

Opetussuunnitelmatutkimus

Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen

Toimittaneet
Tero Autio
Liisa Hakala
Tiina Kujala



OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS

Opetussuunnitelmatutkimus

Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja
opettajankoulutukseen

Toimittaneet
Tero Autio
Liisa Hakala
Tiina Kujala



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

Graafinen suunnittelu ja taitto
Sirpa Randell

Kannen kuva: Pixabay/geralt_head

ISBN 978-952-03-0634-2 (nid.)

ISBN 978-952-03-0635-9 (pdf)



2017 TUP ja tekijät

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2017



Sisällys

Esipuhe	7
Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina <i>Tero Autio</i>	17

Osa I

Suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun historiaa

Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa <i>Antti Saari, Sauli Salmela & Jarkko Vilkkilä</i>	61
Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana <i>Antti Saari, Tuomas Tervasmäki & Veli-Matti Värri</i>	83

Osa II

Opettajankoulutuksen diskurssien jännitteisyys ja monipuolistaminen

Opettajankoulutuksen jännitteitä <i>Jari Salminen & Janne Sääntti</i>	111
Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja <i>Johanna Sitomaniemi-San</i>	137
Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin <i>Liisa Hakala, Katriina Maaranen & Anna-Leena Riitaola</i>	161

Osa III

Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana ja toteuttajana

Curriculum as a Political and Cultural Framework Defining Teachers' Roles and Autonomy <i>Maria Erss</i>	193
Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa <i>Kauko Komulainen & Helena Rajakaltio</i>	223
Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä <i>Leena Krokfors</i>	247
Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä <i>Marita Mäkinen & Tiina Kujala</i>	267
Kiitokset	289

Esipuhe

Tämän kirjan tarkoituksena on tuoda kasvatustieteisiin ja opettajankoulutukseen aiheita ja ideoita vilkkaasta maailmanlaajuisesta tutkimussuunnasta, opetussuunnitelmatutkimuksesta. Opetussuunnitelmatutkimus, englanniksi *Curriculum Studies*, on kansainvälinen, monitieteinen pyrkimys ymmärtää kasvatusta ja koulutustodellisuuden kokonaisuutta monimutkaisena keskusteluvaruutena (*“curriculum as complicated conversation”*). Opetussuunnitelmatutkimus voi informoida kansallisia opetussuunnitelmauudistuksia, koulutuspoliittista suunnittelua ja päätöksentekoa, opettajien perus- ja täydennyskoulutusta sekä opettajan työn käytännöllistä ja organisatorista arkea. Tutkimussuunta laajentaa myös opettajan ja opettajaksi opiskelevan ymmärrystä oman opetustyön periaatteista ja omista äännettömistä sitoumuksista. Älyllisesti laaja-alainen, teoriaa ja käytäntöä integroiva opetussuunnitelmatutkimus tarjoaa tuoreita tapoja tarkastella koulutusta, kasvatusta ja subjektin muotoutumista kolmen toisiinsa kietoutuvan orientaation kautta. Näitä ovat opetussuunnitelmateoria, kasvatuksen ja koulutuksen historiallinen ulottuvuus sekä itse opetussuunnitelma-asiakirjoihin liittyvät kysymykset.

Koulu ilman opetussuunnitelmaa ei ole koulu. Suomalaista koulua koskevat opetussuunnitelmat ovat pelkistetysti ilmaistuna laki- ja asetusperustaisia asiakirjoja, jotka ohjaavat kunta- ja koulutason opetussuunnitelmien laadintaa ja lopulta kasvatusta ja opetustyön arkea. On huomion arvoista, että toteutuessaan opetussuunnitelmat ovat lakien ja asetusten ohella ja niihin kytkeytyen yksiä merkittävimpiä kansalaisyhteiskuntaan vaikuttavia dokumentteja. Suomessa nykyään noin kymmenen vuoden väliajoin uusittavien opetussuunnitelmien vaikutuspiiriin kuuluvat kaikki oppivelvollisuusiän saavuttaneet. Me kaikki tulemme siksi, mitä olemme, eittämättä myös opetussuunnitelmien kautta.

Vielä 1980- ja 1990-luvuilla koulutyön ohjausvälineeksi tarkoitettut opetus-suunnitelma-asiakirjat saattoivat pölyttyä opettajainhuoneiden kirjahyllyissä. Tänä päivänä uusimpien opetussuunnitelmien perusteiden normiluonne on iskostunut vahvasti koulutoimijoiden mieliin. ”Opetussuunnitelman noudattaminen ei ole mielipidekysymys vaan normi”, toteaa eräs apulaisrehtori luki-joita informoiden ja samalla implisiittisesti opettajia muistuttaen Helsingin Sanomissa julkaistussa mielipidekirjoituksessa syksyllä 2017. Myös opetussuunnitelmien opettajan pedagogisia ratkaisuja ohjaavan funktion voimistuminen on tullut opettajille tutuksi viimeistään paikallistason opetussuunnitelman laadintatyössä, johon suomalaiset opettajat osallistuvat. On kuitenkin ilmeistä, että opetussuunnitelma ei ole vain neutraali dokumentti, jonka mahdollinen ongelmallisuus palautuisi yksinomaan sen ideoiden välittymisen menetelmällisiin ongelmiin.

Kansallisessa kontekstissa vastuu opetussuunnitelmien laadinnasta on Opetushallituksella. Käytännössä suomalaisten opetussuunnitelmien uudistamisen prosesseihin osallistuu lukuisia eri toimijatasoja ja toimijatahoja, joita yhdistää intressi osallistua prosessiin. Intressin omaaminen on mukana olemista; se on peliin tempautumista ja uskomista siihen, että peli on pelaamisen arvoista (Bourdieu 1998, 131). On lukuisia toimijatahoja, jotka uskovat, että peli – neuvottelu tai kamppailu kansallisista opetussuunnitelmista – on pelaamisen arvoista. Näitä toimijatahoja ovat myös ylikansalliset organisaatiot, kuten Euroopan Unioni sekä OECD (*The Organisation for Economic Co-operation and Development*), jonka merkityksen todetaan yleisesti kasvaneen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Kansallisten opetussuunnitelmien uudistamisen prosesseihin osallistuukin tahoja, joilla ei ole varsinaisesti omia tuoleja neuvottelupöydissä, mutta jotka saavat eri toimijatahot ymmärtämään tilanteensa yhteisellä kielellä ja tietyn kuvaston mukaisesti (ks. Miller & Rose 2010). Tällaisena voidaan nähdä esimerkiksi kaikkialle kietoutuneet markkinavoimat. Talouden logiikan invaasioon koulutuspolitiikkaan ovatkin kiinnittäneet huomiota useat tutkijat. Kasvatustieteiden näkökulmasta on ongelmallista, että tämän logiikan seurauksena tieteenalan omat kysymyksenasettelut voivat ajautua marginaaliin. Uhkakuva on myös se, että tieteenalan sekä samalla opettajankoulutusta ja opetussuunnitelmaa koskevien kysymyksenasettelujen

lähtökohdiksi otetaan problematisoimatta talouden logiikkaan tai muihin yksioikoisiin totuuksiin palautuvat väittämät maailmasta.

Neuvottelu opetussuunnitelmista ei ole luonnollisesti vain itsetarkoitukSELLISTA neuvottelua julkisesti organisoidusta institutionaalisesta kasvatuksesta vaan ennemmin siitä, millaisena tulevaisuuden maailma nähdään tai millainen sen toivotaan olevan. Opetussuunnitelmissa on lopulta kyse vanhemman sukupolven nuoremmalle sukupolvelle välitettäväksi valitsemista merkittävinä koetuista arvoista, tiedoista ja taidoista. Nämä arvot, tiedot ja taidot eivät ole irrallisia historiallisista eivätkä niistä poliittisista, sosiaalisista tai taloudellisista konteksteista, joissa niitä koskeva tieto on tuotettu. Opetussuunnitelmat ovat aina ilmiasunsa lisäksi implisiittisiä, tutkimusta edellyttäviä tiivistyksiä siitä, mitä kansakunta kokonaisuudessaan ja yksilöt elämässään poliittisesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti pitävät tärkeänä, arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena. Ne voisivat olla myös toisenlaisia.

Suomalainen opettajankoulutus ei kouluta opettajia vain jonkun tietyn opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanijaksi. Pysyessään pitkään, mahdollisesti jopa yli neljäkymmentä vuotta opettajan työssä, opettaja tulee väistämättä kohtaamaan lukuisia opetussuunnitelmauudistuksia. Mitä pidempi aikaperspektiivi, sitä vaikeampi on ennustaa, ovatko suomalaiset opetussuunnitelmat myös jatkossa kansallisia vai ovatko ne ehkä eurooppalaisia, kunta-kohtaisia tai jotain aivan muuta. Opettajan pitkän työuran aikana voi myös tapahtua hyvin merkittäviä yhteiskunnallisia, opetussuunnitelmaan vaikuttavia muutoksia. Historia on osoittanut, että muutokset voivat olla jopa ihmisyyden kannalta kohtalokkaita (Hakala, Maaranen & Riitaoja tässä teoksessa). On siis ensiarvoisen tärkeää, että opettajankoulutuksessa opiskelevilla on osana opintojaan runsaasti tilaisuuksia tulkita sitä, mistä kaikesta kasvatus- ja koulutustodellisuuden kokonaisuuteen liittyvissä keskusteluissa ja valinnoissa on kyse. Opetussuunnitelmatutkimus tarjoaa opettajaopiskelijalle ja opettajalle teoreettista selkänöjää, jonka kautta (ja kanssa) ajatella ja ymmärtää kompleksista kasvatus- ja koulukeskustelua sekä osallistua asiantuntijana siihen. Opetussuunnitelmatutkimus tarjoaa myös opettajankoulutukselle teoriaa, jonka informoimana toteuttaa ja tarkastella omaa toimintaa ja jonka informoimana

vastustaa pyrkimyksiä pelkistää väistämättä monimutkaista kasvatus- ja koulutodellisuutta.

Kuten tämän kirjan vertaisarvioidut artikkelit osoittavat, opetussuunnitelmatutkimus avaa uudenlaisia näkymiä tarkastella institutionaalista kasvatusta, sen jatkuvuutta, muutosta ja sen ilmeistä kompleksisuutta. Opetussuunnitelmatutkimus tekee myös näkyväksi sen, että institutionaalinen kasvatusta on poliittista; se on arvosidonnaista, jännitteistä ja jatkuvan neuvottelun kohteena olevaa. Sitä koskeissa neuvotteluissa kaikilla päätöksillä ja ratkaisuilla on seurauksensa. Opetussuunnitelmatutkimus avaa myös yleisemmin niitä lähtökohtia, jotka tuottavat käsitystä hyvästä (opettajan)koulutuksesta ja kasvatuksesta – asettamalla joitakin tulokulmia ja näkemyksiä ensisijaisiksi sekä jättämällä jotkut toiset huomiotta.

Tämä kirja rakentuu kolmesta toisiaan risteävästä teemasta, jotka ovat 1) *Suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun historiaa*, 2) *Opettajankoulutuksen diskurssien jännitteisyys ja monipuolistaminen* sekä 3) *Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana ja toteuttajana*. Tero Aution kirjoittaman johdantoluvun jälkeiset yhdeksän artikkelia tuovat jokainen oman näkökulmansa opetussuunnitelmakeskusteluun. Teemojen lailla artikkelit ovat toisiaan risteäviä. Ne ovat toisiaan täydentäviä ja syventäviä sekä paikoin toisiaan haastavia. Kirjan tarkoitus ei ole olla tyhjentävä kuvaus opetussuunnitelmatutkimuksesta, pikemminkin se on kutsu opetussuunnitelmakeskusteluun, jolle toivomme saavamme myös jatkoa.

Ensimmäisessä kirjan teemassa, *Suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun historiaa*, luodaan kokonaiskuvaa niistä kehityskuluista, joiden kautta on edetty 2020-luvun vallitseviin kasvatuksen ideaaleihin. Antti Saaren, Sauli Salmelan ja Jarkko Vilkkilän artikkelia, ”*Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa*”, voidaan tässä suhteessa pitää merkittävänä aikalaisartikkelina ja suomalaisen kasvatuksen historian tiivistyksenä lukijalle. Artikkelin on alun perin julkaistu englanninkielisenä. Nyt julkaistavan suomennoksen voi nähdä myös kannanottona suomenkielellä julkaistavien kasvatustieteellisten tekstien tärkeydestä englanninkieliseen julkaisemiseen kannustavassa akateemisessa maailmassa.

Saari, Salmela ja Vilkkilä kuvaavat artikkelissaan sitä, miten saksalainen sivistys (*Bildung*) -traditio yhdessä angloamerikkalaisen koulukasvatusta ja pedagogista yhteyttä korostavan *Curriculum*-tradition kanssa ovat tuottaneet aikamme suomalaista opetussuunnitelma-ajattelua. Merkille pantavaa on, miten sivistysteoreettinen traditio, vaikkakin marginaaliseen asemaan ajettuna, elää vahvana. Se on kyennyt asettumaan vastavoimaksi positivistiselle kasvatustieteelle ja sen oppimisdiskursseille, jotka valtasivat alaa 1960- ja 1970-lukujen aikana suomalaisessa kasvatustieteessä. Yhtenäiseen peruskouluun siirtymisen yhteydessä rakennettiin laaja *curriculum*-traditiosta ammentava opetussuunnitelman laadinnan, testaamisen ja arvioinnin järjestelmä, joka on toiminut perustana myös myöhempien vaiheiden opetussuunnitelmille. Sivistysteoreettinen traditio on osaltaan korostanut kasvatuksen dialogista ja avointa luonnetta sekä keskittymistä kasvatuksen kulttuurisiin ja moraalisiin piirteisiin, mikä on heijastunut niin ikään käsitykseen opettajasta ennen kaikkea itsenäisenä, sivistyneenä opetusteoreetikkona.

Antti Saari, Tuomas Tervasmäki ja Veli-Matti Värri pohtivat artikkelissaan ”*Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana*” opetussuunnitelmatekstejä aikansa poliittisina ideologioina. Tarkastelun kohteina on kolmen ideologisesti jännitteisen aikakauden opetussuunnitelmat. Vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelman tehtävänä oli eheyttää ja yhdenmukaistaa kahtia jakautunutta Suomea niin Sallimuksen johdatuksessa kuin maallisen ahkeruuden ja säädynmukaisuuden ideoilla toteuttamalla. Ensimmäisen yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteena taas oli ”sosiaalisen kansalaisen” kasvattaminen yhteiskuntaan, jota luonnehtivat muun muassa voimakas teollistuminen sekä kaupungistuminen. Lukijan kannalta huomionarvoista on, että Saaren, Tervasmäen ja Värrien artikkeli sisältää kolmantena tarkasteltavana opetussuunnitelmana äärimmäisen tarkkanäköisen vuoden 2014 opetussuunnitelma-asiakirjan analyysin. Kirjoittajien mukaan globalisaation prosessien ja kansallisvaltioiden säröilyä myötä syntyvät jännitteet pyritään uusimmassa opetussuunnitelmassa ylittämään määrittelemällä universaalia maailmankansalaisuuden ideaalia. Inklusiivisuudestaan huolimatta maailmankansalaisuuden varaan rakentuvan ideaalikansalaisuuden ulkopuolelle rajautuu kuitenkin ideologia piirteitä ja identiteettejä, toteavat kirjoitta-

jat. Artikkelissa lukijaa johdatetaan laulaaiseen diskurssiteoriaan tukeutuen historiasta aikamme ilmiöihin ja päädytään siihen, että opetussuunnitelmien kansalaisuuskuvaustot ovat aina uusille merkityksenannoille avoimia ja ideologisesti jännitteisiä.

Toisessa kirjan teemassa, *Opettajankoulutuksen diskurssien jännitteisyys ja monipuolistaminen*, Jari Salminen ja Janne Sääntti purkavat artikkelissaan ”*Opettajankoulutuksen jännitteitä*” dilemmaa, jossa koulutukseen kohdenneet akateemiset ja tieteelliset odotukset törmäävät opettajan työtodellisuudesta kumpuaviin vaatimuksiin. Pyrkimys vastata konkreettisiin päiväkohtaisiin kasvatustieteiden ja koulutuskysymyksiin on ajanut kasvatustieteitä ahtaalle. Uhkana on, että empiirisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yksipuolisesti ymmärretyt teoreettiset lähtökohdat tai metodologiaan keskittyminen heikentävät mahdollisuuksia käsitellä kasvatuksen historiallisia ja filosofisia kysymyksiä sekä kasvatustilanteiden moninaista arkea. Kasvatustiede ja opettajankouluttajat saattavat irtautua koulujen arjesta ja teoretisoinnin merkitys koulun ja opettajan työn kehittämisessä ja uudistamisessa heikkenee kuten kirjoittavat huolensa ilmaisevat. Tilannetta ei paranna se, että kasvatustieteellisesti orientoitunut didaktiikka on yhä enenevässä määrin ottanut vaikutteita kasvatustieteiden psykologiasta, jolloin didaktiikan asema on ohentunut lähes yksinomaan opetusmenetelmien tutkimukseksi. Heikentyvät PISA (*Programme for International Student Assessment*)-tulokset, koululaitoksessa käynnissä oleva eriarvoistuminen ja opettajan ammatin statuksen laskeminen ovat signaaleja, joihin kirjoittajat haastavat kiinnittämään huomion. Myös koulutukseen pyrkivien määrän väheneminen saattaa olla oireellista.

Suomalaisen opettajankoulutuksen lähihistorian tärkeimpiin käännekohtiin lukeutuu 1970-luvun uudistus, jossa opettajankoulutus kaikkiin koulumuotoihin ja -asteisiin muuttui maisteritasoiseksi. Yksi akatemisoituneen ja tieteellistyneen opettajankoulutuksen tehtävä oli opettajan ammatin nostaminen professioksi muiden, muun muassa lääkärin tai juristin, professioiden joukkoon. Tähän asti opettajan työ oli nähty ennemmin persoonaan palautuvana taiteena kuin tieteenä. Vasta akatemisoitumisen myötä opettajan toiminnan nähtiin saavan vakaan tiedeperustan: alettiin kouluttaa tutkivia opettajia. Johanna Sitomaniemi-San pohtii artikkelissaan ”*Tutkivan opetta-*

jan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja”, millä tavoin tutkiva opettajuus on tullut ja tulee tuotetuksi Suomessa, ja mitä tämä kertoo suomalaisesta akateemisesta opettajankoulutuksesta ja kasvatusajattelusta. Sitomaniemi-San tarkastelee tekstissään oivaltavasti 1970-luvun käännettä käytäntöön keskittyneestä seminaaritradiitiosta ja spekulatiivisesta filosofisesta kasvatusajattelusta kohti empiirisen kasvatustieteen ihanteita. Diskursiivisessa jäsentelyssään hän päätyy kahteen tutkivan opettajuuden ideaan, joissa kiinnostavalla tavalla risteävät historiallisesti ja kulttuurisesti eri tavoin muotoutuneet merkitykset tutkimuksesta.

Yksi keskeinen tapa kuvata opetussuunnitelmatutkimuksen kontribuutiota opettajankoulutukseen on integroida subjektiivinen kokemus osaksi teoreettisia ajattelutapoja ja käytännöllisiä toimintatapoja. Liisa Hakala, Katriina Maaranen ja Anna-Leena Riitaaja tuovat esiin artikkelissaan ”*Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin*”, miten opettajaopintojen aikana on mahdollista ja myös merkityksellistä käsitellä teorian kanssa vuoropuhelua käyden niitä esioletuksia, joihin jokainen meistä on soisaalistunut kansalaisina, instituutioiden kasvatteina ja työntekijöinä. Artikkelissa taustoitetaan ja tarkastellaan opettajaopintojen opetussuunnitelmatutkimuksen opintojaksoa, jossa pyritään opetussuunnitelmaa monimutkaistamalla laajentamaan opettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaa koskevaa ymmärrystä. Teoreettisten pohdintojen ohella artikkelissa tuodaan esiin opiskelijoiden ajatuksia opintojakson teemoista. Tekstissä osoitetaan vakuuttavasti, kuinka tärkeää on, että opettajankoulutus tarjoaa tuleville opettajille tilaisuuksia kohdata erimielisyyttä, erilaisia näkökulmia, erilaisia maailmoja ja erilaisia totuuksia elämästä.

Kolmannessa kirjan teemassa, *Opettaja opetussuunnitelman tulkitsejana ja toteuttajana*, tarkastellaan koulun ja opettajan asemaa autonomian ja ulkoisen ohjauksen ristipaineessa sekä opettajaa pedagogisena johtajana. Lisäksi katse suunnataan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen. Tilanteessa, jossa arviointi mielletään keskeiseksi koulun kehittämisen välineeksi, koulujen ja opettajien autonomia on uhattuna. Entä miten vaikuttaa opettajan autonomiaan opettajan pedagogisia ratkaisuja ohjaavan funktion voimistuminen viimeisimmissä opetussuunnitelma-asiakirjoissa? Opetus-

suunnitelmatutkimus lisää älyllisesti uskottavalla tavalla tietoisuutta hyvin koulutetun opettajan ammatillisen autonomian ja vapauden keskeisyydestä. Koulu- ja opetussuunnitelmareformien lähtökohtana tuleekin yhtenäisille standardeille perustuvien implikaatioiden sijaan olla oletus jokaisen koulun erityisyydestä ja sille ominaisista opetussuunnitelmallisista tarpeista.

Maria Erss tarkastelee artikkelissaan ”*Curriculum as a political and cultural framework defining teachers’ roles and autonomy*” opettajan roolia ja autonomiaa sekä niiden muutosta kahdessa peräkkäisessä (aikaväli 1990–2011) virolaisessa, suomalaisessa ja baijerilaisessa (Saksa) lukion opetussuunnitelmassa. Artikkeliki käsittelee ansiokkaasti muun muassa Bildung/Didaktikka-tradition ja curriculum-tradition toisistaan eriäviä tapoja nähdä opettajan rooli. Erittäin systemaattisesti toteutettu empiirinen osio osoittaa yhtäläisyyksiä ja eroja siinä, minkälaisena opettajan autonomia näyttäytyy tutkimusaineiston kolmen maan opetussuunnitelmissa. Suomalaisen opetussuunnitelman normatiivisuuden todetaan lisääntyneen, kun verrataan vuoden 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmia. Hienosyinen analyysi osoittaa myös opettajan roolin häivyttämistä siirryttäessä vuoden 1994 opetussuunnitelmasta kohti seuraavaa opetussuunnitelmaa. Yhtenä esimerkkinä tästä tuodaan vuoden 2003 opetussuunnitelman käsite *oppimisympäristöt*, jotka nähdään nyt aktiivisina oppilaita kehittävinä toimijoina.

Kauko Komulainen ja Helena Rajakaltio artikkelissaan ”*Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa*” laajentavat opettajuuden käsittämään myös johtajuutta. He tarkastelevat opettajan roolia pedagogisena johtajana, arvojohtajana ja hallinnollisena johtajana. Kirjoittajat toteavat kasvatustoiminnan olevan erityisala, joka edellyttää sen moraalisen perustan huomioivaa johtamista. Pedagogisessa johtamisessa opettaja ei vain mekaanisesti toteuta opetussuunnitelmaa. Laajempiin asioihin kantaa ottavana arvojohtajana ja yhteisön jäsenenä hän tuottaa tulkintoja, jotka viime kädessä pohjaavat tämän näkemyksiin tiedosta, ihmisestä, yhteiskunnasta ja maailmasta. Postmodernin infoähkyn ja kulttuurisen pirstaleisuuden edelleen voimistuessa opettajan on tärkeää hallita omaa tietämistään jostakin näkökulmasta, joka häntä – kehittyvän teoreettisen ajattelunsa innostamana – kiinnostaa ja on hänelle ominainen tapa hahmottaa maailmaa. Komulainen ja Rajakaltio tarjoavat fro-

nesista eli käytännölliseen päättelyyn pohjaavaa järjellistä ajattelua väyläksi, jolla opettaja voi muodostaa ympäröivästä yhteiskunnasta laaja-alaisen näkemys ja johon tukeutua pedagogisessa johtamisessaan.

Artikkelissaan ”*Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettaja uuden edessä*” Leena Krokfors fokusoi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin liittyviin pedagogisiin uudistusodotuksiin. Opetussuunnitelmauudistuksessa painoa on siirretty oppiainejakoisuudesta monialaisiin, integroituihin oppimiskokonaisuuksiin, edistämään uusien oppimisympäristöjen käyttöön ottoa sekä yleisemmin kehittämään opetusta menetelmällisesti. Oppiaineiden integraatiota, projektityötä sekä digitaalisten oppimateriaalien ja koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen käyttöä kutsutaan artikkelissa *rajoja ylittäväksi pedagogiikaksi*. Artikkelissa esitetään tehtyyn tutkimukseen perustuvasti, miten luokanopettajilla on aineenopettajia paremmat valmiudet rajoja ylittävän pedagogiikan ja moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen. Krokforsin mukaan viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa korostuu aiempaa voimakkaammin sosiokulttuurinen, kontekstuaalinen oppimiskäsitys, joka nousee angloamerikkalaisesta, kasvatuspsykologisesta opetussuunnitelmatraditiosta.

Marita Mäkinen ja Tiina Kujala artikkelissaan ”*Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä*” pyrkivät auttamaan lukijaa syventämään ymmärrystään opetussuunnitelman monimuotoisista ja jännitteisistä merkityksistä. Tulokinnin avuksi kirjoittajat tarjoavat Michael Schiron (2013) jäsenystä opetussuunnitelmaideologioista. Ideologiat tehdään näkyviksi neljän tuoreen metaforan kautta. Artikkelissa korostetaan opettajaposition merkityksen tiedostamista ajassa, jossa onnistuneiden koulu- ja opetussuunnitelmauudistusten lähtökohdaksi ollaan usein tarjoamassa kasvatuskontekstin ulkopuolelta johdettuja ja yksipuolisesti yhteneväisiä standardeja. Havainnollistaakseen opetussuunnitelman tulkinnallista ulottuvuutta, kirjoittajat kuvaavat sitaatein, miten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on tunnistettavissa oppilaan aktiivinen rooli ja miten opettajan oppimista ohjaava positio tulee teksteissä esiin. Artikkelissa tunnistetaan kiinnostavalla tavalla kaikkien Schiron neljän opetussuunnitelmaideologian läsnäolo vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman asiakirjassa.

Lähteet

Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Tampere: Vastapaino.

Miller, P. & Rose, N. 2010. Miten meitä hallitaan. Suom. R. Suikkanen. Tampere: Vastapaino.

Talinnassa 6.11.2017

Tero Autio, Liisa Hakala ja Tiina Kujala

Johdanto

Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina

Tero Autio

Opetussuunnitelma nähdään nykyisin koulutuksen älyllisenä ja organisatorisena keskuksena, jossa teoria on käytäntöä ja käytäntö usein ääneen lausuttomien teoreettisten näkemysten läpäisemää. Tällainen tulkinta laajentaa olennaisesti perinteistä näkemystä, jonka mukaan opetussuunnitelma on suhteellisen ongelmaton pedagoginen, organisatorinen ja hallinnollis-byrokraattinen järjestelyasiakirja. Laajemmasta tulkinnasta johtuu myös nykyisen opetussuunnitelmatutkimuksen oikeuttaminen omana akateemisena tutkimusalanaan, joka ei ole perinteiseen tapaan alisteinen kasvatustieteen neljän laatikon mallille eli sen sisäiselle työnjaolle kasvatuksen filosofiaan, historiaan, psykologiaan ja sosiologiaan. Opetussuunnitelmatutkimus hyödyntää tieteenvälisesti ja intertekstuaalisesti näitä tieteenaloja, mutta muodostaa koulutuksesta kattavampaa ja poikkileikkaavampaa käsitystä kuin mihin mainitut erityistieteet erikseen kykenisivät.

Tätä kantaa ovat pitkään edustaneet toisistaan riippumatta amerikkalais-kanadalainen William Pinar (Pinar ym. 1995; 2006; 2011) ja englantilainen curriculum-teoreetikko A.V. Kelly ja tämä näkemys esiintyy idullaan jo Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) ehdotuksessa ”*einheimische Begriffe*” pedagogiikan, yleisen didaktiikan ja opetussuunnitelman tutkimuskäsitteistön suhteellisesta tieteellisestä autonomisuudesta (Herbart 1832). Kellyn samaa nimeä kantaneen klassisen kirjasarjan *The Curriculum: Theory and Practice* ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1977, ja siitä alkaen se on

vuonna 2009 ilmestyneeseen kuudenteen editioon asti huolellisesti rekisteröinyt yhteiskunnan ja koulun muutokset. Lähtökohtana englanninkielisessä *curriculum*-tutkimuksessa on kasvatuksellinen kokemus (*educational experience*), joka Kellyn ja Pinarin mukaan ei ole pelkistettävissä filosofiseksi, psykologiseksi tai sosiologiseksi ilmiöksi tai kokemukseksi eikä niin muodoin myöskään näiden tieteenalojen älyllisesti haltuun ottamaksi kohteeksi. *Curriculum Studies* on oma akateeminen tutkimusalueensa: ”a study in its own right” (Kelly 2009, 27).

Suomenkielinen opetussuunnitelmatutkimuksen käsite on tässä yhteydessä hyvä käsittää kirjaimellista merkitystään laajemmaksi, eikä sitä siis pidä samaistaa tutkimukseen, joka käsittelee pelkästään opetuksen suunnittelua. Tosin englanninkielinen ja joskus myös saksan kielessä esiintyvä latinaperäinen *curriculum* (*Curriculum Entwicklung, Curriculum Planung*) on monitulkintainen käsite ja siksi sillä operointi tuntuu antavan kasvatukselliselle mielikuvitukselle enemmän tilaa kuin koulutilanteisiin enemmän sidottu ”*Lehrplan*” ja sen suomalainen vastine opetussuunnitelma. Englanninkielinen *Curriculum Studies* (CS) sisältää hyvin runsaasti muitakin kuin kouluun ja sen opetussuunnitelmaan suoraan liittyviä teemoja: koulun opetussuunnitelma ja CS voivat olla ”*separate but connected*” (ks. Pinar 2012, 39).

Kellyn ja Pinarin korostama ”*educational experience*” kääntyy hieman kulkimkaasti *kasvatukselliseksi* tai *koulutukselliseksi kokemukseksi*, joka muodostaa peruskäsitteen *Curriculum Studies* -tutkimuksessa. Käyttäessäni siitä jatkossa paremman puutteessa opetussuunnitelma-nimitystä olen tietoinen sen käsitteellisestä epätarkkuudesta, kapea-alaisuudesta ja jopa harhaanjohtavuudesta. Lukuohjeeksi tässä yhteydessä ja *curriculum*- ja *opetussuunnitelma*-käsitteiden suomenkielisten vastineiden terminologisessa viidakossa voisi käydä kiinalainen vihje: osoittaessani sormellani kuuta älä salli katseesi takertua sitä osoittavaan sormeen.

Opetussuunnitelmatutkimuksen peruskäsitteen – kasvatuksellinen kokemus – teoreettinen artikulointi ja sen punoutuminen institutionaaliin ja organisatorisiin yhteyksiinsä tekee selväksi paitsi opetussuunnitelma-käsitteen ongelmallisuuden myös sen, miksi sen ympärille punoutuvaa teorioiden ja käsitysten verkostoa voidaan tieteenalopoliittisesti ja akateemisesti perustel-

la Kellyn näkemyksellä ”*study in its own right*”. Opetussuunnitelmatutkimus viritteää mahdollisuuden koko koulutusjärjestelmän kansallisesti ja kansainvälisesti perusteellisempaan ja kattavampaan analyysiin, joka liittää sen muuhun yhteiskunta- ja kulttuuridynamiikkaan elimellisesti kutoutuvaksi tekijäksi.

Opetussuunnitelmatutkimus on kokenut viimeisen parin vuosikymmenen aikana kaksi yhä jatkuvaa murrosta, joita on Suomessa rekisteröity marginaalisen niukasti: voimakkaan kansainvälistymisen ja samoin voimakkaan teoreettisen tutkimuksen nousun, joiden lähtökohdat ovat Yhdysvalloissa, Kiinassa ja Kanadassa. Tämä kehitys on reaktiota sekä monin tavoin dokumentoituun (perus)koulutuksen yleismaailmalliseen kriisiin (esim. Apple 2013; Autio 2014; Goodson 2014; Hargreaves ym. 2009; Pinar 2011; Ravitch 2010; Sahlberg 2011; Taubman 2009; Terhart 2003; Tröhler 2013; Westbury 1998) että perinteisen opetussuunnitelmatutkimuksen ja didaktiikan älylliseen ehtymiseen ja byrokraattishenkiseen rutinoitumiseen. Opetussuunnitelmaa katsellaan tämän uusimman tutkimuksen valossa koulutuksen niin organisatorisena kuin *älyllisenä* keskuksena. Tätä opetussuunnitelman kaksoistulkintaa omakсутaan isossa mitassa koko valtakunnan tasolla ja suurten haasteiden säestämänä erityisesti koulutustaan radikaalisti ”modernisoivassa, liberalisoivassa ja kansainvälistävässä” Kiinassa (Zhang 2014, 29–67). Kiinassa ollaan tajuamassa laaja-alaisen peruskoulutuksen merkitys koko väestön sivistyspotentiaalin ja osaamistarpeiden tunnistamisessa ja lahjakkuuden mobilisoimisessa. Tämän toivotaan heijastuvan myös keskenään ristiriitaisiksi koettujen talouden kilpailukyyn ja kestävään ympäristökehitykseen tähtäävien tavoitteiden ratkaisemiseen. Kiinassa opetussuunnitelmalla – *ke zheng* – on käsitteenä yli 2500 vuotta vanha historia. Kiinan muutoin keskusvaltaisen ja autoritaarisen hallinnon puitteissa opetussuunnitelmatutkimus (*curriculum theory, curriculum history, curriculum design*) kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen teoreettisena ja koulutusohjelmien ytimenä muodostaa eräänlaisen vapauden saarekkeen, jolla haetaan vaihtoehtoa monin tavoin ongelmallisiksi koetuille läntisille ja erityisesti yhdysvaltalaisille ajattelu- ja toimintamalleille (ks. lopussa Pinar 2014). Kiinan nouseva koulutus- ja opetussuunnitelmapoliittinen, poliittista jatkumoa ja valtaeliittiä usein hyvinkin terävästi kommentoiva profiili (Zhao 2017) kiteytyy iskevästi merkittävän opetussuunnitelmateoreetikon,

professori Zhang Hua'n opetussuunnitelmatutkimuksen perusmäärityksessä: ”*Curriculum studies is a liberal cause. No freedom, no curriculum*” (Pinar 2014, 184).

Teoreettisesti ja historiallisesti auki kerien tämä yllättävä kiinalaistiivistys paljastaa perustavia oivalluksia siitä globaalista ja käytännöllisestä kriisistä, joka koskee nykyistä koulutusta sekä koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikkaa. Erityisesti vapaustematiikkaan liittyvät teoreettis-historialliset ainekset ja niiden koulutuspoliittiset implikaatiot ovat osa niistä tekijöistä, jotka ovat tehneet suomalaisesta peruskoulu- ja opetussuunnitelmapolitiikasta ja käytännöstä poikkeuksellisen menestyksellistä koko maailman mitassa ja jota myös Kiinassa pidetään johtotähtenä (Pinar 2014, 184–190). Suomen tilanne on kuitenkin monin tavoin paradoksinen ja heikosti artikuloitu. Jotkut tahot ovat rientäneet ottamaan menestyksestä kunniaa ja osaansa kiinnittämättä riittävästi huomiota Suomen koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikan historiaan ja käytäntöihin sekä näiden kansainvälisiin kasvatusteoreettisiin juuriin ja käsitteverkostoihin. Pyrin kansainväliseen tutkimukseen pohjaavasta näkökulmasta analysoimaan sekä Suomen osalta että yleisemminkin niitä koulutuspoliittisia ja opetussuunnitelmallisia tekijöitä, jotka saattavat alati muuttuvissa ulkoisissa olosuhteissa osoittautua oleellisiksi kestävästi toimivan koulutuksen kannalta. Pohdin muun muassa sitä, mitä tapoja on ymmärtää ja ohjata dynaamisten ja muuttuvien järjestelmien toimintaa, miten ottaa huomioon reformien vaikutus koulutusjärjestelmän reaaliprosesseihin ja millaisilla tutkimuksellisilla toimilla voitaisiin tukea opettajan työn ja ammatillisen identiteetin kehitystä.

Suomalainen tapa järjestää peruskoulutus ja opettajankoulutus on toistaiseksi osoittautunut hämmästyttävän immuuniksi niille opetussuunnitelmateorioille, koulutuspolitiikan tulkinnoille ja vaikutusvaltaisille poliittisille ja ylikansallisille taloudellisille voimille, jotka muualla maailmalla ovat ajaneet peruskoulutuksen ja opettajan työn pahenevaan kriisiin. Eräät asiantuntijat puhuvat jopa kasvatuksen ja koulutuksen ”kuolemasta” siinä muodossa kuin olemme kasvatuksen ja koulutuksen tunteneet. Pasi Sahlberg (2011) kehitti oivaltavasti englanninkielisen akronyymin GERM, *Global Educational Reform Model*, ”viruksen, joka tappaa kasvatuksen”, kuvaamaan Suomen linjalle kont-

rastiivista koulutusajattelua ja suunnittelua. Tämä on 1980-luvulta lähtien levinnyt erityisesti englanninkielisessä maailmassa, Yhdysvalloissa, Englannissa, Walesissa, Australiassa ja Uudessa Seelannissa.

Tarkasteltaessa Suomen poikkeuksellista mallia ja kansainvälistä, koulutukselle vähintään haitallista GERM-virusta, on tärkeää, että niitä pelataan opetussuunnitelmateorioihin, jotka aina vaikuttavat laaja-alaisesti niin koulutuspolitiikan muotoiluissa, opettajankoulutuksessa kuin opettajan identiteetin rajaajina tai kehityksen mahdollistajina. Valitettavan usein koulutuspolitiikan tutkimusgenre ja kirjoitustyylit ovat luonteeltaan nykyhetkeä teoriattomasti ja historiattomasti raportoivaa ja kronikoivaa, jolloin myös kritiikki usein rajoittuu sen toteamiseen, että asiat eivät ole hyvin, kun ne ovat niin kuin ovat. Koulutuspolitiikan muodoissa ja sisällöissä on kuitenkin löydettävissä päiväkohtaisten intressien ja kamppailujen ylittäviä pidempiä linjoja ja rakenteita, joita historian kautta teoretisoiva opetussuunnitelmatutkimus kykenee hahmottamaan ja jotka parhaimmillaan antavat käytännölle oivalluksia siitä, millaisille arvoille, teorioille, traditioille ja todellisuustulkinnolle päätökset ja valinnat perustuivat tai voisivat vastaisuudessa perustua. Esimerkiksi päiväkohtaista empirististä tutkimusta teoreettisemmin ja historiallisemmin suuntautunut koulutuspolitiikan ja sen johtamisen tutkimus (*educational leadership*) hakee dialogikumppania kansainvälistyvistä opetussuunnitelmatutkimuksesta haastaessaan koulutuksen johtamisessa yleispäteväksi oletettua yksipuolista ja teknistä managerialismia (*New Public Management*), johon globaaliksi levittäytyneen kriisin hallinnolliset käytänteet pohjaavat (ks. Komulainen & Rajakaltio tässä teoksessa; Uljens & Ylimäki 2017).

Opetussuunnitelmatutkimuksen kaksi globaalia perusmallia

Esittelen tiivistetysti, toistensa kanssa keskustellen, opetussuunnitelmateorian kaksi perusparadigmaa, jotka ovat kansallisina variaatioina levinneet eri puolille maapalloa. Nämä kaksi opetussuunnitelmateorian mallia, saksalais-pohjoiseurooppalainen *Bildung/Didaktik* ja englanninkielisen maailman *Curriculum*, ovat ”hyvin erilaisia intellektuaalisia järjestelmiä” (Autio 2014, 23–25; Westbury 1998, 47–78). *Bildung* ja *Curriculum* eroavat toisistaan paitsi maantieteellisten, historiallisten ja kulttuuristen syntykontekstiensa suhteen

myös opetussuunnitelmateorian ja -tutkimuksen sekä käytännön koulutuspolitiikan ymmärtämisen osalta. Eroavuus koskee myös niiden keskeisiä ja aina käytännössä heijastuvia tieteenteoreettisia lähtökohtia ja sitoumuksia, joiden analyysi on lähes kokonaan laiminlyöty. Omaksuttujen opetussuunnitelmallisten ajattelutapojen ja teoreettisten ideoiden vaikutus säteilee – usein tiedostamattomana ja ääneen lausumattomana – aina kahtaalle: harjoitetun koulutuspolitiikan ideologiseen ja tosiasialliseen sisältöön sekä opettajan ammatillisen identiteetin hahmottumiseen ja opettajan asemoimiseen koulutusjärjestelmässä. Suomen peruskoulun menestystä voidaan ymmärtää analysoimalla ja vertaamalla suomalaisen peruskoulutuspolitiikan opetussuunnitelmateoreettista profiilia muiden maiden teorioihin ja käytäntöihin. Tässä suhteessa erityisen kiinnostavia ovat Suomen (entiset) opetussuunnitelmateoreettiset ja koulutuspoliittiset esikuvat Saksa ja Ruotsi, jotka molemmat ovat yllättävästi ajautuneet globaalin, amerikkalaisvetoisen reformipolitiikan valtavirtaan ja jonka vahvaa imua Suomi on toistaiseksi ainoana kansakuntana maailmassa kyennyt onnistuneesti vastustamaan (joitakin Kanadan provinseja ja muutoin hyvin erilaista Singaporea lukuun ottamatta) (Autio 2017a,c). Palaan tähän havaintoon lyhyesti myöhemmin hahmoteltuani ensin kahden opetussuunnitelmateorian tieteellisiä, historiallisia ja poliittisia koordinaatteja ja niiden vaikutuksia koulutusratkaisujen älyllisenä ytimenä.

***Curriculum*: angloamerikkalainen oppimisteoreettinen ja kasvatopsykologinen opetussuunnitelmatraditio – hallinnon intressit tieteen määrittäjinä**

Angloamerikkalainen *curriculum*-ajattelu on huomattavasti eurooppalaista *Bildung*-traditiota myöhäisempi ilmiö. Amerikkalainen idea opetussuunnitelmasta – *curriculum* – oli alun alkaen hallintovetoinen. Toisin kuin kasvatuksen historia, filosofia tai psykologia *curriculum*-tutkimus ja sen soveltaminen ei alkanut minkään jo olemassa olevan opinalan laajenuksena tai sovelluksena vaan hallinnollisesta ”tarpeesta”, josta hallinnon edustajilla oli päävästuu. Konkreettisen sysäyksen tähän *curriculum*-tulkintaan antoi Denverin alueen koulutuksen ylitarkastaja Jesse Newlon 1920-luvulla päättäessään, että jonkun keskusvirastossa tulisi ryhtyä huolehtimaan opetussuunnitelmasta, eri

aineista, eri kouluista ja ylipäänsä alkaa koordinoida alueen kaikkien koulujen toimintaa ja opetussuunnitelmaa. Newlon rekrytoi tähän tehtävään opetussuunnitelmasta kiinnostuneen luokanopettajan, josta tuli Yhdysvaltain ensimmäinen opetussuunnitelmasta vastaava johtaja.

Hallinnollisen intressin saumaton historiallinen yhteys amerikkalaiseen tapaan ymmärtää opetussuunnitelmaa on Pinarin ja Grumet'n (1981/2012) mukaan aivan keskeinen avain yhdysvaltalaiseen koulutuspolitiikkaan, opetussuunnitelman teoriaan ja käytäntöön, sen historiaan ja myös nykypäivään. Päämääränä on hallinnon silmissä harmonisesti, kitkattomasti ja tehokkaasti toimiva järjestelmä. Opetussuunnitelman teoriaa ja käytäntöä ohjasi hallinnollisen sujuvuuden ideaali ”ratkaista käytännöllisiä ongelmia”, vähentää eri osapuolten koulutussysteemin harmonista hyrräämistä sotkevia valituksia, intressiriitoja ja erilaisia hallinnon päivärutiinien häiriötekijöitä. Hallinto-vetoista opetussuunnitelmateoriaa ja -käytäntöä ei laisinkaan kiinnostanut yritys hahmottaa älyllisesti, systemaattisesti ja johdonmukaisesti opetussuunnitelman moniulotteista luonnetta ja toimintaa eikä esimerkiksi sitä, miksi se ilmenee sellaisena kuin se koulun arjessa ilmenee. Tällainen hallintokeskeinen – byrokraattinen – opetussuunnitelmaparadigma tiedostaa ja määrittää heikosti inhimillisiä oppimisen ilmiöitä ja opettajan työtä. Varhaisimmat opetussuunnitelmatekstit, kuten Bobbitt *The Curriculum and How to Make a Curriculum* (1918), Charters *Curriculum Construction* (1923) ja Caswell *Curriculum Development* (1935), heijastivat tätä hallinnollis-byrokraattista intressiä hahmottaa opetussuunnitelmaa. 1930-luvulle tultaessa *curriculum* hyväksyttiin kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen osa-alueeksi ja 1938 kansakunnan ensimmäinen opetussuunnitelman ja opetuksen (*Curriculum and Teaching*) tiedekunta perustettiin New Yorkin Columbia-yliopiston *Teachers Collegessa* (mt., 21–22).

Akateemisena oppiainena opetussuunnitelman hallinnollinen oikeuttaminen sai tuolloin tieteellistä lisätukea behavioristiselta psykologialta, jonka oletettu poliittinen neutraalius ja tieteellinen objektiivisuus koulutuksen perustana takaisivat yhteiskunnan koheesion ja riittävän integraation – yhteiskunnan perusdynamiiikan ajateltiin ja toivottiin muodostuvan rationaalisesti, kuuliaisesti ja ennustettavasti käyttäytyvistä kansalaisista ja työntekijöistä.

Amerikkalaisen opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohtainen kiinnostus harmoniaan, toimivuuteen ja lähes konemaiseen ennustettavuuteen on ymmärrettävissä maan immigraatiohistoriaa vasten. 1800-luvun suunnattomat maahanmuuttajajoukot, joiden koostumus oli mahdollisimman heterogeeninen joukko uskonnollisia kiihkoilijoita, rangaistuksiaan pakenevia rikollisia ja parempaa arkea tavoittelevia kansalaisia eri Euroopan maista, kymmenkertaisti esimerkiksi New York Cityn väkimäärän vuosina 1800–1850. Koulutuksesta tuli mitä suurimmassa määrin nimenomaan hallinnollinen ongelma, jonka ratkaisussa tarvittiin tieteen apua väkimäärän sopeuttamisessa ja hallitsemisessa. Tämä hallinnollinen perushuoli heijastui mainituissa ensimmäisissä perusteksteissä (Westbury 1998, 48–54).

Tieteellinen ensiapu tuli yllättävästi *Bildung*-leirin suunnalta ja erityisesti 1800-luvun viimeisen vuosikymmenen amerikkalaisen herbartianismin kautta. Amerikkalaisessa tulkinnassa kasvatukseen keskeisesti liittyvä *moraalinen ulottuvuus* tulkittiin alun alkaen *välineellisesti ulkoisen käyttäytymisen sääntelynä*. Alkuperäisissä *Bildung*-teorioissa moraalinen dimensio on se viimekätinen, *sisäinen* ja näkymätön puntari, joka auttaa pohtimaan vapaan subjektivisesti ja kokonaisvaltaisesti omaa elämäänsä ja arvioimaan koulun yhteydessä opettajana ja oppilaana opetussuunnitelman muita ulottuvuuksia: tiedollisia, käytännöllisiä ja esteettisiä (Klaffki 2000). Luokkahuoneen käytännössä moraaliperiaate opetussuunnitelman ja inhimillisen älyn ylimpänä auktoriteettina (jota ei pidä sotkea sen vastakohtaan moralismiin) merkitsee oppilas- ja opettajakohtaista vapaata ja arvioivaa keskustelua periaatteessa mistä tahansa käsitellystä aiheesta. Tällöin ulkoinen sisäistyy ja siitä tulee osa subjektiviteettia muovaavaa kasvatuksellista kokemusta ja minuuden transformaatiota. Yhdysvaltain 1800-luvun lopun immigraation pakottamassa kontekstissa tällainen aikaa ja resursseja edellyttävä ideaalinen opetussuunnitelmamalli – ”*curriculum as a complicated conversation*” (esim. Pinar 2012, XIII) – korvautui Herbartin alkuperäisen mallin välineellisellä versiolla, *herbartianismilla*, joka tarjosi ensi askelman kohti käyttäytymisen tieteellis-hallinnollista sääntelyä ja pedagogista kontrollia: behaviorismia ja kasvatopsykologiaa ensin Yhdysvalloissa ja vähitellen globaalisti opetussuunnitelman kivijalkana. Jo Tuiskon Ziller (1817–1882) oli aloittanut Saksassa pedagogiikan ”tieteellistämisen”.

Hän toimi vuodesta 1868 Saksan tieteellisen pedagogiikan yhdistyksen puheenjohtajana (*Verein für wissenschaftliche Pädagogik*). Tieteellistämässä oleellista nykyisyyteen johtavan historian kannalta oli opetussuunnitelman välineellistäminen ja opetussuunnitelman näkeminen ennalta määritettyinä proseduurina. Ne edellyttivät moraalien ja vapauden dimension häivyttämistä liian monimutkaisina hallittaviksi nousua tekevän positivistisen metodologian, siihen sisältyvän elimellisesti kuuluvan kontrolli-intressin ja sen mukaisen tieteenteorian kannalta: *to see in order to predict and control*. Moraali ei välttämättä ole suoraan havainnoitavissa, mutta tuon ja myöhempien aikojen positivismi ja empirismi asettivat kuitenkin aistihavainnon tieteellisyyden syväkieliopiksi. Aistihavainto toimii tiettyyn rajaan saakka 1500- ja 1600-luvun galileisen ja newtonilaisen klassisen mekaniikan kaltaisissa luonnontieteissä, muttei enää sellaisenaan edistyneemmissä luonnontieteissä, kuten kvanttimekaniikassa, suhteellisuusteoriassa tai molekyylibiologiassa. Aistihavainnot ja niihin perustuvat oppimisen teoriat eivät myöskään toimi selittäjänä muissakaan käsitteellisten intuitioiden ohjaamissa inhimillisissä huippusuorituksissa taiteessa, filosofiassa tai korkeammassa matematiikassa, jossa aistihavainnoilla ei ole mitään sijaa esimerkiksi n-kertalukua olevien avaruuksien tutkimisen yhteydessä. Perussivistyksen kannalta huomattavasti haitallisemmin ulkoiseen käyttäytymiseen rakentuva tiedon, tieteen ja oppimisen teoria jo rakenteellisesti sensuroi, rajoittaa ja kontrolloi lapsen ehdoilla toimimista sekä lapsen sisäisyyden, luontaisen luovuuden ja mielikuvituksen ymmärtämistä ja hyväksyntää. Kaikkiaan metodologisiin ehtoihin ja aistihavaintoon anakronistisesti perustuva tiedekäsitys on välittömästi vaikeuksissa reaalisen ihmismaailman kompleksisuuden kanssa ja erityisen ongelmallinen se on kasvatustodellisuuden ja opetussuunnitelmateorian yhteydessä. *Bildung*-teoriaa tulkiten vasta ja ainoastaan moraalinen dimensio, jossa on olennaista tietty subjektiivinen vapauden kokemus tulkita todellisuutta ja oppisisältöjä, tekee kasvatuskokemukset kasvattaviksi. Moraaliin käsitteenä ja ilmiönä liittyy yksi länsimaisen intellektuaalisen historian ja tieteenteorian käännekohtia, jonka merkitystä erityisesti kasvatuksen ja koulutuksen – ja sen nykyisen kriisin kannalta – on vaikeaa yliarvioida. Tässä yhteydessä on tyydyttävä ilman perusteellisempaa eksplikaatiota asian ytimen paljastavaan karkeistukseen, joka liittyy

David Humen (1711–1776) empirismin ohjelmaan ja sen Immanuel Kantille (1724–1804) asettamaan tietoteoreettiseen ja ihmiskäsitykseen liittyvään haasteeseen. Hume ajatteli ihmisen jännöksettömästi luonnon kausaalisen tapahtumakulun osaksi ja sen määrittämäksi [ks. erinomainen Will Dudleyn (2007) tulkinta Humen ja Kantin kiistasta ja ylipäänsä saksalaisen idealismin ja sivistysteorian vapausteemoista]. Ihminen on olennaisesti eläin, kieltämättä kehittynyt sellainen. Tämä käsitys on myös angloamerikkalaisen kasvatustieteologian *deep grammar*. Kant (1785/1964) näki ihmisen myös osittain luonnon kausaalisen tapahtumakulkujen määrämänä mutta ei pelkästään sellaisena. Hän päätyi pitkän vuosikautia kestäneen ajattelurupeaman jälkeen esittämään Humen determinismistä haastavan, arkipäiväiseen havaintoon perustuvan nerokkaan yksinkertaisen vasta-argumentin. Meillä on silloin tällöin tilanteita, jolloin toimimme vastoin ”luontoamme”, tapojemme ja tottumustemme determinististä ”tyranniaa” vastaan, kun esimerkiksi päätämme toimia epäitsekästä omat välittömät impulssimme sivuuttaen. Inhimillisen tietoisuuden *moraalinen* ulottuvuus näyttäisi tarjoavan mahdollisuuden vapautua ainakin hetkittäin determinismistä ja pelkästään vaistoihin, tapoihin ja tottumuksiin perustuvasta käyttäytymisestä (esim. Pulkkinen 2000). Geneettiset, kulttuuriset ja sosiaaliset taustat, olosuhteet ja tilanteet ovat konstitutiivisia aineksia subjektiviteetin rakentumisessa, mutta ne eivät jännöksettömästi determinoi minuutta. Inhimillinen tietoisuus ei ole passiivisesti heijasteleva ”luonnon peili”, vaan tietoisuus tulkitsee aktiivisesti ja omaehtoisesti ulkoista ja sisäistä todellisuutta. Jäljelle jää aina tietty mahdollisuuden ja vapauden tunne, mahdollisuus päättää, ajatella tai toimia *toisin*.

Tämä näkemys moraalista rajallisena mutta kokemuksellisesti ehdottomana vapauden sfäärinä ja siten edellytyksenä subjektiiviselle transformaatiolle, jossa minä on jatkuvassa ”tulemisen tilassa”, on eurooppalaisen kasvatustieteologian ja sivistysajattelun ydintä. Ylipäänsä tietoisuuden *sui generis* ulossulkeminen tieteellisestä maailmankuvasta – johon empiristinen kasvatustiede ja psykologia identifioituvat – tekee merkittävän tieteenteoreetikon Thomas Nagelin Yhdysvalloissa tiedepiirejä kuohuttaneen huolellisen analyysin mukaan deterministisen, materialistisen ja uusdarwinistisen luontokäsityksen, maailman-

kuvan ja sen mukaisen tieteenteorian kokonaisuudessaan ”melkein varmasti virheelliseksi, epätodeksi ja vääräksi” (Nagel 2012).

Inhimillisen tietoisuuden kompleksisuuden hyväksyminen, tietoisuuden moraalinen dimensio ja siihen olennaisesti liittyvä vapaus ovat 1970-luvun jälkeisen ’post-kasvatopsykologisen’, englanninkielisen *curriculum*-teorian ja *Bildung*-teorian yhteisiä muistutuksia myös niille käytännöllisille ratkaisuille, joihin perustuvat koulutuspolitiikan ja opettajan ammatillisen profiilin peruslinjaukset.

Näillä assosiaatioilla haluan korostaa Yhdysvalloissa vuosien 1890–1900 välissä tapahtunutta saranakohtaa, joka on nykyisyyteen ulottuvan historiallisen prosessin kannalta keskeisen tärkeä opetussuunnitelmateorian historiassa. Tuota ajanjaksoa voisi retrospektiivisesti ja saranakohdan tähän päivään yltävien seurausten valossa luonnehtia *älylliseksi* valuviaksi amerikkalaisen *curriculum*-teorian historiassa. Tämä on *poliittisesti* ymmärrettävissä Yhdysvaltojen silloisen demografisen tilanteen ja sen hallinnan kannalta.

Amerikkalainen herbartianismi kasvatopsykologian älyllisenä ponnahduslautana

Saksalainen Herbartin jälkeinen ”tieteellinen pedagogiikka” ja opetussuunnitelmateoria, josta oli jo siivottu ulos nousevaan tieteelliseen paradigmaan soveltumaton, yksilön suhteellista vapautta korostava moraalidimensio, kiteytyi amerikkalaisessa herbartianismissa noin 1890–1900 (Autio 2012). Saksalaisessa herbartilaisuuden versiossa ns. muodolliset asteet muodostivat instrumentaalisen opetussuunnitelman peruslogiikan. Oppilaiden käyttäytymisen hallintaan ja sääteilyyn pyrittiin opettajan toiminnan ohjaamisen ja kontrollin kautta viisiportaisella muodollisten asteiden mallilla: *valmistelu*, *esittäminen*, *assosiaatio*, *yleistäminen* ja *soveltaminen*, mikä toimi myös Suomessa opettajankoulutuksen ja opettamisen ”teoriana” läpi koko 1900-luvun. Amerikkalaisessa herbartilaisuudessa muodolliset asteet korvautuivat Herbartin psykologisella teorialla, erityisesti hänen teoriallaan *apperseptiomassasta*, jota voidaan kuvata yksilön kaikkien kokemusten tajunnalliseksi kokonaisuudeksi. Apperseptiomassa on luonteeltaan tavattoman dynaaminen ja useimmiten kaoottinen, kuten jokainen voi introspektiossaan havaita. Se aktivoituu ja

järjestyä hetkeksi aina uusien kokemusten ja havaintojen yhteydessä tai kun tietoisuus tarkoituksellisesti suunnataan johonkin kohteeseen. Herbartin apperseptiomassan perusidean voi havaita monissa myöhemmissä teorioissa, kuten Sigmund Freudin psykoanalyttisessä tiedostamattoman, alitajuisen ja tietoisien mielen topologisessa dynamiikassa. Samoin tämä on havaittavissa fenomenologisessa ja post-positivistisessa mielen teoriassa. Tämän mukaan positivismin ensimmäisissä versioissa esittämää puhtaan havainnon mahdollisuutta ei ole, vaan kaikki havaitseminen on intentioidemme johdattamana teoria- tai ideologiapitoista: havaitsemme havaintomme kohteet aina jonakin (*”as-structure”*). Apperseptiomassan perusidean voi niin ikään nähdä Jean Piaget’n geneettisen epistemologian ohjelmassa mielessä tapahtuvana assimilaation (sisällön) ja akkommodaation (rakenne) monitasoisena ja vuorovaikutteisena dynamiikkana.

Amerikkalaisen herbartilaisuuden edustajat Charles de Garmo sekä Charles ja Frank McMurry näkivät apperseptiomassan teoriassa mahdollisuuden luoda kasvatukselle ja koulutukselle tieteellinen perustus. Kasvatushistorioitsija James Bowen (Autio 2012, 106, käännös TA) kommentoi Charles McMurryä:

Opettajan tuli ”kaiken aikaa” käyttäen hyväksi Herbartin apperseptiopsykologiaa ohjata lasten havaintoja ”oikeiden ja virheettömien” tulosten jäljille ja loogisen induktion avulla johdattaa muutoin kaoottista lapsen mieltä muodostamaan yleisiä totuuksia, käsitteitä, periaatteita ja lakeja, jotka muodostavat kaikkien tieteen lajien rungon; organisoida tiedon sisällöt hyvien oppikirjojen pohjalta ja varmistaa, että tieto on varastoitu lasten mieleen hyvin järjestetyssä muodossa. Jokaisen lapsen apperseptiomassa, McMurry kirjoitti, on erilainen koska taustat vaihtelevat; tehtävänä on kehittää oppilaisa yhtenäiset apperseptiomassat, johon pyritään ”monipuolisten intressien” (Herbartin *vielseitige Interessen*, viittaus TA) laaja-alaisella opetussuunnitelmalla ja loogisesti organisoiduilla oppitunneilla. Tämän koulutusasetteen ydin on tuottaa väestömassan keskuudessa identtinen elämäntapomus, jota hallitsee teollisen järjestelmän vaatima samankaltaisuus ja yksilöiden vaihdettavuus. Tavoiteltavaa moraaliala ja luonnetta tuli määrittää tahtojen yhdenmukaisuus (*conformity of wills*) ja käyttäytymisen ennustettavuus (*predictability of behavior*); *ei ollut minkäänlaista*

aikomusta hyväksyä idiosynkraattista yksilöllisyyttä ja persoonallista autonomiaa.

Bowen'in kuvaus on erinomainen parafrasi myös myöhemmästä, tähän päivään jatkuneesta yhdysvaltalaisesta kehityksestä, jossa amerikkalainen herbartianismi katosi historian arkistoihin lyhyen kymmenvuotisen elämänsä jälkeen. Standardointia ja ulkoista kontrollia korostava amerikkalainen versio herbartilaisuudesta jäi kuitenkin koulutusideologiana vahvasti eloon ja siitä kuoriutui tieteellisesti terästettynä amerikkalainen kasvatuspsykologia. *Conformity of wills* ja *predictability of behavior* eräänlaisena opetussuunnitelman kaksoisajurina, joista ”conformity of wills” – tahtojen yhtenäisyys ja vapaa moraalielementti sen osana – ei luonnollisestikaan läpäissyt muodissa olleen positivistisen tieteenteorian ja sen psykologisen sovelluksen, behaviorismin testiä. Väestön heterogeenisuus jo sinällään teki mahdottomaksi puhua eurooppalaisen varsin homogeenisen kansallisvaltion mielessä ja rousseaulaisen yhteiskuntasopimuksen hengessä yhteistahdosta (*conformity of wills*). Yhdysvalloissa koheesio ja yhteenkuuluvuuden tunne olisi opetussuunnitelmallisesti mahdollista rakentaa vain alhaalta ylös, hylkäämällä tietoisuuteen viittaava *conformity of wills* ja hallinnoimalla psykologiatieteen avustuksella yksilöiden käyttäytymisen ennustettavuutta – *predictability of behavior*. Amerikkalainen psykologistinen opetussuunnitelma (*psychologized curriculum*, Apple 2013, 80) turvautui vielä kerran Herbartiin. Apperseptiomassan käsite, kuten tietoisuus yleensäkin, oli älyllisesti yhteen sovittamaton aistihavaintoihin rajoittuneen behavioristisen tiedon teorian ja metodologian yhteydessä. Sisäinen apperseptiomassan käsite korvautui kasvatuspsykologian ulkoisella ”käyttäytymisellä”, mutta säilytti kuitenkin amerikkalaisen herbartianismin arvot käyttäytymisen standardoinnista ja ulkoisesta kontrollista. Näin syntynyt kasvatuspsykologia on pitkälle ymmärrettävissä nimenomaan hallinnon intressejä toteuttavana *poliittisena konstruktiona*.

Autio claims [American Herbartianism] reduced the complexity of education to “proceduralism” and instrumentality, rationalizing sequence that, in the US context, became behavioralized. ... Autio suggested that *bureaucratic-administrative control became restated, in the United States, as the prediction of behavior* (Pinar 2011, 185).

Herbart itse myötävaikutti behavioristisesti käsitettyyn tieteellisyyteen horjumalla kahden tieteenteoreettisen asenteen, niitä edustavien psykologiakonseptien ja vastaavien protestanttiteologisten originaalien välillä: sisältäpäin ymmärtävän (hermeneutiikka/luterilaisuus) tai ulkopuolelta havainnoivan, selittävän ja ennustavan (behaviorismi/kalvinismi) (Autio 2017c; Tröhler 2013). Ajan henki, tieteellinen muoti ja henkilökohtainen kunnianhimo ajoivat Herbartin lopulta tukemaan tietoisuuden tulkintaa ”mielen universaalina mekaniikkana”, jonka hän toivoi kehittävänsä ja sitä myötä jäävänsä historiaan ”psykologian Newtonina” (Autio 2012, 107).

Osaltaan näistä aineksista muodostui ja yhä muodostuu amerikkalaisen peruskoulutusajattelun preferenssi ajattelun ja käyttäytymisen standardointiin ja kontrolliin, jonka lopullinen tähtäyspiste aikuisuudessa on sopeutuva kuuliainen kansalainen ja pätevä työntekijä. Esimerkiksi viimeisimmässä käytettävissä olevassa kansakunnan koulutuspoliittisessa, presidentti Obaman *Through Race to the Top* -ohjelmassa, tämä sama psykologiatieteen ja hallinnon standardoiva kaksoisnormatiivisuus näkyy silmiinpistävän selkeänä. Ensisijaisena ohjelmassa puhutaan globaalien talouskilpailun edellyttämistä työntekijän testattavista valmiuksista ja yksilöä standardoivista otteista, mutta läntisen demokratian lippulaivana pidetyn liittovaltion koulutuspolitiikassa demokratiaa ei mainita edes terminä:

- Adopting standards and assessments that prepare students to succeed in college and workplace and to compete in the global economy
- Building data systems that measure student growth and success, and inform teachers and principals about how they can improve instruction
- Recruiting, developing, rewarding, and retaining effective teachers and principals where they needed most; and
- Turning around our lowest-achieving schools
- 1,35 billion dollars in 2011

Pinar (2013a) on kiinnittänyt huomiota kiinnostavaan ilmiöön, joka osaltaan todistaa, miten lujasti koulutusysteemi ja sen perusteet on betonoitu Yhdysvalloissa. Republikaanit ja demokraatit voivat olla täysin vastakkaisilla linjoilla esimerkiksi ulkopolitiikassa, talouspolitiikassa ja sotilaspolitiikassa, mutta

koulutuspolitiikassa löytyy helposti yhteinen sävel siitä riippumatta, kumpi puolue on vallassa. Amerikkalaisessa koulutusjärjestelmässä vapausasteet lisääntyvät liikuttaessa koulutushierarkiassa ylöspäin. Parhaissa yliopistoissa on vapaan sivistysyliopiston piirteitä ja aitoa testeistä ja ylenmääräisestä kontrollista vapaata akateemista kommunikaatiota ja totuuden etsintää. Kokonaisuutena yhdysvaltalaista koulutusjärjestelmää voidaan kuitenkin arvostella erityisesti peruskoulutuksen osalta tavattomasta lahjakkuuden ja potentiaalın tuhlaamisesta ja eriarvoisuuden systemaattisesta tuottamisesta. Tämä luonnollisesti heijastuu myös korkea-asteen rekrytoinnissa. Sellaisenaan amerikkalaisen järjestelmän reaktiivinen omaksuminen pienen kansakunnan koulutuksen ohjenuoraksi on vähintäänkin ongelmallista.

“*The Icon of American Curriculum*”: Tylerin Rationaali

Vuonna 1890 alkanut amerikkalaisen *curriculum*-teorian kehitys tiivistyy ns. Tylerin Rationaalissa, jota on pidetty opetussuunnitelman ”raamattuna”; ”*Bible of Curriculum Making*” (Jackson 1992). Tylerin Rationaali perustuu Ralph Tylerin (1902–1994) pieneen kirjaseen *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, joka ilmestyi 1949. Kirjassa kiinnittää huomiota seikka, ettei siinä ole lainkaan lähdemerkintöjä. Tämä on nostanut epäilyjä Tylerin professorikollegana Chicagon yliopistossa tiiviisti työskennelleen, alun perin virolaisen Hilda Taban (1902–1967) häivytytystä roolista tai siitä, onko Tyler syyllistynyt peräti plagiointiin kirjaa tehdessään. Taban (1962) *Curriculum Development* on Tylerin Rationaalia myöhäisempi, yksityiskohtaisempi mutta peruslogiikaltaan sen identtinen versio (Pinar 2013b). Kiistaan tuo oman mausteensa se, että Pinarin jo tähän mennessä erinomaisen laaja tuotanto sai alkunsa nimenomaan Tylerin *curriculum*-raamatun ja kasvatuspsykologian seikkaperäisestä haastamisesta. Kritiikki kulminoituu massiiviseen yli 1000-sivuisen Pinar ym. (1995), *Understanding Curriculum* -teokseen, psykologisesti tulkitun amerikkalaisen opetussuunnitelman uudelleen käsitteellistämisenä (*Reconceptualization Movement*).

Rationaali rakentuu neljälle (1969 painetussa versiossa viidelle) pääkysymykselle ja niiden vastauksiin (Tyler 1949):

1. Mitä kasvatuksellisia päämääriä koulun tulisi pyrkiä saavuttamaan?
2. Miten valita oppimiskokemukset jotka todennäköisesti osoittautuisivat hyödyllisiksi näiden tavoitteiden saavuttamisessa?
3. Miten oppimiskokemukset voidaan organisoida tehokkaaksi opetuksiksi?
4. Miten oppimiskokemusten tehokkuutta voidaan arvioida?
- (5. Miten koulun tai koulutusorganisaation henkilökunta voisi rakentaa opetussuunnitelman?)

Tylerin Rationaalinen arkijärkevä lähestymistapa ei etsi teoreettisia selityksiä opetussuunnitelmalle vaan se keskittyy kysymystensä kautta suoraan siihen, *miten* rakennetaan opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma heijastaa aina myös yleisempiä preferenssejä ja arvoja ja Rationaalikin on tiivistys länsimaisen valkoisen henkilön ja rationaalisen toimijan toivottavista ominaisuuksista ja käyttäytymistäipumuksista. Teoksessa heijastuvat amerikkalaisen opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohdat, jotka ovat moderni hallinto ja sen tieteelliset liittolaiset: *empiirisesti todennetut totuudet* ja pragmaattinen *tehokkuus* riisuttuina vaihtoehtoista kasvatustieteistä ja niitä määrittävistä teoreettisista, poliittisista ja moraalisisista vaihtoehdoista. Tässä suhteessa niin kasvatuspsykologia kuin kasvatus sosiologiakin voidaan nähdä pikemminkin kansallisvaltion luokitteluja luovina tiedeapulaisina ja sen byrokratian ja kontrollin vahvistajina kuin uutta luovien näkökulmien ja teoreettisen mielikuvituksen avaajina (Beck 1999, 23–24).

Ideologisesta ja teoreettisesta yksipuolisuudestaan huolimatta *Rationaalista* voi käyttää apupeerroksena kokonaisten koulutuspolitiikkamallien ja erilaisten opetussuunnitelman painotusten tunnistamiseksi: 1. Painotetaanko koulutuspolitiikan, opetuksen ja koulun päämääriä, 2. oppimiskokemuksia ja vuorovaikutusta, 3. opetuksen organisointia: ainejakoisuutta vai esimerkiksi ”ilmiöitä” tai 4. arviointia. Behavioristisen *Rationaalisen* katseleminen auttaa oivaltamaan jotain keskeisen tärkeää nykymentä, jossa päämäärien analyysi, oppimiskokemukset ja niiden organisointi ovat kokonaisuudessaan alisteisia ulkoiselle arvioinnille koulutuspolitiikan ytimenä päiväkodeista yliopistoon.

Yhdysvaltalaiseen *curriculum*-ajatteluun on sen hallinnollisesta perusintressistä ja syntyhistoriasta lähtien kuulunut *ulkoisen kontrollin* aivan keskeisenä elementtinä. Arviointi kuuluu pedagogiikkaan ja opettajan työhön sen luon-

nollisena osana, mutta sen radikaali kasvatuspsykologian tukema ulkoistaminen ja globaali leviäminen koko koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikkaa ohjaavaksi pääperiaatteeksi on keskeinen elementti nykyisessä koulutuksen kriisissä. William Doll (2002; Autio tulossa) on kutsunut ulkoisen kontrollin korostusta amerikkalaisessa koulutuksessa opetussuunnitelman ”kummitukseksi” tai ”aaveeksi” (*Ghost of Curriculum*), joka pysyvänä syvärakenteena kummittelee koulutusjärjestelmän sisällä ja ympärillä. Kummituksen henkeä pidetään hengissä standardoinnin ja ”normaalisuuden” retorisella tuottamisella, jossa kasvatuspsykologialla ja lähes itseisarvoisella, teollisuudenhaaraksi paisuneella psykometriikalla on eittämätön rooli. Peter Taubman (2009) *Teaching by Numbers* -kirjassaan liittää tähän lähes pakkomielteiseen normalisuus- ja kontrolli-intressiin 1930-luvun amerikkalaisena erikoisuutena myös psykoanalyysin valjastamisen normalisuuden ja ”mentaalihygienian” kriteerien identifioimiseksi ja ”normaalin” ja ”epänormaalin” käyttäytymisen erottamiseksi.

Sputnik-shokki ja paheneva koulutuksen kriisiytyminen

Progressiivinen pedagogiikka arvosteli 1900-luvun alussa kasvatuspsykologian avustamaa julkista koulutusjärjestelmää, joka ajoi kulttuurin yhdenmukaistamista ja yksilön standardointia sopeutuvan kansalaisen ja hyvän työntekijän retoriikassaan. John Deweyn (1859–1952) johtama progressiivinen pedagogiikka, joka ei koskaan saavuttanut yleistä koulutuspoliittista hyväksyntää ja joka esitti erilaisuuden tunnustamista ja moninaisuuden ajatuksen hyväksymistä edellytyksenä demokraattisemman koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan vaihtoehdona, tuli lopullisesti tiensä päähän Sputnik-shokin myötä 1957. Syytä avaruuskilpajuoksun ensimmäisen vaiheen kirvelevään tappioon, jota luonnollisesti tulkittiin myös sosialismin ja kapitalismin välisenä kilpailuna, haettiin koulujärjestelmästä, joka poliittisen oikeiston, liike-elämän ja armeijan mukaan johtui progressiivisesta pedagogiikasta, liian laveasta opetussuunnitelmapolitiikasta ja ”tehottomasta” opetuksesta (vrt. Saari ym. 2014 ja Simola 2015: Suomen oikeiston, teollisuuden ja kaupan edustajien peruskoulukritiikki, jonka PISA 2001 vaiensi yhdessä yössä). Opetussuunnitelmapolitiikassa tulisi tiukasti keskittyä matematiikan, (luonnon)tieteen ja vieraan kielen

ydinopetussuunnitelmaan ja vähentää erityisesti taloudellisen ja teknologisen kilpailukyvyn kannalta hyödyttöminä pidettyjä ”hanttiaineita”. Vihollisia eivät olleet ainoastaan venäläiset vaan nimenomaisesti myös progressiivinen pedagogiikka ja vahvat opettajien ammattijärjestöt, joiden vaikutus tulisi koulutuspolitiikassa lopullisesti murtaa kansakunnan teknologisen ja taloudellisen kilpailukyvyn ja armeijan intressien nimissä. Nopeasti 1960-luvun taitteessa perustettiin myös OECD, jonka koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikassa näkyy selkeänä Sputnik-shokin aiheuttamat yhdysvaltalaiset reaktiot. Tämä heijastuu vielä tänäänkin OECD:n kansainvälisissä PISA-testauksissa ja yleisemmin järjestön varsin sisällyksettömissä, rutiinimaisissa ja arviointivetoisissa suosituksissa kansallisiksi koulutusstrategioiksi (ks. Tröhler 2013).

Opetuksen ”tieteellistäminen” ja erityisesti kasvatopsykologian rooli kasvoi merkittävästi Sputnik-shokin koulutuspoliittisissa jälkimainingeissa. Jerome Bruner (1915–2016) johti opetuksen, opetuksen tieteellistämisen ja lapsen kehityksen kiihdyttämiseen tähtäävää liikettä. Hän esitti tätä ideologiaa propagoivassa kirjasessaan *The Process of Education* (1960), että mikä tahansa tieteellinen totuus tai periaate voidaan esittää jossakin älyllisesti rehellisessä muodossa minkä ikäiselle lapselle tahansa. Suomessakin nämä ajatukset johtivat yhtä lailla vanhemmat kuin opettajat yllättäneen abstraktin joukko-opin (*set theory*) esittelemiseen tieteellisesti perusteltuna alakoulun matematiikan opetuksen reformina. Jean Piaget’ia (1896–1980) houkuteltiin mukaan tähän rintamaan, mutta hänen kerrotaan kummastelleen miksi kognitiivista kehitystä, joka tapahtuu spontaanisti hieman myöhemmin, pitäisi keinotekoisesti ja tieteellisyyden nimissä pyrkiä aikaistamaan ja kiihdyttämään (*”the hurried child”*) ja muuttaa kasvatusta kehityskilpailuksi amerikkalaisen kasvatopsykologian tukeman koulutuspolitiikan oppien tapaan (Elkind 2001).

Sputnik-shokki löi alkutahdit kasvatopsykologisten oppimisteorioiden ja koulutuspolitiikan tiivistyvälle liitolle, jossa kasvatusta ja koulutusta litistetään Tylerin ja amerikkalaisen instrumentalismin hengessä ”käyttäytymiseksi” ja ”oppimiseksi”. Tyler (1949) esitti ajattelunkin ”käyttäytymisenä” ja koko oppimisteoreettista koulutusideologiaa alkoi entistä määrätietoisemmin ohjata arvioinnin ja kontrollin ”kummitus”. Vallankumous söi tässäkin tapauksessa lapsensa: käytännössä yhdysvaltalainen koulutuspolitiikka siirsi lopulta

myös ”oppimisen” käsitteenä ja ilmiönä sivuun ja painopiste siirtyi oppimisen tuloksiin (*learning outcomes*). Sosiologi James Colemanin työryhmineen Yhdysvaltain kongressille vuonna 1966 esittämä koulutuksellista tasa-arvoa käsittelevä raportti (Coleman ym. 1966), yksi survey-tutkimuksen historian laajimpia, *Equal Educational Opportunity*, sisälsi muun muassa 570 000 oppilaan testitulokset. Raportin viattomasta nimestä huolimatta amerikkalainen sosiologi, poliitikko ja diplomaatti Daniel Patrick Moynihan kuvasi sitä Harvardin yliopiston dekaanille Ted Sizerille ”vaarallisimmaksi raportiksi koskaan Amerikan koulutuksen historiassa” (Pinar 2006, 123–124). Raportti tiivistää amerikkalaisen koulutuksen yli puolivuosisataisen päämäärien analyysia kaihtavan välineellisyuden logiikan ja siihen perustuvan hallinnon hengen ja hegemonian. Opetussuunnitelmissa Colemanin raportti tuli heijastumaan testipsykologiaan perustuvana kovana ytimenä. Koulutuspolitiikan painopiste siirtyy vähitellen muiden yhteiskunnallisten päämäärien kuin talouden visioiden puuttuessa koulutuksen eri tasojen arviointiin, esim. Bush Jr:n NCLB- (*No Child Left Behind*) ja Obaman TRTT-ohjelma (*Through Race to the Top*) 2000-luvulla.

Edellä kuvattu arviointiin perustuva ajattelutapa valloitti runsas vuosikymmen myöhemmin koulutuksen maailman erityisesti Margaret Thatcherin ja Ronald Reaganin hallitessa läntistä maailmaa. Colemanin raportti siirsi koulutusreformien painopisteen panostuksista ja investoinneista radikaalin yksiviivaisesti oppimistuloksiin: *from inputs to outputs – from resource investment to learning outcomes*. Raportti haastoi aiemmat tulkinnat koulutuksen tasa-arvosta ja ”laadusta”, jotka olivat riippuvaisia panostuksista muun muassa koulurakennusten laatuun, luokkakokoon, koulun ja opetussuunnitelman ulkopuolisiin aktiviteetteihin ja perheiden tukeen. Coleman edellytti raportissaan tulkintaa, jonka mukaan voimme päätellä päässeemme koulutukselliseen tasa-arvoon vain, mikäli eri taustoista tulevat oppilaat saavat likipitäen samoja testituloksia (Autio 2011, 111):

After Coleman, equal opportunity was measured by outputs and among them the test scores of children were to become the most important. Coleman insisted that we could conclude there was equal educational opportunity only if students from differing groups scored roughly the same scores (Pinar 2006, 123–124).

Tämä tulkinta vie samalla kasvatuspsykologian laajemman oppimisteoreettisen selitysvoiman koulutuspolitiikassa. Vanhentunut, implisiittinen ja mekani-
ninen kausaatio-oletus asettaa opettajan kirjaimellisesti ylivoimaisen teh-
tävän eteen vastaamaan syy-tekijänä oppilaiden oppimistuloksista. Äänetön
syy-seuraus-oletus sysää opettajan armotta koulutuspoliittisen syntipukin
rooliin, kun tutkijoiden ja poliitikkojen valkoinen keskiluokkainen väri- ja
kulttuurisokeus mitätöi oppilaiden taustojen vaikutuksia oppimistuloksissa,
heidän halujaan, kykyjään tai niiden puutteita opiskella koulussa.

Amerikkalaisen kasvatuspsykologian metodologisista tekijöistä johtuva
ulkoisen painotus – kognitiivisissa teorioissa behaviorismin näennäisinä sisäis-
tyksinä – on muistakin syistä ongelmallinen opettajan työn ja opettajankou-
lutuksen näkökulmasta. Pyrkimällä luonnontieteellisyyttä demonstroivaan
käsitteiden käyttöön ja eron tekemiseen arkijärjen (*common sense*) käsitys-
ten välillä, kasvatuspsykologia kangistaa, kaavamaisaa ja vääristää käsitystä
väistämättä arkikieleen tukeutuvasta opetustyöstä. Kasvatuspsykologi James
Welton (1854–1942) huomautti 1912: ”... *educational psychology is putting
what everybody knows in language which nobody can understand*” (Gallagher
2007, 68). Kasvatuspsykologian klassikon aseman saavuttaneet tiiliskivimäi-
set oppikirjat *Educational Psychology* (Gage & Berliner 1991) ja *Educational
Psychology* (Woolfolk 1995) puolustelevat psykologisten tutkimusten ilmeisiä
ja yllättämättömiä tuloksia – *after spending much thought, research, and money*
– ja varoittavat epäilevää lukijakuntaa, että tuloksissa tärkeintä ei ole se, että
ne näyttävät itsestään selviltä vaan se, ”mitä osoitetaan kun jokin periaate ase-
tetaan tieteelliseen testiin” (Gage & Berliner; Woolfolk teoksessa Gallagher
2007, 69):

Despite popular belief to the contrary, the consistency of the results
compares favourably with that of the physical sciences ... The
relationship between variables often are even stronger than those
on which some medical practice is based.

”Fysikaalisiin tieteisiin” samaistuva, ”tieteelliseen testiin” asettamisen kautta
pikemminkin ahdasta metodista varmuutta kuin käytännöllistä ja teoreettista
uskottavuutta hakevan psykologian voidaan väittää vääristävän kasvatusta ja
koulutusta ja työntävän niitä mekanistiseen ja – *by implication* – standardoi-

vaan ja epädemokraattiseen suuntaan. Vieraannuttavan kielenkäytön lisäksi näin ymmärretty tieteellinen psykologia ei ole mitenkään omiaan lisäämään opetustyössä välttämätöntä itse- ja ihmistuntemusta, tunnistamaan emootioiden merkitystä, luokan dynamiikan aitoja psykologisia ja sosiaalisia ehtoja, aineiden omaa, sisäistä logiikkaa ja yleensä ymmärrystä opetustyön kokonaisvaltaisesta kompleksisuudesta. Kasvatuspsykologian vaikutusvaltaisten edustajien käsityksissä väikkyy edelleen Herbartin unelma ”*universal mechanics of mind*”. Tällaista mekanistisen narratiivin omaksunutta ’psykologiatonta’ psykologiaa ei leimaa pelkästään kognitiivisen, affektiivisen ja kehollisen empatian, ”tunneällyn”, psykodynamiikan ja moraalisen ymmärryksen vaan laajemminkin inhimilliselle kokemukselle ominaisen, sisäisen ”tuntoisuuden” puute. ”Tuntoisuus” vedenjakajana on pantu merkille myös keinoälytutkimuksessa pisimmälle ohjelmoitujen robottien ”psykyä” ja inhimillistä tietoisuutta erottavana tekijänä. Vanhentuneisiin luonnontieteellisiin mielikuviin tukeutuva, koulutuspolitiikan käsikassarana omaa rooliaan kokonaisuudessa ilmeisen tiedostamaton kasvatuspsykologia, asettaa narratiivissaan robottimaisen, opettajaa omasta subjektiivisuudesta vieraannuttavan monologisen, epävapaan ja epädemokraattisen standardin. Näissä psykologian luomissa pedagogisissa puitteissa, byrokratian sitä vielä vahvistaessa, opettaja on vaivatonta ymmärtää ylikansallisen koulutuspolitiikan suosimana persoonattomana ”systeemin agenttina” opetussuunnitelmallisena vastinparinaan ”*teacher-proof curriculum*” (Westbury 1998).

Edellä esitetty katkelmallinen angloamerikkalaisen opetussuunnitelman genealogia sai väkevän, mutta historiansa valossa johdonmukaisen käänteen uuden maailmanpoliittisen mullistuksen yhteydessä, kun Neuvostoliitto hajosi. Yhdysvallat vapautui kylmän sodan symbolisesta, moraalista ja poliittisesta panttivankeudestaan ja sen aiheuttamasta epä tietoisuudesta, joka koski yhteiskuntajärjestelmien etevämmyyttä. Julkisen hallinnon rapautuminen alkaa ja amerikkalainen *business corporate* – ”yhtiöittäminen” ja yksityistäminen – muodostuu kaikkien organisaatioiden esikuvaksi myös julkisella sektorilla. Tämä ajattelumalli leviää nopeasti Yhdysvaltojen ulkopuolelle talouden saneleman politiikan *globalisaationa*. Lopulliselta näyttänyt iso ideologinen voitto poliittisen euforian säestämänä ihmiskunnan evoluution päätepistee-

nä – *The End of History* – kuten Harvardin poliittisen historian professori Francis Fukuyama (1991) kiirehti julistamaan, tulkitaan myös yhdysvaltalaisen koulutuksen voittona. *Learning outcomes* -koulutuspolitiikka saa perinteiseen hallinnolliseen ja psykologiseen instrumentaalisuutensa lisää voimaa rakenteellisesta homologiastaan businessorganisaation kanssa: businesslogiikan pääkriteeri (*accountability*), mitä jää ”viivan alle”, istuu saumattomasti ”*learning outcomes*” -koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikkaan (Autio 2016).

