

Opetussuunnitelma symbolisen vallankäytön välineenä

Kriittinen katsaus poliittisen curriculum-teorian pohjalta

**Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Tammikuu 2006
Henri Kalliomeri**

Tiivistelmä

Tutkielma käsittelee opetussuunnitelmiin kätkeytyvän symbolisen vallankäytön diskursiivisia ilmentymiä. Toisessa luvussa esitellään kriittisen teorian vaikutus kriittisiin kasvatusteorioihin ja pohditaan kriittisen teorian kykyä uudistua postmodernin ajan vaatimusten mukaiseksi. Kolmannessa luvussa esitellään poliittista curriculum-teoriaa ja erityisesti curriculum-teoreetikko Michael Applen tuotantoa. Keskeisiksi kysymyksiksi nousevat termin curriculum merkitys sekä opetuksen ideologisen ulottuvuuden väistämättömyys. Neljännessä luvussa analysoidaan uusia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmia diskurssianalyysin ja hermeneutiikan keinoin.

Tutkimus osoittaa, että myös suomalaiset opetussuunnitelmat ovat mukautuneet osaksi globaalia koulutuspoliittista kehitystä. Uusliberaalit ja uuskonservatiiviset arvot ovat rantautuneet suomalaiseen yhteiskuntaan ja tämä näkyy niin koulussa kuin opetussuunnitelmissakin. Siksi koulutuksen arvoja, pyrkimyksiä ja toimintamalleja ohjaavat entistä useammin instrumentalismi ja managerialismi. Kehityskulku ei ole kuitenkaan ollut pelkästään yhden suuntainen, vaan se on jo herättänyt joukon vastareaktioita. Tutkielman lopussa esitellään vallitsevaan arvoilmastoon nähden vaihtoehtoisia tapoja tarkastella opetussuunnitelmia ja niiden kehittämistä.

Asiasanat: *ideologia, opetussuunnitelma, curriculum, diskurssi, hermeneutiikka, valta, tieto, koulutuspolitiikka, konsensus, instrumentalismi, managerialismi, kriittinen teoria, globalisaatio, kehittäminen ja ymmärtäminen.*

1. Johdanto	1
1.1. Tutkimusongelmat	1
1.2. Tutkimuksen rajaus	2
2. Kriittinen teoria ja symbolinen vallankäyttö	4
2.1. Peruskäsitteiden määrittely	4
2.1.1. Ideologia	4
2.1.2. Symbolinen valta ja väkivalta	6
2.1.3. Hegemonia ja konsensus	8
2.1.4. Tiedon oikeuttaminen ja valikoitu traditio	9
2.1.5. Uusintaminen, symbolinen pääoma ja sosiaalinen kontrolli	11
2.2. Kriittisen teorian historia ja perusteet	12
2.2.1. Frankfurtin koulukunta	12
2.2.2. Vallan kentät ja diskurssit: Bourdieu ja Foucault	15
2.2.3. Kriittiset kasvatusteoriat	19
2.3. Kriittisen teorian nykytila ja tulevaisuus	21
2.3.1. Kriittisen koulukunnan ongelmat ja hajaannus	21
2.3.2. Uusi tuleminen ja yhteiskunnallisen kontekstin luoma tarve	24
3. Michael Apple ja poliittinen curriculum	26
3.1. Mikä on curriculum?	27
3.1.1. Kehittämisestä ymmärtämiseen ja takaisin	28
3.1.2. Vaihtoehtoisia määritelmiä – yhteinen ja epäyhtenäinen curriculum	29
3.2. Koulutuksen ideologisuudesta	32
3.2.1. Ideologian väistämättömyys	32
3.2.2. Tiedon ja opetuksen muodot – paradigmasta toiseen	35
3.2.3. Diskurssien vallasta tiedon valtaan	37
3.3. Vanha ja uusi hegemonia	38
3.3.1. Uuden hegemonian synty ja ryhmät	38
3.3.2. Retoriikka: konservatismi ja populismi paljastavat pelot ja toiveet	41

3.3.3. Muutoksen suunta ja päämäärät	42
3.4. Uusvanhat tavoitteet: managerialismi ja tehokkuus.....	43
3.4.1. Pakon luominen ja syyllisyyden siirto	44
3.4.2. Järjestelmänhallinta ja managerialismi – kontrollin eetos	45
3.4.3. Laskettavuus ja testattavuus – opetuksen mekanistinen itseisarvo	47
3.4.4. Opettajan uusi rooli – ammattikuvan rapautuminen	49
3.4.5. Voittojen yksityistäminen ja kulujen sosialisointi	50
4. Uudet opetussuunnitelmat kriittisessä tarkastelussa	51
4.1. Metodien esittely: hermeneutiikka ja foucault’lainen diskurssianalyysi.....	52
4.1.1. Hermeneutiikan perinne ja filosofinen hermeneutiikka	52
4.1.2. Gadamerin hermeneuttinen metodi	53
4.1.3. Hermeneutiikan puute ja ongelmat	54
4.1.4. Diskurssi	56
4.1.5. Foucault’lainen diskurssianalyysi	57
4.1.6. Metodien yhdistäminen	59
4.2. Suomalaiset opetussuunnitelmat: kansallinen koulutuspolitiikka kohtaa globaalin markkinaliberalismin haasteet.....	60
4.2.1. Globalisaation myytti ja todellisuus	60
4.2.2. Koulutuspolitiikan siirtymä	62
4.3. Uudet opetussuunnitelmat suurennuslasin alla.....	63
4.3.1. Opetuksen tehtävä, arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri	63
4.3.2. Aihekokonaisuudet eli katsaus ideologiseen sisältöön	66
4.3.3. Arvioinnin rooli ja merkitys	72
4.3.4. Opetussuunnitelmat kokonaisuuksina	73
5. Lopuksi	75
5.1. Johtopäätökset: opetussuunnitelmat globaalin paineen alla.....	75
5.2. Vaihtoehtoja: demokraattinen ja dialoginen curriculum.....	76
5.3. Jatkotutkimus: Kriisitilanteet luovat kritiikin tarpeen.....	79

1. Johdanto

Suomalainen koulu on kytkeytynyt vahvasti opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmat luovat kehyksen, jonka kautta opetuksen rakenteet suunnitellaan, rahoitetaan ja toteutetaan. Tämä on symbolista vallankäyttöä, jolla koulu sidotaan osaksi yhteiskuntaa. Valta on moninainen rakennelma, jonka tarkastelu vaatii kompleksisten vuorovaikutusten ymmärtämistä – valta ei tyhjene yksittäisiin määritelmiin, vaan pakenee merkityksiä. Yksikään vallan analyysi ei toimi lopullisena tulkintana, vaan ainoastaan ymmärrystä lisäävänä toimintana. Tämä on myös työni lähtökohta.

Tutkielmani tarkoituksena on paneutua symbolisen ja poliittisen vallankäytön ilmenemismuotoihin suomalaisissa opetussuunnitelmissa. Saadakseni mahdollisimman laajan pohjan tutkimuskohteeni analyysiin taustoitan tutkimusta useilla teoreettisilla näkökulmilla. Ensimmäiseksi paneudun kriittisen teorian historiaan ja osoitan kehityskulun Frankfurtin koulukunnan edustamasta kriittisestä teoriasta kohti poliittisen curriculum-tutkimuksen ydintä. Tämän jälkeen kartoitan poliittisen curriculum-tutkimuksen keskeiset kysymykset esittelemällä Michael Applen tuotantoa ja vertaamalla sitä muun muassa A. V. Kellyn ja William F. Pinarin esittämiin rinnakkaisiin ja vastakkaisiin näkemyksiin. Opetussuunnitelmien teksianalyysiin käytän kahta rinnakkaista metodologiaa eli gadamerilaista hermeneutiikkaa sekä foucault’laista diskurssi-analyysiä. Lopuksi esitän joitakin vaihtoehtoisia näkemyksiä tulevan opetussuunnitelmasuunnittelun pohjaksi vastauksena symbolisen ja poliittisen vallankäytön asettamiin haasteisiin.

1.1. Tutkimusongelmat

Tutkielmani pyrkii vastaamaan seuraaviin neljään tutkimusongelmaan: *Ensinnäkin* tarkastelen, kuinka kriittinen teoria on laajentunut Frankfurtin koulukunnasta lähtien erilaisiksi kriittisiksi kasvatustutkimuksiksi. Poliittinen curriculum-tutkimus on ottanut paljon vaikutteita toisaalta kriittisen teorian klassikoilta ja toisaalta Pierre Bourdieun kaltaisilta symbolisen vallankäytön analyytikoilta. Teen nämä vaikutussuhteet näkyviksi työssäni. *Toiseksi* kysyn, mitä on symbolinen vallankäyttö opetussuunnitelmakonteksissa. Symbolinen vallankäyttö on monita-

hoinen ongelma, jolla on opetussuunnitelmien tapauksessa oma erityinen merkityksensä. Esitelen symbolisen vallankäytön teoriaa ja tuon sen osaksi opetussuunnitelmien ideologisen ja poliittisen sisällön analyysiä. *Kolmanneksi* mietin, millaisia globaaleja tendenssejä Michael Apple havaitsee curriculum-teoriassa. Olen paneutunut tutkielmaa suunniteltaessa kaikkiin Applen keskeisiin teoksiin ja nostan niistä esiin tutkielmani kannalta merkittävät kysymykset. Käytän näiden näkemysten tarkastelun peilinä muuta samasta aihepiiristä kirjoitettua teoriakirjallisuutta. *Neljänneksi* pohdin, miten Applen esittämät globaalit tendenssit sekä symbolinen vallankäyttö ilmenevät suomalaisissa opetussuunnitelmissa. Applen ja Pinarin edustama curriculum-teoria on ensisijaisesti kommentointia Yhdysvaltojen curriculum-keskusteluun. Nähdäkseni suuri osa tästä keskustelusta on silti relevanttia myös globaalissa kontekstissa sekä suomalaista koulutuspolitiikkaa tarkasteltaessa.

1.2. Tutkimuksen rajaus

Koulutuksen kokonaisuus on hyvin moninainen vuorovaikutusten verkko, josta opetussuunnitelmat muodostavat vain yhden pienen osan. Luodakseni työlleni toteuttamiskelpoiset rajat keskityn tässä työssäni yksinomaan teksteihin. En ota tutkimuksessani kantaa luokkahuonotodellisuuteen ja opetustilanteisiin, vaan keskityn koulutuksen kehykseen eli opetussuunnitelmaan. Opetuksen käytännöt nousevat silti joissain kohdin väistämättä keskiöön, koska ilman näitä poikkeamia itse opetussuunnitelma jää selittämättömäksi. Samalla tavoin pyrin kontekstioimaan tutkimuskohteeni niin kansallisella kuin globaalillakin tasolla.

Työni käsittelee kriittistä teoriaa ja kasvatustieteellisiä diskursseja, mutta painottuu poliittisen curriculum-tutkimuksen suuntaan. Tästä syystä en käsittele kovin laajalti opetuksen käytännöntoteutuksen kannalta keskeisiä ilmiöitä kuten *kriittistä pedagogiikkaa* tai Paulo Freiren merkittävää vaikutusta kasvatustieteeseen. Emansipatoristen teorioiden mukaan tuominen sitoisi tarkastelun liialti opetuksen pragmaattisiin ongelmiin, jotka eivät ole kysymyksenasetteluni kannalta oleellisia. Opetusta ja koulutusta ei voi toki täysin irrottaa käytännön toteutuksesta, mutta tämän työn varsinaisena tarkoituksena ei ole opetuksen kehittäminen. Se olisi aivan liian haasteellinen päämäärä tässä mittakaavassa saavutettavaksi. Sen sijaan tutkielmani suuntaa katseensa opetuksen taustatekijöihin: opetussuunnitelmaan ja sitä ympäröivään yhteiskunnallis-poliittiseen kontekstiin.

Curriculum-teoria on äärettömän laaja alue. Yksin poliittisesti suuntautunut tutkimus on liian mittava yhdessä tutkielmassa esitettäväksi, ja siksi joudun rajaamaan esittelyni ulkopuolelle useita keskeisiä ongelmia. Tällaisia ovat muun muassa Kellyn (2004) tekemä tietoteoreettinen tarkastelu, jolla hän taustoittaa erilaisten opetuksellisten koulukuntien taustaideologiaa. Niin ikään en ota juurikaan kantaa behaviorismin ja konstruktivismin väliseen paradigmatkamppailuun, koska tämäkin veisi tutkimustani liiaksi opetuksen suunnittelun tasolta opetuksen käytännön tasolle. Myös Applen tuotannossa on teemoja, jotka joudun tämän tutkielman puitteisissa sivuuttamaan. Näitä sinällään merkittäviä kysymyksiä ovat mm. erityisoppilaiden ja vähemmistöjen tarpeet sekä oppikirjojen rooli curriculumin suunnittelussa ja toteutuksessa.

Tutkielmani noudattaa kriittisen teorian ja Michel Foucault'n luomaa logiikkaa, jonka mukaan tiedon subjektin ehdollisuutta ei voida ylittää ja toisaalta neutraaleja diskursseja ei ole. Kriittisen teorian mukaan tiedon subjektin ehdollisuutta ei voida poistaa tai eliminoida (Noro 1994, 189). ”Paras” diskurssi on sellainen, joka ainakin *yrittää* paljastaa oman positionsa sekä siihen liittyvät rajoitukset. Tämän tutkielman tekeminen on lähtenyt liikkeelle omasta mielenkiinnostani koulutuksen ja yhteiskunnan välisiä valtasuhteita kohtaan. Työtäni on yhtä lailla ohjannut myös huoli niistä globaaleista kehityskuluista, jotka ovat osa nykypäivän todellisuutta. En yritäkään peittää näitä tutkimuksen liikkeelle panevia voimia. Toisaalta en näe henkilökohtaisen motiivin estävän tieteellisen analyttisyyden säilyttämistä – päinvastoin aito kiinnostus on pakottanut etsimään yhä pitävämpiä argumentteja ja kattavampia lähteitä. Tutkielman sivuamilla *markkinaliberalistisilla ja uuskonservatiivisilla voimilla* on jo tilansa ja puolestapuhujansa niin mediassa, yhteiskunnassa kuin poliittisessa päätöksenteossakin. Jos akateeminen tiede ei tarjoa mahdollisuutta perusteltuun vastakritiikkiin, niin mikä sitten?

2. Kriittinen teoria ja symbolinen vallankäyttö

Tässä pääluvussa määrittelen ensin työni kannalta keskeiset käsitteet. Sen jälkeen esittelen kriittisen teorian historiaa ja perusteita sekä osoitan, kuinka kriittinen teoria on osaltaan vaikuttanut muiden valta-analyyttisten suuntausten muotoutumiseen. Lopuksi tarkastelen kriittisen teorian mukautumista osaksi curriculum-tutkimuksen piiriä.

