

# Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa<sup>1</sup>

*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 kasvatustutkijoiden 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

<sup>1</sup> 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 – 2<sup>nd</sup> edition*. New York: Taylor & Francis, 183–200.

näkyneet 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 viitekehityksessä 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 kasvatustieteenajattelussa. Siinä kasvatustiede sai merkityksensä sekä yleisinhimillisen että kansallisen historian ja tradition viitekehityksessä. 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 esimiehillenne alati sen kunnia, mikä heille tulee ja elkäätte koskaan unhottako mitä kristillinen säädyllyisyys 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 historiallisessa ja poliittisessa 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 valtiofilosofiaan 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 opetussuunnitelma-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 alistaisia 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.)

Kasvatusteoriat 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 dialektisestä 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. Kasvatusproessin ansiosta ihminen saavuttaa vapauden ja järjellisyuden. 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 selettää yksilölliset erot kasvatuksesta johtuviksi. Snellman kieltää teologisen perisyntiopin sekä Rousseauin näkemyksen hyväksi syntyvästä mutta yhteiskunnan turmelemasta ihmisestä. Snellman luottaa kasvatuksen 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 kohoaa 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 pariin. 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 moraalifilosofian kehittymisen ja arvo-ontologian näkökulmista. Niin maailmansodat, totalitaristiset ideologiat, holokaustin, sosiaalisen vieraantumisen kuin ekologisen katastrofin uhankin voi nähdä eettisen subjektivismiin tai nihilismin 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 minä 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 emootioihin. 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. Kasvatustieteessä ajattelussaan Soininen asetti psykologisen tiedon keskeiseen rooliin opettajan työssä. Soinisen mukaan opettajan täytyy

tietää, minkälainen ihmistäimi on, mitä voimia siihen on kätkeyty 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 tieto- ja harastuspiirin 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 filosofis-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. Saman koulun keskeinen toiminta määriteltiin nyt psykologian käsittein yksilön tavoitteellisenä oppimisena. Siksi koulun kansallinen, paikallinen ja eettinen todellisuus katosi vähitellen opetussuunnitelmadiskurssista. Abstrakti curriculum-ajattelun kyllästävä opetussuunnitelmakieli oppimista missä tahansa kontekstissa, mihin tahansa päämääriin suuntautuvana (Simola 2016).

Vaikka opetussuunnitelma-ajattelu saikin näin varsin positivistisen (näennäisen arvovapaan ja objektiivisen) ilmiänsä, 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 ajatukselle 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 opetustoimet 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 määriteltyyn 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](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 opettajakoulutuslaitos. 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.