Uudessa maailmanjärjestyksessä valistuksen poliittiset ja koulutukselliset koordinaatit *vapaus, solidaarisuus* ja *tasa-arvo* yhteiskunnallisten ja koulutuksellisten pyrkimysten tähtäyspisteenä alistetaan angloamerikkalaisen talousajattelun johtaman kokonaisvaltaisen todellisuuskäsityksen keskiöön. Tässä todellisuuskäsityksessä – *neoliberalism as a theory of everything* (Goodson 2014) – koulutukselliset, sosiaaliset, ekologiset ja poliittiset haasteet sijoitetaan samaan epävakaiseen, lyhytnäköiseen ja riskialttiiseen kvartaalitalouden logiikan koriin yhteiskunnan perinteistä politiikan, talouden ja oikeuden tasapainoa häiriten: ”*economic thought is coterminous with rationality*” (Couldry 2013). ”Uusliberalismi” on jo osoittanut olevansa aivan muuta kuin Fukuyaman ”historian loppu”, inhimillisen evoluution kliimaksi, eikä se nimestään huolimatta käy edes liberalismiin tai demokratian kehittyneemmästä versiosta: on perusteltua väittää, että uusliberaali demokratia on käsitteenä ristiriitainen ja käytäntönä toteutumaton – ”*neoliberal democracy is an oxymoron*” (Couldry 2013). Tässä tilanteessa Pinar (2011) korostaa yhdysvaltalaisen peruskoulutuspolitiikan epädemokraattista, historiallista ja johdonmukaista jatkumoa kovalalla kommentilla, joka alleviivaa talouden dominoiman (koulutus)politiikan ja behavioristis-kognitiivisen psykologian yhteyttä:

Since *No Child Left Behind*, “behavior” itself has been reduced to test-taking. It is in this sense that I have asserted that accountability in the United States is a form of neo-fascism (p. 185).

Opettajuus valinkauhassa

Uusiutuneessa opetussuunnitelmatutkimuksessa korostetaan erityisesti opettajan asemaa ja hänen korkeatasoiseen ja monipuoliseen koulutukseen-

sa perustuvaa ammatillista autonomiaa. Tämä näkyy opettajan ratkaisevan *make-or-break* (Kelly 2009) valtaroolin myötä myös koulutus- ja opetussuunnitelmareformeihin liittyvissä poliittisissa muotoiluissa, jotka liittyvät hänen asemointiinsa. Opettajan asemointi koulutusjärjestelmässä on reformien onnistumisen ja elinvoimaisuuden koetinkivi. Toisin kuin suomalainen opettaja, hänen amerikkalainen kollegansa on joutunut alistamaan kautta Yhdysvaltain historian henkilökohtaisen ammattitaitonsa, ammatillisen autonomiansa, luovuutensa ja stereotyyppisesti amerikkalaisuuteen liitetyn sosiaalisen charmsinsa ja verbaalisen sujuvuutensa kasvatopsykologian ja hallinnon muodostaman tandemin ankaralle alttarille.

Koulutuspolitiikka ja kasvatopsykologia asemoivat amerikkalaisen opettajan retorisesti persoonattomana opetusteknikkona, ”systeemin agenttina” tai ”*conduit of the system*”, kanavana, jonka kautta systeemi, koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelma virtaavat (Westbury 1998) ja jonka pätevyyttä ja tehokkuutta mitataan jatkuvilla ulkoisilla testinäytteillä ja oppimistuloksilla. Pakkomielteinen systeemin kehittämisen ja erinomaisuuden (*excellence*) tavoittelu johtaa reformihankkeissa siihen, että ne suunnataan heikommin motivoituneiden ja työskentelevien opettajien työtehon ja -taitojen parantamiseen. Kansainvälisten tutkimusten mukaan opettajat voidaan karkeasti jakaa kolmeen ryhmään: 10–20 prosenttia opettajista on työlleen omistautuneita kutsumusopettajia, työssään viihtyviä ja hyviin tai erinomaisiin kasvatus- ja oppimistuloksiin yltyviä, sama vähemmistöosuus opettajista tekee työtään ’leipäpapina’ rahoittaakseen elämäänsä ja harrastuksiaan, kun taas suuri enemmistö, 60–80 prosenttia opettajakunnasta, seuraa esikuvallisesti parhaita opettajia. Reformien suuntaaminen heikoimman kymmenes/viidesosan kehittämiseen systeemin kokonaisuuden parantamisen nimissä, keskimääräisiä oppimistuloksia tuijottamalla ja niiden avulla ainaisen tyytymättömänä *evidence-based*-johtamalla, päättyy usein sekä parhaimpien että keskitason opettajien turhautumiseen, pahimmillaan työmoraalin ja koko koulutusjärjestelmän rapautumiseen. Varmin tie reformien epäonnistumiseen on laiminlyödä tilan luominen opettajien henkilökohtaisille ominaisuuksille, vahvuuksille ja ammatillisille tulkinnoille opetussuunnitelmauudistuksissa;

New research findings in education reform patently show that personal and professional commitment must exist at the heart of any new changes or reforms ... Good teacherhood is a personal quality ...

The countries that have pursued neo-liberal reforms in the fastest and deepest manner, such as England, perform very poorly in educational standards. Meanwhile, those that have defended a social democratic vision and have explicitly valued professional autonomy, such as Finland, have produced top-rate educational standards. It would seem time to seriously scrutinise the neo-liberal orthodoxy in the field of education (Goodson 2014, 42–44).

Opettajan sisältöosaamista, metodista autonomiaa ja niiden subjektiivisiin intresseihin kutoutunutta korkeatasoisen opetustyön edellytyksiä rikotaan räikeästi nykyisessä ylikansallisessa amerikkalaislähtöisessä koulutuspolitiikassa levittämällä ”virusta, joka tappaa kasvatuksen” (Sahlberg 2011). Tämän koulutuspoliittisen asenteen hiljainen älyllinen ydin on – kuten todettua – sinänsä täysin vanhentuneessa klassiseen kausaalimekaniikkaan ja putoavan kappaleen liikedynamiikkaan perustuvassa ”fysikaalisten tieteiden” tieteenkäsitystä imitoivassa psykologiassa (Gage & Berliner; Woolfolk; Herbart edellä), mutta jota silti hyödynnetään koulutuspoliittisesti tarkoituksenmukaisella ja hallinnon suoraviivaisia preferenssejä helpottavalla hiljaisella retoriikalla: opettaminen on syy ja oppiminen seuraus (Coleman).

Monikulttuuristuvassa todellisuudessa ei myöskään suomalainen, amerikkalaista esikuvaansa reaktiivisesti jäljitellyt kasvatopsykologia ole tutkimuksellisesti tunnistanut esikuvansa kytkentöjä kulttuurisesti ja poliittisesti värisokeaan, sukupuolisesti vinoon, mentaali- ja rotuhygieeniseen historiaansa (Gallagher 2007). Tämän johdosta oppimisteoriat eivät myöskään tunnista kiinteää yhteyttään koulutus- ja opetussuunnitelmapoliittiseen, ylikansalliseen isoon kuvaan ja nykykäytäntöön eikä ”oppimisen mekanismien” vihjaamaan *teacher-proof*-opetussuunnitelman mukaiseen ideaaliin opetustyöstä ja koulusta. Kasvatopsykologian piilo-opetussuunnitelma toistaa muuttumattomana, jopa alkuperäistä terävämmin, yhdysvaltalaisen 1930-luvun *curriculum*’in alkuperäiset hallinnon intressit, jonka amerikkalainen herbartianismi artikuloi jo 1800-luvun lopulla hallintoa avustavan tieteellisyyden lähtökohtaisena normina: ”... ei ollut minkäänlaista aikomusta hyväksyä *idiosynkraattista yksilöllisyyttä ja persoonallista autonomiaa*” (ks. Bowen edel-

lä). On kenties suomalaisen koulutuksen hyvää onnea, että kasvatopsykologia on suurimmaksi osaksi pysynyt tai pidetty harmittomasti akatemian seinien sisäpuolella ilman olennaista vaikutusta koulutus- ja opetussuunnitelmapoliitiikan muotoiluihin ja ratkaisuihin. Suomessa yhteiskunnan ja koulutuksen pitkä, yhdysvaltalaisesta versiosta aidompi pohjoismainen demokratia ja opettajien ammattijärjestöt ovat vaikuttaneet siihen, että amerikkalaisesta kasvatopsykologiasta on leikkautunut pois kovin, oppimistuloksiin keskittynyt kärki. Kuitenkin suomalaisen kasvatopsykologian laajentumishaluista kertoo se, että joissakin yliopistoissa on ilmennyt kritiikitön halu korvata opettajankoulutuksessa laaja-alaista teoriaa ja sinänsä uudistamisen tarpeessa olevaa didaktiikkaa kokonaiskuvaa ja historiaansa väistelevällä opetusmenetelmiin ja vuorovaikutukseen ahtaasti keskittyvällä amerikkalaisella kasvatopsykologialla opettajankoulutuksen pääaineena. Tämä on ilmeisesti tapahtunut pikemmin valta- ja tiedeviiripoliittisin kuin älyllisesti argumentoiduin tiedeperustein ja opettajankoulutuksen aitoja kehittämistarpeita ajatellen. Sivistysteoreettisen tradition korostaman opettajan sisältöosaamisen varmistamisen voidaan väittää olevan olennaisesti tärkeämpää kuin kuvaamani tieteenteoreettisesti ja siihen liittyen (suomalaisen) opettajan ammatillisen autonomian kannalta ongelmallisen ja opetustyön käytännön hahmottamisesta jopa vieraannuttavan amerikkalaisen kasvatopsykologian kritiikitön korostaminen.

Suomi on erikoisessa asemassa juuri tällä hetkellä koulutuksen maailmassa. Joitakin Kanadan provinssija ja yhteiskuntana varsin erilaista Singaporea lukuun ottamatta Suomi on toistaiseksi ainoa kokonainen kansakunta, joka on onnistunut säilyttämään immuniteettinsa sahlbergilaisen GERM-viruksen hyökkäyksissä (Autio 2017a). Suomen entiset esimerkkimaat Ruotsi ja Saksa, joissa pitkään vallitsi amerikkalaista kasvatopsykologiaa holistisempi, *Bildung*- tai sivistysteorioille rakentuva kasvatusta ja opetussuunnitelmanäkemys, ovat molemmat eri syistä ajautuneet englanninkielisen maailman valtavirtaan, jossa koulutuspolitiikkaa ja opetussuunnitelmaa määrittää kolme toisiinsa kietoutuvaa parametria; nämä ovat arvattavissa aikaisemman perusteella: *standardization*, *accountability*, *privatization* (Ravitch 2010). Professori Diane Ravitch toimi presidentti G.W. Bush Jr:n hallinnossa ja kehittäli mainittua NCLB-ohjelmaa (*No Child Left Behind*), joka perustui psykometrii-

kan ohjaamaan standardoinnin, opettajien tilivelvollisuuden ja koulutuksen yksityistämisen ja yksityiskoulujen ohjelmiin. Ravitch (2010) on myöhemmin rehellisesti myöntänyt virhearvionsa, kääntänyt takkinsa ja pitänyt NCLB-ohjelmaa täysin harhaisena ja epäonnistuneena reformihankkeena. Tämä on kuitenkin jäänyt yksittäiseksi, rohkean naisen henkilökohtaiseksi itsekritiikiksi; *business as usual* jatkui kitkattomasti heti jo mainitsemassani presidentti Obaman koulutuspolitiikassa *Through Race to the Top* ja hyvin todennäköisesti presidentti Trumpin hallinto opetusministeri Betsy DeVosin johdolla ei kurssia tule muuttamaan.

Ruotsissa pitkän sosiaalidemokraattisen kauden päätyttyä uusi oikeistohallitus omaksui edellä kuvaamani englanninkielisen maailman standardointi-, tilivelvollisuus- ja yksityistämisajatuksia ja -ohjelmia sillä seurauksella, että koulutusjärjestelmän koetin- ja kulmakivi – opettaja – on kirjaimellisesti häviämässä: Ruotsissa kärsitään krooniseksi pahenneesta opettajapulasta. *Läraryförbundet* on arvioinut, että jo vuonna 2019 Ruotsissa on 60 000 opettajan puute (<https://www.lararforbundet.se/artiklar/lararbrist-sverige-behover-fler-larare>). Koulutuspoliittisena ja opetussuunnitelmallisena tekijänä opettajapulaan vaikuttaa uuden talouspainotteisen maailmanjärjestyksen heijastuminen opettajan ammatilliseen autonomiaan ja opettamisen ahtaminen *teacher-proof*-opetussuunnitelman tekniseksi ja persoonattomaksi toteuttamiseksi. Amerikkalaistyylinen *teaching to the test* -opetustyö ei kiinnosta nuoria kulttuurissa, jossa on pitkään totuttu pohjoismaiseen demokratiaan ja vapautteen myös koulutoimissa.

Suomen eteläisessä naapurissa Virossa, joka amerikkalaisuudessa on usein paavillisempi kuin paavi itse, on vastaava tilanne. Järjestelmä pysyy pystyssä, kun eläkeiän ohittaneet opettajat jatkavat vaatimattoman eläketurvan takia työssään. *Eesti Päevaleht*'in mukaan yli kuusikymmenvuotiaita työssä käyviä opettajia on yli kaksi kertaa enemmän kuin alle kolmekymmenvuotiaita. Viron kouluissa vallitsee Suomea huomattavasti autoritaarisempi ja vaativampi ilmapiiri historiallisesti pitkän saksalaisen järjestystä korostavan ja kommunistisen Neuvostoliiton kontrollipolitiikan yhteisvaikutuksen perintönä. Ulrich Beck oivaltaa osuvasti kaikkien Neuvostoliiton entisten satelliittien nykyisen

kiinnostuksen tai oikeastaan ainoan vaihtoehdon (Heidmets 2011, 112) valita kommunismin jälkeen siihen istuva uusliberalismi (Autio 2011, 110):

The German social theorist Ulrich Beck (1999, 22) refers to the shared ideological affiliations when he argues that “... *ironically the neoliberal and original Marxist positions share the same basic assumptions ...*”.

Tähän kurin ja järjestyksen epädemokraattiseen ja totalitaariseen menneisyyteen nykyinen oppimistuloksiin keskittyvä ja ”erinomaisuutta” (*excellence*) tavoitteleva kilpailuhenkinen koulutuspolitiikka – jossa PISA ja siinä menestyminen on virolaisen koulutuspolitiikan ja kansallisen itsetunnon allegoria – niveltyy luontevasti. Huolta toki kannetaan siitä, miksi peruskoulutuksen mitattu korkea taso näkyy niin kituliaasti, jos ollenkaan, yhteiskunnan demokraattisen ja kokonaisvaltaisen kehityksen indikaattoreissa sekä vanhus- ja lapsiköyhyyden ja syvästi yhteiskuntaa jakavan eriarvoisuuden lievenemisen indekseissä.

Saksan tapaus on myös paradigmaattisesti kiinnostava. Ensimmäinen PISA-testi vuonna 2001, joka nosti Suomen maailman ykköseksi, aiheutti Saksassa PISA-paniikin, jonka vaikutukset olivat hämmästyttävän samankaltaiset kuin Sputnikin aikaansaama järkytys Yhdysvalloissa yli neljä vuosikymmentä aiemmin. Syyllisiä katastrofiksi koettuun tilanteeseen haettiin koulusta ja opettajankoulutuksesta: miten suurten matemaatikkojen, ajattelijoiden, kirjailijoiden ja säveltäjien kansakunta voi sijoittua niin surkeasti kansainvälisessä vertailussa. Merkittävä saksalainen didaktiikan tutkija Ewald Terhart (2003) pani pian merkille jo yli kaksi vuosikymmentä jatkuneen teoreettisen didaktisen tutkimuksen ja keskustelun ehtymisen. Tämä oli hänen mukaansa johtamassa tiettyyn kasvatukselliseen näköalattomuuteen ja opettajankoulutuksen rutiinimaiseen keskittymiseen opetusmetodeihin, jolloin opetustyö on menettänyt yleisälyllistä viehätystään ja vetovoimaansa. Erinomaisen oireellinen tulevien amerikkalaisvaikutteisten koulutuspoliittisten linjausten kannalta oli saksalaisen PISA-paniikin jälkipyykissä kuumaksi yltenyt keskustelu sivistyksen roolista ja käsitteestä, jossa monien mielestä skandaalimaisesti tarjottiin *kompetenssia* ja *taitoja* uuden maailman edellyttämän sivistyksen ydinkäsitteiksi: *Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff* (Tröhler 2011).

Tröhlerin (mt.) mukaan tätä instrumentalistista kumousta eivät harkinneet vain ”historian suhteen sokeat empiristit”, vaan myös jotkut ansioituneet sivistysdiskurssin kannattajat. Joka tapauksessa jo muissa länsimaissa ongelmalliseksi tiedostettu empiristisen tutkimuksen ja kasvatustutkimuksen tukema *evidence-based-* ja *learning outcomes-* koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikka otettiin PISA-paniikin jälkeisessä Saksassa lähes dogmaattisen haltioituneesti vastaan ikään kuin saksalaisen peruskoulutuksen pelastavana uutuutena (Ertl 2006, käänös TA):

PISA on johtanut sellaisten tärkeiden periaatteiden tiedostamiseen kuin tulosten kontrolli, kompetenssiin suuntautunut orientaatio ja ulkoinen arviointi. PISA:n jälkeistä akateemista diskurssia Saksassa voidaan luonnehtia kasvatustutkimuksen uudella orientaatiolla, joka suuntautuu painokkaammin pedagogisen käytännön empiriseen tutkimukseen (*empirische Unterrichtsforschung*).

Paradoksaalisesti saksalainen PISA-reaktio tarttua ylikansalliseen, kapeaan ja haitalliseen psykologisoituun *curriculum*-agendaan kontrastoituu jyrkästi Suomen menestykseen johtaneeseen käytäntöön, jossa keskeisinä elementteinä ovat opetussuunnitelmien laajuus ja väljä viitteellisyys yhdistyneenä opettajien akateemiseen koulutukseen, testaamattomaan luottamukseen, ammatilliseen autonomiaan ja paikallisen soveltamisen vapauteen. Voidaan hyvällä syyllä väittää, että PISA pelasti Suomen peruskoulupolitiikan toistaiseksi suorilta standardointi-, tilivelvollisuus- ja yksityistämiskursseilta ja käytännöiltä. PISA tosin saattaa nykyisessä audit-kulttuurissa muodostua loukuksi myös sitä kautta, että pitkäjänteinen koulun, koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikan kehittäminen unohtuu; opetussuunnitelmaan usein liittyvä ominaisuus, että arvioinnin häntä alkaa heiluttaa opetussuunnitelman ja koulutuksen koiraa: sitä opetetaan mitä arvioidaan. Historian ironiaa on siinä, että molemmat maat ovat alun perin omaksuneet, Suomi jopa alisteisesti, samoja sivistysteoreettisia periaatteita, ideoita ja käytäntöjä. Onko tästä pääteltävissä, että pienen maan tulkinta *Bildung*-perinteestä on aikaa, kulttuurisia ja poliittisia mullistuksia paremmin kestäväällä pohjalla kuin konsanaan eurooppalaisen sivistystradition synnyinsijoilla?

Bildung: Saksalainen ja pohjoiseurooppalainen sivistysteoreettinen kasvatus- ja opetus suunnitelmatraditio

Heti kärkeen on todettava, että tämä traditio on tällä hetkellä maailman mittassa Kiinan vielä orastavaa koulutusmahtia lukuun ottamatta koulutuspoliittisessa marginaalissa, mutta silti siihen intuitiivisesti ja implisiittisesti aina viitataan ikään kuin kadotettuna mittapuuna kuten Sahlbergin (2011) ”kasvatuksen tappavan” globaalien reformiviruksen yhteydessä. *Bildung*-traditio ja sen opetus suunnitelmakäsitys muodostavat eri muodoissaan historiallisesti tähän asti ylittämättömän kasvatuksen ja koulutuksen ideaalityypin ja mittapuun siihen sisältyvien kasvatusta ja koulutuspotentiaalien periaatteellisessa kattavuudessa, sovellettavuudessa ja demokraattisuudessa.

Bildung tai sivistys on kuin demokratia: toivottu, tavoiteltava, epävarma ja kaiken aikaa silmällä pidettävä ideaali, joka ei kuitenkaan koskaan ole täysin saavutettavissa. Moni-ilmeinen ja myös ristiriitainen *Bildung*-traditio on osa eurooppalaista älyllistä, historiallista ja poliittista dynamiikkaa ja perintöä. Sen hyvin ajoittunut, onnistunut koulutuspoliittinen soveltaminen ja suomalaisen yhteiskuntaan sovittaminen, joka osittain on voinut olla sattuman-, vaiston- ja traditionvaraista (Simola 2015), on ilmeisen riidattomasti ymmärrettävissä suomalaisen yleissivistävän peruskoulutuksen menestyksen yhdeksi ratkaisevimmista selittäjistä. Peruskoulun konseptia voi koulureformien historiassa pitää maailmanlaajuisesti ainutlaatuisen nerokkaana ja onnistuneena uudistuksena. Se on *Bildung*-ideaan perustuen demokraattinen, koko koulujärjestelmän ja kansakunnan lävistävä ja kattava. Peruskoulureformi oli kirjaimellisesti vallankumouksellinen uudistus, jonka kestävään toteuttamiseen ei pystytty tämän ajattelutavan aiemmin vahvoissa edustajamaissa Saksassa tai Ruotsissa.

Sivistys- tai *Bildung*-traditio sai alkunsa saksalaisen myöhäisvalistuksen hedelmänä, kulttuurisena ja älyllisenä liikkeenä (ns. *Deutsche Bewegung*), joka ajallisesti sijoittuu vuosien 1770–1830 väliin. Sen tarkoituksena oli modernisoida valistuksen hengessä saksalaista sivistystä ja kasvatusta ja tukea ulkoisista auktoriteeteista ja tietämättömyydestä vapautuvaa yksilöä ja edistää sitä kautta tasa-arvoisemman yhteiskunnan kehittämistä (Klafki 1991, 145). Sivistyksen idean synnyttänyt *Deutsche Bewegung* oli laaja-alainen kulttuurinen ja yhteis-

kunnallinen liike, joka pyrki edistämään kansan lukutaitoa ja kansansivistystä, vaikka monet sen edustajista edustivat eliittiä, kuten tieteen ja taiteen todellinen moniottelija Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) ja filosofian klassikonimet Immanuel Kant (1724–1804) ja Georg Friedrich Wilhelm Hegel (1770–1831). Saksalainen myöhäisvalistus yhdisti kulttuurisesti Saksaa, joka vielä Ranskan vallankumouksen aikana 1789 oli 350 suvereenin valtion tilkkutäkki. Vähitellen ruhtinaskuntiin ja keskenään kinasteleviin kuppikuntiin sirpaloituneesta väestöstä muodostui yhtenäinen kansakunta 1871. Tällainen asetelma, jossa eliitit edistäivät tavallisen kansan asiaa toistui myös Suomessa, jossa Tukholmassa syntynyt mutta jo pienenä poikana Kokkolaan muuttanut ruotsinkielisen eliitin edustaja Johan Wilhelm Snellman (1806–1881) loi pohjaa suomenkieliselle kulttuurille ja kansansivistykselle – suomenkielisen korkeakulttuurin edellytyksiä unohtamatta. Hän kehitti Hegelin vaikeaselkoista filosofiaa Skandinavian olosuhteisiin luovalla ja sitä osuvasti kritikoivalla tavalla. Snellmanin teoreettinen vaikutus on yhä tunnistettavissa suomalaisen peruskoulutuksen demokratiaa ja vapautta vaalivassa hengessä. Pääteoksessaan *Läran om staten* (1842) Snellman siirsi Hegelistä poiketen *painotusta saksalaistyyppisestä valtion tiukasta kontrollista vapaampaan kansalaisyhteiskuntaan*. Hän painotti myös kansakunnan omassa piirissä vallitsevan yleisen tietoisuuden, oman sivistysperinnön ja oman yksilöllisen ajattelun ja moraalisen punninnan kehittämistä. Poliittisesti varovaisesta Hegelistä poiketen Snellman halusi toimia vahvemmin yhteiskunnallisena uudistajana ja hänen mukaansa sivistyneen, vapaan ja demokraattisen suomalaisen kansalaisyhteiskunnan rakentamisessa kasvatuksella ja koulutuksella tuli olla keskeinen rooli (<http://snellman.kootutteokset.fi>).

Suomalaiseen kontekstiin asetettuina Snellmanin periaatteet resonoivat omintakeisella tavalla monia *Bildung*-idean koulukasvatuksellisia ja opetus-suunnitelmallisia ulottuvuuksia ja painotuksia. Käsittelen hieman tuonnempana tämän artikkelin teemoihin peilaten ja kommentoiden näiden ideoiden oman aikaamme päivitettyjä teoreettisia ja käytännöllisiä versioita Wolfgang Klafkin ajattelun kautta.

Bildung-teorioiden älyllisessä historiassa on monia eliittien näkemyksiä myötäileviä kulttuurisalonkinäkemyksiä, jotka ovat todellisuudelle vieraita,

yli-idealisoivia ja yliestetisoivia. Niistä löytyy myös yli sata vuotta vanhoja kantoja, joissa elitistisesti vastustetaan voimakkaasti industrialismia, varhaista kapitalismia ja amerikkalaisuuteen yhdistettyä pragmatismia ja positivismia. Myös ahneeksi, karkeaksi ja sivistymättömäksi tulkittu amerikkalainen kaulallisuus saa oman osansa kritiikistä. Esimerkiksi hermeneutiikan perustajan Wilhelm Diltheyn (1833–1911) oppilas Eduard Spranger (1882–1963), joka myöhemmin toimi kasvatustieteen professorina ja pohjoisen Euroopan lisäksi vaikutti merkittävästi Japanin kasvatusta- ja opetussuunnitelmateoriaan, vähäteli Yhdysvalloissa ikonisen aseman saavuttaneen John Deweyn (1859–1952) tutkimuksia. Sprangerin mukaan Deweyn pragmatismi latistaa ihmisen, kulttuurin ja yhteiskunnan kapasiteettien kehittämisen talouden ja tekniikan apulaisen ”halveksittavaan rooliin”. Hänen arvioissaan amerikkalainen pragmatismi oli intellektuaaliselta laadultaan ”suunnattomasti” saksalaista laaja-alaista kasvatustieteen näkemystä heikompaa (Tröhler 2003, 765). Eurooppalaisen älymystön Yhdysvaltain ja amerikkalaisuuden kritiikillä on kenties saksalasiakin vahvemmat juuret Ranskassa. Alexis de Tocqueville (1840) epäili jo varhain amerikkalaisen demokratian esikuvallista luonnetta, aitoutta ja elinvoimaisuutta ja arvioi amerikkalaisen demokratiakäsityksen voivan pahimmillaan johtaa ”tietämättömien massojen tyranniaan”. Kasvatuksella ja koulutuksella on tässä luonnollisesti myös roolinsa. Kuitenkin tämän päivän näkökulmasta myös *Bildung*-teorioissa on valkoisen mieshenkilön asettamista ihmisyyden standardiksi samaan tapaan kuin amerikkalaisen kasvatustieteologian kulttuuris-teologisen kasvualueen muodostaneissa WASP (*White Anglo-Saxon Protestant*) ja mustien orjuuden oikeuttaneen valkoisen ”rodun” paremmuutta (*White Supremacy*) korostavissa teorioissa ja ideologioissa (ks. Tröhler 2013).

Klafkin edustama sivistysteorian, opetussuunnitelmateorian ja didaktiikan liitto ja sen valinta tässä puheenvuorossa edustamaan *Bildung*-traditiota on perusteltua kansainvälistyneen opetussuunnitelmatutkimuksen kannalta myös siksi, että hänen tutkimuksensa edelsivät kiinnostavasti Pinarin ja kumppaneiden (Pinar ym. 1995) ja muiden englanninkielisten tutkijoiden kasvatustieteologian kritiikin kautta ”älylliseksi vallankumoukseksi” tulkittua paradigmamurrosta yhdysvaltalaisessa kontekstissa (*Reconceptualization Movement*). Tämän saman ”älyllisen vallankumouksen” hahmo eräänlaisena

sivistysteorian aasialaisena versiona on tunnistettavissa myös tavattoman mitavissa teoreettisissa ja organisatorisissa kiinalaisreformissa (Zhang 2014).

Klafki (1998) toteaa, että hän ei näe periaatteellista eroa oman *kriittis-konstruktiivisen didaktiikkansa* ja amerikkalaisen opetussuunnitelman uudelleen käsitteellistäminen välillä. 1970-luvulla käynnistynyt yhdysvaltalainen uudelleen käsitteellistäminen, joka nähtiin John Deweyn (1859–1852) jälkeen ensimmäisenä älyllisenä näkökulmana amerikkalaiseen *curriculum*-tutkimukseen, oli jo pari sataa vuotta vanha *Bildung*-perinne Euroopassa. Toisaalta, tämän päivän englanninkielinen, ”rekonseptualisoitu” *curriculum*-tutkimus kehittää kritiikin kautta pidemmälle *Bildung*-tradition tutkimuksellisia peruseriaatteita (esimerkiksi vapausdiskurssia ja subjektin identifioitumismahdollisuuksia uudelleen artikuloimalla) ja samalla rekisteröi havainnoillaan siirtymää teollisesta ja modernista aikakaudesta jälkiteolliseen ja postmoderniin tilanteeseen. Älyllinen viestikapula on siirtynyt toisille kielialueille: englantilaiselle ja pikkuhiljaa myös kiinalaiselle. *Bildung*-tradition uusiutuvasta elinvoimasta kertoo, että uusissa postmoderneissa, kielellisissä ja kulttuurisissa yhteyksissä sen monipuolisen sivistyksen vaatimus kykenee uskottavasti – teoreettisesti ja koulutuspoliittisesti – haastamaan nykyiset käytännöt (ks. Horlacher 2017, 123–126).

Yhtenä nykyisen kansainvälisen opetussuunnitelmatutkimuksen kriittisenä tähtäyspisteenä on nykyisen ylikansallisen koulutuspolitiikan yksiulotteinen kompetenssi- ja taitopuhe (Saksan PISA-reaktio). Opetussuunnitelma-teorian arvottavan peruskysymyksen – *what knowledge is of most worth* – ja siihen sisältyvän *tiedon* käsitteen pilkkominen *taidoiksi ja kompetensseiksi*, josta Suomessakin näkyy merkkejä, voi paradoksaalisesti koulutuksen avustamana hämärtää laajempien kokonaisuuksien hahmottamista. Tiedon epäanalyttinen pilkkominen taidoiksi ja kompetensseiksi saattaa ehkäistä kriittistä oman tietämisen rajallisuuden ymmärtämistä, ”tietämisen tuskan” ja älyllisen ponnistelun syrjäyttävän, usein katteettoman ja narsistisen *erinomaisuusretoriikan* välityksellä, ja koko asetelma voi pahimmillaan johtaa populistiseen ”tietämättömien tyranniaan”. *Skills*- ja *competence*-puheessa yksilö saattaa redusoitua eräänlaiseksi taitojen ja kompetenssien kollektiiviseksi ja persoonattomaksi aggregaatiksi (Autio 2017a) postmodernina versiona 1800-luvun

kuuliaisen kansalaisen ja vaivattomasti vaihdettavan työntekijän kvalifikaation (Bowen edellä). Kompetenssi- ja taitoliikkeen ilmeiseksi teoreettiseksi taustaksi asettuu jälleen kerran yksinkertaistettujen tavoitteiden ja niitä mitaavaan metriikan asettamat metodiset ehdot riittävän monipuolisesti kartoitettujen koulutussisältöjen ja tiedon käsitteen korvikkeena.

**”Anglo-American learning theories don’t make sense”:
sivistysteoreettisen opetussuunnitelman eurooppalainen,
yhdyshallinnallinen ja kiinalainen reaktivaatio**

Klafkin ajama älyllinen yhteys sivistysteorian (*Bildungstheorie*) ja opetusjärjestelyjen sekä didaktiikan kesken on paradigmaattinen esimerkki sivistysteorioille ominaisesta kompleksisuuden tunnistamisesta ja hyväksymisestä opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Opetussuunnitelma ja didaktiikka asettuvat subjektiivisen ja objektiivisen todellisuuden, minuuden ja maailman (*Ich-Welt*) väliin ja näiden väliseen vuorovaikutukseen: kasvatus- ja kasvuprosessi tähtää viime kädessä yksilön potentiaalain aktualisoimiseen siinä yhteisössä ja kulttuurissa, missä hän elää. Tässä vuorovaikutuksessa myös yhteisö muuttuu ja rakentuu uudelleen. Tätä vuorovaikutteista subjektiivisen kehittymisen ja sosiaalisen rekonstruktion prosessia Klafki (1991) kuvaa käsitteellään *kriittis-konstrukttiivinen didaktiikka*. Se siirtyy opetuksen järjestelyjen kysymyksiin vasta tehtyään riittävän laajan ja kattavan älyllisen ja historiallisen kierroksen maailmassa, sen mahdollisuuksissa ja uhkissa, joihin didaktiikka puolestaan pyrkii omien edellytyksiensä puitteissa reagoimaan ainerajojen sisällä ja niitä ylittäen. Klafki puhuu kullekin aikakaudelle tyypillisistä avainongelmista (*epochale Schlüsselprobleme*), joita tulisi jo opettajankoulutuksessa opiskella, tunnistaa ja identifoida. Niistä pitäisi myös keskustella ja väitellä yleisinä älyllisinä lähtökohtina, jotka liittyvät varsinaisen yleis- tai aineopetuksen suunnitteluun, opettajan työhön ja omaan yksilölliseen opettajuuteen.

Klafkin *Didaktinen Analyysi*, jota hän pitää kaiken opetuksen valmistelun ytimenä, on esimerkki kompleksiseen opetussuunnitelmanäkemykseen pohjaavasta opettamisesta. Analyysissään Klafki esittää näkemyksiä myös kriittisemmästä asenteesta, jolla opettajan tulisi työssään arvioida tieteen tarjoamia menetelmällisiä ja käytännön normeja. (Klafki 2000, 139–159.) Klafkin opet-

tajalle tarjoama kysymyspatteristo paljastaa sivistysteoreettiselle didaktiikal-
le tyypillisen piirteen, jossa keskiössä on opetusmetodien sijaan opetuksen
sisältö ja sen monipuolisen intellektuaalisen ja käytännöllisen käsittelemisen
aikaansaama transformaatio niin oppilaassa kuin opettajassa. Tämä lähes-
tymistapa kontrastoi jyrkästi nykyistä tapaa käsittää didaktiikka metodikes-
keisesti yleispätevänä ainerajoja ylittävänä opetuksen teknisenä valmisteluna,
jota käytäntötraditio olennaisesti jäsentää. Tähän kielteiseen kehitykseen on,
kuten mainitsin, vaikuttanut didaktiikan oman teoreettisen kehittelyn ja
ajankohtaistamisen puute (Terhart 2003). Didaktiikan jättämää aukkoa on
täyttämässä niin Saksassa kuin Suomessakin sisältöanalyysia laiminlyövä ang-
loamerikkalainen, yleispäteväksi kuviteltu kasvatuspsykologia, joka keskittyy
abstrakteihin oppimisen ”mekanismeihin” ja opettamisen metodeihin.

Klafkin (2000, 151–156; Hopmann 2000, 197–206, käännös TA) *Didak-
tisen Analyysin* opetussisältöjen monitulkintaisuutta avaava ja painottava vii-
sikohtainen orientaatiokartta opettajaopiskelijoille on esimerkki sivistysteo-
reettisen didaktiikan käytännön sovellusprosessista.

1. Mitä laajempaa tai yleisempää merkitystä tai todellisuutta käsillä oleva
sisältö edustaa ja avaa oppijalle? Minkä yleisemmän ilmiön tai yleisen
periaatteen, minkä lain, kriteerin, ongelman, metodin, tekniikan tai
asenteen perusteellisempaan ymmärtämiseen tämän sisällön käsittely
esimerkkinä yleisemmästä johtaa?
2. Millainen tärkeys käsillä olevalla sisällöllä, siihen liittyvällä kokemuk-
sella, tiedolla, kyvyllä, tai taidolla on, ja mitä luokkani oppilaat siitä jo
hallitsevat. Millainen merkitys sisällöllä on pedagogisesta näkökulmas-
ta?
3. Mitkä opetussisällön elementit tekevät sen mahdollisesti tärkeäksi las-
ten tulevaisuuden kannalta?
4. Miten sisältöä tulisi strukturoida? Pedagogisesti perusteltu vastaus
tähän kysymykseen riippuu vastauksista kolmeen ensimmäiseen kysy-
mykseen.
5. Mitkä ovat ne erityistapaukset, ilmiöt, tilanteet, kokeilut, henkilöt, es-
teettisen kokemuksen elementit ja niin edelleen, joiden kautta kyseinen
sisältö ja sen rakenne voi tulla tämän luokan tässä kehitysvaiheessa elä-

viä oppilaita kiinnostavaksi ja heidän kysymyksiään herättäväksi, mielikuvitusta stimuloivaksi, lähestyttäväksi, käsitettäväksi ja eläväksi?

Tämän tyyppinen analyysi paljastaa pelkistetysti sivistysteoreettisen opetus-suunnitelman äyllisen, tiedollis-sisällöllisen, moraalisen ja organisatorisen kompleksisuuden: opetussuunnitelma sivistysteoreettisessa hengessä laajasti ymmärrettyinä on monitasoisesti verkottuvaa keskustelua sisällöistä ja niiden yhteyksistä menetelmiin, ihmisiin ja ihmisten sisäisiin, subjektiivisiin todellisuuksiin: *curriculum is a complicated conversation*. Opettaminen sivistys- ja *Bildung*-teoreettisen paradigman mielessä ei asetu objektiiviseksi oletettujen tieto- ja taitosisältöjen transmissioon; opettamiseen ja erityisesti hyvään opettamiseen liittyy lähtökohtaisesti sisäinen, subjektiivinen ja persoonallinen elementti. Tämä periaate sallii sen myös oppilaille keskustelujen, kysymysten ja väittelyjen muodossa, joka subjektiivisen kokemuksen ja osallistumisen kautta tekee 'objektiivisesta' sisällöstä *kasvattavan* henkilökohtaisen resurssin. Mikä tahansa opetussisältö on tietystä mielessä tyhjentymätön, 'vain mielikuvituksesta kiinni'. Tästä kannasta käsin selittyy osaltaan *Bildung*-teorian sisältöön ja sen kasvatukselliseen potentiaaliin uskova painotus. Tämä sisällöllinen ja tiedollinen painotus on perusasenteeltaan vahvasti vastakkainen amerikkalaisen kasvatustieteologian näennäistieteelliselle metodipainotukselle, jossa tiedon, sisältöjen ja minuuden moninaiset dynamiikat ja logiikat pelkistetään ja pilkotaan yksiulotteisesti ja ulkoisesti taitojen ja kompetenssien "hankintaan" (*acquisition*) liittyviksi metodisiksi ja proseduuria koskeviksi kysymyksiksi.

"Taivaan tähdistä ja lampaan maksasta voi keskustella loputtomiin tyhjentämättä koskaan suurta aihetta" (Mika Valtari).

"Minun opetusmetodini on, että minulla ei ole mitään metodia, partituurissa on kaikki" (kapellimestariprofessori Jorma Panula).

"Kaikesta voi oppia, mutta omaksumisen jälkeen kaiken pitää nousta sisimmästäni" (kiinalainen huippupianisti Yuja Wang).

Bildungin idea on yksilökeskeinen, *the educated subject* (Horlacher 2017), mutta se on myös tässä kysymyksessä kontrastiivinen perinteisen angloamerikkalaisen *curriculum*-teorian kanssa. Yhdysvaltalaisessa teoriassa – ennen mainittua *Reconceptualization Movement*'in "intellektuaalista murrosta" – kasvatusta pelkistettiin abstraktisti "oppimiseksi" (*learning*) ja yksilö vastaavasti yliyleis-

tävästi oppijaksi (*learner*), jotka pyrittiin oikeuttamaan sisällön sijasta metodologisilla perusteilla. *Bildung*-teorian klassisena lähtökohtana on kokonaisvaltainen ja sisällöllisesti kompleksinen käsitys ja hyväksyvä tietoisuus yksilöstä ja kaikista hänen kehitykseensä mahdollisesti vaikuttavista voimista (Humboldt 2000/1794, 57) ilman etukäteistä tieteellisen metodin sanelemaa temaattista ja siten normatiivista ulossulkemista. Sveitsiläisen Johann Heinrich Pestalozzin (1846–1927), jolla on merkittävä rooli myös suomalaisen peruskoulutuksen muotoutumisessa, käsitys monipuolisesta kasvatuskäsityksestä kiteytyy hänen kuuluisassa *Bildungille* tyypillisessä motossaan ”pään, käden ja sydämen” koulumisesta. Sama kokonaisvaltainen opetussuunnitelmateoreettinen intressi oli myös yhdellä alan klassikoista, ristiriitaisella Johann Friedrich Herbartilla (1776–1841), joka puhui mielenkiinnon kohteiden ja intressien moninaisuuden puolesta kasvatuksen ja opetussuunnitelman kokonaistavoitteina (Klafki 2000, 96).

Klafkin (mt.) uudistettu opetussuunnitelman prototyyppi on kasvatusteoriatiltaan mainittujen sivistysteorian klassikoiden suuntainen, mutta sen analyysi luettuna tekstienvälisesti nykyistä koulutuksen kriisiä raportoivien tutkimustekstien kanssa avaa näkymää koulutuksen kriisin historiallis-teoreettisiin ja tieteenteoreettisiin syihin. Opetussuunnitelma ja didaktiikka pyrkivät sivistysteoreettisten tavoitteiden institutionalisoimiseen ja käytännön toteuttamiseen. Sivistysteorian päätavoite pyritään toteuttamaan laaja-alaisella opetussuunnitelmalla, jossa heijastuu saksalaisen myöhäisvalistuksen erityispiirre: itseensä, muihin ihmisiin ja maailmaan tiedostavasti ja vastavuoroisesti asettuva yksilö, joka Immanuel Kantin (1724–1804) valistusajattelun ihanteen *sapere aude* -periaatteen mukaan kykenee ja uskaltaa käyttää ilmaisen vapauttaan, tietoaan, älyään, esteettistä ja moraalista arvostelukykyään niin yksityisessä kuin julkisessa elämänpiirissään. Sivistysteoria haluaa nähdä yhteyden subjektiivisen transformaation ja yhteiskunnallisen reformin kesken. Kiinnostavasti myös amerikkalainen ’post-psykologisen’ *Reconceptualization Movement*’in opetussuunnitelmateorian versio ilmeisen riippumattomasti suorista sivistysteoreettista vaikutuksista asettaa nämä kaksi dynamiikkaa – *subjective transformation ja social reconstruction* – keskinäisyhteyteen (Pinar 2012).

Samoin Kiinan uudet, opetussuunnitelmatutkimuksen informoimat koulutus- ja opettajankoulutusuudistukset toimivat keskushallinnon virallisesti hyväksyminä ja laaja-alaisen sivistyksen edistämisen hengessä kapea-alaiseksi ja vahingolliseksi arvioidun länsimaisen koulutuksen valtavirtaa vastaan. Koulutuksen sisäisen kehittämisen ja hyvin aktiivisen kansainvälisen tutkimustiedon omaksumisen ja sen kiinalaisen suodattamisen ohella luonnollisesti profiloidaan Kiinan suurvaltapolitiista asemaa ja halua nousta myös koulutuksen johtavaksi suurvallaksi. Peruskoulutusstrategian profiili on älyllisesti ja organisatorisesti merkittävästi vaativampi ja monipuolisempi verrattaessa Yhdysvaltojen opetussuunnitelma-, peruskoulutus- ja opettajapolitiikan *mainstreamiin*. Länsimaiden intellektuaalista historiaa ja uutuuksia klassisista eurooppalaisista sivistysteorioista sekä eurooppalaisista ja amerikkalaisista postmoderneista ja -strukturalistisista teorioista lähtien asetetaan vastakkain ja sulautetaan elvytettyihin kiinalaisiin ”viisaustraditioihin” buddhismiin, konfutselaisuuteen ja taolaisuuteen. Tämä historiallisesti ja sisällöllisesti monipuolinen ja kompleksinen akateeminen agenda asettaa Kiinan opettajankoulutuksen, opetussuunnitelmateorian ja koulutuspolitiikan yhdistävän kosmopoliittisen ja älyllisen viitekehyksen (Zhang 2014).

[The] reverberating traces of the past plus the staggering scale of the present complicate beyond measure what researchers, teachers and students face in China today. Rather than degrading public education, as US politicians have done since Sputnik, in China the ministry demands complexity and local innovation, not in the service of standardization but to promote organizational diversity and student-centeredness. In their intellectual courage, their ethical conviction, and their cosmopolitan incorporation of concepts ancient and contemporary (East and West), curriculum researchers in China demonstrate that the future of education is not inevitable the tragic tale it too often is in the West today (Pinar 2014, 1).

Lopuksi

Globaalistuvassa maailmassa ja ”suurten kertomusten kuoleman” jälkeisessä todellisuudessa on havaittavissa poliittisia ja koulutuksellisia otteita, joilla pyritään uhkaavaksi koetun monimutkaistuvan maailman ja elämän keskellä palauttamaan vanhaa hallinnan ja kontrollin tunnetta koulutuspolitiikan ja

opetussuunnitelman ytimeksi peruskysymyksiä yksinkertaistavan arviointipolitiikan kautta. Opetussuunnitelmatutkimuksen – kuten se tänä päivänä käsitetään – keskeisiä motiiveja on monipuolistaa ja kyseenalaistaa kasvatuksesta ja koulutuksesta käytävää akateemista, käytännöllistä ja kansainvälistä keskustelua. Tutkimuksellisenä haasteena on löytää uskottavia vaihtoehtoja analysoimalla interdisiplinäärisesti ja -tekstuaalisesti opetussuunnitelmaa standardoivaa, determinististä, epävapaata, yksipuolista tiede- ja ihmiskäsitystä ja sen poliittista vastinparia – yksiulotteista, tietoa ja kokonaiskäsitteitä halveksuvaa populismia ja eriarvoistuvaa yhteiskuntaa. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus (jota olen pyrkinyt lyhyessä esityksessäni metodisesti ja sisällöllisesti demonstroimaan) tarjoaa mahdollisuuden poikkiälylliseen yleiskatsauksellisuuteen ulospääsynä perinteisten disipliinien (psykologia, sosiologia, filosofia, kronologinen historia) siiloajattelusta. Siiloajattelu saattoi toimia vielä ns. modernin maailman ja kansallisvaltion määrittämässä oloissa, mutta postmodernissa globaalissa maailmassa se todennäköisesti johtaa kohdalokkaaseen likinäköisyyteen ja merkityksellisten isojen kuvien tahattomaan tai tahalliseen sensurointiin. Opetussuunnitelmatutkimusta kiinnostaa sen oman laajan ja tieteidenvälisen käsitteverkoston puitteissa niin kasvatuksen institutionaaliset ja organisatoriset, mutta akateemisenä disiplinaarinen erityisesti sen älylliset, esimerkiksi historialliset, filosofiset, kulttuuriset, esteettiset, teologiset ja tieteenteoreettiset käsitykset ja käsityserot. Michel Foucault’ia ja kiinanaista opetussuunnitelmatutkimusta mukaillen tiede on tiedettä vasta, kun se tuntee myös oman synty- ja kehityshistoriansa ja tiedostaa millaisiin tietovalta-suhteiden tuottamiseen akateeminen tutkimus aina välttämättä kietoutuu. Tässä mielessä kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus olennaisesti uudistaa, haastaa ja laajentaa empiristisesti ja pragmaattisesti ymmärrettyä tieteen käsitettä ja käytäntöä koulutuksen tutkimuksessa. Sen ohjelmalistalle voivat sisältyä tutkijansa älyllisten mieltymysten mukaan esimerkiksi esteettiset, etniset, eettis-moraaliset, filosofiset, poliittiset, historialliset, teologiset, seksuaali- ja gender-poliittiset puhutavat, niiden älylliset sekoitukset ja hybridit, ja niiden yhteydet kasvatukseen ja koulutukseen. Kaiken keskellä opetussuunnitelmatutkimuksen pysyvä kiintopiste on demokraattisen ja vapaan yhteiskunnan kehitykseen vaikuttaminen kasvatuksen ja koulutuksen avulla.

Aina hauraan ja uhanalaisen demokratian perusidea on läpikotaisin kasvatuksellinen. Kasvatus on siihen sisältyvän kauneuden ja herkkyyden ohella myös älyllinen, poliittinen ja käytännön kamppailulaji. Demokratian loppumaton tehtävä on väsymättä, vastarintaa kavahtamatta ja kyynisyyttä vältellen tuottaa teorioita, puitteita ja olosuhteita, joissa kasvatus ja koulutus edistävät sellaisia käytäntöjä koulussa, luokkahuoneissa, perheissä ja yhteiskunnassa, joissa jokaisen yksilön piilevä potentiaali voisi omilla ehdoillaan todellistua: *education is of and for democracy*.

Lähteet

- Apple, M. 2013. Knowledge, Power, and Education. New York: Routledge.
- Autio, T. 2011. The International Framework of Educational Reforms during the Last Decades. Teoksessa Estonian Human Development Report: Baltic Way(s) of Human Development: Twenty Years On. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu, 110–112.
- Autio, T. 2012/2006. Subjectivity, Curriculum and Society: Between and Beyond the German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies. New York: Routledge.
- Autio, T. 2014. The internationalization of curriculum studies. Teoksessa W.F. Pinar (toim.), The International Handbook of Curriculum Research, 2nd edition. New York: Routledge, 17–31.
- Autio, T. 2016. Contested Educational Spaces – Some Tentative Considerations Inspired by Curriculum Theory and History. International Journal for the Historiography of Education Jg. 6, H 1. University of Luxembourg.
- Autio, T. 2017a. Curriculum Theory in Contestation? American Curriculum, European Didaktik and Chinese Wisdom Traditions as Hybrid Platforms for Educational Leadership. Teoksessa M. Uljens & R. Ylimäki (toim.), Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik. SpringerOpen, 257–280.
- Autio, T. 2017b. "Holding Tight against the Tide". The Problem of Instrumentalism. Teoksessa Mary Ashwell Doll (toim.), The Reconceptualization of Curriculum Studies: A Festschrift in Honor of William F. Pinar. New York: Routledge, 1–7.
- Autio, T. 2017c. Reactivating Templates for International Curriculum Consciousness: Reconsidering Intellectual Legacies and Practices between Chinese, Anglo-American and European Curriculum Studies. Teoksessa J. Chi-Kin Lee & K. Kennedy (toim.), Theorizing Curriculum and Teaching in Asia and Europe: Chinese Curriculum and European Didactics. New York: Routledge.
- Autio, T. (tulossa). Bill Doll's Scholarship amidst Contested Legacies of Euro-American Curriculum Theories and Education Policy Practices. Teoksessa M. Quinn (toim.), From the Echo of God's Laughter: Essays on the Generative and Generous Gifts of William E. Doll Jr. NY: Routledge.

- Beck, U. 1999. *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Bruner, J. 1960. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. ym. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>.
- Couldry, N. 2013. *Why Voice Matters: Culture and Politics after Neoliberalism*. London: Sage.
- Doll, W. E. 2002. *Ghosts and the Curriculum*. Teoksessa William E. Doll, Jr. & Noel Gough (toim.), *Curriculum Visions*. New York: Peter Lang, 23–70.
- Dudley, W. 2007. *Freiheit: Understanding German Idealism*. Stocksfield: Acumen Publishing Limited.
- Elkind, D. 2001. *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*, Third Edition Paperback. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Ertl, H. 2006. *Educational Standards and the Changing Discourse on Education: The Reception and Consequences of the PISA Study in Germany*. *Oxford Review of Education* 32 (5), 619–634.
- Fukuyama, F. 1992. *The End of History and the Last Man*. New York: Avon Books.
- Gallagher, S. 2007. *Educational Psychology: Disrupting the Dominant Discourse*. New York: Peter Lang.
- Goodson, I. 2014. *Curriculum, Personal Narrative and the Social Future*. New York: Routledge.
- Heidmets, M. 2011. *Summary of the Chapter 4, Education*. Teoksessa *Estonian Human Development Report: Baltic Way(s) of Human Development: Twenty Years On*. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu, 112–113.
- Herbart, J.F. 1832/1986. *Systematische Pädagogik; eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Brenner*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hopmann, S. 2000. *Klafki's Model of Didaktik Analysis and Lesson Planning in Teacher Education*. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum, 197–206.
- Horlacher, R. 2017. *The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History*. New York: Routledge.
- Humboldt, W. 2000/1794. *Theory of Bildung*. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum, 57–61.
- Jackson, P.W. 1992. *Handbook of Research on Curriculum*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kant, I. 1785/1964. *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. New York: Harper and Row.
- Kelly, A.V. 2009. *The Curriculum: Theory and Practice*. 6th edition. London: Sage.
- Klafki, W. 1991. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Klafki, W. 1998. Characteristics of critical-constructive Didaktik. *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. New York: Peter Lang, 307–330.
- Klafki, W. 2000. 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; New Jersey: Lawrence Erlbaum, 139–159.
- Nagel, T. 2012. *Mind and Cosmos: Why the Materialist Neo-Darwinian Conception of Nature is Almost Certainly False*. New York: Oxford University Press.
- Pinar, W.F. 2006. *The Synoptic Text Today and Other Essays: Curriculum Development after the Reconceptualization*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. 2011. *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurrent Question of the Subject*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. 2012. *What is Curriculum Theory?* New York: Routledge.
- Pinar, W. F. 2013a. *Curriculum Studies in the United States: Intellectual Histories, Present Circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. 2013b. Plagiarism and the “Tyler Rationale”. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* Volume 9, 2013.
- Pinar, W. 2014. The Exchanges with Tero Autio. Teoksessa W. Pinar (toim.), *Curriculum Studies in China: Intellectual Histories, Present Circumstances*, Chapter 10. New York: Palgrave Macmillan, 175–197.
- Pinar, W. (toim.) 2014. *Curriculum Studies in China: Intellectual Histories, Present Circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. & Grumet, M. 1981/2012. *Theory and Practice and the Reconceptualisation of Curriculum Studies*. Teoksessa M. Lawn & L. Barton (toim.), *Rethinking Curriculum Studies: A Radical Approach*. London and New York: Routledge, 20–42.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P. 1995. *Understanding Curriculum*. New York: Routledge.
- Pulkkinen, T. 2000. *The Postmodern and Political Agency*. Revised edition. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Ravitch, D. 2010. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2014. *Governing Autonomy: Subjectivity, Freedom, and Knowledge in Finnish Curriculum Discourse*. Teoksessa W. F. Pinar (toim.), *The International Handbook of Curriculum Research*, 2nd edition. New York: Routledge, 183–200.
- Sahlberg, P. 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland*. New York: Teachers College Press.
- Simola, H. 2015. *The Finnish Education Mystery: Historical and Sociological Essays on Schooling in Finland*. New York: Routledge.
- <http://snellman.kootutteokset.fi/fi/kronologia/syyskuu-1842---joulukuu-1843>.

- Taba, H. 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Taubman, P. 2009. *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Accountability and Standardization in Education*. New York: Routledge.
- Terhart, E. 2003. Constructivism and Teaching: A New Paradigm in General Didactics? *Journal of Curriculum Studies* 35(1), 25–44.
- Tocqueville de A. 1840. *Democracy in America and Two Essays on America* (Penguin Classics) 13th Printing Edition. London: Penguin Books.
- Tröhler, D. 2003. The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – A Contextual Reconstruction. *Paedagogica Historica* 39, 6.
- Tröhler, D. 2013. *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York: Routledge.
- Tyler, R.W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- Uljens, M. & Ylimaki, R. 2017. *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik. Non-affirmative Theory of Education*. Dordrecht: Springer International Publishing.
- Westbury, I. 1998. *Didaktik and Curriculum Studies*. Teoksessa B. Gundem & S. Hopmann (toim.), *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Zhang, H. 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.
- Zhao, W. 2017. 'Observation' as China's civic education pedagogy and governance: an historical perspective and a dialogue with Michel Foucault. Published online: 20 Nov 2017. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.

Osa I

Suomalaisen opetussuunnitelma- ajattelun historiaa



Kuva: Pixabay/Felix_Broennimann_classroom

Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa¹

Antti Saari, Sauli Salmela & Jarkko Vilkkilä

Suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu ilmentää kahta merkittävää länsimaista opetussuunnitelmaperinnettä – saksalaisen kielialueen *Bildung*-traditiota sekä angloamerikkalaista *curriculum*-perinnettä. Näiden vaikutuksesta suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa korostuu sekä opettajan itsenäinen rooli opetussuunnitelman toteuttajana että käyttäytymistieteellisen asiantuntemuksen asema opetussuunnitelman tavoitteiden, keinojen, toteutuksen sekä arvioinnin alueilla. Artikkelissa tarkastellaan molempien perinteiden esiintymistä merkittävien suomalaisten kasvatustutkimusajattelijoiden teksteissä Snellmanista Koskenniemeen.

Johdanto

Kylmän sodan päätyttyä uusliberaalista ideologiasta tuli globaali tapa ymmärtää yhteiskuntien toimintalogiikkaa ja tavoitteita. Francis Fukuyaman *The End of History and the Last Man* (1992) julisti tunnetusti, että historia on lopussa; kapitalismille vaihtoehtoiset ideologiat ovat menettäneet voimansa ja maailma oli nyt valmis. Vaihtoehtoiset poliittiset diskurssit vaihtuivat nopeasti ekonomistisiin diskursseihin, jotka määrittelivät yhteiskuntien ja ylipäätään elämän muotoja ja tavoitteita. Kapitalismista on tullut luonnollisempi kuin luonto itse, siksi vaikeaa on kuvitella sille vakavasti otettavia ideologisia vaihtoehtoja (Zizek 2009).

Uusliberaali ideologia on johtanut globaaliin koulutuspolitiikan standardisointiin ja yhtenäistämiseen (Rizvi & Lingard 2006). Myös Suomessa se on

¹ Artikkelin on muokattu aiemmin julkaistusta tekstistä Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2014. *Governing Autonomy: Subjectivity, Freedom, and Truth in Finnish Curriculum Discourse*. Teoksessa W. Pinar (toim.), *Handbook of International Research in Curriculum* – 2nd edition. New York: Taylor & Francis, 183–200.

näkynyt koulutuspolitiikan ohjauksena markkinatalouden logiikkaa myötäilevistä lähtökohdista (ks. esim. Rinne, Kallio & Hokka 2004). Koulutuksen ajatellaan tuottavan edellytyksiä innovaatioille, joka puolestaan palvelee kansakunnan kilpailukykyä globaalitaloudessa.

Samalla kun koulutus asetetaan tuottamaan yleisiä työelämävalmiuksia ja palvelemaan työelämän ”tarpeita”, koulutusajattelu on vaarassa kapeutua. Kasvatuksen moninaiset sivistykselliset merkitykset kaventuvat elinikäisen oppimisen ja oppimaan oppimisen diskursseissa. Nämä heijastavat Paolo Virnon (2004) näkemystä kapitalismin kohdistumisesta entistä enemmän ihmisen yleisimpiin valmiuksiin – kommunikaatioon, oppimiseen ja ajatteluun talouden keskeisinä tuotannontekijöinä.

Nämä kehityskulut heijastuvat helposti opetussuunnitelma-ajatteluun, jossa pyritään ennakoimaan työelämän vaatimuksia ja muotoilemaan ne opetuksen tavoitteiksi sekä standardoiduiksi kriteereiksi, joilla yksilöiden, koulujen ja kokonaisten koulutusjärjestelmien toimivuutta voidaan arvioida ja kehittää. Tässä viitekehyksessä opettaja asettuu monenlaisten ristipaineiden keskiiöön. Toisaalta opetuksen eri puolia pyritään standardoimaan ennakoitavaan ja mitattavaan muotoon, toisaalta opettaja itse asettuu entistä enemmän vastuulliseksi korkeatasoisten oppimistulosten tuottamisesta. (Taubman 2009.)

Suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun historiasta voidaan kuitenkin löytää myös aineksia koulutuksen ja kasvatuksen uudelleenajattelulle ja -arvioinnille. Tarkastelemme suomalaisen kasvatustieteen historiaa 1800-luvun puolivälistä 1900-luvun loppuun kahden opetussuunnitelmatradition, germanisen Bildungin ja angloamerikkalaisen curriculumin ainutlaatuisena yhdistelmänä (ks. myös Autio 2006). 1800-luvun Suomessa saksalainen idealismi ilmeni vahvasti kansallismielisenä kasvatustieteenä erityisesti Johan Vilhelm Snellmanin hegeliläisessä kasvatustieteen ajattelussa. Siinä kasvatustieteen merkityksensä sekä yleisinhimillisen että kansallisen historian ja tradition viitekehksessä. Tässä opettaja asettui sivistyneen ihannekansalaisen asemaan.

Toisen maailmansodan jälkeen saksalaisen kielialueen vaikutteet vaihtuivat vähitellen angloamerikkalaiseen erityisesti käyttäytymistieteellisiin opetussuunnitelmadiskursseihin, joissa korostettiin opetuksen rationaalista ja keskitettyä suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Vaikka nämä vaikutteet

vaikuttivat keskeisesti peruskoulu-uudistuksen toteuttamiseen, ne eivät kuitenkaan määrittäneet pysyvästi suomalaista opetussuunnitelma-ajattelua ja opettajan roolia opetussuunnitelman toteuttajana. Opettajan itsenäinen asema koulutuksen asiantuntijana ja itsenäisenä opetussuunnitelmateoreetikkona ilmenee paitsi Snellmanin, Juho Hollon sekä Erik Ahlmanin kasvatustieteiden filosofissa, myös Matti Koskenniemen kasvatustieteessä. Viimeisen muutaman vuosikymmenen aikana suomalaisissa kouluissa opettajan Bildung-traditiolle tunnusomainen opettajan autonominen asema on yhdistynyt curriculum-tradition käyttäytymistieteellisiin diskursseihin ja kapitalistiseen markkinalogiikkaan (vrt. Sahlberg 2015; Simola 2015).

Bildung- ja curriculum-traditiot

Saksalaisten uushumanistien Bildung-käsitteeseen sisältyy useita merkityksiä ja historiallisia kerroksia. Sen lähtökohdat palautuvat kreikkalaiseen paideiaan, antiikin kasvatuskäsitykseen, jonka mukaan ihmistä on kasvattamalla muovattava (saks. *bilden*) ihanteellista ihmisluontoa eli -olemusta vastaavaksi. Ihmiselle oletettiin tavallaan kaksi luontoa: yksi luonto ihmisellä on syntyessään, mutta toisen hän omaksuu kasvatuksen ja harjoituksen avulla. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on olemuksellisesti Jumalan kuva (saks. *Bild – kuva*), elämistä poiketen henkinen ja järjellinen olento. Syntisyytensä ja vajavaisuutensa vuoksi ihminen ei kuitenkaan tämänpuoleisessa voi tulla valmiiksi Jumalan kuvaksi, ja siksi kristityn vaellus on jatkuvaa kasvua ja kasvatusta. Eräänlaiseksi Bildung-idean symboliksi saksalainen uushumanismi synnytti sivistysyliopiston (*Bildungsuniversität*). Bildung on tässä ensisijaisesti eettinen, sen jälkeen tiedollinen ihanne. (Klafki 2000.) Snellmanin päivinä Bildung suomennettiin sivistykseksi.

Saksalaisessa Bildung-traditiossa kulkee vahvana juonteena eräänlainen poliittinen kvietismi – kasvatuksen vetäytyminen 'maailmallisista' talouden ja politiikan korruptoivista vaikutteista ja keskittyminen ihmisen sisäisen sielunelämän jalostamiseen. Tässä voidaan nähdä luterilaisuuden vahva vaikutus. (Tröhler 2012.) Silti erityisesti 1900-luvun alussa Bildung-traditio yhdistettiin vahvasti nationalistiseen ideologiaan (mt.; vrt. Klafki 2000). Keskeiseksi koulukasvatuksen tehtäväksi nähtiin yhtenäisen kansallisen ”tahdon” ja ”tietoisuu-

den” luominen (Autio 2006). Nähtiin, että koulutusjärjestelmä ei voi toteuttaa tätä tempoilevan päivänpolitiikan ohjailemana. Siksi koulukasvatuksella täytyy olla autonomia suhteessa muuhun yhteiskuntaan, ja vain tämän kautta se kykenee palvelemaan kansallisvaltion kehitystä. Saksassa tämä idea yhdistyi myös kansallissosialistisiin ajatuksiin (Kaarttinen 2017; Tröhler 2012).

Myös suomalaisessa koulukasvatuksen ja kansanopettajavalmistuksen traditiossa on perinteisesti näkynyt luterilainen auktoriteettiuskollisuus. Kansakoulun isä Uno Cygnaeus (1910, 475) neuvoi nuoria kansakoulunopettajia:

Osoittakaatte esimiehille alati sen kunnia, mikä heille tulee ja elkääte koskaan unhottako mitä kristillinen säädyllisyys vaatii kultakin sivistyneeltä ihmiseltä. Varokaatte itsiänne siitä pahasta tavasta, että moittia ja säälimättä tuomita esimiehiänne (...) Etenkään lasten kuullen ei auktoriteetteja tule pilkata, vaan omalla esimerkillä kasvattaa Jumalan järjestyksen ja esivallan sekä papiston kunnioitusta.

Kuten tulemme esittämään, erityisesti Snellmanilla Bildung-tradition piirteet näkyvät ajatuksessa henkisesti yhtenäisen kansallisvaltion rakentamisessa koulukasvatuksen kautta. 1900-luvun kasvatusfilosofiassa, kuten Juho Hollolla, Bildung-traditio näkyy puolestaan kasvatuksen autonomian ja epäpoliittisuuden korostamisessa (Harni & Saari 2016).

Angloamerikkalainen curriculum-traditio puolestaan kytkeytyy toisenlaiseen politiikan, koulukasvatuksen ja pedagogisen tiedon yhteyteen. Vuosien 1821–1932 aikana länsimaissa nähtiin ennennäkemätön siirtolaisuuden aalto; yli 50 miljoonaa ihmistä muutti Euroopasta Pohjois-Amerikkaan. Huolenaiheeksi nousi tällöin se, miten ylläpitää yhteiskunnallista järjestystä moninaisten arvojen, identiteettien ja ideologioiden sulatusuunissa. Yhdysvalloissa koulutus sai tässä keskeisen roolin.

1800-luvulla Yhdysvalloissa ilmeni niin ikään hegeliläisiä vaikutteita, mm. William Torrey Harrisin ja sittemmin John Deweyn poliittisessa filosofiassa ja opetussuunnitelma-ajattelussa (Cremin 1961). 1900-luvun lopulla vahvistui kuitenkin niin sanottu tehokkuusliike (*efficiency movement*), joka näki opetussuunnitelman tehtäväksi vastata erinäisiin teollisen yhteiskunnan ”tarpeisiin” (*needs*). Näin humanistinen opetussuunnitelma sai vähitellen antaa tietä tieteellistä liikkeenjohdon periaatteita noudattavan opetussuunnitelmatyön

tieltä (Saari & Harni 2016). Curriculum-perinteen eräänlaisena raamattuna voidaan tänäkin päivänä pitää Ralph Tylerin vuonna 1949 julkaistua teosta *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, jossa korostuu koulutuksen tavoitteiden, menetelmien ja arvioinnin tieteellisen tarkka määrittäminen.

Siinä missä Bildung-traditiossa korostettiin yhteistä kansallista identiteettiä, curriculum-traditio korosti yhtenäistä, mitattavaa ja ennakoitavaa käyttäytymistä (*behavior*). Tämä ohjasi kussakin traditiossa omanlaiseensa opetussuunnitelmaa koskevaan asiantuntijuuteen. Bildung-traditiossa on olennaista vallitsevan kansallisen kulttuurin ymmärtäminen historiallisissa ja poliittisissa viitekehyksessä, curriculumissa taas käyttäytymistieteellinen kyky muotoilla tavoitteita, opetusmenetelmiä sekä arvioinnin muotoja (Autio 2006).

Suomalaisen kasvatustieteen alkuvaiheet

Suomalainen kasvatustieteen ajattelu alkaa hahmottua 1800-luvulla hegeliläisen filosofian varaan. Lars Stenbäck (1811–1870) toimi Suomen ja Pohjoismaiden ensimmäisenä kasvatustieteen professorina puoli vuotta. Hänet korvasi Johan Vilhelm Snellman (1806–1881), jota on kutsuttu Uno Cygnaeuksen (1810–1888) ohella suomalaisen kansakoulun isäksi. Snellmanin työtä hegeliläisen kasvatustieteen parissa jatkoi Zacharias Joachim Cleve (1820–1900), joka ansioitui suomalaisen oppikoulujärjestelmän rakentajana ja sitä ohjaavan opetussuunnitelmaideologian muotoilijana. Tarkastelemme seuraavassa joitakin suomalaisen kasvatustieteen yleisiä piirteitä sekä keskeisiä edustajia. Aloitamme Suomen suuriruhtinaskunnan ajasta, jolloin Snellman muotoili sivistyskäsitystään saksalaisen uushumanismin Bildung-idean pohjalta.

Rousseau (1712–1778) tavoin Snellman kehitti kasvatustieteen ja valtiofilosofiaa rinnakkain. Niitä yhdistää järjellisyys ja vapauden saavuttaminen päämääränä sekä näkemys kasvatustieteen valtavasta merkityksestä paitsi yksilön myös kansan kehitykselle. Snellmanin katsannossa sivistys kuuluu koko kansalle. Koulutuksen lisäksi sivistykseen sisältyvät myös henkisen kasvun ja sisäisten mahdollisuuksien sekä persoonallisuuden kehittymisen merkitykset. Yhteisö on kuitenkin yksilöä ensisijaisempi.

Snellmanin hengenfilosofiassa ja historiakäsityksessä kansat ovat varsinaisia inhimillistä kulttuuria eteenpäin vieviä toimijoita. Kansakunnilla on

tehtävänsä maailmanhistoriassa. Suomen kansan korkein tavoite on lunastaa paikkansa historian kehityksessä, ja tämä edellyttää kulttuurista ja poliittista itsenäisyyttä. (Pulkkinen 1989.)

Itsenäisyyden mahdollistaa sivistys, joka on kansallishengen korkein muoto ja kansallisuuden tunnusmerkki. Sivistys liittää kansakunnan muuhun sivistyneeseen ihmiskuntaan, kun muut kansat tunnistavat ja tunnustavat Suomen sivistyksen sivistykseksi. Itsenäisyys merkitsee muun muassa kansan kykyä kehittää kansallishenkeään eli sivistää itseään edelleen. Näin itsenäistymisen poliittinen hanke ja sivistyksen idea käyvät Snellmanin kasvatustilassa yhteen. (Snellman 2001–2004, 17 osa, 215–303.)

Yksilöt toimivat kansallishengen palvelijoina. Toisin sanoen kansakunta toimii yksilöiden avulla. Yleissivistävä opetus liittyykin ensisijaisesti kansakunnan yhteisen identiteetin rakentamiseen. Kansallisen itsetietoisuuden kehittämisen Snellman näkee itsenäisen kansakunnan välttämättömäksi edellytykseksi, ja itsetietoisuuden syntyminen edellyttää kansan omaa kieltä ja kulttuuria.

Kansakunnan siveellisenä sivistyksenä, kansallishenkenä on siis ajateltavissa se yksityisen ja yleisen tahdon käyminen yksiin, jota jo yhteiskuntasopimus edellyttää – on ajateltavissa näin, jotta se voidaan tietää ja ilmaista ja ilmaista tultuaan pitää voimassa. (...) Isänmaallisuus taas muodostuu kansakunnan yksilöiden luonnollisesta rakkaudesta kaikkeen siihen, minkä he ovat perineet esi-isiltään ja mikä antaa edellytykset heidän maalliselle ja hengelliselle olemassaololle: esi-isien kieleen, isien maahan, isänmaan tapoihin, lakeihin ja laitoksiin. (Snellman 2001–2004, osa 5, 38–39.)

Sivistyksen voima on Snellmanille Suomen pelastus, ei sotilaallinen eikä taloudellinen mahti. Hän näki kieleen, kulttuuriin ja historiaan perustuvan identiteetin pitävän kansakuntaa koossa yli säätyrajojen. Tämä saavutettaisiin erityisesti kansanopetuksen keinoin. Samalla se pitäisi eri kansanosat omalla paikallaan yhteiskunnallisessa hierarkiassa. Kansan ja kansalaisuuden teemat ovatkin olleet suomalaisen opetus suunnitelma-ajattelun lähtökohtina sen alkuajoista saakka.

Snellmanin käsitykset yksilöllisestä vapaudesta ja kasvatuksesta tulevat ymmärrettäväksi hegeliläisessä kontekstissaan. Snellmanin filosofia edustaa

objektiivista idealismia, ja sen lähtökohdat voi lukea kreikkalaisesta rationalismista sekä Platonin (427–347 eaa.) käsiterealismista. Teleologisen historia-käsityksen ajatus puolestaan palautuu Aristoteleen (384–322 eaa.) filosofiaan. Snellmanin objektiivisessa idealismissa varsinaisesti olevaa on absoluuttinen henki, eräänlainen filosofisen ajatusjärjestelmän perusta tai jumaluus, jonka objektiivoitumaa kaikki muu (kuten tavat, yhteiskunta ja kulttuuri) on. Objektiivisen hengen korkeimpana muotona näyttäytyy valtio, jolle alisteisia yksilöt subjektiivisina henkinä ovat. Aineellinen ja empiirinen on siis vain hengen ilmentymää; näennäistä ja häviävää. Teleologisessa käsityksessä historia on omaa päämääräänsä kohden etenevä prosessi, jonka päätyminen merkitsee kaikkien vastakkainasettelujen purkautumista ykseydeksi sekä samalla täydellistä järjellisyttä eli eettisyyttä eli vapautta. Historiallinen prosessi on kuitenkin vielä kesken, ja nykyisellään valtio edustaa korkeinta rationaalisuutta, moraalisuutta ja vapautta. (Pulkkinen 1989.)

Kasvatusteorioiden voi jaotella karkeasti yksilöllisiin ja yhteisöllisiin. Edelliset pyrkivät kasvattamaan itsenäisesti ajattelevia yksilöitä, jälkimmäiset tuottamaan hyviä kansalaisia. Yhteisöllisten teorioiden lähtökohdat voi lukea jo Platonilta ja Aristoteleelta. Myös Hegel (1770–1831) katsoo, että valtiolla ja yhteisöllä on korkeampia ja arvokkaampia tehtäviä kuin yksittäisillä kansalaisilla. Snellman näkee, että valtiojärjestys noudattaa kansan sivistystasoa ja siksi kansan sivistäminen on ensisijainen tehtävä.

Kasvatuksessa on kyse yksilön ja kulttuurin dialektisesta suhteesta. Kulttuuri ja traditio edustavat Snellmanille sivistynyttä järjellisyttä sekä vapautta. Lapsi ei voi valita kulttuurista ympäristöään eikä siksi ole vapaa. Vastasyntynyt ei myöskään ole järjellinen, sillä kulttuuri on vielä hänen ulkopuolellaan. Kasvatusprosessi johtaa järjellisyteen saattamalla lapsen osaksi kulttuuria. Kasvatus johtaa myös vapauteen, sillä sisäistettyään ympäröivää ajattelua sekä moraalinormeja yksilö voi ylittää kulttuurinsa ja viedä sitä eteenpäin. Ihminen on siis vapaa potentiaalisesti, mutta tuo mahdollisuus tulee saada toteuttamaan kasvattamalla. Yksilön näkökulmasta kasvatus on mieluummin kansalaisvelvollisuus kuin oikeus, sillä kasvatuksen varsinainen tehtävä on kansan sivistystason ja kansallishengen kohottaminen. (Snellman 2001–2004, 17 osa, 215–303.)

Hegel muotoili filosofiaansa Kantin (1724–1804) pohjalta. Kantin ihmis-
käsitys on dualistinen: järjellisyytensä ja moraalisuutensa puolesta ihminen
kuuluu vapauden ja autonomian valtakuntaan, mutta ruumiin ja empiirisen
todellisuuden ilmiöt määräytyvät syy–seuraus-suhteina. Vapaus ei kuitenkaan
toteudu itsestään vaan edellyttää kasvatusta. Ilman kasvatusta ihmisyyden
ydin ei toteudu ja lopputulos jää itsekkäästi toimivan, vaistojen ja ärsykkeiden
varassa ohjautuvan eläimen tasolle. Paradoksaalisesti kasvatusta tarkoittaa siis
vapauteen pakottamista.

Snellman käsittelee kasvatuksen paradoksia kasvatustieteen luennoissaan:

Ihminen on sitä, miksi hän itsensä tekee: siinä on ensimmäinen
lähtökohta. Kukaan ei ole muuta kuin mitä hän haluaa olla. Muu-
toin ei ole mitään vastuuta eikä syyllisyyttä. Vapaus on niiden edel-
lytys. Tämä näyttäisi kieltävän kasvatukselta kaiken merkityksen.
Mutta toisaalta: ihmisen ei tule tahtoa mitään muuta kuin mitä hän
nen pitää olla, tätä on järki, tämä on todellinen vapaus. Pääasia on
siten vastaus kysymykseen: mitä hänen tulee olla? – – [H]änen tu-
lee tehdä itsestään jotain, joka ei ole hänen omaa mielipidettään ja
valintaansa – jotain joka pätee, vaikka häntä ei olisi olemassakaan?
Tässä on kasvatusta suurin piirtein käsitettynä. On olemassa pakko,
johon ihmisen tulee alistua. Ihmisen tulee olla jotain, joka ei riipu
hänen ratkaisuihistaan. (Snellman 2001–2004, osa 17, 216.)

Yksilötasolla kasvatuksen tavoitteena on yksilöllinen itsetietoisuus, joka syn-
tyy sen tuloksena, että yksilö sisäistää kulttuurinsa perinnettä ja osallistuu
siihen. Kulttuurin ja itsetietoisuuden dialektinen jännite heijastuu myös sivi-
tysteoriaan, Snellman huomauttaa. Hän hylkää aikansa ”naturalistiseksi” ja
”nykyaikaiseksi” kutsumansa kasvatuskäsityksen, joka sivuuttaa tradition roo-
lin kasvatustapahtumassa ja keskittyy kasvattamaan ”puhdasta ihmisluontoa
ideaalina” (emt., 218–219). Kasvattaja ei ole puutarhuri, joka vain ruokkisi ja
kastelisi siementä, johon valmiiksi sisältyisi kaikki kasvuun tarvittava. Tällai-
sen rousseaulaisen näkemyksen sijaan Snellman näkee Herderin (1744–1803)
tavoin kulttuurin metafyyksiseksi ja dynaamiseksi prosessiksi. Sivistyminen ei
tarkoita ainoastaan kulttuuriin sosiaalistumista vaan myös kulttuurin ylittä-
mistä autonomisen tahdon ja järjen avulla. Myöhemmin niin sanottu kriitti-
nen kasvatustieteen filosofia emansipatorisine koulutuskäsityksineen toisti samanta-
paisia ajatuksia.

Opettamiseen liittyvät käytännölliset kysymykset eivät kiinnostaneet Snellmania, eikä käytännölliseksi opetusopiksi ymmärretystä pedagogiikasta hänen nähdäkseen olisi erityistä hyötyäkään. Sen sijaan pedagogiikan tehtävä on tehdä ymmärrettäväksi todellisuuden rationaalinen välttämättömyys, Snellman sanoo. Kasvatusprosessin ansiosta ihminen saavuttaa vapauden ja järjellisyys. Yleistä kasvatuksen teoriaa ei voi esittää, sillä kasvatusta on sidoksissa tiettyyn kansaan ja sen tapoihin ja historiallisesti vaihteleviin olosuhteisiin. (Snellman 2000, osa 17, 215–300.) Pedagogiikka on deskriptiivinen, ei normatiivinen tiede. Joitakin vuosia myöhemmin Wilhelm Dilthey (1833–1911) oli esittävä samaa.

Snellman jakaa kasvatustieteen kasvatustieteeseen ja opetusoppiin. Edellinen koskee moraalikasvatusta eli tahdon oikeanlaista suuntaamista, jälkimmäinen järjen kehittämistä ja tiedollisen aineksen kartuttamista. Moraalikasvatusta on näistä tärkeämpi, Snellman toistaa saman humanistisen kasvatustieteiden, jota ovat kannattaneet niin Sokrates kuin John Lockekin. Moraalikasvatusta Snellman näkee pääasiallisesti kodin tehtäväksi. Koulu taas kehittää järjellisiä kykyjä.

Locken tavoin Snellman katsoo ihmisten syntyvän tasa-arvoisiksi ja selittää yksilölliset erot kasvatuksesta johtuviksi. Snellman kieltää teologisen perisyntiopin sekä Rousseauin näkemyksen hyväksi syntyvästä mutta yhteiskunnan turmelemasta ihmisestä. Snellman luottaa kasvatusta mahdollisuuksiin mutta ei pidä niitä rajattomina. Historialliset ja kulttuuriset tekijät näet asettavat yksilölliselle tietämiselle ja tahtomiselle reunaehdot. (Snellman 2000, osa 17, 165–178; ks. myös Pulkkinen 1988, 12.) Snellmanille sivistys on elinikäinen prosessi: *Se ”ei pääty kouluun tai johonkin tiettyyn tutkintoon, vaan koko elämä on koulu, jossa yksilöstä muovataan ihminen, ja juuri tämä sivistysprosessi itse muodostaa ihmisessä olevan inhimillisen”* (Snellman 2000, osa 1, 350). Sopii huomata, että uusliberalistinen koulutuspolitiikkakin puhuu elinikäisen oppimisen puolesta mutta täysin eri merkityksessä kuin Snellman. Kansallisfilosofillemme elinikäinen oppiminen tarkoittaa jatkuvaa pyrkimystä inhimillisen sivistysihanteen saavuttamiseksi, mutta uusliberalistille se merkitsee valmiutta vaihtaa alaa ja kouluttautua uudelleen aina sen mukaan, mitä talouselämän vaatimukset milloinkin edellyttävät.

Sivistysteoreettinen traditio Suomessa 1900-luvulla

Vuosisadan alkupuolella ilmeni yhtäältä sellaisia kasvatustieteellisiä virtauksia, jotka veivät kasvatustieteen ja samalla opetussuunnitelma-ajattelua sivistysteoreettiseen suuntaan, toisaalta empiristisiä virtauksia, jotka hyödynsivät maailmalla muotoutuneita kokeellisen psykologian ja lapsitutkimuksen lähtökohtia. Tarkastelemme aluksi muutamia sivistysteoreettisen tradition merkkihenkilöitä 1900-luvulla.

Yhteistä kaikille vuosisadan sivistysteoriaa edustaville ajattelijoille oli kasvatuksen dialogisen ja avoimen luonteen korostaminen sekä keskittyminen kasvatuksen kulttuurisiin ja moraalisiin piirteisiin. Koulukasvatuksen opetusmenetelmistä heillä ei ollut paljon sanottavaa. Tässä heijastuu sivistysteoreettinen ymmärrys opettajasta ennen kaikkea itsenäisenä, sivistyneenä opetusteoreetikkona, joka kykenee itse kehittämään ja arvioimaan opetustaan.

Juho August Hollo (1885–1967) toimi ensimmäisenä suomenkielisen kasvatustieteen ja opetusopin professorina vuosina 1937–1954 Helsingin yliopistossa. Hän pyrki perustelemaan kasvatustieteen asemaa itsenäiseksi ja autonomiseksi – mitä se hänen mielestään ei ollut. Hollo näki aikansa kasvatustieteen alisteiseksi psykologialle tai osaksi filosofiaa. Kasvatustiede ei seissyt omilla jaloillaan. Herbartin ”tieteellisen kasvatustieteen” Hollo näki soveltavaksi tieteenä, joka sisälsi elementtejä käytännöllisestä, lähinnä moraalifilosofiasta sekä psykologiasta mutta ei mitään varsinaisesti vain kasvatustieteelle kuuluvaa. Herbartilaisen koulukunnan edustajat kutsuivat suuntaustaan eksaktiksi tieteenä. Hollo kuitenkin huomautti, että ollakseen eksaktia tieteen tulisi tarkastella mitattavia ja kvantitatiivisia ilmiöitä siten kuin luonnontieteissä kuten fysiikassa tehdään. Kasvatustieteessä tämä ei käy päinsä, sillä ihmisen henkistä tai tietoista olemispuolta ei voi selittää mekanistisen käsityksen pohjalta. Kasvatusteorian täytyy ensin kuvailla, miten kasvatustiede todellistuu eri aikoina ja eri paikoissa. Tämän jälkeen kasvatusteorian on selitettävä kasvatustieteellisten ilmiöiden kausaalisia yhteyksiä. (Hollo 1927, 20–26.)

Turun yliopiston filosofian sekä kasvatustieteen professori Jalmari Edvard Salomaa (1891–1960) jatkoi saksalaisen perinteen linjoilla ja huomautti, että kulttuurisella kehityksellä ja kasvatuksella on sama päämäärä: ihmisyyden täydellistäminen siten, että yksilö sisäistää ajallis-paikallisen kansallisen

kulttuurin arvot ja tietämyksen. Kulttuuri syntyy siitä, että ajattelu kohoo luonnon välttämättömyyden yläpuolelle totuuden, kauneuden, oikeudenmukaisuuden, hyvyyden ja uskonnon vapaaseen sfääriin. Kansallinen kulttuuri ilmentää ja täydentää näitä ikuisia ja universaaleja arvoja. (Salomaa 1944.)

Salomaa korosti myös ammattitaitoisen opettajan tärkeyttä. ”*Tietysti valtio voi organisoida, se voi – ja sen täytyykin – luoda uusia koulumuotoja, valmistaa muullakin tavalla tietä uudelle kasvatukselle*”, Salomaa kirjoittaa, ”*mutta todellista kasvatuksen ja koulun uudistusta voivat sittenkin aikaansaada vain persoonalliset, etevät kasvattajat eivätkä ulkonaiset järjestelyt*” (Salomaa 1944, 5). Tähän huomautukseen vuodelta 1944 kiteytyy idea vapaasta opettajasta, joka järjestää opetuksensa suhteellisen väljän kansallisen opetussuunnitelman (saksassa *Lehrplan*) pohjalta.

Vuosisadan alun merkittäviin kasvatustilanteisiin lukeutuu myös Erik Ahlman (1892–1952), joka aloitti akateemisen uransa klassisten kielten opinnoilla mutta siirtyi pian kulttuuri-, arvo- sekä kasvatustilanteisiin. Myöhemmin Ahlman toimi filosofian ja teoreettisen kasvatustilanteiden professorina Jyväskylän yliopistossa ja sen jälkeen käytännöllisen filosofian professorina Helsingin yliopistossa. Ahlmanin filosofiaa kutsutaan usein kulttuurifilosofiaksi, sillä hän tarkasteli länsimaista kulttuuria moraalfilosofian kehittymisen ja arvo-ontologian näkökulmista. Niin maailmansodat, totalitaristiset ideologiat, holokaustin, sosiaalisen vieraantumisen kuin ekologisen katastrofin uhankin voi nähdä eettisen subjektivismiin tai nihilismiin seurauksiksi. Ahlman pyrki puolustamaan universaaleja moraalinormeja välttääkseen yhteisten arvojen hylkäämisestä aiheutuvaa kriisiä. Samoin kuin Salomaa ennen häntä ja Georg Henrik von Wright (1916–2003) hänen jälkeensä, Ahlman esittää universaaleiksi oletetut arvot länsimaisen kulttuurin olemassaolon ja säilymisen ehdoksi.