2.1. Peruskäsitteiden määrittely

Tutkimuksessani esiintyy useita käsitteitä, joilla on omat merkityksensä arkipäiväisissä diskursseissa. Kun näitä käsitteitä tarkastellaan laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, huomataan, että käsitteisiin latautuneet merkitykset muuntuvat toisiksi, menettävät osan alkuperäisistä merkityksistään ja saavat tilalle toisia. Juuri tämä on yksi työni peruslähtökohdista: diskurssit ovat sidottuja aikaan ja paikkaan (Cherryholmes 1988, 3) sekä siihen kontekstiin, jossa niitä käytetään. Jotta voimme ymmärtää tekstiä, tulee meidän ymmärtää myös se ympäristö, joka on tuottanut tekstin (Freire 1983, 5). Tämän näkökulman mukaisesti aion seuraavaksi purkaa muutamia tutkielman kannalta keskeisiä avainkäsitteitä, jotka muodostavat kielien ja vallankäytön välisen diskursiivisen jännitteen.

2.1.1. Ideologia

Termi ideologia tapaa usein sulkeutua itseensä: ideologia on sitä, mikä on ideologista. Sivistysanakirjan mukaan ideologia merkitsee aatejärjestelmää, maailmankatsomusta tai arvojärjestelmää. Nämä merkitykset korostavat ideologian tapaa *nähdä maailma* jostakin perspektiivistä. Jos oletamme, että maailma on tietoteoreettisen realismin mukaisesti havaittavissa *an sich*, niin silloin ideologia väistämättä vääristää kokemustamme maailmasta. Tämä on esimerkiksi marxilaisen teorian perusta, jonka mukaan *porvarillinen tietoisuus* on ns. *väärä tietoisuus* ja antaa epätodellisen kuvan maailmasta. Toisaalta tietoteoreettisesti postmodernin

tulkinnan mukaan kaikki näkemämme, kokemamme ja sanomamme on pohjimmiltaan ideologisesti väritynyttä, ja mitään todellisuutta ei sellaisenaan ole koettavissa.¹ Tällöin myös väärän tietoisuuden mahdollisuus sulkeutuu pois, koska ei ole olemassa mitään *oikeaa tietoisuutta*, vaan kaikki merkityksen muodostaminen tapahtuu väistämättä ideologian sisällä (Lat-her 1999, 253).

Tästä päädytään usein sellaiseen relativistiseen harhaan, että kaikki tiedostamisen tavat ovat samanarvoisia. Tämä ei tietenkään ole järkevä johtopäätös, ja epäilemättä toiset kokemisen tavat ovat perustellumpia kuin toiset. Relativismi tuntuukin muodostavan *arvokeskustelun* pohjan, sillä jos arvot ovat absoluuttisia, kutistuu keskustelun mahdollisuus vain oikeiden ja väärin arvojen väliseen kamppailuun. Tässä mielessä usein pelätty *relativismin haamu*² ei olekaan negatiivisen monologin päättävä johtopäätös vaan pikemminkin positiivisen dialogin avaava kysymys. Kun keskustelemme tavasta, jolla koemme maailman, keskustelemme samalla väistämättä omista arvoistamme ja niiden perustasta.

Ideologia ei ole koskaan olemassa *an sich*, vaan se realisoituu diskursseissa ja käytännöissä. Ideologia saa olemassa olonsa toiminnan kautta. Tällaisia olemisen tapoja ovat mm. asioiden oikeuttaminen eli legitimoiminen, erilaiset vallan konfliktit sekä argumentaatio ja siihen liit-tyvä retoriikka (Apple 2004, 18). Ideologian oleminen on myös kaksitahoista: ideologia sa- manaikaisesti tuottaa ja uusintaa itseään³. Toisaalta ideologia sitoutuu toimintaan ja merkityk- siin ja samalla uusintaa niitä, toisaalta se samanaikaisesti tuottaa uutta toimintaa ja uusia mer- kityksiä. Tuottamisen ja uusintamisen prosesseja ei voi erottaa toisistaan, sillä ne ovat osa samaa kehää.

Tutkielmassani tarkastelen ideologian käsitettä useasta näkökulmasta. Esimerkkinä otan esiin Raymond Williamsin luoman ideologian kolmitahoisen määritelmän. Ideologia voi olla en- sinnäkin tietylle luokalle tai ryhmälle ominainen uskomusten järjestelmä. Toiseksi se voi olla harhaanjohtavien uskomusten järjestelmä eli edellä käsitelty *väärä tietoisuus*, joka voidaan nähdä toden ja tieteellisen tiedon vastakohtana. Kolmanneksi se voidaan nähdä merkitysten ja aatteiden tuottamisen yleisenä prosessina (Williams 1988, 70-71). Ensimmäinen määritelmä ei ota kantaa ideologian todellisuuteen sitoutumiseen, mutta edellyttää jonkinlaisen homo-

¹ Tietoteoreettisesti postmoderni näkökulma ei sinällään sulje pois *todellisuuden* mahdollisuutta, mutta kiistää, että voisimme olla suorassa kosketuksessa todellisuuden kanssa *an sich*.

² Ks. Autio 2002, 146.

³ Käytän tutkielmassani seuraavia suomalaisia vastineita: product = tuottaminen ja reproduct = uusintaminen.

geenisen luokan tai ryhmän olemassaoloa. Tämän luokkajaon ongelmallisuutta käsittelemmyöhemmin mm. Pierre Bourdieun yhteydessä. Toinen määritelmä edustaa tyypillistä marxilaista retoriikkaa, jossa marxilaisen teorian oletetaan kykenevän osoittamaan ja purkamaan porvarillisen tietoisuuden harha. Esimerkiksi Louis Althusser näki tieteen ylipäänsä muodostavan ideologian vastakohtana⁴, joka kykenee kuvaamaan todellisuutta eikä vain ihmisten kollektiivisia (tiedostamattomia) haluja ja toiveita (Huttunen 1999, 108). Kolmas määritelmä puolestaan voi edustaa postmodernia suhdetta ideologiaan. Siinä ideologia nähdään edellä kuvattuna tuottamisen ja uusintamisen prosessina. Kaikki nämä kolme tapaa kuvata ideologiaa ovat osa tutkielmassani esiintyvää problematiikkaa ja havainnollistavat ideologian kompleksista luonnetta.

Eräänlainen neljäs näkökulma ideologiaan esiintyy kriittisen teorian lähtökohdissa. Kriittisen teorian mukaan koko ideologian käsite muuttuu mielekkääksi vain suhteessa sen vaikutukseen yhteiskunnassa. Tällaisena se ei ole vain sosiologinen tai filosofinen vaan ensisijaisesti poliittinen käsite. Tästä näkökulmasta katsottuna kriittinen teoria ei ole kiinnostunut teorian esittämien totuuksien yhteiskunnallisista ehdoista tai absoluuttisesta totuudesta, vaan teorian edustamasta (poliittisesta) *intressistä* (Marcuse 1991, 63). Yhtä tällaista poliittista intressiä voi edustaa pyrkimys esittää vallitseva yhteiskuntajärjestys *luonnollisena* ja *annettuna* ja siten kritiikin ylä- tai ulkopuolisena luontaisena järjestyksenä (Eagleton 1997, 169). Tätä näkemystä käsittelem jatkossa mm. hegemonian ja konsensuksen yhteydessä.

2.1.2. Symbolinen valta ja väkivalta

[...] valta käyttää symbolista väkivaltaa, joka manifestoi itsensä oikeudella tehdä asioista legitiimejä, vahvistaa samalla arbitraarista valtaansa, johon tämä [oikeuttaminen] perustuu ja jonka [perustan] se myös kätkee (Bourdieu & Passeron 1977, 13; *suom. H. Kalliomeri*).

Vallankäyttö on oman tahdon ulottamista toisen ihmisen tai ryhmän piiriin; valta on toisten ihmisten (valinnan) vapauden rajoittamista. Kaikkein pelkistetyimmillään tätä edustaa fyysi-

⁴ Tämä Althusserin näkemys on sittemmin osoittautunut hyvin ristiriitaiseksi, koska myös tiede tuottaa ja uusintaa eri tavoin ideologiaa. Ks. Kotkavirta 1991, 186 tai Fiske 1993, 225. Vrt. Traditionaalinen teoria vs. kriittinen teoria.

nen vallankäyttö, joka puolestaan karkeimmillaan tiivistyy fyysiseen väkivaltaan tai sen uhkaan. Fyysisellä vallalla ohjataan tai rajoitetaan ihmisen tai ihmisryhmien konkreettista toimintaa. Symbolinen valta ei eroa fyysisestä vallasta juuri muuten kuin ilmenemisen muodossa. Toisin kuin fyysinen valta, symbolinen valta tulee olevaksi merkkien ja kielen tasolla. Toisaalta symbolinen valta tukeutuu usein fyysisen vallan mahdollisuuteen, ja esimerkiksi symbolisen kiellon rikkomisesta saattaa seurata fyysinen sanktio. Vallan olemus voidaan ajatella myös rajoittamiseen nähden käänteisenä eli mahdollistavana. Valta luo vapautta antamalla laajemman joukon mahdollisuuksia, joista vallankäyttäjä voi valita (Bauman 1997, 143).⁵ Tämän seurauksena vallankäyttäjällä on valinnoillaan kyky myös määrittää *arvoja* (ibid., 142). Sartrelaisittain ajateltuna arvot nousevatkin juuri näistä valinnanvapauden mahdollistamista valinnoista sekä niiden tuottamista seurauksista.

Bourdieu on käsitellyt tuotannossaan laajasti symbolisen vallan olemusta. Teoksessa *Reproduction In Education, Society and Culture* (1977) Bourdieu ja Jean-Claude Passeron esittävät useita määritelmiä symbolisen vallankäytön ja symbolisen väkivallan väliseksi erotteluksi pedagogisen toiminnan kontekstissa. Tiivistettynä symboliseksi väkivallaksi voidaan määritellä sellainen symbolinen valta, joka kätkee omat perusteensa. Tämä kätkeminen myös lisää vallankäytön symbolista voimaa, koska kätkettyä valtaa ei voi vastustaa samalla tavoin kuin avointa (Bourdieu & Passeron 1977, 4). Bourdieu ja Passeron näkevät symbolisen väkivallan pedagogisen toiminnan mahdollisena varjopuolena. Kaikki pedagoginen toiminta on symbolista väkivaltaa, jos se edustaa arbitraarisen vallan tuottamaa arbitraarista kulttuuria (Bourdieu & Passeron 1977, 5). Samoin pedagoginen toiminta edustaa symbolista väkivaltaa, mikäli se ei paljasta omaa arbitraarista todellisuuttaan. Tämä puolestaan lisää valtaan oman symbolisen lisäulottuvuutensa (Bourdieu & Passeron 1977, 11). Mikäli arbitraarista valtaa ei tunnusteta arbitraariseksi, tämä valta näyttäytyy *legitiiminä auktoriteettina* sekä *pedagogisena auktoriteettina*. Valta, joka tällä tavoin esiintyy itsensä oikeuttavana symbolisena väkivaltana, vahvistaa omaa arbitraarista valtaansa kätkemällä tämän vallan perustan (Bourdieu & Passeron 1977, 13).

Bourdieun ja Passeronin määritelmät ovat hyvin osoittelevia ja leimaavia⁶, mutta ennen kaikkea *ehdollisia*. Pedagoginen toiminta edustaa symbolista väkivaltaa vain, jos se kätkee oman

⁵ Bauman ei käsittele tässä yhteydessä vallan ja vastuun välistä vuorovaikutusta ja siitä syntyvää valtaa rajoittavaa mekanismia.

⁶ Ks. esim. S. W. Rothsteinin (1991, 55-66) esittämä kritiikki.

perustansa. Nämä määritelmät tarjoavat hedelmällisen lähtökohdan pedagogista toimintaa ohjaavan opetussuunnitelman kritiikkiin. Purkamalla opetussuunnitelmassa piileviä kätkeytyjä taustaoletuksia muunnetaan samalla symbolinen väkivalta näkyväksi vallankäytöksi. Tällaisesta avoimeksi puretusta perustasta voidaan puolestaan keskustella. Symbolinen vallankäyttö on yhteiskunnassa välttämätöntä, mutta symbolinen väkivalta ei ole.

2.1.3. Hegemonia ja konsensus

Hegemonia ja konsensus ovat toisiinsa kytkeytyneet käsitteet, jotka tuottavat toisiaan. Williams näkee hegemonian kulttuurisena kokonaisuutena ja todellisuutena, joka levittäytyy kokemusmaailmamme ympärille ja sisään. Hegemonia on ideologian käytännöllisen ilmenemisen muoto. Jos ideologia on arvojärjestelmä, niin hegemonia on se tapa, jolla tämä arvojärjestelmä toteutuu päivittäisessä kulttuurissa (Williams 1988, 126). Konsensus puolestaan on se yksimielisyys, joka synnyttää homogeenisen kulttuurin ja pitää hegemoniaa yllä. Toisaalta hegemonia aktiivisesti tuottaa konsensusta *kyllästämillä* tietoisuutemme omilla arvoillaan ja käsityksillään siten, että maailmamme alkaa vaikuttaa ainoalta mahdolliselta maailmalta, jolle ei ole todellisia vaihtoehtoja (Apple 2004, 4). Hegemonia ja konsensus eivät ole koskaan täydellisiä, vaan ne ovat osa yleistä kulttuurista kamppailua, jota seuraava Zygmunt Baumanin näkemys valottaa:

[...] kulttuurit tähtäävät yleensä **hegemoniaan** – saavuttamaan yksinoikeuden normeihin ja arvoihin, joiden varassa niiden omat erityiset käskyt lepäävät. Kulttuurit pyrkivät yhdenmukaisuuteen alueella, jota ne hegemonisesti hallitsevat [...] Edistäessään yhtä vaihtoehtoa muiden kustannuksella ne vastustavat luonnostaan elämänmuotojen tasa-arvoisuutta (Bauman 1997, 198).

Konsensus on myös arvoltaan kaksinainen asia. Vaikka konsensus olisikin luonteeltaan idealistinen fiktio, niin elämä jatkuvassa epäkonsensuksessa on täysin mahdotonta (Cherryholmes 1988, 148). Foucault valottaa tätä ristiriitaa seuraavalla paradoksaalisella lauseella:

[...] ei pidä kannattaa konsensusta, mutta tulee olla epäkonsensusta vastaan (Foucault 1984, 379; suom. H. Kalliomeri).

Konsensus vaikuttaisi siis kulttuurisesti katsottuna rakentavalta tekijältä tai vähintäänkin välttämättömältä pahalta.