Ahlman yhdistää filosofiassaan Schopenhauerin (1788–1860) tahdon metafysiikkaa siihen Nietzschen (1844–1900) vaatimukseen, että jokaisen yksilön on asetettava itse omat arvonsa. Ihmiskäsityksessään Ahlmanilla biologisen olemispuolen lisäksi ja yläpuolelle asettuu henkinen ja olemuksellinen ”varsinainen minä”, joka on vapaa aineellisen olevaisen välttämättömyydestä mutta myös itsekeskeisyydestä. Ahlmanin varsinainen minuus vastaa jokseen-

kin Kantin noumenaalista minuutta, mutta saksalaisesta poiketen Ahlman korostaa tahdon yksilöllisyyttä ja arvojen subjektiivisuutta. Tahto on jatkuvaa tulemista, mutta arvot osoittavat sille suunnan. Arvot ovat yksilöllisiä ja ainutkertaisia ja niitä on lukematon määrä. Eri yksilöiden arvot voivat kuitenkin muistuttaa siinä määrin toisiaan, että tiettyjä arvoja voi pitää ikään kuin ylyksilöllisinä, vaikka ne tarkalleen ottaen eivät sitä olekaan. (Ahlman 1967; 1982.)

Kasvatuksella pyritään saamaan kasvatettavassa sisäisesti piilevät arvot toteutumaan. Kasvatettavan arvojen ja toimintojen alkuperä on hänessä itsessään. Kasvatuksen päämäärät ovat kasvattajan normeja, jotka perustuvat intuitioon sekä emotioihin. Niitä ei voi päätellä eikä oikeuttaa rationaalisten argumenttien avulla. Niitä ei Ahlmanin mukaan myöskään voi johtaa etiikasta siihen tapaan kuin Herbart esitti. Ensinnäkään ”oikeasta” moraaliteoriasta ei vallitse yksimielisyyttä. Siksi kävisi mahdolliseksi osoittaa, pitäisikö kasvatuksellisten normien perustua esimerkiksi Kantin imperatiiveihin, jonkinlaiseen utilitarismiin vai nietscheläiseen herramoraaliin. Toiseksi, etiikka asettaa ideaalisia päämääriä, joiden saavuttaminen ei ole mahdollista, mutta kasvatuksen päämäärien tulisi voida olla ulottuvissamme. (Ahlman 1967; 1982.)

1900-luvun alkupuolella ilmaantuneen positivistisen ja behavioristisen kasvatustieteen perusteista käytiin vain vähän filosofista keskustelua (Siljan-der 2002, 113). Huomattavia kriitikoita olivat aikuiskasvatuksen professori Urpo Harva (1910–1994) sekä filosofian professori Reijo Wilenius (1930–), joka seurasi paljossa Snellmanin ja Hollon linjoja. Harva näki kasvatuksen filosofisen ja teoreettisen ymmärtämisen empiiristä kasvatustiedettä hedelmällisemmäksi lähestymistavaksi ja osoitti jälkimmäisessä ongelmia sekä rajoitteita. Kasvatus on Platonista lähtien liittynyt filosofiaan, Harva sanoo, mutta 1900-luvulla kasvatusta on pyritty yhdistämään psykologiaan. Motiiviksi on esitetty kasvatuksen tieteellistäminen: psykologia toisin kuin filosofia on tiedettä, ja siksi kasvatus tulee irrottaa jälkimmäisestä ja liittää edelliseen. Kasvatus ei kuitenkaan ole psykologiaa. Mikäli kasvatustiede halutaan perustella itsenäiseksi, sen suhde muihin tieteisiin on selvitettävä. (Harva 1965, 15–18.)

Harva toistaa Hollon esittämän kysymyksen: Mitä kasvatus on ja miten se on mahdollista? Harva kiinnittää huomiota kasvatuksen maailmaan ja sen tutkimiseen liittyvään terminologiseen epäselvyyteen. Hän kutsuu syste-

maattiseksi kasvatustieteeksi sitä kasvatustieteen osaa ja tehtävää, joka liittyy kasvatustieteen kokonaisuuden jäsentämiseen. Deskriptiivinen kokeellinen kasvatustiede pitää erottaa normatiivisesta kasvatustieteen osasta, joka tarkastelee ja asettaa kasvatuksen arvoja sekä päämääriä. Kasvatuksen olemusta koskevaan kysymykseen vastaaminen merkitsee kasvatustieteen perustan esittämistä, ja kasvatustieteen on esitettävä vastaus muista tieteistä riippumattomasti. Näin kasvatustiede saavuttaa autonomisuutensa. (Harva 1965, 16–20.)

Harva vastustaa kasvatustieteen palauttamista psykologiaan tai sosiologiaan. Kasvatustoiminnan kannalta tärkein kysymys kuuluu: mikä on ihminen? Kantille tämä oli filosofian peruskysymys. Harva nostaa sen ”pedagogisen antropologian” peruskysymykseksi, johon annettavalla vastauksella on kasvatuksen käytäntöön ”valtavasti suurempi merkitys” kuin erityistieteillä yhteensä. Pedagoginen antropologia on ihmisen filosofista tutkimista sellaisista näkökulmista, jotka ovat kasvatuksen kannalta merkittäviä. Kasvatustieteen Harva määrittelee kasvatuksen maailman tutkimukseksi sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee. Se ei siis pyri arvostamaan mitään kasvatustieteitä eikä antamaan kasvattajille mitään käytännöllisiä ohjeita. Siihen kuuluu kasvatuksen käsitteen selvittäminen (kasvatuksen teoria sanan suppeassa merkityksessä), pedagoginen antropologia ja kasvatusta tutkivat erityistieteet. (Harva 1965, 27.)

Jyväskylän yliopistossa vaikutti myös kasvatustieteen filosofi Reijo Wilenius (1930–). Hänet tunnetaan positivistisen kasvatustieteen ja oppimisteknologian vastustajaksi mutta myös antroposofisen pedagogiikan puolustajaksi. Wileniuksen mukaan jatkuvien uudistusten keskellä tapahtuvan kasvatustoiminnan hallitseminen edellyttää kasvatustieteen käsitteellistä hallintaa. Tähän tarvitaan kasvatustieteen filosofiaa, joka ”muodostaa kokoavia käsitteitä, jotka jäsentävät kasvatustieteen kokonaisuuden ja paljastavat sen peruskysymykset”. (Wilenius 1975, 8.)

Kasvatustieteen tehtävä Wileniuksen mukaan on kehittää kasvattajan tietoisuutta ja siten myös kasvatustoimintaa. Kasvatustiede on käytännöllinen tiede, mutta se on irtautunut alkuperäisestä merkityksestään ja siitä on tullut pelkkä poliittisen päätöksenteon instrumentti. Tämä ”tiedon ja vallan liitto” tulee tehdä läpinäkyväksi, jotta sen voi purkaa. Kasvatustieteen on samalla

selvitettävä perustansa ja määriteltävä uudelleen tehtävänsä sekä suhteensa ihmistieteisiin, Wilenius vaati. (Wilenius 1975, 40–41.)

Curriculum ja vuosisadan alun positivistinen kasvatustiede

Kuten edellä todettiin, vuosisadan vaihteessa empiristiset virtaukset haastivat filosofisesti ja historiallisesti painottuneen kasvatustieteen. Aluksi vaikutteita haettiin Suomeen erityisesti Saksasta, mm. Ernst Meumannin ja W. August Layn kokeellisesta pedagogiikasta, mutta myös jonkin verran Yhdysvalloista, mm. G. Stanley Hallin lapsitutkimuksesta.

Näitä suuntauksia edustivat Suomessa erityisesti Mikael Soininen (1860–1924), Albert Lilius (1873–1947) ja Aksel Rafael Rosenqvist (1880–1950). Vuosisadan alun empiirisen kasvatustieteen näkökulmia voi kutsua positivismin tieteenihanteen mukaisiksi: ne painottivat naturalistista ihmiskuvaa, käyttäytymisen kontrollia ja mittaamista objektiivisina tutkimusmenetelminä, sekä tieteellisen tiedon arvoneutraalia luonnetta. (Saari 2007.)

Mikael Soininen oli herbartilaisuuden edustaja ja varhaisen empiirisen kasvatustieteen pioneeri Suomessa. Hän toimi urallaan Heinolan seminaarin johtajana, kasvatustieteen professorina, kouluhallituksen ylijohtajana sekä opetusministerinä vaikuttamassa keskeisesti oppivelvollisuuslain syntyyn vuonna 1921. Kasvatustieteellisen ajattelussaan Soininen asetti psykologisen tiedon keskeiseen rooliin opettajan työssä. Soinisen mukaan opettajan täytyy

tietää, minkälainen ihmistäimi on, mitä voimia siihen on kätkeytyä ja minkälaisen lakien mukaan nämä voimat kehittyvät, – – sillä että yhtä hyvin sielun kuin ruumiinkin voimat vaikuttavat ja kehittyvät määrättyjen lakien mukaan, sitä ei käy epäileminen. Näitä lakeja tuntemaan opettaa, niin kuin tiedämme, sielutiede eli psykologia. (Soininen 1895, 1.)

Soininen siis näki, että lapsikeskeinen kasvatustiede edellyttää opettajalta sielutieteellistä asiantuntemusta, ja hän rohkaisikin opettajia mm. lasten tietojen ja harjoitusten avulla sekä älykkyyden tutkimiseen (Soininen 1901).

Siinä missä sivistysopillinen Bildung-perinne Suomessa painotti kasvatustieteen päämääriä ja kulttuurista viitekehystä, kehittyvä empiirinen kasvatustiede kiinnitti enemmän huomiota lapsen kehityksen ja oppimisen henkisiin sekä

fyysisiin lainalaisuuksiin. Lisäksi empiirinen kasvatustiede esitti kykenevänsä paljastamaan kasvussa ja oppimisessa ilmeneviä yksilöllisiä eroavaisuuksia. Yksilöllisyys ei tässä tarkoittanut ainutlaatuista henkistä kehitystä, vaan tilastollisesti kuvattavia vaihteluita esimerkiksi oppilaiden älykkyudessa (ks. esim. Lilius 1913). Samaten empiirinen kasvatustiede pyrki muuttamaan kasvatuksen päämääriä koskevaa käsitteistöä siten, että kasvatuksen arvot johdettaisiin lapsen psykofyysisen kehityksen sisäisistä laeista ja normeista.

Kasvatustiede siis tutkii, miten lapsen sielun ja ruumiin voimia on hoidettava ja johdettava niiden omien lakien mukaisesti, niin että ne saavat oikean suunnan ja kehityksen. Sen tulee perustaa kaikki menettelynsä sielutieteeseen, johtaa kaikki sääntönsä ja neuvonsa selvästi oikeiksi todistetuista ja tunnustetuista sielun laeista. (Soininen 1895, 2.)

Koulukasvatuksen päämääriä ei siis tule pakottaa ulkoapäin, vaan niiden tulee nousta lapsen sisäisestä luonnosta. Tässä empiirinen kasvatustiede edustaa täysin vastakkaista kantaa kuin Snellmanin sivistysperinteeseen nojaava kasvatustieteellinen filosofia. Muista kuin lapsen luonnon sisäisiä, tieteellisesti tutkittavissa olevia normeja koskevista kannanotoista kasvatustieteellisen asiantuntijan tulee pidättäytyä. Hänen tulee siis kyetä erottamaan toisistaan faktat ja arvot. Siksi kasvatustiede voikin palvella mitä tahansa koulutuspolitiikassa asetettuja päämääriä, kunhan ne sopivat yhteen psykologisesti ymmärretyn lapsikeskeisen kasvatuksen periaatteiden kanssa. (Saari 2011; Siljander 2002.) Niinpä esimerkiksi A.R. Rosenqvist korosti, että psykologisesti orientoitunut kasvatustiede voisi myös tehostaa koulukasvatusta. Koulutusjärjestelmä jättää hänen mukaansa hyödyntämättä suuren osan oppilaiden yksilöllisestä lahjakkuudesta, ja tällä on negatiivisia seurauksia ei ainoastaan oppilaalle itselleen, vaan koko kansantaloudelle. Mikäli lahjakkuuden muodot opitaan tunnistamaan ja niitä hyödyntämään, voi koulutus palvella maksimaalisesti sekä yksilön että yhteiskunnan etua. (Rosenqvist 1919.) Tässä Rosenqvist sovelsi koulutukseen saksalaisen työpsykologian teorioita sekä amerikkalaisesta tieteellisestä liikkeenjohdosta (*scientific management*) johdettuja periaatteita (Kettunen 1997).

Standardoitu oppimisen kieli

Toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä suomalainen kasvatus-tiede alkoi hakea vaikutteitaan Saksan sijaan erityisesti Yhdysvalloista. Näin vuosisadan alun positivistisen kasvatustieteen periaatteet työnsivät filoso-fis-historiallisesti orientoituneen kasvatustieteen marginaaliin. Samalla myös angloamerikkalaisen curriculum-perinteen mukainen opetussuunnitelma-ajattelu valtasi meillä alaa. Tämä huipentui 1960-lopussa käynnistetyssä peruskoulu-uudistuksessa, jossa vanha jako kansakouluun ja oppikouluun korvautui kaikille yhtenäisellä peruskoululla.

Peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteissa, opetusmenetelmissä sekä arvioinnissa hyödynnettiin tiedeperustaisen rationaalisen suunnittelun ideologiaa. Keskusjohtoisuudessaan uudistuksen toteuttaminen oli Hannu Simolan (Simola 2005, 458) mukaan jopa jossain määrin ”totalitaristista”. Uudistuksen perustaksi Kasvatustieteellinen tutkimuskeskus ja Kouluhallitus toteuttivat yhteistyössä koulukokeiluja, laajoja koulusaavutustestejä sekä asennekyselyitä. Tällöin rakennettiin laaja opetussuunnitelman rakentamisen testaamisen ja arvioinnin järjestelmä, jossa standardoitu tutkimustieto saattoi kiertää koulutusjärjestelmän eri toimijoiden – oppilaiden, opettajien, rehtoreiden, kuntien ja valtionhallinnon, sekä tietysti tutkijoiden – välillä (Saari 2011).

Valtiollinen opetussuunnitelma-ajattelu heijasti Tylerin rationaalia, sillä koulu esitettiin läpeensä rationaalisen ja hallittavana järjestelmänä. Sama-ten koulun keskeinen toiminta määriteltiin nyt psykologian käsittein yksilön tavoitteellisenä oppimisena. Siksi koulun kansallinen, paikallinen ja eetti-nen todellisuus katosi vähitellen opetussuunnitelmadiskurssista. Abstrakti curriculum-ajattelun kyllästävä opetussuunnitelmakieli oppimista missä ta-hansa kontekstissa, mihin tahansa päämääriin suuntautuvana (Simola 2016).

Vaikka opetussuunnitelma-ajattelu saikin näin varsin positivistisen (näennäisen arvovapaan ja objektiivisen) ilmiäsuun, kätki se sisäänsä myös vaikutusvaltaisen tasa-arvoideologian. Tämä näkyy erityisesti 1970-luvun *mastery learning* -ajattelussa, jota edusti Suomessa erityisesti Erkki Lahdes (1929–2006). Tämä Yhdysvalloista peräisin oleva oppimisteoria perustui aja-tukselle oppimisen tieteellisestä teoriasta, joka kykenee kuvaamaan oppimi-

sen yleisiä lakeja ja auttamaan opetuksen laadun parantamisessa (Bloom 1971). Mastery learning -strategiat (MLS) painottivat opetuksen tavoitteiden tarkkaa määrittelyä, jonka pohjalta opettajat ja oppilaat voidaan ohjata tavoitteelliseen ja tehokkaaseen toimintaan. Lahdesken (1974; 1975) mukaan myös heikommat oppilaat voivat saavuttaa MLS:n avulla oppimistuloksissaan normaalitasoa. Tällä tavoin peruskoululle ominainen tasa-arvoideologia tuotiin osaksi suomalaista 1970-luvun didaktiikkaa.

Hakkarainen (1977) näkee suomalaisen peruskoulu-uudistuksen jälkeisen opetussuunnitelmatyön irronneen ”filosofisesta” ja ”eettisestä” tavoitteenasettelun problematiikasta ja perustuvan ennen kaikkea Bobbittin, Tylerin, Bloomin ja Magerin curriculum-ajattelulle. Siinä opetussuunnitelma, sen toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen muodostavan palautekehän, jonka jokaista osaa voidaan mitata, ennustaa ja hallita. Muutenkin suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa korostettiin havaittavan käyttäytymisen tasolla määriteltyjen opetuksen tavoitteiden tärkeyttä. Tämä palvelee paitsi oppimista, myös oppimistulosten arviointia ja näin ollen koko koulutusjärjestelmän kehittämistä. Siksi koko opetussuunnitelma-ajattelun kielenkäyttöä vaadittiin uusittavaksi. Hakkaraisen mukaan:

Selkeiden ja spesifien opetussuunnitelman tavoitteiden vaatimus perustuu sille oletukselle, että yleensäkin on mahdollista etukäteen, ennen opetuksen antamista tarkasti ennakoida lopputulos. Selkeiden tavoitteiden oletetaan auttavan kohdistamaan opetus-toimet ilmoitetun lopputuloksen kannalta relevanteimpaan toimintaan, auttamaan opetussisältöjen valintaa ja järjestelyä sekä ennen kaikkea helpottamaan opetuksen tehokkuuden arviointia, koska ennalta ilmoitettu lopputulos tarjoaa saavutettujen tulosten arvioinnille mittapuun. (Hakkarainen 1977, 36.)

Lahdes puolestaan valitti, että opettajien käyttämä kieli ja käsitteistö ovat nykyisellään epätarkkoja, ja siksi myös heidän ajatteluaan tulisi uudistaa behavioraalisen, havaittavaa ja mitattavaa yksilön käyttäytymistä ilmaisevan käsitteistön suuntaan. Amerikkalaisen Robert Magerin *Opetustavoitteiden määrittäminen* (1972) -teosta pidettiin esikuvallisena mallina opettajien ja hallinnon opetustavoitteita koskevan kielen uudistamiselle. Kirjasta tuli Suomessa niin suosittu, että Erkki Lahdeskin ihmetteli kaikkialla vallitsevaa ”magerilaisuutta” maamme koulutusajattelussa.

Nämä kehityskulut heijastelivat suomalaisen opetussuunnitelmaideologian keskusjohtoisuuden, standardoinnin, tiedeperustaisuuden sekä tasa-arvon ihanteita. Koululuokka, koulu, koulutusjärjestelmä ja jopa koko suomalainen yhteiskunta voitiin nähdä eräänlaisena suurena palautejärjestelmänä, jonka eri osa-alueita oli mahdollista mitata, ohjata ja tehostaa suunnitelmallisesti.

Didaktinen ajattelu

Vaikka positivistinen kasvatustiede ja sen oppimisdiskurssi olivat merkittävässä asemassa 1960- ja 1970-lukujen aikana, tämä ei kuitenkaan hallinnut täysin suomalaista opetussuunnitelma-ajattelua. Kuten edellä todettiin, sivistysteoria vaikutti yhä suomalaisessa kasvatustieteessä, vaikka se olikin ajautunut marginaaliseen asemaan. Lisäksi voidaan havaita sekä saksalaisen että amerikkalaisen progressiivisen kasvatustieteen muotojen vaikutusta erityisesti Matti Koskenniemen (1908–2001) ajattelussa. Koskenniemi oli epäilemättä 1900-luvun vaikutusvaltaisin suomalainen kasvatustieteilijä, jolla oli merkittävä rooli myös maamme psykologisen ja sosiaalipsykologisen tutkimuksen varhaisessa kehityksessä.

Koskenniemen anti opetussuunnitelma-ajattelulle on empiirisen tiedon, sosiaalisen pedagogiikan ja opettajan autonomisen roolin yhdistämisessä. Tässä hän ei sijoitu yksiselitteisesti sen koommin sivistysteoreettisen kuin curriculum-tradition edustajaksi. Koskenniemi oli 1930-luvulla tutkinut Saksassa Peter Petersenin sosiaalipedagogiikkaa (ns. Jena Plan), joka yhdisti empiirisen tutkimuksen progressiivisiin ajatuksiin koulusta suhteellisen itsenäisenä, sosiaaliselle vuorovaikutukselle perustuvana pienois-yhteiskuntana. Myöhemmin Koskenniemi, John Dewey ja William Heard Kilpatrickin lailla, korosti demokraattista vuorovaikutusta ja sen kasvattavaa roolia kouluissa. Tämän toteuttaminen vaati Koskenniemen (1968) mukaan vanhojen herbartilais-zilleriläisten opetuksen muotojen purkamista sekä luopumista kasvatustieteen vallitsevasta, vain psykologisesti määriteltävään yksilöön ja tehokkaaseen oppimiseen keskittyvästä ajattelusta. Oppimisen psykologia ja opetuksen panos-tuotos -mallit antoivat hänen mukaansa aivan liian kapean mallin luokassa toteutuvan vuorovaikutuksen monitahoisuudesta.

Koskenniemen mukaan opetusta tulisi tarkastella ennen kaikkea opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena. Tämän tulisi olla myös opettajan oman ajattelun ja opetuksen kehittämisen perustana. (Koskenniemi 1968; 1980.) Hän visioikin opettajankoulutuksen tavoitteeksi didaktisesti ajattelevan opettajan, joka osaa havainnoida kriittisesti luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta sekä ohjata sitä haluttuihin suuntiin. Hieman Deweyn käsityksiä muistuttavalla tavalla Koskenniemi (1980, 225) kirjoittaa tieteellisen tiedon, tutkimusmetodien ja opetustoiminnan yhteyksistä:

Kasvatuksen ongelmien ratkaiseminen käytännön tasolla ja tieteellisessä tutkimuksessa eivät periaatteessa eroa toisistaan. Opetustyössä joudutaan kaiken aikaa tilanteisiin, joissa tarjolla olevista vaihtoehtoisista menettelytavoista on valittava se, jota tietyin perustein pidetään tarkoituksenmukaisimpana. Ratkaisuun sisältyy, vaikka opettaja ei läheskään aina ole siitä selvillä, erilaisia oletuksia siitä mihin kukin vaihtoehto johtaa. Opetustapahtumatutkimuksen tehtävänä on juuri tuollaisten oletusten järjestelmällinen muodostaminen ja niiden pitävyyden selvittäminen tavalla tai toisella.

Tässä opettaja tieteellisesti koulutettuna ja itsenäistä harkintaa käyttävänä asiantuntijana asettui verrattain autonomiseen asemaan suhteessa valtiolliseen opetussuunnitelmaan. Kouludemokratian periaatteita seuraten Koskenniemi näki myös, että opettajan tulisi voida suunnitella opetuksen lähitavoitteita ja työskentelymuotoja yhdessä oppilaidensa kanssa (Koskenniemi, Kansanen & Uusikylä 1975).

Koskenniemen vaikutusvaltaiset näkemykset ajoittuivat samaan aikaan paitsi peruskoulu-uudistuksen, myös opettajankoulutuksen kehittämisen kanssa. Vuonna 1974 opettajankoulutus siirtyi seminaareista yliopistoihin alemmaksi korkeakoulututkinnoksi ja vuonna 1979 maisteritasoiseksi tutkinnoksi. Tämä kohotti osaltaan peruskoulunopettajan ammatin arvovaltaa yhteiskunnassa. Koskenniemen oppilaat, Pertti Kansanen ja Kari Uusikylä ovat omalta osaltaan vieneet eteenpäin näkemystä didaktisesta ajattelusta opettajan kasvatustieteellisen asiantuntemuksen ilmenemismuotona. Koskenniemen muotoilema traditio, jossa opettaja harjoittaa itsenäistä, kasvatustieteellistä teoriaa ja opetussuunnitelmaa hyödyntävää harkintaa omassa työssään, on edelleen läsnä suomalaisessa opettajankoulutuksessa.

Quo vadis, suomalainen koululaitos?

Edellä kuvattujen, 1980-luvun alkuun saakka ulottuvien kehityskulkujen jälkeen suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu sekä koulutuksen hallinta on avautunut opetussuunnitelmien standardoimista ja koulujen tulostavastuuta korostaville kansainvälisille vaikutteille. Suomen koulutusjärjestelmää on vaadittu noudattamaan markkinaehtoista hallintaa sekä muokkaamaan opetussuunnitelmia globaalin markkinatalouden tarpeita vastaaviksi. Nykyään ei olekaan vaikea nähdä, kuinka jälkiteollinen yhteiskunta asettaa moninaisia haasteita myös suomalaiselle koululaitokselle. Samalla kun tehtaat on siirretty kalliista länsimaista halvemmän tuotannon maihin, koululaitoksen odotetaan vastaavan myös niihin odotuksiin, joita jälkiteollisen ajan työelämä meiltä odottaa.

Koululaitos ei ole jäänyt osattomaksi jälkiteollista yhteiskuntaa leimaavasta kilpailusta, jossa kisaillaan yhä niukkenevista resursseista. Tämä kaventaa koulujen toiminnan mahdollisuuksia, vaikka samaan aikaan jälkiteollinen työelämä asettaa uusia vaatimuksia kaikille ammattikasvattajille. Vaarana on, että markkinat määräävät täysin, mitä ja miten pitäisi opettaa.

Suomalaisessa koululaitoksessa elää kuitenkin vahvana Bildung-perinteen ajatus autonomisesta opettajasta, joka parhaan kykynsä mukaan mahdollistaa oppimista. Jokainen opettaja on opetussuunnitelmateoreetikko ja kasvatusfilosofi. Tästä syystä monesta opetusalan ammattilaisesta saattaa tuntua vieraalta ajatus siitä, että jokin ulkopuolinen taho (kuten markkinavoimat) ohjailisi kasvatustyötä. (Vrt. Sahlberg 2015.)

Lähteet

- Ahlman, E. 1967. Arvojen ja välineiden maailma: Eettis-idealistinen maailmantarkasteluko (2. p.). Porvoo: WSOY.
- Ahlman, E. 1982. Ihmisen problemat: Johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin (2. p.). Jyväskylä: Gummerus.
- Aho, J. 1993. Sieluun piirretty viiva. Oulu: Pohjoinen.
- Ahonen, S. 1998. Mitä tapahtui tutkimukselle 1960- ja 1970-luvuilla? Empiristisen paradigman nousu ja pulmallisuus. *Kasvatus* 29 (1), 23–24.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum, and society: Between and beyond the German Didaktik and Anglo-American curriculum studies. London: Routledge.

- Bloom, B.S. 1971. Mastery learning. Teoksessa J. H. Block (toim.), *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 47–63.
- Cleve, Z.J. 1886. *Koulujen kasvatusoppi*. Suom. G.J. Sonck. Helsinki: G.W. Edlund.
- Cremin, L.A. 1961. *The Transformation of the School*. New York: Alfred A. Knopf.
- Cygnaeus, U. 1910. *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Fukuyama, F. 1992. *The End of History and the Last Man*. London: Simon and Schuster.
- Hakkurainen, P. 1977. *Peruskoulun tavoitettutkimus V. Koulutuksen ja kasvatuksen yhteiskunnalliset tavoitteet: tavoitteiden valintakriteereistä ja pedagogisista funktioista*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. 279.
- Harni, E. & Saari, A. 2016. *Elämän politiikka J.A. Hollon ajattelussa*. *Kasvatus & Aika* 10(2), 19–32. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a2_harnisaari_1606162126.pdf
- Harva, U. 1965. *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Hollo, J. A. 1927. *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin*. Porvoo: WSOY.
- Kaartinen, J. 2017. *Kansallissosialistinen kasvatus: Poliittikka vai pedagogiikka?* Tampere: Tampere University Press.
- Kettunen, P. 1997. *Työjärjestys. Tutkielmia työn ja tiedon poliittisesta historiasta*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Klafki, W. 2000. *The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung*. Teoksessa Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (toim.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 85–106.
- Konttinen, E., Suortti, J. & Väyrynen, K. 1980. *Hegeliläinen perinne ja opetussuunnitelma*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita. 141/180.
- Koskenniemi, M. 1968. *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1980. *Opetuksen teoriaa kohti. Toinen tarkistettu painos*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M., Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1975. *Opettaja ja oppilaat suunnittelevat yhdessä opetusta*. *Kasvatus* 6, 292–297.
- Lahdes, E. 1974b. *Clarken yleinen opetuksen teoria ja opettajankoulutus*. *Kasvatus* 5, 233–240.
- Lahdes, E. 1975. *Tavoiteoppimisen teoriaa. Tiedonantoja koulututkimuksesta*. 2/75. Kouluhallitus Kokeilu- ja tutkimustoimisto. 6–10.
- Lilius, A. 1913. *Något om intelligensundersökningar*. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 50, 271–277.
- Mager, R. F. 1978. *Opetustavoitteiden määrittäminen (2. laitos)*. Helsinki: Otava.
- Ojakangas, M. 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pulkkinen, T. 1989. *Valtio ja vapaus*. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal* 3 (2), 454–485.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2009. *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Rosenqvist, A.R. 1919. Oppilasten lahjakkuuden tarkoituksenmukainen huomioonottaminen koulujärjestelmässä. *Kasvatus ja koulu*, 55–65.
- Saari, A. 2007. 1900-luvun alun kokeellisen kasvatustieteen ohjelma kasvatustieteellisen tiedon uudelleenmäärittelynä. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.), *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 319–338.
- Saari, A. 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen*. Jyväskylä: FERA.
- Saari, A. & Harni, E. 2016. Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma. Ennen ja nyt 3/2016. <http://www.ennenjanyt.net/2016/09/mika-tieto-on-kaikkein-tarkeinta-herbert-spencer-ja-elamaa-myotaileva-opetussuunnitelma/>
- Sahlberg, P. 2015. *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2. painos). New York: Teachers College Press.
- Salomaa, J. E. 1935. *Filosofian historia I–II*. Porvoo: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1944. *J.V. Snellman. Elämä ja filosofia*. Porvoo: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1947. *Yleinen kasvatustieteen oppi*. Toinen, korjattu painos (General Pedagogics. Second, revised edition). Porvoo: WSOY.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 2005. The Finnish Miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41(4), 455–470.
- Simola, H. 2015. *Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Snellman, J.V. 2000. *Kootut teokset*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tröhler, D. 2012. *Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations*. London: Routledge.
- Wilenius, R. 1975. *Kasvatuksen ehdot. Kasvatustieteen luonnos*. Jyväskylä: Gummerus.
- Žižek, S. 2009. *First as Tragedy, Then as Farce*. London: Verso.

Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana

Antti Saari, Tuomas Tervasmäki & Veli-Matti Värri

Valtiolliset opetussuunnitelmatekstit tiivistävät aikansa poliittisia ideologioita. Samalla ne kuvaavat ihannekansalaisen piirteitä. Opetussuunnitelmissa esiintyvät kansalaiskuvastot jättävät kuitenkin marginaaliin toisia mahdollisia tapoja ajatella suomalaisuutta. Tässä luvussa käsitellään kansalaisuuskuvasvoja itsenäisen Suomen kolmessa valtiollisessa opetussuunnitelmatekstissä ja kolmella eri aikakaudella. Niiden kautta kuvataan muutoksia ja jännitteitä laajemmissa yhteiskunnallisissa ideologioissa.

Johdanto

Kriittisessä koulutustutkimuksessa koulutusjärjestelmää on usein kutsuttu ideologiseksi valtiokoneistoksi (Althusser 2014), joka uusintaa kasvatuksen kautta yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita. Koulutus tuottaa tietoisuutta joka joko peittää yhteiskunnassa vallitsevia epätasa-arvon, marginalisaation ja valtasuhteiden muotoja tai saa ne vaikuttamaan luonnollisilta ja välttämättömillä.

Opetussuunnitelmia analysoimalla voidaan tarkastella yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevia ideologioita. Ne näet tiivistävät vallitsevia käsityksiä kaikille keskeisistä kasvatuksen tavoitteista sekä yhteiskunnan koulukasvatusta ohjaavista tarpeista. Nämä saavat opetussuunnitelmissa usein luonnollisen ja neutraalin totuuden ilmiä. (Apple 2001.) Koulukasvatuksen tavoitteet, kuten persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittyminen, elinikäinen oppiminen ja maailmankansalaisuus, esitetään opetussuunnitelmissa usein varsin abstraktilla tasolla, jotta ne voisivat kattaa yhteiskunnan arvojen ja normien kirjon. Tämä kenties selittää sitä, että opetussuunnitelmissa ilmaistuja päämääriä onkin toisinaan kutsuttu *opetussuunnitelmarunoudeksi*, jonka yhteys

käytännön toteutukseen jää hämäräksi (Svingby 1982). Tällä tavoin opetus suunnitelmat pyrkivät rajaamaan ideaalikansalaisuuden keskeiset piirteet ja kokoamaan yhteen toisinaan ristiriitaisiakin yhteiskunnallisia intressejä ja arvoja.

Tarkastelemme suomalaisen kansanopetuksen (eli koko kansaa koskevan yleissivistävän opetuksen) opetussuunnitelmien välittämää kuvaa ihannekan salaisesta. Kansalaisuudella emme tässä tarkoita pelkästään juridista kansa laisuutta, jonka kautta määritellään yksilön oikeuksia ja velvollisuuksia. Sen sijaan painotamme kansalaisuutta erityisesti valistusajan perintönä rakentu neena poliittisena käsitteenä, jonka kautta määritellään kansanvaltaisen yhti skunnan vallankäyttöä sekä tämän vallan perustana olevaa yhteiskunnan perusyksikköä. Kansanvallan poliittisessa kuvastossa valta ei perustu hallitsi jan perittyyn asemaan tai säätyyn, vaan kuuluu lähtökohtaisesti jokaiselle kansa laiselle. Valistusaikakauden perintönä syntyneissä poliittisissa diskursseissa yhteiskunnan hallinta ei saa loukata kansalaisten autonomiaa, vaan sen tulee seurata kansalaisten yhteistä tahdonmuodostusta. Koulutus asettuu tässä jän nitteiseen asemaan: se on toisaalta kurinpidolliseen vallankäyttöä harjoittava instituutio, mutta toisaalta sen tulisi kuitenkin kyetä tuottamaan autonomi sia, omaa järkeään käyttäviä kansalaisia. Lisäksi se joutuu massaluonteisuuten sa vuoksi sovittelemaan keskenään erilaisia yhteiskunnallisia ideologioita jotka pyrkivät muodostumaan hegemonisiksi ja uusintamaan itseään koulutusjär jestelmän kautta. Tässä opetussuunnitelmadiskurssi toisaalta marginalisoi ja vaientaa toisia kansalaisuutta koskevia merkityksiä, ja toisaalta nostaa toisia yleisen, neutraalin totuuden tasolle.

Olemme valinneet tarkastelun kohteeksi kolme noin puolen vuosisadan välein julkaistua kansanopetuksen valtiollista opetussuunnitelmaa, vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelman, vuoden 1970 peruskou lun opetussuunnitelmakomitean mietinnön, sekä vuonna 2014 julkaistun ja 2016 voimaan astuneen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Nämä ilmentävät keskeisiä murroskohtia suomalaisessa kansanopetuksessa ja kansanopetusta käsittelevässä kuvastossa. Samalla ne ilmaisevat laajempia yhteiskunnallisia ideologioita. Kansakunnan historian murroskohdat tuovat usein esille aiemmin itsestään selvinä pidettyjen ajattelutapojen epävakaa n

luonteen: olemassa olevat ajattelutavat ja käytännöt ilmentävät vain yhtä mahdollista tapaa organisoida sosiaalisia suhteita. Esimerkiksi sodat ja taloudelliset kriisit aiheuttavat sosiaaliseen järjestykseen repeytymiä ja paikaltaan siirtymisiä, jotka nostavat esiin vallitsevien käytäntöjen epäkohtia ja avaavat siten mahdollisuuksia kansalaisuutta koskevien normien ja identiteettien uudelleenmäärittelyille. (Glynos & Howarth 2007, 104–105.) Näemme, että tarkastelun kohteeksi valitsemamme opetussuunnitelmat ilmentävät kolme eri ”tasavaltaa” (vrt. Alasuutari 1996), laajaa kansakunnan keskeisten arvojen, yhteiskunnallisten murrosten ja niiden tuottamien haasteiden kuvastoa, jossa kansalaisuus määrittyy toisistaan poikkeavissa diskursseissa.

Luemme opetussuunnitelmia laulaista diskurssiteoriaa hyödyntäen, jolloin huomio kohdistuu opetussuunnitelmadiskursseissa vaikuttaviin ideologioihin. Ideologioissa pyritään rajaamaan poliittisia identifikaation mahdollisuuksia, toisin sanoen tarjoamaan eräänlaisia peilejä, joiden kautta kansanopetuksen toimijat voivat ”reflektoida”, minkälaista kansalaisuutta kouluissa tulisi toteuttaa ja miten koulutuksen todellisuus vastaa näitä ideoita. Kyseessä on opetussuunnitelmien ”symptomaattinen” luenta sikäli, että opetussuunnitelmadiskursseissa on ”oireita” (*symptom*), joita analysoimme yhteiskunnallisten jännitteiden ilmaisuina sekä pyrkimyksinä joko peittää tai sovittaa ne yhteen abstraktien kansalaisuutta koskevien käsitteiden, niin sanottujen tyhjien merkitsijöiden avulla.

Laulaainen diskurssiteoria ja hegemoninen merkityksenanto

Laulaainen diskurssiteoria, jota on kutsuttu myös ideologia- ja diskurssianalyysiksi (*IDA*) tai jälkistrukturalistiseksi diskurssiteoriaksi (Howarth 2010) on teoreettinen viitekehys sekä tutkimusmetodi (Glynos & Howarth 2007, 11). Viitekehys perustuu argentiinalaislähtöisen politiikan teoretikon Ernesto Laulan ajatteluun, jota ovat soveltaneet ja kehittäneet hänen oppilaansa erityisesti Essexissä (ks. esim. Glynos & Howarth 2007; Howarth, Norval & Stavrakakis 2000; Suomessa Palonen 2008). Tieteenfilosofisesti diskurssiteoria kiinnittyy kielellisestä käänteestä ponnistavaan jälkistrukturalismiin ja jälki-foundationalismiin. Jälkistrukturalismissa kielen käyttö ja merkityksenanto nähdään keskeisenä todellisuutta muokkaavana tekijänä ja vallan muotona,

jota eri tavoin käyttämällä saadaan erilaisia lopputuloksia (Howarth 2010; Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen 2008). Merkityksenanto on poliittinen prosessi, jossa käsitteet saavat merkityksensä, kun niihin yhdistetään sisältöjä ja niitä rinnastetaan toisiin käsitteisiin tai kun niitä erotetaan muista (Finlayson & Valentine 2002, 8–9; Palonen 2012).

Jälkifoundationalismin lähtökohtana on, että eheän, neutraalin ja kansalaisuutta koskevan diskurssin muodostaminen on mahdotonta. Sen sijaan diskurssit ovat lähtökohtaisesti epävakaita ja ristiriitaisia, ja samalla myös historiallisesti muuttuvia. (Glynos & Howarth 2007, 11; Marchart 2007, 2.) Siksi kansalaisuuden käsite ja sitä koskevat poliittiset diskurssit ovat jatkuvan neuvottelun ja kamppailun kohteina. Sosiaalista todellisuutta pyritään selkeyttämään tuottamalla yhteisiä merkityksiä ja sitä kautta luomaan vakaampi perusta yhteiskunnalle (Marchart 2007, 7; Palonen 2008, 213). Merkityksiä tuotetaan diskursseissa, jotka muodostavat jaettua tapaa ymmärtää maailmaa. Ne luovat identiteetin kuvastoja, joihin sosiaaliset toimijat voivat samaistua. (Howarth & Stavrakakis 2000; Laclau & Mouffe 2014, 91.)

Poliittiset diskurssit pyrkivät määrittämään oman perspektiivinsä siten, että se ylittäisi kilpailevat näkökulmat ja saavuttaisi laajaa kannatusta. Tämä näkyy esimerkiksi poliittisten liikkeiden toiminnassa tai uskontojen suurissa kertomuksissa niiden tarjotessa omaa ideologiaansa sosiaalisen todellisuuden selkeyttämiseksi. Erityisesti jo legitiimien merkitsijöiden, kuten kansalaisuus, demokratia ja tasa-arvo, omistuksesta käydään diskurssien välillä kamppailua. Näissä kamppailuissa toisista diskursiivisista puhetavoista ja merkityksistä saattaa muotoutua yleisesti hyväksytyjä ja siten suhteellisen vakaita lähtökoh- tia sosiaalisen todellisuuden selittämisessä. Vakaus ilmenee esimerkiksi tietty- jen poliittisten puolueiden ja tiettyjen uskontoryhmien suhteellisen vakaana kannatuksena. Tällaista merkitysten vakiintunutta järjestelmää kutsutaan hegemoniaksi, joka ilmenee päällepäin arkijärjen mukaisena ja luonnollisena katsantona. Hegemonisten muodostelmien merkityksenannon tavoitteena onkin rakentaa ja vakiinnuttaa merkityksiä. Samaten hegemonian haastaminen toisen diskurssin näkökulmasta tapahtuu merkityksenannon kautta. (Howarth 2000, 110; Laclau 2005, 130–131.)

Tyhjät merkitsijät kansalaisuuden diskursseissa

Politiikan tutkija Andrea Mura (2016) puhuu ”paranoidista” ykseyden ja yhtenäisyyden tavoittelusta eurooppalaisessa kansallisvaltioiden kansalaisuuden kuvastossa. Paranoidisuudella hän tarkoittaa poliittisissa diskursseissa ilmenevää pyrkimystä rakentaa ristiriidaton kansallisvaltiota ja kansalaisuutta koskeva todellisuuskuva ja suojata sitä pirstovia elementtejä vastaan. Yksi keskeinen tapa yhdistää erilaiset kansalaisuuden mahdolliset tulkinnat ja piilottaa niiden väliset erot, on hyödyntää niin sanottuja tyhjiä merkitsijöitä. Laclaulaisessa diskursisianalyyssissä tyhjä merkitsijä tarkoittaa merkitsijää vailla selkeästi rajattua sisältöä. Tyhjien merkitsijöiden historiallinen alkuperä kansalaisuusdiskursseissa voidaan paikantaa valistusajalle, jolloin poliittiset teorit pyrkivät hahmottamaan yhteisiä nimittäjiä kansalle, joka hallitsee itseään. Esimerkiksi juuri ”kansa” on tyhjä merkitsijä, joka voi helposti saada mitä moninaisempia sisältöjä poliittisista tarkoituseristä riippuen. Se esitetään usein kaikkia motivoivana ideaalina, mutta samalla sen voi ”täyttää” jonkun poliittisen liikkeen erityisillä merkityksillä (Laclau 2007, 44–45).

1700-luvulta alkaen kansalaisuuden käsitteestä tulikin moninaisten tulkintojen kamppailukenttä. Kansalaisuutta koskevissa keskusteluissa määriteltiin samalla myös sitä, miten kansakunnat voivat hallita itse itseään, ja miten yhteiskunta voi torjua verisiä vallankumouksia ja sotia. Esimerkiksi Immanuel Kantin kuuluisassa *Ikuiseen rauhaan* (1795/1989) -teoksessa esitetään ajatus maailmankansalaisuudesta, joka ei palaudu valtiollisiin, kulttuurisiin tai kielellisiin rajoihin, vaan yhdistää kaikkia maailman ihmisiä. Maailmankansalaisuuteen sitoutuminen ehkäisisi Kantin mielestä myös sotia ja muita väkivaltaisuuksia. Toisaalta muun muassa Herderin, Schellingin ja Hegelin ajattelussa keskeisinä kansakuntien rakennusaineita olivat identifioituminen kaikille kansalaisille yhteiseen kieleen, historiaan ja maantieteelliseen alueeseen (Taylor 1989).

Kansalaisuuden määrittely 1800-luvun Euroopassa ei tarkoittanut jo olemassa olevan identiteetin jatkamista tai ”herättämistä”, vaan sen rakentamista esimerkiksi massakoulutuksen kautta (Hobsbawm & Ranger 1983). Kansakunnat ovatkin Benedict Andersonin (2007) kuuluisaa käsitettä käyttäen ”kuviteltuja yhteisöjä”, joille täytyy yhä uudelleen kuvata sen jäsenille yhteiset,

sekä muista yhteisöistä erottavat piirteet. Paradoksaalisesti vasta näiden merkityksenantojen hegemonisoinnin jälkeen on Suomessakin voitu todeta, mitä suomalaisuus on ”aina ollut”, ja minkälaiseen kansallistunteeseen suomalaisten tulisi ”herätä”. Tässä suomalaisella kansanopetuksella on ollut keskeinen rooli kansakoulun ajoista saakka. Zacharias Topeliuksen kansakouluissa käytetty *Maamme*-kirja (1945/1875) opetti lapsille suomalaisuuden maantieteelliset ja heimolliset piirteet sekä historian. ”Suomen” eri alueilla esiintyneet diskurssit (myytit, sadut, uskomukset) tulkittiin uudestaan ja korotettiin yleisemmälle, koko kansakunnan identiteettiä kuvaavalle tasolle.

Samalla kansakunnan kuvastoa rakennettiin ulossulkemisen kautta, korostamalla sitä, mitä suomalaisuus *ei ole* (ks. Tervonen 2014). Tätä ilmentää keskeiseen fennomaanin Adolf Ivar Arwidssoniin yhdistetty lausuma: ”Ruotsalaisia emme enää ole, venäläisiksi emme halua tulla, olkaamme siis suomalaisia!” Tämä tuo esille kansalaisuuden diskurssien ”ekstiimin” luonteen – sen mikä on tuttua, läsnä ja keskiössä (suomalaisuus), pohjautuu aina sille, mikä on ulossuljettua – tuntematonta tai epätoivottavaa (Mura 2016, 62).

Tämä ulossuljettu voi olla myös ”sisällä”, hankalasti aidosta kansalaisuudesta erotettavana, mutta sitäkin uhkaavampana ”viidentenä kolonnana” (emt. 65). Suomen kansalaisuuden rakentumisessa tämä on ilmentynyt siten, että fennomaanien suomalaisen, sivistysmyönteisen talonpojan ihannekuvaan sopimattomat identifikaation muodot, kuten saamelaisuus, suomenruotsalaisuus, työväenluokkaisuus, on jätetty koulutuksen kansalaisuutta käsittelevissä diskursseissa kokonaan varjoon (Jauhiainen 2011; Tervonen 2014).

Laclaulainen diskurssiteoria tarjoaa lukutavan, jossa kansalaisuuden kuvastosta paljastuu useita jännitteitä. Kansalaisuuden diskursseissa rajataan kansallisvaltioiden joukko ja ominaisuus, joka tekee valtioista kansallisvaltioiden luokkaan kuuluvia, ja joka samalla erottaa ne toisistaan: oma kieli, historia, rajat ja identiteetti. Jo tässä näkyy yleisen ja erityisen jännite: se että olemme suomalaisina erityisiä hyvin tyypillisesti eurooppalaisella, kansallisromanttista ideologiaa seuraavalla tavalla. Lisäksi kansalaisuusdiskurssit tuottavat sisäisiä eronkoja tietyn valtion kansalaisuuden sisällä – toiset kansalaisuuden piirteet edustavat suomalaisuutta enemmän kuin toiset.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925: Valkoisen Suomen kansalainen

Oppivelvollisuuskoulun varhaisvaiheessa, niin sanotun ensimmäisen tasaval-
lan aikana, valtio (poliittis-institutionaalinen kehys) ja uskonto (ideologis-metafyysisen kehys) määrittivät yhtenäiset lähtökohdat kansanopetukselle. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (MOPS 1925), aikansa ristiriitaisten ja jännitteisten poliittisten tahtojen tulos, ilmaisi sekä kansallisia että uskon-
nollisia arvoja, jotka itse asiassa ymmärrettiin yhtäpitäviksi. Opetussuun-
telman ideologis-metafyysinen ulottuvuus kehkeytyi koti, uskonto, isänmaa-
-kolmiyhteydestä, joka ilmaisi sekä Suomen asemaa Sallimuksen johdatukses-
sa että maallisen ahkeruuden, hurskauden ja säädynmukaisuuden ideaaleja. Arvid Järnefeltin ja Santeri Alkion teosten opettajuuskuvaukset tuovat erin-
omaisesti ilmi kansakoulunopettajan ihannekuvan: opettajaksi tultiin kut-
sumuksesta, ja opettajan tuli olla paikkakuntansa tarmokas ja kurinalainen
mallikansalainen. Toteuttaessaan kansallista tehtäväänsä opettajat tiesivät
vaalivansa korkeita ihanteita, jotka olivat peräisin itse Jumalalta. Opetussuun-
nitelma-ajattelun ideologis-metafyysinen kehyksen perustuessa uskonnollisiin
arvoihin Suomen kohtalon ymmärrettiin riippuvan Johdatuksesta. Siten po-
liittis-institutionaalisen ja ideologis-metafyysinen kehyksen yhdistäjänä oli
tuonpuoleisuuden viittaava transsendentti subjekti. (Värri 2002, 334–335.)

Ennen yleisen oppivelvollisuuden aikaa (–1921) lapsi ymmärrettiin van-
haluterilaisuuden hengessä perisyntiseksi, joka ankaran kasvatuksen keinoin
tuli vanhurskauttaa, kasvattaa nöyräksi ja kuuliaisiksi kristityksi (Launonen
2000). Opettajan odotettiin olevan näiden ihanteiden mallikelpoinen ruumiil-
listuma ja hyvän kristityn perikuva. Itsenäisyyden alkuvaiheessa, sisällissodan
kauhujen jälkeen, opettaja oli ennen muuta siveys- ja kansalaiskasvattaja, mal-
likansalainen, jonka tehtävänä oli kansakunnan yhtenäistäminen ja valkoisen
Suomen kansallisvaltioideologian juurruttaminen myös punaisen rahvaan
mieliin (ks. Nikander 1998; 164–166; Nikander 1999, 122, 123). Opettajat ja
osa sivistyneistöistä olivat kansalaissotaan asti suhtautuneet ”kansaan” myötä-
tuntoisesti. Sota toi myötätunnon tilalle epäluulon ja pelon. Sisällissodan jäl-
kimainingit vain korostivat kansallisten arvojen tärkeyttä. Valkoisen Suomen

näkökulmasta koulun tehtävänä tuli olla *sivistämisen* lisäksi työväen lasten *sopeuttaminen* yhteiskuntaan (Launonen 2000; Nikander 1998; Rinne 1984).

Oppivelvollisuuslaki vuonna 1921 ja maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuonna 1925 olivat vastauksia aikansa haasteisiin ja tulevaisuuden toiveisiin. Vuonna 1920 64 prosenttia väestöstä työskenteli maa- ja metsätaloudessa, teollisuudessa vain noin 15 prosenttia. Yhteiskunta oli jakautunut säätyläisiin ja rahvaksiin. 60 prosenttia maalaisista kuului tilattomaan väestöön. (Rinne 1984.) Suomen valtiollinen järjestelmä oli vielä heikko, mutta valtiolta oli poliittisine instituutioineen keskeinen toimija (poliittis-ideologinen kehys). Kun politiikka oli ajautunut katastrofiin vuoden 1918 sisällissodassa, poliittisten instituutioiden vakiinnuttaminen tuli sitäkin tärkeämmäksi. Kun kansakoulun perustajasukupolvi oli rakentanut kansanopetuksella kansakuntaa, nuori itsenäinen kansallisvaltio tarvitsi oppivelvollisuuskoulua valtion vahvistamiseen. Koulun piti eheyttää ja yhdenmukaistaa kahtia jakautunutta Suomea (Ahonen 2003, 69). Maaseudun väestöä pyrittiin huomioimaan lisäämällä jokapäiväisessä elämässä tarvittavia taitoja ja oppisisältöjä kansakoulun oppimäärään:

Osaksi vaistomaisesti osaksi myöskin kokemuksesta tulivat monet maalaisvanhemmat siihen käsitykseen, että uusi koulu vieroitti maanviljelijän lapset heidän isiensä ammatista ja samalla heidän kodistaan (MOPS 1925, 46).

Komitea antaa tunnustuksensa ja tulee mietintönsä eri kohdissa antamaan apunsa kansakoulun kehittämiseksi käytännölliseen, tosielämän tarpeita vastaavaan suuntaan (MOPS 1925, 49).

Oppivelvollisuuskoulua kohtaan kohdistettu epäily sodan hävinnan kansanosan puolelta pyrittiin ylittämään tekemällä siitä poliittisesti näennäisen neutraali. Samalla kuitenkin painotettiin sivistyneen agraari-Suomen kansallisuusihteita. (Rantala 2002.) Kansalaisuuden tyhjälle merkitsijälle annettiin siis erityinen, valkoisen Suomen ideaaleja painottava sisältö ja hegemonisoitiin se koko kansakuntaa koskevaksi. Seuraavat näytteet maalaiskansakoulun opetussuunnitelmasta (MOPS 1925) kuvaavat agraari-Suomen ihanteita:

[I]sänmaan historia voimakkaasti kehittymässä ja vaatimus sen paremman tuntemisen sisällyttämisestä kansakoulunkin tietopiiriin komitean käsityksen mukaan yhä voimistumassa. Suomen asema

itsenäisenä valtakuntana tekee välttämättömäksi isänmaallisen hengen vahvistamisen ja perehtymisen oman kansakunnan syntyn ja vaiheisiin. (MOPS 25, 112.)

Ainoastaan sotaisiin tapauksiin nähden lisättäköön, että niissä joskus lienee viivytävä enemmän kuin on tarpeen kehityksen yhtenäisyyden ymmärtämistä varten. Puolustus- ja vapaussodat ovat puolustettavissa, ja niissä ilmenevä miehuus, uhrautuvaisuus ja sankarimieli eivät saa jäädä tunnustusta vaille. (MOPS 1925, 113.)

Näiden ihanteiden välittäminen osaksi suomalaisten identiteettiä vaati päivittäistä työtä suomalaisissa kouluissa. Kansakoulu pyrki muun muassa oppikirjojen kautta ohjaamaan, miten lapset kokevat oman elinympäristönsä (perheensä sekä koulun ja kirkon kaltaiset instituutiot) osana jaettua kansallista tarinaa. Kansalaisuuden iskostaminen kasvavaan sukupolveen ulottui paitsi mieleen, myös ruumiiseen. Työtätekevä maalaistytön ja -pojan ruumis tuli muokata kirjoittavaksi, paikallaan istuvaksi, hiljaa kuuntelevaksi sekä vaateiltaan ja keholtaan puhtaaksi kansalaiseksi. (Tuomaala 2004.)

Kristillisen humanismin elähdyttämänä lasta ei enää nähty pohjimiltaan pahana, vaan hänessä nähtiin myötäsyttyisiä mahdollisuuksia, jotka oikealla kasvatuksella voitiin saada palvelemaan koko kansakuntaa. Valkoisen Suomen kansalaiskasvatuksen ideologia nojasi, kansakunnan repeämisestä huolimatta tai ehkä juuri sen vuoksi, kommunitaariseen näkemykseen yhteisestä hyvästä. Koulukasvatuksen lähtökohtana olivat objektiivisiksi uskotut, yliyksilölliset arvot (ks. esim. Nikander 1999, 123), joiden toivottiin kuitenkin palvelevan kotiseudun hyvinvointia. Siksi opetussuunnitelmaan valitut oppiaineet ja tietosisällöt tähtäsivät agraariyhteiskunnan hengessä paikalliseen käyttökelpoisuuteen. (Ks. Rinne 1984.)

[U]skonnon opetuksen suunnitelmaa tehdessä kaikkein tärkeintä on valita ja järjestää opetusaines niin, että uskonnosta tulisi lapsille mieleinen oppiaine, jollaisena vain se kykenee täyttämään tärkeän tehtävänsä lasten uskonnollisen ja siveellisen mieluun kasvatamisessa sekä tarpeellisen uskonnollisen tietoaiksen jakamisessa (MOPS 1925, 25).

Kristinuskon opetukselle on kansakoulussamme alusta alkaen annettu keskeinen asema. Mieluun suuntaa muodostavana aineena on sitä pidetty tärkeimpänä. Mutta jos jolloinkin nuorisomme kasvatustyössä uskonnollista pohjaa on tarvittu, niin tarvitaan sitä

nykyaikana, jolloin uskonnolle vihamieliset voimat pyrkivät horjuttamaan uskonnollisia ja sen ohella monia syvimpiä siveellisiä peruskäsityksiä ja jolloin tapojen turmellus ja siveellinen höltyminen peloittavassa määrässä on lisääntynyt kansassamme. (MOPS 1925, 67.)

Uskonto asetti maailmankatsomuksellisen yhtenäisyyden sekä opetussuunnitelman perusarvoille että opettajan henkilökohtaiselle identiteetille. Opetussuunnitelman ihmisihanne ja kansalaiskasvatuksen päämäärä heijastivat kristillistä essentialismia, olemusajattelua. Ihmisellä uskottiin olevan ikuinen olemus; hän on Jumalan kuva, joka voi kasvaa moraaliseksi subjektiksi – Isänmaansa maaperään sitoutuneena – ainoastaan kristillisiä hyveitä noudattaen. (Ropo & Värri 2003; Värri & Ropo 2004, 43–44.) Hannu Simolan tutkimuksen mukaan omalaatuinen ja erilainen, ainutkertainen ja omaperäinen yksilö ei vielä esiintynyt Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa. Kun oppilaasta puhuttiin yksikössä, hän oli yleistetty lapsi, oppilasjoukon abstrahoitu jäsen. Simola toteaa selvän muutoksen vasta vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmassa (KOPS 1952), jossa oppilasyksilö persoonallisine piirteineen, ominaisuuksineen ja tarpeineen astui koulun oikeutusperustaksi yhteiskunnan rinnalle. (Ojakangas 1997, 109–142; Rinne 1984, 192–194; Simola 2015, 22–23.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970: Sosiaalinen kansalainen

Toisen maailmansodan jälkeen Suomi oli edelleen itsenäinen valtio, mutta niin maailmanpoliittinen tilanne kuin sisäpoliittiset voimasuhteet olivat tunnetusti täysin toisenlaisia kuin vielä 1930-luvulla. Vaikka Suomi oli 1950-luvulla edelleen vahvasti maatalousvaltainen yhteiskunta, monella taholla ennakoitiin jo, että Suomen yhteiskuntarakenne tulee lähitulevaisuudessa muuttumaan teolliseksi yhteiskunnaksi. Kysyessään ”onko maallamme malttia vaurastua?”, silloinen pääministeri Urho Kekkonen vaati jaloilleen nousevan yhteiskunnan kehittävän talouttaan voimakkaan, mutta hallitun teollistumisen avulla (Kekkonen 1952). Tällä tavoin rakennettiin ideologista perustaa ”toiselle tasavallalle” (Alasuutari 1996), jonka keskeisenä piirteenä oli

teollistumista ja kaupungistumista ohjaava suunnitelmatalous, jossa valtiovalalla on keskeinen yhteiskunnan hallittua muutosta ohjaava asema.

Koulutuksen moraalisisessa kuvastossa valkoisen Suomen kristilliset ja nationalistiset sisällöt alkoivat liudentua, ja esiin nousivat psykologisten ja sosiologisten asiantuntijadiskurssien rajaamat tavat jäsentää kasvatuksen tavoitteita. Koulukasvatuksen diskurssien tieteellistymisen myötä myös koulun kulttuuriset, kansalliset ja paikalliset kontekstit alkoivat liudentua. (Koski 2001, 70–76; Launonen 2000; Simola 1995.) Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelma heijasti visiota yhteiskunnasta, jota ohjaavat teollistumisen sekä tieteen ja teknologian voimat (Hosio-Paloposki 2006). Uumoiltu talouden ja ammattien rakennemuutos sekä maaltamuutto tapahtuivatkin kansainvälisesti vertaillen nopeasti 1960-luvun aikana. Samaan aikaan osunut suurten ikäluokkien kulttuurisen, poliittisen ja taloudellisen vaikutusvallan kasvu loi vaikutelman, että kaikki vanhat kansakunnan tukipilarit ovat uudelleenmäärittelyn kohteina. Uskonto, sääty, ammatti tai poliittinen ideologia eivät kyenneet enää entisellä tavalla tuottamaan identifikaation muotoja.

Nämä muutokset tulkittiin suomalaisissa kansalaisuutta määrittävissä poliittisissa diskursseissa sekä uhkina että mahdollisuuksina. Rakennemuutoksen aikaisena modernisaation käsikirjana pidetyssä *60-luvun sosiaalipolitiikka*-teoksessaan (1961, 3) Pekka Kuusi havaitsi, että ”(v)altiollinen kansanvalta on muuntumassa sosiaalisesti kansanvallaksi maassamme (kursivointi lisätty)” Sosiaaliseen kansanvaltaan kuului, että yksinvaltiuden ja hallitsevien luokkien sijaan kaikki kansalaiset ovat nyt ”valtiovallan liikkeelle panevana voimana” (mt. 3). Keskeiseksi tyhjäksi merkitsijäksi kansalaisuuden ja kansanvallan hahmottamisessa nousikin termi ”sosiaalinen” ja sen johdannaiset (sosiaalinen kansalainen, sosiaaliset kysymykset, sosiaaliset ongelmat, jne.)

Sekä länsimaisessa hallinnan mentaliteetissa että käyttäytymistieteissä muotoiltiin toisen maailmansodan jälkeen erityinen ”sosiaalisen kansalaisen” kuvasto (Rose 1999, 133). Jo 1700-luvun yhteiskuntafilosofiassa ja 1800-luvulla muotoutuvissa sosiaalitieteissä oli luotu ajatus yhteiskunnasta (*Gesellschaft, society, société*), jonka säännönmukaisuudet ja päämäärät eivät palaudu perheen, suvun, hallitsijan tai klaanin tarjoamiin rooleihin, normeihin ja arvoihin. Yhteiskunnassa vallitsee siis ”sosiaalisia rakenteita”, sosiologi Émile

Dürkheimin mukaan ”sosiaalisia faktoja”, jotka ovat yliyksilöllisiä (Wagner 1999).

Toisen maailmansodan jälkeen myös Suomessa yhteiskuntatieteellinen tutkimus toi esille yhteisöjä (kuten työpaikkaa, koululuokkaa) yhdessä pitäviä normeja ja arvoja (ks. esim. Littunen 1962). Näin kansalaisuus sai vuorovaikutustaitoihin ja keskinäisiin velvollisuuksiin liittyviä ja niitä koskevan tieteellisen asiantuntijadiskurssin välittämiä muotoja. Matti Koskenniemi, jolla oli keskeinen rooli jo vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelman rakentamisessa, oli tuonut saksalaisen kielialueen sosiaalipedagogiikan sekä amerikkalaisen progressiivisen pedagogiikan muotoja suomalaiseen kasvatustieteelliseen keskusteluun (ks. esim. Koskenniemi 1968). ”Sosiaalisten” ilmiöiden tieteellinen hahmottaminen loi myös suomalaisen opetussuunnitelma-ajatteluun käsityksen siitä, että koululuokan vuorovaikutuksessa on sisäisiä säännönmukaisuuksia, joita opetuksessa voidaan myötäillä. Koskenniemen (1968) mukaan ”sosiaalisella kasvatuksella” voidaan käsitellä kouluissa ilmeneviä ”sosiaalisia ongelmia” juurettomuutta, köyhyyttä, päihde- ja väkivaltaongelmia, joita yhteiskunnan rakennemuutos tuottaa. Koulukasvatuksen on mahdollista luoda näitä ongelmia paikkaavia uusia ”sosiaalisia siteitä” (mt.). Koululuokan sosiaalisista rakenteista tulee näin sekä koulukasvatuksen keskeinen väline että sen päämäärä: toisaalta koululaisia kasvatetaan sosiaalisen pedagogiikan muodoilla (esim. ryhmätehtävät ja -leikit), mutta toisaalta heitä myös kasvatetaan olemaan enemmän ”sosiaalisia”; kykenemään kantamaan vastuuta toisista ihmisistä ja koko ryhmän tai yhteiskunnan koheesiosta. (Saari 2017.)

Näiden kehityskulkujen huipentuma nähdään peruskoulu-uudistuksessa sekä peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa. Suomessa rinnakkaiskoulujärjestelmän korvaavaa yhtenäiskoulua esitettiin jo 1930-luvulla. 1950-luvun lopulla aloitettiin peruskoulua valmisteleva komiteatyö ja lainvalmistelu. Uudistus oli tunnetusti poliittisen neuvottelujen ja taisteluiden tulos ja heijasteli erityisesti poliittisen vasemmiston ja keskustan intressejä. (Ahonen 2003; Somerkivi 1983.) Vuoden 1970 opetussuunnitelman yleisessä osassa käy selvästi ilmi, ettei moniarvoiseen demokraattiseen yhteiskuntaan kasvatamisen ideoita ole helppo ilmaista. Komitea tunnustaa tiettyjen ”yleispätevien arvostusten”, kuten rehellisyyden, vastuuntunnon ja kriittisen ajattelun

olemassaolon. Mutta samalla todetaan, että yhteiskunnassa vallitsee myös jännitteitä yksilön ja yhteiskunnan, sekä kulttuuritradition tuntemisen ja sen kehittämisen välillä. Edelleen, vanhemmat, opettajat, ja yhteiskunnan intresiryhmät luovat opetuksen tavoitteille ja muodoille jatkuvia ristipaineita, joita täytyy pyrkiä sovittamaan yhteen (Komiteamietintö 1970, 20–21). Komitea korostaa lisäksi, että ”*Demokraattisessa yhteiskunnassa tulisi periaatteessa jokaisen saada itse asettaa tavoitteensa*” (Komiteamietintö 1970, 21). Varttuesaan peruskoulun oppilaidenkin tulisi antaa entistä enemmän vaikuttaa opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin, jolloin koulusta tulee entistä enemmän demokraattinen yhteisö, joka perustuu sen jäsenten yhteisiin sopimuksiin. (Komiteamietintö 1970, 41.)

Näiden jännitteiden lisäksi opetussuunnitelmatyössä tulee vielä reagoida kasvatuksen ajalliseen ulottuvuuteen. Komiteamietinnössä puhutaan koulusta suuntautuneena tulevaisuuden yhteiskuntaan, jonka ”tarpeet” ovat vielä tuntemattomia. (Komiteamietintö 1970, 20.) Siksi opetussuunnitelman tavoitteita laadittaessa on haluttu kiinnittää huomiota tiedollisten sisältöjen sijaan keskeisiin taitoihin (Komiteamietintö 1970, 27–32). Erityisen keskeiseksi muodostuvat *sosiaaliset valmiudet*:

Koulukeskustelussa on viitattu usein yhteiskunnallisiin muutoksiin. Tuotantotekniikan uudistumisen vuoksi tuotanto on kohonnut. Elinkeinoelämän rakenne on muuttunut, erityisesti ovat lisääntyneet palveluammatit. On myös tapahtunut yllättävän nopeata kaupungistumista (...).

Tietojen ja taitojen sisällys eri alueilla on muuttunut. Kokonaan uusia tiedonaloja on syntynyt. Tämä kehitys jatkuu kiihtyvänä. Koulun ensiarvoiseksi tehtäväksi tulee siksi oppilaiden ohjaaminen *omakohtaiseen tehokkaaseen ja kestävään tiedonhankintaan*.

Samalla taito yhteistyöhön sekä suppeissa että laajoissa yhteisöissä, toisten ihmisten oikeuksien kunnioittaminen ja humanisuus ovat käyneet yhä tärkeämmiksi ominaisuuksiksi. Kaukaistenkin maanosien ongelmat koskettavat meitä nyt enemmän kuin ennen. *Koulun sosiaalisen kasvatuksen merkitys on kohonnut*. (Komiteamietintö 1970, 14, kursivointi alkuperäinen.)

Kyseistä katkelmaa voidaan lukea osana laajempaa, jo valistuksen aikakaudelta peräisin olevaa poliittisten käsitteiden abstrahoitumista. ”Toisen tasavallan”

Suomessa sosiaalisen kasvatuksen käsite on yksi vastaus modernin poliittisen historian kysymykseen, mihin kansansuvereniteetti voi perustua yksinvaltiuden jälkeen, eli miten kansalaiset voivat hallita itse itseään; miten eri intressit, arvot, ideologiat ja identiteetit tulevat edustetuiksi koulutusjärjestelmässä, ja miten kaikkia kansalaisia voidaan kohdella tasavertaisina.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä koulukasvatuksen eettiset päämäärät ja ”sosiaalinen kasvatus” kytketään erityisesti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen normeihin. Kaikkien oppiaineiden ja kaiken opettajan toiminnan yhtenä keskeisenä periaatteena tulisi olla sosiaaliseen kasvatukseen sisältyvä ”yhteiselämän kannalta myönteisten piirteiden”, kuten ystävällisyyden, avuliaisuuden ja itsehillinnän kehittäminen oppilaissa (Komiteamietintö 1970, 37).

Kun ajatellaan edellä mainittuja kouluun kohdistettuja ristipaineita, voidaan kysyä, miten koulun sisäisten sosiaalisten siteiden hallinta voi tyydyttävästi vastata niihin. Komitea toteaa, että oppilaita on ”opetettava elämään ristiriitojen yhteisössä ja löytämään niille rakentavia ratkaisuja”. Koulu on siis eräänlainen pienoisyhteiskunta, joka tarjoaa ristiriitatilanteissaan edellytyksiä harjoitella sosiaalisten ristiriitojen hallintaa. (Komiteamietintö 1970, 40.) Tällä tavoin moniarvoisen demokraattisen yhteiskunnan jännitteitä hallitaan siirtämällä ne kouluissa tapahtuvaksi neuvotteluksi.

”Sosiaalisen” keskeinen asema heijastaa laajempia ristiriitoja sekä yhteiskuntatieteiden epistemologiassa että avoimen yhteiskunnan hallinnassa. Yhteiskuntatieteissä sosiaalinen viittaa toisaalta yksilöllisiin rakenteisiin – ihmillisen vuorovaikutuksen pysyviin säännönmukaisuuksiin, jotka tekevät yksilöiden käyttäytymisen ymmärrettäväksi. Toisaalta sosiaaliset rakenteet voidaan ymmärtää ainoastaan yksittäisten ihmisen moninaisesta käyttäytymisestä abstrahoimalla. Sosiaalinen on siis pysyvästi abstraktin ja homogeenisen sekä yksilöllisen ja heterogeenisen välisessä jännitekentässä (Poovey 1998). Käsitteellisen jännitteen ohella sosiaalinen on myös yhteiskunnallisen hallinnan ristiriitojen keskellä. Toisaalta siinä tavoitellaan kaikille kansalaisille tasa-arvoisia mahdollisuuksia koulutukseen, terveyteen ja aineelliseen hyvinvointiin. Toisaalta pyritään tukemaan yksilön vapautta ja vastuuta ja olemaan

holhoamatta kansalaisia. Tämä on pysyvä jännite: kuinka palvella sekä kokonaisuutta ja sen järjestystä että yksilön vapautta. (Rose 1999.)

Sosiaalinen kansalainen ja sosiaalinen järjestys suomalaisissa pedagogisissa teksteissä olivat osa laajempaa länsimaista demokraattisten yhteiskuntien pyrkimystä korvata vanha monarkinen suvereniteetti kansansuvereniteetillä (Saari 2017). Kyseessä on merkittävä siirtyminen sarjassa, jossa keisarin Jumalalta saatu oikeutus pyritään perustamaan ensin Jumalan ja kansakunnan yhteydellä, sitten ainoastaan tämänpuoleisella. Samalla sosiaalisen kansalaisen kuvasto pyrkii kuroma yhteen suomalaisen yhteiskunnan murroksessa hauraiksi muuttuneita identifikaation mahdollisuuksia.

Tässä sosiaalisen käsite on kuitenkin toiminut väistämättä ideologisesti nostamalla universaalille, kaikkia yhdistävälle tasolle poliittisesti spesifejä kansalaisuuden merkityksenantoja. Toisin sanoen se, mikä esitetään kansalaisuuden muotoja kokoavana kehyksenä, onkin paradoksaalisesti yksi sen rajaamista sisällöistä. Sosiaalisen kautta on korostettu koululaisten kesken muodostuvaa orgaanista yhtenäisyyttä, mutta samalla se on peittänyt muita poliittisen identifikaation muotoja, kuten etnisiä ja kielellisiä yhteisöjä (suomenruotsalaiset, saamelaiset, romanit) ja alakulttuureja. Opetussuunnitelmakomitean luoma mielikuva lähes spontaanisti rakentuvista sosiaalisista muodoista kouluissa on myös omiaan viemään huomiota siitä, että peruskoulua hallittiin 1970-luvulla varsin keskusjohtoisesti. (Saari, Salmela & Vilkkilä tässä teoksessa.) Myös opetussuunnitelmakomitean mietinnössä painotettiin, suunnittelyyhteiskunnan ideologiaa seuraten, koko järjestelmän keskitettyä suunnittelua ja hallintaa (POPS 1970, 13–15). Lisäksi peruskoulu-uudistus sekä peruskoulun hallinta 1970-luvulla edusti poliittisten kamppailujen kohteena ollutta käsitystä koulutuksellisesta tasa-arvosta. Erityisesti poliittinen vasemmisto ja keskusta korostivat peruskoulun mahdollisuutta tarjota yhteneväistä opetusta kaikille maantieteellisestä sijainnista tai sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Myös koulusaavutusten yhteneväisyyttä oppilaiden ja koulujen kesken painotettiin tasa-arvon ilmentymänä. Tämän näkyi leimallisesti peruskoulun toteutuksessa, jolloin poliittisen oikeiston yksilön valintoja ja kykyjen mukaista opetusta painottava arvomaailma jäivät marginaaliin. (Ahonen 2002; ks. Koski 2001, 74.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelma: Kansalaisuus globaalikapitalismissa

Viimeisten vuosikymmenten aikana globalisaation mukanaan tuomat sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset muutokset ovat haastaneet kansallisvaltioita ja koulutuspoliittista diskurssia. Globalisaation määrittelyt vaihtelevat, mutta laajasti ymmärrettynä se voidaan nähdä lähtökohtaisesti kompleksisina, moniulotteisina ja toisiinsa kytkeytyvinä prosesseina, joiden vaikutuksesta yhteiskuntien sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset suhteet irtautuvat aiemmista kansallisvaltioiden määrittämistä rajoista. (Ferguson & Mansbach 2012, 25–28; Mundy ym. 2016.)

Irtautumisen seurauksena kansainvälinen koulutuspoliittinen toimintaympäristö on muuttunut ja avautunut erilaisten ylikansallisten organisaatioiden (EU, OECD, Maailmanpankki) sekä muiden toimijoiden (kuten ajatushautomot, järjestöt, konsultit) vaikutusvallan piiriin (Ball 2012; Mundy 2007; Rizvi & Lingard 2010). Valtioiden kyky kontrolloida koulutustaan näyttää vähenevän entisestään ja koulutusta koskevat policy-ohjelmat (poliittiset linjaukset kuten kansalliset opetussuunnitelmat) tehdään uusissa ympäristöissä, useampien toimijoiden ja organisaatioiden vaikutuksesta (Ball 2012, 4; Mundy ym. 2016). Käytännössä tämä näkyy koulutusjärjestelmien kansallisten piirteiden ohentumisena ja lähentymisenä kohti yhtenäisempiä globaaleja standardeja, mutta toisaalta myös paikallisten normien merkityksen kasvuna (Antikainen & Rinne 2012, 449; Carnoy 2016).

Globaali politiikka, jota useat kansainväliset organisaatiot edistävät, voidaan nähdä olevan pitkälti uusliberalistisen ideologian kyllästävä (Mundy ym. 2016; Rizvi & Lingard 2010, 184). Tämän ideologian myötä pyritään normalisoimaan ”kasvu ensin” -lähestymistapaa, joka perustuu yksilöllisen valinnan, yksityistämisen, sääntelystä vapaan markkinatalouden, sekä kilpailun kautta pääoman kasautumiseen ja tuoton tavoittelun eli markkinalogiikan luonnolliseksi tekemiseen, ja sen esittämiseen ainoana varteenotettavana vaihtoehtona (Ball 2012, 3–4; Rizvi & Lingard 2010, 31–33; Simola ym. 2013).

Suomalaiseen koulutuspolitiikkaan angloamerikkalaiset oikeistoliberaalit vaatteet kantautuivat 1980-luvun loppupuolella ja ne saivat tukea uudelta keskiluokalta (Ahonen 2003, 158–159, 161). Tasa-arvon merkitys muuttui ja

se nimettiin yksilöiden kilpailumahdollisuuksien yhtäläisyydeksi peruskoulu-uudistuksen sosiaalisen tasa-arvon piirteiden painuessa taka-alalle (Ahonen 2003, 201). 1990-luvun lama näytti vaikuttavan koulutuspolitiikkaan kahdella tavalla: toisaalta uusliberaalit vaikutteet vahvistuivat ja sen varjolla uuden julkisjohtamisen (*new public management*) mukaiset tehokkuus- ja tuloksellisuusopit oli mahdollista ottaa käyttöön (Ahonen 2003, 192, 199; Antikainen & Rinne 2012, 466). Toisaalta taas yhteinen arvopohja säilytettiin ja yksityiset peruskoulut torjuttiin, sillä lama muistutti uudelle keskiluokalle, miten tärkeä hyvinvointivaltion luoma turvaverkko on (Simola 2015, 391).

1990- ja 2000-lukujen vaihteessa Suomeen jalkautunutta kilpailu- ja suorituskeskeistä toimintakulttuuria Simola (2015, 141–142) kutsuu erinomaisuuden eetokseksi, jossa keskeisimpiä arvoja ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus. Puhutaan ”kilpailuvaltiosta”, jossa korostuvat työkykyyn perustuva hallintotapa, verkostot sekä innovaatioiden ja joustavuuden edistäminen (Antikainen & Rinne 2012, 478). Valtiollisessa kouludiskurssissa yksilölliset piirteet ovat lisääntyneet 1950-luvulta lähtien ja oppilasyksilöstä on tullut opettajan työn keskeinen kohde kouluyhteisön merkityksen hämärtyessä (Simola 1995, 345; 2015, 22–25, 42). Yksilöllisyyttä korostava eetos onkin lisääntynyt koko yhteiskunnassa (Launonen 2000, 295; Värrö 2014) ja keskeiseksi identiteetiksi on noussut yrittäjämäinen subjekti, joka mukautuu työelämän muuttuviin tarpeisiin (Ball 2012, 30–31; Harni 2015).

Uusliberaalissa ajattelutavassa kansalaisuus ei määriy oikeudeksi saada täysmittaista suojaa yhteiskunnalta vaikeuksia kohdatessaan vaan pikemminkin se on velvollisuus huolehtia niistä enemmän yksin (Bauman 2002, 48–50; Saastamoinen 2010). Vaarana on, että erilaisuutta korostava kilvoiteleva individualismi näkee koulun potentiaalisen sosiaalisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden pelkästään esteenä yksilön oman itsensä toteuttamiselle (Simola 2015, 172). Yksilöä ja oppimista talouden edistämisen ehdoille välineellistävät piirteet eivät ole jääneet uusimman opetussuunnitelman ulkopuolelle, vaan ne ilmenevät elinikäisen oppimisen ja inhimillisen pääoman universaalien kiinnekohtien kautta. Uusliberaalit merkityksenannot ovat kuitenkin POPSin arvoperustassa vähemmistössä. (Tervasmäki 2016, 74–83.) Sen sijaan opetus-

suunnitelmatekstissä pyritään puuttumaan yksilön ja yhteisön välisen suhteen epätasapainoon määrittelemällä ne yhtä tärkeiksi:

Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaan ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (POPS 2014, 15.)

Osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta korostaa myös POPSin sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan ”oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa” (POPS 2014, 17). Opetussuunnitelman arvoperustassa keskeisiksi elementeiksi määritellään niin yksilölliset ihmisoikeudet, yksilön vastuu ja yksilön potentiaalinen realisoituminen kuin laaja yhdenvertaisuus ja sosiaalinen tasa-arvo (POPS 2014, 15–19; Tervasmäki 2016, 64–74). Opetussuunnitelman pohjalta määrittyvä kansalaisen ja yhteiskunnan välinen suhde voidaan nähdä tasapainoilevan yksilöä korostavan individualismin ja yhteisöä korostavan kommunitarismien välillä.

Keskeisen haasteen kansalaisuuden ja yhteiskunnan suhteelle muodostavat ihmisten ja pääomien valtioiden rajat ylittävä liikkuvuus. Talouden globalisoituessa ja tiedonvälityksen nopeutuessa pääomien liikkuvuus kasvaa ja esimerkiksi tuotannon siirtäminen halvemman työvoiman maihin saa myös ihmiset liikkeelle heidän etsiessään parempia työllistymis- ja kouluttautumismahdollisuuksia (Bauman 2002, 148–150). Työperäisen maahanmuuton lisäksi paikalliset humanitaaristen kriisit, kuten Syyrian sota, koskettavat naapurimaiden lisäksi monia kaukaisempia maita sotaa pakenevien hakies- sa turvapaikkaa (Ferguson & Mansbach 2012, 26–27). Nämä ilmiöt lisäävät kulttuurien välistä vuorovaikutusta, joka voi nostattaa muukalaisvastaisuutta etenkin taloudellisen taantuman aikana, kun työttömyys ja epävarmuus tule- vasta kasvavat (Bauman 2002, 130, 133–134; Ferguson & Mansbach 2012, 26–27). Miten ymmärtää arvopluralismia ja kulttuurin sekoittuessa syntyviä

maailmankuvien välisiä jännitteitä? Mihin ideaalikansalaisuus voidaan globalisoituvassa maailmassa kiinnittää?

Vuoden 2014 opetussuunnitelmatekstissä globalisaation prosessien ja kansallisvaltioiden säröilyn myötä syntyvät jännitteet pyritään ylittämään määrittelemällä universaalia maailmankansalaisuuden ideaalia:

Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöläisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. (POPS 2014, 16.)

Suomalaisen kulttuuriperinnön ja kansalaisidentiteetin perusta ei enää ole pysyvä, vaan niiden nähdään muotoutuvan ja muuttuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Toisaalta maailmankansalaisuus mahdollistaa erilaisten identiteettien moneuden ja päällekkäisyyden, mutta toisaalta se pyrkii universaalissa yhteisöllisyydessään yhdistämään kulttuurien yhtäläisiä piirteitä ja rakentamaan yhteisön jäsenille kokonaan uutta identiteettiä, jossa on vaikutteita useista eri kulttuureista.

Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. (POPS 2014, 16.)

Näin määritelty kansalaisuus on tyhjänä merkitsijänä universaali ja inklusiivinen, sillä siinä nimitään yhtäläisyys pienimmän mahdollisen yhteisen nimitäjän kautta: me kaikki olemme maailmankansalaisia. Opetussuunnitelmassa rakennetaan kuvaa yhteisestä ja jatkuvasti muotoutuvasta kulttuuriperustasta, joka mahdollistaa sosiaalisten siteiden luomiselle yhteiskunnan väestön monimuotoistuesssa. Tämä kansalaisuuskäsitys lähestyy Kantin (1795/1989) klassis-

ta määritelmää maailmankansalaisuudesta, joka on vapaa kansallisista rajoista ja merkityksenannoista.

Inklusiivisuudestaan huolimatta maailmankansalaisuuden varaan rakentuvan ideaalikansalaisuuden ulkopuolelle rajautuu ideologisia piirteitä ja identiteettejä, sillä diskurssiteorian mukaan identiteetin muodostaminen perustuu aina ulossulkemiselle eli erottautumiselle siitä, mikä ei sisälly ”meihin” (Laclau 2006; Szkudlarek 2016). Yhteen sopimattomiksi opetussuunnitelmasa määritellyn monikulttuurisen maailmankansalaisuuden kanssa rajautuvat esimerkiksi monikulttuurisuutta vastustavat konservatiiviset ideologiat sekä vahvojen kansallisvaltioiden nimeen vannovat kansallismieliset ideologiat. Tässä tulee esiin universalismin paradoksaalisuus – sen sisältöä määriteltäessä jotain jää aina ulkopuolelle (Szkudlarek 2016). Onkin pohdittava, mitkä ideologiset piirteet ja yksilöt rajautuvat kansalaisuuden ulkopuolelle ja mietittävä keinoja miten heidät voisi huomioida. Avoimen demokratian näkökulmasta nykyisten yhteiskuntien yksi visaisimpia tehtäviä onkin se, miten oppisimme sovittelemaan eriäviä ja jopa vastakkaisia etuja ilman, että toinen osapuoli joutuu kerta toisensa jälkeen alistumaan (Bauman 2002, 212).

Johtopäätökset: opetussuunnitelma kansalaisuuden peilinä

Kansanvaltaa edeltävällä aikakaudella tunnettiin eurooppalaisessa poliittisessa kirjallisuudessa niin sanottu *ruhtinaan peili* -kirjallisuus. Nämä kirjat, joista kuuluisin on Machiavellin *Ruhtinas*, esittivät itsevaltiaan ihanteita sekä opettivat häntä hallinnan taidossa. Voimme puolestaan nähdä opetussuunnitelmatekstit eräänlaisina demokraattisen yhteiskunnan kansalaisuutta heijastavina peileinä, joiden tarkoituksena on heijastaa meille todellinen itsemme jäsenenä kansallisvaltiossa, joka hallitsee itse itseään.

Opetussuunnitelman tarjoama peili kansalaisuudesta esittää kuitenkin aina imaginaarisen kuvan kansalaisuudesta. Ihannekansalaisuus on aina ikään kuin peilipinnan toisella puolella, tiivistettynä, neutraalina, yleisenä. Se jättää varjoihin toisia poliittisen merkityksenannon muotoja, valaisten samalla toisia. Kuten edellä totesimme, opetussuunnitelman kansalaisuuskuvasi sisältää välttämättä aina niin sanottuja abjekteja: torjuttua tai traumaattista sisältöä, joka kumpuaa esimerkiksi sodista tai muista keskeisistä yhteiskunnallisista

murroksista ja kriiseistä. Näitä elementtejä ei voi koskaan saada keskenään ristiriidattomiksi. Valtion kansalaisuuden kuvasto jää aina välttämättä fantasmaattiseksi pyrkimykseksi pitää yllä eheyttä, tasapainoa ja itseriittoisuutta (Mura 2016, 63–64). Siksi opetussuunnitelmissa ilmenevät kansalaisuuskuvas-
totkin ovat aina uusille merkityksenannoille avoimia.

Olemme jälleen tilanteessa, jossa kansallisen yhtenäisyyden luonti ja samalla valtiovallan legitimoiminen on tullut vaikeaksi. Tämä näyttää ilmenevän kansalaisuuden paranoidin logiikan (Mura 2016) voimistumisena. Samaan aikaan kun globaalit pääoman, informaation ja ihmisten virrat ovat yhä ketterämpiä, uusia aitoja, muureja ja muita kuviteltujen yhteisöjen rajoja pyritään epätoivoisesti pystyttämään (Brown 2010). Britannian EU-eroa enteilevä Brexit-äänestys ja kansallis-konservatiivisten arvojen nimeen vannovien populististen puolueiden saama kannatus Euroopassa enteilevät kansalaisten jakautumista kansallismielisiä arvoja ja liberaaleja arvoja kannattavien leireihin. Mikäli polarisointumiskehitys etenee, saattaa se lähitulevaisuudessa muodostaa haasteen kansalliselle yhtenäisyydelle niin Suomessa kuin laajemmin Euroopassa. Traditionaalisten arvojen ja vahvojen johtajien kaipuu sekä muokalaisten pelko voidaan tulkita nousevan länsimaisten yhteiskuntien yksilöllistymiskehityksen ja prekarisoituvan elämän aiheuttamasta eksistentiaalisesta turvattomuudesta (Bauman 2002, 134). Populististen puolueiden suosiota on puolestaan selitetty protestina länsimaisen demokratian ja vanhojen puolueiden stagnaatiota, pysähtyneisyyttä, kohtaan (ks. esim. Perna 2012).

Itsenäisen Suomen täyttäessä sata vuotta käsillä on ainakin kaksi mahdollista kehityskulkua, jolla suomalainen kansanopetuksen diskurssi voi tulevaisuudessa rakentaa kansalaisuuden kuvastoja. Toisaalta se voi päätyä etsimään uusia rajoja historiasta, kielestä, valtiomuodosta, painottaen kansalaisuuden avoimesti ulossulkevaa logiikkaa. Tässä se päätyisi noudattamaan nousussa ollutta oikeistolaista nationalismia. Tällöin haasteeksi muodostuu, miten on mahdollista vaientaa valistuksen aikakaudelta peräisin olevat, moniarvoisuutta ja universalismia vaalivat kansalaisuuden diskurssit.

Toisaalta kansanopetuksen diskurssi voi pitää yllä uudessa opetussuunnitelmassa esille nousutta maailmankansalaisuuden logiikkaa, joka välttää korostamasta kielen, historian, uskonnon tai kansanluonteen tapaisia rajoja

suomalaisuudelle. Sen sijaan korostetaan demokraattisten valtioiden jakamia yksilöllisyyden, tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden periaatteita. Tälläkin on epäilemättä omat haasteensa. Sen tulee kyetä samanaikaisesti tunnustamaan Suomessa ilmenevä moninaisuus kielessä ja kulttuurissa ja poliittisissa ideologioissa, sekä toisaalta kyetä kuroma ne yhä uudelleen korkeamman tasoiseksi yhtenäisyydeksi, jossa kansalaiset voivat tunnistaa itsensä.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta: Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Althusser, L. 2014. On the reproduction of capitalism: Ideology and ideological state apparatuses. London: Verso.
- Anderson, B. 2007. Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 441–479.
- Apple, M. W. 2004. Ideology and Curriculum. London: Routledge.
- Ball, S. J. 2012. Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.
- Bauman, Z. 2002 [2000]. Notkea moderni. Tampere: Vastapaino.
- Brown, W. 2010. Walled States, Waning Sovereignty. Brooklyn: Zone Books.
- Carnoy, M. 2016. Educational policies in the face of globalization: Whither the nation State? Teoksessa K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (toim.), The handbook of global education policy. Chichester, UK; Malden, MA: John Wiley & Sons, 27–42.
- Ferguson, Y. H. & Mansbach, R. W. 2012. Globalization. The return of borders to a borderless world? New York: Routledge.
- Finlayson, A. & Valentine, J. 2002. Introduction. Teoksessa A. Finlayson & J. Valentine (toim.), Politics and post-structuralism. An introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1–20.
- Glynos, J. & Howarth, D. 2007. Logics of critical explanation in social and political theory. London: Routledge.
- Harni, E. 2015. Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.), Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino, 102–111.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. 1983. The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hosio-Paloposki, A. 2006. Koulukasvatusta teknologisoituvaan yhteiskuntaan: kansakoulun opetussuunnitelman rakentuminen, 1945–1952. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Howarth, D. 2000. *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Howarth, D. 2010. Power, discourse, and policy: articulating a hegemony approach to critical policy studies. *Critical Policy Studies* 3 (3–4), 309–335.
- Howarth, D., Norval, A. & Stavrakakis, Y. 2000. *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*. Manchester: Manchester University Press.
- Howarth, D. & Stavrakakis, Y. 2000. Introducing discourse theory and political analysis. Teoksessa D. Howarth, A. Norval & Y. Stavrakakis (toim.), *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*. Manchester: Manchester University Press, 1–23.
- Kant, I. 1795/1989. *Ikuiseen rauhaan: Valtio-oikeudellinen tutkielma*. Hämeenlinna: Karisto.
- Kekkonen, U. 1952. *Onko maallamme malttia vaurastua?* Helsinki: Otava.
- Komiteanmietintö. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koskenniemi, M. 1968. *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M., Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1975. Opettaja ja oppilaat suunnittelevat yhdessä opetusta. *Kasvatus* 6 (3), 292–297.
- Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kuortti, J., Mäntynen, A. & Pietikäinen, S. 2008. Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteän merkitys. *Tiedotustutkimus* 31 (3), 25–37.
- Kuusi, P. 1961. *60-luvun sosiaalipolitiikka*. Helsinki: WSOY.
- Kärenlampi, P. 1999. *Taistelu kouludemokratiasta: kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki. Suomen historiallinen seura.
- Laclau, E. 2005. *On populist reason*. London: Verso.
- Laclau, E. 2006. Ideology and post-Marxism. *Journal of Political Ideologies* 11 (2), 103–114.
- Laclau, E. 2007. *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 2014. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatuserittely suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto.
- Littunen, Y. 1962. *Sosiaalinen sidonnaisuus*. Porvoo: WSOY.
- Marchart, O. 2007. *Post-foundational political thought. Political difference in Nancy*, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Miller, P. & Rose, N. 2010. *Miten meitä hallitaan*. Tampere: Vastapaino.

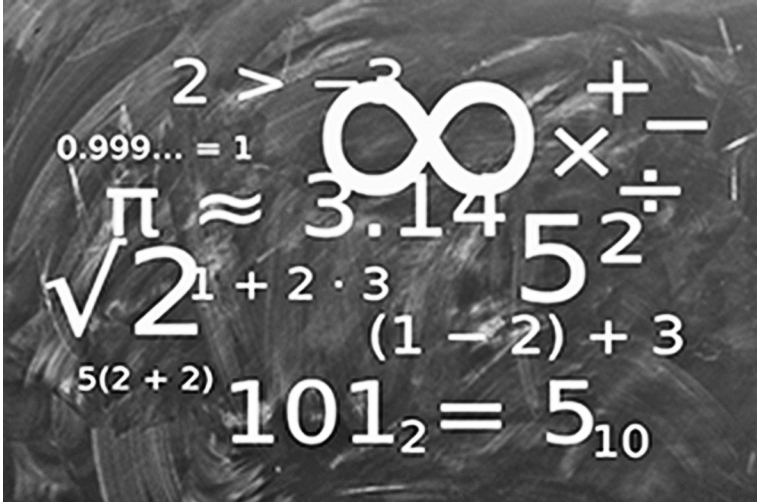
- Mundy, K. 2007. Educational multilateralism – origins and indications for global governance. Teoksessa K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (toim.), *New arenas of education governance: The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 40–56.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. 2016. Introduction: The globalization of education policy – key approaches and debates. Teoksessa K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (toim.), *The handbook of global education policy*. Chichester, UK; Malden, MA: John Wiley & Sons, 1–20.
- Mura, A. 2016. National Finitude and the Paranoid Style of the One. *Contemporary Political Theory* 15 (1), 58–79.
- Nikander, E. 1998. Kansalaisuus velvoittaa. Maaseudun kansakoulujen piiritarkastajat Suomen kansallisen sovun rakentajina vuosina 1921–1939. *Acta Universitatis Tamperensis* 594. Tampereen yliopisto.
- Nikander, E. 1999. Idea hyvästä opettajasta 1920- ja 1930-lukujen Suomessa. Teoksessa Kasvatuksen monimuotoinen sarka. *Koulu ja menneisyys XXXVII. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1999*. Jyväskylä: Gummerus, 120–133.
- Palola, E. 2010. Kuilua sulkemassa: kommunikaatio Euroopan ja eurooppalaisten välillä. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.), *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 166–189.
- Palonen, E. 2008. Ernesto Laclau & Chantal Mouffe. Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa K. Lindroos & S. Soininen (toim.), *Politiikan nykyteoreetikkoja*. Helsinki: Gaudeamus, 209–232.
- Palonen, E. 2012. Liberalismin ja konservatismien aika (ideologioina) on ohi! *Niin & Näin* 19 (4), 80–85.
- Pernaa, V. 2012. Kevään 2011 eduskuntavaaliasetelman pitkät juuret. Teoksessa V. Pernaa & E. Railo (toim.), *Jytky. Eduskuntavaalien 2011 mediajulkisuus*. Turku: Kirja-Aurora, 9–30.
- Poovey, M. 2002. The liberal civil subject and the social in eighteenth century British moral philosophy. Teoksessa P. Joyce (toim.), *Social in question: New bearings in history and the social sciences*. London: Routledge, 44–61.
- POPS 2014. Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 09.01.2017.
- Rantala, J. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina: Vuoden 1918 punaisuussytykset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970: opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, *Scripta lingua Fennica* edita, osa 44.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. London: Routledge.

- Ropo, E. & Värri, V-M. 2003. Teacher identity and the ideologies of teaching: some remarks on the interplay (with Eero Ropo). Chapter XIII. Teoksessa D. Trueit, W.E. Doll Jr, H. Wang & W. F. Pinar (toim.), *The Internalization of Curriculum Studies. Selected Proceedings from the LSU Conference 2000* New York: Peter Lang Publishing, Inc., 261–270.
- Rose, N. 1999. *Powers of Freedom Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saari, A. 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- 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.
- Saastamoinen, M. 2010. Aktiivisen kansalaisen vastatulkintoja. Neuroottinen ja hylätty kansalainen. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.), *Hallintavalta. Sosiaalisen, talouden ja politiikan kysymyksiä*. Gaudeamus: Helsinki, 230–253.
- Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisissa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Väitöskirja. Tutkimuksia 137. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 2015. *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J. & Kauko, J. 2013. The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of education policy* 28 (5), 612–633.
- Somerkiivi, U. 1983. *Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus*. Vantaa: Kunnallispaino.
- Svingby, G. 1982. *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*. Malmö: LiberLäromedel.
- Szkudlarek, T. 2016. Laclau's ontological rhetoric, universality and collective identity: A lesson for cosmopolitan education. Teoksessa M. Papastephanou (toim.), *Cosmopolitanism: educational, philosophical and historical perspectives*. Berlin: Springer, 201–214.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard: Harvard University Press.
- Tervasmäki, T. 2016. Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201610114326> (Haettu 12.12.2016).
- Tervonen, M. 2014. *Historian kirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta*. Teoksessa P. Markkula, H. Snellman & A-C. Östman (toim.), *Kotiseutu ja kansakunta: miten suomalaista historiaa on rakennettu, 137–162*.
- Topelius, Z. 1945/1875. *Maamme kirja: Lukukirja suomen alimmille oppilaitoksille* (48. p. ed.). Helsinki: WSOY.

- Tuomaala, S. 2004. Työätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Värri, V-M. 2002. Onko opettajana toimimisesta tulossa mahdoton tehtävä? – kriittinen silmäys kansanopettajan identiteetin tarinaan. Teoksessa L. Mehtonen & K. Väyrynen (toim.), Järjen todellisuus. Juhlakirja Markku Mäelle. Osa 2. Aate- ja oppihistorian tutkimuksia 26. Sophopolis. 331–353.
- Värri, V-M & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa A. Järvinen, AR. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savisaari & T. Järventie (toim.), Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan juhlakirja, 39–60.
- Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.), Ajan kasvatustieteiden tutkimus: kasvatustieteiden tutkimusfilosofia aikalauskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 87–122.
- Wagner, P. 1999. "An entirely new object of consciousness, volition, of thought". The coming into being and (almost) passing away of "society" as a scientific object. Teoksessa L. Daston (toim.), Biographies of scientific objects. Chicago: University of Chicago Press, 132–157.

Osa II

Opettajankoulutuksen diskurssien jännitteisyys ja monipuolistaminen



Kuva: Pixabay/geralt_board

Opettajankoulutuksen jännitteitä

Jari Salminen & Janne Sääntti

Opettajankoulutukselle asetetaan odotuksia ja toiveita, jotka voivat olla keskenään ristiriidassa. Jännitteet ilmenevät koulutuksen tavoitteissa, ja ne liittyvät usein poliittisiin ja tiedepoliittisiin pyrkimyksiin sekä näkemyksiin tieteen tehtävästä. Viime kädessä jännitteet näkyvät kysymyksessä siitä, miten opettajia tulisi kouluttaa. Näiden jännitteiden tunnistaminen on välttämätöntä opettajankoulutuksen muutosten, aikalaistoiminnan ja sen edelleen kehittämisen ymmärtämiseksi. Tutkimusprojektissamme olemme tutkineet opettajankoulutuksen kehitystä 1960-luvulta lähtien. Olemme tunnistaneet kolme keskeistä jännitettä viimeisten vuosikymmenien ajalta. Ensimmäisenä tuomme esiin kasvatustieteen yli satavuotisen peruskysymyksen teorian ja käytännön välisestä suhteesta, jossa näkyy tutkimustiedon ja arkisen koulutyön haastava yhteys. Toinen jännite paikallistuu perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen väliseen suhteeseen, jossa on 1990-luvun alusta lähtien yhä kiihtyvämmin jouduttu tasapainoilemaan tieteeseen perustuvien todennettujen näyttöjen ja koulutuspolitiikan uusien odotusten välillä. Kolmantena jännitteenä analysoimme didaktiikan ja kasvatopsykologian välistä opillista jännitettä. Kysymys on ollut ajankohtainen erityisesti viimeisen kahden vuosikymmenen aikana.

Johdanto

Opettajankoulutuksen tieto- ja tiedeperusta on usein vaikeasti hahmotettavissa. Instituutiona opettajankoulutus edustaa heterogeenistä ja monitieteistä toimintakulttuuria, jonka autonomia on ollut perinteisesti heikko. (Murray 2016, 39.) Cochran-Smithin (2005, 3) mukaan opettajankoulutus tulisi ymmärtää sosiaalisena, ideologisena, retorisenä ja poliittisena toimintana. Siten koulutuksen tavoitteisiin vaikuttavat samanaikaisesti monet ristiriitaiset,

osin jopa vastakkaiset tekijät. Opettajankoulutusta koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessa on tunnistettu erilaisia jännitteitä, joita muodostavat alati muuttuva yhteiskunta, koulumaailma sekä yliopisto odotuksineen (Labaree 2000). Perusjännite muodostuu asetelmasta, jossa opettajankoulutuksen tulee toimia yhtä aikaa uskottavasti yliopistollisessa toimintakentässä ja toisaalta huolehtia kentän varsinkin käytännöllisistä tarpeista (Goodson 1993).

Katz ja Rath (1992) tunnistavat kuusi dilemmaa, joiden välillä opettajankoulutukset ja opettajankouluttajat joutuvat tasapainoilemaan. Näitä ovat laaja-alaisuus versus erikoistuminen, standardeihin perustuva arviointi versus moniulotteinen arviointi sekä opettajaopiskelijoiden nykyiset tarpeet versus tulevaisuuden tarpeet. Lisäksi dilemmoja ovat temaattinen versus ainejakoinen opetussuunnitelma, vallitsevat käytänteet versus innovatiiviset käytänteet sekä spesifi versus laaja-alainen arviointi. Viime vuosikymmeninä kansainvälisesti merkittävin kiistakysymys on ollut koulutuksen perusluonne: pitääkö koulutuksen olla käytännöstä ja normeista (standardit) lähtevää vai ennemmin tutkimukseen ja teoreettisuuteen pohjautuvaa. Tutkimuksen ja opetuksen välinen suhde ei sekään ole yksiselitteinen. Tilannetta ei helpota instituutioiden sisäiset, usein ristiriitaiset näkemykset arvostetusta ja toisaalta myös hyödynnettävästä tutkimuksesta. (Murray 2016, 39, 53.)

Risto Rinne (1988, 133) määritteli jo 1980-luvulla vähitellen tieteellistyvän ja akatemisoituvan suomalaisen opettajankoulutuksen haastavia ja ristiriitaisia lähtökohtia. Jos kasvatustiede ja siihen kuuluva opettajankoulutus pyrkii itsenäistymään omana tieteenään, vaarana on yhteyden heikentyminen ja rajojen korostuminen kasvatustieteelle välttämättömiin lähitieteisiin. Yhteiskunnan muutokset ovat johtaneet etenkin 1970-luvulta lähtien jatkuvaan pyrkimykseen uudistaa koulua. Rinteen mukaan tämä johtaa tilanteeseen, jossa kasvatustieteeltä on odotettu konkreetteja ja pikaisia ratkaisuja koulun uudistamiseen.

Koululaitoksen kehittämissykliä nopeutumisen myötä kasvatustiede on joutunut 1990-luvulta lähtien koko ajan laajentamaan tutkimuskohteitaan, minkä seurauksena tieteenalan akateeminen uskottavuus on mahdollisesti kärsinyt ja perustutkimus jopa vaarantanut. Pyrkimys vastata konkreettisiin ajankohtaisiin kasvatuskysymyksiin johtaa helposti historiattomuuteen ja kas-

vatusfilosofisen tarkastelun ohenemiseen. Toisaalta liian korostunut teoreettinen lähtökohta saattaa puolestaan heikentää mahdollisuuksia käsitellä kasvatuksen inhimillisiä kysymyksiä ja kasvatustilanteiden arkea, jolloin opettajat voivat kokea kasvatustieteen merkityksen vähäiseksi. Pahimmillaan kasvatustiede ja opettajankouluttajat irtautuvat kokonaan koulujen todellisista olosuhteista, jolloin tieteen vaikuttavuus puolestaan heikkenee.

Historiallisen analyysimme perusteella olemme tiivistäneet kolme keskeistä jännitettä suomalaisen opettajankoulutuksen kehityksessä 1960-luvulta 2010-luvulle. Jännitteillä on selkeä vaikutus opettajankoulutusten opetussuunnitelmiin (aikaisemmin tutkintovaatimuksiin). Analyysimme avaa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa määrittäviä tekijöitä. Opetussuunnitelmatutkimuksessa ollaan usein kiinnostuneita kasvatuksen yhteiskunnallisista ja historiallisista ilmentymistä. (Lindén 2006; Vitikka, Salminen & Annevirta 2013.)

Tämän artikkelin keskeisimpänä aineistona ovat olleet opettajankoulutusta koskevat komiteamietinnöt, selvitykset, didaktiikan oppikirjat, arvioinnit sekä strategiatekstit. Niissä on asetettu tavoitteita ja painotuksia opettajankoulutuksen kehittämiseksi ja arvioitu toteutunutta kehitystä. Dokumenttien sisällön perusteella olemme aikaisemmin tarkastelleet opetusharjoittelussa tapahtuneita muutoksia, didaktiikan oppikirjojen kehitystä, käytännön ja teorian suhteen ilmenemistä koulutuksessa sekä koulutukselle asetettujen tavoitteiden painotuksia 1960-luvulta aina 2010-luvun alkuun saakka (Puustinen, Sääntti & Salminen 2014; Rantala, Salminen & Sääntti 2010; Salminen & Sääntti 2012; 2013; Sääntti, Rantala, Salminen & Hansen 2014; Sääntti & Salminen 2010; 2015; Sääntti, Puustinen & Salminen 2017). Lähdeaineistomme eli kirjallisten dokumenttien suhde todellisuuteen on hyvin monimutkainen eikä koskaan lineaarinen. Niitä analysoimalla on kuitenkin mahdollista jäljittää kehityslinjoja, tunnistaa painotuksia ja tehtyjä valintoja. Kirjallisissa dokumenteissa perustellaan ja oikeutetaan toiminnan suuntaviivoja ja kohdennetaan myös resursseja.

Teoriaa vai käytäntöä?

Teorian ja käytännön välinen suhde on yksi kasvatustieteellisen tutkimuksen kestoaiheista (ks. esim. Broekkamp & Van Hout-Wolters 2007; Korthagen & Kessels 1999; Labaree 2000; Van de Ven & Johnson 2006). Tässä kasvatustieteen ydinkysymyksessä toisensa kohtaavat tutkimustieto ja arkinen koulutyö. Yliopiston toimijat ovat perinteisesti vastanneet tutkimustiedon tuottamisesta ja jakelusta, kun taas käytännön kasvatustyötä tekevät opettajat ovat huolehtineet käytännön kasvatustyötä.

Teoria ja käytäntö esitellään puhekielessä usein vastakkaisina ja toisensa poissulkevinä asioina. Esimerkiksi laajasti luetussa didaktiikan oppikirjassa hämmästellään, miksi ”jotkut pitävät opetuksen teoriasta puhumista turhana”. Lisäksi esitetään, että ”ei teoria ole vaarallista”. (Uusikylä & Atjonen 2000, 30–31.) Herää kysymys, miksi teoriaa pitää erityisesti puolustella opettajankoulutuksen kontekstissa ja toisaalta miksi on tarve hälventää siihen liittyvää epäuskoa. Eikö akateemisessa toimintakulttuurissa ja siten myös nykymuotoisessa opettajankoulutuksessa teorialla ja teoretisoinnilla ole kiistämätön arvo ja merkitys?

Tarkasteltaessa eri vuosikymmeninä tuotettuja dokumentteja tulee esiin mielenkiintoinen kehityskulku. Vielä 1950-luvulla Suomen koulun uudistuksen ja kehittämisen katsottiin lähtevän yksittäisestä opettajasta, jolle tuli taata työrauha (Simola 1998). Lähtökohtana oli käytännön koulutyö. Seuraavalla vuosikymmenellä alkoivat voimistua vaatimukset uudenlaisesta opettajasta. Uuden ajan opettajan tuli olla demokraattinen, laaja-alainen ja hyvin koulutettu. Kaikkietävä ja -osaava kansankynttilä oli korvattava kasvatusalan asiantuntijalla, ja oppikoulun opettajien aineosaamista tuli täydentää kasvatustieteellisellä ajattelulla. Nämä vaatimukset heijastelivat monipuolisempaa pedagogista ajattelua sekä siirtymää peruskouluun.

Opettajan profilia rakennettiin 1960-luvulta lähtien kasvatustieteellisen tiedon ja tutkimuksen varaan: ”*Opettajain on saatava tähänastista vankempi teoreettinen pohja*” (Komiteamietintö 1968, 2, 42). Vaatimukset esitettiin kuitenkin suhteellisen varovaisesti, ja opettajaksi opiskelevalta edellytettiin ”*harjaantumista yksinkertaisten tieteellisten selvitysten laatimiseen*” (Komiteamietintö 1968, 9). Perinteistä koulunpitoa ei haluttu unohtaa, ja varovaisesta

teoriahakuisuudesta huolimatta varoiteltiin liiallisen teoretisoinnin vaaroista: ”*usein opettajanvalmistus on käytännölle vierasta*” (Komiteamietintö 1969, 75).

Vähitellen 1970-luvun kuluessa, ja viimeistään nykymuotoisen akateemisen luokanopettajakoulutuksen syntymisen yhteydessä 1979, vaatimukset opettajaopintojen tutkimuksellisuudesta ja teoriapainotteisuudesta voimistuivat. Jos edellisellä vuosikymmenellä teoria ja käytäntö oli esitetty dikotomisina, syntyi 1970-luvulla laadullisesti uudenlainen näkemys. Sen mukaan teoria ja käytäntö olivat edelleen erillisiä, mutta eivät enää toisilleen vastakkaisia. Teoria ja käytäntö haluttiin vuoropuheluun, koska ”*kasvatustieteen ja sen lähi-tieteiden tutkimus tuottaa jatkuvasti uutta tietoa, joka on pyrittävä välittämään opettajille*” (Komiteamietintö 1969, 43). Peruskoulun synnyttämisen aikoihin uskottiin yhteiskunnallisten haasteiden olevan ratkaistavissa huolellisen suunnittelun ja toimeenpanon avulla. Tässä tieteellä olisi merkittävä rooli. Koulutuksen yhteydessä voimakas kasvatusoptimistinen ajattelu korosti esimerkiksi, että kouluun perinteisesti kuuluneet käytös- ja oppimisongelmat puhumattakaan oppimisvaikeuksista siirtyisivät historiaan kasvatustieteen edistymisen myötä. Toteutuessaan tämä visio olisi korostanut teorian ja käytännön kohtaamista. (Salminen & Sääntti 2012.)

Siirryttäessä 1980-luvulle komiteamietinnöissä ja arviointiraporteissa (ks. esim. Komiteamietintö 1989) alkoi esiintyä yhä useammin huolestuneita näkemyksiä teorian ja käytännön kohtaamattomuudesta. Kahdella edellisellä vuosikymmenellä voimistunut usko kasvatustieteen kykyyn tuottaa toimivia kasvatuksellisia ratkaisuja oli vaihtunut jonkin asteiseksi epäuskoksi. Arvostelijoiden mukaan opettajankouluttajat ja opiskelijat eivät suostuneet omaksumaan teoreettista lähestymistapaa. Myös opettajankouluttajien edellisen vuosikymmenen lähes loputon usko koulutuksen kaikkivoipasuuteen alkoi hiipua. Esimerkiksi Erkki Lahdes (1980, esipuhe) korosti realismihakuisuuttaan muun muassa toteamalla, että väite ”*kaikki oppivat kaiken, on mahdoton*”.

Tilanne kävi yhä kriittisemmäksi 1990-luvulla, kun opettajankoulutuksen asema yliopistossa kyseenalaistettiin. Toisaalta samaan aikaan kasvatuspsykologian edustajat alkoivat kritisoida kasvatustieteen ja erityisesti didaktiikan oikeutusta, mihin palaamme vielä myöhemmin kirjoituksessamme. Tässä tilanteessa päädyttiin korostamaan opettajankoulutuksen teoreettisuutta.

Lääkkeenä tarjottiin siis lisää teoriaa tutkimuspainotteisuuden nimissä. Vuosituhannen vaihteessa opettajankoulutuksen asema vahvistui hyvien PISA-tu-
lostien seurauksena. Samanaikaisesti henkilöstön akateeminen kompetenssi oli vahvistunut, kun yhä useampi opettajankouluttaja väitteli tohtoriksi. Nämä seikat vähensivät opettajankoulutukseen kohdistunutta kritiikkiä. (Salminen & Sääntti 2013, 118–120.)

Vuosituhanen vaihduttua puhe muuttuu lähes päinvastaiseksi. Suomalaisen opettajankoulutuksen keskeisen toimijan Pertti Kansasen (2003, 89) mukaan opettajankoulutuksen idea on linkittää teoria ja käytäntö riittävän läheisesti yhteen, jotta yksittäinen opettaja voisi ratkaista käytännön opetus-
tilanteiden ongelmia teoreettisen tiedon varassa. Tässä esitetään uudelleen aiemmilta vuosilta tuttu näkemys teorian ja käytännön yhteisvaikutuksesta, joka näyttäisi vihdoin toteutuneen: esimerkiksi Helsingin yliopiston opetta-
jankoulutuksessa tutkimuksen, teorian ja käytännön todetaan yhdistyneen siten, että tutkimusperustainen lähestymistapa toimii niitä yhdistävänä tekijänä (Westbury, Hansen, Kansanen & Björkvist 2005). Helsingin yliopiston ohella myös muissa maamme opettajankoulutuksissa siirryttiin selkeästi tut-
kimuspainotteisuuteen (Rantala ym. 2013; Sitomaniemi-San 2015).

Lienee jossain määrin itsestään selvää, että nykytuotoinen akateeminen opettajankoulutus korostaa opettajan työn teoreettista luonnetta. *Opettajankoulutus 2020* -mietinnön (2007, 37) perusteella myös kentällä olevat opettajat näyttäisivät vihdoin ymmärtävän teoreettisen ajattelun ja tutkimuksellisuuden merkityksen työssään, kun ”suomalaisessa ajattelussa tutkimuksellinen orientaatio nivoutuu erottamattomaksi osaksi jokaisen opettajan arkityötä”. Samassa selvityksessä ollaan toisaalta huolissaan nykytilanteesta, kun todetaan, että ”tutkimusvalmiuksien tulisi ankkuroitua vahvasti koulun ja luokkahuoneen todellisuuteen” (Opettajankoulutus 2020, 43). Nykytuotoinen opettajankou-
lutus esittelee mielellään modernia opettajaa, joka poikkeaa merkittävästi edeltäjistään: ”Aiemmin opettaminen oli enemmän taidetta kuin tiedettä, eikä sen tueksi tahdottu teorioita tai tutkimusta. Nykyopettajat lukevat tieteellistä tekstiä ja soveltavat sieltä omaksumaansa” (Yliopistolehti 1/2010, 23).

On löydettävissä myös puheenvuoroja, joissa tutkimuksellinen ote näyt-
täytyy opettajan työssä ongelmallisena. Tarkasteltaessa vastavalmistuneiden

opettajien käsityksiä tutkimuksellisten taitojen merkityksestä työelämässä on havaittavissa tavoitteiden ja todellisuuden välinen ero. Tutkimustaitoja ei koeta hyödylliseksi opetustyössä, eikä niillä ole myöskään merkitystä työllistymisen kannalta. (Rautapuro, Tuomisto & Puhakka 2011.) Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu teorian ja käytännön välinen suhde problemaattiseksi, eivätkä kokeneet opettajat ole välttämättä kokeneet kasvatustieteen opintoja merkittäväksi työnsä kannalta (Broekkamp & Hout-Wolters 2007; Gore & Gitlin 2004).

Lyhyt katsauksemme osoittaa, kuinka opettajankoulutusta ohjaavien ja kuvaavien dokumenttien sekä yksittäisten puheenvuorojen perusteella varsin lyhyen ajan sisällä opettajankoulutuksen orientaatio on muuttunut käytännöllisestä ja koulunpidollisesta ajattelutavasta tutkimusperustaiseksi (ks. myös Sitomaniemi-San 2015). Kehityskulku voidaan esittää myös kertomuksena, jonka alussa esitetään suunta ja unelma (enemmän tutkimusperustaisuutta). Hieman myöhemmin unelmat näyttävät toteutuvan (1970-luvun tutkinno-
nuudistus), kunnes seuraa ulkopuolista painetta ja opettajankoulutusta koetellaan (opettajankoulutusta kammetaan ammattikorkeakouluun). Lopulta uuden vuosituhannen myötä sinnikkäällä ja johdonmukaisella tutkimuspainotteisuuden lisäämisellä saadaan aikaiseksi vihdoinkin teorian ja käytännön toimiva vuorovaikutus. Etsikkovuosien unelma on vihdoinkin toteutunut.

Edellä mainitut näkemykset tutkimusperustaisuuden merkityksestä sekä teorian ja käytännön yhteensulautumisesta suomalaisessa opettajankoulutuksessa tai opettajan työtodellisuutta tarkasteltaessa perustuvat edelleen pitkälti intentioihin, tarkoitteisiin, ja edelleen myös retoriikkaan sekä suoranaisiin toiveisiin (Puustinen, Sääntti & Salminen 2014). Tällä hetkellä ei ole yksinkertaisesti riittävästi empiiristä näyttöä tutkimusperustaisen ajattelutavan toteutumisesta, ainoastaan kiistanalaisia aihetodisteita, kuten suomalaisen koulun PISA-menestys ja opettajan ammatin vetovoima (Kansanen 2014, 290). Varmaa sen sijaan on se, että suomalaisessa opettajankoulutuksessa on muutamassa vuosikymmenessä vahvistunut usko kasvatustieteellisen ja tutkimuksellisen lähestymistavan integraatioon (Simola 1995; Sitomaniemi-San 2015). Mikään muu akateeminen ala ei liene kokenut vastaavaa kehitystä sotienjälkeisessä Suomessa näin lyhyessä ajassa. Voimakas usko kasvatustieteen kaikkivoipa-

suuteen ratkaista kasvatuksen käytännön ongelmia näkyy tänä päivänä muun muassa panostuksena tutkimuksellisten taitojen harjoitteluun opettajankoulutuksessa. Tämä on puolestaan syrjäyttänyt kasvatuksen toisia lähestymistapoja ja sisältöjä, kun on katsottu hyvän metodologisen varustautumisen olevan paras vastaus koulumaailman ymmärtämiseen ja haltuunottoon. (Autio 2006; Kinon, Saari, Lindén & Värri 2015.)

Johanna Sitomaniemi-San (2015) esittää, että on löydettävissä yksi ryhmä, jonka intressien mukaista on nähdä teoria ja käytäntö toimivassa vuorovaikutussuhteessa: yliopistoissa toimivat opettajankouluttajat. Suomessa on ollut erityinen tarve osoittaa, kuinka suurina määrinä tuotetut opettajat ovat teoreettisesti valveutuneita ja riittävin metodologisin välinein varustettuja. Tutkimusorientaatiota, ja siihen liittyvää teorialähtöisyyttä, voitaneen pitää kokoavana strategiana, jonka avulla on pyritty kouluttamaan itsenäisesti ajattelevia ja traditiosta vapaita opettajia, jotka pyrkivät eteenpäin ja ovat rationaalisia sekä muutoshenkisiä toimijoita. Vastatarinassa näyttäytyy traditioihin ja muutosvastaisuuteen jämähtänyt opettaja, joka ei suostu ajattelemaan tutkimusperustaisesti.

Akateemisen ja ammatillisen yhdistäminen, niin puheissa kuin teoissa, on siis ymmärrettävää, jos ei suorastaan välttämätöntä, koska se palvelee erityisesti opettajankoulutuksen intressejä. Tämä selittäisi osaltaan myös sen, kuinka vielä 1990-luvun kriittiset puheenvuorot teoreettisen ajattelutavan ohuudesta muun muassa opettajaksi opiskelevien, osin myös joidenkin opettajankouluttajien, ajattelussa muuttuvat sängen nopeasti uudelle vuosituhannele tultaessa. Teoreettinen ajattelu ja tutkimusperustaisuus ovat siten tulleet luonnollisiksi osaksi opettajankouluttajien puhetta. Sama puhe on myös määrittänyt sitä, kuinka opettajien tulisi suhtautua omaan työhönsä. (Sitomaniemi-San 2015.)

Loppujen lopuksi on kyse opettajankouluttajien akateemisesta uskottavuudesta ja statuksesta, joka on suorassa suhteessa opettajakunnan orientaatioon ja asemaan, aivan kuten perinteisten professioiden kohdalla. Vielä yksinkertaisemmin sanottuna: mikäli peruskoulun opettajan toiminta on teorialähtöistä, on se osoitus yliopistollisen opettajankoulutuksen onnistumisesta (Kinon, Saari, Lindén & Värri 2015; Labaree 2004).

Van de Ven ja Johnson (2006) ovat luoneen kolmijakoisen kategorian, jonka avulla voidaan tarkastella teorian ja käytännön välistä suhdetta. Sen avulla pyrimme tuomaan myös esille kantamme, jonka mukaan teorian ja käytännön välinen suhde on edelleen ongelmallinen ja jännitteinen. Emme usko, että kasvatustiede tulee ratkaisemaan tätä kysymystä, vaan että se pysyy jännitteisenä jatkossakin. Kolmijaon ensimmäinen kategoria on yhtä kuin perinteinen tiedon välittymisongelma (*knowledge-transfer problem*). Se tarkoittaa tilannetta, jossa uusin tutkimustieto ei välity käytännön opetustyöhön. Voidaan kuitenkin kysyä, kykeneekö kasvatustiede koskaan tuottamaan arjen hallinnan välineitä siihen tapaan kuin esimerkiksi lääketiede tarjoaa käytännön potilastyöhön tai luonnontieteet esimerkiksi kestävien ja kevyiden materiaalien tuottamiseen (Biesta 2007). Kenties jotkut odottavat kasvatustieteeltä kovin käytännöllisiä neuvoja siihen, kuinka tulisi toimia joissain yksittäisissä kasvatustilanteissa.

Toinen tapa nähdä teorian ja käytännön välinen suhde liittyy tiedon tuottamisen tapoihin (*knowledge-production problem*). Yhä useammin suositellaan ottamaan mukaan teorianmuodostukseen käytännön toimijoita eli opettajia (ks. mm. Broekkamp & Van Hout-Wolters 2007; Gore & Gitlin 2004; Hargreaves 2000, 231; Van de Ven & Johnson 2006, 303). Käytännön esimerkkinä ajattelutavasta on suomalaisen opettajankoulutuksen tutkivan opettajan ideaali. Tutkiva opettaja osallistuu itse tiedon- ja teorianmuodostukseen, ei vain sen mekaaniseen toteuttamiseen tai tutkijoiden esittämien mallien hyödyntämiseen.

Kolmas jäsennostapa lähtee siitä oletuksesta, että teorian ja käytännön välillä tulee olemaan aina jonkinlainen kuilu. Ne edustavat yksinkertaisesti erilaisia tiedonmuotoja (*theory and practice as distinct forms of knowledge*). Kummallakin on oma kontekstinsä ja tarkoituksensa, ja parhaimmillaan ne voivat täydentää toisiaan (Van de Ven & Johnson 2006). Siten kaikki kasvatustieteen tilanteet eivät välttämättä ole ”teoretisoitavissa” tai ”tutkimuksellistettavissa”. Tämä ei luonnollisestikaan tarkoita sitä, etteikö teoreettisella ajattelulla olisi merkitystä myös käytännön työssä.

Perustutkimusta vai ajankohtaisia ratkaisuyrityksiä?

Uuden akateemisen opettajankoulutuksen lähtökohdat 1970-luvulla olivat monella tavalla haastavat. Nuorena tieteenalana kasvatustieteen tiedestatus oli alhainen. Kansainvälisiä esimerkkejä koulutusohjelman rakentamiseksi ei ollut. Lisäksi opettajakunnan tieteellinen osaaminen oli heikkoa. Se periytyi osin kansakoulunopettajien seminaarilaitoksesta. (Rantala, Salminen & Sääntti 2010.)

Yliopistollisen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen merkittävä kehittäjä Matti Koskenniemi tunnusti kasvatustieteen haastavan lähtökohdan 1960-luvulla. Hän edellytti tieteenalalta empiiristä perustutkimusta, joka tuottaisi kasvatusalalle todellisissa olosuhteissa testattuja malleja. Koskenniemen (1968) mukaan tutkimustyöllä tuli olla selkeitä käytännöllisiä kytkentöjä ja seuraamuksia. Kasvatuksen tutkimuksen ja tieteen kehittymisen tuli konkretisoitua etenkin peruskoulun perustamisen yhteydessä. (Kari 1991, 29.) Tutkimuksen pohjalta voitaisiin kehittää koululaitosta ja tulevaa peruskoulua pitkäjänteisesti, mikä omalta osaltaan korostaisi edellä mainittua teoriapainotteisuutta. Peruskoulun synty- ja sisäänajovaiheessa näitä periaatteita pyrittiin myös jossain määrin toteuttamaan. Erilaisten pitkäkestoisten koulukokeilujen pohjalta kehitettiin opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja ja arviointia. Aikakauden toinen johtava kasvatustieteilijä Erkki Lahdes oli astetta kriittisempi. Hän näki kaiken kattavan teorian opetuslalla jopa mahdottomana ja muistutti institutionaalisen kasvatustyön pysyvistä yhteiskunnallisista reunaehdoista. (Lahdes 1980, 42.)

Kuitenkin jo vajaan vuosikymmenen kuluessa tämä varsin maltillinen tiedeprojekti oli tiensä päässä. Kasvatustieteellisen tutkimuksen tuottamia alustavia tuloksia pidettiin vaatimattomina ja liian kapeasti asetettuina. Tuomio tuli korkealta tasolta: silloisen opetusministeriön kansliapäällikön Jaakko Nummisen (1987) mukaan kasvatustieteessä tutkittiin vääriä asioita. Voimakaimmissa tiedepoliittisissa puheenvuoroissa luokanopettajankoulutus haluttiin sijoittaa alemmaksi korkeakoulututkinnoksi tai siirtää ammattikorkeakoulujen vastuulle. (Autio 1997, 150–151; Jauhiainen 1997, 170–171; Kivinen & Rinne 1992, 56–60.)

Samanaikaisesti kasvatustieteellisessä tutkimuskentässä oli tapahtumassa metodista monipuolistumista kun didaktisesti ja empiirisesti suuntautunut kvantitatiivinen tutkimus alkoi saada rinnalleen laadullisia ja eri teoria-aineksia hyödyntäviä näkökulmia (Ahonen 2000, 425–427). Tutkimusaiheet alkoivat hajautua erinäisiin uusiin aiheisiin ja pienimuotoisiin toimintatutkimuksiin. Yhteiskunnallisen muutoksen kiihtyessä 1990-luvulta opettajankoulutus ajautui hankalan kaksoissidoksen kohteeksi: tiedeperusta oli edelleen vähäinen, kun samaan aikaan kasvatustieteeltä alettiin odottaa yhä nopeammin ratkaisuja uudistuvan koulun tukemiseen ja sen moninaisten ongelmien ratkaisemiseen (Salminen & Sääntti 2012).

Aihealueet alkoivat jatkuvasti laajentua 1990-luvulta lähtien, mikä on havaittavissa aikakauden didaktiikan oppikirjoissa (Salminen & Sääntti 2012). Uudet teemat kuten tietotekniikan opetuskäyttö tai lahjakkaiden opetus esiteltiin lupaavina uusina mahdollisuuksina koulun kehittämisessä ilman vakuuttavaa tutkimuksellista perustaa. Jopa varsin suuria opetussuunnitelmauudistuksia perusteltiin muutaman paikallisen alakoulun tekemillä lyhyillä integroivilla kehittämisprojekteilla (esim. Kari 1992, 87–88; Uusikylä & Atjonen 2000). Näissä esimerkeissä didaktiikka ja koululaitos näyttäytyvät hyvin historiattomina. Aihepiirien alati laajentuessa kasvatustieteen systematiikka alkoi luonnollisesti heikentyä. Uusimpiin aihealueisiin tutkijoilla oli käytössään hyvin vähän tutkimusperustaista evidenssiä. Tekstit näyttäytyvätkin monin paikoin eräänlaisena lupauksena paremmasta opetuksesta ja oppimisesta. (Salminen & Sääntti 2012.)

Tieteellinen toiminta alkoi 1990-luvun kuluessa sekoittua uudelleen normatiivisiin ideologisiin tavoitteisiin. Uusikylän ja Atjosen *Didaktiikan perusteet* -teoksessa kuvaukset hyvistä versus pahoista opettajista eivät oikeastaan perustu tutkimuksiin. Opettaja olisi jatkuvasti toimintaansa muuttava: ”...*sana muutos on oikeastaan kaikkien hyvää nykyopettajuutta kuvaavien sanojen äiti*”. Muutosta ei tullut vain sietää, vaan sitä tulisi itse edistää. Samanaikaisesti opetuksen tuli perustua professionaaliseen lähtökohtaan ja opetus–oppimisprosessien ammattimaiseen ohjaamiseen sekä meta-tason ajatteluun (Uusikylä & Atjonen 2000, 178–186). Näiden kahden tehtävän välille ei kuitenkaan tehdä tutkimukseen perustuvia viittauksia tai anneta esimerkkejä, mitä muutoksella

tarkoitetaan tai mihin tiedeperustaisiin ratkaisuihin se rakentuu. Muutoslistoissa ei ole viittauksia empiriaan tai edes koulukokeiluihin, vaan argumentit näyttävät lähinnä vanhan ja uuden, perinteisen ja modernin tai jopa oikean ja väärän pedagogiikan vastakkainasetteluna. (Salminen & Sääntti 2012.)

Kasvatustieteen sisäisen kehityksen kannalta tieteenalan ja koulutuspolitiikan vahva keskinäinen liittoutuminen, mutta myös empiirisen tutkimuksen pistemäinen tiedonkäsitys, ovat ongelmallisia. Asetelma on muodostunut myös nykyisen opettajankoulutuksen kantavaksi profiiliksi. Tieteellinen toiminta on yhä enemmän ulkoisiin yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin muutoksiin reagoivaa, mikä näkyy 2010-luvulla erityisen selvästi erilaisten projektien käynnistymisenä ja lyhytkestoisen hankerahoituksen varassa toimimisena. Pidemmällä aikavälillä koko kasvatustieteen uskottavuus saattaa joutua kyseenalaiseksi, koska kumulatiivista ymmärrystä ei empiristisen tiedonkäsityksen perusteella pääse syntymään. Tästä ongelmasta Koskenniemi (1978) ja Lahdes (1980) varoittivat epäsuorasti jo 1970-luvun lopulla korostaessaan oman paradigmansa mukaisen perustutkimuksen tärkeyttä. Tämä muutos on 2000-luvun aikana edelleen kiihtynyt. Erilaiset lyhytkestoiset hankkeet ovat opettajankoulutuksessa yleistyneet. (Hansen 2010, 124–126; Huotari & Anttonen 1996.)

Näyttäisi myös siltä, että nämä uudet ja toimialalle lupauksia antavat aluevaltaukset ovat syrjäyttäneet kriittistä keskustelua ja filosofis-historiallista käsitteanalyysiä (Salminen & Sääntti 2012). Tämän tyyppinen poukkoilu pitkäkestoisen perustutkimuksen ja nopeasti vaihtuvien aikalaistrendien välillä näyttää olevan kasvatustieteelle erityisen vaikeasti hallittava yhteys. Osin tämä tilanne johtuu teorian ja käytännön välisestä jännitteestä, jota edellä käsiteltiin. Jos halutaan saada nopeita ratkaisuja uusiin käytännön kasvatus-tilanteisiin, se vaarantaa perustutkimusta. Opettajankoulutusta näyttäisi vaikeavan, kaikesta tiede- ja muutospuheesta huolimatta, edelleen systemaattisesti kumuloituvan tutkimustiedon puute (Opettajankoulutus 2020, 37–40). Riittävää työrauhaa pitkäkestoiselle perustutkimukselle ei ole helposti saatavissa. Toisaalta tutkimusta arvioidaan edelleen pirstaleiseksi, lyhytkestoiseksi ja se perustuu vain harvoin koulutuksen todellisiin olosuhteiden tuntemukselle. (Opettajankoulutus 2020, 42–43.)

Koulua on kuvattu toisinaan ratkaisuautomaattina, jolle sysätään mitä erilaisimpia yhteiskunnallisia tehtäviä ja ongelmia olipa kyse sitten maahanmuuttajiin suhtautumisesta tai yrittäjyyden puuttumisesta (Lapinoja 2006, 21). Myös opettajankoulutus näyttäytyy kenttänä, jonka oletetaan pystyvän vastaamaan ainakin välillisesti erilaisiin haasteisiin varsin nopealla aikavälillä. Niinpä opettajankoulutuslaitosten ohjelmiin on sisällytetty esimerkiksi monikulttuurisuuteen, tieto- ja viestintäteknikkaan, kestävään kehitykseen sekä yrittäjyyskasvatukseen liittyviä opintojaksoja, joiden (kasvatus)tieteellinen perusta voi olla toisinaan hyvinkin ohut. On haluttu antaa täsmälääkitystä kulloisiinkin yhteiskunnallisiin haasteisiin ja uskottu mahdollisuuteen tuottaa hallinnoitavaa ja jaettavaa täsmäosaamista. Yhtenä tulkintana tälle kehitykselle voidaan pitää kasvatustieteen eräänlaista ajantasaistamisyritystä. Se on pyrkinyt ottamaan haltuunsa yhteiskunnasta koululaitokselle kumpuavia muutoksia ja samalla vakuuttaa kykyään seurata omaa aikaansa.

David Labaree (2000, 59–60) ei kadehdi kasvatustieteilijöitä, joiden työpöydät täyttyvät käytännöllisistä kysymyksistä. Hän myöntää kasvatustieteen soveltavan luonteen. Esimerkkinä niin sanotuista puhtaista tieteistä hän mainitsee kulttuuriantropologian ja fysiikan, joissa tutkimusongelmat nousevat kasvatustiedettä enemmän tieteenalan omista kysymyksenasetteluista ja lähtökohdista kuin ympäristön asettamista paineista ja odotuksista. Kasvatustiede ei ole luonnollisesti ainoa tieteenala, jolta edellytetään hyödyllisyyttä ja käytännöllisyyttä. Usein vertailukohtana toimii lääketiede, jolle asetetaan vastaavanlaisia vaateita. Sillä on kuitenkin taustallaan vahva professio puhumattakaan resursseista ja ”teknologiasta”, joka tunnetaan länsimaalaisena lääketieteenä ja joka tuottaa ilmeisen toimivia ja tunnustettuja arjen ratkaisuja.

Kasvatustieteen tutkimusalueiden jatkuva laajentuminen on syönyt uskottavuutta kasvatuksen omilta kysymyksenasetteluilta. Tämä on puolestaan kyseenalaistanut kasvatustieteilijöiden akateemista statusta. Tieteellisyyden vahvistamisen sijaan tuloksena on syntynyt pinnallisia lupauksia paremmasta kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Tiede ei kuitenkaan voi edistyä uusia lupauksia asettamalla ja alati vaihtuviin koulutuspoliittisiin trendeihin ankkuroitumalla. Tukiessaan koulutuspolitiikan muuntuvia trendejä kasvatustiede on osittain ajautunut uudenlaisen normatiivisen määrittelyn van-

giksi. Hyvältä opetukselta odotetaan tietynlaisia lähtökohtia ilman että niitä perustellaan kunnollisilla tutkimusnäytöillä. Samalla perinteinen koulu nähdään usein negatiivisessa valossa ilman kytkentöjä koulujen arkeen, todellisiin kasvatuseräsuhteisiin ja instituution yhteiskunnallisiin reunaehtoihin.

Opetusoppia vai kasvatopsykologiaa?

Kasvatustieteen ja erityisesti opettajankoulutuksen historiallisessa kehityksessä yhden pitkäkestoisen ja asteittain voimistuneen jännitteen on muodostanut kysymys kasvatustieteen ja psykologian suhteesta. Taimo Iisalo (1980, 5) on todennut tämän tiedealojen jännitteen vallinneen 1900-luvun alusta lähtien. Kasvatuseräoppia oli vaikeuksia hallita omaa kasvatopsykologista revii-riään. Erityisesti Yhdysvalloissa johtavat amerikkalaiset opetuksen kehittäjät William James ja John Dewey nojautuivat 1800-luvun lopulta yhä enemmän psykologisen tiedon varaan kehittäessään opettajan opetusta. (Boller 1979; Sutinen 2009.) Yhdysvalloissa saksalaista didaktiikka-perinnettä vastaa vuosisadan alussa omaksi tutkimuskentäkseen vähitellen vakiintunut curriculum studies- tai curriculum theory -tutkimussuuntaus.

Tomperi (2000, 29) on tiivistänyt amerikkalaisperäisen curriculum-ajattelun (opetussuunnitelma-ajattelun) ja saksalaisen didaktisen tradition eroja. Amerikkalaisessa perinteessä curriculum rakentuu sisällöiltään, muodoiltaan ja oikeutukseltaan yleensä yksilöllisten valmiuksien tarjoamisen periaatteen varaan. Se tarkoittaa välttämättömien, tarpeellisten tai hyödyllisten tietojen ja taitojen opiskelua. Tämän ajattelutavan mukaan ympäröivä maailma voidaan esittää sitä kuvaavien faktojen joukkona ja oppijoille voidaan tarjota sellaiset tehokkaat ja rationaalisen ajattelun taidot, joilla näitä faktoja ja niiden suhteita työstetään. Saksalaisessa kouluteorian traditiossa kulttuuriperinnön, eli toisinaan tarkkaankin määrättyjen hyve- ja arvolähtökohtien välittämistä on sen sijaan pidetty keskeisenä tehtävänä. Didaktik/Bildung-perinteessä sivistykseen kuuluu paitsi tiettyjen historiallisten taustojen ja jaetun tradition tuntemus, myös kokonaisvaltainen ymmärrys omasta asemasta tässä traditiossa sekä sellainen kokonaispersoonallinen kasvu, jota traditiossa pidetään moraalisesti ja esteettisesti suotavana.

Opettajuuden amerikkalainen malli korostaa opetusteknistä lähtökohtaa, jossa tieteellisesti (oppimispsykologisesti) tutkittujen menetelmien pohjalta voidaan oppimisen malleja soveltaa minkä tahansa sisällön opettamiseen, universaalisti ja standardoidusti. Saksalaisessa traditiossa taas opettajan keskeinen kvalifikaatio on ollut sivistyneisyys sinänsä: vain itse sivistyneenä voi sivistysperinnettä välittää eteenpäin. Opettajalla pitää esimerkiksi olla omakohtainen suhde siihen akateemiseen tieteenalaperinteeseen, joka hänellä on opetetavanaan. Kriittisyyteen kasvetaan tuntemalla traditio. (Tomperi 2000, 29.)

Suomalainen kansakoulujen käytännöllinen kasvatussoppi perustui pitkään saksalaiseen didaktiseen traditioon, jossa psykologian osuus oli paljon vähäisempi kuin Yhdysvalloissa. Kansakoulunopettajien koulutuksessa vaikutti herbart-zilleriläisyys. Se korosti opetusopillisia käytännön muotoja ja painotti oppiaineiden ja tiedonalalähtöisen systematiikan merkitystä sekä opettajan työn moraalista perustaa opetuksen toteuttamisen lähtökohtana (Ahonen 2000). Oppikoulunopettajien koulutuksessa (auskultointi) yliopistojen ainelaitosten edustamalla oppiainelähtöisellä pedagogiikalla oli puolestaan selkeä tehtävä. Saksalaisessa didaktiikan traditiossa myös ainedidaktisella tutkimuksella oli perinteisesti vahva asema (Kansanen 1992, 27). Vastaavalla tavalla Suomen oppikoulujen lukusuunnitelman rakenne perustui saksalaiseen niin sanottuun *Lehrplan*-traditioon. Siinä oppiaineet ja niiden tuntimäärät määritellään hyvin tarkasti. Peruskoulun syntyvaiheessa tämä periaate omaksuttiin ja se on jatkunut näihin päiviin asti. (Salminen 2012, 104.)

Luokanopettajien maisteritasoisessa koulutuksessa vuodesta 1979 lähtien opetettavien oppiaineiden opinnot (myöhemmin niin sanotut monialaiset opinnot) ovat perustuneet niin ikään ainedidaktisiin malleihin. Opetusharjoittelussa oppiaineet ovat olleet keskeinen harjoittelun kohde. Vaikka didaktiikan teoreettinen ja tieteellinen asema oli 1970-luvulla varsin vaatimaton, se palveli erityisesti koulutuksen käytännön tehtävää. Opettajat tuli kouluttaa käyttämään aikaisempaa tehokkaampia tekniikoita. Sitä edellyttivät koulu-uudistuksen suunnittelulähtöinen ja yksityiskohtaisiin tavoitteisiin perustuva opetustyö. Opettajankoulutuksen julkilausuttuna lähtökohtana oli 1970-luvulta aina 1990-luvun alkuun saakka didaktisesti ajatteleva opettaja. (Salminen & Sääntti 2013, 112–115.)

Amerikkalainen oppimispsykologinen ja opetusteknologialähtöinen tutkimus vaikutti 1970-luvulla myös didaktiikkaan, jossa korostui tarkka suunnittelu (Kansanen 1992, 69). Kasvatustehtävä oli magerilaisen tavoiteajattelun pohjalta pilkottava hyvin yksityiskohtaisiin ala- ja osatavoitteisiin. Vastaava tarkka strukturointi näkyi opetusharjoittelun arvostelussa, joka perustui kanadalaisen S.C.T. Clarken vuonna 1970 esittämään taksonomiaan. Koskeniemen tutkimusryhmä jäljitti lähes luonnontieteellisellä tarkkuudella laboratorio-olosuhteissa teoreettista mallia opettajan työlle. Koskeniemi uskoi ratkaisevansa opetustapahtuman rakenteen mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Saari 2011; Salminen & Sääntti 2012.)

1960-luvun lopulta lähtien nämä kaksi erilaista koulukuntaa – saksalaisperäinen systemaattinen didaktiikka ja amerikkalainen opetusteknologisempi ja enemmän oppimista korostava ajattelutapa – alkoivat risteytyä opettajien koulutusta suunniteltaessa. Aikakauden komiteoissa (Komiteamietintö 1975, 45–48, 176) orastava jännite on jo nähtävissä. Erityisesti aineenopettajan koulutuksessa oli korostunut liian yksipuolinen tiedollinen ja didaktinen painotus. Opetusta oli muutettava oppilaskeskeisempään suuntaan.

Opettajankoulutuksen tiedetausta rakentui 1970-luvulla varsin haastavissa ja osin ristiriitaisissa olosuhteissa. Lisäksi tieteellistämisen lähtökohtaa vaikeutti tehty hallinnollinen ratkaisu, jolla silloiset kasvatustieteen laitokset muodostettiin omiksi yksiköikseen opettajankoulutuksesta irrallaan. Syntynyt opettajankoulutuksen autonomia pikemminkin eristi toimintaa kasvatustieteelle läheisten tieteenalojen vaikutuspiiristä kuin lisäsi yhteistyötä. Opettajankoulutusta antavien yksiköiden päätehtävä oli alusta pitäen kouluttaa ensisijaisesti opettajia, kun taas kasvatustieteen laitoksilla oli julkilausuttu päävastuu tutkimuksesta sekä tutkijoiden, koulutussuunnittelijoiden ja kouluhallinnon ammattilaisten koulutuksesta. (Salminen & Sääntti 2012, 110–111.)

Kuten edellä on käynyt ilmi, 1990-luvun kuluessa opettajankoulutukseen alkoi kohdistua voimakasta kritiikkiä. Silloiset puheenvuorot kuvaavat hyvin nuoren tieteenalan vaikeutta asemoida tehtäväänsä uskottavasti akateemisena tulokkaana ja monitieteisenä alana. Didaktiikka ei ollut vielä lunastanut itsenäistä tiedestatusta, kun siitä jo kriittisimmissä puheenvuoroissa haluttiin kokonaan luopua. (Salminen & Sääntti 2013.)

Tutkiessaan didaktiikan saksalaista tiedetaustaa Kansanen (1992, 55) teki 1990-luvun alussa varovaisen kriittisen päätelmän: ”*Saattaa olla, että opetuksen tarkoituksen moninaiset ilmenemismuodot kohdistavat huomion pois opetuksen varsinaisesta tavoitteesta eli oppilaan persoonallisen kehityksen edistämistä, jossa oppiminen on keskeinen ilmiö*”. Ennustus osui oikeaan. Erityisen haastajan kasvatustiede ja didaktiikka saivat 1990-luvun kuluessa kasvatustieteiden psykologiasta.

Kasvatustieteiden professori Maija-Liisa Rauste-von Wright kirjoitti teoksissaan (Rauste-von Wright 1996, 21; Rauste-von Wright ym. 2003, 14), kuinka didaktiikka oli ohittanut kokonaan oppimisen ongelmat koulupedagogiikassa. Peruskoulun opetussuunnitelma ja vallitseva opetustapa edustivat hänen mukaansa mekanistis-behavioristista oppimiskäsitystä, ja perinteinen didaktisesti painottunut opettajankoulutus arvioitiin vastaavasti behavioristiseksi ja vanhanaikaiseksi. Kuitenkin Rauste-von Wrightin havaintoon liittyy ilmeinen ristiriita, koska mekanistis-behavioristinen oppimiskäsitys kiinnittyy nimenomaisesti (kasvatustieteiden) psykologian eikä didaktiikan traditioon.

Vuosikymmenen lopulla kasvatustieteiden psykologit alkoivat esittää vaihtoehtoisia tapoja organisoida opettajankoulutusta. Ensimmäisenä tämä tapahtui Helsingin yliopistossa. Didaktiikan vastaliike synnytti oman luokanopettajan koulutuksen linjan, jonka pääaineeksi muodostui asetuksella kasvatustieteiden psykologia. Kymmenen opiskelijan pilottiryhmä aloitti toimintansa syksyllä 1998. Opetus organisoidiin alusta lähtien ilmiölähtöiseksi. (Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1998–1999, 132.) Myöhemmin vastaavia kasvatustieteiden psykologiaan perustuvia koulutuksia käynnistettiin muissa Suomen opettajankoulutusyksiköissä.

Uudistuksen tavoitteena oli muuttaa perinteisen koulun opettajakeskeinen ja ainelähtöinen toimintakulttuuri kohti oppilaslähtöistä ja oppiaineita integroivaa oppimista. Tämä edellytti perusteellista käsitteiden ja niihin nojautuvan toiminnan muutosta (Rauste-von Wright 1997; Rauste-von Wright ym. 2003, 115). Kasvatustieteiden psykologiaan perustuva oppimisen mallinnus on tuottanut erilaisia orientaatioita. Jussilan (1999, 34) mukaan psykologian professori Johan von Wright ankkuroi oman lähestymistapansa pragmaattiseksi konstruktivismiksi, jossa korostui William Jamesin, John Deweyn ja Georg H.

Meadin ajattelu. Tutkivan oppimisen paradigma puolestaan korosti 2000-luvun alusta lähtien älykkään toiminnan ja asiantuntijuuden kehittämisen lähtökohtia. Mallissa korostuivat oppivan yhteisön periaate, jossa samanaikaisesti tuetaan yksilöllistä kasvua ja yhteistä tiedon rakentamista. Koululaitoksen ei katsottu tukevan riittävästi älyllisten valmiuksien kehittämistä, joita tulevaisuuden työntekijät tarvitsevat. (Hakkarainen ym. 2002, 3.)

Konstruktivismi kohtasi myös kritiikkiä. Siihen perustuvia oppimisen tekniikoita voimakkaasti puoltavat argumentit arvioitiin ideologisiksi, eivätkä ne perustuneet vakuuttaviin tutkimustuloksiin (Kirschner, Sweller & Clark 2006, 8–85). Rikhard Foxin (2001, 23) mukaan konstruktivismista muodostui 1990-luvulla opettajankoulutusta ohjaava ”*a somewhat uncritically accepted textbook account of learning*”. Jussila (1999, 31) arvioi malleja myös historiattomiksi. Koulun kritiikissä ja kasvatuspsykologian malleissa ohitettiin jo 1800-luvulta lähtien kasvatusteoreetikkojen kuten Herbartin, Rousseauin ja Paulsenin esittämät näkemykset oppilaan esiyymmärryksen, aktiivisuuden ja osallisuuden merkityksestä oppimisen prosessissa.

Didaktiikan tavoin myös kasvatuspsykologialta puuttuivat empiiriset näytöt ja pitkäkestoiset kokeilut todellisissa olosuhteissa. Oppilaslähtöiset kouluun kohdentuneet voimakkaat uudistusvaatimukset eivät 1990-luvulta lähtien useinkaan perustuneet tutkimusnäyttöihin, vaan ainoastaan lupaukseen paremmasta oppimisesta ja ”uusista oppimiskäsityksistä”, joissa ”perinteinen koululaitos” samalla yksioikoisesti tuomittiin tehtävässään epäonnistuneeksi. Samalla tavalla 1990-luvun didaktiikan teoksissa opettajan tehtäväkuvaan tuli uusia yhteiskunnallisia vaatimuksia, jotka varsin kritiikittä ja ilman todellista empiiristä näyttöä listattiin hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluviin kriteereihin. (Salminen & Sääntti 2012.)

Näissä esimerkeissä didaktiikka ja koululaitos näyttäytyvät hyvin historiattomina. Kuten Antti Saari (2011, 19) on väitöskirjassaan suomalaisen kasvatuksen tutkimuksesta esittänyt, on tiedeala koko 1900-luvun ajan irtautunut kaikista koulutuksen ja kasvatuksen kulttuurisista ja historiallisista reunaehdoista. Osa teoreettisista malleista on puolestaan kehitetty alun perin aikuiskoulutuksessa, muun muassa lääkärikoulutuksessa, ei pitkäkestoisena tutkimustyönä peruskoulun arjessa (Salminen & Sääntti 2012).

Kasvatustieteellisesti orientoituneen didaktiikan ja kasvatopsykologian välinen kiulu lienee viime vuosina kaventunut 1990-luvun lopun ja 2000-luvun alun reviiiritaisteluun verrattuna. Tämä ilmiö voidaan tulkita didaktiikan teoreettisena ehtymisenä, jolloin se on näivettynyt erilaisten opetusmenetelmien tutkimukseksi ja edistämiseksi ilman didaktiikka-traditioon palautuvaa sivistysteoreettista ja yhteiskunnallista yhteyttä. Lähentyminen on nähtävissä myös uusissa peruskoulun opetussuunnitelmissa. Niissä edellytetään aikaisempaa selvemmin monialaisten oppimiskokonaisuuksien organisoimista, ”jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31.)

Silti näiden kahden koulukunnan välillä on teoreettinen pysyvä paradigmaero, jonka William James jo 1800-luvun lopulla tunnisti. Erwin Johanningsmeier on tiivistänyt William Jamesin havainnot ajatukseen: ”*Knowledge of psychology would not ensure pedagogical prowess*”. Psykologiasta ei voida johtaa yksiselitteisiä pedagogisia malleja. Yleiset psykologiset käsitteet eivät tavoita yksilöllistä, monimuotoista ja ennustamatonta toimintaa. Psykologian käsitteet näkyvät ihmisen toiminnassa aina kulloisestakin kontekstista riippuen. (Sutinen 2009, 130.)

Johtopäätökset

Olemme edellä esitelleet kolme opettajankoulutuksen keskeistä historiallisesti määrittynyttä jännitettä. Kasvatustiede, erityisesti opettajankoulutus, on pakotettu eräänlaiseen kompromissiin näiden dilemmaisten seurauksena. Niitä ei voida lopullisesti ratkaista. Toisaalta liian voimakas kallistuminen kumpaan tahansa ääriin tuottaa yhtä lailla uusia ongelmia.

Teorian ja käytännön välinen kysymys aiheuttaa edelleen keskustelua ja mielestämme sitä ei ole ratkaistu, vaikka joissakin puheenvuoroissa niin saatetaan väittää. Suomalainen opettajankoulutus voisi siirtää huomiotaan teorian ja käytännön harmonisen liiton mainostamisen sijaan tuon käsitteparin haasteellisuuden pohtimiseen. Ehkä tämän seurauksena ei myöskään luovattaisi ja odotettaisi liikoja teoreettiselta osa-alueelta. Teorian ja käytännön välimuoto, jossa on siis kumpaakin sopivasti, ei ole välttämättä sekään kestävä

ratkaisu: pysytellessään jännitteiden keskivälillä seurauksena on helposti tilanne, jossa kaikki ovat tyytymättömiä. Pahimmassa skenaariossa opettajan-koulutuksen sisällöt eivät ole teoreettisia (toisin sanoen älyllisesti innostavia), mutta toisaalta niillä ei ole oikein käytännön hyötyäkään.

Toiseksi kysymys perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen välisestä suhteesta on aina ajankohtainen kaikissa tieteissä. Soveltavan tutkimuksen hengessä tieteeltä voidaan toki odottaa tiettyä hyödyllisyyttä ja käytännöllisyyttä, mutta se ei saa tapahtua perustutkimuksen kustannuksella. Mikäli kasvatustiede haluaa menestyä myös akateemisessa maailmassa, on perustutkimus alue, jossa syntyy akateemista uskottavuutta. Sen ohella, että perustutkimus on soveltavan tutkimuksen taustalla, on sillä myös välttämätön pidemmän aikavälin itseisarvo tieteen sisäisessä kehityksessä.

Kolmanneksi suomalaisen opettajankoulutuksen on syytä pohtia perinteisen didaktiikan mahdollisuutta nykyisessä koulutuskontekstissa. Analyysimme mukaan didaktiikka on ajautunut varsin ahtaaseen nurkkaan. Lienee aiheellista kysyä, miten didaktiikka voi tällä hetkellä ilman aine-etuliitettä. Ainedidaktiikan asema on myös aika ajoin kyseenalaistettu. Paradoksaalista on se, että suomalaisen koululaitoksen saavuttama PISA-menestys on pääosin saavutettu niiden opettajien työn tuloksena, jotka koulutettiin 1960-luvulta aina 1990-luvulle didaktisesti ajattelevan opettajan paradigman pohjalta.

Historian tutkimuksen pohjalta ei voi ennustaa, miten nämä kolme jännitettä tulevat painottumaan tulevaisuudessa. Viimeaikaisten kehityskulujen pohjalta piirtyy esille erikoinen jänniteyhtälö. Opettajankouluttajat ovat luvanneet ainakin retorisella tasolla teorian ja käytännön välisen lähes saumatoman yhteyden toteutuneen. Todellisia tutkimusnäyttöjä aiheesta ei kuitenkaan juuri ole. Samalla kasvatustiede on ottanut jatkuvasti yhä uusia tehtäviä, joihin se ilmoittaa vastaavansa tutkimusperustaisesti, jopa kansainvälisen huippututkimuksen vertailussa, kun se samanaikaisesti on irtautunut omasta ohuesta traditiostaan ja systematiikasta sekä laiminlyönyt pitkäkestoista perustutkimusta. Yhtälöä voi pitää varsin haastavana, kun ottaa lisäksi huomioon tieteenalan lyhyen historian, vähäisen autonomian ja toimialan vaikeat lähtökohdat kilpailtaessa ulkoisesta tutkimusrahoituksesta.

Heikentyvät PISA-tulokset, koululaitoksessa käynnissä oleva eriarvoistuminen ja opettajan ammatin statuksen laskeminen saattavat keikauttaa hyvinkin nopeasti jännitteiden tasapainoa kokonaan uusilla ja ennakoimattomilla tavoilla. Sellaisessa tilanteessa opettajankoulutus ajautuisi jälleen kriisiin 1990-luvun alun tapaan. Syitä etsittäisiin mitä todennäköisemmin koulutuksen väärin tulkitusta teoreettisuudesta, pinnallisista tutkimusnäytöistä ja opettajien aineenhallinnan perustaitojen heikentymisestä.

Esittämämme jännitteet voidaan myös kieltää tai niitä voidaan vähätellä – tutkimukseen tai kokemukseen perustuen. Pyrimme analyysillämme herättämään tietoisuutta esitetyistä jännitteistä, joilla on sangen pitkät historialliset juuret. Osin kyse on historiallisista lähtökohdista ja valinnoista, tutkimuksen perustehtävistä sekä koululaitoksen kehittämisestä. Osa kysymyksistä liittyy yhtä lailla kasvatustyön inhimilliseen luonteeseen, joka on yleismaailmallinen ja keskeisiltä osin arvokysymys, jota tiede ei pysty ratkaisemaan: mitä on hyvä kasvatustiede ja kuinka sitä tulisi toteuttaa?

Lähteet

- Ahonen, S. 2000. Kasvatustiede. Teoksessa: T. Päiviö (toim.), Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Helsinki: WSOY, 396–437.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society: Between and beyond German didaktik and Anglo-American curriculum studies. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Autio, V.-M. 1997. Opetusministeriön historia 7. Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen. Helsinki: Opetusministeriö.
- Biesta, G.J.J. 2007. Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance. *Educational Research and Evaluation* 13 (3), 295–301.
- Boller, P.F. 1979. William James as an educator: Individualism and democracy. *Teachers College Record* 80 (3), 587–601.
- Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. 2007. The gap between educational research and practice: a literature review, symposium and questionnaire. *Educational Research and Evaluation* 13 (3), 203–220.
- Cochran-Smith, M. 2005. The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher* 34 (7), 3–17.
- Fox, R. 2001. Constructivism examined. *Oxford Review of Education* 27 (1), 23–35.
- Goodson, I. F. 1993. The Devil's bargain: Educational research and the teacher. *Education Policy Analysis Archives* 1 (3), 1–15.

- Gore, J. M. & Gitlin, D. A. 2004. [Re]Visioning the academic–teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10 (1), 35–58.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hansen, P. 2010. Toiveet, todellisuus ja itsekuvauksen ongelma – opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden tarkastelua N. Luhmannin systeemiteorian valossa. Teoksessa A. Kallioniemi, H. Linnansaari, A. Toom & M. Ubani (toim.), *Akateemisen luokanopettajan koulutuksen 30-vuotisjuhlakirja*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 111–130.
- Hargreaves, D.H. 2000. The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis. Teoksessa *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD Publications service, 219–238.
- Huotari, V. & Anttonen, S. 1996. Kasvatustieteen utopioita ja tragedioita: keskustelun avaus. Teoksessa S. Anttonen & V. Huotari (toim.), *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B 14, 13–45.
- Iisalo, T. 1980. Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen – kasvatustieteen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:67.
- Jauhiainen, A. 1997. Kasvatustieteen pääaineopetus ja oppikirjat Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Julkaisussa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.), *Suomalaisen kasvatustieteen lyhyt oppimäärä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos tutkimuksia A:128, 159–2014.
- Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 31–43.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Tutkimuksia 112. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kansanen, P. 2003. Teacher education in Finland: Current models and new developments. Teoksessa B. Moon, L. Vlăsceanu & C. Barrows (toim.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: Unesco-Cepes, 85–108.
- Kansanen, P. 2014. Teaching as a master’s level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solution. Teoksessa O. McNamara, J. Murray & M. Jones (toim.), *Workplace Learning in Teacher Education*. Dordrecht: Springer, 279–292.
- Kari, J. 1992. Opettajalta vaadittavia ominaisuuksia. Teoksessa J. Kari (toim.), *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo: WSOY, 133–152.
- Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas osa A Tutkintovaatimukset 1998–1999. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Katz, L.G. & Raths, J. 1992. Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education* 43 (5), 376–385.
- Kinos J., Saari A., Lindén J. & Värri V-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus* 46 (2), 176–182.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R. 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist* 41 (2), 75–86.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. *Yliopiston huomen*. Tampere: Hanki ja jää.
- Komiteamietintö 1967. Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö 1967. Komiteamietintö 1967:A2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1968. Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö 1968. Komiteamietintö A6. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1969. Peruskoulunopettajakomitean mietintö. Komiteamietintö 1969:A5. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1975. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1989. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. *Kehittyvä opettajankoulutus*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Korthagen, F. & Kessels, J. 1999. Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher* 28 (4), 4–17.
- Koskenniemi, M. 1968. *Opetuksen teorian perusaineksia*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1978. *Opetuksen teoriaa kohti*. Helsinki: Otava.
- Labaree, D. F. 2000. Educational researchers. Living with a lesser form of knowledge. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge & J. Møller (toim.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, 55–75.
- Labaree, D.F. 2004. *The trouble with ed schools*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lahdes, E. 1980. *Peruskoulun uusi opetusoppi*. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Lapinoja, K.P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. Jyväskylän yliopisto.
- Lindén, J. 2006. Näkökulmia luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma-ajatteluun. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Murray, J. 2016. Beginning teacher educators: Working in higher education and schools. Teoksessa J. Loughran & M.L. Hamilton (toim.), *International Handbook of Teacher Education Vol 2*. Singapore: Springer, 35–71.
- Numminen, J. 1987. *Yliopistokysymys*. Helsinki: Otava.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki. Opetusministeriö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

- Puustinen, M., Sääntti, J. & Salminen, J. 2014. Ylistystä ja toiminta-alttiutta. Retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajankoulutus 2020-loppuraportissa. *Kasvatus* 46 (1), 6–18.
- Rinne, R. 1988. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimuskäytäntöön. Teoksessa K. Immonen (toim.), *Tieteen historia – tieteen kritiikki*. Turun yliopiston historian laitos julkaisuja 19, 119–137.
- Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristitulesa – Luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, H. Linnansaari, A. Toom & M. Ubani (toim.), *Akateemisen luokanopettajan koulutuksen 30-vuotisjuhlakirja*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Kempainen, L., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Virta, A. 2013. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 64. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–81.
- Rautapuro, J., Tuomisto, V. & Puhakka, A. 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus* 42 (4), 316–332.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. 2003. *Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1:2003.
- Saari, A. 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaisen kasvatuksen tutkimukseen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Salminen, J. 2012. *Koulun piralliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salminen, J. & Sääntti, J. 2012. Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus & Aika* 6 (2), 5–20.
- Salminen, J. & Sääntti, J. 2013. Akateemisesta varjosta kansainvälistyvän tieteen valokeilaan: luokanopettajakoulutuksen kehitys 1960-luvulta 2010-luvulle Helsingin väliaikaisessa opettajakorkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 64, 106–128.
- Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 137.
- Simola, H. 1998. *Toiveet, lupaukset ja koulun arki: opettaja muutoksen puristuksessa*. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Tulevaisuuden tekijät: uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena, 89–121.

- Sitomaniemi-San, J. 2015. Fabricating the teacher as researcher: a genealogy of academic teacher education in Finland. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 157. Tampere: Juvenis print.
- Sutinen, A. 2009. William James: ”Puheita opettajille psykologiasta - eräitä huomioita opetuksen ja psykologian välisestä suhteesta. Teoksessa A. Kivelä & A. Sutinen (toim.), *Teoria ja traditio*: Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 117–152.
- Säntti, J. & Salminen, J. 2012. Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. *Kasvatus* 43 (1), 20–30.
- Säntti, J. & Salminen, J. 2015. Development of teacher education in Finland 1945–2015. *Hungarian educational research journal* 5 (3), 1–18.
- Säntti, J. Puustinen, M. & Salminen, J. 2017. Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1–17.
- Säntti, J., Rantala, J., Salminen, J. & Hansen, P. 2014. Bowing to science: Finnish teacher education turns its back on practical schoolwork. *Educational practice and theory* 36 (1), 21–41.
- Tomperi, T. 2000. Filosofian oppijärjestys. *niin & näin* 7 (2), 28–36.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Van de Ven, A. & Johnson, P. 2006. Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review* 31 (4), 802–821.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajan koulutuksessa. *Opetushallitus. Muistiot* 2012:4.
- Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P. & Björkqvist, O. 2005. Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland’s experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (5), 475–485.

Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja

Johanna Sitomaniemi-San

1970-luvun opettajankoulutusuudistuksista lähtien suomalainen opettajankoulutus on profiloitunut akateemiseksi koulutukseksi, jossa korostetaan opettajan tieteellistä ajattelua ja tutkijuutta. Artikkelissa tarkastellaan suomalaisessa opettajankoulutustutkimuksessa esiintyvän *tutkivan opettajan idean* diskursiivista rakentumista ja sen vaikutuksia opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan. Samalla pohditaan opetussuunnitelmatutkimuksen tieteidenvälisen ja teoreettisen orientaation tarjoamia mahdollisuuksia opettajankoulutustutkimuksen piirissä käytävien keskustelujen rikastuttamiseksi ja monimutkaistamiseksi.

Johdanto

Opetussuunnitelmateoreetikko William Pinarin (2004; 2009) ajatus opetussuunnitelmasta ”monimutkaisena keskusteluna” (engl. *curriculum as complicated conversation*) kutsuu opettajankoulutuksen tutkijaa tarkastelemaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa monikerroksisena ja moniulotteisena, historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneena rakennelmana. Ajatus monimutkaisesta keskustelusta rohkaisee opettajankoulutusta laajentamaan keskusteluavaruuttaan ja ottamaan vastaan kasvatuksellisten kysymysten kompleksisuuden ja keskeneräisyyden opetussuunnitelmatyösään. Tässä artikkelissa esittelen muutamia tuloksia ja päätelmiä aiemmasta tutkimuksestani (Sitomaniemi-San 2015), jossa pyrin monimutkaistamaan keskusteluja suomalaisesta opettajankoulutuksesta.

Eräs suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa keskeisesti määrittävä tekijä 1970-luvun lopulta lähtien on ollut opettajankoulutuksen

akateemisuus, johon on myös vaihtelevasti viitattu ilmaisuilla *tieteellisyys* ja *tutkimusperustaisuus*. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa ja opettajankoulutustutkimuksessa tämä akateemisuus näyttäytyy nykyisin useimmiten itsestäänselvyyttenä. Samalla akateemisuuteen, tieteellisyteen ja tutkimukseen näyttäisi kietoutuvan monenlaisia, osin ääneen lausumattomia ja tunnistamattomia oletuksia näiden käsitteiden merkityksestä ja merkitysten vaikutuksesta opettajankoulutukselle. Tutkimuksessani halusin tuoda tavanomaisesta poikkeavan näkökulman suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuuteen ja siihen liittyvään tutkivan opettajan ideaan kysymällä, mitä kyseisen ilmiön diskurssi tekee ja tuottaa. Tällöin tuli mahdolliseksi nostaa esille uusia kulttuurisesti ja historiallisesti orientoituneita kysymyksiä suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta sekä opettajuuden diskurssiivisesta rakentumisesta.

Historiallisesta näkökulmasta opettajankoulutustutkimuksen kenttä ei ole ollut kaikista otollisinta maaperää tieteidenvälisistä keskusteluista ammentavien, vaikeiden ja monimutkaisten kysymysten esittämiseen ja tutkimiseen. Esimerkiksi Anne Phelan (2011) on kiinnittänyt huomiota opettajankoulutustutkimusta perinteisesti vaivaavaan ”nurkkakuntaisuuteen” eli eristäytyneisyyteen. Opettajankoulutuslaitosten erityisyys muiden akateemisten laitosten joukossa on johtanut *institutionaaliseen eristäytyneisyyteen*, jossa tutkimusta on pitkälti ohjannut opettajankoulutuksen käytännöstä ja empiriasta nousevat kysymykset. Viimeisten vuosikymmenten aikana, kansainvälisestäkin tarkasteltuna, opettajankoulutuksen tuottama tutkimus on ollut ongelmanasettelultaan ja lähtökohdiltaan suurelta osin käytännönläheistä siinä mielessä, että tutkimuksen tehtävänä on ollut ohjata opettajankoulutuksen tuloksia ja parantaa tulevien opettajien oppimisprosesseja – siis parantaa opettajankoulutuksen toimintamalleja ja pedagogisia käytänteitä. Vaikka opettajankoulutustutkimuksen käytännöllistä roolia ei pidä väheksyä, tutkimuksen käytännöllisen suuntautuneisuuden vaara piilee tutkimusongelmien määrittämisen kaventumisessa. Kun huomio kiinnittyy käytäntöön ja ennalta määrättyjen tavoitteiden saavuttamiseen, opettajankoulutustutkimuksen keskeiseksi tavoitteeksi nousee sen välitön hyöty. (Phelan 2011.)

Opettajankoulutustutkimuksen institutionaalisen eristäytyneisyyden rinnalla – ja osin sen johdosta – on kulkenut *intellektuaalinen eristäytyneisyys*. Tämä on näyttäytynyt ensinnäkin opettajankoulutustutkimuksen vähäisenä kiinnostuksena liikkua tieteiden välillä ja ammentaa teoriasta oman kenttensä ulkopuolelta (esimerkiksi filosofiasta). Intellektuaalinen eristäytyneisyys on näkynyt myös taipumuksena erottaa opettajankoulutuksen poliittiset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset kontekstit sekä makrotason valtakysymykset opettajankoulutustutkimuksen ytimestä. (Phelan 2011.)

Suomalaisen opettajankoulutuksen akateemisuutta koskeva tutkimus ei ole merkittävästi poikennut Phelanin kuvaamasta kansainvälisestä (joskin anglosaksispainotteisesta) opettajankoulutustutkimuksen kentästä. Joitakin koulutussosiologisia (esim. Simola 1998a; 1998b) ja kasvatushistoriallisia (esim. Puustinen 2012; Rantala & Rautiainen 2013; Sääntti, Rantala, Salminen & Hansen 2014) tutkimuksia lukuun ottamatta valtaosa suomalaisen opettajankoulutuksen akateemisuutta koskevasta tutkimuksesta on keskittynyt opettajankoulutuksen pedagogiseen arviointiin ja kehittämiseen pitäen akateemisuutta ja tutkimusperustaisuutta itsestään selvänä lähtökohdana. On esimerkiksi seurattu akateemiseksi luokanopettajaksi kehittymistä (Uusikylä 1990), analysoitu tieteellisen ajattelun kehittymistä luokanopettajakoulutuksessa (Hakala 1992), tutkittu opettajaksi opiskelevien asenteita ja kokemuksia tutkimusperustaisesta opettajankoulutuksesta (Byman ym. 2009; Maaranen & Krokfors 2007) ja tarkasteltu opettajankouluttajien näkemyksiä tutkimuspainotteisesta opettajankoulutuksesta (Krokfors ym. 2011). Näissä (enimmäkseen laadullisissa) tutkimuksissa opettajankoulutuksen akateemisuus ja sitä seuraava tutkimuksellisuus on otettu kyseenalaistamattomaksi pedagogiseksi lähtökohdaksi. Toisin sanoen tutkimuksen tehtävänä on ollut kehittää ja arvioida pedagogisia käytäntöjä tuottamalla tietoa niin opettajaksi opiskelevien kuin opettajankouluttajien akateemiseen opettajankoulutukseen liittyvistä näkemyksistä, kokemuksista ja asenteista.

Opetussuunnitelmatutkimuksen kentän *tieteidenvälinen ja teoreettinen orientaatio* sen sijaan korostaa kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden tarkastelua kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneina rakennelmina. Tällainen orientaatio tarjoaa opettajankoulutustutkimuksen kentälle erilaisen ongel-

manasettelutavan. Tutkimuksen tavoitteeksi ei ensisijaisesti nouse opettajan-koulutuksen välitön parantaminen tai kehittäminen, vaan pikemminkin opettajankoulutuksen moninaisten kulttuuristen kerrosten näkyväksi tekeminen, purkaminen ja haastaminenkin. Vaikka tällainen usein kriittiseksi luonnehdittu ja koettu lähestymistapa voi johtaa ratkaisemattomien ja vaikeidenkin kysymysten äärelle, tulee samalla mahdolliseksi nähdä, kuvitella ja toimia toisin opettajankoulutuksessa. (Ks. Britzman 2003; Phelan 2011; Popkewitz 2008.) Näin tieteidenvälisesti ja teoreettisesti orientoitunut opettajankoulutustutkimus voi avata uusia mahdollisuuksia sanoa jotakin *kasvatuksellista* (ei siis ainoastaan esimerkiksi sosiologista) ja näin syventää opettajankoulutustutkimuksen keskusteluja opettajuudesta.