Hegemonia ja konsensus muodostavat koulutuksellisten instituutioiden perustan. Ilman jonkinlaista konsensusta siitä, mitä ja miten opetetaan, eivät koulutuksen kehykset voi muotoutua. Oleellinen kysymys on: kuinka tämä konsensus saavutetaan ja mitä se pitää sisällään? Entä missä ja milloin koulutuksen konsensuksen saa haastaa? Tämä ajatus on hyvin voimakkaasti esillä tutkielmani kannalta keskeisen teoreetikon Applen tuotannossa. Hänen mukaansa vallitseva ideologia kyllästää tietoisuutemme siten, ettemme havaitse koulutukseen kätkeytyneitä arvoja sekä taloudellisia ja ideologisia intressejä, vaan pidämme niitä itsestään selvinä (Apple 2004, 20). Koulutuksen instituutiot eivät ainoastaan *välitä* tietoa, vaan myös *tuottavat* sitä. Koulut tuottavat ensisijaisesti sellaista *teknistä tietoa*, joka ylläpitää jo olemassa olevaa yhteiskuntajärjestystä ja samalla yhteiskunnassa mahdollisesti vallitsevaa eriarvoisuutta (Apple 2004, xxii). Applen mukaan konsensus on koulutuksellinen perustila, jossa kaikki opetusta häiritsevät (älykäästä alkuperäisiin olevat) konfliktit pyritään hallitsemaan ja tukahduttamaan (Apple 2004, 54). Nämä oletukset antavat varsin yksipuolisen kuvan koulutuksen todellisuudesta ja motiiveista. Pitää muistaa, että kyseessä on yksinkertaistus ja kärjistyys vallitsevista käytännöistä. Kuten sanottua, konsensus tai hegemonia eivät ole koskaan täydellisiä. Myös valta ei ole koskaan täysin itseriittoista, vaan se on riippuvainen useista kompromisseista ja sopimuksista, jotka luovat ympärilleen vallan tarvitseman konsensuksen (Apple 1993, 10).

2.1.4. Tiedon oikeuttaminen ja valikoitu traditio

Kysymys tiedon olemuksesta ei ole yksiselitteinen, vaan on olemassa useita vaihtoehtoisia tietoteoreettisia paradigmoja. Perinteisiä tietoteorioita ovat olleet mm. korrespondenssi-, koherenssi- ja konsensusteoria.⁷ Viimeisien vuosikymmenten aikana rinnalle ovat kirineet niin tietoteoreettinen relativismi kuin erilaiset postmodernit tietokäsityksetkin. Riippumatta käytetystä epistemologisesta lähtökohdasta, tiedon arvo perustuu aina sen *oikeuttamiseen* eli *legitimöimiseen*. Tieto on tietoa vasta siinä vaiheessa, kun tiedon oikeus ”tiedon” asemaan on

⁷ Tämä on vain yksi vaihtoehtoinen jakotapa, ja esim. Kellyn (2004, 25-26) luokitukseen sisältyvät seuraavat tietoteoreettiset näkemykset: absolutismi (realismi), empirismi, eksistentialismi, sosiaalinen konstruktionismi ja postmodernismi.

tunnustettu. Tämä oikeuttaminen luo tiedon ja vallan välille monitahoisen kytköksen, jota käsittelen lähemmin mm. Foucault'a käsittelevässä luvussa. Tiedon oikeuttamisen prosessi kytkeytyy oleellisesti arkikokemuksen ohella erilaisiin instituutioihin ja myös koulutusjärjestelmään. Koulut ja yliopistot tuottavat ja uusintavat tietoa lukuisin tavoin. Tämä on osa tiedon legitimoimisen prosessia, jossa ns. *virallinen tieto* liikkuu ja muotoutuu yhteiskunnan, koulun ja akateemisen tieteen muodostamassa kolmiossa (Apple 1993, 65-66; Apple 2004, viii; Kelly 2004, 35). Tällaisenaan tieto osallistuu aktiivisesti yhteiskunnallisen konsensuksen luomiseen ja ylläpitämiseen. Kuten aiemmin esitin, ongelmaksi muotoutuu tapa, jolla tämä illusorinen konsensus kätkee tiedon poliittisen sisällön sekä oman vallankäyttönsä (Apple 2004, 83; Horkheimer 1991, 26).

Koulutus on osa kamppailun kenttää, jolla tieto oikeutetaan ja valikoidaan. Koulutuksessa tapahtuvien valintojen tuloksena syntyy ns. *valikoitu traditio* (Williams 1961), jossa tietyt tiedot ja taidot määritellään toisia merkittävämmiksi (Apple 1993, 65-66). Tämä valikoitu traditio on aina *jonkun* valinta. Vaikka traditio näyttäytyykin yleisesti hyväksyttynä kulttuurisena todellisuutena, ei valinta silti edusta tasapuolisesti kaikkia yhteiskuntaryhmiä. Valikoitu traditio tekee osasta asioita ja historiaa merkityksellisempiä kuin toisista. Esimerkiksi historian ja maantieteen opetuksessa on Suomessa perinteisesti painotettu Euroopassa käytyjen sotiin sekä näihin osallistuneiden miesten merkitystä maailmanhistoriassa. Kriittisessä kasvatusteoriassa tämänkaltaisen valikoinnin on katsottu johtavan rakenteelliseen kulttuuriseen eriarvoisuuteen. Tiedon *intressin* ja poliittisuuden kätkemisen ohella virallisen tiedon konsensus kätkee myös tieteessä ja tiedossa itsessään piilevät ristiriidat. Jos otamme todesta Thomas Kuhnin (1994) esittämän mallin tieteellisestä kehityksestä ristiriitojen ja vallankumousten kautta, opetuksen ristiriidat kätkevä konsensuspyrkimys pikemminkin hidastaa kuin edistää tieteellistä kehitystä (Apple 2004, 83).⁸ Tämä on tiedon intressien ja eriarvoistavan vaikutuksen ohella mielestäni *virallisen tiedon* suurin ongelma.

⁸ Applen ajatuskulkua on mielekäs, mutta nähdäkseni Kuhnin mukaan myös ns. normaalitieteellä on omat tarkoituksensa mm. tieteeseen ja toimintamalleihin initioivana toimintana. Kuhnin teoria ei siis itsessään ole konsensusvastainen.

2.1.5. Uusintaminen, symbolinen pääoma ja sosiaalinen kontrolli

Reproduktio- eli uusintamisteoriat esittävät, että yhteiskunnallinen järjestys uusintaa itseään jatkuvasti omien sisäisten instituutioidensa kautta. Uusintaminen pitää vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen voimassa ja luo siten *sosiaalisen kontrollin*, jossa yhteiskuntaluokat muuttuvat liikkuvista staattisiksi. Tämän mekanismin toteutumiseen reproduktioteoria tarvitsee koulutusinstituutiota ja *symbolisen pääoman*⁹ käsitettä. Koulutus tuottaa ja uusintaa symbolista pääomaa, joka koostuu edellisessä luvussa käsitellystä valikoidusta traditiosta ja virallisesta tiedosta.

Yksi reproduktioteorian lähtölaukauksista oli Bourdieun 1960- ja 1970-luvuilla Ranskassa tekemät koulutusta koskevat tutkimukset, joissa järjestelmä osoittautui olemassa olevien valtarakenteiden ylläpitäjäksi. Tilastojen valossa vaikutti siltä, että koulutus ei tasoita luokkaeroja vaan päinvastoin uusintaa niitä (Mäkelä 1994, 248). Samalla tavoin koulutus toteuttaa sosiaalista kontrollia uusintamalla olemassa olevia kulttuurisia ja taloudellisia rakenteita. Applen mukaan uusintaminen toteutuu kolmen perustelemattoman olettaman avulla. Ensinnäkin koulutusta ohjaavat valintaprosessit ovat neutraaleja. Toiseksi koulutus harjaannuttaa yksinomaan *kykyjä* eikä vain sosiaalista kulttuurisiin ja taloudellisiin arvoihin sekä normeihin. Kolmannen olettaman mukaan koulutus on järjestetty siten, että kaikilla oppilaille on taustaan katsomatta tasavertainen mahdollisuus oppia teknisiä tietoja sekä taitoja saavuttaakseen myöhemmässä elämässä taloudellisia hyötyjä (Apple 2004, 17). Tosiasiassa näitä inhimillisiä kykyjä ei voida pätevästi erottaa sosiaalisen ympäristön tuottamasta ”peritystä” symbolisesta pääomasta, ja koulutus rakenteellisesti uusintaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta (Bourdieu 1998, 32). Bourdieun mukaan koulutusjärjestelmän ”tarkoitus” on ylläpitää uskomusta, että johtoasemat ja valta jakaantuvat kykyjen ja saavutusten mukaan eikä esim. nepotistisesti (Mäkelä 1994, 248). Mielestäni tämä koulutuksen ”tarkoitus” on hieman kyseenalainen tapa lähestyä ongelmaa, sillä kyseessä voi olla yhtä lailla koulutuksessa piilevä rakenteellinen ongelma eikä nepotismiin pyrkivä ”salaliitto”. Tällainen salaliittoretoriikka kun tapaa aiheuttaa tarpeetonta ja itse asiaan liittymätöntä vastustusta. Yhtä kaikki Bourdieun havainto on merkittävä, kun keskustellaan yhteiskunnallisesta tasa-arvosta ja koulutuksen eetoksesta.

⁹ Käsite *symbolinen pääoma* on synonyyminen käsitteille *kulttuurinen pääoma* ja *sosiaalinen pääoma*.

Apple on kiinnittänyt huomiota myös siihen, kuinka uusintamisen logiikka kytkeytyy erityisesti liberaaleihin koulutusnäkemysiin. Näissä yksilön menestys nähdään saavutettuna meriittinä, ja tätä pidetään todisteena sosiaalisesta liikkuvuudesta. Todellisuus saattaa olla päinvastainen: menestystä saavuttavat vain ne, joilla on jo entuudestaan sosiaalinen status sekä välineet sen ylläpitämiseen. Sosiaalisen liikkuvuuden sijaan koulutus mahdollisesti vahvistaa vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä ja eriarvoisuutta (Apple 2004, 16). Toisaalta on huomionarvoista, että myös todellinen ja tarkoitushakuinen yhteiskunnallinen erottelu naamioidaan edellä esiteltyyn poliittisen korrektiuden kaapuun. Puhe sosiaalisista ja biologisista eroista (luokka, rotu jne.) on usein verhottu tieteelliseen puheeseen älykkyydestä (Apple 2004, 71-73). Älykkyyden ja lahjakkuuden vertailu näyttyy tieteellisesti neutraalina toimintana, mutta johtaa helposti ns. Bell-Curve -tutkimuksen kaltaiseen tieteelliseen humpuukiin. Tutkimus, joka ei ota huomioon taustatekijöitä sekä eroja tutkittavien lähtökohdissa, ei ole tiedettä vaan propagandaa.

2.2. Kriittisen teorian historia ja perusteet

Kriittinen teoria on ollut yksi 1900-luvun merkittävimmistä tieteellisistä suuntauksista, joka on vaikuttanut voimakkaasti useisiin erityistieteisiin – kasvatustiede mukaan lukien. Kriittisen teorian juuret ovat marxilais-hegeliläisessä dialektiikassa, mutta varsinaisen alkusysäyksensä se sai ns. Frankfurtin koulukunnasta. Sittemmin kriittinen teoria on laajentunut käsittämään useita erilaisia yhteiskuntailmiöitä sekä tieteen alueita. Tästä huolimatta mielenkiinnon keskiössä on pysynyt jatkuvasti kysymys vapaudesta ja vallankäytöstä ja näiden suhteesta tietoon ja inhimilliseen järkeen. Tässä luvussa käsitelen kriittisen teorian keskeistä historiaa sekä teoreettisia lähtökohtia Frankfurtin koulukunnasta eteenpäin. Esittelen myös Bourdieun ja Foucault'n luomat kriittisen teorian itsenäiset laajennukset sekä kasvatuksen piiristä nousseet kriittiset suuntaukset.

2.2.1. Frankfurtin koulukunta

Frankfurtin koulukunta sai alkunsa, kun vuonna 1923 Frankfurtin yliopiston yhteyteen perustettiin yksityisellä rahoituksella itsenäinen tutkimusinstituutti. 1931 koulun johtoon nousi Max

Horkheimer, jonka voidaan katsoa toimineen koulukunnan alkuvaiheen pääideologina. Frankfurtin koulukunnan ensimmäistä vaihetta on kutsuttu lähteestä riippuen *monitieteelliseksi materialismiksi* tai kriittisen teorian *optimistiseksi kaudeksi*. Tämän ensimmäisen vaiheen ominaispiirteitä olivat optimistinen suhtautuminen yhteiskunnan kehittämisen mahdollisuuksiin kriittisen analyysin keinoin sekä usko valistuksen uuteen muotoutumiseen filosofian ruokkimien erityistieteiden avulla (Noro 1994, 173-174; Kotkavirta 1991, 171-174).

Vuonna 1937 instituutti joutui tilapäisesti siirtymään Yhdysvaltoihin pakoon Euroopan juutalaisvastaista ilmapiiriä.¹⁰ Samassa yhteydessä Horkheimer ja Herbert Marcuse loivat käsitteen *kriittinen teoria*, joka esiintyy ensimmäistä kertaa Horkheimerin esseessä *Traditionaalinen ja kriittinen teoria* (1937). Tämä aloittaa kriittisen teorian alkuvaiheelle vastakkaisen ns. *pessimistisen kauden*. Usko valistuksen mahdollisuuteen hiipui, ja kritiikki muuttui rakentavasta optimismista pessimistiseksi totaliteettien vastustamiseksi (Huttunen 1999, 161). Sodan jälkeen instituutti muutti takaisin (uuteen) Länsi-Saksaan ja Theodor Adorno nousi liikkeen filosofiseksi johtohahmoksi Horkheimerin keskittyessä hallinnollisiin tehtäviin. Myöhemmin Adorno ajautui ns. positivismikiistaan Karl Popperin kanssa, ja tämän seurauksena kriittinen teoria alkoi muuttua Adornon kirjoituksissa esteettiseksi teoriaksi (Noro 1994, 173-174; Kotkavirta 1991, 177-178). Adornon jälkeen Frankfurtin koulukunnan perinnettä on pääosin jatkanut ja uudistanut Adornon oppilas Jürgen Habermas, joka päätyi melko vastakkaiselle kannalle aiemman sukupolven näkemysten kanssa.

Kriittisen teorian edustajien taustat ja metodit olivat monitahoisia. Tästä syystä monet eivät pidä Frankfurtin koulukuntaa yhtenäisenä liikkeenä, vaan pikemminkin yhteisen asenteen tai intressin omanneena filosofiasta nousseena suuntauksena.¹¹ Frankfurtin koulukunta kohdisti kritiikkinsä laaja-alaisesti yhteiskunnan ja tieteen piiriin. Osansa saivat niin metafysiikan epäonnistuminen, positivismi, psykologian ylivalta, välineelliseksi muuttunut järki sekä kapitalistinen ja porvarillinen yhteiskunta. Yhteisenä huolena oli myös moraalien palauttaminen takaisin yhteiskuntaa ohjaavaksi voimaksi (Stirk 2000). Keskityn tässä tutkielmassa välineellisen järjen tukeman kapitalistisen yhteiskunnan kritiikkiin ja jätän mm. psykologian kritiikin tutkimuksen ulkopuolelle.

¹⁰ Suurin osa Frankfurtin koulukunnan aktiivijäsenistä oli juutalaista alkuperää.

¹¹ Ks. esim. Stirk 2000, 2-3, 189.

Frankfurtin koulukunnan keskeisin teesi on kahtiajako niin sanotun *traditionaalisen* ja *kriittisen teorian* välillä. Horkheimer käsitteli teesiä samannimisessä vuonna 1937 julkaistussa esseessään, jota on nimitetty myös koulukunnan ohjelmalliseksi manifestiksi (Noro 1994, 173). Esseessä esitetyn näkemyksen mukaan kaikki kriittistä teoriaa edeltänyt tiede on lähtökohtaisesti puutteellista. Traditionaalisen teorian muodostama kuva maailmasta on riittämätön, ja se edustaa yksinomaan *välineellistä järkeä*. Varhaisen kriittisen teorian pyrkimyksenä oli laajentaa järjen käsitettä ja liittää se historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiinsa (Kotkavirta 1991, 169-170). Järjen kritiikissään kriittinen teoria edustaakin marxilais-hegeliläisen tradition ohella uuskantilaisuutta (Stirk 2000, 31). Erottelu traditionaalisen ja kriittisen teorian välillä pehmeni (tai muuttui merkityksettömäksi) Frankfurtin koulukunnan myöhemmissä vaiheissa. Syynä tähän oli pettyminen kriittisen teorian kykyyn erottua aidosti kritisoimastaan traditionaalista teoriasta.

Frankfurtin koulukunnan toinen pääteesi on edellä mainitun välineellisen järjen kritiikki. Sen mukaan länsimainen filosofia (ja yhteiskunta) on kohottanut järjen todellisuuden asemaan, eikä näe näiden kahden välistä eroa (Marcuse 1991, 65). Järjestä on tullut yhteiskuntaa ohjauva väline, joka oikeuttaa niin yhteiskunnallisen todellisuuden kuin siinä piilevän rakenteenkin. Samalla järki tekee myös vallitsevan järjestyksen epäkohdista luonnollisia ja nostaa ne kritiikin ulottumattomiin. Juuri tämän välineellisen järjen kritiikki pyrkii osoittamaan ja purkamaan. Horkheimerin mukaan ihmiset samastuvat yhteiskunnan inhimilliseen kulttuuriin, mutta vieraantuvat sen mekanistisesta ja byrokraattisesta olemuksesta (Horkheimer 1991, 23). Kulttuuri itsessään ei ole ongelma, vaan se tapa, jolla keinotekoisesta tehdään luonnollista ja *annettua*. Kriittisen teorian mukaan järkeä ja tiedettä ei voi perustellusti kohottaa siihen asemaan, josta käsin ne ovat perinteisesti ohjanneet yhteiskunnallista toimintaa. Frankfurtin koulukunta vaihtaa tieteen teorian tiedon teoriaan, ja tiedon teoria kytkeytyy puolestaan yhteiskuntateoriaan. Tiede, tieto tai yhteiskunta eivät ole olemassa puhtaina tai erillisinä, vaan ne ovat väistämättä sidottuja toisiinsa (Noro 1994, 188).

Kriittisen teorian kehittäminen ei lakannut välineellisen järjen kritiikkiä seuranneeseen Adornon esteettiseen teoriaan. Jürgen Habermas on jatkanut koulukunnan perinnettä uusiin suuntiin ja herättänyt runsaasti huomiota *kommunikatiivisella teoriallaan*. Frankfurtin koulukunnan teoreettisiksi ääripäiksi voidaankin tulkita juuri Adornon ja Habermasin näkemykset. Adorno esitti omassa *Negatiivisessa dialektiikassaan* (1966), että inhimillinen ajattelu on väistämättä rajoittunut puutteelliseen metafysis-rationaaliseen traditioon ja tästä idealismista

ei ole muuta ulospääsyä kuin relativismi. Kriittinen teoria olisi siis vain aikaisemman tradition dekonstruktioita. Habermas ei hyväksy tätä, vaan esittää päinvastoin, että traditiolle on olemassa itsenäinen kriittinen vaihtoehto. Tämän näkemyksen mukaan järjen käsite voidaan pelastaa vain muovaamalla se *kommunikatiiviseksi* käsitteeksi. Tiivistäen voimme sanoa, että siinä missä Adorno purkaa traditiota, Habermas rakentaa sitä uudelleen (Stirk 2000, 31-32; vrt. Kotkavirta 1994).

Habermasin tulkinta kriittisestä teoriasta on herättänyt laajalti keskustelua, ja osa tulkitsee hänen hylänneen kriittisen projektin perusajatuksen yrittäessään pelastaa sen. Oman näkemykseni mukaan sekä ”alkuperäiselle” kriittiselle teorialle että Habermasin tulkinnalle on oma tarpeensa. Kriittinen teoria on osoittanut järkemme ja tietomme rajallisuuden, mutta Habermasin esittämä kysymys kommunikaation mahdollisuudesta on silti tarpeellinen keskustelun jatkamiseksi. Habermasin kritiikin tulkinta johtaa silti helposti naiiviin ajatukseen, että kaikki ongelmat olisivat pohjimmiltaan kommunikatiivisia ja siten myös ratkaistavissa (Autio 2002, 147).¹² Vaikka Frankfurtin koulukunta arvosteli välineellisen järjen käyttöä yhteiskunnassa, ei tämä toiminta koskaan ulottunut käytännön poliittisiksi sovelluksiksi asti. Syinä olivat mm. pettyminen marxilaisen politiikan instituutioihin sekä toisen maailmansodan laukaisema yleinen pessimismi. Habermasin teoria on pyrkinyt päivittämään kriittisen teorian koskettamaan myös konkreettisia yhteiskunnallisia toimintoja: hänen mielestään kriittinen teoria voi toimia demokraattisen yhteiskunnan rakentajana (Hoffrén 1999, 285-286). Keskusteltaessa kasvatuksen eetoksesta tämä ajatus jaksaa utooppisuudestaan huolimatta viehättää.

2.2.2. Vallan kentät ja diskurssit: Bourdieu ja Foucault

Bourdieu ja Foucault ovat jatkaneet kriittisen teorian asettamien kysymysten kehittämistä. Kumpikin on tahollaan tarkastellut tiedon ja vallan kytkeytymistä yhteiskunnalliseen toimintaan. Näiden filosofien suurin ajatuksellinen ero paljastuu heidän käsityksessään vallan olemuksesta. Bourdieu näkee vallan yhteiskunnallisesti rakentuneena ja hierarkkisena. Tämä perusolemukseltaan staattinen rakenne uusintaa jatkuvasti itseään koulun tapaisten instituutioiden avulla. Foucault esittää vallan päinvastoin dynaamisena, liikkuvana ja muuttuvana dis-

¹² Tällaisesta lähtökohdasta katsoen ei pidetä mahdollisena, että arvot voisivat olla lähtökohtaisesti ristiriitaisia ja siten peruuttamattomasti yhteen sopimattomia.

kurssina, joka piiloutuu käytäntöihin ja näyttäytyy subjektiivisena toimintana. Mielestäni tämä vastakkaisuus osoittaa vallan olemuksen paradoksaalisen luonteen. Kumpikin näyttää tarkastelevan samaa asiaa eri näkökulmasta. Tästä syystä Bourdieun ja Foucault'n teorioita voidaan hyödyntää rinnakkain ja toisiaan täydentäen vallankäyttöä analysoitaessa.¹³

Bourdieu on toistanut läpi tuotantonsa samaa teoreettista lähtökohtaa eli teoriaa *sosiaalisista kentistä*. Tämän perusajatuksen mukaisesti yhteiskunnassa on erilaisia ryhmäjakoja, jotka ovat kuitenkin huomattavasti monimutkaisempia kuin Marxin teorioista nousevat yhteiskuntaluokat. Bourdieu puhuu *sosiaalisesta tilasta*, jossa läheisyys luo ihmisille yhtenäisyyttä, mutta ei silti tee näistä yhtenäistä luokkaa. Kyse on pikemminkin todennäköisyydestä: sosiaalinen läheisyys luo *todennäköisen luokan* (Bourdieu 1998, 21-22). Sosiaaliset tilat ovat osa todellisuutta, ja näitä voidaan peilata tieteessä eri keinoin sekä luoda niistä erilaisia luokkajakoja. Toisin kuin sosiaaliset tilat, nämä luokkajaot ovat hahmottamisen välineitä ja olemassa ”vain paperilla” (Bourdieu 1998, 44). Sen sijaan sosiaalisten tilojen todellisuudesta muodostuvat päällekkäiset ja rinnakkaiset *sosiaaliset kentät*. Nämä kentät kamppailevat keskenään ja muodostavat samalla yhteiskunnallisen vallankäytön perustan. Tällaisia kenttiä ovat esimerkiksi symbolisella tasolla yksityinen ja yleinen sekä fyysisellä tasolla kunnallinen ja valtiollinen kenttä.

Bourdieuun mukaan perinteisissä yhteiskunnissa objektiivisen ja subjektiivisen välillä ei havaita ristiriitaa, vaan sosiaalinen maailma koetaan annettuna eli *doksana*.

Vasta kilpailevat diskurssit, jotka tuovat ”keskustelemattoman” keskustelun kohteeksi, rikkovat subjektiivisen ja objektiivisten rakenteiden itsestäänselvyyden ja paljastavat doksan (Mäkelä 1994, 246).

On myös ongelmallista, että yhteiskunnallisessa keskustelussa tietoteoreettinen kyseenalaistaminen pyritään pelkistämään poliittiseksi puheeksi (Bourdieu 1998, 85). Toisin sanoen yritys purkaa tietoon liittyvä doksa pyritään mitätöimään esittämällä se pelkkänä politikointina. Bourdieu esittää poliittisen vallan kytkeytyvän kaikkeen, mutta ei pidä poliittisen tiedon kriittikiä poliittisena vaan ennen kaikkea tietoteoreettisena. Valitettavasti tällainen tietoon koh-

¹³ Esimerkiksi Hannu Simola on käyttänyt näitä teorioita menestyksekkäästi rinnakkain väitöskirjassaan *Paljon Vartijat* (1995).

distuva kritiikki koetaan usein yhteiskunnassa kaikkein ”radikaaleimpana” ja vaikeimmin hyväksyttävänä.

Todelliset symboliset vallankumoukset järkyttävät varmasti enemmän loogista kuin moraalista yhdenmukaisuutta (Bourdieu 1998, 86).

Tiivistäen voidaan sanoa, että tiedollisen kritiikin aiheuttama uhka pyritään torjumaan moraalisen närkeästyksen keinoin.

Kriittisen teorian tavoin Bourdieu näkee yhteiskunnan perusongelmana sen totaliteetin:

[...] valtion toiminta muuttaa kulttuuriset asiat ja etenkin niihin liittyvät sosiaaliset jaot ja hierarkiat luonnoksi. Perustaessaan nämä jaot ja hierarkiat samalla kertaa asioihin ja mieliin valtio saa kulttuurisen mielivallan vaikuttamaan luonnolliselta (Bourdieu 1998, 87).

Yhteiskunnan lävistävä luonnon legitimitetti ei ole silti pakollinen vaan ehdollinen. Bourdieun luoman *refleksiivisen sosiologian* tavoitteena on paljastaa niin tieteessä kuin yhteiskunnassakin piilevä *tiedostamaton*. Toisin sanoen pyrkimyksenä on kriittisen teorian tavoin tehdä näkyväksi teoriassa ja käytännöissä piilevät lähtöoletukset. Bourdieun asenne on lähtökohtaisesti sidottu käytäntöön: intellektuellien pahimpana ongelmana hän pitää näiden taipumusta nähdä maailma vain tulkittavina merkityksinä eikä ratkaistavina ongelmina (Mäkelä 1994, 257-259). Hyvä osoitus Bourdieun praktisesta asenteesta on hänen tapansa suosia empiiristä tutkimusta filosofisen ja sosiologisen teorianmuodostuksen rinnalla.

Toisin kuin Bourdieun, joka on lähtökohtaisesti sosiologi, Michel Foucault’n tutkimus pohjautuu ranskalaisen tieteenfilosofian perinteeseen. Tätä taustaa vasten hän esitti tieteellisen tiedon, totuuden ja järjen pohjimmiltaan historiallisina ja muuttuvina. Tieteellisen jatkuvuuden sijaan häntä kiinnostivat epistemologiset katkokset (Helén 1994, 271; vrt. Kuhn 1994). Foucault’lle vallan ja tiedon sidos on vastavuoroinen (Helén 2004, 208). Tieto on valtaa ja valta on tietoa. Tieto tuottaa valtaa ja valta tuottaa tietoa. Tämän kahdensuuntaisen liikkeen merkitystä ei voi korostaa liikaa käytettäessä foucault’laista analytiikkaa ja käsitteistöä. Foucault hylkää käsityksen vallasta staattisena, hierarkkisena ja institutionaalisesti järjestäytyneenä. Tämän ajatuksen mukaan valta ei ole suoranaisesti kenenkään hallussa, vaan se toteutuu

valtaa käytettäessä erilaisina kykyinä ja niitä ylläpitävänä toimivaltana (Helén 1994, 276-277). Valta on hajautunut, ja se koostuu lukuisista suhteista ja toimijoista. Valtaa ei voida myöskään palauttaa järjestykseen tai instituutioihin (Helén 2004, 207). Valta on siis aina enemmän kuin vallankäyttö, vallankäyttäjät ja näiden käyttämät menetelmät. Valtaa ja sitä ylläpitävää toimintaa ei voi erottaa toisistaan, vaan valta toteutuu toiminnan kautta. Myös toimimatta jättäminen on vallankäyttöä.

Foucault'n teoriasta käytetään nimitystä *hallinnan analytiikkaa*, joka viittaa poliittisen järjen ja järkeilyn kritiikkiin (Helén 2004, 210). Hallinnan analytiikka purkaa tämän järkeilyn, jonka avulla poliittinen toiminta saadaan näyttämään tiedollisesti pätevältä. Tässäkin mielessä Foucault'n teoria on hyvin lähellä kriittistä teoriaa ja Bourdieun käsityksiä. Hallinnan analytiikka tutkii ensinnäkin liberalismille ja hyvinvointipolitiikalle ominaisen käytännöllisen järjen pirstoutumista ja moninaistumista erilaisiksi tilanteiksi, ongelmiksi ja asiantuntijuuksiksi. Toiseksi hallinnan analytiikka korostaa, että edellä mainitusta fakkiutumisesta ”seuraa poliittinen ja moraalinen yleiskatsauksettomuus – siis hyvinvoinnin sisäsyntyinen nihilismi” (Helén 2004, 215-216). Foucault'n teoria herättää huolestuttavan kysymyksen siitä, kenellä on kokonaisnäkemys yhteiskunnasta tänä päivänä. Yhteiskunnan on lävistänyt *hallinto ja byrokratia*, mutta näiden takana piilevät arvot ovat kätkeytyneet yksinomaan hallinnollisiksi diskursseiksi. Jos tätä asetelmaa sovelletaan koulutuksen piiriin, voidaan kysyä, mikä on tänä päivänä koulutuksen yhteisesti jakama eetos. Onko laadudiskurssi aikamme byrokraattinen eetoksen ainoa ilmentymä?