Ammentaen yllä kuvatusta poststrukturalistisesta opetussuunnitelmatutkimuksen perinteestä oma tutkimukseni ei ollut kehittävää ("Kuinka suomalaisen akateemisen opettajankoulutuksen käytänteitä voisi edelleen parantaa?"), arvioivaa ("Millä tavoin suomalainen akateeminen opettajankoulutus on onnistunut?") eikä myöskään preskriptiivistä ("Miltä suomalaisen akateemisen opettajankoulutuksen pitäisi näyttää ollakseen parempaa?"). Luonnehtisin tutkimustani pikemminkin optimistisen kriittiseksi. Kyseenalaistamalla ja purkamalla akateemisen opettajankoulutuksen diskurssin nykyisiä itsesäänselvytyksiä oli mahdollista nostaa esiin erilainen repertuaari suomalaisen opettajankoulutuksen ongelmia, haasteita ja mahdollisuuksia. Tässä mielessä tutkimustani juurikin ohjasi halu kehittää opettajankoulutusta, mutta vailla tarvetta välittömälle hyödyille, valmiille totuuksille tai selkeille ratkaisuille.

Seuraavassa osiossa esittelen tutkimuksen teoreettis-metodologista lähestymistapaa tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssin purkamiseksi. Sen jälkeen esitän keskeisiä tutkimustuloksia siitä, kuinka diskurssi pohjautuu käsitykseen tieteen edistävästä vaikutuksesta ja kuinka autonominen, tutkiva opettaja tulee diskurssissa tuotetuksi. Lopuksi pohdin, kuinka tutkimuksen tarjoamat näkökulmat monimutkaistavat keskusteluja opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuudesta.

Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssin purkaminen

Suomalaisen opettajankoulutuksen lähihistorian tärkeimpiin käännekohtiin lukeutuu 1970-luvun korkeakoulu- ja opettajankoulutusuudistukset, joiden myötä opettajankoulutus muuttui kokonaisuudessaan maisteritason koulutukseksi (ks. Simola 1993). Akatemisoitumisen myötä suomalaiseen opettajankoulutusta koskevaan pedagogiseen ja opetussuunnitelmalliseen keskusteluun nousi tähän päivään jatkunut juonne, jonka keskeisiä kysymyksiä ovat olleet: Minkälaiset seikat tekevät opettajankoulutuksesta akateemisen? Millainen on akateemisesti koulutettu opettaja? Tutkimuksessani keskityin analysoimaan tätä keskustelun juonetta suomalaista akateemista opettajankoulutusta koskevissa tieteellisissä julkaisuissa aina opettajankoulutusuudistuksen ajoilta nykyhetkeen eli 1960-luvulta 2010-luvulle. Valitsin tarkasteltaviksi teksteiksi nimenomaan sellaiset julkaisut, joissa akateeminen/tieteellinen/tutkimusperustainen opettajankoulutus oli otettu pedagogiseksi tai tutkimukselliseksi lähtökohdaksi – en siis tekstejä, joissa akateemisen opettajankoulutuksen idea tuli kyseenalaistetuksi (esim. Kivinen & Rinne 1989). Tarkasteltavat tekstit sisälsivät Suomessa ja kansainvälisesti julkaistuja monografioita, kokoomateoksia sekä kasvatustieteellisten lehtien artikkeleita ja lyhempiä kirjoituksia.

Ranskalaisen filosofin Michel Foucault'n teoreettis-metodologisia välineitä hyödyntäen analysoin tieteellisissä teksteissä rakentuvaa suomalaisen tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen *diskurssia*. Tällaisessa foucault'laisessa analyysissä tarkastellaan tiedon ja vallan yhteen kietoutumisen ("tieto/vallan") vaikutuksia diskurssissa, jolloin tietoa ei siis nähdä objektiivisten totuuksien välittäjänä vaan tietynlaisten "totuuksien" tuottamisena tietynlaiseen järjestykseen, tietyssä ajassa ja paikassa. (Foucault 1976/1998; 1980; ks. myös esim. Fendler 2010; MacLure 2003).

Diskursiivisuuden lisäksi lähestymistapaani määrittä myös historiallisuus. Foucault'n tuotannosta tässäkin vaikutteita saaneena tutkimuksessa tarkasteltiin suomalaisen tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen *nykyisyyden historiaa* (Foucault 1975/1991). Toisin sanoen tutkimukseni lähti liikkeelle nykyhetken ilmiöstä eli akateemisesta opettajankoulutuksesta 2010-luvulla, mutta päättyi tarkastelemaan sen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneita olemassaolon ehtoja. Tällainen ote historian kirjoittamiseen eroaa niin

kutsutusta perinteisestä historiasta siinä, että pyrkimyksenä ei ole tuottaa objektiivista selostusta faktojen, tapahtumien ja toimijoiden ketjusta. Sen sijaan nykyisyyden historian tarkoituksena on jäljittää, tehdä näkyväksi ja purkaa diskursiivisia käytänteitä, joiden kautta tulemme olemassa oleviksi tietynlaisina subjekteina.

Tutkimuksessani hahmotin siis tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssin muodostuvan eri tavoin risteävistä historiallisista kerroksista, joissa ihmisten ja instituutioiden ideat, ihanteet, toiveet, uskomukset ja huolet kehkeytyvät. On huomionarvoista, että foucault’lainen diskurssin tarkastelu ei kohdistu toimijoihin (tässä tapauksessa tieteellisten tekstien kirjoittajiin, opettajankouluttajiin tai tutkijoihin) ja niiden aikomuksiin. Huomio kiinnittyy pikemminkin siihen, mitä diskurssi tekee, mitä diskurssissa tapahtuu, ja miten diskurssin olemassaolo on mahdollista. Lähestymistapani tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssin ja nykyisyyden historian tarkasteluun tarkoitti seuraavien tutkimuskysymysten kysymistä: *Minkälaisia opettajasubjekteja tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssi tuottaa? Minkälaiset kulttuurisesti ja historiallisesti spesifit olosuhteet ja yhteiskunnalliset ihanteet ovat mahdollistaneet tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen ”totuuksien” muotoutumisen?*

Tarkemmaksi erityiskysymykseksi nousi ”tutkivan opettajan” toistuva esiintyminen suomalaisessa diskurssissa. Tutkimuksessani päädyin tarkastelemaan tutkivan opettajuuden ilmenemismuotoja ja vaikutuksia nimenomaan Suomessa, pitäen mielessä sen, että liikkua paikasta toiseen ideat ja teoriat muuttuvat ja kiinnittyvät kulttuuriseen maastoon erityisellä tavalla (Popkewitz 2005). Näin oli mahdollista pohtia, *millä tavoin tutkiva opettajuus on tullut ja tulee tuotetuksi Suomessa, ja mitä tämä kertoo suomalaisesta akateemisesta opettajankoulutuksesta ja suomalaisesta kasvatusajattelusta.*

Tiivistäen voisi sanoa, että tein tutkimusta suomalaisesta opettajankoulutustutkimuksesta ja näin ollen samalla opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta. *Problematisoin* diskursiivisesti tuotettuja totuuksia tieteellisestä opettajankoulutuksesta ja tutkivasta opettajuudesta avatakseni mahdollisuuksia nähdä ja kuvitella toisin. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tutkimuspe-

rustaisen opettajankoulutuksen diskurssissa rakentuvia, tieteelle asetettuja toiveita edistyksestä.

Tieteellisen opettajankoulutuksen lupaukset

1970-luvun loppupuolella tapahtuvaa opettajankoulutusuudistusta edelsi aktiivinen keskustelu opettajankoulutuksen uudelleen järjestämisen ja akatemisoitumisen tarpeellisuudesta. Nähtiin, että opettajille olisi taattava mahdollisuus täydentää koulutustaan suorittamalla akateemisia jatko-opintoja (Koskenniemi 1962). Koulutusmuotoja haluttiin myös yhdenmukaistaa siten, että opettajat saisivat pedagogiselta ja tieteelliseltä tasoltaan samanlaisen koulutuksen riippumatta koulutusasteesta, jossa valmistuttuaan opettaisivat (Koskenniemi 1962; Kyöstiö 1965). Akateemisen, yhtenäistetyin opettajankoulutuksen katsottiin myös vähentävän opetuksen laatueroja kaupungeissa ja maaseudulla sijaitsevien koulujen välillä (Kyöstiö 1965). Nämä toiveet opettajankoulutuksen yhdenmukaistamisesta ja koulutustason nostamisesta kytkeytyivät kiinteästi 1970-luvulla tapahtuneeseen koulureformiin, jonka myötä rinnakkaiskoulujärjestelmä korvattiin peruskoululla (ks. esim. Simola 1993).

Akateemisen opettajankoulutuksen diskurssissa opettajaseminaarien lakauttaminen ja opettajaksi opiskelevien siirtäminen yliopistokoulutuksen piiriin nähdään mahdollisuutena nostaa opettajankoulutuksen tieteellistä profilia. Tässä pyrkimyksessä tieteen tehtäväksi asetetaan opettajankoulutuksen nostaminen perinteen ja pysähtyneisyyden ajasta kohti edistyksellisempää tulevaisuutta. Tähän sisältyy toisaalta ammatillisen opettajaseminaaritradition hylkääminen sen käytännöntiedon korostamisen ja ”harrastelijamaisuuden” (Kyöstiö 1965, 9) vuoksi ja toisaalta spekulatiivisen, filosofisen kasvatustieteen perinteen syrjäyttäminen empiirisen kasvatustieteellisen tiedon tieltä. Molempien traditioiden nähdään rajoittavan opettajan autonomiaa ja kykyä toimia ammattimaisesti koulussa, jonka on vastattava alati muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksiin. Akateemisen opettajankoulutuksen diskurssissa nähdään, että seminaariperinteen käytännöllisyys pitää opettajan pelkän tekniikan roolissa (esim. Niemi 1989a) kun taas filosofinen tieto ei tarjoa opettajalle tieteellisin menetelmin todennettua tietopohjaa, jolloin he jäävät vailla tarvit-

tavia taitoja ja ominaisuuksia itsenäisten kasvatuksellisten päätösten tekemiseen (esim. Viljanen 1988).

Nämä tieteelle visioidut tehtävät opettajankoulutuksen uudistamisesta ja opettajan ylevöittämisestä autonomiseksi ja tieteellisesti ajattelevaksi ammatillaiseksi voidaan lukea valistuksen hengessä kirjoitettuna ”fabrikaationa” tai kertomuksena, jossa tiede merkitsee lupausta edistyksestä ja takapajuisuuden taakse jättämisestä (ks. Popkewitz 2005; Saari 2013). Tässä kohden on tarpeellista muistuttaa, että tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssia ja siinä kulkevaa tieteen kertomusta ei tarkastella tässä empiirisen todellisuuden selittäjänä tai vahvistajana. Tarkoituksena ei ole myöskään puolustaa sen kummemmin ”uutta” kuin ”vanhaakaan”. Tieteellisen, tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssin tarkastelun pyrkimyksenä on valottaa binäärisen logiikan rakentumista ja rajoittavuutta.

Akatemisoituneen, tieteellistyneen opettajankoulutuksen lupaukseen kätkeytyy toive ei ainoastaan edistyneemmästä opettajakunnasta ja koululaitoksesta vaan myös edistyneemmästä ja kehittyneemmästä kansakunnasta. Esimerkiksi opettajankoulutuksen akateemisen tason nähdään korreloivan kansakunnan kehitystason kanssa. Mitä kauempana kansakunnan opettajankoulutus on yliopistopohjaisuudesta, sitä vähemmän kyseistä valtiota voidaan pitää kehittyneenä. Opettajankoulutuksen sijoittamattomuus yliopistoon nähdään ”takapajuisuuden” merkkinä (Kyöstiö 1965, 7), ja opettajankoulutusreformi akatemisoitumisineen ”luonnollisena seurauksena” (Malinen 1974, 2) yhteiskunnan kehittyessä lineaarisessa jatkumossa kohti alati parempaa tulevaisuutta.

Tieteen ja tutkimuksen keinoin itseään uudistava opettajankoulutus nähdään yhtenä ”todellisen sivistysvaltion tunnusmerkkinä” (Uusikylä 1992, 61; ks. myös Krokfors 2005, 78) sekä takaavan Suomen maineen ”korkean tason koulutusmaana” (Lonka & Pyhältö 2010, 316). Suomen erinomaiset tulokset 2000-luvun PISA-tutkimuksissa tulevat näin myös osaksi tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen narratiivia. Esimerkiksi akateemisen luokanopettajankoulutuksen 30-vuotistaivalta juhlistavassa kokoomateoksessa esitetään suomalaisen koulun menestyksen selittyvän 1970-luvun opettajankoulutus uudistuksella (Niemi 2010, 30–31).

Suomalaisen koulun erinomaisuutta pohdittaessa on yhtenä keskeisimpänä tekijänä pidetty opettajakunnan korkealuokkaista tasoa, johon taas akateemisen opettajankoulutuksen on nähty suuresti vaikuttaneen (esim. Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010; Niemi, Toom & Kallioniemi 2012; Sahlberg 2011; Silander & Välijärvi 2013). Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen lupaukset edistyneemmästä koulusta ikään kuin kulminoituvat fabrikaatioon autonomisesta, tutkivasta opettajasta. Seuraavassa osiossa esitän tiivistetysti tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia siitä, kuinka tieteellisesti koulutettu, tutkiva opettaja tulee rakennetuksi tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssissa.

Autonomisen, tutkivan opettajan diskursiivinen rakentuminen

Tässä osiossa ensin tarkastelen, kuinka tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssi rakentaa ideaa tai mielikuvaa tieteen kautta vapautetusta opettajasta eli *autonomisesta opettajasta*. Tämän jälkeen esittelen, kuinka erilaiset ideat ja mielikuvat ”tutkimuksesta” risteävät ja tulevat yhdessä tuottaneeksi *tutkivan opettajan*.

Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssissa visio *autonomisesta opettajasta* kiinnittyy toiveisiin opettajasta *koulua muuttavana vaikuttajana, itsenäisenä päätöksentekijänä* sekä *aktiivisena, elinikäisenä oppijana*. Ensimmäiseen toiveeseen sisältyy näkemys opettajasta muutosagenttina, joka mahdollistaa koulun uudistumisen niin, että se alati vastaa yhteiskunnan tarpeisiin ja vaatimuksiin, myös tulevaisuudessa. ”Staattisen toteuttajaopettajan” ja ”tulevaisuusorientoituneen vaikuttajaopettajan” (Krokfors 2005, 72) vastakkainasettelussa tieteellisen koulutuksen tehtävä on vapauttaa opettaja ruutiinista, vanhan toistamisesta ja henkilökohtaisen kokemuksen kehästä kohti sekä tieteellistä että tietoista – ja näin ollen koulua uudistavaa – ajattelua ja toimintatapojen kangistumista ja kapeutumista sekä kehittävän opettajan kykyä ja halua ajatella itse (esim. Ojanen 1993).

Diskurssissa ilmenevään toiseen toiveeseen kätkeytyy mielikuva opettajasta, joka tieteelliseen tietoon tukeutuen (mutta ei kuitenkaan sille alistuen) tekee itsenäisiä opetukseen liittyviä päätöksiä ja päätelmiä sekä muodostaa omia

kasvatuksellisia ja opetuksellisia näkemyksiä. Sen sijaan että opettaja sokeasti toteuttaisi ulkopuolelta tulevia ohjeita, nojautuisi valmiiksi laadittuihin muis-tilistoihin ja proseduureihin ja vastaisi muiden auktoriteettien vaatimuksiin, autonomisella opettajalla on omistajuus kasvatukselliseen ja kasvatustieteelliseen tietoon, jonka pohjalta hän voi itse asettaa tavoitteensa ja ohjata toimintaansa. Opettajan kehittävä, vuorovaikutteinen työ teorian ja käytännön välillä nähdään diskurssissa tutkimuksellisenä työnä, jossa ei ole sijaa ulkoa ohjautuvuudelle. Tässä tieteen tehtäväksi visioidaan ei ainoastaan todellisen, empiirisen tiedon tarjoaminen opettajan päätöksenteon tueksi vaan myös opettajan eettisen sitoutumisen ja ammatillisen motivaation herättäminen (esim. Uusikylä 1977).

Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssin kolmannen toiveen toteutumisen katsotaan mahdollistuvan tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen varustaessaan tulevia opettajia niillä tiedoilla, asenteilla ja taidoilla, joiden kautta he voivat jatkuvasti kehittyä ammatillisesti. Akateemisen koulutuksen tutkimusorientaation nähdään siirtyvän opettajan mukana työelämään niin, että hän on sielläkin edelleen utelias, tiedonhaluinen ja avoin jatkuvalla oppimiselle. Näin tieteellinen koulutus mahdollistaa autonomisen opettajan aktiivisuuden, vastuullisuuden ja tietoisuuden omasta oppimisestaan ja ammatillisesta kehittymisestään (esim. Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013; Uusikylä 1992).

Tutkimuksessani syvensin yllä kuvatun tieteen roolin tarkastelua opettajan autonomian mahdollistajana kohdistamalla analyttisen katseen siihen, kuinka diskurssissa vahvasti läsnä oleva idea *tutkivasta opettajasta* rakentuu. Tutkiva opettajuus on ollut jo usean vuosikymmenen ajan vakiintunut käsite opettajankoulutusta ja opettajuutta koskevassa kansainvälisessä kirjallisuudessa. Tutkivan opettajuuden eri malleja on kehitelty esimerkiksi 1950-luvulla Yhdysvalloissa ja 1960- ja 1970-luvuilla Isossa-Britanniassa (ks. Hammersley 1993), osin myös toimintatutkimuksen ja refleктоivan opettajuuden ideoiden puitteissa (esim. Cochran-Smith & Lytle 1999; Carr & Kemmis 1986; Richardson 1994). Suomessa 1960-luvulla kehittyneen, didaktista prosessia koskevan tutkimuksen seurauksena syntyi myös omanlaisensa versio tutkivasta, tutkijanomaisesta opettajasta (esim. Malinen 1974; Uusikylä 1977).

Suomalaisessa tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssissa tutkivaan opettajuuteen liittyvien käsitteiden, teorioiden ja suuntausten kirjo on laaja. Diskurssissa viitataan monipuolisesti tutkivaa opettajuutta koskeviin kansallisiin ja kansainvälisiin lähteisiin, joten diskurssissa piirtyvä tutkiva opettaja voidaan hahmottaa monikerroksisena yhdistelmänä eri vaikutteita. Tutkimusperustaista opettajankoulutusta koskevissa teksteissä näitä vaikutteita voi kirjallisten viittausten tasolla tunnistaa ja erottaa toisistaan, mutta itse tutkivan opettajasubjektin diskursiivisessa rakentumisessa eri suuntauksat ja vivahde-erot ikään kuin sulautuvat yhteen. Tutkimistani teksteistä erotin ja rekonstruoin kaksi tutkivan opettajuuden juonetta, joista toinen näytti muodostuvan edellä mainitusta suomalaisesta versiosta ja toinen muista, kansainvälisistä tutkivan opettajuuden ideoista. Nimeän ne tässä *didaktisesti ajattelevan tutkijaopettajan* ja *tutkivan praktikko-opettajan* juonteiksi (vaikka itse teksteissä käytetään monia eriäviä nimityksiä). Näiden kahden juonteen voidaan nähdä kiinnittyvän diskurssiin toisistaan merkittävästi poikkeavin tavoin, vaikka sanastoltaan nämä juonteet näennäisesti muistuttavatkin toisiaan. Kahden eri juonteen rekonstruoinnin tarkoituksena ei kuitenkaan ole jäsentää tyhjentävästi näiden eroavaisuuksia, vaan tehdä näkyväksi, kuinka historiallisesti ja kulttuurisesti eri tavoin muotoutuneet merkitykset ”tutkimuksesta” risteävät autonomisen, tutkivan opettajan tuottamisessa. Pyrkimyksenä ei ole myöskään tarkastella, kuinka erilaiset tutkivalle opettajalle annetut merkitykset sopivat analyttisesti yhteen. Tutkivalle opettajan eri merkitykset ja historiallisesti rakentuneet juonteet – jopa keskenään ristiriitaiset sellaiset – tulevat yhdessä vahvistaneeksi tutkivan opettajan idean diskursiivista voimaa ja kestävyyttä (ks. Fendler 2003).

Didaktisesti ajattelevan tutkijaopettajan juonteella tarkoitan ajatusta tutkivasta opettajasta, joka kehittyi paljolti Matti Koskenniemen ja hänen kansatutkijoidensa kehittämän didaktisen prosessianalyysin pohjalta (esim. Koskenniemi & Hälinen 1970; ks. myös Saari 2011). Näissä empiirisissä tutkimuksissa pyritään tuottamaan systemaattista, kasvatustieteellistä tietoa opetusprosessista. Didaktisesti ajattelevan tutkijaopettajan juonteeseen sisältyy ajatus siitä, että opettajalle on tarjottava tieteellisesti tuotettua tietoa opetusprosessin lainalaisuuksista, jotta hän ei olisi opetustilanteessa päätöksii

tehdessään pelkän kokemuksellisen ja spekulatiivisen tiedon varassa. Lisäksi katsotaan, että tutkijan metodologiset välineet opetusprosessin havainnoinnissa kuuluvat myös opettajan työskentelyvälineistöön, jotta opetusprosessi tulisi hänelle näkyväksi ja havainnoitavaksi koululuokassa. Näin opettajalle annetaan myös tutkijan positio, josta havainnoida opetusprosessia osallistuen siihen samalla opettajana.

Tässä juonteessa tieteellinen opettajankoulutus nähdään mahdollisuutena varustaa opettaja empiirisellä kasvatustieteellisellä tiedolla sekä tutkimusmetodologisilla taidoilla, jotta opettajalle olisi mahdollista tehdä itsenäisiä, vastuullisia ja luovia päätöksiä opetuksessaan. Tuleville opettajille tulee paitsi opettaa kasvatustieteen teoriaa ja käsitteistöä myös järjestää tutkijan koulutusta eli tarjota kokemuksia kasvatustieteellisen tutkimuksen teosta ja tutkimusmetodologian soveltamisesta. (Ks. esim. Alikoski 1973; Sahlberg 1993.) Samalla tulevien opettajien on omaksuttava tutkiva ote oman opetustyönsä tarkasteluun, eli opittava havainnoimaan, arvioimaan, pohtimaan ja refleктоimaan omaa opetustyötään. Tutkijaopettaja olisi siis koulutettava kohdistamaan tieteellinen katseensa opetustilanteeseen kahdesta suunnasta: toisaalta tutkijan näkökulmasta luokkahuoneen laidalta tai ulkopuolelta ja toisaalta opettajan sisäisestä näkökulmasta opetusprosessin ohjaajana. Näin tutkimusmetodologiset taidot tulevat valjastetuksi sekä opetusprosessia koskevan kasvatustieteellisen tiedon tuottamiseen että opettajan metakognition ja reflektiotaitojen kehittämiseen. Tutkijaopettajan toteuttama opetusprosessi hahmottuu tutkimusprosessina, jossa tieteen tekemisen konventiot ja empirian pohjalta kehitetyt teoriat viitoittavat tietä tutkijaopettajan itsenäiselle, tieteelliselle didaktiselle/pedagogiselle ajattelulle.

Kun yllä kuvattu didaktisesti eli tieteellisesti ajattelevan tutkijaopettajan idea nojautuu (positivistisen ja myöhemmin tulkinnallisen kääntein) empiirisen kasvatustieteellisen tutkimuksen konventioihin ja akateemisen tiedon ylivoimaan, diskurssista rekonstruoimani *tutkivan praktikko-opettajan* juonne perustuu melkein pä käänteisiin käsityksiin tutkimuksesta. Paljolti toimintaja opettajatutkimuksesta ammentava idea tutkivasta praktikko-opettajasta nimittäin haastaa tieteellisen tutkimuksen konventiot pyrkiessään demokratisoimaan ja demystifioimaan eli luonnollistamaan tutkimuksen tekoa.

Ensiksi, tässä juonteessa tutkijan ja opettajan välisen eron häivyttäminen tapahtuu vähätteleillä akateemisen tiedon ja ammattitutkijan rooleja opettajalle relevantin kasvatuksellisen tiedon tuottamisessa. Yliopiston suojissa toimivat kasvatustieteilijät nähdään määrittelevän tutkimuskysymyksiä koulun ulkopuolelta, kun taas opettajat luokkahuoneen ensisijaisina asiantuntijoina pystyvät kysymään tarkempia ja relevantimpia tutkimuskysymyksiä koulun kehittämiseksi ja uudistamiseksi (ks. esim. Rantala 2008; Syrjälä & Lauriala 1990). Tutkiva praktikko-opettaja tulisi siis nähdä yhdenvertaisina akateemisen tutkijan kanssa, ja tutkivan praktikko-opettajan tuottamaa tietoa ei tulisi vähätellä akateemisen tiedon rinnalla. Tässä juonteessa nähdään, että tutkivan praktikko-opettajan etuoikeutettu asema koulun ja luokkahuoneen asiantuntijana takaa hänelle vähintään yhdenvertaisen, ellei jopa ylemmän paikan kasvatuksellisen tiedon tuottamisen hierarkiassa (ks. esim. Korpinen 1994; Kynäslahti ym. 2006).

Toiseksi, tutkivan praktikko-opettajan juonteessa tutkimuksen teko nähdään toimintana, jota autonomiset opettajat toteuttavat luonnostaan. Katsantokanta on siis täysin päinvastainen kuin didaktisesti ajattelevan tutkijaopettajan juonteessa, jossa tutkimuksen teko tulee mahdolliseksi vasta tieteellisen koulutuksen ja tutkimusmetodologisen kompetenssin kautta. Tutkivan praktikko-opettajan juonteessa tutkimus viittaa autonomisen opettajan uteliaisuuteen ja kyselevään, ihmettelevään asenteeseen, jonka nähdään takaavan opettajan kyvyn jatkuvasti uudistua työssään. Tutkimuksella viitataan myös tutkivaan oppimiseen, jota autonomisen opettajan oletetaan työssään harjoittavan. Lisäksi tutkimuksella viitataan autonomisen opettajan harjoittamaan itsereflektioon, jonka kautta hän tulee tietoiseksi omista ajatusrakennelmistaan ja toimintatavoistaan uudistaakseen niitä läpi opettajanuransa. (Ks. esim. Lonka & Pyhältö 2010; Niikko 1996; Ojanen 2003.)

Näiden kahden juonteen tunnistaminen ja rekonstruoiminen nostavat esiin diskurssissa tuotetun tutkivan opettajasubjektin monikerroksisuuden ja monimerkityksellisyyden. Vaikka molemmissa juonteissa pyrkimyksenä on saattaa tutkijan ja opettajan positiot yhteen ja laajentaa opettajan autonomiaa, lähtökohdat ovat keskenään hyvin erilaiset. Didaktisesti ajattelevan tutkijaopettajan juonteessa juuri tieteellisesti koulutetuksi tutkijaksi tuleminen

mahdollistaa autonomian opettajana, kun taas tutkivan praktikko-opettajan juonteessa autonomia ja tutkijuus on löydyttävä opettajasta itsestään, luonnostaan, ilman että se olisi akateemisen tutkijayhteisön määriteltävissä tai sieltä lunastettavissa. Vaikka juonteiden välillä olevien erojen voidaan nähdä olevan jännitteisessä suhteessa toisiinsa nähden, diskursista voi myös havaita, että nämä kaksi juonetta (ja muut mahdolliset juonteet, joita ei ole kyseisen tutkimuksen puitteissa paikannettu) tulevat yhdessä vahvistaneeksi ideaa opettajasta tutkijana. Toisinaan tutkimuksen ja tutkivan opettajan erilaiset merkitykset tulevat tuoduksi yhteen hyvin konkreettisellakin tavalla: ”*Arki-kielen mukaisesti tutkiva opettaja on utelias ja tapahtumia tarkkaava, mutta sen lisäksi hänen pedagogista ajatteluaan voivat ohjata tutkimusmetodologiasta opitut kriteerit*” (Kansanen 1993, 50).

Kaiken kaikkiaan akateemisen, tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen diskurssi hahmottuu modernina kertomuksena edistyksestä perinteen ja tietämättömyyden korvautuessa tieteen menetelmillä ja tieteellisellä tiedolla. Tieteen tehtävä on herättää opettajan tietoisuus ja aktiivisuus ja näin vapauttaa opettaja passiivisuuden ja pysähtyneisyyden tilasta. Näin tieteellistyminen – toisin kuin voisi kuvitella – ei tuo suomalaiseen opettajankoulutukseen teknisempää orientaatiota vaan tukee ja vahvistaa perinteistä sivistysihannetta yksilön sisäisestä kasvusta ja vapaudesta. Tällä tavoin tarkasteltuna suomalainen akateeminen opettajankoulutus näyttäisi kurottautuvan yhtäältä edistysuskoa täynnä kohti tulevaisuutta ja toisaalta nostalgisesti kohti menneisyyttä.

Suomalaisen opettajankoulutuksen monimutkaisuus

Suomalaista opettajankoulutusta koskevassa kirjallisuudessa nimenomaan sen akateemisuus, tieteellisyys ja tutkimusperustaisuus nostetaan esiin ainutlaatuisena, erityisenä piirteenä, jota ei löydy muualta maailmasta. Kirjallisuudessa korostetaan, että vaikka muissakin maissa opettajankoulutus voi olla yliopistotason koulutusta ja tutkivaan opettajuuteen perustuvaa, suomalainen malli erottautuu sen tieteellisyydellä, erityisesti sen vaatimuksilla varustaa opettajaopiskelijansa myös tieteellisen tutkimuksen taidoilla. Tutkimukseni tavoitteena oli purkaa ja haastaa opettajankoulutuksen akateemisuuteen liittyviä kyseenalaistamattomia oletuksia tutkivasta opettajuudesta ja tieteen

edistävästä vaikutuksista. Ajattelemalla foucault’laisen, poststrukturalistisen teorian *kanssa* (Jackson & Mazzei 2012) tutkimusperustaisuus ja tutkiva opettajuus alkoivat näyttäytyä uudenaikaisessa valossa, tutun ja itsestään selvän sijasta oudolta ja yllättävältä. Analyysin pohjalta oli mahdollista nostaa esiin uusia kysymyksiä akateemisesta opettajankoulutuksesta ja sen ongelmallisuudesta suomalaisen opettajankoulutuskeskustelun monimutkaistamiseksi. Tutkivan opettajan diskursiivisen rakentumisen tarkastelun tulokset edelleen ohjasivat kysymään, minkälaisia vaikutuksia nykyisillä tutkimuksen ja tieteen teon käsityksillä on suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmalta; minkälaisessa akateemisessa tilassa suomalaisen opettajankoulutuksen on nykyisessä muodossaan mahdollista liikkua. Seuraavassa pohdin, millä tavoin nykyisen opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuus tulee mahdollisesti rajoittaneeksi sitä akateemista tilaa, jossa tulevat opettajat voisivat tarkastella ja tutkia kasvatuksen ja koulumaailman kompleksisuutta.

Analyysin tulokset valottavat tutkimusmetodologiaopintojen keskeisen aseman taustaa suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Historiallisesti tutkimusmetodologian rooli ei selity ainoastaan suomalaisen kasvatustieteen empirisellä käänteellä (ks. Saari 2011; Saari, Salmela & Vilkkilä 2014) ja siihen liittyvällä pyrkimyksellä näyttäytyä tieteenalana, joka tuottaa ”todellista” tietoa. Spesifimmin nykyinen tutkimusmetodologiapainotteisuus – itse kutsuisin sitä metodologiasta lumoutumiseksi – selittyy tutkijaopettajan kouluttamisena didaktiseen/pedagogiseen ajatteluun nimenomaan tutkimusmetodologian avulla. Vaikka suomalaisten opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmat pitävät sisällään sinänsä monipuolisen tarjonnan kursseja, jotka eivät toki rajoitu didaktiikkaan ja pedagogiseen ajatteluun, väitän, että ”koskenniemeläisen” didaktisen ajattelun vahva perintö näkyy siinä, miten opiskelijoita ohjataan kasvatustieteellisen tutkimuksen pariin ”metodologia edellä”. Näyttäisi siltä, että tutkimusmetodologisen osaamisen katsotaan olevan avainasemassa opettajan kohtaamien pedagogisten ongelmien ratkaisemisessa (esim. Krokfors 2007, 153; Malinen 1974; Niemi 1989b, 252) juurikin siitä historiallisesti muotoutuneesta syystä, että se on nähty opettajan didaktisen/pedagogisen ajattelun systemaattisen kehittämisen ehtona. Toisaalta tutkimusmetodologisesta kompetenssista on myös tullut eräänlainen tae opintojen akateemises-

ta tasosta, sillä se tätä nykyä näyttäisi useimmiten olevan opettajaopiskelijan oppinäytetyön ensisijainen tieteellisyyden kriteeri.

Jos opettajaopiskelijoiden tutkimusopintojen nähdään koostuvan ensisijaisesti tutkimusmetodologian opinnoista, on vaarana, että tutkimustaidot hahmottuvat jopa teknisesti toteutettavana aineistonkeruun ja luokittelun prosessina. Kasvatustieteellisen tutkimuksen toteuttaminen ”metodologia edellä” voi helposti muodostua prosessiksi, jossa opettajaopiskelija ensin valitsee henkilökohtaisesti kiinnostavan aiheen, sitten valitsee metodologian ja lopuksi etsii aiheeseensa sopivan teoreettisen viitekehyksen (ks. Maaranen 2010, 490). Tällaisessa tutkimusprosessissa muodolliseksi tai konventionaaliseksi kutsuttu (Jackson & Mazzei 2012; St. Pierre 2013) laadullinen metodologia ei kuitenkaan kykene kovin helposti etäännyttämään tutuksi koetusta asiasta, laajentamaan ajattelua tai rikastuttamaan analyysia (Salo 2015; St. Pierre & Jackson 2014). Lisäksi teorian rooli tällaisessa metodologiavetoisessa tutkimusprosessissa päättyy joko olemaan selittävä (kuten esimerkiksi erilaiset teoriat oppimisesta) tai toimimaan tutkimuksen kyseenalaistamattomana kasvatuksellisenä totuutena ja lähtökohtana. Samalla katoaa paikka teorialle ajattelun ja analyysin välineenä, lähestymistavalle jossa teoreettiset ja metodologiset valinnat ja välineet eivät ole erotettavissa toisistaan.

Voisi täten väittää, että suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuus tulee merkittävällä tavalla kaventaneeksi sitä akateemista tilaa, jossa tulevia opettajia koulutetaan kohtaamaan, pohtimaan ja tutkimaan kasvatuksellisia ongelmia. Opettajankoulutuksen nykyinen tieteellisyys tulee rajoittaneeksi opettajaopiskelijoiden mahdollisuuksia oppia ajattelemaan teorian kanssa kasvatuksellisten – ja kasvatustieteellisten – kysymysten äärellä. Toisin sanoen ”tutkimuksen” ja ”tutkivan opettajuuden” läsnäolo akateemisessa opettajankoulutuksessa tulee omalta osaltaan sulkeneeksi ulos sellaisen opetus suunnitelman, joka tarjoaisi monipuolisempia välineitä kasvatuksellisen maailman monimutkaisuuden ja monimuotoisuuden tarkasteluun. Metodologiapainotteisuus ja teoriattomuus tulevat yhdessä vaikuttaneeksi Phelanin (2011) mainitseman opettajankoulutuksen eristäytyneisyyteen sekä opetus suunnitelmallisessa että tutkimuksellisessa mielessä.

Foucault-vaikutteisen linssin läpi katsottuna suomalaisen opettajankoulutuksen tieteellisyys näyttäytyy itse toivomansa edistykseen sijasta pysähtyneisyyden mahdollistajana. Tällä en kuitenkaan tarkoita, että ”edistys” olisi sen toivottavampaa tai ongelmattomampaa (ks. modernin, länsimaisen edistykseen poststruktuurialinen ja postkoloniaalinen kritiikki kasvatustieteissä, esim. Andreotti 2011; Todd 2009; Willinsky 1998). Huomioni kohdistuu pikemminkin siihen, kuinka suomalaisessa opettajankoulutuksessa ”tutkimus” tulee nivotuksi akateemiseen tietoon tavalla, jossa nojaututaan valmiisiin, kyseenalaistamattomiin kasvatustieteen totuuksiin.

Vaikka diskurssin analysoinnin tarkoituksena ei ollut kuvata empiiristä todellisuutta, voimme havaita, että diskurssilla on todellisia, materiaalisia vaikutuksia. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelman diskursiivisten käytänteiden syy–seuraus-suhde ei niinkään paikkannu esimerkiksi siihen, kuinka tutkivia akateemisesta opettajankoulutuksesta valmistuneet opettajat opetustyössään todellisuudessa ovat. Sen sijaan diskurssin vaikutukset konkretisoituvat esimerkiksi siinä, millä tavoin tutkimuksesta, tieteellisyydestä ja akateemisesta tiedosta on mahdollista puhua opettajankoulutuksessa sekä miten tutkivan opettajan idea kätkee sisälleen ja ylläpitää ihanteita kansakunnasta ja sen edistyksestä.

Esittämälläni kritiikillä on kuitenkin kääntöpuolensa. Vaikka nykyisen tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen idean voi nähdä usealla tavalla rajoittavan opetussuunnitelmallisia ratkaisuja ja kaventavan opettajankoulutuksen akateemista tilaa, suomalaisen opettajankoulutuksen akateemisuudella on samalla paljon ainutlaatuista potentiaalia ja mahdollisuuksia uusille avauksille.

Teorian ja akateemisen tiedon mahdollisuudet opettajankoulutuksessa

Kuten Phelan (2011) korostaa, opetussuunnitelmatutkimuksen teoreettisella ja tieteidenvälisellä orientaatiolla olisi paljon annettavaa opettajankoulutustutkimuksen – ja näin ollen itse opettajankoulutuksen – rikastuttamiseksi ja intellektuaalisen eristäytyneisyyden murtamiseksi. Teoretisointi, siis teorian kanssa ajattelu, haastaa opettajankoulutustutkimusta tarkastelemaan paitsi

kohdettaan (opettajankoulutusta) myös itse rakentamaansa kenttää monikerroksisena, kulttuurisena ja historiallisena rakennelmana. Tästä syystä on melkein päväistämätöntä, että teoretisointi vaatii kumppanikseen tieteidenvälisyyttä, työskentelyä akateemisen tiedon kanssa kasvatuksellisen tiedon reunoilla ja ulkopuolella ja samalla metodologiapainotteisuudesta luopumista. Tässä mielessä kasvatustieteenkin kentälle tuodut ”postlaadullisen käänteeseen” (esim. St. Pierre 2013; St. Pierre & Jackson 2014) näkökulmiin tutustuminen voisi tarjota suomalaiselle opettajankoulutukselle – niin sitä koskevalle tutkimukselle kuin opetussuunnitelmalle – yhdenlaisen tavan arvioida uudelleen kiinteää suhdettaan laadullisen tutkimuksen metodeihin.

Vaikka tutkimukseni osoittaa, että nykyinen tutkimusperustaisuus tulee rajoittaneeksi kasvatuksellisten kysymysten akateemista tilaa suomalaisessa opettajankoulutuksessa, tarkastelemalla tutkimusperustaisuuden nykyisyyden historiaa se myös avaa mahdollisuuksia opettajankoulutuksen ja akateemisuuden suhteen uudelleen määrittelylle. Mitä tapahtuisi, ja millä seurauksilla, jos suomalainen opettajankoulutus avautuisi akateemiselle tiedolle ja teorialle eri tavalla? Tai toisella tavalla kysyttynä, onko suomalaisella opettajankoulutuksella varaa olla avautumatta?

Suomalaisesta akateemisesta opettajankoulutuksesta esiin nostamani tutkimustulokset ja kysymykset opettajankoulutuksen monimutkaistamiseksi eivät olisi mahdollisia ilman analyysia ja ajattelua teorian kanssa. Hieman poleemisessa tekstissään Lynn Fendler (2011) pitääkin Foucault’ta mitä sopivimpana opettajankouluttajana sekä nykyisyyden historiaa merkityksellisenä kasvatuksellisenä projektina juuri siksi, että se provosoi meitä kuvittelemaan uusia olemassa olon muotoja maailmassa.

Lähteet

- Alikoski, J. 1973. FYTT ja opettajankoulutus. *Kasvatus* 4 (4), 212–216.
- Andreotti, V. 2011. *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Britzman, D. P. 2003. *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.

- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslahti, H. & Kansanen, P. 2009. Educating inquiry-oriented teachers. Students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research & Evaluation* 15 (1), 79–92.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1993. *Inside/outside. Teacher research and knowledge*. New York: Columbia University, Teachers College.
- Fendler, L. 2003. Teacher reflection in a hall of mirrors. Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher* 32 (3), 16–25.
- Fendler, L. 2010. *Michel Foucault*. London: Continuum.
- Fendler, L. 2011. Foucault as teacher educator. *Bildungsgeschichte/International Journal for the Historiography of Education* 1 (2), 166–172.
- Foucault, M. 1980. *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977*. (C. Gordon, toim.). New York: Vintage Books.
- Foucault, M. 1983. On the genealogy of ethics. An overview of work in progress. Teoksessa H. L. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press, 229–252.
- Foucault, M. 1991. [1975.] *Discipline and punish. The birth of the prison*. (Engl. A. Sheridan.) London: Penguin Books.
- Foucault, M. 1998. [1976.] *The will to knowledge. The history of sexuality. Volume 1*. (Engl. R. Hurley.) London: Penguin Books.
- Hakala, J. T. 1992. Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteen syventävien opintojen tavoitteiden toteutumisen analyysia fenomenologisen perusnäkökulman valossa. Oulun yliopisto.
- Hammersley, M. 1993. On the teacher as researcher. *Educational Action Research* 1 (3), 425–445.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. 2012. *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) 2010. *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura*.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 40–51.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Opettajankoulutus keskusteluun. *Kasvatus* 20 (5), 418–422.
- Korpinen, E. 1994. Tutkivat opettajat verkostuvat. *Kasvatus* 25 (4), 446.
- Koskenniemi, M. 1962. Opettajanvalmistus ja yliopisto. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 99 (2), 49–52.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. *Didaktiikka: Lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki: Otava.

- Krokfors, L. 2005. Vaikuttajaopettaja. Eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & T. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–78.
- Krokfors, L. 2007. Two-fold role of reflective pedagogical practise in research-based teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.), *Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 147–159.
- Kynäslahti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K. & Toom, A. 2006. The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching & Teacher Education* 22 (2), 246–256.
- Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. 2011. Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education* 22 (1), 1–13.
- Kyöstiö, O.K. 1965. Opettajanvalmistuksen yhtenäistämisestä. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 102 (1), 5–10.
- Lonka, K. & Pyhälto, K. 2010. Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 315–334.
- Maaranen, K. 2010. Teacher students' MA theses – A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of Finnish primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (5), 487–500.
- Maaranen, K. & Krokfors, L. 2007. Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes. *Reflective Practice* 8 (3), 359–373.
- MacLure, M. 2003. *Discourse in educational and social research*. Buckingham: Open University.
- Malinen, P. 1974. Opettajankoulutus akateemisten opintojen osana. Analyysi opettajankoulutuksen tieteellisyydestä sekä tähän koulutukseen liittyvän tutkimustoiminnan luonteesta. Jyväskylän yliopisto.
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2013. Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? *Kasvatus* 44 (4), 433–437.
- Niemi, H. 1989a. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 65–99.
- Niemi, H. 1989b. Onko opettajankoulutuksella Januksen kasvot? *Kasvatus* 20 (3), 248–254.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.

- Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.) 2012. *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools.* Rotterdam: Sense Publishers.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 107–121.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja: Opetus 21. vuosisadan ammattina.* Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 27–39.
- Ojanen, S. 2003. Tutkia, syttyä, rakastaa. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.), *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002.* Jyväskylän yliopisto, 129–134.
- Phelan, A. M. 2011. Towards a complicated conversation. *Teacher education and the curriculum turn.* *Pedagogy, Culture & Society* 19 (2), 207–220.
- Pinar, W. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pinar W. 2009. *The worldliness of a cosmopolitan education. Passionate lives in public service.* New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. 2005. *Inventing the modern self and John Dewey. Modernities and the traveling of pragmatism in education – An Introduction.* Teoksessa T. S. Popkewitz (toim.), *Inventing the modern self and John Dewey. Modernities and the traveling of pragmatism in education.* New York: Palgrave Macmillan: 3–36.
- Popkewitz, T. S. 2008. *Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education, and making society by making the child.* New York: Routledge.
- Puustinen, M. 2012. Ohjatusta opetuksesta omatoimiseen tutkimukseen. Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen akatemisoitumiskehitys Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1980–2011. *Kasvatus & aika* 6 (2), 21–36.
- Rantala, T. 2008. *Tutkiva opettaja eläytyy, etääntyy ja sitoutuu.* Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Suomen kasvatustieteellinen seura, 197–209.
- Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.) 2013. *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle.* Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Richardson, V. 1994. *Conducting research on practice.* *Educational Researcher* 23 (5), 5–10.
- Saari, A. 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen.* Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saari, A. 2013. *Suomalaisen koulupedagogiikan kasvatustieteellinen perusta 1900-luvulla. Esitys Kasvatus sosiaalisena ja yhteiskunnallisena toimintana -seminaarissa Helsingissä 4.4.2013.* *Kasvatus & Aika* 7 (4), 72–78.

- 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*. New York & London: Routledge, 183–200.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja: Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 161–174.
- Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland. New York: Teachers College Press.
- Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- Silander, T. & Välijärvi, J. 2013. The theory and practice of building pedagogical skill in Finnish teacher education. Teoksessa H. Meyer & A. Benavot (toim.), *PISA, power, and policy. The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books, 77–97.
- Simola, H. 1993. Educational science, the state, and teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland. Teoksessa T. S. Popkewitz (toim.), *Changing patterns of power. Social regulation and teacher education reform*. Albany: State University of New York Press, 161–210.
- Simola, H. 1998a. Decontextualizing teachers' knowledge. Finnish didactics and teacher education curricula during the 1980s and 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (4), 325–338.
- Simola, H. 1998b. Firmly bolted into the air. Wishful rationalism as a discursive basis for educational reforms. *Teachers College Record* 99 (4), 731–757.
- Sitomaniemi-San, J. 2015. Fabricating the teacher as researcher. A genealogy of academic teacher education in Finland. Oulun yliopisto.
- St. Pierre, E. A. 2013. The posts continue. *Becoming*. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26 (6), 646–657.
- St. Pierre E. A. & Jackson, A. 2014. Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry* 20 (6), 715–719.
- Syrjälä, L. & Lauriala, A. 1990. Miten tutkimuksen teko voi palvella opettajaksi oppimista? Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen & A. Nuutinen (toim.), *Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä*. Jyväskylän yliopisto, 141–157.
- Säntti, J., Rantala, J., Salminen, J. & Hansen, P. 2014. Bowing to science. Finnish teacher education turns its back on practical schoolwork. *Educational Practice and Theory* 36 (1), 21–41.
- Todd, S. 2009. *Toward an imperfect education. Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Uusikylä, K. 1977. Tulevien opettajien kouluttamisesta didaktiseen ajatteluun. *Kasvatus* 8 (2), 87–90.

- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979–1989. Helsingin yliopisto.
- Uusikylä, K. 1992. Tarvitaanko akateemista luokanopettajankoulutusta? *Kasvatus* 23 (1), 57–61.
- Viljanen, E. 1988. Mallikouluista tutkimuskouluihin. Teoksessa J. Kari (toim.), Tutkimuspohjaista koulutusta kohti: Professori Veikko Heinosen juhlaKirja 7.5.1988. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 19–32.
- Willinsky, J. 1998. Learning to divide the world. Education at empire's end. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin

Liisa Hakala, Katriina Maaranen & Anna-Leena Riitaaja

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelmatutkimuksen opinnoissa tavoitteena on laajentaa opiskelijoiden opetussuunnitelmaa koskevaa ymmärrystä. Samalla purkautuu käsitys opettajasta yksinomaan opetussuunnitelman toimeenpanijana. Tavoitteeseen pyritään historiallistamalla opetussuunnitelmatutkimusta ja opetussuunnitelmaa, tekemällä näkyväksi opetussuunnitelman kompleksisuutta ja opetussuunnitelmaideologioiden välistä kamppailua sekä osoittamalla arvoneutraalina näyttäytyvän opetussuunnitelman kestättömyyden. Esitämme yhden tavan toteuttaa opetussuunnitelmatutkimuksen opintoja. Nostamme myös esiin opiskelijoiden opintojaksoon liittyviä ajatuksia, joita olemme keränneet opintojakson jälkeen kahdella pienryhmähaastattelulla. Pyrimme siihen, että opiskelijat alkavat teorian informoina rakentaa omaa opetussuunnitelmanäkemystään.

Johdanto

Suomessa opetussuunnitelmalla viitataan noin kymmenen vuoden välein uudistettavaan asiakirjaan, joka ohjaa koulun toimintaa ja kertoo, mitä oppilaille opetetaan. Arkiajattelussa opetussuunnitelma voi näyttäytyä arvoneutraalina, tärkeimpiä opeteltavia asioita listaavana dokumenttina, jota opettajat toteuttavat. Myös opetussuunnitelmaa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa opetussuunnitelma on näyttäytynyt kontekstistaan irrallisena ja poliittisesti neutraalina. Ajallisesti tällainen näkemys oli vallitseva erityisesti 1970-lukua edeltävinä vuosikymmeninä. (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995.)

Historiaton ja poliittisesti neutraali opetussuunnitelman tulkinta nostaa esiin ainoastaan menetelmällisiä kysymyksiä: miten saada oppilaat oppimaan opetussuunnitelmaan listatut asiat. Samalla tulee vaikutelma, että opettajan-koulutuksen tehtävä on muokata opiskelijoista pelkästään taitavia opetussuunnitelman toimeenpanijoita. Keräämämme näytteenomaisen haastatteluaineiston perusteella voidaan todeta, ettei tällainen opetussuunnitelmaymmärrys ole kasvatustieteen maisteritutkintonsa puolivälissä oleville opiskelijoille täysin vieras. Kiinnostava kysymys on, kuinka tietoisesti opettajaopinnoissa pyritään purkamaan käsitystä opettajasta yksinomaan opetussuunnitelman toimeenpanijana. Eräs haastateltava (haastattelu 1, opiskelija 01) muisti, miten ensimmäisen vuoden luennolla käynyt vierailija ”paukutti aika vahvasti [opetussuunnitelman] *normatiivisuuspuolta*” ja oli siten saanut opiskelijan varo-
maan muodostamasta itsenäistä suhdetta opetussuunnitelmaan: ”*muistakaa, tämä on normi, siitä poikkeaminen ei ole hyvä (...)* niin sit siinä saattaa joku pelästyä, minkä jälkeen se on suunnattu se suunta ehkä vähän sille raiteelle, että nyt mä vähän varon ainakin liikaa ajattelemasta ite ja muodostamasta sellasta turvallista itsenäistä suhdetta siihen.”

Opetussuunnitelmatutkimuksen opintojen tavoitteena on laajentaa opiskelijoiden opetussuunnitelmaa koskevaa ymmärrystä, minkä voi ajatella purkavan käsitystä opettajasta opetussuunnitelman mekaanisena toimeenpanijana. Ymmärrystä pyritään laajentamaan 1) historiallistamalla (ks. seuraava kappale) opetussuunnitelmatutkimusta ja opetussuunnitelmaa, 2) tekemällä näkyväksi opetussuunnitelman kompleksisuutta ja opetussuunnitelmaideologioiden välistä kamppailua sekä 3) osoittamalla arvoneutraalina näyttäytyvän opetussuunnitelman kestättömyyden. Tässä esitämme opetussuunnitelmatutkimuksen opinnoista yhden toteuttamistavan, jonka tavoitteena on saada opintojaksolla käsitellyn teorian informoimana opiskelijat rakentamaan omaa opetussuunnitelmanäkemystään. Nostamme tarkasteltavaksi myös opiskelijoiden opintojaksoa koskevia ajatuksia, joita olemme keränneet pienryhmähaastatteluin aiemmin toteutetun opintojakson jälkeen.

Aloitamme tarkastelun katsauksella opetussuunnitelmatutkimukseen. Nykytilan ymmärtäminen edellyttää historiaan perehtymistä. Uutena näyttäytyvät opetussuunnitelmaan liittyvät ehdotukset ovat todellisuudessa har-

voin uusia. Uudet ehdotukset eivät ole irrallisia niistä historiallisista ympäristöistä, joissa niitä koskeva tieto on tuotettu. (Goodson 2014; Schiro 2013.) Ne eivät ole myöskään irrallisia länsimaiseen tietoisuuteen merkittävästi vaikuttaneista ja toisistaan eroavista modernista ja postmodernista ajattelutavasta (ks. Pinar ym. 1995; Pinar 2014)¹. Historiatietoisuus auttaa ymmärtämään opetussuunnitelman ideologisuutta (Pinar 2014). Poliittisen kontekstin tiedostaminen on opettajan työssä tärkeää, sillä ilman sitä ”kasvatus- tai koulutustoiminta saattaa litistyä sokeaksi säännön seuraamiseksi, terminologiseksi vieraantumiseksi ja ammatilliseksi itesesensuuriksi” (Autio 2010, 120).

Opetussuunnitelman hallinnollisesta kehittämisestä sen kompleksisuuden ymmärtämiseen

Opetussuunnitelmatutkimus on tieteenalarajat ylittävä yritys ymmärtää kasvatus- ja koulutustodellisuuden kokonaisuutta kompleksisena keskusteluvaryuutena, joka voi informoida mm. opetussuunnitelmauudistuksia, opettajankoulutusta sekä opettajan työn arkea, mutta myös opettajan ymmärrystä oman opetustyön periaatteista ja omista äänettömistä sitoumuksista (ks. Autio, Hakala ja Kujala tässä teoksessa). Vaikka ymmärrämme tämän hieman lyhentämämme ’määritelmän’ tilanteisena merkityksenantona, joka voi toisessa yhteydessä saada myös toisenlaisia painotuksia, määritelmä on aiheemme kannalta informatiivinen. Siitä on luettavissa Yhdysvalloissa 1970-luvulla käynnistynyt opetussuunnitelmatutkimuksen merkittävä siirtymä tai uudelleen käsitteellistäminen (*reconceptualization*). Tämän uudistuksen myötä tutkijat etäännyttivät itsensä heille langenneesta roolista, joka oli järjestelmää mukailleva opetussuunnitelman hallinnollinen kehittäminen. Keskiöön nousi teoria ja pyrkimys ymmärtää opetussuunnitelmaa (Pinar ym. 1995, 5–7). Aution (2010) mukaan tässä ajatustavan muutoksessa oli kyse siitä, että uudistajat esit-

¹ Käsitteisiin moderni ja postmoderni eri muodoissaan liitetään lukuisia toisistaan eroavia merkityksiä. Vaikka modernismiin ja postmodernismiin viitataan myös ajanjaksoina, keskeiseksi nousevat erot modernismin ja postmodernismin tavoissa nähdä maailmaa. (Ks. Weinberg 2008, 31.) Tässä luvussa postmoderni ymmärretään modernin perususkomuksia kyseenalaistavana kriittisenä asenteena tai ajattelutapana, johon liittyy merkittävää potentiaalia tehdä tilaa myös vaihtoehtoisille äänille ja maailman näkemisen tavoille.

tivät luopumista opetuksen organisointia korostavasta metodin kulttuurista ja keskittymistä yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevien asioiden keskinäisyhteyksien näkemiseen ja ymmärtämiseen.

Uusi asemoituminen ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että alan tutkijat eivät haluaisi muuttaa opetussuunnitelmaa. Tilan todellinen muutos katsotaan tapahtuvan vasta silloin, kun hyväksytään ja ymmärretään opetussuunnitelman kompleksisuus (Pinar ym. 1995, 6). Myös opettajaopiskelijan opetussuunnitelmaa koskevan ymmärryksen laajenemisessa on kyse opetussuunnitelman kompleksisuuteen havahtumisesta. Opetussuunnitelma ei ole vain toimeenpantava asiakirja, vaan se symboloi aina tietynlaisia ideoita ja arvoja sekä käsityksiä ihmisestä, maailmasta ja tiedosta. Opetussuunnitelmaa on perusteltua tarkastella asiakirjana, joka ottaa kantaa muun muassa historiallisiin, poliittisiin, eettisiin, rodullisiin tai sukupuolta koskeviin käsityksiin ja joka aina ilmenee tietynlaista todellisuutta ylläpitävänä ja uusintavana (Pinar ym. 1995; Pinar 2012).

Kritiikin kohteena rationaalinen, psykologisoitunut opetussuunnitelma

Yhdysvalloissa uudelleen käsitteellistämistä korostaneen opetussuunnitelmatutkimuksen edustajat kyseenalaistivat tuolloin vallinnutta opetussuunnitelma-ajattelua (Pinar ym. 1995), jonka lähtökohtana oli vastata 1900-luvun alun teollistuvan yhteiskunnan tarpeisiin, jotka kumpusivat mm. työelämän ja kaupungistumisen synnyttämistä muutoksista. Koulutuksen tehtävänä pidettiin erityisesti sosiaalisen järjestyksen ylläpitämistä ja taloudellisen kasvun edistämistä (Kliebard 1999; Labaree 2010; Tröhler 2011). Opetussuunnitelmatutkimuksen kritiikki kohdistui laajalla rintamalla modernin ajattelun perusteisiin, kuten rationaalisuuteen, edistysuskoon, empiirisen tieteen kaikkivoipaisuuteen sekä oletettuun arvoneutraaliuteen ja objektiivisuuteen. Nämä modernin tavat nähdä maailmaa ohjasivat myös yhdysvaltalaista koulutusta, joka ammensi kokeelliseen psykologiaan perustuvasta tieteellisestä opetussuunnittelusta sekä liike-elämän ja teollisuuden toimintamalleista, kuten maksimaaliseen tehokkuuteen pyrkivästä tieteellisestä liikkeenjohdosta. (Kliebard 1999; Pinar ym. 1995.) Koulun funktiona olisi olla aikuiselämään valmistava tehdas, opetussuunnitelma tuotantoprosessi, lapset raakamateriaa-

lia ja opettaja sen saumattoman tuotantoprosessin päällysmies, jonka tulokse-
na syntyy juuri sellaisia tuotteita, joita tilaaja on tilannut (ks. Kliebard 1999;
Schiro 2013).

Rationaalisen opetussuunnitelma-ajattelun ikonina voidaan pitää Ralph
W. Tylerin opetussuunnitelmamallia. Tylerin vuonna 1949 julkaistun *Basic
Principles of Curriculum and Instruction* -teoksen elinvoimainen perusidea on,
että opetussuunnitelman laatiminen edellyttää tavoitteiden tarkkaa harkin-
taa, niiden saavuttamisen näkökulmasta tarkoituksenmukaisen oppiaineksen
ja oppimiskokemusten valintaa, edellisten organisointia tehokkaaksi ope-
tukseksi sekä arviointia, joka kohdentuu oppimiskokemusten tehokkuuteen
suhteessa tavoitteiden saavuttamiseen (Tyler 1957). Tylerilaisuudessa tiivistyy
teollistuneen ajan yhteiskunta- ja ihmisihanne sekä usko tieteen avulla kont-
rolloituun ihmisen todellisuuteen (Autio 2010, 118). Tylerin rationaaliksi
kutsuttu malli sekä empiristisestä tieteenihanteesta ammentava behavioris-
mi ja myöhemmin kognitiivinen psykologia olivat edistäneet sosiaalisen teh-
okkuuden ideologiaa koulutuksessa niinä vuosikymmeninä, jotka edelsivät
opetussuunnitelmatutkimuksen tuomaa muutosta (Pinar ym. 1995). Samalla
kasvatus oli alkanut kutistua helpommin haltuun otettavaksi ja arvioitavaksi,
arvoneutraalina ja universaalina näyttäytyväksi oppimiseksi, helpoksi saaliiksi
pyrkimyksille välineellistä kasvatusista mitä erilaisimmista lähtökohdista (Au-
tio 2010; 2017; Saari, Salmela & Vilkkilä 2014; Schiro 2013). Tässä ymmärrys-
kehikossa kasvatuksen eettisyys, poliittisuus, sukupuolittuneisuus, länsikes-
keisyys ja monet muut teemat ovat näennäisesti poispyyhittyjä.

On syytä huomata, että Tylerin rationaali ja sen edistämä sosiaalisen teh-
okkuuden ideologia eivät ole yksinomaan Yhdysvaltoihin rajoittuneita his-
toriallisia jäänteitä. Peruskoulu-uudistuksessa tavoiterationaalisuus tuli osaksi
opetussuunnitelma-ajattelua myös Suomessa (Saari ym. 2014; Simola 1998).
Tylerin rationaali ja tehokkuuden ideologia vaikuttavat aktivoituvan mer-
kittävinä pidetyissä kansallisissa ja globaaleissa kriiseissä, jotka ovat tänä päi-
vänä lähinnä taloudellisia. Tylerilaisuus ja yhteiskuntarelevanssia painottava
tehokkuuden ideologia ovatkin alkujuuria niille hallinnollisesti, poliittisesti
ja työelämälähtöisesti määritellyille akateemisesti orientoituneille opetus-
suunnitelmille, joiden kapea-alaisten tavoitteiden saavuttamista arvioidaan

testeillä tilivelvollisuuden hengessä (Schiro 2013, 82). Tällainen yksinkertaistava käsitys tiedonaloista ei pysty rakentamaan laajempaa ymmärrystä ihmisestä ja hänen maailmasuhteestaan, jotka ovat kasvatuksen ydintä (ks. Pinar 2012). Saari, Salmela ja Vilkkilä (2014) näkevät tehokkuuden ideologian lähtökohtana myös niille työelämän joustavuutta edellyttävälle vaatimuksille, joista puolestaan juontuvat tarpeet liittää niin kutsuttuja geneerisiä valmiuksia opetussuunnitelman osaksi. Näiksi taidoiksi nimetään muun muassa ongelmanratkaisukyky, analyttinen päättelykyky, kriittinen ajattelu, aineistojen hallinta sekä vuorovaikutus- ja esiintymistaidot (OPM 2011).

Koulutus ideologisena kamppailuna

Labaree (2010) tarkastelee artikkelissaan *How Dewey lost: The victory of David Snedden and Social Efficiency ...* 1900-luvun alkuun sijoittuvaa kamppailua yhdysvaltalaisesta koulutuksesta, jolla on ollut kauaskantoisia seurauksia. Hallinnolliset progressivistit edusmiehenään kasvatustieteilijä David Snedden² pyrkivät kehittämään koulutusta sosiaalisen tehokkuuden hengessä. Vastapoolina olivat kasvatukselliset progressivistit, joiden huomattavin teoreetikko oli kasvatustieteilijä John Dewey. Deweylaiset fokuoituivat sellaisten opetus- ja oppimisprosessien kehittämiseen, jotka lähtivät oppilaiden tarpeista ja jotka edistivät yhteisöllisiä arvoja, yhteistyötä, oikeudenmukaisuutta ja demokratiaa. On ilmeistä, että hallinnolliset progressivistit voittivat kamppailun yhdysvaltalaisen koulutusjärjestelmän sielusta. Sosiaalinen tehokkuus vetosi valtaapitäviin. Se tarjosi vastauksia ajankohtaisiin ongelmiin, lupasi koulutuksen palvelevan taloudellista tuottavuutta ja lähestyi tehtävänsä klassisella manageristisella tavalla, jossa prosessi etenee ylhäältä alaspäin. Hallinnolliset progressivistit hyödynsivät myös empirististä tiedettä. He kehittivät näennäisen objektiivisia, valideja tekniikoita, joilla mitata oppilaiden kykyjä, ja käyttivät näitä tuloksia opetussuunnitelman kehittämässä. Tämä auttoi heitä esittämään visionsa nykyaikaisena siten, että deweyläisten progressivistien näkemykset vaikuttivat idealistisilta. (Labaree 2010.)

² Labareen (2010, 171) mukaan Snedden ammensi koulutuksen uudistustyössään merkittävästi Herbert Spenceriin palautuvasti sosiaalisesta darwinismista sekä Edward A. Rossiin palautuvasti sosiaalisesta kontrollista.

Labaree (2010) osoittaa artikkelissaan, miten koulutuksen luonteesta ja sen tarkoituksesta käydään jatkuvaa kamppailua kilpailevien ideologioiden välillä. Schiro (2013) esittelee neljä keskenään kamppailevaa opetussuunnitelmaideologiaa, jotka ovat yhteiskuntarelevanssia painottavan sosiaalisen tehokkuuden ideologia lisäksi tieteenalalähtöinen ideologia, oppijakeskeinen ideologia ja yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivä sosiaalisen rekonstruktion ideologia. Nämä ideologiat ovat tunnistettavia myös keskusteluissa, joita käydään suomalaisen koulutuksen tarkoituksesta ja sen luonteesta (Mäkinen & Kujala tässä teoksessa). Labareen (2010) tarkastelu osoittaa myös sen, että eri ideologioiden menestyminen on suhteessa siihen, miten ne lupaavat vastata niihin sosiaalisiin ongelmiin, joita ajassa pidetään keskeisinä. Näkyväksi tulee edelleen se, että hallinnollisesti ja poliittisesti toimeenpantaviksi valitut kulkusuunnat eivät ole yksi yhteen niiden ideoiden kanssa, jotka nousevat kasvatukseen liittyvistä laajemmista teoreettisoinneista.

Opetussuunnitelmatutkimuksen ja opetussuunnitelman historiallistaminen purkaa opetussuunnitelman arvoneutraaliutta ja epäpoliittisuutta. Se tekee näkyväksi ideologista kamppailua, joka ei koske yksinomaan koulua vaan myös sitä, millaiselta maailman halutaan näyttävän. Valitut lähestymistavat ovat aina arvovalintoja. Koulujärjestelmät ja opetussuunnitelmat voivat olla aina myös toisenlaisia.

Kohti sosiaalista tiedonkäsitystä

Aiemmin esitetyssä 'määritelmässä' opetussuunnitelmatutkimuksen todettiin informoivan muun muassa opetussuunnitelmauudistuksia ja opettajankoulutusta, mutta myös opettajaksi opiskelevien ymmärrystä oman opetustyön periaatteista ja omista äännettömistä sitoumuksista. Opetustyön periaatteiden ja opiskelijoiden omien sitoumusten tarkastelemisessa on kyse erityisesti opetussuunnitelmaa koskevien näkemysten sekä niiden historiallisuuden, poliittisuuden ja tiedonkäsitystä koskevien taustaoletusten näkyväksi tekemisestä. Lisäksi tarkastelun kohteeksi otetaan koulutuksen, yksilön ja maailman väliset suhteet. Samoin tarkastellaan, miten erilaiset näkemykset lähestyvät koulutuksen oikeutusta muokata yksilöä. Näin opetuksen järjestämistä koskevien "miten"-kysymysten sijaan keskeisemmäksi nousee kysymys siitä, miten esitet-

tyjä ratkaisuja perustellaan sekä millaisiin laajempiin käsityksiin maailmasta, kasvatuksesta, tiedosta ja yksilöstä (siis tiedonkäsityksiin eli epistemologioihin) ne perustuvat. Tärkeää on myös pohtia, millaiset historialliset, kulttuuriset, taloudelliset ja poliittiset olosuhteet ovat tehneet nämä tiedonkäsitykset mahdollisiksi (Popkewitz 2014). Ydinkysymys tällöin on, miten olemme tulleet ajattelemaan ja näkemään asiat ja itsemme niin kuin nyt näemme ja mitkä olisivat mahdollisuudet nähdä ”toisin” (ks. Tamboukou 1999).

”Post”-teoriat modernia tiedonkäsitystä purkamassa

Opetussuunnitelmatutkimuksen 1970-luvun kehitykseen liittyvä tutkimusalan teoretisoituminen ammensi muun muassa yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen parissa alkaneesta, mutta sittemmin tieteenalarajoja ylittäneestä moderni–postmoderni-keskustelusta. Modernin tiedonkäsityksen näkökulmasta maailmasta voidaan oikeiden tutkimusmenetelmien ja rationaalisen päättelyn avulla löytää totuus, joka on objektiivista, havainnoitsijasta riippumatonta ja arvoneutraalia. Postmoderni tiedonkäsitys kyseenalaistaa näkemysten. (Esim. Gergen 2009; Lyotard 1985; Pulkkinen 1998.) Tietomme ja ymmärryksemme maailmasta on aina ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä historiallisissa, kulttuurisissa, taloudellisissa ja poliittisissa olosuhteissa rakentunutta (ns. sosiaalinen epistemologia, Gergen 2009; Popkewitz 2014). Kun tieto ymmärretään näin, tosiasioina esitettyjen asioiden arvoneutraalius purkautuu ja niitä voidaan tarkastella esimerkiksi poliittisesta tai eettisestä näkökulmasta. Ei ole olemassa objektiivista ja neutraalia tietoa, joka voisi toimia opetussuunnitelman tieteellisyyden mittana ja perustana. Siten opetussuunnitelma symboloi aina joitain ideoita ja arvoja sekä käsityksiä ihmisestä, maailmasta ja tiedosta (Pinar ym. 1995). Koulun opetussuunnitelmassa onkin kyse siitä, mitä vanhemmat sukupolvet *valitsevat* (kursivointi kirjoittajien) kerrottavaksi nuoremmille (Pinar 2012). Erilaisilla näkemyksillä on esioletuksensa ja päämääränsä mutta myös seurauksensa, jotka voivat olla erilaisia eri ihmisille. Kaikkiin valintoihin liittyy näin väistämättä eettinen ulottuvuus. (Andreotti 2010.)

Siirtymää suhteelliseen ja ihmisten välisissä suhteissa muodostuvaan tietoon ovat inspiroineet postmodernin teorianmuodostuksen lisäksi muut

tiedon historiallisuuden, suhteellisuuden sekä tiedon ja vallan välisen ulottuvuuden esiin nostavat ajattelutavat, kuten poststrukturalismi, dekonstruktio ja postkolonialismi. (Andreotti 2010; Pinar ym. 1995.) Postkoloniaalinen kritiikki on tuonut uuden näkökulman edellisten ajattelutapojen esiin nostamiin modernin tiedonkäsityksen ongelmiin, jotka horjuttavat kuvitelmaa modernin tiedonkäsityksen ja maailmankuvan yleispätevyydestä. Mignolo (2000) kuvaa, kuinka läntisessä Euroopassa tietyssä historiallisessa tilanteessa syntyneistä ja varsin paikallisista tavoista jäsentää tietoa, ihmistä ja maailmaa muodostui poliittisten ja taloudellisten järjestelmien levittämisen myötä globaaleja tapoja jäsentää asioita. Modernin ajattelutavoista ja arvoista sekä eurooppalaisesta ihmisestä (usein valkoisesta miehestä) tuli kaiken keskipiste, johon koko muuta maailmaa verrattiin (Andreotti, Ahenakew & Cooper 2011; Grosfoguel 2011; Mignolo 2000). Samalla erilaisten historioiden, kontekstien sekä monien tiedonkäsitysten ja näkökulmien olemassaolo häivytettiin (Massey 2008; Mignolo 2000).

Postkoloniaalinen kritiikki osoittaa historialliset, taloudelliset ja poliittiset tekijät, jotka tekivät eurooppalaisen katsantokannan vakiintumisen ja modernin tiedonkäsityksen syntyminen ylipäättään mahdollisiksi. Kritiikin keskeinen argumentti on, että modernin kertomusta ei olisi ollut edes mahdollista kirjoittaa, eikä läntistä Eurooppaa olisi voitu sijoittaa tämän kertomuksen keskipisteeseen ilman imperialismia ja siirtomaista saatavia resursseja, jotka tekivät kehityksen (esim. teollistuminen), vaurauden ja riippumattomuuden mahdolliseksi eurooppalaisille. Dusseliin (1994) viitaten Grosfoguel (2011, 4–6) huomauttaa osuvasti, että valistuksessa luotua kartesiolaista (Descartes) rationaalista ihmistä (*Cogito ergo sum/Ajattelen siis olen*) edelsikin *ego conquistus*, eurooppalainen valloittaja-ihminen (*Valloitan siis olen*).

Postkoloniaalinen kritiikki alleviivaa rationaalisen opetussuunnitelmatutkimuksen kestäättömyyttä kiinnittämällä huomiota modernin tiedonkäsityksen poliittisiin sekä eettisesti ongelmallisiin seurauksiin. Lisäksi siinä tähdennetään monien tiedonkäsitysten, näkökulmien, ideologioiden ja niiden jännitteisyyden huomioon ottamista. Kritiikki korostaa erilaisten tiedonkäsitysten olemassaolon tärkeyttä ja sitä, että valittu tiedonkäsitely vaikuttaa aina tapaan järjestää ympäröivää maailmaa. Jokainen tiedonkäsitely johtaa erilaisiin

valintoihin, tekoihin ja seurauksiin, jotka koskettavat ihmisiä ja ihmisryhmiä eri tavoin. Tämän ymmärtäminen avaa kriittisen näkökulman kouluinstituu-tioon, sen syntyyn ja koulun tehtäviin yhteiskunnan ja globaalin järjestyksen uusintajina. Institutionaalinen koulutusjärjestelmä on alusta alkaen ollut voi-makkaasti sidoksissa poliittisten ja taloudellisten järjestelmien ylläpitämiseen ja uusintamiseen (esim. kansallisvaltio, kapitalismi). Kasvatustiede, koulutus-järjestelmä, ja opettajankoulutus kantavat historian perintöä mukanaan usein huomaamattaan (Riitaaja 2013). Koulua ja opetussuunnitelmaa on käytetty myös yhteiskunnallisten ja globaalien alistussuhteiden ja sortomekanismien oikeuttamiseen ja ylläpitämiseen. Tämä tulee korostetusti esiin tilanteissa, joissa virallinen koulutusinstituutio ja opetussuunnitelma valjastetaan esimer-kiksi imperialismin, kolonialismin, kansallissosialismin, apartheidin tai kan-sanmurhan välineeksi.

Toisaalta rakentamalla olemassa olevien järjestelmien sisällä koulua ja ope-tussuunnitelmaa ”toisin” on voitu kertoa erilaisia kertomuksia maailmasta sekä taistella alistavia ja sortavia rakenteita vastaan. Tästä esimerkkejä ovat paikalliset koululiikkeet ja vaihtoehtopedagogiikat, jotka ovat luoneet opetta-jille ja oppilaille erilaisia olemisen ja toiminnan tiloja (Haworth 2012). Tällai-sia ovat myös opetussuunnitelman dekolonisaatioon tähtäävät liikkeet, jotka ovat pyrkineet sekä virallisen opetussuunnitelman muuttamiseen että käytän-nön tason muutokseen. Tämä on tehty historiallistamalla ja purkamalla mo-derniin tiedonkäsitkseen perustuvia oppikirjoissa universaaleina totuuksina esitettyjä Eurooppa- ja länsikeskeisiä kertomuksia maailmasta sekä tarjoamal-la vaihtoehtoisia näkökulmia. (Esim. Andreotti 2011; Battiste 2016.) Näin koulun välittämiä kertomuksia maailmasta voidaan tarkastella faktatiedon si-jaan pikemminkin maailmankuvina, joiden taustoja ja rakentumista yritetään ymmärtää (Mikander 2016, 73–79).

Toisin näkemisestä toisin oppimiseen

Opetussuunnitelmatutkimuksen uudenlaiset teoreettiset avaukset tekevät ymmärrettäväksi sen, että kouluinstituu-tion tehtäviä ja opetussuunnitelmaa ei voi ottaa vain annettuina eikä niitä voi sokeasti noudattaa. Ne laajentavat yleisemminkin opetussuunnitelmaa koskevaa ymmärrystä. Uudet avaukset

johtavat pohtimaan opettajan opetussuunnitelmaa koskevien valintojen seurauksia ja eettistä kestävyyttä sekä opettajan suhdetta opetussuunnitelmaan. Opettajan työn näkökulmasta kyse on sellaisesta ammatillisen näkökulman avartumisesta, joka ylittää opettajan roolin ennalta asetettujen tavoitteiden toimeenpanijana, pelkkänä opetusmenetelmällisenä teknikkona tai oppilaan edellä kulkevana oppiaineosaajana (ks. Pinar 2012). Kyse on itsensä haastamisesta oppimaan uudella tavalla. Andreotti (2010) puhuu neljästä oppimisen tavasta, joita hän kuvaa seuraavasti:

1. *Poisoppiminen (learning to unlearn)* tarkoittaa sen tunnistamista, että mitä pidämme hyvänä ja ideaalina on vain yksi mahdollinen näkökulma, joka suhteutuu siihen, mistä tulemme sosiaalisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti.
2. *Kuuntelemaan oppiminen (learning to listen)* tarkoittaa oman näkökulman vaikutusten ja rajallisuuden tunnistamista sekä avoimuutta uusien maailman ymmärtämisen tapoja kohtaan.
4. *Oppimaan oppimisessa (learning to learn)* on kyse uusien näkökulmien löytämisestä, aiempien näkökulmien laajentamisesta ja uudelleen jäsentämisestä sekä ymmärryksen syventämisestä. Oppimaan oppiminen on epämukavuusalueelle menemistä ja sen hyväksymistä, että on asioita, joita ei tiedä.
4. *Kurottautuvassa oppimisessa (learning to reach out)* on kyse siitä, että oppimista sovelletaan omiin konteksteihin sekä siitä, että jatkamme ihmissuhteissamme uudenlaisten olemisen, ajattelun, tekemisen ja tietämisen tapojen reflektointia. (Andreotti 2010, 242–243.)

Andreottin (2010) mukaan tällaista oppimista ei kuitenkaan voi siirtää arvoina ihmiseltä toiselle, vaan se mahdollistuu ainoastaan kokemusten ja todeksi eletyn teorian avulla. Siksi opettajankoulutuksen tulisi tarjota opettajille ja opiskelijoille tilanteita, joissa he voisivat kokea ja teoretisoida näitä mahdollisuuksia sen sijaan, että niitä opetetaan annettuina ja staattisina sisältöinä. (Andreotti 2010.)

Opettajankoulutus toimii väistämättä monien odotusten keskiössä, mikä voi periaatteessa toimia sysäyksenä moniääniseen keskusteluun ja kyseenalaistamiseen. Toisaalta kiire, tulosvastuu ja vähenevät opetusresurssit vievät näitä mahdollisuuksia. Opettajankoulutuksen odotetaan myös vastaavan opetus-

suunnitelmien uusiin avauksiin. Opettajankoulutus ei voi kuitenkaan olla vain suoraviivaisen reaktiivinen suhteessa kansalliseen opetussuunnitelmaan. Oman tieteenalansa (tai opetussuunnitelmatutkimuksen hengessä tieteidenvälisesti ammentavan) teorian informoimana opettajankoulutuksen on tarjottava opiskelijoille ajatuksellisia välineitä, joiden avulla he voivat tulkita ja jopa lukea vastakarvaan opetussuunnitelmassa totuuksina tarjoutuvia näkemyksiä. Opetussuunnitelmatutkimuksen opinnoissa pyrimme siihen, että opiskelijoilla on mahdollisuuksia Andreottin (2010, 242–243) käsittein poisoppimiseen, kuuntelemaan oppimiseen, oppimaan oppimiseen ja kurottautuvaan oppimiseen. Seuraavaksi esitämme yhden tavan toteuttaa opetussuunnitelmatutkimuksen opintojakso, joka on osa luokanopettajaopiskelijoiden opintoja. Sen päämäärä on aiemmin esitetyn suunnassa opetussuunnitelmaa koskevan ymmärtämisen laajentaminen. Lisäksi tarkastelemme opiskelijoiden kokemuksia kyseisestä opintojaksosta.

Opetussuunnitelmatutkimus opetussuunnitelmaa koskevaa ymmärrystä laajentamassa

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelmatutkimuksen opintojakso (5 op) on kohdennettu luokanopettajaopiskelijoille ja sijoittuu osaksi maisteriopintoja. Opintojen suunnittelun lähtökohta on modernin tiedonkäsityksen varaan rakentuvan opetussuunnitelmateoreettisen näkökulman problematisoiminen sekä tiedon, ajattelutapojen ja opetussuunnitelmien tavoitteiden historiallisuuden, poliittisuuden sekä koulutuksen, yksilön ja maailman välisten suhteiden näkyväksi tekeminen. Tavoitteena on sosiaalisen tiedonkäsityksen idean mukaisesti monipuolistaa käsitystä opetussuunnitelmasta ja sitä koskevista vaihtoehtoisista lähestymistavoista. Samalla tarkastelun kohteeksi asettuvat teorian informoimana kouluun ja opetussuunnitelmaan liittyvät esioletukset (äänettömät sitouksemme), joihin olemme sosiaalistuneet kansalaisina, työntekijöinä sekä instituutioiden kasvatteina. Omista sitoumuksista tietoiseksi tuleminen auttaa näkemään sen ulkopuolelle, mitä pidämme luonnollisena.

Opintojakso koostuu luento-osuudesta ja viidestä pienryhmätapaamisesta. Kaikki opiskelijat perehtyvät Michael S. Schiron (2013) teokseen *Curriculum*

Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns. Teoksessa tarkastellaan neljää aiemmin mainittua opetussuunnitelmaideologiaa, jotka ovat tieteenalälähtöinen ideologia, yhteiskuntarelevanssia painottava sosiaalisen tehokkuuden ideologia, oppijakeskeinen ideologia ja sosiaalisen rekonstruktion ideologia. Opiskelijat perehtyvät myös aiheeseen liittyvään muuhun kirjallisuuteen ja artikkeleihin. Luennoilla on painotettu viime vuosina opetussuunnitelmaideologioiden ja suomalaisen opetussuunnitelmahistorian ohella etenkin perusopetuksen säädöspohjaa ja opetussuunnitelman perusteiden uudistusta. Ennen ensimmäistä pienryhmätapaamista opiskelijat lukevat kurssiin johdattelevan artikkelin (Värri & Ropo 2004), jossa keskiössä on se, mistä lähteistä myöhäismoderni opettajankoulutus luo moraalisen näköalansa ja millaisia pedagogisia perusteita sillä on tarjota opettajaidentiteettiään rakentaville opettajille. Luentoja lukuun ottamatta opiskelu perustuu omatoimiseen opiskeluun osana pienryhmäprosessia, jossa jokainen ryhmä syvenyy yhteen opetussuunnitelmaa koskevaan näkökulmaan. Työskentelyn tukena on oppimisolustalla oleva kuhunkin tulokulmaan liittyvä lähdemateriaali ja kysymykset. Opetussuunnitelmaa koskevia lähestymistapoja tarkastellaan myös suhteessa Schiron (2013) teoksen opetussuunnitelmaideologioihin ja niiden taustaoletuksiin. Opintojakson lopussa pienryhmät esittävät vertaisopettamisen hengessä prosessointiaan toisilleen. He myös aktivoivat muita yhteiseen keskusteluun. Keskusteluissa opintojakson opettajalla on aktiivinen rooli. Loppuyhteenvedossa kokonaisuutta käsitellään muun muassa paneelikeskustelun avulla.

Nykyisellään ryhmäkertojen sisällöt koostuvat seuraavista näkökulmistä opetussuunnitelmaan: rationaalinen, koulukriittinen, postkoloniaalinen, kansallinen ja paikallinen sekä opetussuunnitelman integrointi. *Rationaalisisessa näkökulmassa* tarkastelun kohteena on jo aiemmin avattu modernin tiedonkäsitykseen kiinnittyvä opetussuunnitelma-ajattelu. Lähdemateriaalina on Ralph W. Tylerin teos *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1957) ja kirjallisuus, joka nostaa esiin Tylerin rationaalisen kritiikkiä. Ajatuksena on tarkastella rationaalisen opetussuunnitelma-ajattelun taustaoletuksia ja sitä, miten voimakkaasti tavoiterationaalisuus on juurtunut tietoisuuteemme ja tapaamme ymmärtää opetussuunnitelmaa. Modernin ajattelun perusteiden kritiikitön sisäistyminen osaksi ymmärrystämme vaihtoehtoisia to-

dellisuuden jäsentämistapoja. *Koulukriittisessä näkökulmassa* paneudutaan jatkuvan edistyksen ajatuksen kriitikon, filosofi Ivan Illichin vuoden 1970 teokseen *Deschooling Society* (painos 1971) pohjautuvaan ajatteluun sekä muihin koulutonta yhteiskuntaa koskeviin näkemyksiin (Haworth 2012). Taustatajatuksena on nostaa esiin näkökulmia ja pedagogiikkoja, jotka kyseenalaistavat kasvatuksen tehtävän valtion ja sen instituutioiden ylläpitämisen sekä sosiaalisen tehokkuuden välineenä. Lisäksi kyseenalaistetaan ajatus kasvatuksesta johonkin ennalta määrättyyn ihmisyyteen valmistamisena (Suiisa 2006, 99–101).

Postkoloniaalisessa näkökulmassa paneudutaan postkoloniaaliseen teoriaan kasvatuksessa (Andreotti 2010) sekä globaaliin kansalaisuuskasvatukseen suomalaisessa kontekstissa (Andreotti, Biesta & Ahenakew 2014). Ajatuksena on erityisesti se, mitä kasvatusta globaaliin kansalaisuuteen voisi tarkoittaa erilaisten tiedonkäsitysten valossa. Problematisoinnin kohteena on erityisesti 21. vuosisadan oppimista (engl. *21st century learning*) koskeva puhetapa, joka pyrkii näkemään maailman muuttuvana ja kompleksisena, mutta joka silti monilta osin sitoutuu viime kädessä modernin ideaaleihin. Andreotti (2010) tarjoaakin tilalle postkoloniaalisesta ymmärryksestä rakentuvaa lähtökohtaa, joka tunnistaa tiedonkäsitysten moninaisuuden sanomatta kuitenkaan, mihin tiedonkäsitykseen tulisi sitoutua. Sen sijaan erilaisten valintojen seurausten pohtiminen kuuluu eettiseen vastuuseen. *Kansallisessa näkökulmassa* perehdytään *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* -asiakirjaan ja sen perustalta laadittuihin opiskelijoiden valitsemiin paikallisiin opetussuunnitelmiin. Ajatuksena on tarkastella tiedostavasti ja kriittisesti suomalaista opetussuunnitelmaa. Tarkastelun kohteena on esimerkiksi se, millaisia taustaoletuksia ja ideologioita asiakirja edustaa sekä millaisia paikallisia erityispiirteitä nousee tarkasteltavaksi valitussa paikallisessa opetussuunnitelmassa. *Opetussuunnitelman integroinnin näkökulmassa* perehdytään integroinnin historiaan, eri koulukuntien tulkintoihin integroinnista ja näiden ideologiisiin lähtökohtiin (esim. Beane 1997; Gehrke 1998). Tämä perehtyminen taustoittaa myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* -asiakirjan laaja-alaisen osaamisen, cheyttäamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemojen tarkastelua. Ajatuksena on tiedostaa, että uutena näyttäytyvät

opetussuunnitelmaa koskevat ehdotukset ovat itseasiassa harvoin uusia (ks. Goodson 2014), ja että samaa asiaa (tässä integrointia) voidaan merkityksellistää eri lähtökohdista ja toisistaan eriävin tavoin. Samalla näkyväksi tulevat muun muassa ilmiöiden historiallisuus ja poliittisuus.