Frankfurtin koulukunta kritisoi välineellistä järkeä ja järjen imperialismia. Välineellinen järki näyttäytyy yhteiskunnallisissa prosesseissa, kun tavoitteet erotetaan päämääristä, ja samalla toiminnan moraalisuus häviää näkyvistä. Thomas S. Popkewitzin mukaan Foucault täydentää kriittistä teoriaa tekemällä tämänkaltaisen vallankäytön näkyväksi ja osoittamalla sen moninaisuuden. Vallalla on useita eri strategioita ja kehityssuuntia, jotka kätkeytyvät kaikkialle instituutioiden ja päivittäisen elämän sisään (Popkewitz 1999, 6). Bourdieun ja Foucault'n näkemykset täydentävät toisiaan ja muistuttavat myös toisiaan. Bourdieun käyttämä kenttien kamppailu on varsin lähellä foucault'laista diskurssien kamppailua. Vaikuttaakin siltä, että nämä kaksi ranskalaista filosofia puhuvat jatkuvasti samasta ilmiöstä mutta eri keinoin. Jos Bourdieu lähestyy asiaa sosiologian suunnasta, niin Foucault'n näkemys on sukua niin Wittgensteinille kuin perinteiselle tieteen filosofiallekin. Tällä tavoin kumpikin edustaa myös Frankfurtin koulukunnan perimmäistä pyrkimystä monitieteisyyteen.

2.2.3. Kriittiset kasvatusteoriat

Kriittinen teoria on tullut kasvatuksen piiriin monesta suunnasta ja useampana aaltona. Voidaan perustellusti sanoa, että John Deweyn edustama pragmaattinen kasvatusideologia oli 1900-luvun ensimmäisiä reformipedagogiikan muotoja ja siten omanlaisensa kriittinen kasvatustieteen kehitykseen.¹⁴ Yhtäläillä Frankfurtin koulukunnan perinne ja siitä siinneet teoriat ovat vaikuttaneet myös kasvatustieteen kehitykseen. Saira Anttosen mukaan kriittinen kasvatustiede onkin ensisijaisesti Frankfurtin koulukunnan kriittisen teorian soveltamista pedagogiikkaan (Anttonen 1999, 98). Niin ikään merkittävä kriittisen kasvatuksen suuntaus ovat mm. Peter McLarenin ja Henry Girouxin edustama *kriittinen pedagogiikka*. Kriittinen pedagogiikka on puolestaan suoraa jatkoa Paulo Freiren luomalle ja monia innoittaneelle *vapautuksen pedagogiikalle*.¹⁵ Yhteistä näillä suuntauksilla on opetukseen kytkeytyvä voimakkaan emansipatorinen asenne. Oppilaiden sosiaalista asemaa pyritään vahvistamaan luomalla näille yhteiskunnallisen ja sosiaalisen toiminnan edellytyksiä sekä vahvistamalla oppilaan itsenäistä identiteettiä (Aittola & Suoranta 2001, 13-17; vrt. Shor 1992, 14). Yhdeksi kriittiseksi suuntaukseksi voidaan lukea myös curriculum-teoriasta nousut poliittinen curriculum-tutkimus, jota ovat edustaneet teoksissaan mm. jo mainitut Bourdieu, Apple, Giroux sekä Basil Bernstein. Poliittisesta curriculumin tulkinnasta on itse asiassa tullut määrällisesti aikamme suurin yksittäinen curriculum-teorian suuntaus (Pinar et al. 1995, 244).

Curriculumin tarkastelu poliittisena tekstinä yleistyi nopeassa tahdissa 1970-luvulla. Suuntaukset olivat lähtökohdiltaan marxilaisia tai uusmarxilaisia, ja keskeisimmän teoriakehyksen muodostivat reproduktioteoria sekä myöhemmässä vaiheessa resistanssiteoria (Pinar et al. 1995, 243). Poliittisen teorian suurin yksittäinen saavutus on curriculumin neutraaliuden kyseenalaistaminen. Vielä 1970-lukua edeltäneessä curriculum-tutkimuksessa curriculumin poliittinen sitoutumattomuus oli aivan tavallinen oletama. Nykyisen, lähes itsestään selväksi muuttuneen, käsityksen mukaisesti curriculumia ei voida koskaan tarkastella neutraalina, vaan se täytyy aina kontekstualisoida niin sosiaalisesti, taloudellisesti kuin poliittisestikin (Pinar et al. 1995, 244). Jos näissä 1970-luvun ja 1980-luvun alun teorioissa avainkäsitteitä olivat uu-

¹⁴ Ks. Pinar et al. 1995, 103.

¹⁵ Ks. Pinar et al. 1995, 272.

sintaminen, vastarinta, ideologia ja hegemonia, niin tutkimuksen laajentuessa mukaan nousivat uudet kysymykset mm. rodusta, luokasta ja sukupuolesta.¹⁶ Tästä seurasi kasvavan sisäisen ja ulkoisen kritiikin sekä lisääntyvän hajaannuksen kausi: sektori samanaikaisesti laajeni ja pilkkoontui sekä kääntyi enenevässä määrin sisäänpäin (Pinar et al. 1995, 314). Näihin ongelmiin palaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Kaiken edellä esittämäni perusteella on varsin kyseenalaista, voidaanko edes puhua kriittisestä kasvatuksen teoriasta – sen verran hajanaiselta tämä keinotekoinen kokonaisuus vaikuttaa. Oman näkemykseni mukaan kriittiset kasvatusteoriat voidaan jakaa ensisijaisesti kahteen ääripäähän: ensinnäkin käytännön toimintaan ja opetuksen käytäntöihin suuntautuneisiin sekä toiseksi kasvatuksen yleiseen teoriaan ja filosofiaan suuntautuneisiin. Kriittisesti kasvatuksen parissa toimivat kuuluvat osittain kumpaankin. Siksi mitään selkeää rajanvetoa on turha ryhtyä luomaan. Tästä huolimatta toiminnan ääripäihin jäävät kasvatuksen praksis ja teoria. Oma tutkimukseni keskittyy pääsääntöisesti teorian piiriin ja purkaa sitä yhteiskunnallista kehystä, jossa kasvatuksen ja koulutuksen käytäntö toteutuu. Pitää kuitenkin muistaa, että tämä jako ei vastaa suoraan todellisuutta. Käytäntö ja teoria, kasvatus ja curriculum, ovat aina kytkeytyneet toisiinsa, ja ne ovat myös saman intressin ohjaamia. Vain tieteellinen ja keinotekoinen sulkeuma voi erottaa nämä kolikon kääntopuolet toisistaan.

Erottelen vastapainona Anttosen mukaan näitä kaikkia keskenään erilaisia kriittisiä kasvatustieteen diskursseja yhdistää näkemys yhteiskunnan ja kasvatuksen dialektisesta suhteesta (Anttonen 1999, 98). Yhteiskunta muokkaa kasvatusta ja kasvatus muokkaa yhteiskuntaa.¹⁷ Tämä vuorovaikutus on mielestäni analogisessa suhteessa siihen, mitä edellisessä luvussa totesin tiedon ja vallan suhteesta. Kriittinen teoria tarjoaa vaihtoehdoisen näkemyksen kasvatukseen, koska sen mukaan sivistys on aina historiallinen ja omaan aikaansa sidoksissa oleva käsite (Anttonen 1999, 98). Adornon näkemyksen mukaan sivistys on muuttumassa ”puolittaiseksi” ja vieraantuneeksi. Tällainen sivistys ottaa kaiken annettuna ja vieraannuttaa ihmiset itsenäisestä ja kriittisestä tietoisuudesta (Anttonen 1999, 101). Vieraantumisen seurauksena niin sivistyskäsitteen kuin valistusajattelunkin kriisiytyminen. Puolittainen sivistys on vain massa- ja kulutushyödyke, joka on teknisten välineiden avulla (jatkuvasti) kaikkien saa-

¹⁶ Tämä *gender*-käsite tarkoittaa ensisijaisesti ns. sosiaalista sukupuolta, joka on biologista sukupuolta laajempi käsite.

¹⁷ Ks. Dewey 1916; Pinar et al. 1995, 106-108.

tavilla.¹⁸ Tämän seurauksena aikaisempi laaja-alainen sivistys vaihtuu erikoistumiseen ja kapeaan spesialiteettiin (Anttonen 1999, 102). Kriittinen kasvatustieteen diskurssi ei Anttonen mukaan pyri niinkään vallankumouksellisuuteen kuin suvaitsevaisen ja vastuullisen ihmisen kasvattamiseen. Demokraattis-liberaalinen kasvatuskäytäntö ei sinällään takaa demokraattista yhteiskuntaa (Anttonen 1999, 103-104), mutta ainakin se antaa demokratialle aidon mahdollisuuden aikana, jolloin kyseistä sanaa käytetään maailmanpolitiikassa kovin keveästi ja pinnallisesti sekä varsin epädemokraattistenkin asioiden ajamiseen.

2.3. Kriittisen teorian nykytila ja tulevaisuus

Tässä luvussa käsittelen kriittisen teorian kehityskulkua viime vuosikymmeninä. Ensin esittelen hajaannuksen tilaan johtaneet ongelmat ja sen jälkeen pohdin kriittisen teorian mahdollista tulevaisuutta. Koska ennustaminen ja etenkin tulevaisuuden ennustaminen on perin vaikeata, kytkeytyy tähän lukuun aimo annos optimismia.

2.3.1. Kriittisen koulukunnan ongelmat ja hajaannus

Kuten olen toistuvasti todennut, kriittinen teoria ei ole koskaan ollut mikään yhtenäinen kokonaisuus. Kriittinen teoria on ollut tieteellisen ja toiminnallisen suuntautumisen tapa, jolla on ollut yhteinen, muttei yhtenäinen intressi. Tämä hajanaisuus on tuottanut kriittisen teorian sisällä monia erilaisia näkemyksiä, joissa kaikki kukat ovat saaneet kukkia, mutta samalla se on johtanut kentän pirstoutumiseen. Tutkimukseni kannalta keskeisessä poliittisessä curriculum-teoriassa 70-luvun poliittinen tietoisuus vaihtui 80-luvulle tultaessa yhteiskunnan kriittisestä keskinäiseen kritiikkiin. Kritiikkiä ohjannut reproduktioteoria korvautui resistanssiteorialla, joka ei korjausyrityksistään huolimatta muodostanut enää yhteistä teoriapohjaa (Pinar et al. 1995, 252-253). Kriittisen teorian metodinen epäyhtenäisyys oli johtanut tilanteeseen, jossa kaikki koulukunnat kamppailivat keskenään ”oikeasta linjasta” sekä tiedeyhteisön rajatusta huomiosta. Myös aika oli luonnollisesti muuttunut, ja kriittinen teoria muuntui osaksi post-modernia liikettä pilkkoutuen kritiikin voimattomiksi fragmenteiksi. Resistanssiteorian herät-

¹⁸ Internet kuvastaa hyvin tällaisen tiedon perusolemusta.

tämä toivo vaihtui nopeasti turhautumiseen, kun kuilu teorian antaman lupauksen ja reaganilaiseksi¹⁹ muuttuneen konservatiivisen yhteiskunnan välillä kasvoi kasvamistaan (Pinar et al. 1995, 255). Nämä eivät ole kuitenkaan ainoita syitä poliittisen curriculum-teorian ”epäonnistumiseen”. Syitä on monia ja suuri osa niistä juontaa juurensa kriittisen teorian peruslähtökohtiin.

Kriittisen teorian perustavin ongelma on sen suhde totaalisuuteen. Kriittinen teoria lähtökohteisesti vastustaa totaliteettia, mutta silti se ei kykene itse väistämään samaa ongelmaa. Kriittisellä teoriolla ei voi olla yhtenäistä pohjaa, koska se muodostaisi jo itsessään itseään toistavan totaliteetin (Horkheimer 1991, 56). Muodostamalla kritiikin säännöt kriittinen teoria kääntyisi omaksi irvikuvakseen: kritiikin subjektista kritiikin objektiksi. Tämän seurauksena kriittinen teoria on pakotettu jatkuviin linjakeskusteluihin, joilla vältetään totaliteetin muotoutuminen. Toisaalta liian usein on käynyt niin, että kaikesta huolimatta kriittinen teoria on jähmettynyt vastustamukseen totaliteetiksi. Tällaisena se tekeytyy ainoaksi oikean tiedon lähteeksi, joka paljastaa virheellisen todellisuuden (Autio 2002, 145-146). Tämä ei tietenkään ole välttämättömyyttä, vaan kriittinen teoria voi ”tyytyä” osoittamaan kuvan maailmasta kompleksiseksi ja ristiriitaiseksi. Keskustelua voidaan käydä ilman ”virheellistä todellisuuttakin”, mikäli maailmalliset ongelmat ja puutteet tiedostetaan ja tehdään näkyviksi. Totaliteetin ohella kriittisen teorian ongelmana on myös edistykseen määritelmä. Horkheimerin mukaan kriittinen teoria ei voi todistaa omaa hyödyllisyyttään, koska se ei tuota konkreettisia ja materiaalisesti mitattavia tuloksia. Muutokset eivät ole asteittaisia eikä kehityksen suunta ole edes jatkuvasti positiivinen (Horkheimer 1991, 34). Ainoa kriittisen teorian saavuttama konkreettinen hyöty voisikin olla tietoisuuden lisääntyminen tai sokraattisen ihanteen lähestyminen.²⁰ Tämän ajatuksen mukaisesti viisain on se, joka tietää, ettei tiedä. Tällainen edistyskäsitys sotii voimakkaasti nykyisenkaltaista tulosajattelua vastaan, ja siinä piilee kriittisen teorian samanaikainen voima ja heikkous.

Edellä mainittujen seikkojen ohella Apple näkee kriittisen teorian ongelmana trendihakuisuuden eli taipumuksen vaihtaa teoriaa välittömästi uuden teorian syntyessä – ilman että tähän olisi varsinaisesti tarvetta (Apple 1993, 6). Omasta mielestäni teoreettinen lyhytjännitteisyys

¹⁹ Pinar et al. keskittyy USA:n tilanteeseen, mutta myös Britanniassa mm. Kelly (1990; 2004) näkee thatcherismin luoneen samankaltaisen koulutuksen perustaa uhkaavan tilanteen.

²⁰ Ks. (Duncan 1996, 187; suom. H. Kalliomeri): ”Uskon Sokrateen tavoin, että tahdonalaista pahuutta ei ole, on vain tietämättömyyttä. Siitä seuraa, että ymmärtäminen johtaa automaattisesti muutokseen; tarkemmin sanottuna ymmärtäminen itsessään on muutos.”

ei ole ollut pelkästään kriittisen teorian ongelma, vaan postmodernin tieteen ongelma yleisemminkin. Niin ikään Applen mukaan kriittinen teoria on tehnyt itselleen karhunpalveluksen hylkiessään ja arvostellessaan kvantitatiivista tutkimusta. Tästä syystä kriittisen teorian edustajat ovat usein altavastaajina julkisissa keskusteluissa, joissa tarvitaan kykyä tarkastella asioita myös kvantitatiivisesta perspektiivistä (Apple 2004, 192). Etenkin koulutuksen kontekstissa tämä huomio on tärkeä, koska koulutuspoliittista keskustelua käydään nykyisin pitkälti tilastojen ja kustannusten valossa. Tässä mielessä kriittisen teorian edustajien tulisi ottaa esimerkiksi Bourdieusta, joka on aina pyrkinyt sitomaan provokatiivisetkin väitteensä jonkinlaiseen kvantitatiiviseen tilastoanalyysiin. Tieteen kentällä jatkuneesta vuosikymmenten debatista huolimatta, uskon että kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi tulevat tukemaan ja täydentämään toisiaan juuri tällä tavoin jatkossakin.

Jotta kriittinen teoria voi toimia yhteiskuntaa kehittävänä teoreettisena taustatekijänä, tulee sen kyetä uudistumaan ajan tarpeita vastaavaksi. Nähdäkseni tämä onnistuu vain, jos kriittisessä teoriassa luovutaan niistä monista ajatuksellisista totaliteeteista, jotka ovat ohjanneet toimintaa tähän asti. Kyseenalaistettavien asioiden joukossa on mm. puhdasoppisen marxilaisuuden haamu, joka ei ortodoksisessa muodossaan vastaa nykypäivän haasteisiin.²¹ Näin siitäkin huolimatta, että oma aikamme vaikuttaa monin tavoin materialistisemmalla kuin Marxin aikana. Kriittisen teorian osittaisesta ”epäonnistumisesta” huolimatta 1990-luvulta alkaen myös curriculum-tutkimuksen parissa on ollut havaittavissa siirtymää takaisin poliittisten kysymysten pariin (Pinar et al. 1995, 294). Itse asiassa aiemmin juuri poliittista curriculum-teoriaa kovin sanoin arvostellut William F. Pinar näyttää korjanneen kantaansa uusimmassa teoksessaan *What Is Curriculum Theory?* (2004). Hänen näkemyksensä mukaan oman aikamme älyllinen toiminta *vaatii* poliittista aktivismia (Pinar 2004, 10). Pinar edustaa curriculum-teoriassa kantaa, jossa kaikki opetustoiminta pohjautuu ennen kaikkea ymmärryksen lisääntymiseen. Näkemyksen mukaan curriculumia ei enää *kehitetä* vaan ainoastaan *ymmärretään*. Tältä pohjalta hän on kehittänyt kiinnostavan ajatuksen curriculumista eräänlaisena *monisäikeisenä keskusteluna*²². Palaan tähän mielenkiintoiseen näkemykseen seuraavassa pääluvussa samalla kun käsittelen Kellyn ja Applen näkemyksiä siitä, kuinka kriittisyyteen kasvatava curriculum tulisi muodostaa.

²¹ Vrt. Pinar et al. 1995, 255-256, 314.

²² Termi on alkukielellä *complicated conversation*; suom. H. Kalliomeri.

2.3.2. Uusi tuleminen ja yhteiskunnallisen kontekstin luoma tarve

Kriittinen teoria ei suinkaan ole kritiikitöntä suhteessa itseensä ja kantajiinsa. Tavallaan teorian filosofinen aines on vastustaa uutta ”ekonomismia”, taloudellisen kamppailun eristämistä sekä talouden ja politiikan jyrkkää erottamista toisistaan (Marcuse 1991, 78).

Viimeisen kymmenen vuoden aikana markkinaliberalismi ja globalismi ovat asettaneet perinteiset kansallisvaltiot syvenevään kriisitilaan, jossa hyvinvointiyhteiskunta joutuu yhä uusien ja jatkuvasti kasvavien vaatimusten kohteeksi. Kriittisen teorian arvostelema yhteiskunnallinen totaliteetti on korvautumassa entistäkin ankarammalla taloudellisella totaliteetilla. Tässä tilanteessa liberalismiin ja globalismiin ”voimat” tarvitsevat vastavoimia, jotka eivät ole sitoutuneet yksinomaan tuottavuuden ja tuloksellisuuden mantroiin. On syntynyt jälleen tarve kriittiselle teorialle ja nimenomaan *uudelle* kriittiselle teorialle. Globaalin markkinoitumisen uhat ovat luoneet erilaisten kriittisten tahojen välille yhä uusia yhteisiä intressejä, ja useat liikkeet ovat yhtymässä tai ainakin yhteisesti voimistumassa. Esimerkkinä tästä voitaneen mainita ainakin Pinarin kaltaisten metakriitikkojen siirtyminen osaksi poliittisesti aktiivista kenttää. Uusi orgaaninen toimimisen tapa pyrkii muodostamaan vastakohtan vanhalle totaalisuuteen taipuvaiselle kriittiselle teorialle. Yhteistä näille liikkeille ovat intressi tai asenne, ei niinkään metodit tai ”ohjelma”. Myös perinteisen puoluekeskeisen politiikan ympärille ja sisään on muotoutumassa Suomessakin joukko kansalaisliikkeitä, jotka ajavat esim. prekariaatin²³ eli pätäkä- ja silpputyöläisten oikeuksia. Näiden liikkeiden toimintastrategiat poikkeavat radikaalisti aikaisemmista jähmeistä puoluesidonnaisista toimintamalleista. On nähdäkseni vain ajan kysymys, koska tämä sama toimimisen tapa ulottuu uusine ratkaisuneen (ja siitä seuraavine ongelmineen) myös kasvatukseen ja koulutuksen piiriin.

Baumanin mukaan kriittisen teorian tehtävä on kääntynyt omassa ajassamme päinvastaiseksi sen alkuperäiseen tehtävään nähden. Aiemmin kriittinen teoria puolusti yksilöä persoonatonta julkista valtaa vastaan.

²³ Tämä proletariaatista johdettu käsite on yleistynyt viime vuosina. Johtoajatuksen mukaisesti pätäkötillä ”riistetty” prekariaatti on nykypäivän vastine proletariaatille.

Nyt kriittisen teorian tehtävä on puolustaa katoavaa julkisuutta, tai pikemminkin sisustaa ja kansoittaa uudelleen nopeasti autioituvaa julkisuutta, josta on kaikonnut niin 'valveutunut kansalainen' kuin todellinen valtakain (Bauman 2002, 51-52).

Tällaisessa uudessa kriittisessä retoriikassa valtio on muuttunut vihollisesta mahdolliseksi ystäväksi. Jos ennen valtion pelättiin rajoittavan yksilön vapautta, nykyisen kriittisen retoriikan mukaan valtion tulisi tarjota suojaa markkinaliberalismin kaltaisilta ilmiöiltä. Näkemyksen mukaisesti valtion tulisi kyetä luomaan ja turvaamaan puitteet yhteisöllisyydelle myös aikana, jolloin yhteisöjä järjestelmällisesti puretaan.²⁴ Tällaisenaan kriittinen teoria pyrkii torjumaan tai ainakin suojautumaan reaganismin ja thatcherismin alulle panemaa kehitystä vastaan.

Baumanin mukaan politiikan perusongelmana on seuraava:

Vallanpitäjien suosimia strategisia periaatteita ovat tätä nykyä *pakeneminen, vältteleminen* ja *sitoutumattomuus*, ja he tavoittelevat näkymättömyyttä. [...] Niinpä julkisuudessa on yhä vähemmän julkisia kysymyksiä (Bauman 2002, 52-53).

Syytä tähän ei voi etsiä yksinomaan politiikasta, vaan myös yhteiskunnan ja median yleisestä viihteellistymisestä. Bauman ei halua menettää toivoaan kriittisen teorian suhteen, vaan näkee sen edustamat hyveet edelleen tavoittelemisen arvoisina.

Mikäli kriittisen teorian perinteinen tavoite – ihmisen vapauttaminen – tarkoittaa nykyisin vielä jotakin, niin se tarkoittaa *de jure* -yksilön todellisuuden ja *de facto* -yksilön mahdollisuuksien väliin auenneen kuilun silloittamista (Bauman 2002, 53-54).

Tämä mahdollisuuksien ja todellisuuden välisen kuilun aiheuttama huoli on toiminut kriittisen teorian innoittajana jo Frankfurtin koulukunnan synnystä asti.

Myös Habermasin ajatus kriittisen teorian tai filosofian uudesta roolista on mielestäni kaikkine puutteineenkin kiinnostava. Hänen mukaansa kantilaisen projektin epäonnistuminen on johtanut filosofian tilaan, jossa sille ei ole enää vastaavaa itsenäistä roolia. Siksi filosofian

²⁴ Vrt. Bourdieu 1999, 126.

tulisi toimia ”paikanvaraajana ja tulkitsijana”. Tällaisesta roolista käsin se voisi rekonstruoida ja kritisoida yhteiskuntaa sekä muita (empiirisiä) tieteitä (Stirk 2000, 42; Habermas 1994). Habermasin näkemys kriittisen teorian mahdollisuuksista voidaan tiivistää kolmeen seuraavaan kategoriaan: kriittinen teoria tulkitsijana, kriittinen teoria empiirisenä tutkimusohjelmalla ja kriittinen teoria oikeuttamisen ja oikeudenmukaisuuden arvioijana (Stirk 2000, 190). Kaikki nämä kolme puolta heijastavat sekä kriittisen teorian että filosofian uutta, ambivalenttia roolia. Mielestäni tämä rooli on suuri haaste, jonka arvoa ei pidä vähätellä. Toisaalta ajatus kritiikin kaikkivoipuudesta voitaneen aiemmin esitetyn valossa jo lähtökohtaisesti hylätä.

3. Michael Apple ja poliittinen curriculum

Michael Apple on yksi merkittävimmistä curriculum-tutkijoista, joka on yhdessä Henry Girouxin kanssa ollut käynnistämässä poliittisen curriculum-tutkimuksen kenttää Yhdysvalloissa.²⁵ Applen laaja tuotanto on herättänyt runsaasti sekä kiitosta että kritiikkiä. Jälkimmäisestä saa hyvän yleiskuvan lukemalla *Understanding Curriculum* (Pinar et al. 1995) luvun, joka käsittelee curriculumia poliittisena tekstinä. Kritiikki on monin paikoin osuvaa, mutta samalla unohtuu usein Applen tuotannon kannalta oleellinen näkökulma: Apple on reagoinut tuotannossaan laajoihin yhteiskunnallisiin ongelmiin, joita hän on nähnyt työympäristössään eli koulumaailmassa. Yhdysvalloissa nämä ongelmat eivät ole olleet pieniä, epätodellisia tai vähäistä ”hienosäätöä” vaativia, vaan rakenteellisia, todellisia ja paikoin suorastaan monumentaalisia. Silti ongelmat tuntuvat säilyvän vuodesta toiseen. Tällaisessa tilanteessa tietoinen kärjistys on ainoa keino havahduttaa ja kerätä yleisöä. Riittävä ylilyönti saa tilanteeseen mukautuneet ihmiset vihdoinkin aukaisemaan silmänsä. Tätä taustaa vasten on mielestäni myös väärin olettaa, että Applen kaltaiset kriitikot kuvittelisivat tarjoavansa ”ainoa totuutta” tai edes eheää teoriaa. Kokoavan teorian muodostaminen on protestia seuraavan akateemisen korjausliikkeen tehtävä.

Applen tuotantoa kuvaa hyvin, että hänen ensimmäinen merkittävä teoksensa *Ideology and Curriculum* (1979) on nyt, 25 vuotta ilmestymisensä jälkeen, samanaikaisesti klassikon ase-

²⁵ Yhdysvalloissa harjoitettu tutkimus on ottanut runsaasti vaikutteita mm. brittiläisiltä tutkijoilta esim. Basil Bernsteinilta ja Michael Youngilta.

massa ja jälleen kerran täysin ajankohtainen. Tässä pääluvussa esittelen ensin käsitteeseen *curriculum* liittyvät moninaiset näkemykset ja sen jälkeen oman tutkielmani kannalta keskeisen osan Applen tuotannosta. Peilaan Applen näkemyksiä myös hänen kollegojensa näkemyksiin ja kuljetan rinnalla mm. A. V. Kellyn ja William F. Pinarin ristikkäisiä sekä rinnakkaisia ajatuksia samoista teemoista. Näiden näkökulmien kirjosta syntyvää kriittistä näkemystä hyödynnän neljännessä pääluvussa perusasteen ja lukion uusien opetussuunnitelmien analyysissä.

3.1. Mikä on curriculum?

Curriculum on monimerkityksinen termi, jolle lähes jokainen teoretikko on antanut oman merkityksensä ja ennen kaikkea sisältönsä. Kapeimmillaan curriculum merkitsee opetussuunnitelmassa esiintyvää *aine- tai tuntijakoa*²⁶, mutta laajimmillaan sillä tarkoitetaan koko kasvatuksen ja koulutuksen kenttää ohjaavaa yleisnäkemyksiä. Kaikissa tilanteissa tarkka määritelmä ei edes ole tarpeen, vaan termin käyttöä puoltaa juuri yleispätevyys. Suomen kielessä ei toisistaan ole hyvää ja vakiintunutta vastinetta curriculumille, mikä on alan tutkimuksen kehityksen kannalta ehdoton puute. Toisaalta myös latinasta englantiin siirtyneen alkukielisen muodon käyttämisellä on puolensa jatkuvasti kansainvälistyvässä koulutus kontekstissa. Näin ajatellen olisi suotavaa, että termin curriculum käyttö yleistyisi myös suomalaisessa kasvatustieteessä. Globaaliksi muuttuneiden koulutuspoliittisten diskurssien vertailu ja kritiikki ylittäisi tällöin ne kielirajat, jotka globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto on jo ylittänyt.²⁷

²⁶ Englanniksi käytetään tässä yhteydessä termiä *syllabus*.

²⁷ Ks. Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001.