Opiskelijoiden opintojaksoon liittyvää pohdintaa

Vuonna 2015 päätimme selvittää, missä määrin olimme päässeet tavoitteeseemme laajentaa opiskelijoiden opetussuunnitelmaa koskevaa ymmärrystä kuulemalla kurssin käyneitä opiskelijoita. Pyysimme kuutta opintojakson suorittanutta opiskelijaa reflektoimaan heidän opintojaksoon liittyviä ajatuksiaan. Tällöin omana teemanaan oli nykyisen opetussuunnitelman integroinnin näkökulman sijaan kansainvälinen näkökulma opetussuunnitelmaan. *Kansainvälisessä näkökulmassa* paneuduttiin Kanadan Ontarion opetussuunnitelmauudistukseen. Opiskelijat perehtyivät muun muassa Opetushallituksen raporttiin (Laukkanen & Salonen 2010) Ontarion mallista, jonka avulla koululaisten oppimistulokset oli saatu lyhyessä ajassa nostettua kansainvälisissä vertailuissa. Mallissa yhdistyvät vanhempien kasvanut luottamus koulujärjestelmään, hallinnon tilivelvollisuus ja siihen liittyvä avoimuuden periaate, joka realisoitui muun muassa opettajan toimien aiempaa suurempana läpinäkyvyytenä. Ajatuksena on, että opiskelijat tarkastelevat Ontarion mallia taustaotuksineen, mikä on mallin suhde suomalaiseen opetussuunnitelmatraditioon ja keskusteluun opettajan autonomiasta sen yhteydessä.

Teimme kaksi 45 minuutin pituista kolmen hengen ryhmähaastattelua (jatkossa H1 = haastattelu 1, opiskelijat O1, O2 ja O3 sekä H2 = haastattelu 2, opiskelijat O1, O2 ja O3) koskien opiskelijoiden opintojaksoon liittyviä ajatuksia. Teorialähtöisen (abduktiivisen) sisällönanalyysin avulla analysoimme litteroimimme keskustelujen antia suhteessa kolmeen opintojaksomme suunnitelua ja toteutusta ohjanneeseen teemaan. Nämä teemat olivat 1) opetussuunnitelman historiallistaminen, 2) opetussuunnitelman kompleksisuus ja siihen liittyvä mahdollinen hämmennys sekä 3) käsitysten purkaminen opettajasta opetussuunnitelman mekaanisena toimeenpanijana. Halusimme siis selvittää, millaisia tulkintoja opiskelijat liittivät opetussuunnitelman historiallistami-

seen ja sen kompleksisuuteen sekä sitä, millaisena he näkivät suhteensa opetus-
suunnitelmaan opintojakson jälkeen.

Opetussuunnitelman historiallistaminen

Opiskelijat puhuivat historiallisen ulottuvuuden tärkeydestä. He myös näki-
vät opetussuunnitelman liittyvän aina kulloiseenkin ajanjaksoon ja poliitti-
seen tilanteeseen yhteiskunnassa. Historiallisuutta lähestyttiin kuitenkin eri
tavoin. Opiskelijoiden puheesta oli löydettävissä kolme ulottuvuutta: 1) His-
toriallinen näkökulmana yhtenä aihealueena, jolle on rajallinen määrä aikaa.
Tämä näkökulma ei tavoita sitä, miten ajattelutapamme on rakentunut his-
toriallisesti, sosiaalisesti, taloudellisesti ja poliittisesti ja on siten kaikkea ajat-
telua läpäisevä. 2) Historiatietoisuus, jossa nykyisyys nähdään menneisyyden
kerrostumien lopputuloksena. Historiallisuudesta huolimatta tähän näkökul-
maan sisältyy ajatus siitä, että muutosta voitaisiin tarkastella monien näkö-
kulmien välisten kamppailujen sijaan lineaarisena muutoksena kohti parem-
paa. Menneisyyttä jäsennetään ja arvotetaan nykyisyyden silmälasilla, joiden
historiallinen rakentuneisuus jää tunnistamatta. 3) Historiatietoisuus ideolo-
gioiden välisenä kamppailuna, mihin sisältyy historiallisuuden lisäksi ajatus
kriittisyydestä erilaisten näkemysten punnitsemisena. Näitä ulottuvuuksia
kuvataan esimerkinomaisesti seuraavissa aineisto-otteissa.

1) Historiallinen näkökulma yhtenä aihealueena

H2O2: kyllä, kyllä ainakin jokseenkin pitää olla historiatietoinen, mut et ei
kaikki voi olla spesialisoitunut siihen, kun täs on kaikkee muutakin, mutta ei
siitä varmasti ole haittaakaan

2) Historiatietoisuus, joka tunnistaa menneisyyden merkityksen nykytilanteen syynylle

H2O3: (...) mutta kyllähän se, että sä tiedät, mitä menneisyydessä on ollut, niin
se mahdollistaa sulle paremmin eväät siihen, että sä kehität toimintaa johon-
kin, sä tiedät niitä perusteita, mistä me tullaan, minkälaista ajattelua meillä on
ollut ja meidän alan taustalla.

3) Historiatietoisuus ideologioiden välisenä kamppailuna

H1O1: (...) siit on ainakin tosi paljon hyötyä jotta ymmärtää nykyisyyttä sitä
tilannetta mihin tähän on tultu. Muuten on lyhytjänteisempää, se on sen val-
litsevan keskustelun diskurssin varassa, että puhutaan tämä on hyvä, tämä on
huono, mut sit jos näkis sitä vähän pidemmälle jaksolle, niin näkis, että nää

samat kysymykset on ollu ennenkin ja niihin on jouduttu vastaa ennenkin ja jotenkin, niinku ymmärtää sitä kehitystä et se ei oo aina niin yksioikosta aina ne vastaukset pelkästään. Jotenkin vaatii semmosta itsenäistä, itsenäistä pohtimista se, arvojen ja kaikkien näiden valossa... miten pitää ja kannattaa toimia... historia antaa siihen välineitä.

Opetussuunnitelman kompleksisuus ja siihen liittyvä mahdollinen hämmennys

Opiskelijoilta tiedusteltiin myös heidän mahdollista opintojaksolla kokeemaansa hämmennystä. Hämmennys oli kurssin piilotavoite, jolla pyrimme nyrjäyttämään paikaltaan vain opetussuunnitelman toimeenpanoon keskitettyä opetussuunnitelmaymmärrystä. Ajattelimme aiheuttavamme hämmennystä esittelemällä opiskelijoille sellaisia tekstejä, joissa rinnastetaan kasvatustieteellisen empiirisen tieteiden avulla kontrolloitavaan liukuhihnatyöhön tai joissa kasvatustieteen nähdään valtion ja sen instituutioiden ylläpitämisen tai jonkun yksittäisen ideologian toimeenpanon välineenä. Oletimme, että hämmennystä aiheuttavat myös tekstit, jotka johtavat pohtimaan opettajan roolia valtion tavoitteiden toimeenpanijana. Lisäksi hämmennystä saattaa aiheuttaa tietoisuus siitä historiaan palautuvasta opetussuunnitelmaideologioiden välisestä kamppailusta, mitä käydään koulutuksen tarkoituksesta. Ajattelimme, että teorian informoiva tietoisuus opetussuunnitelman kompleksisuudesta voi parhaimmillaan johtaa opiskelijan opetussuunnitelmaymmärryksen laajentumiseen. Opiskelijoiden puheesta oli löydettävissä kaksi hämmennystä koskevaa ulottuvuutta: 1) Koulun olemassaolon kyseenalaistamisesta johtuva hämmennys sekä 2) Kompleksisuudesta juontuva hämmennys, johon opiskelijat suhtautuivat eri tavoin.

1) Koulun olemassaolon kyseenalaistamisesta johtuva hämmennys

Ryhmäkerroilla käsitelty koulukriittinen näkökulma oli monien opiskelijoiden mielestä ajatuksia herättävä ja jollain tavoin hämmentävä. Toisaalta joillekin tällaiset näkökulmat olivat jo ennestään tuttuja:

Н103: mä luulen, että mä olin entuudestaan jollain tapaa kevyesti tai teoreettisesti tietoinen kyllä näistä tälläsistä näkemyksistä, mutta nytten tuli sitten syvennyttyä niihin enemmän ensimmäistä kertaa (...) sillä lailla pani miettimään varsinkin ne kriittisimmät näkökulmat, sitä koululaitoksen ja systeemin oikeutusta. Toisaalta mua sitten, aikasemminkin miettiny enemmän arvonäkökulmasta miettiny niitä, että mikä oikeus niinku yhteiskunnalla on

määrittää opetussuunnitelma ja sen arvot, että kaikki lapset niinku sosialisoidaan semmoseen samaan muottiin

2) *Kompleksisuuden tuottama hämmennys ja erilaiset tavat suhtautua siihen*

Opiskelijat pohtivat myös hämmennystä, joka syntyi opetussuunnitelman kompleksisuudesta sekä monien näkökulmien merkityksen ymmärtämisestä yhden totuuden sijaan. He eivät kuitenkaan tarkastelleet sitä, millaisia seurouksia eri vaihtoehdoilla on kasvatuksen ja siihen liittyvän eettisen vastuun näkökulmasta:

H2O1: joo sit ainakin oivaltaa sen kasvatuksessa ja tässä yhteiskuntapolitiikassa et muussakaan asiat ei ole mustavalkoisia, et jotenkin tosi terveellistä, että oppii kattomaan asioita tosi monesta, vaikka välillä se on tosi rasittavaa kun tuntuu, et okei, nyt mä otan tän näkökulman, mut sit on olemassa vielä monta muutakin.

H2O2: Et mä en edes tiedä mitä mieltä mä oon loppujen lopuks.

H2O1: Niin välillä se on ehkä hämmentävää, kun miettii et okei viel toikin pointti ja.

H2O2: Niin mä oon vähän tätä mieltä ja vähän tätäkin mieltä ja.

H2O1: Eikä voi laittaa paremmuusjärjestykseen, se on vaan semmosta.

Toisaalta opiskelijoiden puheessa tuli ilmi se, että he pitivät ongelmallisena liiallista hämmennystä, joka haastaisi nykyisen merkityshorisontin. He siis toivoivat, että he voisivat kurssin aikana muodostaa oman koherentin näkemyksensä, ratkaista näin ristiriidat ja päästä eroon hämmennyksestä. Tämä heijastelee modernin tiedonkäsitteilyn ihanteita varmuudesta, selkeydestä ja yksiselitteisyydestä sen sijaan että lähtökohtana olisi, miten olla mukavasti epämukavuuden, valintojen ja eettisen vastuun keskellä (Andreotti 2010):

H1O2: (...) vaikka se ei ehkä hämmentänyt niin (...) eihän siellä tullut pysyviä vastauksia ja kyllä se pisti, kun kaikessa on kumminki ne näkökulmat, se on hyvä miten niitä pysty silleen kättelee ja sen Schiron kirjan kanssa luki niin, eihän sitä ollu, et nyt kävelee kurssilta pois ja nyt minä tiedän täysin miten homma menee ja näin se oma näkemys on täysin, et ehkä siitä jäi hämmennys päälle siitä huolimatta pikkusen, mut se on ihan hyväksyttävää kuitenkin.

Hämmennyksen ajateltiin silti avaavan mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja moninäkökulmaisuuksien ymmärtämiseen:

H2O3: kyllähän aika usein oppiminen lähtee jonkinlaisesta kriisiytymisestä (...) et vasta omien mukavuusalueiden ulkopuolella aletaan elämään ja oppimaan (...) että tulee joku sellanen herääminen siihen tilanteeseen tai esimerkiksi tossa niin monta näkökulmaa, että saattaa olla, että on pää vähän pyöräl-

lä, mut sit ymmärtää sen, et tää ei ole mikään yksinkertainen ja yksiselitteinen asia.

Lisäksi hämmennyksen kuvattiin tarjoavan mahdollisuuksia kehittymiselle sekä avoimelle pyrkimykselle ymmärtää asioita aina laajemmin:

HIOT: (...) ei maailma ole niin yksinkertainen, että siinä olisi pystyis olee, et kaikki olis aina samaa mieltä. Ja sitten kun saadaan – no – hämmennystä syntymään niin sitten tietyllä tapaa sit on mahdollista myös päätyä jotenkin ehkä hedelmällisempiin ja ehkä tiedostetumpiin ratkaisuihin (...) koska jos ei koskaan kyseenalaista, niin ei voi koskaan kehittyäkään, että hämmennys mahdollistaa sitten monesti ainakin tietoisempaa ehkä parempaan päin menemistä.

Käsitysten purkaminen opettajasta opetussuunnitelman toimeenpanijana

Kysyimme opiskelijoilta siitä, millaiseksi he opintojakson käytyään ymmärtävät suhteensa opetussuunnitelmaan. Erityisesti olimme kiinnostuneita siitä, oliko kurssi onnistunut purkamaan käsityksiä opetussuunnitelmasta neutraalina ja historiattomana asiakirjana sekä opettajasta opetussuunnitelman mekaanisena toimeenpanijana. Opiskelijoiden puheesta tuli esille kaksi ulottuvuutta: 1) Suhde opetussuunnitelman normatiivisuuteen ja opettajan autonomiaan sekä 2) Opetussuunnitelmaan sitoutuminen.

1) Suhde opetussuunnitelman normatiivisuuteen ja opettajan autonomiaan

Opiskelijat korostivat sitä, että opetussuunnitelma täytyy ottaa huomioon. Opetussuunnitelmaan sitoutumisen aste kyllä vaihteli. Kuten tämän luvun alussa esiin nostamamme opiskelijan toteamus kertoo, normin noudattamisen tärkeyttä oli tuotu esille opintojen alussa. Tämä oli saanut opiskelijan varomaan liian itsenäistä suhdetta opetussuunnitelmaan:

HIOT: meillä kävi kyllä joku opetushallituksesta jollain luennolla, tuli taas paukutti aika vahvasti normatiivisuuspuolta: ”muistakaa, tämä on normi, siitä poikkeaminen ei ole hyvä..” Se oli ekan vuoden opiskelijoille, niin sit siinä saattaa joku aikanaan pelästyä, että minkä jälkeen se on suunnattu se suunta ehkä vähän sille raiteelle, että nyt mä vähän varon ainakin liikaa ajattelemasta ite ja muodostamasta sellasta turvallista itsenäistä suhdetta siihen jos pitää muistaa täyttää ne normit.

Opintojakso oli onnistunut rikkomaan käsityksiä opettajan opetussuunnitelmasuhteen ongelmattomuudesta:

H2O1: (...) ehkä tääl on tullu sellanen, että uskaltaa myös lukea sitä kriittisesti, et se ei oo vaan, vaik se on se normi, niin... tuntuu, että tää koulutus on antanut myös sellasta kriittistä näkökulmaa siihen

Ylipäätään opiskelijat pitivät opetussuunnitelmaa erilaisten valintojen ja painotusten tuloksena:

H2O2: (...) kyl tää on vaan, on tullut se ajatus, että se on se normi ja sitä noudatetaan et tulee semmonen olo, että haluu tutustuu siihen hyvin, et sen mukaan mennään, mut sit pitää aina miettiä, että siellä on nyt jotain asioita, ja ens kerralla siellä on jotain toisia asioita, että mistä ne johtuu ja miten lukee sitä... onks joku tärkeempää kuin joku toinen, millä tavalla ne on sinne valittu, mitä sitten painottaa millonkin.

Opettajalla katsottiin olevan vapauksia opetussuunnitelman toteuttamisessa, vaikka opettajan autonomia liitettiin sisällöllisiin painotuksiin ja pedagogisiin ratkaisuihin. Opettajan ei odotettu tarkastelevan koulutuksen ideologia lähtökohtia ja tavoitteita eikä rakentavan omaa opetussuunnitelmasuhdettaan tältä pohjalta:

H1O2: siellä luennoilla tuli aika hyvin sellaista mihin pysty aika hyvin sitoutumaan, ajatus, että ei olisi vaan yhtä tiettyä mallia, joka olisi opetussuunnitelma-fixed-malli, vaan et se pitäisi sisällään monenlaisia aineksia, joista sitten opettajat kun on erilaisia ja erilailla ajattelevia, niin vois sitten löytää sieltä oman kosketuspinnan ja sitä kautta sitten toimimaan motivoituneesti koulussa (...) kyllähän sitä taas jotkut sanoo, että sieltähän saa poimia ne (...) pitää aina jotenkin priorisoida, kaikkea ei voi ottaa, niin sitten voisi rohkeasti priorisoida sieltä (...) että jotenkin tämän, tän vapaammankin puolen painottaminen lisää niin olisi varmaan arvokasta.

2) Opetussuunnitelmaan sitoutuminen

Opiskelijoiden puheessa kävi ilmi vahva sitoutuminen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Ongelmallista on, että he eivät kyseenalaista sitoutumistaan, jolloin teoriaperustainen opetussuunnitelman tulkinta on jäänyt keskeneräiseksi. Voidaan myös kysyä itsereflektiivisesti, missä määrin opetussuunnitelmaa käsitellään opettajaopinnoissa tavalla, joka mahdollistaa syvemmän opetussuunnitelmaymmärryksen ja toisin näkemisen kuin toimii vastoin tätä tarkoitusta. Mikä ylipäätään on ymmärryksen laajentamiseen pyrkivien interventioittemme jälki opiskelijassa? Opiskelijat totesivat joidenkin opintojaksomme luentojen teemoista vahvistaneen heidän sitoutumistaan opetussuunnitelmaan. Sitoutumista vaikutti vahvistavan se, että opiskelijat ovat jo aiemmissa opinnoissaan tarkastelleet opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitel-

maan sitoutumista vahvistavina elementteinä mainittiin opetussuunnitelman tavoitteiden ajantasaisuus ja tieteellisyys, vetoaminen tasa-arvoon ja kaikille tasalaatuiseen koulutukseen, opetussuunnitelman konkreettisuus, opetus-harjoittelu ja aineiden opintojaksot (perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot) sekä kokemus siitä, että opetussuunnitelman arvoihin on helppo samastua.

Opetussuunnitelman tavoitteiden perustelevien ajantasaisina ja tieteellisesti, kuten esimerkiksi lapsen kehityksen tai oppimisen näkökulmilla, häivytti opetussuunnitelman ideologisuuden ja vahvasti sitoutumista:

H1O1: (...) ainakin siellä luennolla, sitä tulevaa opetussuunnitelmaa sitä avattiin aika hyvin ja mun mielestä nyt pystyy, jopa ehkä paremmin jopa sitoutumaan kun ymmärtää, että mistä ne nyt on lähteny ne laaja-alaisen osaamisen alueet, ja miks ne on just tällasia, et yks ehdotus siitä, millasia tällaset kokonaisuudet vois olla (...) kunhan siinä sitten muistetaan sitten myös painottaa sitä, että tässä on annettu nyt yks tällanen väline ja teillä on kuitenkin pedagoginen vastuu ja vapaus siitä sitten jotenkin toteuttaa sitä, että ei tulis sitä orjallista normatiivisuus näkökulmaa

Kiinnostavaa on se, miten opetussuunnitelman ideologisuus häipyi luottamalla varauksettomasti tieteen mahdollisuuksiin tarjota objektiivisia faktoja, joilla voitaisiin perustella valikoituja tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä. Faktosten ja tutkimuksen ajatellaan antavan yksiselitteisiä vastauksia, miten asioiden pitäisi olla ja mikä on lapsen paras. Syntyy tilanne, jolloin asiat eivät enää näytty neuvottelun kohteena olevina ja siten poliittisina kysymyksinä:

H2O3: (...) mut et mikä on opettajana tai yksittäisen opettajan mahikset vai kuttaa, et onks tää vaan jonkun tällasen trendin vietävänä kun hirveesti puhutaan täällä tutkimuksessa, et miten asiat pitäis olla ja näin, mut sit kuitenkin tuntuu et kaikki markkinavoimat ja muut, niin tuli semmonen, että apua, että onks oikeesti mahdollisuuksia muuttaa mitään.

Kasvatustieteellisen tiedon arvoneutraalius tuli esiin opiskelijoiden puheessa, kun he miettivät, että olisiko olemassa yksi vastaus siihen, mikä olisi oppilaan paras ja häntä absoluuttisesti parhaiten kehittävä.

H1O2: (...) Ja nyt kun on tässä opettanut, niin on miettinyt sitä, että onks tää [nykyinen opetussuunnitelma] kummiskaan se paras tapa antaa ihmiselle kasvun välineitä, ja että kehittääkö tää parhaalla mahdollisella tavalla.

Ajatus lapsen hyvästä sekä hyvästä kasvatuksesta ja opetuksesta ei näin näytty ensisijaisesti arvosidonnaisena vaan tieteellisesti todennettavana ja peda-

gogisesti toimeenpantavana kysymyksenä. Kehityopsykologian päälle rakentuva kasvatustieteen tieteusko johtaa siihen, että kasvatuksessa aina läsnä olevat arvokysymykset eivät ole olennaisia. (Biesta 2007; Autio 2010; Popkewitz ym. 2017.) Myös perustelut opetussuunnitelman olemassaolosta sekä vetoaminen tasa-arvoon ja kaikille tasalaatuisen koulutukseen olivat vähentäneet kriittisyyttä opetussuunnitelmaa kohtaan:

H103: Mä luulen, että mulla on vähän sellanen, ehkä oli ennen jo, sellanen kriittisempi näkökulma opetussuunnitelmaan kun tän kurssin jälkeen. Et ehkä autto ymmärtämään jotain siitä, et miks se on olemassa tai miks se on sellanen kun se. Ainakin päällimmäisenä jäi mieleen se, kuinka paljon Suomessa painotetaan sitä tasa-arvon ihannetta ja sellasta, että kaikille samanlainen koulutus. Ja kaikilla on oikeus saada hyvä ja laadukas koulutus niin riippumatta siitä missä asuu tai mistä taustasta tulee. Ja se on mun mielestä tosi hieno periaate, että sellaista eriarvoistumista yritetään välttää koulutuksen avulla ja oppilaille luoda parempi yhteiskunta. Ja kun mä olin aikaisemmin ajatellut, että se liikaa jotenkin sitoo ja et ihanteellinen kuva opetuksesta olis sellanen, että se olisi vapaampaa vuorovaikutusta ja et siinä oppilaat ja opettaja siinä yhdessä tekee, pitäis jotenkin rakentaa sitä tietoa tai lähtee oppilaiden omasta kiinnostuksesta ja näin.

Opetussuunnitelman konkreettisuutta pidettiin sitoutumista helpottavana asiana:

H203: (...) jotenkin tosi semmonen positiivinen ja luottavainen olo on tohon uuteen opsiin kun musta tuntuu, että se on paljon konkreettisempi tai siellä on paljon enemmän välineitä [tavoitteiden konkretisoimiseen] kun silloin 2004 opsissa.

Monet opiskelijat kertoivat, että uusi opetussuunnitelma tuntui heidän arvonsa mukaiselta:

H102: (...) niin se oli hienoa kyllä, että millaista ajatustyötä ja arvomaailmaa siellä on, tuli ihan se fiilis, että tää on se koulu, missä mä haluan olla töissä, että siellä on paljon hyviä näkemyksiä, ja arvoja joihin sen pitäisi rakentua, se on toki jokaisesta opettajasta kiinni, että kuinka ne omaksuu ne näkemykset.

Myös opetusharjoittelu vaikutti sitouttavan opetussuunnitelmaan, vahvistavan opettajan opetussuunnitelman toimeenpanijan roolia ja riisuvan opetussuunnitelman kompleksisuutta:

H102: (...) tää maisteriharjoittelu niin on se ristiriitahomma, että kun se kummiski se ops on enimmäkseen valitettavasti aika käytännönläheinen homma, työ, niin siellä on ne kummiski ne aika tiukat tavoitteet, eihän ne oo niin tiukoja kuin ne voisi olla mutta kummiski, että käyt historiassa tämän ja tämän ja tämän termin läpi.

Opiskelijat toivat esiin, miten etenkin aineiden opintojaksot (perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaiset opinnot) ovat sitouttaneet opetussuunnitelma-asiakirjaan:

H₂O₃: (...) aina kun on joku kurssi, niin yrittää sen aineen kohdalta lukee sen opsin tosi tarkkaan, et ikään kuin se on hallussa sentään ja aina kun saa pala palalta haltuun, kun haluaa saada sen mahdollisimman nopeasti mahdollisimman hyvin haltuun ja kehittää niitä ajatuksia taas sen pohjalta.

Vaikka haastatteluihin osallistui vain kuusi opiskelijaa 120 opintojaksoon osallistuneesta, aineisto osoittautui informatiiviseksi. Kaikki haastateltavat pitivät opetussuunnitelman historiallisen ulottuvuuden tarkastelua tärkeänä. Katseen suuntaamisen menneisyyteen nähtiin yleisesti laajentavan ymmärrystä nykyisyydestä. Osa opiskelijoista kertoi, miten opetussuunnitelman historiallistaminen oli laajentanut heidän ymmärrystään opetussuunnitelman ideologisuudesta. Se, että tätä ei ilmaistu voimakkaammin, voi osaltaan palautua siihen, että me ainoastaan äänitimme haastattelut. Videointi olisi tuonut esiin myös sen, miten opiskelijat ilmeillään ja eleillään myötäilivät, kun joku heistä toi uuden näkökulman keskusteluun. Opintojakso havahdutti epäilemättä opiskelijoita opetussuunnitelman kompleksisuuteen. Jo se herätti hämmennystä, että instituutio, johon he ovat sosiaalistuneet oppilaina ja johon he ovat opettajaopiskelijoina liittäneet elämäntarinansa, asetettiin kyseenalaiseksi. Tämä näkökulma on herättänyt aiempina vuosina yksittäisissä opiskelijoissa jopa ärtymystä. Hämmennystä herätti se, miten opintojaksolla purettiin tosiasiaina esittäytyvien asioiden arvoneutraaliutta, kuten tavoiterationalismia, ja johdatettiin pohtimaan näkökulmien moninaisuutta. Osa opiskelijoista harkkaili yksiselitteisyyden perään, vaikka opintojakson opettajien perspektiivistä merkittävää oli, että opiskelijat löytävät uusia näkökulmia, laajentavat aiempia näkökulmiaan, syventävät ymmärrystään ja menevät epämukavuuden alueelle (ks. Andreotti 2010). Osa puolestaan vaikutti suhtautuvan mielenkiinnolla haasteeseen ymmärtää laajemmin opetussuunnitelmaa, mitä voi tukea myös se, että opintojakson jälkeen moni opiskelija on tullut myös henkilökohtaisesti kiittämään ajatuksia herättäneestä opintojaksosta.

Opiskelijat eivät pitäneet opetussuunnitelmaa täysin normatiivisesti sitovana asiakirjana. Huomioimatta sitä ei voi kuitenkaan jättää. Opettaja ei voikaan, eikä se ole useimmiten millään lailla tarkoituksenmukaista, sivuut-

taa edustamansa kasvatusinstituution virallista ideologiaa (Pinar 2012). Silti opettajan työn autonomian käsityksessään opiskelijat myötäilivät näkemyksemme mukaan yllättävän vahvasti didaktiikka-tradition opettajalle suomaa autonomiaa, joka rajautuu sisällöllisiin painotuksiin ja pedagogisiin ratkaisuihin, jolloin opettajien katsotaan olevan epäpoliittisia toimijoita (ks. Erss 2015, 39). Samalla opiskelijan oman opetussuunnitelmasuhteen rakentuminen jää väistämättä keskeneräiseksi. Aineistomme antaakin viitteitä siitä, että opiskelijoiden opetussuunnitelmasuhteen laajenemista koskeva prosessi on eri opiskelijoilla hyvin eri vaiheissa.

Kun tarkastelimme opettajaopiskelijoiden sitoutumista opetussuunnitelma-asiakirjaan, oli meidän vuoromme hämmentyä. Näkemyksemme mukaan opiskelijoiden sitoutuminen opetussuunnitelmaan oli ilmeisen problematisoimatonta. Meidän oli pakko jäädä pohtimaan, miten ajatuksemme keskenään ristiriitaisista ideologioista on lopulta välittynyt opiskelijoille tai ehkä ennemminkin, miten hyvin he tunnistavat ne ideologiat ja niiden seuraukset, joihin he opetussuunnitelma-asiakirjaan sitoutumisen myötä sitoutuvat. On pohdittava, kuinka tietoisesti opettajaopinnoissa pyritään purkamaan käsitystä opettajasta yksinomaan opetussuunnitelman toimeenpanijana ja avaamaan tilaa syvemmälle opetussuunnitelmaymmärrykselle. Onkin syytä kysyä – jälleen itsereflektiivisesti – missä määrin me opettajankouluttajat olemme tietoisia omista äänettömistä sitoumuksistamme. Mitkä ovat niitä totuuksia, jotka me omissa opetuksessamme jätämme problematisoinnin ulkopuolelle? Missä määrin olemme itse tietoisia omien näkökulmiemme rajallisuudesta ja avoimia uusia maailman ymmärtämisen tapoja kohtaan (ks. Andreotti 2010)?

Lopuksi

Opetussuunnitelmaa ja opettajankoulutusta ei voida rakentaa vain yhdelle universaaliksi, arvoneutraaliksi, historiattomaksi, kontekstittomaksi ja objektiiviseksi oletetulle tiedonkäsitykselle. Tarvitaan näkemyshorisonttien monipuolistamista sekä niiden historiallisuuden ymmärtämistä eli sitä, miten näin tultiin ajattelemaan. Tilanteessa, jossa yksi suuri kertomus, tietoperusta ja paradigma on murtunut, uutta tietoa ei voida rakentaa vain edellisen päälle, vaan aiempaa tietoa ja sen taustaoletuksia on tarkasteltava uudelleen. Erilaisia

näkökulmia ja paradigmoja ei voida myöskään sovittaa yhden isomman näkökulman sisään ajattelemalla, että ilmiötä eri suunnista katsomalla nähtäisiin kokonaisuus. Tieto ei myöskään näyttäydy haltuun otettavina faktoina, vaan tieto ”tekee asioita” ja siitä seuraa aina jotain: se suostuttelee ja saa ihmisryhmät ja yhteisöt näkemään itsensä ja toisensa tietynlaisina sekä orientoitumaan maailmaan tietyllä tavoin (Andreotti, Fa’afu & Giroux 2010). Tietoon sisältyy siten aina vallan ulottuvuus (Foucault 1980). Kumulatiivisen oppimisen sijaan tarvitaan aiemmin opitun toisin näkemistä ja monien näkökulmien (totuuksien) samanaikaisen läsnäolon tunnistamista sekä ymmärrystä siitä, että eri näkökulmien seuraukset ovat erilaisia eri ihmisryhmille. Tietoon ja tietämiseen liittyy siis eettinen ulottuvuus. (Ks. Andreotti 2010.)

Toisin näkeminen voi aiheuttaa epävarmuutta ja tunnetta, että ei ymmärrä tai että on vaikeaa ajatella toisin. Olemme tottuneet ajattelemaan modernin tiedonkäsityksen kielellä, johon liittyvät oletukset varmuudesta, selkeydestä ja yksiselitteisyydestä (Adams St. Pierre 2000), ja tämä oli myös nähtävissä tekemisissä pienryhmähaastatteluissa. Tällaisessa kompleksisuuden, jännitteisyyden ja joskus myös konfliktin tilassa oleminen kutsuu tutustumaan, miten olla mukavasti epämukavuuden, valintojen ja eettisen vastuun keskellä (Andreotti 2010). Uudenlainen orientoituminen korostuu maailmassa, jossa erilaisuus ja moninaisuus ovat olemisen lähtökohtia, eivätkä kontrollin kohteita (McCarthy, Bulut & Patel 2014, 41).

Pinarin (2012) mukaan opettajat voivat opettaa ainoastaan, jos he ovat vapaita opettamaan oman opettajuuteen liittyvän intellektuaalisen arviointikykyänsä perusteella. Opettaja on aina erilaisten odotusten kohteena. Keskenäänkin ristiriitaisten odotusten ja jännitteiden keskellä opettaja voi pysyä fokuoituneena ja uskollisena näkemyksilleen vain, jos hänellä on teoreettista ja elettyä ymmärrystä toisenlaisista maailmoista ja todellisuuksista. Ilman akateemista vapautta opettaminen ei ole mahdollista (Pinar 2012, XVII–XVIII). Opettajan suhde opetussuunnitelmaan ei voi olla kyseenalaistamattoman kritiikitön kunkin ajan koulutuspoliittisiin opetussuunnitelmanäkemyksiin. Toisaalta suhde opetussuunnitelmaan ei voi olla virallisesta näkemyksestä irrallinenkaan. Pinar (2012, 39) kuvaa opettajan suhdetta opetussuunnitelmaan osuvasti ilmaisulla ”separate but connected”. Opetustyö edellyttääkin

intellektuaalisesti riippumattomia opettajia, joiden ammatillista ymmärrystä informoi heidän oppineisuutensa, tarkkanäköisyytensä ja eettinen sitoutumisensa oppilaaseen (Pinar 2012, 223).

Suomalaisten opettajien työn autonomiaa pidetään kansainvälisesti verrattuna laajana (esim. Niemi 2015; Sahlberg 2015; Tirri 2014). Sahlberg (2015, 132–133) liittää suomalaisen opettajan korkean autonomian muun muassa akateemiseen opettajankoulutukseen, jonka hän myös katsoo antavan opettajalle valmiuksia vastustaa sellaisia globaaleja koulu-uudistuksia, jotka vaikuttavat epäedullisilta opettajien ja lasten näkökulmista. Kriittisempi näkemys on Autiolla (2014, 24), joka perää sitä, että opettajat ymmärtäisivät laajempia poliittisia, kulttuurisia ja kasvatuksellisia kehityskulkuja. Toki hän esittää epäilynsä siitä, ovatko opettajat missään ja koskaan kyenneet toteuttamaan omia kasvatuksellisia pyrkimyksiään. Autio (2014) arvioi, että opettajankoulutus ei ole taannut tähän riittäviä intellektuelleja resursseja. On ilmeistä, että teorian informoima opetussuunnitelmaymmärrys on opettajan autonomian ehto ja samalla akateemisesti koulutetun opettajan mielekkään koulutyön edellytys. Teorian informoima opetussuunnitelmaymmärrys on myös ehto sille, että opettaja voi tulla tietoiseksi omista esioletuksistaan ja vaihtoehtoisten todellisuuksien olemassaolosta.

Opettajan pitkän työuran aikana voi tapahtua hyvin merkittäviä yhteiskunnallisia, opetussuunnitelmaan vaikuttavia muutoksia. Historia on osoittanut, että muutokset voivat olla jopa ihmisyyden kannalta fataaleja. Valtioiden asettamien koulutuspoliittisten tavoitteiden ei voi ajatella toimivan eettisyyden takaajina. Monet omassa kontekstissaan ja ajassaan ihan järkeenkäyville vaikuttaneet ihmisyyttä halveksivat ajattelutavat ovat toisesta kontekstista tai ajankohdasta katsottuna hätkähdyttäviä. Kunkin ajan ja tilanteen eettisten ongelmien näkeminen vaatii moninäkökulmaisuuutta ja historiallistamista sekä eettistä harkintaa vallitseviin ideologioihin nähden. Opettajan eettiseen vastuuseen kuuluu nähdä oman aikansa itsestäänselvyyksien yli.

Maailman ja paradigmojen kompleksisuus tulee sisältyä osaksi kaikkea opettajankoulutusta. Nykyisyyden itsestäänselvyyksien historiallistaminen vaatii taustalla olevien oletusten (metateorian) tunnistamista sekä sen pohjimista, mikä tieto on arvokkainta ja miksi, sekä mitä tästä seuraa. Koulu-

maailmassa opettajat joutuvat kohtaamaan tilanteita, joissa eivät saa hyväksyntää tai palkkiota tehdystä työstä tai joissa ei päästä kaikkia miellyttävään kompromissiratkaisuun. Opettajankoulutuksen tulee tarjota tuleville opettajille tilaisuuksia, joissa kohdata erimielisyyttä, erilaisia näkökulmia, erilaisia maailmoja ja erilaisia totuuksia elämästä. Opiskelijoiden tulisi saada kokemuksia, jotka tukevat sitä, että he voisivat työssään muodostaa oman opetussuunnitelmaa koskevan suhteensa ja näkemyksensä sekä olla mukavasti keskenään kamppailevien näkökulmien tuottaman epämukavuuden keskellä. Opettajaksi opiskelevilla tulisi olla aikaa, tilaa ja mahdollisuuksia opetussuunnitelmaa koskevan ymmärryksensä laajentamiseen osana opettajaopintojaan.

Lähteet

- Adams St. Pierre, E. 2000. Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13 (5), 477–515. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390050156422>
- Andreotti, V. 2010. Postcolonial and postcritical global citizenship education. Teoksessa G. Elliot, C. Fourali & S. Issler (toim.), *Education and social change: Connecting local and global perspectives*. New York: Continuum, 238–250.
- Andreotti, V. 2011. *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V., Ahenakew, C. & Cooper, G. 2011. Epistemological pluralism: Ethical and pedagogical challenges in higher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples* 7 (1), 40–50.
- Andreotti, V. de O., Biesta, G. & Ahenakew, C. 2014. Between the nation and the globe: education for global mindedness in Finland. *Globalisation, Societies and Education* 13 (2), 246–259. DOI: 10.1080/14767724.2014.934073.
- Andreotti, V., Fa’afu, A. & Giroux, M. 2010. Shifting conceptualizations of knowledge and learning in the implementation of the New Zealand curriculum: Conceptual models and preliminary analysis of data. *Waikato Journal of Education* 15 (1), 29–47.
- Autio, T. 2010. Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.), *Cygnauksen viitoittamalla tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Juhlajulkaisu*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna, 35–55.
- 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.

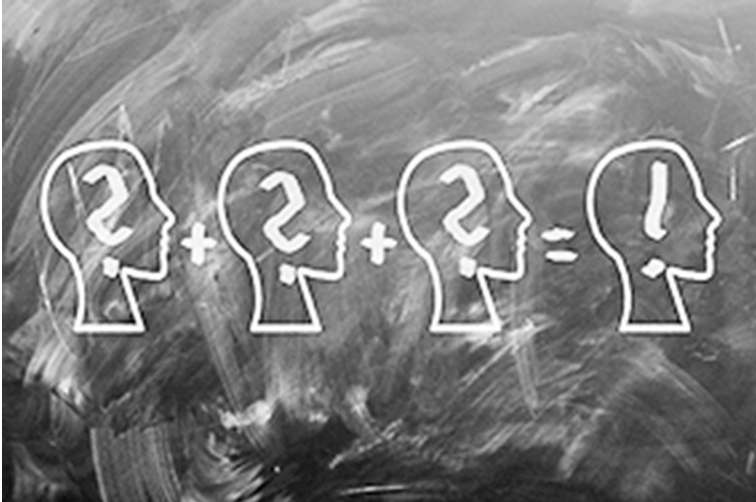
- Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press, 234–250.
- Battiste, M. 2013. *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon: Purich Publishing.
- Beane, J.A. 1997. *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York and London: Teachers College Press.
- Dussel, E. 1994. 1492: El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad". La Paz, Bolivia: Plural Editores. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>, luettu 18.1.2016.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. Brighton: Harvester press.
- Gehrke, N. J. 1998. A look at curriculum integration from the bridge. *The Curriculum Journal* 9 (2), 247–260.
- Gergen, K. 1999. *An invitation to social constructionism*. London: Sage.
- Goodson, I. 2014. Developing curriculum history. A British perspective. Teoksessa W.F. Pinar (toim.), *International handbook of curriculum research*. 2. painos. New York: Routledge, 515–520.
- 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), 1–37.
- Haworth, R. 2012. (toim.) *Anarchist pedagogies: collective actions, theories, and critical reflections on education*. Oakland, CA: PM Press.
- Illich, I. 1971. *Deschooling society* (Repr. 2004). London: Calder & Boyars.
- Kliebard, H.M. 1999. *Schooled to work. Vocationalism and the American curriculum, 1876–1946*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Laukkanen, R. & Salonen, M. 2010. *Kokemuksia Kanadan Ontarion opetustoimesta*. Muistio. OPH.
- Liotard, J-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.
- Massey, D. 2008. *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- McCarthy, C., Bulut, E. & Patel, R. 2014. Race and education in the age of digital capitalism. Teoksessa W.F. Pinar (toim.), *International handbook of curriculum research*. 2. painos. New York: Routledge, 32–44.
- Mignolo, W. 2000. *Local histories/Global designs: Essays on the coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.

- Mikander, P. 2016. Westerners and others in Finnish school textbooks. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 273.
- OPM = Opetusministeriö 2011. Tutkimus- ja innovaatiopoliittinen linjaus 2011–2015. Kopijyvä: Tutkimus- ja innovaationeuvosto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pinar, W.F. 2012. What is curriculum theory? 2. painos. New York: Routledge.
- Pinar, W.F. 2014. Curriculum research in the United States. Crisis, reconceptualization, and internationalization. Teoksessa W.F. Pinar (toim.), International handbook of curriculum research. 2. painos. New York: Routledge, 521–532.
- 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.
- Popkewitz, T. 2014. Social epistemology, the reason of "reason" and the curriculum studies. Education Policy Analysis Archives 22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n22.2014>.
- Popkewitz, T., Diaz, J. & Kirchgaser, C. (2017). The political and the social of the reason of schooling and educational research. Teoksessa T. Popkewitz, J. Diaz & C. Kirchgaser (toim.), A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of Exclusions and Difference. New York: Routledge.
- Pulkkinen, T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Riitaaja, A. L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 346.
- 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.
- Schiro, M.S. 2013. Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Sahlberg, P. 2015. Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland? 2. painos. New York: Teachers College Press.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulu arki – opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), Tulevaisuuden tekijät — Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 89–121.
- Suissa, J. 2006. Anarchism and education: A philosophical perspective. Oakland, CA: PM Press.
- Tamboukou, M. 1999. Writing genealogies: an exploration of Foucault's strategies for doing research. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 20 (2), 201–217. DOI: 10.1080/0159630990200202.

- Tirri, K. 2014. The last 40 years in Finnish Teacher education. *Journal of Education for Teaching* 40, 600–609. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>.
- Tröhler, D. 2011. Languages of education. Protestant legacies, national identities, and global aspirations. *Studies in Curriculum Theory Series*. New York: Routledge.
- Tyler, R. W. 1957. *The basic principles of curriculum and instruction*. Syllabus for education 360. Chicago: The University of Chicago Press.
- Väri, V.-M. & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa A. Järvinen, A.R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savisaari & T. Järventie (toim.), *Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan kehittämiseksi*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu, 39–60.
- Weinberg, D. 2008. The philosophical foundations of constructionist research. Teoksessa J.A. Holstein & J.F. Gubrium (toim.), *Handbook of constructionist research*. New York: The Guildford Press, 13–39.

Osa III

Opettaja opetussuunnitelman tulkitsejana ja toteuttajana



Kuva: Pixabay/geralt_head

Curriculum as a Political and Cultural Framework Defining Teachers' Roles and Autonomy

Maria Erss

Curriculum, as text, is primarily directed to teachers and educational authorities, concerning students only indirectly through the mediation of teachers. In addition to describing the aims, goals and objectives of education along with the prescribed content, a curriculum contains clues to the roles and responsibilities of teachers, which are related to the desired teaching and learning paradigm. The curriculum usually indicates areas of which teachers may have the freedom to make decisions either individually or collectively. This leeway given by the curriculum is called teachers' professional autonomy or simply teacher autonomy. The following article analyses how the concept of teacher autonomy has changed through consecutive curricula in different cultural and political contexts. The analysis is based on the upper secondary school curricula in Estonia, Finland and Bavaria (Germany) in the time period of 1990–2011.

Introduction

Curriculum, as a programme for formal education in the sense of schooling, has existed in Western countries at least since the opening of the first religious schools in monasteries during the early Middle Ages. However, the idea of curriculum development as a scientifically founded activity originates from the beginning of the 20th century in the United States. The first curriculum theorists, Bobbitt (1918), Tyler (1949) and Taba (1962) were mainly influenced by the behavioural sciences when trying to develop the basic principles of curriculum development. The benefit of psychology as a foundation of understanding learning and education is its “ideologically neutral” character, at

least on the surface (Autio 2013, 22). In the pluralistic society of the U.S. with its many competing political ideologies, psychology seemed as the least contested principle for designing education. Bobbit, Tyler and Taba understood that in order to develop a balanced curriculum one needed to study both the learners' needs and interests and the "economic, political, social, and cultural character of the society" (Taba 1962, 33). As Taba admitted, the latter was problematic as there was "no 'science of man', and as yet no adequate description of a culture of modern society" (Taba 1962, 33) which would take into account the whole picture that educators needed to see. Until then, sociology had mostly ignored the study of education as a social institution and psychology had paid little attention to the study of education as a social force (Taba 1962, 33–34). As a consequence, the political nature of curriculum making was not emphasized, but was even disguised as a rational, objective choice for the most part of the 20th century.

This lack of political awareness was not limited to the United States. In the continental Europe, most notably in Germany, education was, from the late 18th century, influenced by Herders' romantic concept of *Bildung*. It is, to quote, "a non-political concept that focuses on the individual's process of self-development, unfolding, self-cultivation – in accordance with an organic concept of nature and natural development" (Horlacher 2004, 421). Although the traditions of American curriculum and German *Bildung* or *Didaktik* have been described as two vastly different intellectual practices in conceptualizing teaching, schooling and education (Westbury 2002) they have both, at least until 1970s, underplayed the political nature of the curriculum.

The systematic effort of understanding curriculum as a political text emerged in the 1970s following the Marxist or neo-Marxist tradition and critical theory which has become, in the last few decades, the dominating approach in the curriculum field (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 2008, 243–244). Despite the fact that the curriculum tradition as the institutionalized concept of education has acknowledged more than the *Bildung/Didaktik* tradition the linkages between education and politics, presently even German educators acknowledge them. According to a German education historian (Tenorth 2013), the educational ideals have been connected throughout history to the

education politics and the particular education system which should realise these ideals. I argue that these educational ideals concern more than just the content of schooling. A curriculum is primarily directed to teachers who have to implement it and therefore contains guidelines for teachers' role and duties while also indicating the areas, which are left to teachers' own discretion. This leeway left to teachers is called teachers' professional autonomy or simply teacher autonomy.

In the following article I will discuss some theoretical underpinnings of teacher autonomy and teachers' roles within the politically defined curriculum and *Bildung/Didaktik* tradition. After that I will discuss a comparative curriculum analysis in regard of the changes in the discourse of teacher autonomy in the Estonian, Finnish and Bavarian curricula for upper secondary schools from 1990–2011.

Theoretical Foundations of Teacher Autonomy

Teachers' need for autonomy has been justified through several theories. In the following overview I will describe the self-determination theory, the new concepts of teacher professionalism and the teachers' role within the *Bildung/Didaktik* and curriculum theory.

1. The self-determination theory

The self-determination theory views autonomy as the key concept in understanding behavioural regulation and motivation (Ryan & Deci 2006), it is considered one of the basic needs of all human beings (Vansteenkiste & Ryan 2013) and thus an important motivational factor for teachers' work. Autonomy is, according to this theory, understood as governance by self as opposed to heteronomy which refers to regulations from outside of the phenomenal self by forces experienced as alien or pressuring (Ryan & Deci 2006). Teachers' work is characterized by the tension of being a professional practitioner in the classroom while simultaneously being constrained by the school and the centrally imposed curriculum (Hopmann 2003; Wermke & Höstfält 2014). Due to these constraints teachers never have complete autonomy. Instead, their autonomy is a matter of degree between heteronomy and autonomy. The

self-determination theory suggests that people can be autonomous even if they follow rules and prescriptions from outside, on the condition that they fully endorse these regulations (Ryan & Deci 2006, 1560). Consequently, teachers who approve of the curriculum because it makes sense to them or because they support the values expressed in it can still feel autonomous in their work.

2. *The new concepts of teacher professionalism – restricted and extended professionalism*

Another justification for teachers' need for autonomy comes from the concern with learner-centred approach to teaching which is more responsive to the individual needs and interests of the students while promoting the self-regulation and autonomy of students. This requires professionalization of teaching and a change in teachers' role through participation in curriculum planning and decision-making in order to be agents of change and flexible implementers of the curriculum.

According to Helsby and McCulloch (1996, 56) the terms *professionalization* and *professionalism* refer to different phenomena: the first indicates the growth in occupational status and prestige and the latter the responsibility of teachers to control and develop their own knowledge and to “determine their own tasks in the classroom.” Such a view of teaching requires teachers to have autonomy in order to achieve professionalism (Nemeržitski, Loogma, Heinla & Eisenschmidt 2013, 402). Nevertheless, different concepts of professionalism accept different degrees of autonomy for teachers. The research on teacher professionalism recognizes two types of professionalism – restricted and extended (Hoyle 1975, 318). Restricted professionalism reduces teachers to implementers of “teacher-proof” policies and programs created by others (Wise 1989). Contrarily, extended professionalism emphasizes teachers' new role as curriculum developers, critical thinkers and empowered, autonomous professionals who can flexibly respond to students' individual needs (Webb et al. 2004).

These are two very different paradigms regarding teaching. While restricted professionalism assumes that teachers cannot be trusted as they are seen as the major break on school innovations, the extended professionalism

puts trust in teachers as professionals who are licensed to practice teaching and act responsibly. These opposing views of teachers are associated in the case of extended professionalism with the German/continental (also Nordic) *Didaktik* tradition and restricted professionalism with the Anglo-American curriculum tradition (Westbury 2002).

3. Teachers' role in Bildung/Didaktik tradition

The German authors describe the role of teachers in the *Bildung/Didaktik* tradition as independent interpreters of the curriculum who may decide on how the curriculum content is presented (Künzli 2002, 112; Terhart 2002, 32). One of the leading German educational theorists, Wolfgang Klafki (1968), described *Didaktik* as a professional technique aimed at the analysis of the curriculum goals, including the selection and organization of cultural objectives (knowledge, values, symbols and skills). While curriculum development became the task of universities and higher authorities, *Didaktik* was considered as the true task of teachers (Künzli 2002, 32).

Comparing the teachers' role in the Anglo-American curriculum tradition and the German *Didaktik* tradition, the American curriculum theorist Ian Westbury believes that teachers have much more autonomy in the *Didaktik* tradition than in the curriculum tradition. In fact, he is very critical about the restricted professionalism that teachers are subjected to in most American education systems: "Within the perspective of the curriculum, teachers are always [...] the invisible *agents* of the system, to be remotely controlled by that system for public ends, *not* independent actors with their own visible role to play in the schools. They are seen as "animated" and directed *by* the system and not as sources of animation *for* the system" (Westbury 2002, 52). The main difference seems to be that curriculum tradition focuses on the institutional aspect of education while *Didaktik* stresses the classroom curriculum, which is the product of teachers' reflection of the curriculum. Moreover, Künzli suggests that unlike in the curriculum tradition, in the *Didaktik* the relationship between the teacher and the students is a personal one and therefore the German *Didaktik* tradition has always been against the centralization and state domination of education (Künzli 2002). Although lately, we have seen reversals

in Germany where the *Didaktik* tradition has been put under pressure by more centralized governance and increased administrative control of education, which is more typical to the curriculum tradition. These developments have been noticeable since the so-called PISA shock that followed the disappointing results of German students in the international student achievement test PISA in 2002 (Raidt 2009).

If the role of teachers should be visualized in terms of their autonomy in the *Didaktik* and curriculum tradition, we could draw on the one hand from the famous *Didaktik* triangle:

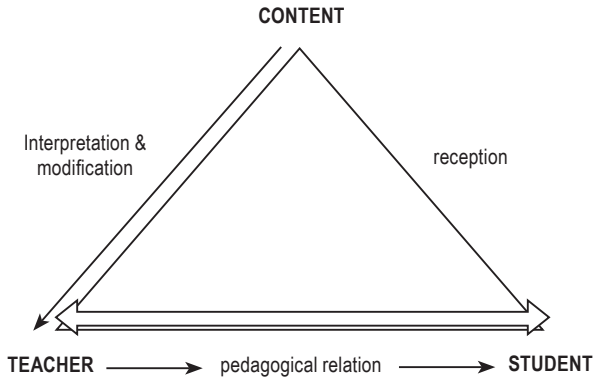


Figure 1. The Didaktik Triangle. After Kansanen & Meri (1999), modified by Erss

Although this model is subject-centred where the content of the subject is given by higher authorities, teachers can somewhat modify the content based on the students' needs and interests. Teachers' main freedom concerns the methods of how they present the content and mediate it to their students in accordance to student's existing knowledge, skills, interests, needs and abilities. There is a pedagogical relation between the teachers and students which is guided by teachers' professional ethics, indicating that teachers are aware of their responsibilities and the consequences of their actions regarding students (Künzli 2002, 35).

4. Teachers' role in curriculum tradition

On the other hand, I suggest the following interpretation of the curriculum model:

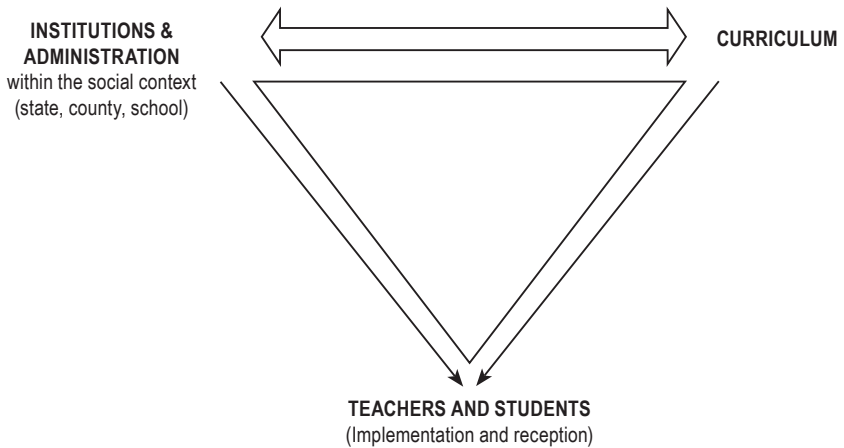


Figure 2. The Inversed Curriculum Triangle

According to this model, teachers and students are both at the receiving end of the curriculum. They are seen as subjects to the education politics, the educational institutions and administration on state, county and school level. There is a reciprocal relationship between the institutions/administration and the curriculum. While the curriculum is developed within the institutions and handed down to teachers to implement and to students to receive, the curriculum gives to institutions input regarding developing assessment and accountability measures and the technological and methodological solutions. The curriculum approach does not hide the fact that the social context (along with the interests of stakeholders) plays an important role in these decisions. The task of interpreting the curriculum and developing student-oriented individual solutions to instruction is largely removed from teachers' competence as the textbooks, teacher guidebooks and methods along with assessment forms are also prescribed and approved by the administration (Westbury

2002, 48). Essentially, the curriculum approach has tried to create “teacher-proof” packages of the curriculum in the hope of achieving standardized performance, although teachers never implemented them “faithfully” (Kelly 2009, 14).

The Curriculum and *Didaktik* approaches have tackled the problem of varying teacher professionalism by different funding priorities. While in the curriculum approach much attention is spent on developing support materials to teachers, in the *Didaktik* tradition most resources are directed to teacher education. Particularly, this emphasis on valuing teacher professionalism and teacher education can be seen in the Nordic tradition. According to Tero Autio, in the Nordic tradition teachers are academically educated intellectuals whose “most significant work is trusted, supported, and encouraged by surrounding culture and society.” (Autio 2013, 19.)

5. *Bildung/Didaktik: ideal and reality*

Comparing the two models there should be no doubt that the *Didaktik* model stresses more teacher autonomy while setting higher expectations to teacher professionalism. Yet, the *Didaktik* model is not perfect either. First, it is traditionally very subject- and teacher-centred and can, although does not have to, result in teacher-centred methods (Künzli 2002, 39). Second, due to its connection to the idealistic *Bildung* tradition it strives for aesthetic self-cultivation while ignoring the social and political realities. This problem originates from the 19th century Germany where *Bildung* became a romantic escape from the frustrating political reality to the perfected personal domain. To make matters worse, by the beginning of the 20th century *Bildung* had turned from a progressive ideal in a conservative and reactionary ideology which opposed the rational and individualistic spirit of modernism and, paradoxically, ridiculed democracy. Moreover, it was not possible to unite with the realities of capitalism (Pinar 2009). According to a German education historian (Tenorth 2013) *Bildung* was used up to the middle of the 20th century in Germany as a fight slogan to emphasise the superiority of the German *Bildung* compared to the “Western Civilization” of other European nations. While *Bildung* was considered as desirable and humane, “civilization”

and “democracy” were discarded as an expression of a calculating shopkeeper’s mind-set (Tenorth 2013).

Furthermore, the aesthetically oriented *Bildung* became essentially an elite project reserved for the gymnasium students while mass education continued to be more utilitarian. Wilhelm von Humboldt (1767–1835), one of the ideological fathers of the *Bildung* tradition had envisioned “allgemeine Bildung” (general education) as something that children from all social classes would share. However, his ideas were torpedoed by the 19th century conservative politicians, especially after the political “restoration” in Germany of 1819. The strongest critic of Humboldt was the Prussian ministry official Ludolph von Beckedorff who countered Humboldt’s ideals with the argument “*It can’t be helped that there are different social classes and professions in the human society*” which is why we do not need “*the artificially equal public school*”, rather we need “*a naturally unequal education for different social classes*” (Tenorth 2013, after Herrlitz et al. 2009). As a consequence, the early separation of children in more academic or vocational tracks of education still continues in the Germany of the 21st century. In these views we can see a conflict between the idealistic and utilitarian concept of education which has not been resolved.

For teachers this idealism translates into underestimating the influence of political and social pressures on teachers’ work in the *Bildung/Didaktik* tradition where teachers are seen as loyal servants of the state. Even today, every new teacher in Germany that is offered the position of a civil servant has to take an oath in which he/she swears to serve the state faithfully.¹ The *Bildung/Didaktik* tradition can easily lull the people to believe that education is “*an entirely individual enterprise, free from social control*” (Erss 2015, 39). In the light of the twisted ideology of the Nazi regime to which some teachers are known to have been accomplices, teacher autonomy has gained an especially important dimension. According to Adorno, the leading member of Frankfurt school of critical theory, democratic pedagogy means that one needs to learn from the history. Teachers’ responsibility in maintaining and

¹ For example, in Bavaria the oath to be taken is phrased as follows: “*I pledge allegiance to the constitution of the Federal Republic of Germany and to the constitution of Bavaria, obedience to the laws and a conscientious fulfillment of my duties as a civil servant, so help me God.*” (§ 38 Abs. 1 BeamStG.)

cultivating a critical mind-set and autonomous reflection is huge. According to Adorno, “*The single genuine power standing against the principle of Auschwitz is autonomy, if I might use the Kantian expression: the power of reflection, of self-determination, of not-cooperating*” (Adorno 2005, 195).

6. Reconceptualized Bildung/Didaktik and the transformative potential of education

Adorno’s social critical views on education along with the rise of social sciences and empirical education research and the increased demand for democracy through the turbulent socio-political events of the 1960s (student revolution) led to a reconceptualization of the *Bildung/Didaktik* tradition in Germany. Wolfgang Klafki developed his critical-constructive didactics which is influenced by critical social theory and critical education science. “Constructive” in this context does not refer to constructionism; it is rather an indication of a close link to practice and action. Klafki understood that the capacity for self-determination and participatory decision-making were mutually related and suggested that the purpose of critical-social didactics should be the development of the following three capacities: self-determination, participation in decision-making and solidarity. Education received within this theory a social mission and transformative power, to go beyond reacting to the changing social environment and lead the change towards democratic society and liberal social democracy (Klafki 2002).

However, the question remains: If education is to have an empowering and liberating function for students, should teachers also be empowered and liberated in order to carry out this task? Or are teachers still seen as simply the tools for implementing the desired ideology of the curriculum-makers and the maintainers of the social order within the socially stable institution of education? Because the German example shows that the institutional form of education (as in the three tier system of secondary education) has proven to be stronger than any wish for social change. Teachers, with their traditional didactics-focus on the classroom only, have largely remained the more or less faithful servants of the system, not having become leaders of change. It is possible, of course, that the latter was not actually intended. Therefore,

the transformative potential of critical-constructive Didaktik remains questionable.

Today, the Nordic countries have come closest to the ideal of *allgemeine Bildung* as imagined by Wilhelm von Humboldt. Particularly Finland stands out with its strong comprehensive school system and emphasis on equal chances. Tero Autio emphasizes in the Finnish concept of *Bildung* tradition, the moral component of education i.e. *Erziehung* (kasvatus). At best the moral shifts teaching “*from transmission to transformation,*” the curriculum content is not delivered with tests in sight, but renders, in principle every single lesson a “*complicated conversation*” (Pinar 2008) “*where all the participants at every level think about the basic curriculum question of the worthwhileness of the content and subject matter just taught and addressed*” (Autio 2013). To conclude, teaching can have a transformative potential for the students but can it change the society? In Finland, the society has gone through major transformations during the 20th century towards increasing democracy and equality. Some part of it can be contributed to education and teachers’ noble work.

For Estonia, the 20th century has been a turbulent time with short intense periods of development during the independence periods (1918–1940 and again from 1991 to present) and long set-backs or interruptions in development by foreign occupations (German and Soviet occupations during and after the WW II). Yet, the *Bildung/Didaktik* tradition remained strong even during the totalitarian Soviet period. However, Estonian education governance has received, during the last two decades, influences from the Anglo-American curriculum tradition. On the one hand, more attention is paid to the utilitarian value of education, to accountability of schools and centralized testing, on the other hand school autonomy is also encouraged.

Since curricula contain important clues regarding teacher autonomy I conducted a comparative analysis of curricula for upper secondary schools in three countries: Estonia, Finland and Bavaria (Germany) in the time period of 1990–2011. Before I present the results of this analysis on teacher autonomy, I will briefly describe the education systems in Estonia, Finland and Germany while discussing their similarities and differences.

Short Description of the Education Systems in Estonia, Finland and Germany

At first glance, the education systems of Estonia and Finland appear quite similar, comprising of kindergarden, a 9-year comprehensive school and a 3-year upper secondary school called gymnasium in Estonia and *lukio* in Finland or students may attend a vocational school. In both systems teachers have to develop school curricula to be responsive to the local needs while the management of schools is decentralized allowing for school autonomy. The preparation of teachers follows the German *Didaktik* tradition, which defines teachers as interpreters of the curriculum and autonomous professionals in the classroom. Simultaneously, all schools have to follow the framework of a national curriculum and, in Finland, a third tier of curriculum exists, the municipal curriculum. At a closer look, the major difference between the Estonian and Finnish school system is the standardized testing and external evaluation. While Finnish students only participate in one external evaluation at the end of the upper secondary school, the matriculation exams, Estonian students are centrally tested at the end of each school stage: in the grades 3, 6, 9 and 12. However, in the grades 3 and 6 the testing is sample-based while teachers do not know until the same school year in which subjects the students are tested. In the 9th and 12th grades there are three centralized exams: mother tongue, mathematics and foreign language. Additionally, in the 12th grade, a school exam has to be taken which combines several subjects, and a students' research project needs to be written. The centralized exams at the end of the gymnasium qualify the students for studies at the university, and, recently, universities often require additional tests or interviews. Estonian schools are regularly subjected to external evaluations by government authorities, but the trend is more towards problem-based evaluation in particular schools, not uniform evaluation of all schools. Based on the lack of external evaluations in the Finnish comprehensive school (*peruskoulu*) one can assume that Finnish teachers of *peruskoulu* have more autonomy than their colleagues in *lukio*.

The German education system is decentralized into 16 states (Länder) and each has their own educational authorities and curriculum, although a framework of common standards has been created since 2002 by the

Kultusministerkonferenz (the Assembly of Ministers of Education and Culture) after the publication of the first PISA results which indicated great achievement gaps and differences of requirements between the states. After primary school, lasting 4–6 years, students are sorted based on their achievement, their parent's wish and their teacher's recommendation to one of the three tracks of secondary school: *Hauptschule*, *Realschule* (recently, these two have been united in many states in *Mittelschule*) or *Gymnasium*. *Hauptschule* and *Realschule* prepare students for vocational education, being more practically oriented and having less rigorous academic standards than *Gymnasium*. *Gymnasium* is the only school form that prepares students for higher academic education and selects its students carefully based on ability. Only about 40% of the students in Germany attend this school form although the trend is increasing. Teacher preparation in Germany is tied to the school form with gymnasium teachers traditionally being the most academically prepared teachers following the subject traditions and the German *Didaktik*-tradition. *Gymnasium* teachers are also socially the highest ranking teachers including salaries and benefits, usually being employed as civil servants. In terms of school autonomy or local curriculum development German states tend to be much more centralized than in Estonia or Finland. Except for a few states such as North-Rhine Westfalia or Rhineland-Palatinate teachers are not expected to develop school-based curricula. In Bavaria standardized tests within the state (in gymnasium in grades 6, 8 and 10) as well as between the states (in the grades 3 and 8) are administered. The gymnasium ends with rigorous state-wide standardized exams which are graded locally, however there are no standardized graduation exams that apply for all regions of Germany. In Bavaria, the faithful implementation of the curriculum is additionally controlled with supervision of teacher-given tests by department head. Additionally, regular teacher appraisals by the school principal take place, and in case of promotion, by external evaluators, while schools are also externally evaluated.

Given the differences between the school systems it was more relevant to compare the last stage of secondary schooling: Estonian gymnasium, Finnish

lukio and Bavarian gymnasium that all end with standardized exams rather than comparing the lower stages.

Data Collection and Methodology

The research questions for the following study are phrased as such: How has the discourse of teacher autonomy changed in the upper-secondary school curricula of Estonia, Finland and Bavaria (Germany) in 1990–2011? What wider societal developments are connected to the change of discourse? In order to answer the research questions at least two (in Estonian case three) sequential curricula for upper secondary schools were selected from each country during the period 1990–2011. The analysis in Estonia involved the curricula for basic schools and gymnasia from 1996, 2002 and 2011, in Finland the curricula for upper secondary school (*lukio*) from 1994 and 2003 and in Bavaria the curricula for gymnasia from 1990 and 2008. The choice of the method – critical discourse analysis of curricula is justified by the social constructionist paradigm. The social constructionist paradigm considers language as the most important tool through which humans construct reality (Burr 1995, 5). Social constructionism views our social reality as produced and maintained between people in their ongoing activities and interactions while being culturally, historically and linguistically influenced (Berger & Luckmann 1981, 35–42).

The critical discourse analysis (CDA) is directly related to the social constructionist paradigm in interpreting language (discourses) as a form of social practice and behaviour while trying to make people aware of the mutual influences of language and social practices (Titscher et. al. 2000, 147). Discourses are seen as doing ideological work and expressing power relations (Fairclough & Wodak 1997, 271–280), therefore CDA has a strong potential in examining covert and overt ideologies in educational settings. Since discourses are historical, appearing, intensifying and mitigating in certain historical moments, this study uses the Historical Discourse Analysis (HDA) (Reisigl & Wodak 2009) to understand the developments in teacher autonomy during the 1990s and 2000s.

Curriculum Analysis

The Historical Discourse Analysis (HDA) is operationalised as discursive strategies (Reisigl & Wodak 2009) for the study of curricula through the following questions:

1. How are persons, objects, phenomena/events, processes and actions named and referred to linguistically (the strategy of *nomination*)?
2. What characteristics, qualities and features are attributed to social actors, objects, phenomena/events and processes (*predication*)?
3. What arguments are used in the discourse in question (*argumentation*)?
4. From what perspective are these nominations, attributions and arguments expressed (*perspectivisation/framing* or *discourse representation*)?
5. Whether these utterances are articulated overtly; are they intensified or mitigated (*intensification/mitigation*)?

The main findings of the curriculum analysis are given in the compressed form of a table below. As can be seen, apart from discourses directly dealing with school or teacher autonomy some related discourses were analysed such as control discourses or changes in the learning and teaching paradigm towards constructivism.

Table 1: Comparative Curriculum Analysis after Erss (2015)

Discourses	Estonian curricula for basic schools and gymnasias (1996, 2002 and 2011)	Bavarian curriculum for gymnasia (1990 and 2008)	Finnish curriculum for lukio (1994 and 2003)
School autonomy through school based curriculum development (SBCD)	Introduced in the 1996 curriculum, more detailed guidelines about SBCD in the 2002 version.	No requirement for SBCD, however promises of increasing school autonomy in the future in the 2008 curriculum.	Introduced in the 1994 curriculum, more detailed guidelines about SBCD in the 2003 version.
Teacher autonomy	Changing role of teachers from curriculum implementers to curriculum developers since 1996. Curricular decision making involves decisions about methods, materials and assessment. The freedoms regarding assessment and new course design increase since 2011.	The 1990 curriculum is very prescriptive, only allowing space for meeting students' interests, cross-curricular projects, pedagogical conversations, currently important topics and limited extracurricular activities. The 2008 curriculum adds two career-related seminars for teachers to design.	Changing role of teachers from curriculum implementers to curriculum developers since 1994. Compared to Estonian curriculum of 1996, Finnish curriculum of 1994 has more details about teacher autonomy, including selecting the content.
Constructivist learning paradigm	Strongly represented since 1996 by describing teachers as "guides", "designers" or "creators of learning situations." Since 2011 intensification of the discourse of "learning environment" which starts to replace teachers and mitigate their agency.	The 1990 curriculum is traditionally teacher centred while the 2008 curriculum introduces social constructivist keywords but they are used simultaneously with the paradigm of "knowledge transmission".	Strongly represented since 1994 by describing teachers as "guides", "designers" or "creators of learning situations". In 2003 curriculum teachers are less frequently mentioned than in 1994 resulting in mitigation of teachers' agency.
Change of rhetoric in the 2000s	The 2002 curriculum uses more normative rhetoric. All choices refer to collective decision-making of teachers, not individual decisions, especially in the 2011 curriculum where "school" is replacing teachers as the decision-making body.	Increase of school autonomy rhetoric but at the same time tighter standardization and decrease of choices for students in the 2008 curriculum as well as less time for covering all the topics than before the G 8 reform.	The 2003 curriculum is more normative and somewhat reduces teacher autonomy: when the 1994 curriculum was more or less a suggestion then the 2003 curriculum makes its compulsory character very clear.
Forms of control/standardisation	Stress on self-assessment of schools, although external evaluation of schools also exists.	Comparative centralized tests and interregional tests are emphasized in the 2008 curriculum. Symbolic control of civil servants through oath-taking. Standardization of education is the strongest in Bavaria.	Stress on self-assessment of schools.

1. School Autonomy: Nomination

School autonomy, through school curriculum development, was legalised in the 1994 Finnish curriculum and 1996 Estonian curriculum while neither the 1990 nor 2008 Bavarian curriculum specifically mentions it. The Estonian curriculum for basic schools and gymnasia of 1996 defines the process of school curriculum development as “the process of acknowledging the school culture”. School curriculum should be developed in accordance with local preferences and resources and the wishes of students and parents. The freedoms for schools granted through school curriculum involve decisions about additional cross-curricular themes, the distribution of topics, assessment periods and elective courses.

The Finnish curriculum for *lukio* of 1994 mentions, among freedoms granted to schools, the flexible grouping of students by their choices and progress with flexible time tables in a modularized system of courses, which allows students to proceed according to individual study plans. Finnish schools were also granted the right to allocate their own resources. Overall, the use of enabling verbs such as “may” and “can” outweighs the normative language in the 1994 Finnish curriculum. However, both the Estonian curriculum of 2002 and the Finnish curriculum of 2003 are using more normative language, emphasizing more the duties than freedoms of schools and teachers. One indicator for a more normative language and mitigation of teacher autonomy is the lack of transitive verbs that indicate choice such as “choose” and “decide”. A trend of replacing teachers by “school” or “learning environment” is increasingly noticeable, particularly in the Estonian curriculum of 2011. In the Estonian curricula of 2002 and 2011, teacher autonomy becomes a collective construct and whenever decision freedom is mentioned, it refers to teacher communities and school instead of individual teachers. Another example of the more normative language of the 2000s can be found in the 2003 Finnish curriculum warning the education providers and schools against “failing to comply with or deviating from the national core curriculum”. This can be considered as a centralizing reaction to the extreme freedom granted to Finnish schools by the 1994 curriculum (Ropo & Välijärvi 2010).

The 1990 Bavarian curriculum for gymnasia sounds very normative while excessively using verbs that express obligation such as “must”, “have to” and “should”. In respect of the extracurricular activities it reminds teachers of their duties, “*The extracurricular activities must ... never undermine the actual goal of schooling.*” Comparatively, the 2008 Bavarian curriculum uses a more liberal tone indicating that the new curriculum consciously avoids detailed prescriptions in order to leave schools more room for independent decision-making regarding the profile of the school. The 2008 curriculum promises the Bavarian schools, in the future, “even more autonomy” on the condition that schools are willing to apply rigorous quality controls through internal and external evaluations. This can be seen as an immediate reaction to the PISA studies and the recommendations of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD 2007, 7) suggesting, among other factors, three major indicators for successful school systems. These are school autonomy, common standards and accountability of schools to the public.

2. Teachers' Role and Autonomy: Predication and Perspectivization

From 1994 in Finland and from 1996 in Estonia the teachers' roles in the curricula are characterized through the social-constructive perspective as “guides, designers or creators of learning situations” while the 1990 Bavarian curriculum is quite teacher centred representing the “knowledge transmission” paradigm. Bavarian teachers were characterized as “convincing personalities and role models for students”. Although the 2008 Bavarian curriculum indicates some influences of the social-constructivist paradigm through the use of verbs such as “counsel, support and create learning situations” for describing teachers' activities, the “knowledge transmission” paradigm continues to exist which indicates that there has been no fundamental paradigm shift.

Both the Finnish and Estonian curricula emphasize the changing role of teachers from curriculum implementers to curriculum developers and, optimistically, in the case of the 1996 Estonian curriculum to “makers of education policy”. Teacher autonomy in the 1996 Estonian curriculum is described through transitive verbs: teachers may “choose” the assessment objects and methods and “decide” how the results will be used for summative

assessment. According to the 1996 curriculum, teacher autonomy in Estonia refers mainly to assessment, teaching methods, organization of instruction and integration of subjects. In Finland, the 1994 curriculum allows teachers to “choose the exact objectives and to choose the means to reach them” while also deciding on the “approved credit transfer”. The use of transitive verbs in this context emphasizes teacher agency. However, most of teachers’ activities are expressed through nominalizations which mask the agency and responsibility of actors by emphasizing products and results rather than processes by which they are achieved and are therefore considered a manipulative instrument in politics concealing true power relations (Hitchings 2013). In the 1994 curriculum, teacher autonomy in Finland includes decisions about content, determining the essential, constructing items of knowledge into wholes, replacing outdated materials and creating new courses. Meanwhile, Finnish teachers are described as “cooperative” and “flexible”, with the new keywords indicating the need for cooperative decision-making and flexible solutions.

The 2003 Finnish curriculum does not mention teachers as frequently as the 1994 curriculum. The word “teacher” only appears 10 times in 24 pages compared to 21 times in the 1994 curriculum. Instead, teachers are more often replaced by *lukio* (upper secondary school), *opetus* (education), *koulutus* (instruction and study) and *kasvatustyö* (educational work). This serves several functions. First, it is an indication of a strong social constructivist paradigm which weakens the centrality of the teachers and emphasizes learning processes. Second, it suggests that education is a social process that happens in cooperation of different agents indicating the need for cooperative decision-making. As a consequence, teacher autonomy becomes a collective concept. Finally, it obscures the role and duties of teachers. The 2003 curriculum is full of normative language, the verb “tulee” (must) appears 82 times, however it refers elegantly, not directly, to teachers but to schools and other replacement words for teachers. Teachers’ role is described as “supervising, guiding and helping” students while teachers’ main autonomy lies in deciding the assessment forms, methods of instruction and “creation of study environments.”

The decisions about the school curriculum, instruction forms, the content of specialized courses, cross-curricular themes and instruction of minority

studies lies within the competencies of the “school.” “Study environment” becomes a new keyword both in the Finnish curriculum of 2003 and in the Estonian curriculum of 2011. Particularly in the latter, it starts replacing the teachers, being used as an active agent capable of developing students and school traditions. Although we can see a shift in the rhetoric of the Finnish curriculum of 2003 towards less individual freedom for teachers, the collective freedom of teachers and schools remains strong.

The Bavarian curriculum of 1990 specifies the freedoms for teachers such as deeper investigation of topics that particularly interest the students, time for cross-curricular projects and pedagogical conversations. Teachers are described as should have high expectations to their students while doing their jobs “carefully and timely”. The normative rhetoric in this curriculum is in line with teachers’ role as loyal civil servants in Bavaria. The 2008 Bavarian curriculum uses a more enabling rhetoric, allowing more “free space for adjusting to local needs” and even includes independent design of the new career-related seminars in the grade 11, emphasizing the need for cooperation between teachers and school leadership.

Despite the more liberal rhetoric, the content pressure increased in the 2008 Bavarian curriculum since a reform was launched in 2004 that shortened the gymnasium education by one year (from 9 to 8 years) without reducing the content accordingly. According to a Bavarian curriculum expert that I had occasion to speak with in 2013, the curriculum revisions that took place since 2004, known under the slogan “purging,” did not reduce the content to a manageable form. The reform took place all over Germany and soon became known in the press under the derogatory term “Turbo-Abi” (Turbo-graduation) (Warnecke 2012). Massive protests by students, parents and teachers (*Süddeutsche Zeitung* 2010) did not stop this reform which was further enforced by German business organizations. The argument was made that German students spent too many years in school and at the university, thus being too old when they reached the labour market and therefore started paying taxes. This was seen as a competitive disadvantage compared to other European countries. However, in 2017 the Bavarian government finally gave in to the pressure of unsatisfied parents who were protesting about the burn-out

of their children in an 8-year gymnasium and promised to reverse the reform to a 9-year gymnasium. The reform will happen gradually starting from school year 2018/2019 (Burchard 2017).

3. Neoliberal Discourse: Argumentations and Mitigation/Intensification of the Discourse

The change in the rhetoric in the Bavarian curriculum of 2008 towards more autonomous schools which pays closer attention to talent identification, individual personality development and career counselling can be seen as immediate reaction to the problems identified by OECD during the PISA studies concerning German education. The PISA study of 2000 had ascertained that German schools were not geared towards the employment market and that the stratified secondary education system was not optimally developing each child's talents. The dominant discourse in the German policy became the "unused talent base" (Raidt 2009). Talent identification and development received an economic dimension as investment in "human capital" (Himmelrath, Mersch & Petermann 2008). Although it was a much criticised concept by educators the economic and neoliberal arguments started having a stronger influence on German education during the 2000s.

Further, the neoliberal discourse had its influence on Finnish curricula. The 1994 Finnish curriculum for *lukio* states that increasing availability of school choice requires that "the school system is becoming more flexible and service-minded" and "school develops into many-sided learning centre that produces flexible and high-quality education services." This view of schools providing services to the public, being responsive to the needs of "customers" and "producing" high-quality services, indicates a strong influence of neoliberal ideology and New Public Management as it borrows vocabulary from business and production. All the basic factors of schools acting in a free market economy are in place here: competition between schools, market with services, customers who have a choice and quality of the service as a major concern in this operating environment. However, the 1994 Finnish curriculum strongly emphasized teacher autonomy with the argument: "Being able to make choices is essential in teaching."

In the Estonian curricula, neoliberal discourse is not openly expressed although global and European influences are noticeable in the list of general competencies (for example entrepreneurship in the latest curriculum). The control discourse in Estonian curricula is somewhat latent. Only the 1996 curriculum openly justifies the introduction of standardized graduation exams with the need of nationwide standardization of graduation grades and national quality assurance, as well as the benefit of uniting graduation exams with entrance exams to universities. Conversely, the German curriculum of 2008 emphasizes comparative testing and standardized exams as a control mechanism. Nevertheless, the same mechanisms also existed in Estonia even though they were not advertised in the curriculum. Generally, both Estonian and Finnish curricula only mention the self-assessment of schools as a means of control. In terms of the intensification of the social-constructivist paradigm, Estonian curriculum of 1996 is inconsistent. It was criticised by Finnish curriculum experts for the contradiction between the very modern sounding general part and old-fashioned subject syllabi which promote the knowledge transmission paradigm and acquisition of encyclopaedic knowledge (OECD 2001, 81–83).

Conclusion and Discussion

The discourse analysis of the curricula showed that the revisions of curricula are influenced by the **socio-political environment**. Changes are usually triggered by some kind of societal need that often expresses itself through a crisis. However, crises also pose a window of opportunity for change. According to the punctuated equilibrium theory (Tushman & Romanelli 1985) change is not always possible. Most institutions experience rather long periods of relatively stable equilibrium which are punctuated by short periods of intense change. Even if change is attempted in the periods of equilibrium it does not affect the deeper structures of the organization which concern the values and beliefs, basic strategy of organizational priorities, distribution of power, organizational structure and control systems (Parsons & Fidler 2005, 449).

When we consider when the great teacher and school autonomy was introduced in Finnish curricula then we cannot help but notice that 1994 (the year when the curriculum was launched) was in the middle of a very difficult economic crisis caused by the end of the trade after the collapse of the Soviet Union. There is a saying: Why waste a good crisis, indicating that crises can be used to introduce innovations because they pose the natural punctuations of the otherwise stable development. In Finland, the course towards teacher and school autonomy has proven to be the new equilibrium that has been followed without any major interruption throughout several consecutive curricula. Although the individual autonomy of teachers has been reduced in the curriculum rhetoric, teachers together wield a large amount of autonomy in schools. This is in accordance with Klafki's critical-constructive didactics, which views self-determination and participatory decision-making as mutually related (Klafki 2002). The rationale behind decentralization of educational management and increasing the autonomy of schools has something to do with the idea of empowering educational institutions and the people within for self-directed actions while reducing their dependence from central government. Self-directedness involves increased responsibility for one's actions including the chance to develop locally tailored solutions.

Similar considerations were also at play in Estonia when the first national curriculum after the collapse of the Soviet Union was put in place in 1996. Decentralization and school autonomy were seen as the natural reaction to the over-centralization and lack of local responsiveness of the totalitarian Soviet education. However, both in the Finnish and Estonian case, another implicit consideration might have been the idea that decentralization was a way of forcing each individual school to find creative ways of dealing with the lack of resources. Obviously, the collapse of the Soviet Union and the transition to liberal market economy was a big economic and social shock to Estonian society. According to the World Bank the real wages decreased due to the liberalization of prices 40% in 1991, the year Estonia regained independence. Furthermore, the increase in prices for the imported raw materials caused a drop of GDP by 15% in 1992 (The World Bank 1993, XVII). In these circumstances,

the curriculum needed to be responsive to the changed environment and municipalities were made responsible for the funding of schools.

However, the paths chosen during a crisis may not always lead to stable development. A good example is the gymnasium reform in Germany. It was introduced as a result of economic pressures in the 2000s that mark the beginning of the educational globalization triggered by the Programme for International Student Assessment (PISA). According to the Institute of German Economy in Cologne the changed demographics in Germany resulting in quickly aging population made it necessary for young qualified people to enter the work force earlier (Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2010). Another contributing factor was the increasing homogenization of governance within the European Union. The argument “Other EU countries are following a different model, so should we” became an additional motivation for reforms. The argument made by the Institute of German Economy was that by the time the gymnasium graduates get their higher education diploma they are on average 28 years old making them the oldest graduates in Europe (Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2010). It seemed that German students were losing a competitive edge if their secondary education lasted a year longer than that of their peers in other EU countries.

Nevertheless, this time the **cultural and institutional traditions** proved to be a strong barrier for the reform. The relentless criticism against overcrowded curricula, the lack of facilities for catering in the afternoons in German schools and stress for students and teachers leading to burn-out and loss of autonomy put politicians under pressure. Eventually, several German states have decided to return to the former 9-year model. Probably, another cultural factor that contributed to the failure of the reform was the German *Bildung/Didaktik* tradition which requires time for self-cultivation of students and autonomy for teacher professionalism. Not only was the teacher professionalism under attack by the gymnasium reform, it was also pressured by the growing influence of the enforced accountability systems alien to German education culture. As noted before, since the PISA shock, the German *Bildung/Didaktik* culture has merged with centralizing and controlling tendencies of the Anglo-American curriculum culture through centralized testing and micromanagement of the

curriculum. Yet, in case of the gymnasium reform, the discontent of parents as taxpayers could not be ignored whereas the discontent of teachers with the new accountability culture will most likely change very little. Here is another proof that teachers are seen as having very little political influence and are mostly seen as loyal servants of the state or, to quote, “invisible agents of the system” (Westbury 2002) both in the curriculum and in the *Bildung/Didaktik* tradition. In this regard, I agree with Tero Autio that there is reason to be pessimistic, “Schoolteachers have never and nowhere been able to follow their educational interest in the spirit of academic freedom, and the teacher education curricula have hardly ever sufficiently provided them with the respective intellectual resources, ...” (Autio 2009).

Although local education traditions can prove to be quite resistant to global influences, they are not absolutely immune. Slowly, **globally dominant paradigms start changing the local values**. Slight changes in the rhetoric regarding teacher autonomy were noticeable both in Estonian and Finnish curricula in the 2000s towards limiting the autonomy or at least redefining autonomy as the collective decision-making power of teachers. Beyond that an increase of neoliberal discourse in terms of “education as a service” and teachers “as service-providers,” and an increased emphasis on evaluation becomes more obvious. Schools and teachers in Finland and Estonia still have a great extent of autonomy while the core values and beliefs have not changed, yet we can sense a change in the direction of the discourse. It may not yet be a clear punctuation of the equilibrium that reaches the deep structure but a reaction to educational globalization is in the air. Will the education cultures of nation states preserve their traditional characteristics under the pressure of PISA tests and the all-encompassing suggestions of the powerful OECD? I think the answer is, “to a certain extent.” For example, the social constructivist learning and teaching paradigm meanwhile has become the new normality. However, cultural traditions still play a role. As explained by a Bavarian curriculum specialist:

More weight is put on self-construction, hands-on approach and the own activity of students. But we try not to go in the other extreme either, that's why the teacher remains important and will not become just a coach, we shall not define the teacher as somebody

who just puts the materials at your disposal and then has coffee.
(Expert interview 2013)

The centrality of the teacher in the education process is a well-known characteristic of the German *Didaktik*-tradition. Teachers' role can accommodate new perspectives such as more student-centred approaches but within this tradition teachers remain the central figures of designing educational processes.