3.1.1. Kehittämisestä ymmärtämiseen ja takaisin

Curriculum-teorian ensimmäinen ns. historiallinen vaihe muodostuu ensisijaisesti curriculumin kehittämisestä, ja tämä kehitystyö tapahtui pääasiallisesti ajanjaksona 1828-1979. Tämän jälkeen varsinkin Yhdysvalloissa ns. *uudelleenkasiteellistämislake*²⁸ siirtyi kohti uutta paradigmaa, jonka mukaan curriculumia ei voida varsinaisesti kehittää, vaan ainoastaan ymmärtää. Kehitystyö on ollut luonteeltaan ensisijaisesti historiallista, omaan aikaan ja paikkaansa sidottua, ja paradigman vaihtuessa se on päättynyt tai muuttunut tarpeettomaksi (Pinar et al. 1995, 5-7). Uuden näkemyksen mukaisesti curriculum on niin kompleksinen kokonaisuus, että puhe kehittämisestä olisi monimuotoisuuden aliarvioimista ja halventamista. Pelkkä yritys ymmärtää lisää tietoa curriculumista, ja ymmärryksessä piilee myös muutos.²⁹ Asenteellisesti katsottuna paradigman vaihdos toteutui Yhdysvaltojen tavoin monin paikoin myös vanhalla mantereella, mutta hieman eri muodossa. Tero Autio mukaan Wolfgang Klafkin esittämä tulkinta germaanisella kielialueella esiintyvistä *bildung*-käsitteistä muistuttaa Yhdysvalloissa muotoutunutta uutta paradigmaa. Klafkin muotoilema kriittis-konstruktivinen didaktiikka lähestyy kasvatusta luonnollisesti saksalaisen tradition kautta, mutta ajatus kasvatuksen kietoutumisesta ymmärryksen ympärille on samalla tavoin läsnä (Autio 2003, 322-323).

Kaikki curriculum-teoretikot eivät näe curriculumin kehittämistä päättyneenä projektina. Esimerkiksi Kelly kokee, että kriittisen kehitystyön tarve on nyt suurempi kuin koskaan (Kelly 2004). Kelly jakaa edellä mainittujen kollegojensa näkemyksen siitä, ettei curriculum ole missään suhteessa yksinkertainen ja selitettävissä. Vaikka hän ei usko helppoihin ratkaisuihin tai mekaaniseen kehitykseen, poliitikkoja nämä oikotiet tuntuvat yhä viehättävän. Kellyn mukaan Englannin ja Walesin uusi kansallinen opetussuunnitelma (1988) on osoittanut, että mekaaninen ”kehitystyö” ei pääty niin kauan kuin se on valtiollisen intressin mukaista. Siksi myös teoretikkojen on pyrittävä mukaan kehitystyöhön, jottei vastuu siirtyisi pelkkien poliitikkojen käsiin (kuten vuoden 1988 uudistuksessa kävi) (Kelly 1990; Kelly 2004). Läpi mittavan tuotantonsa Kelly on suhtautunut curriculumiin erittäin pragmaattisesti. Hän yhdistää kirjoituksissaan opetuksen käytännön ja sitä ympäröivän teorian. Kelly on pyrkinyt luomaan

²⁸ Reconceptualization movement; suom. H. Kalliomeri.

²⁹ Vrt. Duncan 1996, 187.

kokonaisteorian, joka käsittelee kasvatuksen ja koulutuksen eri puolia mahdollisimman kattavasti sekä sitoo ne yhteen luodakseen älylliset ja joustavat puitteet kasvatuksen praksikselle. Mielestäni voidaan perustellusti sanoa, että Kelly pyrkii ymmärtämään curriculumin kompleksisuutta kyetäkseen kehittämään sitä edelleen.

Nähdäkseni Pinar ja Kelly edustavat mitä parhaiten Yhdysvalloissa ja Britanniassa tällä hetkellä käytävää curriculum-keskustelua. Kummallakin on mittava tuotanto ja keskeinen paikka oman maansa älyllisellä kentällä. Pinnallisesti tarkkailtuna Pinarin ja Kellyn tavat lähestyä curriculumia vaikuttavat lähes vastakkaisilta: toinen näkee kehityksen menneen ajan utopiana ja toinen peräänkuuluttaa kriittisen kehitystyön jatkumista. Nähdäkseni tämä erilaisuus on vain pintaheijastuksen luomaa harhaa. Kummankin edustamassa curriculum-diskurssissa kiistetään curriculumin luonne mekanistisena ja byrokraattisena projektina. Toisaalta kumpikin uskoo vakaasti akateemisen tieteen mahdollisuuteen ymmärtää curriculumia entistäkin paremmin ja kykyyn luoda tarvittavaa dialogia eri tahojen välille. Pinarin ja Kellyn edustamien näkemysten tapauksessa sanonta briteistä ja amerikkalaisista ”saman kielen erottamina” on varmasti osuva. Pohjimmiltaan akateeminen kenttä vaikuttaa jakavan saman huolen sekä toivon Atlantin molemmin puolin.

3.1.2. Vaihtoehtoisia määritelmiä – yhteinen ja epäyhtenäinen curriculum

Mikä on curriculum? Onko se opetussuunnitelma? Kurssisisältö? Suunniteltu oppimiskokemus? Koulun suojeluksessa ”saavutettu” kokemus? Tavoiteltujen oppimistulosten jäsentynyt sarja? ”Kirjoitettu” toimintasuunnitelma? Vai jotain osallistuvampaa? (Cherryholmes 1988, 132; suom. H. Kalliomeri).

Cleo Cherryholmesin esittämä kysymyssarja paljastaa moninaisuuden, joka liittyy termin *curriculum* käyttöön ja annettuihin merkityksiin. Nämä retoriset kysymykset vastaavat itselleen osoittaen, ettei mitään yksiselitteistä vastausta ole. Curriculum-käsite ei ole ilmaantunut tyhjästä kasvatuksen kentälle. Se on muotoutunut englannin kieleen latinan *currere*-verbistä.³⁰ Kuten William F. Pinar (1995; 2004) esittää, curriculum tulisi ymmärtää nimenomaan toimintana eikä perinteisessä mielessä jäsenettynä oppikokonaisuutena tai edes hallittuna prosessi-

³⁰ Ks. Pinar 2004.

na. Curriculum on symbolisesti niin voimakkaasti latautunut käsite, ettei se tyhjene mihinkään yksittäiseen määritelmään tai esitykseen (Pinar et al. 1995, 847). Toiminnan tavoin curriculum voidaan nähdä vanhempien sukupolvien valinnan tuloksena, perintönä, jonka he haluavat jättää tuleville sukupolville. Tällaisena curriculumissa korostuu tiedon kertomuksellinen luonne suhteessa tiedon mekanistiseen siirtämiseen. Yhtä kaikki oppiaineesta riippumatta curriculum on aina mm. historiallinen, poliittinen, sukupuolittunut, fenomenologinen, omaelämäkerrallinen, esteettinen, teologinen ja kansainvälinen (Pinar 2004, 186).

Curriculum on paikka, jossa jokainen sukupolvi kamppailee määritelläkseen itsensä ja maailmansa (Pinar et al. 1995, 847-848; suom. H. Kalliomeri).

Sukupolvet pyrkivät määrittelemään itsensä, mutta curriculum pakenee aikaan sidottuja merkityksiä. Tässä on kasvatukseen kytkeytyvä olemisen ja olemattomuuden välinen kuilu.

Kelly on pyrkinyt luomaan curriculum-käsitteelle täysin vastakkaisen ja pragmaattisen merkityksen. Sen sijaan, että hän pyrkisi yksinomaan osoittamaan curriculumin kompleksisuuden, hän pyrkii kuvaamaan sen toimintaa teoriassa ja käytännössä. Kellyn keskeisin huoli on, että curriculum ymmärretään liian kapeasti määritelmänä sille, millaista opetusta tarjotaan sekä mihin tarkoituksiin ja tavoitteisiin se tähtää. Tällainen suppea määritelmä kadottaa kokonaan opetuksen moraalisen ulottuvuuden (Kelly 2004, 2-3).

Kelly (2004, 2-8) erottelee curriculumin viiteen erilaiseen näkökulmaan, joita hän on jalostanut halki tuotantonsa. *Ensimmäkin* kasvatuksellinen ja koulutuksellinen curriculum tulisi oikeuttaa opetuksen omista lähtökohdista käsin. Siksi opetuksen motiivien ja tavoitteiden tulisi olla julkisia ja avoimen keskustelun kohteena. Kelly jakaa Deweyn näkemyksen, että opetus on liian harvoin ”opetusta opetuksen vuoksi”. *Toiseksi* curriculumin laatimista tulee ohjata kokonaisvaltainen näkemys, joka on muutakin kuin satunnainen joukko opetuksessa ”siirrettäviä” tietoja ja taitoja. *Kolmanneksi* opetus toteutuu kätketyn curriculumin eli kätketyn opetussuunnitelman kautta, joka sosialisoi oppilaat vallitsevaan järjestykseen kuten sukupuolirooleihin. Tämä piilo-opetussuunnitelma on opetuksessa välttämätön eikä yksinomaan negatiivinen perusominaisuus. Silti vaikeneminen korostaa kätkettyä valtaa. *Neljänneksi* Kelly erottaa toisistaan suunnitellun ja vastaanotetun curriculumin ja tekee siten näkyväksi suunnittelun ja toteutuksen välillä vallitsevan ristiriidan. Suunniteltu curriculum ei koskaan toteudu sellaisenaan, sillä jokainen oppilas tai opiskelija vastaanottaa opetuksen vain omista lähtökohdistaan

käsin. *Viidenneksi* Kelly jakaa curriculumin muodolliseen ja epämuodolliseen eli varsinaisella kouluajalla tapahtuvaan työskentelyyn sekä kouluun sitoutuneeseen vapaa-aikaan. Oppimisen kannalta näiden kahden yhteenkietoutumisella tai erottautumisella vaikuttaisi olevan erittäin suuri merkitys (Kelly 2004, 2-8; vrt. Ziehe 1991).

Pinarin ja Kellyn määritelmien pohjalta vaikuttaisi siltä, että curriculumin käsite kietoutuu ymmärtämisen ja mahdollisuuksien luomisen ympärille. Cherryholmesin mukaan curriculum onkin se, *mitä koulussa on mahdollista oppia*. Samalla se on osoitus siitä, mitä arvostetaan ja pidetään ensisijaisena, sekä toisaalta siitä, mitä vähöksytään ja jätetään pois (Cherryholmes 1988, 133). Näin ymmärrettynä curriculum on sarja valintoja sekä niiden välittömiä ja välillisiä seurauksia. Curriculum ei ole määritelmällisesti millään tavoin yleinen tai yhtäläinen, mutta useissa maissa pyritään tähän (esim. Suomi, Englanti ja Wales). Tällaisesta yleisestä curriculumista huolimatta yleistä oppimäärää ei todellisuudessa ole olemassa, koska *virallinen* ja *vastaanotettu* oppiminen eivät vastaa toisiaan (Kelly 1990, 113). Miksi opetuksessa sitten pyritään yleiseen ja yhteiseen opetukseen? Syitä tähän voidaan nähdä useita. Kelly (2004, 194) listaa seuraavat neljä: *Ensimmäkin* rationalistisen näkemyksen mukaisesti tieto on todellista ja siten myös opetettavissa. *Toiseksi* opetuksen voidaan katsoa tuottavan tasa-arvoa, mutta tämä näkökulma ei ota huomioon koulutettavien erilaisia lähtökohtia. *Kolmanneksi* voidaan nähdä, että ennalta suunniteltu ja yhteinen kokonaisuus on ainoa tapa saavuttaa tasapaino kaikkien opetettavien asioiden välillä. Tämä näkökulma ei ota kantaa luodun tasapainon keinotekoisuuteen. *Neljänn* argumentin mukaan jokaisen oppilaan tulisi oppia sellaiset tarvittavat tiedot ja taidot, jotka auttavat heitä vastaamaan jatkuvasti kasvavan ja teknistyvän yhteiskunnan tarpeisiin. Kellyn mukaan tämä neljäs argumentti ei omaa mitään vakavasti otettavaa filosofista tai teoreettista pohjaa, vaikka retoriikka onkin lainattu suoraan kolmesta edellisestä (Kelly 2004, 194).

Koulutus on aina väistämättä poliittinen tapahtuma, jossa oppilaat ohjataan osaksi yhteiskuntaa. Mikä tahansa malli, joka ei ota poliittista kontekstia huomioon, on puutteellinen (Kelly 2004, 161; Shor 1992, 12-13). Curriculum voidaan siis nähdä useiden erilaisten vaikutteiden ja ideologioiden taistelulenttänä (Kelly 2004, 163; vrt. McLaren & Giroux 2001, 44-45). Michael Applen mukaan vaarana on myös, että curriculum ei toteuta mitään todellista tehtävää, vaan tiivistyy pelkäksi iskulausejärjestelmäksi (Apple 1988, 115-116). Tällaisen iskulausejärjestelmän toiminta perustuu kolmeen seikkaan. *Ensimmäkin* epämääräinen retoriikka kahmii ”sateenvarjonsa” alle kaikki nekin, jotka todellisuudessa edustavat erilaisia intressejä

ja jotka ilman epämääräisyyden tuomaa konsensuksen harhaa olisivat erimielisiä. Epämääräinen retoriikka antaa mahdollisuuden liittää sanoihin erilaisia merkityksiä ja tulkintoja, joissa ”kaikille löytyy jotain” tai jopa ”kaikille kaikkea”. *Toiseksi* epämääräisyys ei saa olla niin suurta, että se ei tarjoaisi curriculumin harjoittajille (opettajille) sekä rahoittajille (valtiolle) jotain myös ”tässä ja nyt”. *Kolmanneksi* iskulausejärjestelmän tulee kyetä ”lumoamaan” ja siten saamaan aikaan ympärilleen välitöntä toimintaa (Apple 1988, 115-116). Mielestäni nämä kaikki kolme ominaisuutta ovat havaittavissa myös suomalaisissa opetussuunnitelmissa, kuten tulen luvussa neljä esittämään.

3.2. Koulutuksen ideologisuudesta

Koulutus on sitoutunut ideologiaan, ja tämä suhde on väistämätön muttei yhdensuuntainen. Koulutus uudentaa itseään paradigmojen vaihtumisen kautta, mutta uudistuminen ei ole jatkuvaa vaan nykäyksittäistä ja ajoittain myös paluuliikkeen omaista. Ideologia on välttämätön osa mekanismin toimintaa. Se ilmenee diskursseihin ladatussa vallassa sekä opetuksen muodossa ja sisällössä.

3.2.1. Ideologian väistämättömyys

[...] ideologiaa voidaan vain ymmärtää, ei paeta [...] (Lather 1999, 250; *suom. H. Kalliomeri*).