References

- Adorno, T. W. 2005. Education After Auschwitz. In *Critical Models: Interventions and Catchwords*. New York: Columbia University Press, 191–204. Retrieved from <https://signale.cornell.edu/text/education-after-auschwitz>.
- Autio, T. 2009. Globalization, Curriculum, and New Belongings of Subjectivity. In E. Ropo & A. Tero (Eds.), *International Conversations on Curriculum Studies*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, 1–22. Retrieved from <https://www.sensepublishers.com/media/523-international-conversations-on-curriculum-studies.pdf>.
- Autio, T. 2013. The Internationalization of Curriculum Research. In W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (2. Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831694.ch1>.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1981. *The social construction of reality*. London: Penguin Books.
- Bobbitt, F. 1918. *The Curriculum*. Boston, New York, Chicago: Houghton Mifflin Company. Retrieved from <https://archive.org/details/curriculum008619mbp>.
- Burchard, A. 2017, April 5. Abschied vom G8: Bayern beschließt Rückkehr zum Abitur in 13 Jahren – Wissen – Tagesspiegel. Der Tagesspiegel. Retrieved from <http://www.tagesspiegel.de/wissen/abschied-vom-g8-bayern-beschliesst-rueckkehr-zum-abitur-in-13-jahren/19619264.html>.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Erss, M. 2015. The politics of teacher autonomy in Estonia, Germany, and Finland. Tallinn University. Retrieved from https://www.academia.edu/19924326/The_Politics_of_Teacher_Autonomy_in_Estonia_Germany_and_Finland._Tallinn_University._Dissertations_on_social_sciences._Tallinn_2015.
- Fairclough, N. L. & Wodak, R. 1997. Critical Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (2), 258–284. London: SAGE.
- Helsby, G. & McCulloch, G. 1996. Teacher professionalism and curriculum control. In A. Goodson & I. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press, 56–74

- Himmelrath, A., Mersch, B. & Petermann, A. 2008, March 5. Überfordert durch das Turbo-Abi? Deutschlandfunk. Retrieved from http://www.deutschlandfunk.de/ueberfordert-durch-das-turbo-abi.724.de.html?dram:article_id=99047.
- Hitchings, H. 2013. The dark side of verbs-as-nouns. The New York Times. Retrieved from <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/04/05/the-dark-side-of-verbs-as-nouns/>.
- Hopmann, S. T. 2003. On the evaluation of curriculum reforms. *J. Curriculum Studies* 35(4), 459–478. <https://doi.org/10.1080/0022027032000047077>.
- Horlacher, R. 2004. Bildung – A construction of a history of philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education* 23(5–6), 409–426. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-4452-1>.
- Hoyle, E. 1975. Professionalism, professionalism and control in teaching. In *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press, 314–320.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln. 2010, October 14. Achtjähriges Gymnasium. Schnelles Abi – und was dann? Informationsdienst Der Instituts Der Deutschen Wirtschaft Köln, 4–5. Retrieved from https://www.iwd.de/fileadmin/iwd_Archiv/2010_Archiv/IWD_2010-41.pdf.
- Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* TNTEE Publications 2:1, 107–116. Umea: Sweden.
- Kelly, A. V. 2009. *The Curriculum: Theory and Practice* (6th edition). Los Angeles, London, New Dehli: Sage. Retrieved from https://books.google.ee/books?id=qILGb7xcXFIC&pg=PA118&hl=et&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q=teacher-proof-curriculum&f=false.
- Klafki, W. 1968. Didaktik. In E. Weniger & I. Dahmer (Eds.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim/Berlin.
- Klafki, W. 2002. Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. In B. B. Gündem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik And/or Curriculum: An International Dialogue* (2nd ed.). New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., Oxford, Wien.
- Künzli, R. 2002. The Common Frame and the Places of Didaktik. In B. B. Gündem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue* (2nd ed.). New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., Oxford, Wien: Peter Lang.
- Nemeržitski, S., Loogma, K., Heinla, E. & Eisenschmidt, E. 2013. Constructing model of teachers' innovative behaviour in school environment. *Teachers and Teaching* 19(4), 398–418. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770230>.
- OECD. 2001. Riiklike hariduspoliitika ülevaated. Eesti. Haridus ja oskused [An overview of education policies of the state. Estonia. Education and skills]. OECD Publishing.
- OECD. 2007. Pisa 2006: Science competencies for tomorrow's world. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.pdf>.

- Parsons, C. & Fidler, B. 2005. A New Theory of Educational Change – Punctuated Equilibrium: The Case of the Internationalisation of Higher Education Institutions. *British Journal of Educational Studies* 53(4), 447–465. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00306.x>.
- Pinar, W. 2009. Bildung and the Internationalization of Curriculum Studies. In E. Ropo & T. Autio (Eds.), *International Conversations on Curriculum Studies*. Subject, Society and Curriculum. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, 23–42.
- Pinar, William F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 2008. Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. P. Lang. Retrieved from https://books.google.ee/books/about/Understanding_Curriculum.html?id=b0HoMrQ3c2QC&redir_esc=y.
- Raidt, T. 2009. Bildungsreformen nach PISA Paradigmenwechsel und Wertewandel. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Retrieved from https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-14323/Bildungsreformen-PISA-Raidt_A1b.pdf.
- Reisigl, M. & Wodak, R. 2009. The discourse-historical approach (DHA). In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. Los Angeles, London: SAGE, 87–121
- Ropo, E. & Välijärvi, J. 2010. School-based curriculum development in Finland. In E.H. Law & N. Nieveen (Eds.), *Schools as curriculum agencies. Asian and European perspectives on school-based curriculum development*. Rotterdam: Sense Publishers, 197–216
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2006. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality* 746. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>.
- Süddeutsche. 2010. May 17. Schülerstreiks in Bayern – Mit dem Abi kommt das Burn-out – Karriere – Süddeutsche.de. *Süddeutsche Zeitung*. Retrieved from <http://www.sueddeutsche.de/karriere/schuelerstreiks-in-bayern-mit-dem-abi-kommt-das-burn-out-1.63906>.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development; theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World. Retrieved from <http://www.worldcat.org/title/curriculum-development-theory-and-practice/oclc/176063>.
- Tenorth, H.-E. 2013. Bildung – Zwischen Ideal und Wirklichkeit. Bundeszentrale Für Politische Bildung. Dossier. Retrieved from <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146201/bildungsideale>.
- Terhart, E. 2002. Changing Concepts of Curriculum: From “Bildung” to “Learning” to “Experience” Developments in (West)Germany from the 1960s to 1990. In B. B. Gündem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., Oxford, Wien: Peter Lang.

- The World Bank. 1993. Estonia. The transition to a market economy. A World Bank country study. (R. Rocha & J. Hansen Eds.). Washington D.C. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/715701468771070270/pdf/multiopage.pdf>.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. 2000. *Methods of text and discourse analysis*. London: SAGE.
- Tushman, Michael L. & Romanelli, E. 1985. Organization Evolution: A Metamorphosis Model of Convergence and Reorientation. In B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (7), 171–222. Greenwich, CT: JAI Press. Retrieved from <http://explore.georgetown.edu/publications/index.cfm?Action=View&DocumentID=41054>.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. 2013. On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration* 23 (3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>.
- Warnecke, T. 2012, August 2. Bayern reformiert Turbo-Abi: Freiwillig sitzenbleiben - Wissen - Tagesspiegel. Der Tagesspiegel. Retrieved from <http://www.tagesspiegel.de/wissen/bayern-reformiert-turbo-abi-freiwillig-sitzenbleiben/6950290.html>.
- Webb, R., Vulliamy, G., Härmäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2004. A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education* 40 (1), 83–107. <https://doi.org/10.1080/0305006042000184890>.
- Wermke, W. & Höstfält, G. 2014. Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies* 46 (1), 58–80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>.
- Westbury, I. 2002. Didaktik and curriculum studies. In S. Gundem & B. B. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. New York, Bern, Berlin.

Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa

Kauko Komulainen & Helena Rajakallio

Opetussuunnitelmien merkitys on voimistunut koulutuspoliittisessa keskustelussa. Tässä artikkelissa pyrimme kriittisesti tarkastelemaan vallitsevan uusliberalistisen ajattelun taustalla olevan tylerilaisen opetussuunnitelmamallin teknis-rationaalista johtamistapaa. Nostamme esiin vaihtoehtoisia näkökantoja, joiden mukaan eettis-moraaliset kysymykset huomioivalla pedagogisella johtamisella on keskeinen asema opetussuunnitelmatyössä. Johtamista tarkastelemme perinteisestä rehtori-keskeisyydestä poiketen myös opettajan näkökulmasta.

Johdanto

Koulutukseen liittyneet kysymykset ovat kautta aikain pitäneet politikkoja hereillä, ja vastaavasti koulutusta on kontrolloitu ja johdettu poliittisilla interventioilla. Esimerkistä käy Yhdysvaltain koulutuspolitiikka, jossa muutokset ovat ajoittain olleet suuria. Muun muassa John Deweyn kasvatusfilosofia on ollut opetussuunnitelmallisessa keskustelussa aallon harjalla kahdesti, mutta se on siirretty syrjään poliittisista syistä. Jälkimmäinen syrjäyttäminen tapahtui 1960-luvun alussa, jolloin Neuvostoliiton avaruuteen lähettämän Sputnik-raketin aiheuttaman shokin seurauksena Yhdysvalloissa katsottiin, että avaruuden valloituksessa oltiin jääty jälkeen koululaitoksen vanhentuneisuuden vuoksi. Lisäksi muutokseen vaikuttivat OECD:n perustamisesta johtuneet uudet talouspoliittiset linjaukset (Autio 2017). Deweyn kasvatusfilosofian korvasi Ralph W. Tylerin (1949) opetussuunnitelmamalli, joka on sittemmin säilyttänyt Yhdysvalloissa johtavan asemansa ja ollut vallitsevana suuntauksena monissa muissakin maissa. Suomen osalta voi koulutustoiminnan ohjailun esimerkkinä mainita peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jonka ensiversio (1970) syntyi voimakkaan puoluepoliittisen väännön seurauksena ja

joka on sittemminkin ollut tiukassa valtiollis-poliittisessa ohjauksessa. Yleistäen voi todeta, että opetussuunnitelma on ollut ja on edelleen yksi keskeisistä koulutuspolitiikan ohjausvälineistä.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opetussuunnitelma-ajattelua ja siihen läheisesti liittyviä pedagogisia toiminta-alueita koulutuksen johtamisen näkökulmasta. Pyrimme kriittisesti tarkastelemaan globaalisti vallitsevan uusliberalistisen ajattelun taustalla olevan tylerilaisen opetussuunnitelma-ajattelun teknis-rationaalista johtamistapaa. Vaihtoehtona nostamme esiin pedagogisen johtamisen, joka kumpuaa kollegiaaliseen yhteistoimintaan pohjaavasta eettis-moraalisesta dialogista. Lähtökohtamme on, että koulun tasolla tapahtuvalla pedagogisella johtamisella on opetussuunnitelmatyössä keskeinen asema, etenkin muutosta haettaessa. Koulutyössä pedagoginen johtaminen tulee näkyviin niissä tavoitteita ja sisältöä koettelevissa prosesseissa, joissa kirjoitettua opetussuunnitelma-asiakirjaa tulkitaan ja muunnetaan opettajan työtä raamittavaksi dokumentiksi. Tarkasteluissa painotamme perinteisestä rehtori-keskeisyydestä poiketen koulutustoiminnan pedagogista johtamista opettajan näkökulmasta. Hyödynnämme artikkelissa empiirisiä tutkimustuloksia, jotka saatiin seurattaessa usean vuoden ajan opetussuunnitelmauudistukseen pohjautuvaa kehittämisprosessia ja opettajan roolia pedagogisten prosessien johtajana tai ohjaajana sekä pedagogista johtamista kollektiivisena tehtävänä (Rajakaltio 2011; 2012; 2014).

Tarkastelujemme taustalla olevien Bildung- ja curriculum-opetussuunnitelmatraditioiden sekä vallitsevien koulutuspoliittisten linjausten valossa opettajan asema vaihtelee suhteessa opetussuunnitelmaan. Tältä osin tutkimukselliset kysymyksemme ovat: Nähdäänkö opettaja mekaanisesti opetussuunnitelmaa toteuttavana opetusteknikkona vai sen tulkkina ja aktiivisena subjektina? Missä määrin opettajan johtajuus nähdään pedagogisena voimavarana opetussuunnitelmaprosesseissa ja niiden kehittämisessä?

Tylerilaisuus koulutustoiminnan ohjenuorana

Suomalaiseen kasvatustieteeseen vaikuttaneen anglo-amerikkalaisen curriculum-perinteen edustajana tunnetuksi tullut kasvatustieteellinen opetussuunnitelma-ajattelun suuntaus on keskittynyt siihen, miten opetusta

organisoidaan. Tähän perinteeseen vahvasti vaikuttaneen kartesiolaisuuden (Descartes) mukaan sivistyksen idea nousee inhimillisen tiedon ja ajattelun puhtaasta käytöstä, *cogito ergo sum* ("Ajattelen, siis olen"). Opetussuunnitelmateorian genealogiaa tutkineen Tero Aution (2006) mukaan tämä sivistyksen idea on vaikuttanut instrumentaalisen rationalismin, pragmaattisen tiedon, hyötyajattelun ja metodikeskeisyyden syntyyn. Kyseisen opetussuunnitelma-ajattelumallin mukaan ihmisen käyttäytymisestä on mahdollista tutkimuksellisesti löytää yleistettävissä olevia piirteitä, ja tälle tiedolle käyttäytymisen ennakoitavuus (*predictability of behavior*) ja massakoulutusjärjestelmät voidaan rakentaa. Oppimista korostetaan neutraalina ja erilaisista arvosidoksista vapaana toimintana, jota voidaan teknisesti johtaa.

Opetussuunnitelmatutkimukseen vaikuttaa edelleen voimakkaasti anglo-amerikkalaisen curriculum-ajattelumallin perinteenä ns. "Tylerin rationaali". Tämä opetussuunnitelmamalli lähtee siitä, että opetus on teknisluonteinen ja lineaarinen prosessi, jossa määritellään tavoitteet, oppimiskokemukset, menetelmät ja arviointi. Tavoitteena on tuottaa tehokkaasti oppimista. (Tyler 1949.) Tylerilaisuuden vaikutus näkyy yhtäältä sekä eri maiden että yksittäisen opettajan opetustyön suunnittelussa ja toisaalta siinä, että kasvatopsykologia on saanut vahvan otteen opetukseen liittyvissä kysymyksissä. Lisäksi opetussuunnitelmasta on tullut pelkkä organisatorinen, byrokraattinen ja standardoitu ohjekirja, joka ei jätä tilaa opettajan omille älyllisille ja moraalisisille tulkinnoille eikä johtamistaidoille, vaan hänen on sitä orjallisesti noudatettava.

Vallitseva ylikansallinen uusliberalistinen koulutuspolitiikka noudattaa pitkälti Tylerin mukaista teknisrationaalista opetussuunnitelma- ja ajattelumallia. Kyse on siitä, että tylerilainen ajattelumalli on kasvatuskäytäntöjen globaalina ohjaajana noussut vallitsevaksi niissä uusliberalistisissa johtamisopeissa, jotka ovat muokanneet työntekijöiden ja johtajien subjektiviteettia erilaisilla arviointi- ja valvontamekanismeilla. Kasvatuksessa uusliberalistiset johtamisparadigmat ovat näkyneet teknis-rationaalisina työn johtamisen, vallan jakamisen ja työn organisoimisen tapoina (Seeck 2008).

Tylerismiin pohjaava anglo-amerikkalainen malli tukeutuu oppimisteorioihin, joiden mukaan opettamisen ja oppimisen välillä on kausaalisuhde. Opettamisesta on tullut välineellinen, mitattavia oppimistuloksia tuottava

prosessi. Diane Ravitch (2010) toimi Yhdysvaltojen entisen Bushin hallituksen neuvonantajana, ja oli mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa standardisoituihin testeihin perustuvaa koulutus uudistusohjelmaa *No child left behind* (NCLB). Ravitch kääntyi vastustamaan ohjelmaa, kun kävi ilmeiseksi, että se johtaisi julkisen koululaitoksen romahdukseen. Ohjelman tavoitteet parantaa oppilaiden oppimistuloksia luku- ja laskutaidoissa standardisoitujen testien avulla kääntyivät päinvastaisiksi. Koulutuksen taso on vain laskenut. Opetus on kaventunut testeihin opettamiseen (teaching to test). Testien tuloksia käytetään opettajien työtulosten laadun indikaattoreina ja opettajien palkkojen määrittäjinä. Kouluissa on pula pätevistä opettajista, erityisesti alempien sosiaaliryhmien asuttamilla asuntoalueilla. (Ravitch 2010.) Koulutusta välineellistävän politiikan tuloksena opettajista on tehty tilivelvollisia ja heidän (johtajan) roolinsa on redusoitu opetusteknikon tai ”postinkantajan” tehtäväksi, mikä vie työstä mielekkyyden.

Tylerilaisia kehitystrendejä on havaittavissa eri maissa, ja erityisesti brittiläinen koulutuspolitiikka on muuttunut suorituskeskeiseksi ja välineelliseksi (Bottery 2004; Hargreaves 2008; Kelly 2009; Willmott 2002). Robert Willmottin (2002) tutkimus kahdesta brittiläisestä koulusta paljastaa, kuinka manageristisen johtamisopin omaksuneet rehtorit ovat asettuneet palvelemaan koulutuksen välineellisiä tavoitteita, kuten hyviä testituloksia, joiden avulla koulu turvaa rahoitustaan. Toisaalta vaihtoehtoisen oppilaskeskeisen ajattelun omaksuneet rehtorit ja opettajat, jotka joutuvat toimimaan manageristisen johtamisotteen puristuksessa, kokevat syviä ristiriitoja johtamisopin ja omien arvojensa välillä (Hargreaves 2008; Willmott 2002).

Koulun kamppaillessa markkinahenkisesti oppilaista on tärkeintä näyttää mainetta ja kunniaa. Ruotsissa, jossa markkinavoimat on päästetty koulutuksen kentälle, kannetaan huolta koulujen eriarvoistumiseen liittyvistä mekanismeista. Ongelmana on, että heikosti menestyviä oppilaita ei haluta markkinoiden ehdoilla toimimaan kouluun. (Persson & Persson 2013.) Nihad Bunar (2009) nimittää *white flightiksi* ilmiötä, jossa valkoisihoiset ruotsalaiset hakeutuvat muihin kouluihin, kun maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä ylittää koulussa tietyn prosentuaalisen osuuden.

Suomalaisen koulun markkinahenkisiä piirteitä

Suomessa anglo-amerikkalaiseihin malleihin pohjaavat uusliberalistiset johtamisopit nousivat esiin koulutuspoliittisen muutoksen yhteydessä 1990-luvulla, jolloin tapahtui siirtymä hyvinvointiyhteiskunnasta kilpailukyky-yhteiskunnaksi (Varjo 2007). Yksi käyttöön otetuista uusliberalistisen nykykulttuurin globaaleista malleista on uusi julkisjohtaminen (*new public management, NPM*), joka korostaa kontekstista riippumatonta ammattijohtajuutta. Liike-elämästä peräisin oleva uusi julkisjohtaminen (NPM) merkitsi johtamisparadigmaattista muutosta, jonka myötä managerialismi on vaikuttanut kasvatusinstituutioiden johtamiseen ja taloudellista tehokkuutta lisäävistä periaatteista on tullut toimintaa ohjaavia arvoja. Tämän innovaatioperustaisen mallin kulmakivinä ovat tuottavuuskehitys, osaamisperustainen kilpailukykyisyys ja tehokkuutta painottava johtamiskulttuuri (Seeck 2008), jossa tehokkuutta ja tuottavuutta seurataan ja mitataan teknologian tuottamalla yhä hienosäätöisemmillä ja suoriteperustaisilla ohjaus- ja laadunvarmistusjärjestelmillä.

Innovaatioperustainen malli suosii oppimistulosten testaamista, mikä puolestaan edellyttää standardoituja opetussuunnitelmia. Maailmalla tällainen ajattelu on johtanut muutoksiin, joiden seurauksena opetussuunnitelmassa keskitytään pelkästään luku- ja laskutaitoon sekä luonnontieteeseen. Vastaavasti vähennetään muita oppiaineita, kuten historiaa ja taideaineita. Tällaisia ratkaisuja on tehty erityisesti anglo-saksisissa maissa, mutta Suomesakin on esiintynyt analogisia vaatimuksia, joiden tavoitteena on opetussuunnitelman kapeuttaminen. Esimerkiksi matematiikan opetusta on vaadittu muiden oppiaineiden kustannuksella lisää käyttäen verukkeena muun muassa insinöörikoulutukseen tulevien osaamattomuutta. Tällaisista viime aikaisista pyrkimyksistä huolimatta ovat Suomessa vuoden 2016 elokuussa voimaan tulleet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet kansainvälisessä vertailussa edelleen poikkeuksellisen laaja-alaiset.

Toinen myönteinen asia on, että meillä ei ole juurikaan ollut innovaatioperustaisen ajattelun mukaista kilpailua koulutuspalvelujen tuottamisesta kunnissa, mutta vähitellen tilaaja–tuottaja-malli on saanut sijaa ja luonut maaperää sen tyyppisille muutoksille. Monissa kunnissa sovelletaan asiakaslähtöistä tilaaja–tuottaja-mallin hallintokonseptia, jonka mukaan koulu on koulu-

tuspalvelun tuottaja, opetus tuotantoprosessi, sekä vanhemmat ja oppilaat asiakkaita (Rajakaltio 2011). Niin ikään lähikouluperiaatteen poistaminen vuoden 1999 alusta voimaan tulleen perusopetuslain (L 628/1998) myötä on käytännössä merkinnyt vanhempien valinnan vapautta (*parentocracy*) ja koulujen välistä kilpailua oppilaista, mikä on johtanut koulujen eriytymiseen. Peruskoulun lohkoutumista esiintyy lähinnä suurissa kaupungeissa, joissa peräti yksi kolmannes yläkoulujen oppilaista on erikoisluokilla (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015). Tätä eri puolilla maailmaa leviävää koulutuspoliittista trendiä Pasi Sahlberg (2015, 197) nimittää ylikansalliseksi koulutuksen reformiliikkeeksi (*Global Educational Reform Movement, GERM*). Liikettä luonnehtii tiukka koulujen välinen kilpailu, kouluvalinta, keskusjohtoinen kontrolli, opettajien työn valvonta sekä oppimistulosten testaamiseen perustuva laadunvalvonta (*from input to output*).

Innovaatioperusteisia ratkaisuja perustellaan sillä, että niiden väitetään johtavan koulun laadun paranemiseen. Näin ei kuitenkaan ole tapahtunut (Sahlberg 2015). Niissä maissa, joissa markkinavoimat ohjaavat koulujen toimintaa, on esimerkiksi yhteiskunnallinen eriarvoisuus vain lisääntynyt (ks. myös Bunar 2009; Ravitch 2010; Willmott 2002). GERMin mukaisessa järjestelmässä opettajan asema on kapeutunut opetussuunnitelman teknikoksi, joka toteuttaa ennalta määriteltyä opetusta.

Yleistäen voi todeta, että globaalisti vallitseva innovaatioteoreettinen johtamisparadigma ilmenee organisaatioiden tasolla jatkuvana markkinaohjautuneena uudistuspaineena (Seeck 2008), mikä meilläkin on asettanut koulun toistuvan kilpailuttamis- ja kehittämispaineen alle. Näin koulu palvelee kuvitelmaa talouskasvun myötä kehkeytyvästä paremmasta tulevaisuudesta. Tero Aution (2006) mukaan tämä ajattelutapa on valistusajan perintöä. Vankumaton edistysusko on kulkeutunut sieltä asti tähän päivään. Jatkuvan kehityksen idean taustalla vaikuttaa usko lineaarisesta kehityksestä, jonka mukaan tuottavuuden kasvu on ehtymätömän.

Pedagogisen johtamisen erityisyys

Edellä on tullut esille, millaisiin johtamistapoihin ja käytännön ratkaisuihin vallitseva uusliberalistinen koulutusajattelu johtaa. Teknisten ihanteiden ja

käytänteiden vallitessa on jätetty huomiotta erityiskysymys siitä, että ”[k]oulutusorganisaation johtaminen erottuu monien muiden julkisten organisaatioiden johtamisesta moraalisen perustansa ja moniulotteisten tehtäviensä kautta” (Rajakaltio 2012, 2). Tässä artikkelissa vaihtoehtona esiteltävä johtamistapa on kiteyttäen määriteltävissä siten, että kasvatustoiminta on erityisala, joka edellyttää sen moraalisen perustan huomioivaa johtamista, joka on luonteeltaan pedagogista (*educational leadership*; mt.). Käsitellessämme jatkossa pedagogisen johtamisen vaihtoehtoisia käytänteitä peilaamme niitä suomalaiseseen koulutusjärjestelmään. Kansallisella tasolla opetussuunnitelman uudistamista johtavat ylimmät opetusviranomaiset: opetus- ja kulttuuriministeriö ja toimeenpanevana elimenä opetushallitus. Kunnat voivat itsemääräämisoikeutensa perustuen päättää koulutuksen järjestäjinä opetussuunnitelmaperusteiden toteuttamisesta tietyissä raameissa. Kunnat ohjaavat vuorostaan kouluja ja kouluissa rehtorit opettajia.

Tärkeä suomalainen erityispiirre on, että rehtorin kelpoisuusvaatimuksena on asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, ja sen lisäksi on oltava opetushallinnon tutkinto tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon asiantuntemus. Rehtorin työ on ehkä tämän vuoksi perinteisesti painottunut hallinnon suuntaan. Nykyisin, koulun toimintaympäristön voimakkaasti muuttuessa, ovat rehtorin työn vaatimukset kasvaneet, ja sen seurauksena kelpoisuusvaatimusten uudistaminen on vireillä (Opetushallitus 2013). Rehtoreille on ollut ja on tarjolla runsaasti johtamiseen liittyvää täydennyskoulutusta vapailla koulutusmarkkinoilla. Näissä johtamiskoulutuksissa on kuitenkin ollut ongelmana se, että ne nojautuvat useimmiten vallitsevaan managerialistiseen johtamisparadigmaan (Rajakaltio 2012).

Rehtorin opettajuudella on historialliset juurensa. Aiemmin koulun johtajaopettaja oli opettajien keskuudesta toimikaudeksi valittu luottamusmies. 1960-luvulla koulutusekspanso ja suurten koulujen perustaminen edellyttivät koulukohtaista johtamista, ja tätä tehtävää hoitamaan syntyi rehtoreiden muodostama uusi ammattikunta. Samalla kuntien kouluhallinto kasvoi, ja koulutarkastajat poistuivat. Rehtoreista tuli työnantajaa edustava vakituinen virkakunta riviopettajien yläpuolelle. 1970-luvulla rehtorista tuli vakinainen kokonaistyöaikainen, joka erottautui myös statukseltaan ja palkkaukseltaan

muusta opettajakunnasta. Rehtorista tuli koulun johtava hallintovirkamies, joka asettui kouluhallinnon ja opettajakunnan väliin ja työ alkoi muistuttaa muiden organisaatioiden johtamistehtävää (Rinne & Jauhiainen 1988, 226–230). Siirtyminen hajautettuun hallintokulttuurin ja tulosjohtamiseen 1990-luvulla vahvisti rehtorin juridista valta-asemaa. Vahvan yksilöaseman saanut rehtori vastaa viime kädessä koulun toiminnasta, johon hänellä on valtan välineinä koulun resurssit ja työn organisointiin liittyvä valta. Toisaalta siihen vaikuttavat monet rakenteelliset tekijät, kuten kunnan koulutuspoliittiset linjaukset, opetussuunnitelma, kunnan hallintomalli ja resurssit.

Rehtorin aseman vahvistuminen ei kuitenkaan ole horjuttanut opettajan autonomista asemaa oman opetus- ja kasvatustyönsä johtajana. Rehtori luo puitteet opettajan työlle, mutta ei puutu luokkahuonetyöskentelyyn, sillä opettajalla on autonomian tuoma valta ja suoja. Tähän on saattanut vaikuttaa se, että suomalaisella rehtorilla opettajuus on osa ammatillista identiteettiä, mikä ilmeisesti on luonut lojaalisuussiteitä opettajakollegiota kohtaan. Opettajan työhön luotetaan, mutta toisaalta siihen ei myöskään ehkä haluta puuttua. Yhteinen koulutustausta auttaa rehtoria ylläpitämään luontevalla tavalla ammatillista läheisyyttä opettajiin, mikä parhaassa tapauksessa johtaa siihen, että tässä artikkelissa vaihtoehtona käsiteltävä pedagoginen johtaminen kehkeytyy yhteisölliseksi prosessiksi (Rajakaltio 2011; 2012). Tämä skenaario on vastakkainen sille, että aiemmin käsitellyn uuden julkisjohtamisen läpäisemissä anglo-saksisissa maissa koulun johto säätelee voimakkaasti opettajan ydintoimintaa, luokkahuonetyöskentelyä. Esimerkiksi Englannissa koulujen tehostaminen on pitänyt sisällään pyrkimyksen ohjata koulun opetusta perin yksityiskohtaisesti (Bottery 2004; Kelly 2009; Willmott 2002).

Sitä vastoin suomalaisen kasvatusinstituution johtamisessa on perinteisesti vallinnut luottamuksen kulttuuri (*culture of trust*) eri toimijoiden välillä. Opettajilla on pedagogisia vapausasteita opetussuunnitelman toteuttamisessa, ja lisäksi sen kehittämisestä vallitsee konsensushenki. (Uljens & Rajakaltio 2017.) Heikkoutena on, ettei opetussuunnitelmatyössä meillä vielä riittävästi huomioida pedagogisen johtamisen jokaisella tasolla mahdollistamia yhteisöllisiä kommunikatiivisia prosesseja, joissa managerialismille ominaisten teknis-taloudellisten ulottuvuuksien sijasta pääsevät nousemaan keskiöön

moraaliset kysymykset. Toisaalta hedelmällinen lähtökohta on, että uudet opetussuunnitelman perusteet (OPS 2014, 26–28) edellyttävät kouluilta oppivan yhteisön toimintakulttuuria, jota luonnehtii yhdessä keskusteleminen, osallisuus ja yhdessä toimiminen. Tämän kirjauksen voi tulkita kansalliseksi pyrkimykseksi vahvistaa koulun yhteisöllistä pedagogista johtamista.

Pedagogisen johtamisen yhteisöllinen luonne on ilmaistavissa siten, että vaikka opettaja voi Suomessa vallitsevan pedagogisen vapauden ja luottamuksen kulttuurin vuoksi aina olla oman opetustyönsä johtaja, ei tästä huolimatta johtamista tarvitse nähdä pelkästään joko rehtorin (koko koulua koskevana) tai opettajan (pelkkää omaa opetusryhmää) koskevana yksilöllisenä toimintana. Pohdittaessa opettajan pedagogisen johtamisen kehittämisen mahdollisuuksia on tärkeää havaita, että nykykäsityksen mukaan johtamisessa ei kaikkien käytänteiden tarvitse olla yksissä käsissä eikä etenkin perinteisessä mielessä rehtorin yksinvaltaisia toimenpiteitä, vaikka hän koulutyön johtamisessa onkin kaikilla tasoilla avainhenkilö. Pedagogista yhteistyötä mahdollistava *osallistava* johtaminen edellyttää päinvastoin keskitetyn vallan kumoamista, jolloin johtaminen ei ole sidottuna yhteen (rehtorin) tehtävään. Se ei tarkoita rehtorin merkityksen ja vallan vähenemistä, vaan esimerkiksi kollegiaalisia pedagogisen johtamisen käytänteitä, joissa opettajilla on mahdollisuus nostaa esille omia ideoitaan ja siten kehittää johtamistaitojaan. Lisäksi moraalisten arvokysymysten käsittelyyn ulottuvassa ja tukeutuvassa jaetussa johtamisessa pääsee esiin yhdessä tekemiseen liittyvä sosiaalinen luovuus, mikä omalta osaltaan kehittää osallistujien johtamistaitoja ja luovuutta. (Vrt. Rajakaltio 2012, 14; Smylie, Conley & Marks 2011; Spillane & Diamond 2007.) Näin toteutettuna on koulussa käytävä yhteisöllinen dialogi nähtävissä sekä rehtorin tekemiin linjauksiin liittyvänä että niihin vaikuttavana keskusteluna, jonka avulla voidaan merkittävästi kehittää pedagogista johtamista. Ensisijaista on, että keskustelu on sekä rehtorin ja opettajien että opettajien välistä yhteistoimintaa:

Parhaimmillaan johtaminen on vuorovaikutukseen perustuvaa yhteistyötä. Koulun tehtävät vaativat moniasiantuntijuutta. Asiantuntijuus koulussa merkitsee yhä useammin dialogia, kykyä nähdä asioiden kompleksisuus ja moninaisuus. Tieto on yhä useammin eri asiantuntijoiden välissä kuin tietyn ekspertin hallussa. Koulun

johtaminen on yhä enemmän moniäänisyyttä tukevaa, integroivaa toimintaa sekä erilaisten ihmisten, ryhmien ja ryhmittymien saattamista yhteen. – Johtamisen muuttaminen edellyttää valtakysymysten uudelleen arviointia. (Rajakaltio mt., 14.)

Yllä kuvatun kaltaisen yhteisöllisen johtamisen kannalta on hedelmällistä, että perinteisesti suomalaisen opettajan asema on vahva pedagogisten prosessien johtajana (*leadership*). Kuten todettu, on opettajalla omassa luokassaan autonomiaa, valtaa ja vastuuta kasvatus- ja opetustehtävien toteuttamisessa, eikä hänen työtään jälkikäteen kontrolloida esimerkiksi anglo-saksisissa maissa käytössä olevilla testauksilla. Niiden sijaan toimii korkeatasoinen akateeminen opettajankoulutus etukäteiskontrollina (*ex ante evaluation*). Arvostaminen ilmenee siten, että opettaja on opetussuunnitelman tulkki, jolla on vapausasteita toteuttaa opetussuunnitelmaa omalla tavallaan. (Autio 2014; Henderson 2015.) Tässä suhteessa suomalainen luottamuksen kulttuuri tarjoaa hyvät lähtökohdat kehittää pedagogista johtamista. Edellytyksenä kuitenkin on, että kouluissa on sisäisiä yhteisöllisiä rakenteita, tiimejä ja keskustelufoorumia, jotka mahdollistavat yhteisen ymmärryksen rakentamiseen tähtäävän ja henkilöstön vuorovaikutuksena ilmenevän dialogisen prosessin. (Rajakaltio 2012; Rajakaltio & Mäkinen 2014; Smylie ym. 2011.)

Pedagogisen johtamisen potentiaali

Uusliberalistisen koulutuspolitiikan keskeisiksi piirteiksi on aiemmin todettu ensiksikin se, että siinä oppimista korostetaan arvosidoksista vapaana neutraalina toimintana, jota voidaan teknisesti johtaa. Toiseksi tällaisessa johtamisessa opettajan on todettu joutuvan tilivelvolliseksi toimijaksi, jonka johtajuus on kapeutettu ennalta määriteltyä opetusta toteuttavaksi teknikoksi. Kolmanneksi opetussuunnitelma on pelkkä organisatorinen, byrokraattinen ja standardoitu ohjekirja, joka ei pedagogisen johtamisen periaatteiden mukaisesti jätä tilaa opettajan omille älyllisille ja moraalisisille tulkinnoille eikä johtamistaidoille, vaan hänen on sitä orjallisesti noudatettava. Yhteistä näille uuden julkisjohtamisen lähtökohdille on, että ne passivoittavat kasvatustoimintaa johtavan rehtorin ja opettajan ylhäältä annettuja sääntöjä ja määräyksiä seuraavaksi teknikoksi.

Vallitsevan kasvatustilanteen analysoimiseksi on Autio (2017, 8) nostanut esiin teoreettisen näkökulman, jonka taustalla on viime kädessä klassisen dialektiikan älyn ja järjen erottelu. Siinä uusliberalistiselle opetussuunnitelma-ajattelulle ominainen lopputulema, sääntöjä seuraava mekaaninen ajattelu, samaistuu teknis-rationaaliseen älyyn (*intelligence*), kun taas pedagogisen johtamisen edellyttämä eettis-moraalinen pohdinta voidaan samaistaa kriittiseen järkeen (*reason*; vrt. esim. Toiskallio 1980; 1983; 1993). Aution (2017, 8) mukaan Kantin tekemä alkuperäinen älyn ja järjen erottelu varoitti ihmiskuntaa nimenomaan nykyisen kaltaisesta kolonialismista ja standardoinnista, joka psykologisen, hallinnollisen ja kaupallisen instrumentalismien tahoilta kohdistuu inhimilliseen psyykeen, järkeen ja kasvatukselliseen kokemukseen:

Arvoarvostelmasta [*judgement*] erotettu äly tuottaa vain tyhmyyttä. [Järjellinen y]mmärtäminen on tietoa yleisestä. Arvoarvostelma on yleisestä muodostettu sovellus erityiseen. Järki on yleisen ja erityisen välisen yhteyden ymmärtämisessä tarvittava voimavara. (Autio 2016, 9; suom. ja hakasulkulisäykset KK.)

Uusliberalistisen kasvatuserittelyn teknis-rationaalisen älyn eetokselle vaihtoehdoisen kriittisen järjen käyttö ilmenee käytännöllisenä päättelynä (reflektiona), joka ei ole pelkälle älylliselle toiminnalle ominaista olemassa olevien sääntöjen seuraamista. Sen sijaan siinä – kuten Autio (2017, 13) Scott Lashia lainaten toteaa – ”*yksilön pitää itse olla paljon enemmän säännön löytäjä*”. On huomattava, että enemmän tai vähemmän valmiina annettuja ajatuskuluja toistava oppiminen oli keskiössä sekä 1800-luvun lopulla että 1900-luvun alkupuolella voimissaan olleen modernisaation ensimmäisessä vaiheessa, jolloin etenkin teollisuudessa oli käyttöä teknisen älyn sääntöjä seuraavalle mekaanisille prosesseille. Niinpä esimerkiksi niihin pohjaavan positivismin kritiikissä korostettiin 1960-luvulta alkaen sitä, että pelkät sääntöjä seuraavat älyn funktiot eivät ole riittäviä nykyisessä nopeasti muuttuvassa maailmassa. Sittemmin on enenevässä määrin alettu tähdentää, että opettajan tulisi nykyisin kehittää myös vallitsevia käytänteitä kritikoivaa järjellistä reflektiokykyä, joka pohjaa uusia ratkaisuja ja sääntöjä etsivään luovaan ajatteluun. Tällaista näkökulmaa on tähdentänyt esimerkiksi Ivor Goodson, johon Autio viittaa kommentoidessaan opettajan asemaa toimintansa johtajana: ”*Opettajan täytyy löytää sääntönsä sijaan, että seuraisi ennalta kuvattua: hyvä opettajuus on persoonallista laa-*

dultaan”. (Autio 2017, 13; suom. KK.) Tätä taustaa vasten edustaa nykyisessä postmodernissa informaatioyhteiskunnassa vallitsevan uusliberalismin tekninen rationalismi pelkän älyllisen ajattelun ilmentymänä sekä kapea-alaisuutta että vanhakantaisuutta.

Etsittäessä kriittisen järjen näkökulmasta tasapainottavia tekijöitä nykykulttuurin sääntöjä seuraavalle älylliselle ylivallalle on lähtökohtaisesti tärkeää tiedostaa kasvatustodellisuuden erityispiirre siitä, että sen johtaminen ankkuroituu kasvatustodellisuuden moraaliseen perustaan. Tämä vaatii syvällistä ymmärrystä kasvatustodellisuudesta ja niiden yhteiskunnallisista, kulttuurisista ja historiallisista kytkennöistä. Kasvatustodellisuuden pedagogisessa johtamisessa on kyse arvosidonnaisista, kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta tukevien prosessien johtamisesta. (Mm. Bottery 2004; Busher 2006; Dewey 1927/1966; Rajakaltio 2012; Salminen 2012; Shields & Edwards 2005.)

Edellä esillä olevien opetussuunnitelmattukijoiden näkemyksissä on itse asiassa sama järjellinen pohjavire kuin aikoinaan J.V. Snellmanilla, joka tähdensi hegeliläistä sivistysprosessia (*Bildung*) siten, että hänellä sivistyksen hankkiminen tarkoitti vallitsevan kulttuuritradition kriittistä omaksumista: yksilöllisen tulkinnan tuottama tradition uusi muoto syntyy tradition ja sitä refleктоivan itsetajunnan dialektisesta ristiriidasta synteesinä. Tradition kriittinen omaksuminen kehittää järjellistä ajattelua, reflektiokykyä, jonka avulla ihminen voi vapautua luonnonvälttämättömyydestä, eläimille ominaisesta epävapaa olemisesta. Toisaalta ihminen lakkaa olemasta vapaa ja järjellinen, jos ”vallitseva maailmanvaihe” [niin kuin uusliberalistinen hegemonia nykyisin; kirjoittajien sivuhuom.] determinoi hänen tietoaan ja toimintaansa. (Snellman, 1840/1982, 198.)

Postmodernin infoähkyn (ks. esim. Koski 1999) ja kulttuurisen pirstaleisuuden edelleen voimistuessa on opettajalle ensisijaisen tärkeää hallita omaa tietämistään jostakin näkökulmasta, joka häntä kehittyvän teoreettisen ajattelunsa innostamana kiinnostaa ja on, esimerkiksi snellmanilaisittain ajatellen, hänelle ominainen tapa hahmottaa maailmaa. Snellman totesi yliopistosivistystä koskevassa kirjoituksessaan, että opiskelijan tehtävänä on selvittää välinsä kulttuuritradition kanssa. Kyse ei ole tradition kritiikittömästä omaksumisesta, vaan kriittisestä reflektiosta, jossa opiskelija maailmankatsomuk-

sellista synteesiä konstruoidessaan tukeutuu niihin tradition aineksiin, jotka häntä kiinnostavat (Snellman 1840/1982, 161–167; vrt. Komulainen 2015).

Nykyisessä postmodernin pirstaleisuuden leimaamassa kulttuuritilassa Snellmanin näkemys on uudella tavalla aktueli: kukaan ei voi hallita nykyistä alati kasvavaa informaatiota määrällisesti, joten siitä täytyy muodostaa oma-kohtainen ajattelurakenne. Jotta opettaja voi konstruoida opetuksensa johtamista tukevan, tulevaisuuteen luotaavan dynaamisen näkökulman, pitäisi hänen suorittamissaan perus- ja täydennyskoulutuksissa sekä opetussuunnitelman perusteissa olla edellä mainitun kaltaisia laaja-alaisia kulttuurisia sytykkeitä. Ne paitsi tarjoavat opettajalle välineitä rakentaa historiallis-pedagogista perspektiiviä nykyisyyden ja tulevaisuuden haasteiden hahmottamiseksi myös innoittavat häntä kehittymään oman sivistämisprosessinsa myötä opetustyönsä johtajana.

Pedagogisessa johtamisessa opettaja ei vain mekaanisesti toteuta opetussuunnitelmaa, vaan laajempiin asioihin kantaa ottavana arvojohtajana tuottaa yhteisön jäsenenä tulkintoja, jotka viime kädessä pohjaavat hänen näkemyksiinsä tiedosta, ihmisestä, yhteiskunnasta ja maailmasta. Tällainen pedagoginen johtaminen kehkeytyy yhteisöllisten opetussuunnitelma-keskustelujen avulla opettajien yhteiseksi tehtäväksi, ja toisaalta opettajien kollektiivi edistää kasvatustodellisuuden kompleksisuuden ymmärtämistä sekä auttaa tunnistamaan sitä kapeuttavan ja vääristävän managerialistisen kehityssuunnan (Rajakaltio 2012). Mitä sitten opetussuunnitelmatyössä pitäisi huomioida, jotta se tukisi yllä kuvatun kaltaista yhteisöllistä pedagogista johtamista.

Pedagoginen johtaminen ja opetussuunnitelma

Eettis-moraaliset kysymykset huomioivan pedagogisen johtamisen kehittämisen riittävä ehto ei ole pelkkä johtamiskulttuurin muuttaminen edellä esitetyllä tavalla, vaan myös opetussuunnitelmien sisältöjä on muutettava. Toimivat premissit tällaiselle pedagogisen johtamisen kehittämiseksi ovat ehkä lähempänä kuin usein ajatellaankaan, sillä manner- ja pohjoiseurooppalainen opetussuunnitelma-ajattelu, ns. Bildung-perinne, on muokannut suomalais-ta opetussuunnitelmaa. Kyseisessä traditiossa opetussuunnitelma nähdään laajemmassa merkityksessä siten, että se ei ole vain organisatorinen ohjekirja

vaan eettis-moraalisen ajattelun keskus, jonka tarkoituksena on virittää pedagogista keskustelua (Autio 2014; Doll 2012; Pinar ym. 2004; Ylimäki, Fetman, Matyjasik, Brunderman & Uljens 2016). Opetussuunnitelma on Bill Dollin mukaan yhteisötason ilmiö (*curriculum as community*), jossa kyse on yhteisen reflektion kohteesta (Doll 2012). Dialogien avulla opettajat luovat yhteisiä merkityksiä ja kehittävät vallitseville epistemologioille vaihtoehtoja. Tällaisen prosessin kiteyttää yleisellä tasolla hyvin Aution (2017, 8) näkemys, jonka mukaan opetussuunnitelmateorian ydintä on Bildung-traditiossa 'arvoasetelmia tuottava järki', ja siihen pohjaava vapaa toimijuus (*free agency*) kumpuaa tietävästä ja voimaantuneesta subjektista.

Miten sitten opetussuunnitelma voisi nykyistä paremmin tukea opettajan työssä keskeisen pedagogisen johtamisen omaksumista? Sen pitäisi ensiksikin tarjota ratkaisuja nykyisen kulttuuritilan asettamiin haasteisiin. Niistä on yhtenä keskeisimpänä pidetty kasvatuksen osalta sitä, että pirstaloituvassa ja monimutkaistuvassa nykykulttuurissa eivät enää toimi perinteiset ratkaisut, jotka olivat relevantteja modernille teolliselle yhteiskunnalle (esim. Simola 2015). Toisin sanoen kasvatustoiminnan ei enää pitäisi pohjata vanhoihin malleihin, vaan – Rousseaut mukaillen – opetussuunnitelmien pitäisi luoda uusi ideaali, joka perustuu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvoihin ja jota ei vielä ole olemassakaan (vrt. Ylimäki ym. 2016, 9). Myös Pinarilla (2004; 2006), Goodsonilla (2014) ja Autiolla (2006; 2017) on saman suuntaisia ajatuksia: opetussuunnitelma on komplisoitujen keskustelujen välityksistä (*mediations*) koostuva suunnannäyttävä, joka ottaa huomioon psyyken, yhteiskunnallisen tilan ja ympäröivän maailman. Toisaalla Autio (2016, 2) toteaa osuvasti, että ideaalinen opetussuunnitelma tarjoaa kokonaisvaltaisia selontekoja, joissa käsitellään erilaisia maailmankuvia, poliittisia, kulttuurisia ja sosiaalisia todellisuuksia sekä psyko-sosiaalisia välityksiä.

Pedagogiseen johtamiseen tähtäävien opetussuunnitelmien sisällöiksi olisivat soveliaita myös Martha Nussbaumin (2011) esittämät näkemykset, joissa hän kytkee laaja-alaisen yleissivistävän, aristoteelisia perinteitä noudattavan kasvatuksen demokratiaan. Humanistisilla tieteillä ja taiteilla on Nussbaumin mukaan erityinen merkitys empatiakyvyn, maailman moninaisuuden havainnoimisessa, eettisen tietoisuuden ja kriittisen ajattelun kehittämässä. Demo-

kratia rakentuu keskinäiselle kunnioitukselle ja sille, että toinen ymmärrettään samankaltaiseksi ihmisolennoksi eikä omien pyrkimysten päämääräksi. Nussbaum nostaa humanistisen sivistyksen edellytykseksi niin demokratialle kuin ihmisarvoa kunnioittavan ja oikeudenmukaisen maailmanjärjestyksen rakentamiselle. Demokratia edellyttää kasvatusta, jossa yksilön toimijuutta ja osallisuutta mahdollistetaan ja jonka päämääränä on ihmisen vapauttaminen vaiennetusta tilasta (mt., 39–41; vrt. myös Dewey 1966/1916), snellmanilaisittain luonnonvälttämättömyydestä (Snellman 1840/1982, 198).

Suomessa edellä kuvatun kaltaista muutosta tarvittaisiin etenkin opettajankoulutuksessa, jossa opetussuunnitelmat ovat viime vuosikymmenien aikana ohentuneet filosofisten, historiallisten ja yhteiskunnallisten sisältöjen osalta (Kinos, Saari, Lindén & Värri 2015; Salminen & Sääntti 2017 tässä teoksessa) siinä määrin, että tulevien opettajien on vaikea kehittää pedagogisessa johtamisessa keskeistä eettis-moraalista ajattelua. Kriittisin painoituksin voidaan kysyä, millainen opettajankoulutus on opettajaksi kasvamisen paikkana? Miten se tukee subjektiviteetin kasvua ja henkilökohtaisen suhteen luomista omaan opettajuuteen ja johtajuuteen? Entä miten opettajankoulutus sosiaalistaa opiskelijat tulevaan opettajien väliseen yhteistyöhön? Laajemmin ajatellen voi kysyä, onko suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisissä ohjausvälineissä, opetussuunnitelmissa, riittävästi aineksia, jotka voisivat tukea moraalisten kysymysten käsittelyyn pohjaavan pedagogisen johtamisen omaksumista?

Pedagogisen johtamisen kehittämisen keskeinen ehto on, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa on riittävästi tilaa pohtia monimutkaisia kasvatuksellisia kysymyksiä. Opiskelijoita olisi tärkeää haastaa kyseenalaistamaan sekä problematisoimaan mahdollisesti jo ennen koulutusta syntyneitä kategorisoivaa erontekoa, kuten esimerkiksi ahtaita feminiinisiä ja maskuliinisia sukupuolirooleja tai käsityksiä maailman tilasta. Uusi performatiivisuutta painottava yliopistopolitiikka on välineellistänyt kuitenkin koulutuksen ja opetuksesta on tullut tuotannon tekijä sekä opiskelijoista asiakkaita (Jauhainen 2014). Yliopisto-opetus on massoittunut ja yhä enemmän verkottunut/digitalisoitunut eikä omaa subjektiviteettia muokkaavalle keskustelulle jää riittävästi tilaa. Koulutuksessa näkyy ajalle ominainen metodikeskeisyys, ”Metodin kulttuuri” (Autio 2006), joka välttelee eettis-moraalisia, filosofisia

ja historiallisia aineksia ja jonka juuret opettajankoulutuksessa ulottuvat pitkälle.

Edellä esillä olleet laaja-alaiset ajatusrakennelmat voidaan nähdä opetus suunnitelman kauaskantoisina teoreettisina sisältöinä, joita opettaja uransa aikana omaksuu ja toteuttaa. Tärkeää on myös se, että nykyistä enemmän keskustellaan nimenomaan johtamisen problematiikasta, sillä monet jopa niistä tutkijoista, jotka käsittelevät kasvatuksen arvoteoreettista pohdintaa ja opetus suunnitelmaa koskevia teoreettisia kysymyksiä, ovat jättäneet vastaamatta pedagogista johtamista koskeviin haasteisiin. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että opetus suunnitelmateoreetikot eivät ole eksplisiittisesti tarkastelleet johtajuuden merkitystä opetus suunnitelmia teoretisoitaessa. (Ylimäki ym. 2016, 3, 10–12.)

Opettajan työn tärkein tuki on hyvä professionaalinen yhteisö, jonka kehittäminen etenee pitämällä yllä erilaisia näkökulmia esille tuovaa dialogisuutta. Tästä ovat esimerkkinä edellä käsitellyt näkemykset, joiden avulla toimme esiin yhteisöllisen pedagogisen johtamisen mahdollistavia dialogisia käytänteitä (Rajakaltio 2012; 2014; ks. myös Smylie ym. 2011).

Opettajan johtajuus intellektuaalisena voimavarana

Millaisilla pedagogisilla ja opetuksellisilla ratkaisuilla opettaja voi toteuttaa ja kehittää kriittiseen, luovaan järkeen pohjaavia pedagogisen johtajan käytänteitään? Kuten edellä esitetystä voi päätellä, ei kyseisen, laajoja kulttuurisia ajattelurakenteita hyödyntävän opetustoiminnan asiasisällöllinen toteuttaminen ole pelkästään tekninen haaste, vaan se edellyttää jonkinlaista teoreettista perehtymistä. Toisaalta asioiden etukäteistä teoreettista omaksumistarvetta vähentää opettajalla se, että hän voi joiltakin osin opiskella myös opetustyön aikana. Tällaisista käytänteistä on esimerkkinä oppiaineiden integrointi, joka etenee hyvin suunniteltuun kehykseen pohjaten systemaattisesti siten, että opettaja voi integrointiprosessin aikana syventää omaa tietämystään jopa oppilaiden kanssa asioita tutkien (Komulainen 2007; Sawyer 2004; 2006). Oppiaineiden integroiminen sopii myös esimerkiksi pedagogisen johtamisen mahdollistavista opetuksellisista ratkaisuista, sillä se toimii hyvin sekä yhden

opettajan että opettajakollektiivin johtamana (ks. esim. Karppinen, Kallunki, Kairavuori, Komulainen & Sintonen 2013).

Integrointia koskevat näkemykset ovat pitkän poissaolon jälkeen nousseet viimeisen reilun kahden vuosikymmenen aikana uudelleen pedagogiseen keskusteluun. Vuoden 1994 valtakunnallisissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994) ne ovat jossain määrin esillä ja ovat vuoden 2004 perusteissa (POPS 2004) havaittavan notkahduksen jälkeen taas voimallisemmin esillä vuoden 2014 perusteissa (POPS 2014). Opetustyön aikana tapahtuvaan opettajan omaan tiedon omaksumiseen liittyen on kyse siitä, että integroivassa prosessissa nousee oppiainekirjosta riippuen esille myös ennalta arvaamattomia asioita, joita opettaja voi yhdessä oppilaidensa kanssa aidosti tutkia ja samalla laajentaa kulttuuris-tieteellistä tietämystään.

Integroivissa käytänteissä opettajien yhteisjohtajuus on hedelmällinen, sillä eri tiedonaloja yhdistävässä oppimisessä tieto on edellä todetulla tavalla yhä useammin eri asiantuntijoiden välissä kuin vain yhden osaajan hallussa (Rajakaltio 2012). Eri tiedonaloja yhdistävässä aktivoivassa ja vuorovaikutteisessa opetus-oppimisprosessissa opettaja toimii paitsi toiminnan aloittajana myös sokraattisena tiedon muodostamisen fasilitaattorina ja vähemmän perinteisenä valmiin tiedon välittäjänä (Aaltonen 2004, 54). Vuorovaikutteisuuden lisääntymisen keskeisenä edellytyksenä on, että opettajat omaksuvat fasilitaattorin tai neuvottelijan (Husu & Toom 2010, 131–132) roolin, jolloin he voivat luontevasti sallia oppilaiden nostaa esiin integroiduista oppisisällöistä nousevia kysymyksiä. Jos oppimisen tukirakenne on integroivassa prosessissa tieteellisesti mielenkiintoinen ja riittävän laaja-alainen (vrt. Komulainen 2007; Sawyer 2004; 2006), voi sen avulla nousta esiin odottamattomia tietämisen mahdollisuuksia ja uusia oppimisen suuntia. Tällöin voi myös muodostua uusia luovia linkkejä asioiden ja ilmiöiden välille.

Integrointi (lat. *integratio* – uudistaminen, korjaaminen, yhdistäminen) tarkoittaa 'yhdistämistä', 'kokonaiseksi tekemisen prosessia', tai sillä kuvataan 'opetusjärjestelyjä, joilla sirpaloitunut tieto saadaan yhdistettyä kokonaisuudeksi' (*integration*, Webster's Encyclopaedic Dictionary 1994). Näin ollen integrointi voidaan mieltää käytänteeksi, jonka avulla opettajat ja oppilaat voivat nykyisessä pirstaloituvassa maailmassa muodostaa maailmankatsomuksen

omakohtaisia ajatusrakennelmiaan esimerkiksi snellmanilaisen kulttuuritradition kriittisen omaksumisen mielessä.

Kun kukaan ei voi postmodernissa informaatiokulttuurissa tietää eikä opettaa kaikkea, täytyy opettajan tehdä johtamistyössään valintoja, rajauksia ja tietojen yhdistelemisiä – ja sama koskee tietysti myös oppilaan oppimista. Eri oppiaineiden integrointi tarjoaa tähän hedelmällisen tavan: integrointi avaa mahdollisuuksia lähestyä opittavia asioita oppiaineiden erilaisista näkökulmista – samanaikaisesti. Kokeilut ovat osoittaneet, etteivät ensi silmäyksellä mahdottomiltakin tuntuvat oppiaineyhdistelmät ole toimimattomia. (Karppinen, Komulainen, Kallunki, Sintonen & Kaasinen 2012; Karppinen ym. 2013; Komulainen 2007.)

Toisaalta valintojen ja rajausten ja tietojen yhdistelemisten ei yksinomaan tarvitse perustua eri oppiaineiden taustalla olevien tiedonalojen yhdistelemissiin, vaan niiden lisäksi voidaan tehdä myös ekspansiivisia oppimisympäristöjen laajentamisia aina kokonaisopetukseen asti. Näiden tekemiseen tarjoaa mahdollisuuksia oppiaineiden taustalla olevia tiedonaloja laajemmat (tieteelliset) periaatteet ja paradigmaattiset teoreettiset muodosteet, joista esimerkiksi voi mainita moniin tieteenaloihin vaikuttavan evoluutioteorian (vrt. mm. kulttuurievoluution käsite tiedonaloja yhdistävänä välittäjänä; Komulainen 2007).

Merkille pantavaa on, että jostakin näkökulmasta suoritettu oppiaineuksen integroiminen ja oppimisympäristön laajentaminen nostaa esiin perinteisessä frontaaliopettamisessa sivuun jäävää piiloista tietoa (*tacit information*; ks. esim. Husu & Toom 2006; Komulainen 2007). Lisäksi, mitä laajempi oppimisjärjestelyjä kehystävä integroiva periaate on, sitä enemmän se avaa tilaa oppilaiden omaksumalle piiloiselle tiedolle tulla esiin (vrt. Sawyer 2004; 2006).

Integroivassa oppimisprosessissa opettaja johtaa toimintaa fasilitoiden siten, että hän tuo esimerkiksi opetuskeskustelussa heuristisesti esille kulttuuritraditiosta ja tieteellisistä teorioista omaksumiaan faktoja ja arvoasetelmia. Tällaista pedagogista dialogia voi kuvata Aristoteleen esittelemällä fronesiksen käsitteellä. Fronesiksena ilmenevä opetus on edellä esillä olleiden mm. Pinarin, Aution sekä Ylimäen näkemyksiä muistuttavalla tavalla eettis-poliittista toimintaa, jonka nykymuodoissa on keskeisenä kriittiseen, järjestelliseen

ajatteluun perustuva käytännöllinen päättely, praxis. Opettaja, joka johtaa kasvatustoimintaansa fronesikseen ja praksikseen tukeutuen, ei ole muualla tuotetun tiedon välittäjä, ”postinkantaja”, vaan hän on kriittisenä aktiivisena subjektina mukana oivalluksia ja syvempää ymmärtämistä synnyttävän tiedon tuottamisessa. (Vrt. Toiskallio 1993, 20.)

Gadamerilaisittain ajatellen aristotelinen praxis ilmenee eettis-poliittisessa toiminnassa, jolloin se ilmaisee vapaan kansalaisen statusta valtiossa. Kriittiseen praksikseen perustuvassa toiminnassa ihminen käyttää fronesista eli käytännölliseen päättelyyn pohjaavaa järjellistä ajattelua. Älyn ja järjen edellä esiteltyyn erotteluun pohjaten ”[f]ronesis on harkitsevaa välitystä yleisen ja yksityisen välillä, ts. käytännöllistä järkeä yksittäisissä tilanteissa”. (Toiskallio 1993, 44.) Fronesiksen omaksunut opettaja ei ole kriittisen pedagogiikan edustajien Freiren (1970) ja Girouxin (1988) kritisoima entisaikainen opetuksen ’suorittaja’, ei pelkän olemassa olevan ’annetun’ tiedon ja vallitsevan todellisuuden-tilan mekaaninen välittäjä, eikä sääntöä seuraava älyllinen toimija. Sen sijaan hän on nykyisen hedelmällisen hämmennyksen leimaamassa postmodernissa tilassa kriittistä järkeään käyttävä, varsin mukautumiskykyinen luova toimija, Girouxin (mt.) sanoin ”transformatiivinen intellektuelli” (vrt. Toiskallio 1993, 8).

Opettajan johtaja-identiteetin omaksumisen ja kehittymisen näkökulmasta fronesiksen kaltainen asennoituminen on tärkeää, sillä ”[f]ronesiksessa tieto ei ole irroitettua olemisestamme, vaan se on määräävää sen suhteen, mitä me olemme joksikin tulemisen prosessissa: aito ymmärtäminen sisältää omaksumisen, mikä puolestaan edellyttää fronesista”. (Mt.) Koska fronesis käytännöllisenä viisautena on praksista määrittävä tekijä, estää se praksista olemasta puhdasta ja kontekstittomaa teoriaa soveltavaa ’käytäntöä’ eli abstraktia pragmatismia. (Toiskallio 1993, 44.)

Johtopäätökset

Johtopäätöksinä voimme todeta olevan selvää, että Aristoteleen kehrittelemään fronesikseen pohjaavan praksiksen kaltaiset opetuskäytänteet ovat lähtökohdaisesti haastavan ideaalisia. Niitä ei kuitenkaan tarvitse tarkastella rakennelmana, joka pitää omaksua tietyn ajanjakson kuluessa, ja vasta sen jälkeen opet-

taja on valmis. Sitä vastoin fronesiksen voi nähdä intellektuaalisena asenteena, jonka nykyopettaja voi omaksua postmodernin infoähkyn hallitsemiseksi työuransa aikana omaan tahtiinsa. Viime kädessä älyn ja järjen käsitteiden dialektiseen erotteluun pohjaava fronesis-näkökulma ei tarkoita sitä, että vasta sen täydellisesti hallitseva opettaja on täysipainoisesti omaksunut pedagogisen johtamisen mukaiset käytänteet. Sen sijaan kyse on siitä, että fronesikseen pohjaava praxis tarjoaa yhden mahdollisen väylän, jolla opettaja voi esimerkiksi snellmanilaisesti kulkien muodostaa ympäröivästä yhteiskunnasta laaja-alaisen näkemyksen ja tukeutua pedagogisessa johtamisessaan siihen. Näin ajatellen voidaan tässä artikkelissa käsitellyt pedagogisen johtamisen omaksumista tukevat teoreettiset näkökannat yhtäältä nähdä antiikin Kreikasta periytyneen kriittisen praksiksen perustana olevan fronesiksen nykykulttuurisina ilmentyminä. Toisaalta ne ovat esimerkkejä filosofis-käytännöllisen (praktisen) päättelyn tuottamista opetussuunnitelmallisista ohjenuorista, suuntaviivoista ja suosituksista. Käsitellyt teoreettiset näkemykset ovat niiden moniulotteisen laadun vuoksi myös nähtävissä aineksina, jotka ovat opettajalle hänen oman sivistymisprosessinsa edistämisen (itsensä johtamisen) toistuvia sytykkeitä ja elinikäisen pedagogisen kehittymisen mahdollistavia tyhjentyvätömiä näkökulmia.

Lähteet

- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Autio, T. 2014. The internationalization of curriculum studies. Introductory chapter one. Teoksessa W. Pinar (toim.), *International Handbook of Curriculum Research*. 2. painos. New York: Routledge.
- 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.
- Autio, T. 2017. A brief intellectual and political history of the present transnational education. *American Journal for the Advancement of Curriculum Studies* (11), 2.
- Bottery, M. 2004. *The challenges of educational leadership*. London: Sage Publications.
- Bunar, N. 2011. När marknaden kom till förorten. Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor. Lund: Studentlitteratur.

- Busher, H. 2006. Understanding educational leadership. People, power and culture. New York: Open University Press.
- Davies, B. & Davies, B.J. 2005. Strategic leadership. Teoksessa B. Davies (toim.), The essentials of school leadership. London: Sage, 10–30.
- Dewey, J. 1966/1916. Democracy and education. New York: The Free Press.
- Dewey, J. 2006/1927. Julkinen toiminta ja sen ongelmat. Suomentaja M. Renvall. Tampere: Vastapaino.
- Doll, W.E. 2012. Pragmatism, post-modernism, and complexity theory. Teoksessa D. Truiet (toim.), The fascinating imaginative realm of William E. Doll Jr. New York and London: Routledge.
- Freire, P. 1970. Pedagogy of the oppressed. New York: Herder & Herder.
- Giroux, H. 1988. Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Goodson, I. 2014. Curriculum, personal narrative and the social future. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. 2008. Sustainable professional learning communities. Teoksessa L. Stoll & K.S. Louis (toim.), Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press, 181–195.
- Henderson, J. & Colleagues. 2015. Reconceptualizing curriculum development. Inspiring and informing action. New York: Routledge,
- Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), Akateeminen luokanopettajakoulutus. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 131–145.
- Jauhiainen, A. 2014. Feministinen pedagogiikka uusliberalistisessa yliopistossa. Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (toim.), Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta. sks. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Karppinen, S., Kallunki, V., Kairavuori, S., Komulainen, K. & Sintonen, S. 2013. Interdisciplinary integration in teacher education. Teoksessa K. Tirri & E. Kuusisto (toim.), Interaction in educational domains. Rotterdam: Sense Publishers, 149–158.
- Karppinen, S., Komulainen, K., Kallunki, V., Sintonen, S. & Kaasinen, A. 2012. Reflecting concept of design learning in collaborative development work: Towards integrative teaching practices in Finnish teacher education. Lline Lifelong Learning in Europe 4.
- Kelly, A.V. 2009. The curriculum: theory and practice. Sixth edition. London: Sage.
- Kinos J., Saari A., Lindén J. & Värri V-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? Kasvatus 46 (2), 176–182.
- Komulainen, K. 2007. Draaman keinot äidinkieleen ja kirjallisuuteen pohjaavassa kokonaisopetuksessa. Teoksessa K. Merenluoto, P. Karpelan & A. Virta (toim.), Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktiikan symposium 9.2. 2007. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B77, 531–538.

- Komulainen, K. (T. Autio, A.H. Berthé, D.A. Breault, R. Gornik, T.E. Kelly, K. Komulainen & W.-L. Lou) 2015. Build it and they will come: A cross-cultural conversation on lead-learning possibilities and challenges. Teoksessa J.G. Henderson (toim.), *Reconceptualizing Curriculum Development: Inspiring and informing action*. New York: Routledge, 175–203.
- Koski, J.T. 1999. Infoähky. Jyväskylä: Gummerus.
- Nussbaum, M. 2011. Talouskasvua tärkeämpää – miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti nro. 16. http://www.oph.fi/download/153672_Rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste.pdf.
- Persson, B. & Persson, E. 2013. *Inkludering och måluppfyllelse. Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2000/1994, 4. korjattu painos. Helsinki: Edita Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Pinar, W.E. 2006. *The synoptic text today and other essays*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.E., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 2004. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686. Tampere: Tampere University Press.
- Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*. Vantaa: Hansaprint, 105–125.
- Rajakaltio, H. & Mäkinen, M. 2014. The Finnish school in cross-pressures of change. *European Journal of Curriculum Studies* 1 (2), 133–140.
- Ravitch, D. 2010. *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.
- Sahlberg, P. 2015. *Suomalaisen koulun menestystarina. Ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into.
- Salminen, J. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Sawyer, K. 2004. Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher* 33 (2), 12–20.
- Sawyer, K. 2006. Educating for innovation. *Thinking skills and creativity* 1, 41–48.
- Seeck, H. 2008. *Johtamisopit Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.

- Shields, C. & Edwards, M. 2005. Dialogue is not just talk. A new ground for educational leadership. New York: Peter Lang.
- Simola, H. 1988. Kognitiivinen oppimisenäkemys, opettajien täydennyskoulutus ja koulun todellisuus: raportti elämäntiedon opetuksen kehittämiskokeilusta Vantaalla 1985–87. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja A.
- Simola, H. 2015. PISA. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino, 87–121.
- Smylie, M.A., Conley, S. & Marks, H.M. 2011. Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. Teoksessa E.B. Hilty (toim.), Teacher leadership. The "new" foundations of teacher education. Counterpoints: studies in postmodern theory of education. New York: Peter Lang.
- Snellman, J.V. 1982. Akateemisista opinnoista. Teoksessa Snellman, J.V., Kootut teokset 1. Jyväskylä: Gummerus, 161–189. (Alkuperäinen julkaisu 1840.)
- Spillane, J.P. & Diamond, J.B. 2007. A distributed perspective on and in practice. Teoksessa J.P. Spillane & J.B. Diamond (toim.), Distributed leadership in practice. New York: Teachers College Press, 146–166.
- Toiskallio, J. 1980. Tajunta ja tradition, osa 1. J.V. Snellman ja dialektinen pedagogiikka: tutkimusohjelman perusteet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 68.
- Toiskallio, J. 1983. Tajunta ja traditio II. Praksiksen käsite J.V. Snellmanin pedagogiikassa: osatutkimus dialektisen pedagogiikan kehittämiseksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 96.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisusarja C: 99.
- Tyler, R. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uljens, M. & Rajakaltio, H. 2017. National curriculum development as educational leadership – a discursive and non-affirmative approach. Teoksessa M. Uljens & R. Ylimäki (toim.), Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik. Non-affirmative theory of education. New York: Springer, 411–437.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language: New Revised Edition 1994. Rh Value Publishing.

Ylimäki, R., Fertman, L., Matyjasik, E., Brunderman, L. & Uljens, M. 2016. Beyond normativity in sociocultural transformation: Curriculum work-leadership within an evolving context. University Council for Educational Administration. *Educational Administration Quarterly* 11, 1–37.

Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä

Leena Krokfors

Opetussuunnitelmateorian saksalaisessa traditiossa yleistä didaktiikkaa pidetään tieteenalana, anglosaksisessa traditiossa didaktinen tutkimus kasvatustieteiden osatieteenä ei saa itsenäistä asemaa. Traditiot tuottavat erilaista opetussuunnitelma-ajattelua. Kummatkin traditiot ohjaavat edelleen suomalaista opetussuunnitelma-ajattelua, vaikka murros kohti anglosaksisesti painottunutta oppimista korostavaa opetussuunnitelmaa on käynnissä. Uusi 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelma ilmaisee entistä vahvemmin opetuksen järjestämisen taustalla vaikuttavat arvosoitoutuneet valinnat, joiden varaan pedagogiikan ajatellaan rakentuvan. Saksalainen traditio, joka perustuu vahvaan itsenäiseen ja opetussuunnitelmasta erilliseen opetuksen teoriaan on väistymässä – vai onko? Tässä luvussa esitettävän empiirisen tutkimuksen perusteella perusopetuksen opettajaryhmät, luokanopettajat ja aineenopettajat ajattelevat opetussuunnitelmasta eritavoin. On pohdittava, miksi näin on ja myös sitä, miten opetussuunnitelman uudenlaiset pedagogiset avaukset parhaiten saataisiin toimivaksi kouluopetuksen todellisuudeksi.

Suomalainen opetussuunnitelma – pedagoginen asiakirja

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelma on keskeisessä asemassa opetuksen ja oppimisen muutoksen mahdollistajana ja ohjaajana (Vitikka, Krokfors & Rikabi 2016). Ajatellaan, että opetussuunnitelman ideologiset painotukset (Schiro 2013; Vitikka 2009) luovat arvopohjan, jonka varaan käsitys tiedosta, sen luonteesta ja oppimisesta rakentuvat. Suomalaisella opetussuunnitelmalla on kaksinainen tehtävä: yhtäältä se toimii normatiivisena, hallinnollisena ohjausdokumenttina ja toisaalta opettajien pedagogisena työkaluna (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012).

Opetussuunnitelma ei siis suomalaisessa kontekstissa ole vain normeja esittävä, perusopetuslakia toteuttava asiakirja, joka ilmaisee opetuksen järjestämisen reunaehdot vaan mitä suurimmassa määrin myös pedagoginen asiakirja, joka ilmaisee juuri opetuksen järjestämisen taustalla vaikuttavat arvosittoutuneet valinnat. Tällaisia valintoja edustavat opetussuunnitelmassa ilmaistut käsitykset tiedosta, tietämisestä ja siitä mitä pitäisi tietää. Myös käsitys oppimisesta, sen luonteesta ja laadusta ilmaistaan opetussuunnitelman arvopohjassa. Suomalainen opetussuunnitelma on lakiin perustuva normiasiakirja, mutta myös opettajan pedagogisia ratkaisuja ohjaava ja suuntaava asiakirja.

Monissa maissa kasvatusalan virkamiesasiantuntijat laativat opetussuunnitelman tai sitä vastaavat standardit ja opettajien tehtäväksi jää toivotun laatuisten opetuksen toteuttaminen. Opetuksen laatua ja onnistumista mitataan erilaisin ulkoisin testein, usein oppilaiden saavutuksina tarkastusjärjestelmässä riippuen. Opettajat eivät voi kovinkaan vapaasti itse säädellä opetusta. Suomessa asiat ovat toisin, sillä asiantuntijakoulutuksen saaneet opettajat osallistuvat opetussuunnitelmien laadintaan.

Suomessa kaikki opettajat osallistuvat paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön, jonka tuloksena laaditaan kunnalliset tai koulukohtaiset opetussuunnitelmat valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden ohjaamina (Darling-Hammond 2010; Saarinen 2016). Näin voidaan toimia ja tätä opetussuunnitelmatyötä edellytetään opettajilta, jotka ovat korkeasti koulutettuja kasvatusalan asiantuntijoita. Opettajat koulutetaan akateemisesti yliopistoissa ja heidän tutkintonsa on kasvatustieteen maisterin tutkinto. Tutkinto koostuu 300 opintopisteestä. Vain aineenopettajat ja lastentarhanopettajat saavat kapeamman kasvatustieteellisen koulutuksen. Lastentarhanopettajat opiskelevat kolmivuotisen kasvatustieteenkandidaatin tutkinnon, jossa kasvatustieteellisiä opintoja on 180 opintopistettä. Aineenopettajat opiskelevat aineididaktisesti painottunutta kasvatustiedettä sivuaineenaan 60 opintopistettä. Muista aineenopettajista poiketen käsityöopettajat ja kotitalousopettajat opiskelevat kasvatustiedettä 110 opintopistettä. Suomalaisilla opettajilla on siis erittäin hyvät edellytykset opetussuunnitelmatyöhön ja koulutuksen myötä toimijuutta korostava ammatillinen identiteetti (Byman ym. 2009; Krokfors ym. 2011; Toom ym. 2010).

Suomalainen institutionaalinen opetus ja oppiminen perustuvat opetussuunnitelmainstituution mahdollistamaan itseohjautuvaan traditioon, jossa toimijoina ovat opettajat ja muut opetusalan toimijat. Opettajien rooli tässä kokonaisuudessa on keskeinen. Ilman akateemista, laaja-alaista teoreettista ja samalla käytännön läheistä koulutusta opettajat eivät voisi tehdä tätä työtä. Kyseisen tradition korostaminen on tärkeää. Vaikka yleiset pedagogiset tavoitteet ja lähtökohdat ovat aika ajoin jääneet toissijaisiksi tai täysin huomiotta, etenkin silloin kun oppiaineiden sisältölistaukset ovat hallinneet opetuksen arkea, niiden pedagoginen ymmärtäminen on muodostanut suomalaisen akateemisen opettajuuden perustan ja oikeutuksen. Vaikka meillä on opettajia, jotka 'opettavat opetussuunnitelmaa' tai jopa 'opettavat oppikirjaa', meillä on pitkä historiallinen, Bildung-teoreettinen perinne toimia toisin. Opetussuunnitelma asettaa koulutyölle normeja, mutta toimii myös pedagogisena asiakirjana, joka suuntaa kasvatus- ja opetustyön tietämisen tapoihin ja oppimiseen liittyviä arvositoutuneita valintoja.

Opetussuunnitelman anglosaksinen ja saksalainen traditio

Usein on verrattu anglosaksista tai etenkin yhdysvaltalaisista kasvatustieteiden teoriaa keskieurooppalaiseen didaktiikan teoriaan. Didaktiikkaa pidetään tieteenalana, joka määrittelee hyvän opetuksen olemusta ja joka rakentaa opetuksen teoriaa riippumatta opetussuunnitelmasta. Opetus nähdään tieteenalana. (Hopmann 2007; Hopmann, Hudson, Seel & Zierer 2012; Kansanen 2017; Meyer 2014.) Opetussuunnitelman opetusta ohjaava arvo saksalaisessa traditiossa on tästä syystä vähäisempi kuin useissa anglosaksisissa traditioissa, joissa juuri yhteinen arvopohja ja ideologia korostuvat (Saylor, Alexander & Lewis 1981; Schiro 2013) ja joissa opetussuunnitelman opetuksen ja oppimisen järjestämistä ohjaavat periaatteet saavat melko tärkeän aseman (Vitikka 2009). Vitikka (2009) toteaa, että suomalaisenkin opetussuunnitelmaan on rakennettu sisään tietty pedagoginen jäsenys, jollaista saksalaisessa 'Lehrplan-traditioon' perustuvassa opetussuunnitelmassa ei sellaisenaan ole. Lehrplan on usein vain oppisisältöjä listaava vuosiluokittain kumuloituva kokonaisuus, joka puhtaimmillaan jättää opetuksen järjestämisen opetuksen teorian eli yleisten didaktisten periaatteiden ymmärtämisen varaan. Suomalainen ope-

tussuunnitelma on saanut vahvasti vaikutteita oppiaineiden sisältöjä korostavasta saksalaisesta Lehrplan-konseptista. Sitä voidaan myös kutsua akateemiseksi lähestymistavaksi opetussuunnitelma-ajatteluun. (Malinen 1992; Schiro 2013; Vitikka 2009.) Tämä antaa opettajille huomattavasti enemmän vapausasteita itsenäiseen ja autonomiseen opetustoimintaan, omiin valintoihin sekä omaan pedagogiseen ajatteluun ja päätöksentekoon kuin jo valmiiksi opetussuunnitelmaan linjatun arvoperustan, tietokäsityksen ja oppimiskäsityksen ohjaamat sitoumukset.

Anglosaksinen kasvatustiede, erityisesti sen yhdysvaltalainen perinne, näkee yleisen kasvatustieteen rakentuvan osatieteistä. Näitä ovat kasvatustieteiden filosofia, kasvatustieteiden sosiologia, kasvatustieteiden psykologia ja kasvatustieteen historia sekä jossain määrin myös tieteiden välinen vertaileva kasvatustiede jonka osaksi myös opetussuunnitelmatutkimus voidaan asettaa. Etenkin post-teoriat ovat innoittaneet opetussuunnitelmatutkimuksen tieteidenvälisyyttä (ks. Hakala, Maaranen & Riitaoja tässä teoksessa). Yleisen kasvatustieteen osatieteet (kasvatustieteiden filosofia, kasvatustieteiden sosiologia jne.) toimivat kuitenkin opetussuunnitelmatutkimusta informoivana resurssina. Anglosaksisessa traditiossa opetuksen tutkimus (tai didaktinen tutkimus) kasvatustieteiden osatieteenä ei saa itsenäistä asemaa. Saksalaisessa traditiossa opetuksen didaktiseen tutkimukseen perustuva käsitys opetuksesta on keskeisessä asemassa, kun taas kasvatustieteiden psykologialla ja oppimisen yleisten prosessien ymmärtämisellä ei ole samaa merkitystä kuin anglosaksisessa kasvatustieteessä. (Kansanen 2017; McCullough 2002.) Traditiot tuottavat erilaista opetussuunnitelma-ajattelua.

Uuden käyttöön otetun opetussuunnitelman (2014) keskeinen muutos on siirtää painoa oppiainejakoisuudesta monialaisiin, integroituihin oppimiskokonaisuuksiin. Uudistuksessa pyritään perinteisestä oppiaineen sisältöjä korostavasta ”mitä?”-ajattelusta ”miten?”- ja ”miksi?”-ajatteluun, joissa oppiaineiden sisältötiedon lisäksi korostuvat yhteiseen kriittiseen tiedonmuodotukseen liittyvät taidot. Siirtyminen ”mitä?”-ajattelusta ”miten?”-ajatteluun on kansainvälinen trendi opetussuunnitelmien suunnittelussa. ”Miten?”-ajattelu korostaa uuden vuosituhannen taitoja ja laajoja opetussuunnitelmallisia tavoitteita sisältöluettelon sijasta (OECD 2005; Young 2010). ”Miten?”-ajattelu perustuu oppimisen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan (Greeno 2006; Säljö

2004), jossa oppimisympäristö saa entistä tärkeämmän merkityksen. Samakin oppisisältö opitaan erilaisissa oppimisympäristöissä eri tavoin, sisältö saa erilaisia painotuksia.

Edellä esitetty ei kuitenkaan tarkoita, etteikö oppiainekohtaista ja pedagogista sisältötietoa arvostettaisi ja etteikö sillä olisi merkittävä asemaa tiedonmuodostuksessa. Didaktista lähestymistapaa halutaan kuitenkin laajentaa. Opetussuunnitelman pedagogisten uudistusten tarkoituksena on oppiaineiden integraatio, uusien oppimisympäristöjen käyttö sekä opetuksen menetelmällinen kehittäminen. Tarkoituksena on lisäksi ymmärtää, että koulun ulkopuolinen maailma ja siellä tapahtuva informaali oppiminen tulee kiinteämmin huomioida formaalissa kasvatuksessa ja opetuksessa.

Suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun juuret ovat vahvasti keskieu-rooppalaisessa didaktista teoriaa korostavassa opetuskäsityksessä. Kuitenkin murros kohti sosiokulttuurista lähestymistapaa, erityisesti amerikkalaista kasvatustieteiden osa-alueita korostavaa, kasvatopsykologisesta teoriasta nousevaa oppimisen näkökulmaa, on vähin erin käynnistynyt ja alkanut muokata opetussuunnitelmamme pedagogisen ohjauksen luonnetta ja muotoa. Ensimmäistä kertaa sitten vuoden 1970 peruskoulu-uudistuksen opetussuunnitelman yleinen osa ilmaisee institutionaalisen kasvatuksen ja opetuksen arvoja, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen. Konstruktivistiseen teoriaan perustuvan tradition vahvistumisen myötä oppimiskäsitys on muuttunut vähin erin kontekstuaaliseen suuntaan (Borko & Putnam 1998; Resnick & Hall 1998). Tässä mallissa ajatellaan, että oppija rakentaa oman kokemuksensa varassa tietoa opettajan tarjoamasta informaatiosta ja tietoaineksestä yksin tai mieluummin yhdessä muiden kanssa erilaisissa (sosiokulttuurisissa) konteksteissa. Näkemys korostaa oppimisympäristön merkitystä, sillä ajatellaan, että ympäristö, konteksti vaikuttaa oppimisprosesseihin ja oppimisen laatuun (Kangas, Kopisto, Löfman, Salo & Krokfors 2017).

Samoin kuin anglosaksinen opetussuunnitelmatraditio myös didaktinen Lehrplan-traditio ohjaa edelleen suomalaista opetussuunnitelma-ajattelua. Suomalaisen tradition erityisyys on se, että kasvatustieteellisesti koulutetut opettajat ovat mukana opetussuunnitelman laadinnassa. Lisäksi heille halutaan antaa laaja autonomia ja vapaus opetussuunnitelman toteuttamisessa.

Yleisdidaktinen tutkimustraditio luottaa opettajan kasvatustieteelliseen ymmärrykseen, menetelmälliseen osaamiseen ja opettamisen taitoon. Opettamisen taito nousee opetuksen teorian ymmärtämisestä, opettamisen teoreettisesta analysoinnista ja opettamisen harjoittelemisesta. Opetus koostuu laajasti ottaen suunnittelusta ja toteutuksesta, jossa muoto ja menetelmät vaihtelevat sekä arvioinnista. Suunnittelu- ja arviointivaiheissa opetuksen tavoitteellisuus korostuu, toteutusvaiheessa vuorovaikutus on keskiössä. Vuorovaikutus voi olla välitöntä, aikaan ja paikkaan sidottua tai kuten yhä useammin digitalisaation mahdollistamana välillistä, aikaan ja paikkaan sitomatonta. (Kansanen 1990; Krokfors & Patrikainen 2006.) Nojaututtaessa didaktiseen Lehrplan-traditioon, opettajan opetusosaamista pidetään tärkeänä. Tästä käsin on varsin ymmärrettävää, että opettajankoulutuksen merkitystä korostetaan ja sen korkeaa tasoa arvostetaan. Didaktinen opetussuunnitelmatraditio ei kuitenkaan varsinaisesti tuo kuin ehkä välillisesti esiin oppimisympäristön laadun ja merkityksen osana opetuksen teoriaa.

Huolimatta siitä, että saksalainen didaktiikka ja angloamerikkalainen kasvatopsykologinen opetussuunnitelma-ajattelu lähestyvät oppimisympäristön asemaa erilaisista lähtökohdista, oppimisympäristöjen merkitystä on korostettu aina. Luokkahuone on mielletty opetuksen ja oppimisen tärkeimmäksi ympäristöksi. Ympärillä on kuitenkin aina ollut koulurakennus kokonaisuudessaan, koulun piha, lähiympäristö ja niiden tarjoamat pedagogiset mahdollisuudet. Kaupunkilaiskoulujen oppimisympäristöissä on toteutettu erilaista pedagogiikkaa kuin maalaiskansakouluissa. Opettajilla on ollut vapaus valita pedagogiset ratkaisunsa ja erilaisen koulutuksen saaneet oppikoulun opettajat ja kansakoulun opettajat toteuttivat oppimisympäristöajatteluaan eri tavoin. Myös oppikoulujen ja maalaiskansakoulujen opetussuunnitelmat erosivat toisistaan oppimisympäristöajattelunsa suhteen. Maalaiskansakouluissa koulurakennuksen ulkopuolinen oppimisympäristö oli jo varhain huomioitu paremmin kuin akateemisia tietoja ja taitoja painottavissa oppikouluissa. (Mallinen 1992; Rantala 2015.)

Opetussuunnitelman oppimisympäristökäsitys laajenee

Elämme alati muuttuvassa maailmassa, jossa koulu on vain yksi monista oppimisen paikoista, tiedon lähteistä ja välittäjistä. Oppimista tapahtuu kaikkialla. Oppia voi tietoisesti ja tavoitteellisesti tai tiedostamattaan, vahingossa. Oppimista tapahtuu niin fyysisissä, virtuaaleissa ja digitaalisissa ympäristöissä, jotka mahdollistavat myös ajasta ja paikasta vähemmän riippuvan opiskelun ja oppimisen. Lasten ja nuorten oppimisympäristöt ovat moniulotteisia, vaihtelevia ja rikkaita. Puhutaan myös oppimisen ekologiasta, jolla viitataan erilaisiin ympäristöihin ja oppijayhteisöihin, joissa lapsi tai nuori toimii (ks. Barron 2006; Brown 2002). Lapset ja nuoret käyttävät myös monenlaisia välineitä ja teknologioita päivittäin. Arkioppimisen ja koulussa tapahtuvan formaalin opetuksen seurauksena mahdollisesti tapahtuvan oppimisen tulisi täydentää toisiaan. (Krokfors, Kangas, Kopisto, Rikabi-Sukkari & Vesterinen 2015.)

Koulu kaikkialla -loppuraportin (Krokfors ym. 2015) mukaan tietoympäristömme on siirtynyt paljolti digitaaliseen muotoon. Teknologiat tarjoavat mahdollisuuksia opetuksen sisällölliseen uudistamiseen sekä oppimisympäristöjen monipuolistamiseen. Virtuaalisten ja niin sanottujen avointen ympäristöjen sekä sosiaalisen median hyödyntäminen opetuksessa ovat kuitenkin vielä verrattain vähäistä. Maailmankuvan rakentamiseksi tarvitaan muun muassa esteettistä, eettistä, sosiaalista ja tiedollista orientaatiota. Koulussa tiedonalat ja oppiaineet jäsentävät tätä kokonaisuutta. Avautuvien oppimisen ympäristöjen myötä tieto, ainakin arkitieto, rakentuu eri tavoin kuin ennen. Tietoa ei voi hallita samalla tavalla kuin aikaisemmin. Tieto rakentuu yhteisöllisesti, monikerroksisesti ja yhä useammin diskursiivisesti erilaisten toimijoiden yhteisöissä. (Smeds, Staffans, Ruokamo & Krokfors 2011.)

Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen yleistymisen myötä kasvatusalan asiantuntijoiden pedagoginen huomio on aiempaa enemmän kiinnittynyt oppimisympäristöihin sekä niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin laajentaa ja monipuolistaa oppilaiden oppimiskokemuksia. Viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksessa (2010–16) on haluttu kehittää erityisesti peruskoulun oppimisympäristöjä ja työtapoja tutkimustietoon perustuen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppimisympäristön merkitys korostuu. Oppimista tapahtuu yhä enenevässä määrin myös luok-

kahuoneen ulkopuolella ja teknologian välityksellä. Asiakirjassa korostuu aiempaa voimakkaammin sosiokulttuurinen, kontekstuaalinen oppimiskäsitys, joka nousee angloamerikkalaisesta, kasvatuspsykologisesta opetussuunnitelmatraditiosta.

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. (POPS 2014, 27–28.) Luokkahuoneen lisäksi oppimisympäristöinä käytetään yhä enemmän myös koulun ulkopuolisia ympäristöjä, liikutaan luonnossa ja hyödynnetään esimerkiksi museoiden, tiedekeskusten ja kirjastojen pedagogista tarjontaa. Myös vierailut koulun ulkopuolella ja vierailijoiden kutsuminen kouluihin yleistyvät. (Krokfors ym. 2015.) Pelit ja muut virtuaaliset ympäristöt kuuluvat myös oppimisympäristöihin (Kangas, Koskinen & Krokfors 2017). Teknologialla on yhä suurempi merkitys koulun arjessa, ja oppilaat voivat entistä paremmin osallistua omien oppimisympäristöjensä kehittämiseen ja valitsemiseen. Jokaisen oppiaineen opetuksessa käytetään monipuolisia työtapoja siten, että oppilaat oppivat myös erilaisia yleisiä tai laaja-alaisia taitoja. Koulun kasvimaan hoitaminen, erilaiset opintokäynnit tai opetuksen järjestäminen joko osin tai kokonaan verkko-oppimisympäristöissä ovat esimerkkejä koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämisestä. Esimerkkinä voi toimia historian opiskelu koulun lähiympäristössä laajennettua todellisuutta hyödyntävää mobiilipeliä pelaten. (Krokfors ym. 2015.)

Laajenevien oppimisympäristöjen lisäksi uudet opetussuunnitelmat korostavat oppiaineiden opetuksessa laaja-alaista osaamista, joka rakentuu eri näkökulmista. Koulukontekstissa laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tiedonmuodostuksen taitoja. Osaamisen keskeisiin tavoitteisiin kuuluvat ajattelun ja oppimisen taidot, vuorovaikutus- ja ilmaisutaidot sekä monilukutaito, jolla tarkoitetaan taitoa tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä. Jokainen oppiaine edistää osaltaan laaja-alaisen osaamisen taitoja, mikä heijastaa yleisempää suuntaa 21. vuosisadan tietotaitojen kehittämisen tarpeesta (OECD 2005).

Opettajien pedagogiset taidot koulun uusien oppimisympäristöjen käytöstä ovat vaihtelevia. Opettajien oppimisympäristökäsitysten laajentaminen asettaa uudenlaisia haasteita opettajankoulutuksen ja opettajan laaja-alaisen

ammattillisen autonomian yhteensovittamisessa. Seuraavassa luvussa tarkastellaan opettajien opetussuunnitelma-ajattelua tutkimuksen valossa osana Opetusministeriön rahoittamaa Koulu kaikkialla -tutkimus- ja kehittämissanketta.

Opettajien opetussuunnitelma-ajattelun suuntaviivoja

Opettajien opetussuunnitelma-ajattelua käsittelevä tutkimus toteutettiin eräessä eteläsuomalaisessa kunnassa keväällä 2014. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, mitä opettajat ajattelevat uudesta opetussuunnitelmasta. Erityisesti olimme kiinnostuneita siitä, integroivatko opettajat oppiaineita, tekevätkö he projekteja ja käyttävätkö he koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä. Halusimme myös tietää opettajien valmiuksia kyseisissä taidoissa. Vertailimme kahta perusopetuksen opettajaryhmää: alaluokkien luokanopettajia ja yläluokkien aineenopettajia.

Tutkimuksellinen kiinnostuksemme kohdentui siihen, onko luokanopettajien ja aineenopettajien välillä eroa

- 1) oppiaineiden integroinnin, projektityön, koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen, digitaalisten verkko-oppimateriaalien ja avointen aineistojen tai koulun ulkopuolisten vierailujen ja kouluvierailijoiden käytössä?
- 2) taidoissa käyttää oppiaineiden integraatiota, projektityötä, koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä, digitaalisia verkko-oppimateriaaleja, avoimia digitaalisia aineistoja tai koulun ulkopuolisia vierailuja ja kouluvierailijoita?
- 3) oppiaineiden integroinnin, projektityön ja koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen, digitaalisten verkko-oppimateriaalien, avointen aineistojen tai koulun ulkopuolisten vierailujen ja kouluvierailijoiden arvostuksessa?

Kunta, jossa tutkimus tehtiin, valitsi koulut tutkimukseen näiden kunnallisen pilottikoulu-statusen vuoksi. Näillä hyvin varustelluilla pilottikouluilla oli erityinen opetuksen ja opetusresurssien kehittämiseen liittyvä tehtävä kunnassa. Koulut edustivat kattavasti kunnan kouluverkkoa: yksi pieni koulu taajaman ulkopuolelta, yksi keski-suuri koulu ja yksi suuri taajama-alueen

koulu. Kunta sai tutkimuksesta alueellista tietoa tutkittavista asioista oman kehitystyönsä tueksi.

Tutkimuksen aineisto kerättiin verkkokyselynä. Mukana oli 21 luokanopettajaa ja 31 aineenopettajaa. Edustavaksi otokseksi aineisto on liian pieni. Tarkoituksiimme, jatkotutkimuksen asetelman ja hypoteesien muodostamiseen, se sopi hyvin. Vastausprosentti oli 71,15 %. Verkkokysely koostui 40 kysymyksestä, 14 taustamuuttujasta, 11 avoimesta kysymyksestä sekä 15 monivalintakysymyksestä. Kaikki kysymykset liittyivät opetussuunnitelmauudistukseen ja opettajien opetussuunnitelma-ajatteluun. Aineistosta kuitenkin rajattiin ensimmäiseen analyysiin kaksi opetussuunnitelmauudistuksen sekä jatkotutkimuksen ja hypoteesin muodostamisen kannalta keskeistä näkökulmaa. Näkökulmat operationalisoituivat kuudeksi monivalintakysymykseksi. Kysymyksissä tiedusteltiin opettajien näkökulmia ja käsityksiä oppiaineiden integraatiosta, projektityöstä ja koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä. Lisäksi kyselyssä käsiteltiin avointen digitaalisten materiaalien käyttöä, koulun ulkopuolisia vierailuja ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttöä opetuksessa.

Uudet oppimisympäristöt ja moniammatillinen yhteistyö

Uusiin oppimisympäristöihin liittyy kiinteästi oppiaineiden integraatio, projektityö, digitaaliset oppimateriaalit ja koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen käyttö. Näiden käyttöä voidaan kutsua *rajoja ylittäväksi pedagogiikaksi* (Akkerman 2011; Akkerman & Bakker 2011; Krokfors & Vitikka 2011; Vesterinen, Kangas, Krokfors, Kopisto & Salo 2017). Rajoja ylittävä pedagogiikka keskittyy opetuksen ja oppimisen rajoja ylittäviin käytäntöihin ja korostaa opettajan roolia moniammatillisen yhteistyön pedagogisena johtajana. Samalla luodaan ja tuetaan toimintakulttuuria, jossa ylitetään koulun ja yhteiskunnan, koulun ja lapsen maailman, sekä koulun sisäisiä rajoja. (Krokfors ym. 2015.)

Tutkimuksessa huomattiin, että luokanopettajat käyttivät enemmän rajoja ylittävää pedagogiikkaa kuin aineenopettajat. Lisäksi luokanopettajat hyödynsivät aineenopettajia enemmän digitaalisia oppimateriaaleja ja avoimia virtuaalisia aineistoja. Verrattaessa luokan- ja aineenopettajia huomattiin myös,

että aineenopettajat käyttivät enemmän perinteistä oppikirjapedagogiikkaa, jolloin oppitunnit muodostuivat perinteisistä luokkahuoneessa tehtävistä suullisista ja kirjallisista harjoituksista.

Opettajia pyydettiin kyselyssä arvioimaan omia taitojaan rajoja ylittävissä pedagogisissa käytänteissä, kuten oppiaineiden integroinnissa, projektityön hyödyntämisessä ja koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen käytössä. Luokanopettajat arvioivat taitonsa näissä paremmiksi kuin aineenopettajat. Luokanopettajat myös arvostivat tämän tyyppistä pedagogiikkaa enemmän kuin aineenopettajat. Opettajaryhmien väliset erot voivat johtua heidän pedagogiikkojensa erilaisista tavoitteista. Luokanopettajat näkevät uuden vuosituhanen taidot poikkitieteellisinä ja laaja-alaisina, ja pitävät niitä pedagogisissa valinnoissaan tärkeämpiä kuin aineenopettajat. Nämä arvostivat enemmän oppiainekohtaista osaamista.

Tutkimuksessa ulkopuolisten asiantuntijoiden kutsumista kouluun, vierailuja koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin ja erilaisia retkiä, jotka on järjestetty yhdessä koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa, kutsuttiin moniammatilliseksi yhteistyöksi. Moniammatillinen yhteistyö oli huomattavasti suuremmissa roolissa luokanopettajan kuin aineenopettajan työssä. Aineenopettajat kokivat fyysiset ja taloudelliset resurssit sekä luokkakoot esteiksi moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi useammin kuin luokanopettajat.

Opettajaryhmien opetussuunnitelma-ajattelun muutos

Luokanopettajien opetussuunnitelma-ajattelu heijastaa opetussuunnitelmauudistuksen keskeisiä linjauksia. Luokanopettajat pitivät tärkeänä rajoja ylittävää pedagogiikkaa ja kokivat osaavansa hyödyntää projektityötä ja oppiaineiden integraatiota omassa opetuksessaan. He myös käyttivät uusia fyysisiä ja virtuaalisia oppimisympäristöjä sekä hyödynsivät koulun ulkopuolisia asiantuntijoita opetuksessaan useammin kuin aineenopettajat.

Suomalaisia opettajia pidetään autonomisina ammatillisina, joille oma ammatillinen kehitys on tärkeää. Heillä on tutkimusperustainen ote työhönsä, minkä avulla he ylläpitävät työnsä laatua. Akateemiset opinto-ohjelmat tarjoavat opiskelijoille tarvittavan tietopääoman ja taidot, joilla kehittää työtään. Tavoitteena on jatkossakin, että opetus- ja kasvatustieteen ammattilaiset ei-

vät olisi päätösten ja muutosten toteuttajia, vaan aktiivisesti mukana yhteisessä päätöksenteossa ja koulun kehittämisessä (Krokfors 2007; Krokfors ym. 2011; Toom ym. 2010; Vesterinen, Toom & Krokfors 2014).

Luokan- ja aineenopettajien valmiuksissa kehittää opetustaan uuden opetussuunnitelman linjausten suunnassa on tämän selvityksen perusteella eroa. Luokanopettajat ryhmänä ovat valmiimpia uuden opetussuunnitelman tuomaan pedagogiseen muutokseen aineenopettajaryhmän luottaessa enemmän perinteiseen luokkahuonepedagogiikkaan. Luokanopettajat myös tuntevat osaavansa hyödyntää uusia pedagogisia menetelmiä ja arvostavat niitä enemmän kuin aineenopettajat.

Löydettyjen erojen täsmentämiseksi ja tulkitsemiseksi on välttämätöntä tehdä kuvattua laajempi tutkimus. Uusi opetussuunnitelma pyrkii laajentamaan oppimisympäristöjä perinteisten luokkahuoneiden ulkopuolelle. Opettajiä rohkaistaan sekä fyysisten että virtuaalisten (digitaalisten) oppimisympäristöjen monipuoliseen ja pedagogisesti perusteltuun käyttöön. Tulokset puhuvat sen puolesta, että luokanopettajilla on aineenopettajia paremmat valmiudet ajassa arvostetun rajoja ylittävän pedagogiikan ja moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen. Luokanopettajilla näyttäisi myös olevan aineenopettajia enemmän halua kehittää koulua uuden opetussuunnitelman suuntaan. Yksi syy saattaa olla luokanopettajien huomattavasti laajemmissa kasvatustieteen pääaineopinnoissa. Kasvatustieteen pääaineopintoja kertyy luokanopettajilla 180 opintopistettä. Aineenopettajat opiskelevat kasvatustiedettä sivuaineena 60 opintopistettä. Aineenopettajien opettajan pedagogiset opinnot antavat aineenopettajiksi opiskeleville tärkeän, mutta melko kapean ainedidaktisesti painottuneen käsityksen kasvatustieteistä. Voidaan kysyä, riittääkö tämä tänä päivänä muuttuvassa koulussa ja maailmassa. Pitäisikö aineenopettajien opettajien pedagogisten opintojen rakennetta kehittää kuten joissakin yliopistoissa on tehty siten, että opettajaorientaatio aloitetaan jo ensimmäisenä opintovuonna.

Tutkimuksen tulosten perusteella muodostetaan hypoteesi toista vaihetta varten. Tutkimusta jatketaan suurella kyselytutkimuksella vuonna 2018. Tavoitteena on saada kattava kansallinen aineisto luokanopettajien ja aineenopettajien valmiudesta vastata niihin pedagogisiin muutoksiin, joita esitetään

vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa. Selvitämme myös opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen tarvetta.

Opetussuunnitelman mahdollisuudet uusien oppimisympäristöjen ja moniammatillisen yhteistyön uudistajana

Opetussuunnitelmatraditiot, saksalainen Lehrplan-traditio ja angloamerikkalainen Curriculum-traditio, tulkitsevat opetuksen ja oppimisen välistä suhdetta eri tavoin ja näkevät opetussuunnitelman ohjaavan merkityksen erilaisena. Perinteisesti Lehrplan-traditio on korostanut opettajan menetelmällistä vapautta, opettajan didaktista 'itseääräytymisoikeutta' perustelemalla tätä opetuksen teorian vahvalla asemalla kasvatustieteessä. Curriculum-traditio taas korostaa suomalaista tulkintaa välineellisemmin opettajan sitoutumista opetussuunnitelmaan ja opetuksen tehokkuutta korostavaan arvopohjaan sekä tieto- ja oppimiskäsitykseen. Samalla keskiöön nousee oppilas ja oppilaskeskeistä opetusta ohjaava lähestymistapa. Tässä lähestymistavassa opettaja nähdään oppimisen mahdollistajana, oppilaan ohjaajana ja opiskelun fasilitaattorina.

Erilaiset opetussuunnitelmatraditiot voivat täydentää toisiaan hybridisesti (toisiinsa palautumattomina) ja ristiriitaisinakin ne voivat informoida opettajan ajattelua kannustaen etsimään omakohtaisia ratkaisuja. Yhtenäinen peruskoulu kannustaa opettajaryhmiä yhteistyöhön ja yhteiseen peruskoulun opettajuuteen. Opettajien erilaiset koulutustaustat ja orientaatiot voivat parhaimmillaan syventää oppilaiden oppimista ja osaamista. Tämä edellyttää jatkuvaa yhteistä keskustelua oppivelvollisuuskoulun tehtävästä.

Suomalainen koulutusjärjestelmän keskeisenä periaatteena on pyrkimys koulutukselliseen yhdenvertaisuuteen, jolloin samat koulutusmahdollisuudet ovat saatavilla kaikille riippumatta sukupuolesta, sosiaalisesta statuksesta tai etnisestä taustasta (Niemi 2012; Sahlberg 2011). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään koulutuksen tavoite ja arvoperusta sekä opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Kansallinen koulutuksen ohjausjärjestelmä luo pohjaa kunnallisille opetussuunnitelmille. Opetussuunnitelma pyrkii takaamaan kansallisen koulutuksellisen tasa-arvon, kun samat oppisisällöt ja oppimistavoitteet pyritään saavuttamaan koko maassa.

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistusprosessi pyrkii avoimeen ja demokraattiseen kansalaisyhteiskuntaan. Viimeisimmän opetussuunnitelman laatimisprosessiin ovat vaikuttaneet yhteiskunnalliset muutokset niin kulttuurin, kielen kuin uskonnonkin saralla (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013). Opetussuunnitelman perusteet pyrkii uudistamaan pedagogiikkaa ja työskentelytapoja esim. esittämällä oppiaineiden integrointia entistä enemmän ja korostamalla oppimisen yhteisöllisyyttä. Myös moniammatillinen työkuultuuri, avautuvat oppimisympäristöt, projektityöt ja idea koulusta osana laajempaa oppimisyhteisöä ovat osa opetussuunnitelmauudistusta. Useiden tutkijoiden mukaan (Banks ym. 2007; Barron 2006; Beckerman, Burbules & Silberman-Keller 2006; Kangas ym. 2014; Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2011; Krokfors ym. 2015) tarvitaan myös uudenlaisia pedagogisia lähestymistapoja, sillä oppimista tapahtuu koko ajan niin fyysisissä kuin digitaalisissa ympäristöissä. Opetussuunnitelman ohjaaman formaalin koulutuksen oletetaan ottavan huomioon oppilaiden informaalisti hankkima osaaminen. Yksi mahdollisuus vastata uudennlaisiin odotuksiin on ylittää rajoja eri oppimisympäristöjen välillä ja tehdä moniammatillista yhteistyötä koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa (Akkerman 2011; Vesterinen ym. 2017).

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelma toimii kansallisena kehyksenä kunnallisille ja koulukohtaisille opetussuunnitelmiille. Suomalaiselle koulutusjärjestelmälle on ominaista päätösvalan jakaminen paikalliselle tasolle. Paikallista autonomiaa lisää se, että Suomessa ei ole kansallisia testejä tai oppimateriaalien etukäteistä tarkastusta (Darling-Hammond 2010; Krokfors 2007). Lisäksi opettajat osallistuvat kunnalliseen ja koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön (Halinen ym. 2013). Suomessa opettajat nähdään autonomisina opetus- ja kasvatusalan ammattilaisina, jotka ovat vastuussa suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista liittyen opetukseen, oppimiseen ja opetussuunnitelmaan. Valtakunnallista ohjausta vähennettiin 1990-luvulla, mutta sitä on taas lisätty 2010-luvulla. On mielenkiintoista nähdä, mihin suuntaan jatkossa haluamme mennä. Opetussuunnitelman puitteissa opettajilla on edelleen kuitenkin vapaus valita käyttämänsä opetusmetodit sekä arviointimateriaalit.

Kansallisen kontrollin puuttuminen saattaa olla yksi syy suomalaisten opettajien korkeaan tyytyväisyyteen, mikä ilmeni OECD:n julkaisemasta TALIS-tutkimuksesta. Tutkimuksen mukaan yhdeksän kymmenestä suomalaisopettajasta oli tyytyväinen työhönsä ja lähes kahdeksan kymmenestä opettajasta valitsisi ammattinsa uudelleen. Tutkimus tehtiin 34 maassa. (OECD, TALIS 2014.) Sulosen ja muiden (2010) tutkimuksen mukaan opettajat näkevät oppiaineet tärkeinä, mutta toisistaan erillisinä olevina moduuleina, ja heillä on vaikeuksia ehtiä opetussuunnitelman määrittelemät sisällöt lukuvuoden aikana.

Oppimisen kaikkiallisuus tuo koululle sekä haasteita että mahdollisuuksia. On tärkeä pohtia, millä tavalla koulussa voidaan ottaa huomioon lasten ja nuorten koulun ulkopuolella omaksumia tietoja ja taitoja sekä sitä, millä tavalla teknologiavälineitä ja digitaalisia ympäristöjä voidaan perustellusti integroida opetukseen. Oppimisen kaikkiallisuuden ymmärtäminen on perustaa uusien pedagogisten käytäntöjen ja uusien oppimisympäristöjen luomiselle.

Jotta opetussuunnitelmauudistus voisi onnistua, on opettajien opetussuunnitelma-ajattelua kehitettävä entisestään. Opetussuunnitelmateorioiden ja laajenevien oppimisympäristöjen välistä suhdetta on kirkastettava. Uusi opetussuunnitelma johtaa pohtimaan, millaisin pedagogisin keinoin opettajat ja koulu yhteiset yhdistävät opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt koulun ulkopuolisiin fyysisiin ja virtuaalisiin oppimisympäristöihin ja uudet oppimisympäristöt osaksi opetussuunnitelmaa. Keinot tähän työhön tulee kehittää paikallisella opetussuunnitelmatyön tasolla. Kansallisen opetussuunnitelman perusteiden linjaukset tulee kontekstualisoida paikallisesti. Samoihin tavoitteisiin voidaan tulevaisuudessa päästä monin erilaisin sisällöllisin ratkaisuin, erilaisia alueellisia ja paikallisia mahdollisuuksia hyödyntäen.

Osallistavaa pedagogiikkaa tulee kehittää. Sen lähtökohtana on lapsen toimijuus ja aktiivinen osallistuminen. Osallistavassa pedagogiikassa oppimisen tavoitteet ja prosessit tehdään näkyviksi ja jaettaviksi. Oppilaat saavat mahdollisuuden toimia aloitteellisesti, tehdä päätöksiä ja ottaa vastuuta. Sen sijaan, että oppilaat nähdään vain tiedon kuluttajina, heidät tulee nähdä myös aktiivisina tiedon tuottajina. Oppilaat osallistuvat myös toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Krokkfors ym. 2015.)

Erilaiset opetussuunnitelmateoreettiset lähestymistavat ja erilaisen koulutuksen saaneet opettajat luovat yhdessä mahdollisuuden koulun kehittämiseen. Vaikka opetuksen, oppimisen ja oppimisympäristöjen merkitykset nousevat eri opetussuunnitelmatraditioissa, molemmat johtavat meitä pohtimaan myös menetelmällistä kehitystyötä ja uusien oppimisympäristöjen pedagogista hyödyntämistä. Menetelmällinen vapaus liittyneenä teoreettisesti korkeatasoiseen, älyllisesti perusteltuun ammatilliseen autonomiaan, tuottavat yhdessä suomalaiselle koulujärjestelmälle perustaa jatkaa yhden maailman johtavan koulutusjärjestelmän jatkuvaa kehittämistä.

Lähteet

- Akkerman, S.F. 2011. Learning at boundaries. *Journal of Educational Research* 50 (1), 21–25.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. 2011. Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research* 81 (2), 132–169.
- Banks, J., Au, K., Ball, A., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., Brice Heath, S., Lee, C., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, S., Valdes, G. & Zhou, M. 2007. Learning in and out of School in Diverse Environments. The LIFE Center (The Learning in Informal and Formal Environments Center) and the Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle. (<http://depts.washington.edu/centerme/LEARNING%20LIFE%20REPORT.pdf>.)
- Barron, B. 2006. Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development* 49 (4), 193–224.
- Beckerman, Z., Burbules, N. C. & Silberman-Keller, D. (toim.) 2006. Learning in places: the informal education reader. *Studies in the Postmodern Theory of Education* (249), New York, NY: Peter Lang.
- Borko, H. & Putnam, R. T. 1998. The role of context in teacher learning and teacher education. *Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in and beyond school*. Columbus, OH: The Ohio State University, College of Education, Center on Education for Training and Employment. (Eric Document Reproduction Service No. ED434095.)
- Brown, J. S. 2002. Growing up digital. How the web changes work, education and ways people learn. *Journal of the United States Distance Learning Association* 16, 2, February.
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H. & Kansanen, P. 2009. Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation* 15 (1), 79–92.

- Darling-Hammond, L. 2010. *The Flat World of Education – How America’s commitment to equity will derminate our future.* New York and London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Greeno, J. 2006. Commentary: Authoritative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer. *Journal of the Learning Sciences* 15 (4), 537–547.
- Halinen I., Holappa, A-S. & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44 (2), 187–194.
- Hopmann, S. 2007. Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal* 6 (2), 109–124.
- Hopmann, S.T., Hudson, B., Seel, N.M. & Zierer, K. 2012. Introduction. Teoksessa T. Hopmann, B. Hudson, N.M. Seel & K. Zierer (toim.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil: International perspectives on the German didactics tradition.* Baltmannsweiler: Schneider, 9–10.
- Hopmann, T., Hudson, B., Seel, N.M. & Zierer, K. (toim.) 2012. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil: International perspectives on the German didactics tradition.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2016. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 779–1094.
- Kangas, M., Koskinen, A. & Krokfors, L. 2017. A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher’s pedagogical activities. *Teachers and Teaching* 23 (4), 4519–10470.
- Kangas, M., Kopisto, K., Löfman, K., Salo, L. & Krokfors, L. 2017. ”I’ll take care of the flowers!” Researching agency through initiatives across different learning environments. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 17 (1), 829–1091.
- Kangas, M., Vesterinen, O., Lipponen, L., Kopisto, K., Salo, L. & Krokfors, L. 2014. Students’ Agency Work in an Out-of-Classroom Settings: Acting Accountably in a Gardening Project. *Learning, Culture and Social Interaction* 3 (3), 34–42.
- Kansanen, P. 1990. *Didaktiikan tiedetausta: kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. 2017. Pedagogical thinking and instructional design. The Didaktik perspective. Teoksessa J. Chi-Kin Lee & K.J. Kennedy (toim.), *Theorizing teaching and learning in Asia and Europe. A conversation between Chinese curriculum and European didactics.* New York: Routledge, 248–260.
- Krokfors, L. 2007. Two fold role of pedagogical practice in research-based teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.), *Education as Societal Contributor: Reflections by Finnish Educationalist.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, 147–160.

- Krokfors, L. & Patrikainen, S. 2006. Hyvä, paha opetus. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.), Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Juva: ws Bookwell Oy.
- Krokfors, L. & Vitikka, E. 2011. Rajoja läpäisevä pedagogiikka. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.), InnoSchool – välittävä koulu: Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper, 234–239.
- Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. 2011. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.), InnoSchool – välittävä koulu: Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper, 51–87.
- Krokfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L. & Vesterinen, O. 2015. Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen ja oppimisen muutos 2016. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. 2011. Investigating Finnish teacher educators' views of research based teacher education. *Teaching Education* 22 (1), 1–13.
- McCullough, G. 2002. 'Disciplines contributing to education'? *Educational studies and the disciplines. British Journal of Educational Studies* 50 (1), 100–119.
- Meyer, H. 2014. The German Tradition of Didactics and Recent Research Findings about Teaching and Learning. 12th Shanghai International Curriculum Forum November 2014. Shanghai, China.
- Niemi, H. 2012. The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. Teoksessa H. Niemi, A. Kallioniemi & A. Toom (toim.), *The Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning In Finnish Schools*. Rotterdam: Sense, 19–38.
- Organisation For Economic Co-Operation And Development (=OECD). 2005. The definition and selection key competencies [Executive Summary]. Read on 11/7/2014. www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf.
- Organisation For Economic Co-Operation And Development (=OECD). 2014. Teaching and Learning International Survey 3. (TALIS). Read on 16/7/2014. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inec/internacional/talis2013/-talis-2014-eng--full-11-ebook.pdf?documentId=0901e72b819dbfd7>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, S. 2015. Olinko minä liian ankara – Kaarlo Juho Vialis Ollila, Klaukkalan Metsäkylän kyläkoulun johtaja 42 vuoden ajan. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Resnick, L. B. & Hall, M. W. 1998. Learning organizations for sustainable education reform. *Daedalus* 127 (4), 89–118.
- Saarinen, S. 2016. Paikallinen opetussuunnitelmatyö opettajan silmin. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

- Sahlberg, P. 2011. Finnish Lessons – What can the world learn about educational change in Finland? The series on school reform. New York: Teachers College Press.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. M. 1981. Curriculum Planning for Better Teaching and Learning. Tokyo: Holt-Saunders Japan.
- Schiro, M. S. 2013. Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns. 2. painos. Sage Publications.
- Smeds, R., Staffans, A., Ruokamo, H. & Krokfors, L. 2011. Johtopäätökset – välittävän koulun kymmenen teesiä. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.), InnoSchool – välittävä koulu: Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper, 239–256.
- Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. The functionality of the Finnish pre-primary and basic education curriculum system. Publications by the Finnish Educational Evaluation Council 52.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. 2010. Experiences of Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. European Journal of Education 45 (2), Part II.
- Vesterinen, O., Toom, A. & Krokfors, L. 2014. From action to understanding – Student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspective 15 (2), 2–16.
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K. & Salo, L. 2017. Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. Educational Studies 43 (2), 231–242.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. Rotterdam: Sense Publishers, 83–96.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Rikabi, L. 2016. The Finnish National Core Curriculum: Design and Development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. Second revised edition. Rotterdam: Sense Publishers, 83–97.
- Young, M. 2010. Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. European Educational Research Journal 9 (1), 1–11.

Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä

Marita Mäkinen & Tiina Kujala

Opetussuunnitelma on vahva koulutuspoliittinen väline, jolla koulun toimintaa ohjataan. Kansallinen opetussuunnitelma viestii yhteiskunnallista ja poliittista tahtotilaa ja eri intressiryhmien odotuksia koulua kohtaan. Opetussuunnitelman ymmärtäminen sekä asiakirjana että kompleksisena keskusteluvaruutena edellyttää tulkintaa. Ehdotamme artikkelissa metaforia opetussuunnitelmaideologioiden analyttiseksi tulkintakehykseksi, joiden avulla voi ymmärtää ja tulkita vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kytkeytyviä ideologisia tausta-ajatuksia ja niiden jännitteisiä merkityksiä.

Johdanto

Opetussuunnitelma käsitteenä on kompleksinen ja vahvasti symbolinen. Sille on annettu lukuisia merkityksiä riippuen siitä, kohdistetaanko huomio tiedon luonteeseen ja sisältöjen perusteisiin vai onko lähtökohtana opetussuunnitelma pedagogisena, yhteiskunnallisena tai ideologisena ilmiönä. Yksinkertaisimmillaan opetussuunnitelma voidaan nähdä opetuksen järjestämistä ohjaavana dokumenttina, johon on kirjattu oppilaille jaettavaksi tarkoitettut oppisisällöt (Kelly 2009). Valitut sisällöt ilmentävät vanhemman sukupolven nuoremmalle välitettäväksi valitsemia merkittävänä koettuja arvoja, tietoja ja taitoja.

Jos huomio käännetään valmista asiakirjaa edeltäneisiin ajankohtiin, opetussuunnitelma määrittyy prosessiksi. Stenhausen (1975) mukaan opetussuunnitelma on kehys niistä opetuksen periaatteista, jotka viedään käytäntöön avoimena ja kriittisenä prosessina. Tällöin jokainen oppituntia edeltävä, sen aikainen ja jälkeinen toiminta voidaan nähdä osana opetussuunnitelmapro-

sessia, jolloin opetussuunnitelma ja opettaminen nähdään lähes synonyymisina käsitteinä. Prosessinäkemyistä lähellä on myös Grundyn (1987) esittämä ihmisten välisiin suhteisiin ja toimintaan sidottu käsitys opetussuunnitelmasta. Tämän mukaan opetussuunnitelma on käytännöllisen harkinnan ja kokemuksen tulosta, joka etenee ja kehittyy vuorovaikutteisena toimintana. Tällöin opetussuunnitelman lähtökohtana pidetään opettajien ja oppilaiden sisäsyntyistä halua oppia ja kehittyä sekä kehittää omaa toimintaansa.

Tässä artikkelissa näemme opetussuunnitelman edellisiä määritelmiä laajempina. Ymmärrämme opetussuunnitelman Pinarin (2012) tavoin kompleksisena keskusteluavaruutena, joka kytkeytyy sen hetkiseen kasvatus- ja koulutustodellisuuteen. Siitä seuraa, että opetussuunnitelmaa ei koskaan tuoteta tyhjiössä vaan sen syntyyn vaikuttavat valinnat ja päätökset ovat aina näkökulmallisesti latautuneita, kuten historiallisia, poliittisia ja sukupuolittuneita. Ne ovat osa vallitsevaa (koulutus)politiikkaa, joka on yhteydessä yhteiskuntakehitykseen ja ylikansallisiin kehityskulkuihin (Ahonen 2003; Ball 2001; Kivirauma 2001). Asiakirjaksi tiivistettynä opetussuunnitelma ilmentää ajan yhteiskunnallisia ideoita ja hyvän kansalaisen ihanteita (Ahonen 2003; Pinar 2012), joiden oletetaan muokkautuvan opettajien pedagogiseksi ajatteluksi ja sitä kautta ne uudistavat opetuksen, oppimisen ja koulun arkikäytänteitä (mm. Mäkinen 2013). Siksi opetussuunnitelman näkeminen aikakautensa tuotteena, avaa mahdollisuuden sen syvälliseen ymmärtämiseen ja tulkintaan.

Kiinnostuksemme kohteena on uusin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS 2014), joka tätä kirjoitettaessa on ollut voimassa yhden lukuvuoden. Se tuotettiin aiempia opetussuunnitelmauudistuksia osallistavimpana prosessina mukailen Pinarin (2012) näkemystä opetussuunnitelmasta keskusteluavaruutena. Laadinta eteni vuorovaikutteisissa työryhmissä, joista osa paneutui laaja-alaisen osaamisen jäsentämiseen ja osa ainekohtaisiin teemoihin. Luonnoksia pääsivät kommentoimaan kaikki opetuksen järjestäjät ja kuka tahansa asiasta kiinnostunut. Näkemykset otettiin huomioon perusteiden viimeistelyssä.

Tällainen osallistava ja prosessimainen työote tuottaa väistämättä opetussuunnitelmaan moninaisia konventioita, esimerkiksi sen, että teksti on määriteltävää, työryhmissä mahdollisesti ristikkäisten lausuntojen pohjalta

tuotettua sekä jossakin määrin jopa satunnaista, erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tulkittua konsensustekstiä. Kaikkiaan OPS 2014:ä voi kuvata tiivistyksenä yhteisöllisten neuvottelujen jatkumosta, joka sovittelee erilaisia ajattelutapoja ja etsii jaettuja tulkintoja opetuksen, oppimisen ja tiedon luonteesta. Samalla siitä rakentui koulutyötä voimakkaasti määrittävä kehikko, jonka pohjalta kuntien, koulujen ja opettajien tehtäväksi tuli tekstin tulkitseminen sekä kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen.

Opetussuunnitelmatekstin tulkintaan vaikuttaa vahvasti siitä käyty julkinen keskustelu. Opetushallitus (2013) esimerkiksi ilmaisi verkkosivuillaan OPS 2014 uudistamisen tavoitteeksi pyrkimyksen vahvistaa oppilaiden aktiivisuutta, lisätä opiskelun merkityksellisyyttä ja mahdollistaa onnistumisen kokemukset jokaiselle oppilaalle. Lisäksi tavoitteena oli taata tarpeelliset tiedot ja taidot sekä innostaa oppimaan myös luokkahuoneen ulkopuolella ja teknologian avulla. Tarpeellisina pidettiin myös muutoksia oppiaineiden sisällöissä ja aloitusajankohdissa, korostettiin laaja-alaisen osaamisen karttumisen tärkeyttä kaikissa oppiaineissa, valinnaisuuden aikaistumista sekä arvioinnin monipuolistumista suhteessa aikaisempaan. Opettajan tehtäväksi määriteltiin oppilaiden opettaminen ja ohjaaminen elinikäisiksi oppijoiksi ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset tavat oppia.

Viime kädessä opetussuunnitelma otetaan käyttöön koulun ja sen opettajien kasvatustyössä. Se, miten opetussuunnitelmaa tulkitaan ja toteutetaan koulutyön arjessa, riippuu sille annetuista merkityksistä. Keskeistä merkitysten annossa on erityisesti opettajien taidot ja mahdollisuudet tulkita paitsi itse opetussuunnitelmatekstiä, myös yhteiskunnallisia ja poliittisia ilmiöitä ja näihin sisältyviä jännitteitä. Vaikka korkeasti koulutettu, autonominen opettaja onkin suomalaisen kasvatus- ja koulutus kontekstin keskeinen toimija, hänen on tärkeää laajentaa ymmärrystään oman subjektiviteettinsa äänettömistä sitoumuksista säilyttääkseen autonomiansa myös suhteessa opetussuunnitelmaan. Hänen tulee lisäksi tiedostaa roolinsa erityisyys paikallisena toimijana ajassa, jossa onnistuneiden koulu- ja opetussuunnitelmauudistusten lähtökohdaksi usein ollaan tarjoamassa opettajan autonomiaa uhkaavia yksipuolisesti yhtenäistäviä standardeja (ks. Autio 2017 tämän teoksen johdantoluvussa).

Tämän artikkelin tarkoituksena on selvittää, miten OPS 2014 -asiakirjasta on tunnistettavissa oppilaan aktiivinen rooli oppimisessa ja miten opettajan ohjaava positio oppimisen edistäjänä tulee teksteissä näkyviin. Samalla pyrimme auttamaan lukijaa syventämään ymmärrystään opetussuunnitelman monimuotoisista ja jännitteisistä merkityksistä sekä antamaan välineitä opetussuunnitelman erilaisille tulkinnoille. Tulkinta-avuksi tarjoamme vaihtoehtoisia opetussuunnitelmaideologioita (Schiro 2013), jotka teemme näkyviksi metaforisen pohdinnan kautta.

Opetussuunnitelmaideologiat

Ideologia viittaa oikeina ja arvokkaina pidettyihin uskomuksiin ja arvoihin, jotka realisoituvat tavoissa nähdä ja kokea maailma. Ideologia voi olla tietoinen tai tiedostamaton, mutta varsin usein se näyttäytyy itsestäänselvyytenä. (Ks. Apple 2004; Stanley 1992.) Opetussuunnitelmaideologialla tarkoitamme niitä ajattelutapoja, suuntauksia tai ydinajatuksia, jotka ohjaavat kasvatushanteita, päätöksentekoa ja toimintaa ja joissa aina on myös yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus (ks. Schiro 2013; Ylimäki, Fetman, Matyjasik, Brunderman & Uljens 2016). Michael Schiron (2013) jäsenitys opetussuunnitelmaideologioista (taulukko 1) tarjoaa peilauspinnan tulkinnoille ja sitoumuksille sekä mahdollisuuden ymmärryksen syventämiseen.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmaideologiat Schiron (2013) jäsenystä mukaillen

Opetussuunnitelmaideologia	Ydinajatus
Tieteenalajakoon perustuva ideologia	Opetus ja oppiminen ovat eri tieteenalojen ja oppiaineiden ominaispiirteiden hahmottamista. Opettajan tehtävänä on opettaa sisältöjä, käsitteitä ja ajattelutapoja didaktisesti monipuolisin menetelmin.
Yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia	Opetus ja oppiminen ovat hyödyllisten tietojen ja taitojen hankkimista yhteiskunnan tarpeisiin. Opettajan tehtävänä on kasvattaa tuottavia yhteiskunnan jäseniä.
Yksilöllistä kasvua painottava ideologia	Opetuksen ja oppimisen keskiössä ovat oppilaiden valmiudet, aiemmat kokemukset ja tarpeet. Opettajan tehtävänä on luoda mielekkäitä oppimisympäristöjä ja oppimisen kokemuksia, joissa oppilaat voivat toteuttaa itseään ja mielenkiinnon kohteitaan.
Sosiaalis-rekonstrukttiivinen ideologia	Opetus ja oppiminen palvelevat koulutuksen kokonaisuutta, joka tähtää yhteiskunnan uudistamiseen. Opettajan tehtävänä on tunnistaa yhteiskunnan epätasa-arvoistavia ilmiöitä ja vaalia oikeudenmukaista ja tasa-arvoista koulua sekä tukea oppilaiden analyyttistä ja kriittistä ajattelua.

Taulukko 1 kuvaa Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden jäsenystä neljään kategoriaan. Jokaisen kategoriaan kytkeytyvät ydinajatuksent antavat erilaisia merkityksiä niin opetussuunnitelmateksteille, opetus- ja oppimiskäsitteille kuin pedagogisille ratkaisuille.

Opetussuunnitelman ymmärtäminen niin asiakirjana, kompleksisena keskusteluavaruutena kuin opetussuunnitelmaideologioiden lävitse edellyttää tulkintaa. Tulkinta-avuksi tarjoamme metaforia, jotka virittävät tunnistamaan opetussuunnitelman moni-ilmeisyyttä. Parhaassa tapauksessa tunnistettu ja tulkittu opetussuunnitelmaideologia auttaa opettajia tekemään tietoisia pedagogisia valintoja ja toimimaan kasvatusympäristössä, mutta implisiittisenä ohjenuorana se voi rajoittaa toimintaa ja näkemyksiä.

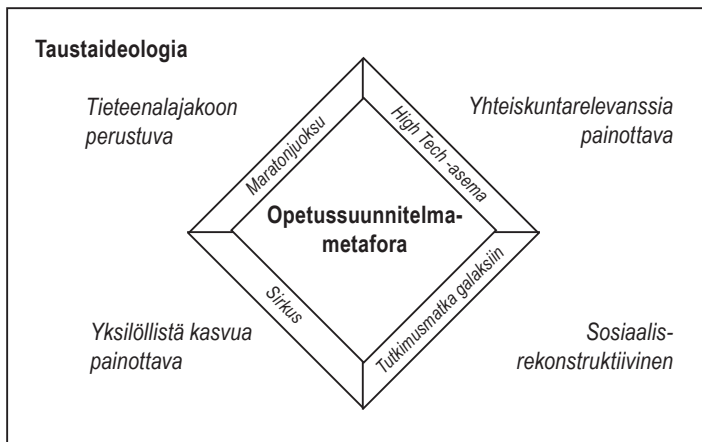
Opetussuunnitelmaideologiat metaforina

Kun ilmiölle annetaan jollekin toiselle kuuluva nimitys, syntyy metafora. Metaforat ovat siten tiivistettyjä ajattelun ja kielen tuotteita, joiden avulla luodaan merkityksiä siirtämällä konkreettisen asian merkityksiä abstraktiin

kontekstiin. Jo opetussuunnitelman etymologian tarkastelu tuo sen uuteen valoon, herättää tuttuja ja kouriintuntuvia mielikuvia käsitteellisestä ja vaikeaselkoisesta ilmiöstä. Opetussuunnitelman englanninkielinen vastine on jo itsessään metaforinen *curriculum*, joka viittaa sekä latinan että kreikan kieleen. Kreikaksi kantasana *currere* tarkoittaa juoksemista, ja latinan sanastossa *curriculum* viittaa kilpa-ajoon tai ratajuoksuun. Esimerkiksi, jos ymmärrämme *curriculum*-termin juoksemisena tai kulkemisena, opetussuunnitelma näyttää ennakoon suunniteltuna ja syklisesti etenevänä prosessina. Metaforat toimivat siten vahvoina ajattelun virittäjinä, vaihtoehdoisten näkökulmien avaajina ja todellisuuden heijasteina (ks. Lakoff & Johnson 1980).

Kliebardin (1975) mukaan metaforilla on myös vahva voima auttaa ymmärtämään erilaisia opetussuunnitelmaideologioita. Hän on ehdottanut kolmea metaforaa, jotka kuvaavat keskeisimpiä opetussuunnitelmaideologioita. Niitä ovat tuote-, matka- ja kasvumetafora. *Tuotemetaforalla* Kliebard (1975) tarkoittaa opetussuunnitelmanäkemyksiä, jonka mukaan oppilaat nähdään raaka-aineina, jotka muuttuvat käyttökelpoisiksi lopputuotteiksi taitavien opetusteknikkojen alaisuudessa ja kontrollissa. Tuote kuvaa ennakoitavia lopputuloksia, hyötysuhdetta ja tehokasta resurssien ohjaamista. *Matkametaforalla* hän viittaa opetussuunnitelma-ajatteluun, jonka lähtökohtana ovat oppilaiden oppimiskokemukset. Ne riippuvat sekä oppilaasta itsestään, että matkan luonteesta, sen rikkaudesta, kiehtovuudesta, haasteista ja mieleenpainuvuudesta. *Kasvumetaforalla* hän kuvaa opetussuunnitelmaideologioita, joissa oppilaat nähdään osana puutarhan kasvustoa, ja puutarhurin tehtävä on ravita jokaisen ainutlaatuista kukintaa.

Tähän tarkasteluun olemme luoneet Kliebardin (1975) ajatuksia eteenpäin kehittäen sellaisia metaforia, jotka konkretisoivat ja tiivistävät Michael Schiron (2013) jäsenystä opetussuunnitelmaideologioista. Samalla ne kuvaavat tämän ajan kasvatuksen ja koulutuksen haasteita sekä opetussuunnitelmaan liittyviä jännitteitä. Metaforat havainnollistavat erityisesti opettajaan ja oppilaisiin kohdistettuja ilmaisuja, jotka ilmentävät vallalla olevia ideologioita opettajien ja oppilaiden toimijuudesta. Teoreettista katsausta rikastamme tekstiotteilla OPS 2014 -asiakirjasta.



Kuvio 1. Opetussuunnitelman taustaideologioita kuvaava metaforaneliö

Kuvion 1 nelikulmio ilmentää opetussuunnitelmaan liittyvien ideologioiden moni-ilmeisyyttä ja niihin kietoutuvia opetussuunnitelmametaforia. Kun neliota tarkastelee eri suunnista, eteen avautuu uusia näkymiä tulkita opetussuunnitelmaa. Ehdotamme metaforaneliötä *analyyttiseksi tulkintakehykseksi*, jonka avulla lukija voi jäsentää ja tehdä päätelmiä opetussuunnitelmasta välittyvistä ideologioista.

Maratonjuoksu ja tieteenalajakoon perustuva opetussuunnitelma

Maratonjuoksu (ks. kuvio 1) on pitkänmatkan juoksukilpailu, jossa jokainen juoksija etenee ennalta määrätyn reitin pyrkien parhaimpaansa. Juoksijoille maraton tarjoaa kokemuksia niin yksilöllisestä suoriutumisesta kuin kaikille yhteiseen päämäärään, maaliin suuntaamisesta. Maratonin aikana juoksijat pääsevät tunnistamaan ja koettelemaan omia kykyjään, voimavarojaan ja ehkä luonteenpiirteitäänkin ääriolosuhteissa. Valmentajien tehtävänä on ohjata harjoittelua maratonjuoksun vaatimusten saavuttamiseksi.

Maratonin kaltainen ajattelu viittaa *tieteenalajakoiseen opetussuunnitelma-ideologiaan* (Schiro 2013). Sen lähtökohta on, että universaali tieto on vuosisatojen saatossa organisoitunut yliopistoissa opetettaviksi akateemisiksi tieteenaloiksi (*disciplines*) (ks. Muller & Young 2014). Opetussuunnitelmassa

luodaan pedagogiset puitteet optimaaliselle tieteenalakohtaiselle tiedonjakamiselle, jotta opiskelijat voivat sopeutua (*acculturate*) tiedon rakenteisiin ja kulttuureihin. Opiskelijoiden tehtävänä on paitsi tiedon omaksuminen myös sen muokkaaminen ja jalostaminen, minkä seurauksena opetussuunnitelmat voivat välillisesti edistää tieteenalojen kehittymistä. Koulun opetussuunnitelmissa tieteenaloja edustavat oppiaineet, ja niiden keskeinen olemus kiteytyy sisältötiedoksi (*subject matter*).

Suomalaista opetussuunnitelmaa luonnehtii tällainen maratoniin verrattava tieteenala- ja oppiainejakoisuuden periaate. Myös OPS 2014:n lähtökohtana on tieteenaloihin perustuva oppiainejakoisuus, joka tulee esille jo dokumentin sisällysluettelossa ja joka perustuu Valtioneuvoston asetustekstiin (422/2012) ja todetaan myös itse asiakirjassa: ”*Kukin oppiaine rakentaa osaamista oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen*” (OPS 2014, 17).

Maraton-opetussuunnitelman perustana on ennakoita, millaisia haasteita eri oppiaineet asettavat oppilaiden omaksuttavaksi. Opettajien tehtävänä on jakaa tarpeelliset tiedot oppiaineiden keskeisten tietosisältöjen omaksumisen kannalta esimerkiksi seuraavasti ilmaistuna: ”*Oppilaiden kielitaitoa kehitetään sanastoa ja käsitteistöä monipuolistamalla*” (OPS 2014, 177).

Riskinä tieteenalajakoon perustuvassa opetussuunnitelmassa on, että oppilaat nähdään korostuneella tavalla kognitiivisina olentoina. Omaksumalla oppiaineiden sisältöjä, heidän ajatellaan etenevän akateemisen hierarkian pohjalta samatahtisesti ylöspäin. Tällöin opettajan roolina on olla tieteenalansa hallitseva opetussuunnitelman tulkki ja tiedon siirtäjä erilaisin pedagogisin menetelmin (Schiro 2013). Seurauksena saattaa olla, että muut kasvatuksen, oppimisen ja kehittymisen ulottuvuudet jäävät toissijaisiksi.

Oppiainejakoisuus herättää useita kysymyksiä esimerkiksi siitä, missä määrin se antaa mahdollisuuden ylläpitää behavioristista oppimiskäsitystä, jossa opettajan tehtävä on jäsentää ja konstruoida oppiaines selkeiksi kokonaisuuksiksi oppilaiden puolesta. Pohtia voi myös, miten tiedon maailmaa voidaan ylipäätään jaotella mielekkäästi sekä miten kunkin tietoryppään (oppiaineen) olemus määritellään ja miten ne ovat yhteyksissä toisiinsa. Kysymykset ovat ajankohtaisia erityisesti Internet-aikakaudella, jolloin alati laajenevasta ja nopeatempoisesta tiedosta sekä sen syntyprosessista ja luotettavuudesta on vaikea

saada otetta. Lisäksi jos oppiaineita välitetään oppilaille yksittäisinä sisältöalueina ilman oppiaineen tietorakenteiden merkitysten ja sisäisen logiikan ymmärrystä, saattaa opetus synnyttää ristiriitoja, katvealueita ja päällekkäisyyksiä oppiaineiden välille, vaikka opetussuunnitelman (kuten OPS 2014) pyrkimyksenä olisikin vahvistaa eheyttävien ja oppiaineiden rajoja ylittävien ilmiöiden tunnistamista ja rakentamista opetuksen perustaksi (ks. Vitikka 2009).

Muller ja Young (2014) ovat esittäneet huolensa siitä, että tieteenalakohtaisella tiedolla ei näytä olevan yhteiskunnassa enää aiemman kaltaista oikeutusta, koska tiedon arvoa on alettu määrittää enenevästi sen käyttökelpoisuuden ja hyödyllisyyden mukaan. Bernsteinin (1996) mukaan pääsy monimutkaisen ja käsitteellisen ”hitaan tiedon” äärelle on perustavanlaatuinen edellytys demokraattiseen yhteiskuntaan osallistumiselle. Siksi koulun olisi tärkeää ottaa kantaa siihen, mitä pidetään tietona ja miten sen avulla tarjotaan oppilaille väyliä osallistua yhteiskunnallisesti merkitykselliseen toimintaan (ks. Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017 toisaalla tässä teoksessa; Linden, Annala & Mäkinen 2016; Young 2008).

Opetussuunnitelmien laadinnan kannalta onkin tarpeen analysoida sitä, mitkä tahot vaikuttavat siihen, millaista tietoa pidetään arvokkaana, miten tietoa ylipäättään arvotetaan ja miten sitä valikoidaan. On tähdellistä ottaa huomioon myös ne tarkoituserät, jotka ovat ohjanneet valittuja ja poisvalittuja opetussuunnitelman sisältöjä. Samalla tulee huolehtia siitä, että oppilaat saavat mahdollisuuksia oivaltaa jokaisen oppiaineen sisäisen logiikan, tietorakenteet ja kumuloitumisen (mm. Kelly 2009; Schiro 2013; Young & Muller 2010) pirstaleisen ja maratonin kaltaisesti ymmärrettyjen sisältöjen omaksumisen sijaan.

High Tech -asema ja yhteiskuntarelevanssia painottava opetussuunnitelma

Toista opetussuunnitelma-ajattelua avaamme High Tech -metaforan avulla. Se viittaa huoltoasemaan tai palvelukeskukseen, joka tarjoaa laajan valikoiman huipputekniikalla varustettuja autoja. Keskus toimii modernina työympäristönä korkeasti koulutetuille mekaanikoille, jotka pääsevät rakentamaan, huoltamaan ja kun-

nostamaan uusimpien innovaatioiden mukaisia autoja. Keskuksen toimintaa leimaavat jatkuva tuotekehitys ja saumaton laadunvalvonta.

High Tech -asema ilmentää *yhteiskuntarelevanssiin* tähtäävää opetussuunnitelmaideologiaa, joka pyrkii ylläpitämään yhteiskuntaan sopeuttavaa ja tehokkuutta tavoittelevaa koulutusjärjestelmää. Ihanteena on luoda mahdollisimman aika- ja kustannustehokkaita sekä inhimillisen resurssien käytön kannalta vaikuttavia oppimisympäristöjä, joissa saavutetaan odotetun mukaista pääteikäytymistä. Ideologian pioneerina voidaan pitää Bobbitia (1918/1972). Hän loi tieteellisen näkökulman opetussuunnitelmatyöhön ja määritteli sen sosiaalisen kontrollin instrumentiksi. Hänen ideanaan oli valjastaa opetussuunnitelma alistaiseksi yhteiskunnan tehokkuusvaateille. Koulutuksen tehtävänä oli juurruttaa opiskelijoille sellaisia taitoja, tietoja ja uskomuksia, joiden ajateltiin palvelevan heitä urbaanissa, jatkuvasti monimuotoistuvassa yhteiskunnassa. Niin ikään *Tylerin Rationaalina* tunnetun mallin mukaan opetuksen tulee edetä suoraviivaisesti ennalta määritettyjen tavoitteiden mukaisesti ja päätyä tulosten mittaamiseen. Rationaalina taustalla on ajatus opettajan ja oppilaan ositettavista kompetensseista, kustannusten laskemisesta, hyötöyajattelusta ja tilivelvollisuudesta, jotka velvoittavat koulunpidon laadunarviointiin. Tavoitteena on saavuttaa määrälliset ja laadulliset standardit. (Tyler 1949.)

OPS 2014:ssä tällainen tehokkuus- ja relevanssi-ideologia on tunnistettavissa sekä opettajan että oppilaan roolin kuvauksissa. Opettaja ikään kuin häivytetään puhettavassa, jossa tätä velvoittava (tulosvastuullinen) toiminta ilmaistaan passiivissa ja kiertoilmauksin: ”*Oppilaita tuetaan rakentamaan perusopetuksen aikana hyvä tiedollinen ja taidollinen perusta sekä kestävä motivaatio jatko-opinnoille ja elinikäiselle oppimiselle*” (OPS 2014, 21).

High Tech -mallissa opettajan roolina on olla opetussuunnitelmatyöstä ulkoistettu operatiivinen, tehokas toimija (*effective teacher*). Hänen ammatillinen tehokkuutensa määrittyy oppilaiden oppimistulosten kautta (ks. Boyd, Grossman, Lankford, Loeb & Wyckoff 2009; Kyriakides, Christoforou & Charalambous 2013; OECD 2005; Stronge 2007). Opettajan tulee noudattaa virallista opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä täsmällisesti. Hän on

myös vastuussa ”koulunpitotuotteen” laadusta, siis oppilaiden oppimistuloksista. Tehokkaan opettajan tärkein tehtävä on strukturoida ja osittaa keskeisiksi määritellyt tavoitteet opittaviksi ja arvioitaviksi paloiksi. Opetus tähtää oppimista tehostavien oppimisympäristöjen luomiseen, oppilaiden sitouttamiseen ja toiminnan ohjaamiseen siten, että oppilaat saavuttavat ennalta määritellyt oppimiskokemukset. Vastaavasti oppilaat ovat raaka-ainetta, josta valmistuu korkealuokkaisia tuotteita, siis yhteiskuntakelpoisia ja ensisijaisesti työelämään hyvin sopeutuvia aikuisia.

OPS 2014:ssä on ilmauksia, jotka pyrkivät ennakoimaan ja ohjaamaan oppilaiden oppimiskokemuksia suhteessa työelämän vaateisiin, esim. *”Koulutyö järjestetään niin, että oppilaat voivat kartuttaa työelämäntuntemustaan, oppia yrittäjämäistä toimintatapaa ja oivaltaa koulussa ja vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta”* (OPS 2014, 23). High tech -opetussuunnitelma lähteekin ajatuksesta, että innovatiiviset oppimisympäristöt yhdessä digipedagogiikkaan vihkiytyneiden opettajien kanssa tarjoavat oppilaille parhaimmat lähtökohdat selviytyä tulevaisuuden maailmassa. Oppilaat omaksuvat innovatiivisen pedagogiikan toimintamallit ja ositetut tavoitteet, joiden kautta oppiminen ja työelämävalmiudet karttuvat. Arvioinnissa oppilaan suoritusta verrataan ihanteellisen oppimisen kriteereihin. Opettajan tehokkuus riippuu siitä, miten luotu oppimisympäristö ja pedagoginen toiminta onnistuvat tarjoamaan oppilaille sellaisia oppimiskokemuksia, jotka palvelevat ennalta määritettyjä, mitattavia tavoitteita.

Ajattelutavan etuna on, että sen kautta opetus hahmottuu kokonaisuutena, toisin kuin maratonideologiassa, joka äärimillään tulkittuna perustuu irrallisten sisältöjen ja opetustilanteiden organisoimiseen. Tässä oppiminen nähdään jatkumona, ja huomio kääntyy oppilaille jaetun sisältötiedon sijaan oppimiseen. Toisaalta lapsuutta ja nuoruutta ei nähdä itseisarvoisena vaan välivaiheena, jonka aikana valmistaudutaan aikuisuuteen ja yhteiskunnan tuotavaan jäsenyyteen (ks. Schiro 2013).

Koulun tehtävä nähdään kahtalaiseksi: se ylläpitää yhteiskuntaa toimintakykyisenä ja samalla tuottaa yhteiskuntaan sellaisia yksilöitä, jotka ovat kykeneviä paitsi hyödyntämään yhteiskuntaa myös kokemaan elämänsä merkitykselliseksi. Mainitsemisen arvoista kuitenkin on, että vaikka opetussuun-

nitelman ihanteena on tuottaa aktiivisia ja rakentavia kansalaisia, se ei tarkoita yhteiskunnan muutosta, vaan luonnollisesti sukupolvelta toiselle tapahtuvaa yhteiskunnan kehittämistä karsimalla rakenteiden heikkouksia ja vahvistamalla niiden hyviä puolia. (Schiro 2013.)

Sirkus ja yksilöllistä kasvua painottava opetussuunnitelma

Kolmatta lähestymistapaa tarkastelemme sirkusta kuvaavan metaforan avulla. Sirkus on viihde-esitys, joka koostuu erilaisista ohjelmanumeroista. Ohjelman laatii tirehtööri yhdessä taiteilijoiden ja muiden työntekijöiden kanssa. Harjoittelijat otetaan mukaan ahkeroimaan kokeneempien sirkuslaisten kanssa, ja he saavat mahdollisuuden osallistua oman kiinnostuksensa mukaisesti, taidoilleen soveltuviin ohjelmanumeroihin ja työtehtäviin.

Sirkusmetafora kuvastaa *yksilöllistä kasvua painottavaa* opetussuunnitelma-ideologiaa (Schiro 2013). Kouluissa työskennellään ensisijaisesti oppilaiden kiinnostusten, tarpeiden ja toiveiden innoittamina, mikä vaikuttaa niin koulun luonteeseen kuin siellä toteutettavaan opetussuunnitelmaan. OPS 2014:ssä yksilöllisyyden vaalimista kuvastaa esim. seuraava sitaatti: ”*Erityisen tärkeätä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään*” (OPS 2014, 20).

Suomessa yksilön perusoikeudet kuten itsemääräämisoikeus sekä oikeus henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen turvataan Suomen perustuslaissa (1999/731). Niin ikään perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat sitoutuneet yksilöllisen kasvun ideologiaan ja sitä kautta konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä oppilaskeskeiseen pedagogiikkaan koko peruskoulun ajan (ks. Launonen 2000), vahvimmin eksplikoituna vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa.

Konstruktivismiin taustalla on optimistinen ihmiskuva, jonka ihanteena on nähdä oppilas aktiivisena tiedon etsijänä, vapautta tavoittelevana ja tahtoansa toteuttavana yksilönä. OPS 2014 korostaa vahvasti oppilaiden ainulaa-tuisuutta ja yksilöllistä arvokkuutta: ”*Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä*” (OPS 2014, 12).

Oppilaslähtöinen sirkus-opetussuunnitelma palautuu John Deweyn progressiivisen pedagogiikan ajatuksiin, jotka tähtäsivät aiempaa vapaampaan koulukulttuuriin. Deweyn (1938; 1957) näkemyksen mukaan oppilaat ovat perusolemukseltaan aktiivisia toimijoita (*learning by doing*). Hän korosti ihanteita, jotka näyttävät olevan vallalla myös tänä päivänä: autenttiset toimintaympäristöt ja tasapainon etsiminen omatoimisen, itseohjautuvan oppimisen ja sosiaalisen, yhteisöllisen oppimisen välillä. Samankaltaisia näkemyksiä esittivät vapauspedagogiikkaa arvostava Rousseau, sosiaalipedagogian kehittäjä Pestalozzi ja aktiivisuuden merkitystä korostava Fröbel. Käytännön koulutyössä Deweyn vapautta ja toiminnallisuutta painottava ideologia on näkynyt erityisesti Maria Montessorin, Rudolf Steinerin ja Reggio Emilian vaihtoehdopedagogioissa.

Ajattelumalli luottaa vahvasti oppilaiden itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen tiedon hankkijoina, käsitteijöinä ja merkitysten antajina. Myös OPS 2014 korostaa oppilaiden itseohjautuvuutta ja aktiivista toimintaa, esim.:

Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. (OPS 2014, 17.)

Opettajan tehtävä on tasapainoilla perinteisen opetusta johtavan ja oppilaiden kasvua fasilitoivan aikuisen roolien välissä. Keskeistä opettajan tehtävässä on tunnistaa oppilaiden kehitystaso, luoda oppimista edistävä oppimisympäristö sekä auttaa oppilaita kohtaamaan oppimisympäristön haasteet ja kiinnostuksen kohteet oppimista edistävällä tavalla (Schiro 2013).

Onnistumisen kokemukset ja elämykset erilaisissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen. Oppilaat osallistuvat oppimisympäristöjen kehittämiseen. Oppimisympäristöjen suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. (OPS 2014, 28.)

Edellinen ote heijastaa Deweyn ajattelua, jonka mukaan oppilaat toimivat uteliaisuutensa ja ymmärtämisen tarpeensa tyydyttämiseksi. Lisäksi opettajien tehtävänä on tunnistaa oppilaiden kehitystaso, tarjota tarkoituksenmukaisia haasteita, eriyttäviä menetelmiä sekä oikea-aikaista oppimisen tukea, kuten seuraavat tekstiotteet kertovat:

Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan oma tapansa oppia ja kehittämään oppimisstrategioitaan. Oppimaan oppimisen taidot karttuvat, kun oppilaita ohjataan ikäkaudelleen sopivalla tavalla. (OPS 2014, 21.)

Oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ehkäistään ennakolta esimerkiksi opetusta eriyttämällä, opettajien keskinäisellä sekä muun henkilöstön yhteistyöllä, ohjauksella sekä opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla (OPS 2014, 62).

Opetussuunnitelma näyttää kehottavan paitsi tunnustamaan lapsuus ja nuoruus aidosti omiksi itseisarvoiksi elämänvaiheikseen myös kirittämään eritahtisesti edistyvien lasten kasvua ja oppimista kohti ideaalia kehitysvauhtia. Opettajien vaativana tehtävänä onkin löytää tasapaino lasten kehitystason huomioimisen, sisäsyntyisen kiinnostuksen vaalimisen sekä tukitoimien tarjoamisen välille. Hankaluuksia nousee ainakin kahdesta suunnasta: Jos vapauden ja itseohjautuvuuden ihanteet johtavat aikuisten läsnäolon ja ohjauksen vähenemiseen, oppilaat kuormittuvat ja tuntevat turvattomuutta. Oppilaat tarvitsevat aina opettajan apua ja pedagogista vaikuttamista. Jos taas tuen tarjoamisen ehtona pidetään oppimistulosten normitettua arviointia, riskinä on ajautuminen standardipohjaiseen oppilaiden kategorisointiin ja sitä kautta tehokkuusideologian vahvistumiseen.

Toinen riski liittyy nykyelämän kehityssuuntaan, jossa oppilaiden vaihtelevat mielihalut ja kiinnostukset saattavat saada ylivallan pakottaen koulun sopeutumaan enenevässä määrin viihde- ja palvelukeskuksen tehtävään. Vastakohtaisesti OPS 2014 välttää ns. konsumerismiin liitettävät ilmaukset huolellisesti.

Tutkimusmatka galaksiin ja sosiaalirekonstruktiiivinen opetussuunnitelma

Viimeisen opetussuunnitelmaa kuvaavan metaforan nimeämme tutkimusmatkaksi galaksiin. Se viittaa yhdessä suunniteltuun ja toteutettuun retkeen ennalta tuntemattomaan kohteeseen – avaruuteen. Matkalle osallistumisen tarkoituksena on sekä tulla tietoiseksi omista sitoumuksista ja koetella omia rajoja, että etsiä uusia keinoja ihmiskunnan kestävän kehityksen edistämiseksi. Varttuneet tutkijat esittelevät perustietoja, aiempien matkojen tuloksia ja ratkaisemattomia kysymyksiä. Nuoret kollegat ilmaisevat

omia käsityksiään ja reflektoivat aiemmin oppimaansa, oman tiedonkäsityksensä rakentumisen perusteita, samalla kun kääntävät huomionsa itsensä ulkopuolisen maailman tutkimiseen. Yhdessä he tekevät jatkosuunnitelmia ja jakavat tehtäviä kiinnostuksen ja taitotason mukaan.

Galaksimetafora kuvastaa *sosiaalis-rekonstruktivistista* opetussuunnitelma-ajattelua. Sen lähtökohtana on kasvatuksen ja yhteiskunnan yhteys, mutta suunta on päinvastainen kuin High Tech -näkökulmassa. Opetussuunnitelma nähdään ensi sijassa välineenä parantaa maailmaa ratkaisemalla yhteiskunnallisia ongelmia, ei varustaa oppilaita yhteiskunnan olemassa oleviin tarpeisiin. Tämänkin ideologian alkujuuret ulottuvat Deweyn (1916; ks. myös Dewey & Childs 1933) progressiiviseen kasvatukseen. Näkemyksen muita vaikuttajia ovat olleet George Counts (1932), joka kehitti ideaa kasvatuksesta uuden sosiaalisen järjestyksen välineenä sekä muun muassa kriittisen pedagogiikan edustajat Paulo Freire sekä myöhemmät edustajat Henry Giroux ja Peter McLaren (ks. Suoranta 2005; Zuga 1992).

Galaksi-opetussuunnitelma ei luota ennalta lukkoon lyötyihin tavoite- ja sisältökuvauksiin. Se tiedostaa yhteiskuntaa uhkaavat ongelmat, kuten sodat, köyhyyden, ilmastonmuutokset, poliittisen korruption, rasismin, seksismin ja rikollisuuden, ulottuvan myös opetussuunnitelmakysymyksiksi. Koulun tarkoituksena on auttaa oppilaita kasvamaan aktiivisiksi kansalaisiksi, jotka omassa toiminnassaan pyrkivät parantamaan maailmaa. Poliittisen luonteensa myötä opetussuunnitelman päätehtävä on saada oppilaat tunnistamaan yhteiskunnallisia ongelmia sekä visioimaan aiempaa parempaa maailmaa ja toimimaan yhteisen hyvän puolesta. Yhteiskunnan sosiaalinen rekonstruktio saa näin alkunsa yksilön havahtumisesta ihmisyyden, moraalien ja yhdenvertaisuuden kysymyksiin (Autio 2014; Schiro 2013; Ylimäki ym. 2016).

OPS 2014 on ottanut vahvan yhteiskunnallista eriarvoistumista ehkäisevän ja pysäyttävän lähtökohdan kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan (OPS 2014, 15).

Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. (OPS 2014, 13.)

Tekstiotteet osoittavat sen, että opettajalta edellytetään sekä omien sitoumustensa tunnistamista että filosofisten ja yhteiskunnallisten ilmiöiden tulkin-taitaitoa suhteessa opetussuunnitelmaan. Opettajan tehtävänä on kiinnittää oppilaiden huomio niihin (eriarvoistaviin) sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliit-tisiin voimiin, jotka muovaavat todellisuutta. Opettajan tulee lisäksi johdattaa oppilaat tunnistamaan yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja rakentamaan oman elämänsä arvoperustaa, kuten seuraava esimerkki kuvastaa: *”Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti”* (OPS 2014, 15).

Sosiaalinen rekonstruktio koulussa tarkoittaa, että oppilaat haastetaan tut-kivaan, ”elämän makuiseen” (*real life*) oppimiseen, kriittiseen tiedonhakuun, jaetun tiedon luomiseen sekä metakognitiiviseen oppimiseen. Oppiminen nähdään kriittisenä, sosiaalisena tapahtumana ja uuden löytämisenä, mitä seuraava ilmaisu kuvaa: *”Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mah-dollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsu ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja”* (OPS 2014, 18).

Schiron (2013) mukaan oppilaiden kontribuutio yhteiskunnan rekonstruk-tioon tapahtuu merkitysten antojen kautta. Tämä tarkoittaa tietoperustan hyödyntämistä, havaintojen tekemistä ja niiden tulkitsemista sekä merkitys-ten antamista tulkinnoille. Oppimisprosessi tuottaa merkitysrakenteita, joi-den varaan oppilaat oivaltavat todellisuuden rakentuvan ja näin avautuu orien-taatio tulevaan ja mahdollisuus ongelmien ratkaisemiseen. Niin ikään Zuga (1992) esittää, että oppiminen on yhteiskunnallisiin kysymyksiin sitoutunutta kokemusten jatkuvaa dialogia ja rekonstruktioita, joka pitää mahdollistaa jokaisen oppiaineen opetuksessa, esim.: *”Perusopetuksessa tunnistetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukai-esti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen”* (OPS 2014, 16).

Galaksi-opetussuunnitelmassa opettaja esitetään oppilaiden kollegana, joka tuo myös omat kokemuksensa yhteiseen keskusteluun: *”Oppiminen ta-pahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa”* (OPS 2014, 17). Oppimisen tutkimusmatka tuo maailman luokkahuoneisiin. Tärkeää on, että oppilaita

ei nähdä ensisijaisesti yksilöinä, oppilaina ja lapsina, vaan yhteisön jäseninä ja potentiaalisina yhteiskunnallisina toimijoina.

Riskinä tutkimusmatkan kaltaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa on, että se saattaa muutoshalukkuudessaan pitää sisällään sellaisia utopioita, jotka osoittautuvat mahdottomiksi toteuttaa (ks. Stanley 1992). Tällöin muutospuhe tahtomattaan muuttuu tyhjäksi retoriikaksi tai päinvastoin, muutosagentit saattavat nähdä koulua koskevat visiot yliromanttisessa tai epärealistisessä valossa. Samoin tulkinnat demokratiasta ja yhdenvertaisuudesta saattavat olla keskenään ristiriitaisia. On myös epäilty oppilaiden kypsyyttä osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Toisaalta vaikka koulun olisi helpompi pysyä irti yhteiskunnasta kuin ottaa kantaa poliittisesti sensitiivisiin yhteiskunnallisiin eriarvoistumista vahvistaviin ilmiöihin (ks. Zuga 1992), opetussuunnitelmalla on merkittävä valta vaikuttaa siihen, miten uudet sukupolvet kasvatetaan yhteiskunnan täysivaltaisiksi ja toiveikkaaseen tulevaisuus- ja maailmankuvaan kiinnittyneiksi jäseniksi.

Pohdinta

Artikkelimme tarkoituksena on ollut auttaa lukijaa syventämään ymmärrystään opetussuunnitelman monimuotoisuudesta ja tarjoamaan peilauspintaa erilaisille opetussuunnitelman tulkinnoille. Tulkinta-avuksi olemme tarjonneet neljä metaforaa, joiden avulla olemme tarkastelleet opetussuunnitelmaideologioiden merkityksiä. Toivoaksemme esitellyt metaforat ovat tarjonneet konkreettisia tarttumapintoja, jotka auttavat lisäämään ymmärrystä opetussuunnitelmien taustavaikutteista, ideologioista ja lisämerkityksistä. Teoreettista katsausta olemme rikastaneet tekstiotteilla opettajan ja oppilaiden toimijuudesta uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asiakirjassa (OPS 2014). Tässä luvussa pohdimme esittämäämme tulkintakehystä suhteessa koulutuspoliittiseen muutokseen siltä osin kuin tämä on havaittavissa OPS 2014:ssä.

Päätuloksemme tiivistyy havaintoon siitä, että kaikki neljä tarkastelemaamme opetussuunnitelmaideologiaa ja näihin kiinnittyvää metaforaa voidaan tunnistaa OPS 2014:ssä. Tulkitsemme tämän perustuvan pitkäaikaiseen koulutuspoliittiseen muutokseen, mikä luonnollisesti on näkynyt eri vuo-

sikymmenten opetussuunnitelman laadinnassa. Jokainen uusi opetussuunnitelma perustuu edelliseen, jolloin uudet avaukset esiintyvät rinnakkain aikaisempien virtausten kanssa. Se, että keskenään jännitteisetkin opetussuunnitelmaideologiat esiintyvät samanaikaisesti OPS 2014:ssä, on tulkinamme mukaan seurausta myös tasapainottelusta talouselämästä lainattujen markkinoiden piirteiden ja perinteisen yhteisen koulun eetosta haikailevien ja säilyttämään pyrkivien ilmausten välillä.

Tieteenalajakoon perustuva opetussuunnitelmaideologia palautuu OPS 2014 rakenteeseen, joka muodostuu opetussuunnitelman jaottelusta karkeasti kahteen eri osaan: yleiseen osaan ja tieteenalapohjaiseen, oppiainekohtaiseen osaan. Tätä jakoa haastavat opetussuunnitelman pyrkimykset laaja-alaisuuteen, tiedon- ja taidonalat ylittävään ja yhdistävään osaamiseen. Kehitys on kulkenut oppiainejakoisuudesta kohti kompetenssien ja osaamisen kautta määriteltävää opetussuunnitelmaa. Eri tilanteissa toimivalla laaja-alaisella osaamisella nähdään olevan kysyntää niin kansalaisyhteiskunnassa kuin työelämässä. Jännite oppiainekohtaisuuden ja oppiaineet ylittävän näkemyksen välillä on tyypillinen piirre suomalaisessa opetussuunnitelmakeskustelussa, jossa työ- ja elinkeinoelämä on entistä aktiivisempi keskustelun osapuoli.

Yksilöllistä kasvua painottava opetussuunnitelmaideologia noudattelee yhteiskunnan individualisaatiokehitystä. Peruskoulun syntymisen myötä (vahvimmin eksplikoituna vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa) opettaja ja oppilaat on positioitu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Samalla opetussuunnitelman painopiste näyttäytyy aikaisemman sosialisatio-pyrkimyksen sijaan individualisaatioprosessin mahdollistajana (ks. Launonen 2000).

Yhteiskunnallisen relevanssin ideologia palautuu OPS 2014:ssä kritiikkiin, jota pysähtyneisyydestä syytetty koulu on kohdannut erityisesti globaalin maailman muutoksen pyörteessä. Opetussuunnitelman tehtäväksi asetuu tällöin taloudellisen kilpailukyvyyn edistäminen, mikä ilmenee muun muassa tavoitteena tuottaa yrittäjähenkisiä ja tuottavia kansalaisia. OPS 2014:ssä kyseinen trendi näyttäytyy muun muassa mittavana työelämä- ja teknologiapuheena.

Sosiaalis-rekonstruktiivinen ideologian mukaan opetussuunnitelma nähdään ensi sijassa välineenä parantaa maailmaa ratkaisemalla yhteiskunnallisia

ongelmia. OPS 2014 ottaa vahvasti kantaa muun muassa yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon, sukupuolen moninaisuuden ja ekososiaalisen sivistyksen puolesta. OPS 2014 näyttäytyy tältä osin Ylimaen ym. (2016) argumentointia mukailleen yhteiskuntamuutokseen pyrkivänä, kuitenkin yksilön subjektin muotoutumisen (*student self-formation*) ensisijaisuuden tässä yhteydessä tunnustaen.

Opetussuunnitelma on aina ollut ja on edelleen aikansa tuote kantaen samalla historiaa mukanaan. Yhteiskunnan muutokset sekä koulutuspoliittiset siirtymät voidaan tunnistaa OPS 2014:ssa niin opettajan kuin oppilaiden toimijuuden kuvauksissa. Samalla kun opettaja pääsääntöisesti esiintyy oppimisympäristöjen suunnittelijana ja oppimisen ohjaajana ja siihen kannustajana, kiinnostavalla tavalla opettaja ikään kuin häivytetään tekstissä. Opettajaa velvoittava toiminta ilmaistaan lähes pääsääntöisesti passiivissa ja kiertoilmauksin, jolloin opettajalle asetettuja tehtäviä kuvataan oppilaan toiminnan kautta. Myös oppilaan rooli näyttäytyy jossakin määrin jännitteisenä. Vaikka oppilaat kuvataan pääasiallisesti aktiivisina toimijoina ja tiedon käsittelijöinä, oman oppimisensa subjekteina, löytyy viitteitä myös roolista, jossa oppilaat näyttäytyvät universaalien ja objektiivisen tieteenalapohjaisen tiedon vastaanottajana (objektirooli).

Oppivelvollisuuskoulu on Suomessa yli satavuotisen tasa-arvohankkeen saavutus. Koulutustason ja sosiaalisen liikkuvuuden kasvu ovat tuoneet koulutukselle uskottavuutta yhteisen koulun alusta aina 1990-luvulle saakka. Tällöin Ahosen (2003) mukaan alkoi kehityskulku, jossa uusien keskiluokkien etuja ajava poliittinen tahto veti pitemmän korren tasa-arvokehityksestä. Yksilö kohosi yhteisöä merkittävämmäksi ja opettajan voidaan todeta muuttuneen oppilasjoukon muokkaajasta yksilöllisen oppimisen ohjaajaksi (Launonen 2000), jolloin yhteisen koulun merkitys voitiin kyseenalaistaa. Kehityskulku on jatkunut edelleen 2000-luvulle, mutta ei kuitenkaan yhdensuuntaisena, sillä talouselämästä lainatut markkinoiden piirteet limittyivät perinteiseen yhteisen koulun eetokseen, minkä myös oma OPS 2014 tarkastelumme todensi.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Apple, M. 2004. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Autio, T. 2014. The internationalization of curriculum research. Teoksessa W.F. Pinar (toim.), *International handbook of curriculum research*. 2nd ed. New York: Routledge, 17–31.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1*. Kasvatustieteellinen seura, 21–43.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bobbit, J. F. 1918/1972. *The curriculum*. Arno Press.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. 2009. Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31 (4), 416–440.
- Counts, G.S. 1932. *Dare the school build a new social order?* Carbondale, IL: S. Illinois University Press.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: product or praxis*. Lewes: Falmer.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. & Childs, J.L. 1933. The social-economic situation and education. Teoksessa W.H. Kilpatrick (toim.), *The Educational Frontier*. New York: Appleton-Century, 32–72.
- Kelly, A.V. 2009. *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Sage.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1*. Kasvatustieteellinen seura, 73–90.
- Kliebard, H.M. 1975. Metaphorical roots of curriculum design. Teoksessa W. Pinar (toim.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan, 84–85.
- Kyriakides, L., Christoforou, C. & Charalambous, C.Y. 2013. What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education* 36, 143–152.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 168. Jyväskylän yliopisto.
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Tieteenalaakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 41(1), 19–28.
- Muller, J. & Young, M. 2014. Disciplines, skills and the university. *Higher Education* 67, 127–140.
- Mäkinen, M. 2013. Towards community oriented curriculum in Finnish literacy education. *European Journal of Teacher Education* 36 (1), 1–16.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: Author.
- Opettaja 1/2015 <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910277036> (Luettu 25.10.2016).
- Opetushallitus 2013. Opetussuunnitelma ja tuntijako. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/uudet_opetussuunnitelmat_pahkinankuossa (Luettu 25.10.2016).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pinar, W.F. 2012. *What is curriculum theory?* 2nd ed. New York: Routledge.
- Schiro, M. 2013. *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Stanley, W.B. 1992. *Curriculum for utopia: Social reconstruction and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany: State University of New York Press.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stronge, J.H. 2007. *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Suomen perustuslaki. 1999. 11.6.1999/731.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tyler, R.W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL and London: The University of Chicago Press.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 2012. 422/28.6.2012.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Väitöskirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustalan tutkimuksia 44.
- Väkevä, L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Väitöskirja. Oulu University Press.
- Zuga, K.F. 1992. Social Reconstruction Curriculum and Technology Education. *Journal of Technology Education* 3 (2), 48–58.

- Young, M. 2008. From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education* 32 (1), 1–28.
- Young, M. & Muller, J. 2010. Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education* 45 (1), Part I, 11–27.
- Ylimäki, R., Fetman, L. J., Matyjasik, E., Brunderman, L. & Ulfens, M. 2016. Beyond normativity in sociocultural reproduction and sociocultural transformation: Curriculum work – Leadership within an evolving context. *Educational Administration Quarterly* 1–37.

Kiitokset

Kansainvälisesti eittämättä tunnetuin suomalainen opetussuunnitelma-teoreetikko Tero Autio on toiminut äyllisenä inspiraation lähteenä kirjaprojektissamme. Hän on julkaissut lukuisia opetussuunnitelmatutkimusta käsitteleviä tekstejä niin kansallisilla kuin kansainvälisillä foorumeilla. Haluamme kiittää ystäväämme siitä, että hän on aktiivisesti edistänyt sitä, että suomalaisen kasvatuksen kenttään on avautunut uudenlainen opetussuunnitelmatutkimukseen perustuva tapa ajatella teorian kanssa.

Muut kirjoittajat

Maria Erss, lecturer and reseacher, Tallinn University
Liisa Hakala, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto
Kauko Komulainen, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto
Leena Krokfors, professori, Helsingin yliopisto
Tiina Kujala, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto
Katriina Maaranen, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto
Marita Mäkinen, professori, Tampereen yliopisto
Helena Rajakaltio, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto
Anna-Leena Riitaoja, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto
Antti Saari, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto
Sauli Salmela, filosofian tohtori, latinan opettaja, Tampereen yliopisto
Jari Salminen, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto
Johanna Sitomaniemi-San, post-doc -tutkija, University of Wisconsin-Madison
Janne Sääntti, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto
Tuomas Tervasmäki, tohtoriopiskelija, Tampereen yliopisto
Jarkko Vilkkilä, filosofian tohtori, työskentelee eri tehtävissä kasvatuksen ja koulutuksen alalla
Veli-Matti Värri, professori, Tampereen yliopisto

OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS – Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen

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

Mihin Suomen (tahaton) menestys Pisa-testeissä perustuu? Mistä mittaamisen ja testaamisen kulttuuri ylipäättään juontaa juurensa? Millaisia haasteita koululla ja opettajankoulutuksella on globaalissa markkinavetoisessa maailmassa? Minkälainen on suomalaisen opettajan autonomia 2000-luvulla? Miksi opettajien opetussuunnitelmaymmärryksen pitäisi ylittää sen, mitä päiväkohtaisesti pidetään tärkeänä? Voisivatko opetussuunnitelma-asiakirjat olla myös toisenlaisia?

Teos haastaa keskustelemaan näistä ja monista muista ajankohtaisista kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksistä monitieteisellä ja kokoavalla lähestymistavalla. Samalla näkyväksi tulee se, miten institutionaalinen kasvatusta on sekä historiallista että poliittista; se on arvosidonnaista, jännitteistä ja jatkuvan neuvottelun kohteena olevaa. Käydyissä neuvotteluissa kaikilla päätöksillä ja ratkaisuilla on seurauksensa.

Teos on tarkoitettu institutionaalisen koulutuksen ja kasvatuksen parissa toimiville tutkijoille, opettajille ja päättäjille. Se soveltuu kurssikirjaksi ja oheislukemistoksi kasvatustieteen opiskelijoille.

Refereerausnoissa sanottua:

”Kirja sopii erittäin hyvin oppikirjaksi opettajankoulutukseen. Se on käsitteellisesti korkeatasoinen, mutta kirjoitettu lukijaystävällisellä tavalla.”

”Kirjaa kannattaa markkinoida kasvatustieteilijöille, kasvatustieteen opiskelijoille ja myös opettajille ja kouluhallinnon virkamiehille.”