Kuten Patti Lather varsin osuvasti tiivistää, nykyisen kaltaisen postmodernin tietoisuuden keskellä on lähes mahdotonta kuvitella mitään merkityksellistä toimintaa ilman suhdetta ideologiaan ja ideologisuuteen. Kasvatus ja koulutus eivät tee tässä poikkeusta: koulutus on *väistämättä* ideologista (Kelly 2004, 34). Itse asiassa *kaikki* on siinä määrin ideologista, että tämän seikan esittäminen alkaa vaikuttaa perin triviaalilta tunnustukselta. Oleellista ei olekaan ideologian väistämättömyys, vaan tapa, jolla tätä ideologista sisältöä käsitellään. Pyrkiikö koulu tuomaan omat arvonsa julki vai kenties kätkemään ne? Mitkä ovat nämä arvot, ja kuka on ne valinnut? Missä menee kasvatuksen ja indoktrinaation raja? Näihin kysymyksiin ei mie-

lestäni ole olemassa mitään selkeitä vastauksia, mutta niiden pohtiminen on ainoa tapa luotsata koulua pelkän sosialisaaion kentältä kohti inhimillisen kehityksen tavoitteita.

Koulutuksen ideologisuus toteutuu sen tuottamissa valinnoissa (Apple 2004, 7). Valintojen merkitystä ei voi mitätöidä, olivatpa niihin johtaneet arvojärjestelmät tai tietoteoreettiset kehukset mitä hyvänsä. Vaikka valinta sijoitettaisiin vain tiettyyn kontekstiin ja siitä nouseviin johtopäätöksiin, vertautuvat valinnat siitä huolimatta toisiin samankaltaisiin valintoihin. Usein väitetään, että matematiikka on puhdas tiede ja siten ideologisesti täysin neutraalia. Tästä syystä matematiikan opetukseen ei näyttäisi liittyvän mitään ideologista tai arvopohjaista. Silti matematiikan opetus rinnastuu kaikkiin muihin koulussa opetettaviin aineisiin ja kilpailee opetuksen rajallisista resursseista (Apple 2004, 148). Usein kovat tieteet ottavat leijonanosan opetustunneista etenkin taide- ja käsityöaineiden kustannuksella. Sama pätee myös matematiikan oppiaineen sisällä tapahtuviin valintoihin. Esimerkiksi painotukset algebran ja geometrian tai todennäköisyyslaskennan välillä heijastavat selkeitä arvostelmia siitä, mitä kouluissa tulisi opettaa. Tietoteoreettisesti tarkasteltuna algebra ja geometria edustavat ns. ikuisia totuuksia, kun todennäköisyyslaskenta puolestaan nojaa postmodernin epävarmuuden sietokykyyn. Olipa taustalla tämän kaltainen arvostelma tai ei, samalla kun jotain tulee opetuksi, jotain jää *aina* opettamatta.

Kellyn mukaan postmodernissa teoriassa kaikki tieto on ideologista: tieto ja valta ovat linkittyneet toisiinsa. Valtaa harjoitetaan tiedon jakelemisen kautta ja myös manipuloimalla diskursseja, jotka tuottavat *virallisia arvoja* (Kelly 2004, 35). Tämä diskurssien kamppailu toteutuu myös koulutuksessa uusintaen itseään ja yhteiskuntaa jatkuvasti. Viralliset arvot ovat osa yhteiskunnan ylläpitämistä ja *hallinnointia*. Hallinnoinnilla on aina pyrkimys, muttei selkeää päämäärää: valta käyttää käyttäjänsä ja johtaa odottamattomiin lopputuloksiin. Vaikka hallinta onkin laskelmoitua ja rationaalista, se on hajaantunut useiden itsenäisesti toimivien tahojen käsiin. Siksi valta ei ole pohjimmiltaan kenenkään hallussa ja vallankäytön muodostama kokonaisuus ei ole hahmotettavissa (Mitchell 1999, 11). Vaikka kriittinen teoria näkee kaiken toiminnan pohjimmiltaan poliittisesti kytkeytyneenä, ei tämä kytkös tee toiminnasta yksinomaan ylhäältäpäin ohjailtua politiikkaa. Koulutus heijastaa poliittista todellisuutta, mutta rinnalla on myös itsenäisiä ja puhtaasti koulutuksellisia tavoitteita ja toimintoja (Torres 1999, 102). Louis Althusserin mukaan koulu on ottanut perinteisesti kirkolle kuuluneen ideologisen roolin yhteiskunnassa vallitsevan järjestyksen ja hegemonian ylläpitäjänä ja uusintajana (Hut-

tunen 1999, 110), mutta koulu ei rajoitu vain tämän roolin toteuttajaksi. Vastoin kritiikoiden poleemisia yksinkertaistuksia, koulu on aina enemmän kuin pelkkä kontrollin väline.

Applen mielestä kouluissa tapahtuvan jokapäiväisen opetuksen muoto ja sisältö ilmentävät kokonaisuudessaan ideologian välittämistä ja levittämistä. Purkaakseen tämän kätketyn ideologisen latauksen, curriculum-teorian tulisi tarkastella kriittisesti tiedon valintaa ja välittämistä sukupolvelta toiselle (Apple 2004, 147; vrt. Pinar 2004, 186). Koska esitetty tieto on aina valittu suuresta mahdollisten tietojen joukosta, ei sitä voida ottaa annettuna. Sen sijaan tieto tulee nähdä problemaattisena ja tarvittaessa tehdä sellaiseksi (Apple 2004, 43). Tiedollista traditiota ylläpitävä ja synnyttävä konsensus ei ole itseriittoinen. Se voidaan saavuttaa vain sitomalla yhteen useita hyvin erilaisia intressejä ja kätkemällä hegemonian vaikutus näiden asioiden muodostaman hahmottoman kokonaisuuden sisään (Apple 1982, 30). Asiaa mutkistaa se tosiasia, että curriculum-työssä hyvääkkin tarkoittava neutraalin metodin etsintä on usein johtanut poliittisen ja taloudellisen kontekstin piiloutumiseen curriculumin sisälle (Apple 1982, 20). Tällöin neutraaliuden tavoite on johtanut neutraaliuden harhaan. Curriculum ei ole koskaan kollektiivisen tajunnan yhteinen tuote, vaan jonkin ryhmän luomus (Apple 1993, 49). Siksi paluu ”perinteisiin ja yhteisiin” arvoihin on aina viime kädessä paluuta vallassa olevan dominoivan ryhmän arvoihin (Apple 2004, xxiv).

Nykyisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa tiedon ideologisen sisällön on useimmiten korvannut sen epäpoliittiseksi muotoiltu tekninen ulottuvuus ja tehokkuusajattelu. *Lasketavuus* korostaa tiedon instrumentaalista luonnetta *tuloksellisuuden* välineenä (Apple 2004, 7). Kriittisen teorian tavoitteena on paljastaa tällaisessa prosessissa piiloutuneet ideologiset sisällöt sekä sitä tuottavat valinnat (Apple 2004, 6). Kaikesta kritiikistä huolimatta Apple muistuttaa, että koulutus on osa laajempaa kokonaisuutta ja valtion toimintaa. On virhe olettaa, että curriculum heijastaisi vain hegemonian intressejä (Apple 1982, 29). Tällainen naiivi oletushan samastaisi vallankäytön ja vallankäyttäjät toisiinsa, ja juuri tämän olen halunnut kiistää läpi tutkimukseni. Koulu on kontrollin väline, mutta sillä on *myös* oma tahtonsa ja arvaamattomat vaikutuksensa. Carlos Alberto Torresin (1999, 102) tavoin haluan toivoa, että usko inhimillisen kasvun mahdollisuuteen ei ole näistä vähäisin.

3.2.2. Tiedon ja opetuksen muodot – paradigmasta toiseen

Kuten olen aiemmin esittänyt, koulutuksen perusta on konsensus, ja tämän konsensuksen tulee vallita sekä opetuksen muodosta että sisällöstä. Koulu opettaa *virallista tietoa* ja tekee sen säädettyjen normien puitteissa (esim. ainekokonaisuudet ja tuntijaot). Apple on käsitellyt runsaasti virallisen tiedon rakentumista ja statusta. Toisaalta hänen mukaansa ideologia ei paljastu niinkään curriculumin sisällöstä vaan muodosta, jonka sisään ideologia kätkeytyy (Apple 1982, 139). Yhtä kaikki opetuksen kumpikin puoli syventää näkemystämme siitä, kuinka koulutus on osa poliittisten arvostelmien kenttää.

Cherryholmes näkee koulutuksen tietynlaisen pysähtyneisyyden edustajana. Hänen mielestään koulu on yhteiskunnallinen vastine kuhnilaiselle normaalitieteelle, ja kaikkien tieteellisten paradigmojen tavoin koulukin on viime kädessä sitoutunut ”uskomuksiin ja arvoihin” (Cherryholmes 1988, 2; Kuhn 1994, 185). Koulutuksessa ei ole olemassa mitään *metanarratiivia*, joka sitoisi kaikki kasvatukselliset sivujuonteet toisiinsa. Cherryholmesin mukaan tällaista suurta kertomusta ei todennäköisesti synnykään, vaikka useita klassikoita (mm. Tyler 1949, Bloom 1983, Schwab 1856) on sellaisiksi yritetty kohottaakin (Cherryholmes 1988, 12). Kasvatustiede ja sen mukana koulutus on kaikkien tieteiden tavoin pakotettu vaihtuvien paradigmojen koelaboratorioksi. Viimeisin todiste tästä on yhä kasvava innostus konstruktivismiin käänteentekevään voimaan behaviorismin selittäjänä. Myös koko curriculum-teorian historia on tulkittavissa joukoksi invaasioita, joissa itseään ja ympäristöään organisoivat ideat eli paradigmat ovat vieneet hetkellisesti kaiken huomion jäädäkseen ajallaan seuraavan invaasion jalkoihin (Cherryholmes 1988, 141). Vaikka paradigmat eivät ole koskaan pysyviä ja vakaita, on niillä silti näkyvä sekä näkymätön perintönsä ja traditionsa (Cherryholmes 1988, 148). Traditiosta syntyy toisaalta koulutuksen jatkuvuus, mutta toisaalta traditio toistaa myös menneisyyden vahingollisia kaikuja. Mielestäni omassa ajassamme tällaisia menneen maailman ääniä edustavat mm. Aution (2002) käsittelemät rationalismin ja psykologismin invaasiot. Applen mukaan on looginen erhe yrittää johtaa opetuksen teoriaa oppimisen teoriasta. Rationalistisuuteen pyrkivä ja psykologisoiva kasvatustieteellinen keskustelu onnistuu vain tekemään asioista epähistoriallisia ja epäpoliittisia (Apple 2004, 28). Oppimisen psykologian kaltaiset tieteelliset konstruktiot tekevät opetuksesta vähäpätöistä insinööritiedettä, jossa oppimisen ongelmallisuus näyttäytyy mekanistisena. Samalla koulutuksen todellinen poliittinen arvopohja jää toisarvoiseksi ja inhimillinen kehitys jää tapahtumatta (Apple 2004, 141).

Applen mukaan koulutuksen toiminta jakautuu kahteen osaan. Ensinnäkin koulu jakaa akateemista tietoa, joka ei ole millään tavoin problemaattista vaan *annettua*. Toiseksi koulu toteuttaa rooliaan sosialisaatiomekanismina, jossa tavoitteena on edellä mainitun akateemisen tiedon maksimointi (Apple 2004, 28-29). Akateemisen tiedon korostaminen johtaa tehokkuuden korostamiseen ja managerialismiin, jossa opetuksen arvo kutistuu toteutukseen liittyväksi tekniseksi seikaksi (Apple 2004, 29). Seurauksena myös käsitys tiedon luonteesta kaventuu pelkäsi informaation jakeluun liittyväksi ongelmaksi. Tämä on sinällään ymmärrettävää, koska tekninen ja ”täydellinen” tieto on aina nopeammin opetettavissa kuin moniulotteinen ja fragmentaarinen tieto. Ympäröivä kulttuurimme asettaa *ideologiset rajat* sille, kuinka opiskelijat kyseenalaistavat tämän vallitsevan kulttuurin ja instituutioiden itselleen luoman oikeutuksen. Rajat koostuvat useista instituutioista, ”terveen järjen säännöistä” sekä tiedosta, joka vaikuttaa annetulta, neutraalilta ja muuttumattomalta, koska nämä kaikki osallistuvat konsensusen luomiseen (Apple 2004, 78). Toisaalta tieto erotetaan sen luoneista ihmisistä (Apple 2004, 78), ja oppikirjat edustavat neutraalia, tekijäryhmän taakse kätkeytyvää kasvotonta entiteettiä. Luomalla tiedolle neutraalit kehukset, tietoa ei vain tuoteta vaan sitä *uudennetaan* tuomalla se uuteen kontekstiin (Apple 1993, 68). Kuten Basil Bernstein esittää, alkuperäisestä kontekstistaan siirretty teksti ei ole enää sama, vaan uusi teksti (Bernstein 1986, 226-227).

Kellyn mukaan yritys purkaa oppiminen vaiheittaiseksi prosessiksi on peräisin sekä behavioristisesta psykologiasta että teollisuuden prosessien matkimisesta. Tällainen lineaarinen opetuksen malli ei kuitenkaan vastaa opetuksen päivittäistä todellisuutta (Kelly 2004, 63). Herää aiheellinen kysymys, onko tämä ”tehokkuus” edes tehokkain tapa opettaa? Tuottaako teho-opetus vain pintapuolista tietoa ja osaamista, jolla ei ole todellista markkina-arvoa muuttuvassa maailmassa? Niin ikään Kellyn mielestä tiedon oppimista ja ymmärtämistä ei lineaarisen mallin tavoin voi erottaa toisistaan, vaan nämä kulkevat välttämättä rinnakkain. Vaiheittainen ja hierarkkinen opetuksen malli tekee väkivaltaa kompleksiselle todellisuudelle (Kelly 2004, 64-65). Applen tavoin myös Kelly esittää, että päämäärä- ja tavoitesuuntautunut opetus tekeytyy kaikkien pseudotieteellisten metodien tavoin arvoneutraaliksi (Kelly 2004, 66). Tämä on johtanut curriculumin ja oppilaiden arviointiperusteiden poliittiseen uudelleenarviointiin sekä opetuksen kehityksen pysähtymiseen. Samalla on menetetty arvokasta ammattiosaimista ja rappeuduttu taaksepäin sekä teorian että käytännön tasolla. Vuoden 1988 curriculumuudistus olikin Kellyn mukaan paluu takaisin alkeellisempiin menetelmiin (Kelly 2004, 146).

3.2.3. Diskurssien vallasta tiedon valtaan

Opetuksen muoto ja sisältö sekä niitä ohjaavat paradigmat ovat kytkeytyneet diskurssien keskinäiseen kamppailuun. Kuten jo aiemmin mainitsin, postmodernissa teoriassa kaikki tieto on ideologista. Valtaa harjoitetaan tiedon jakelemisen kautta ja manipuloimalla diskursseja, jotka puolestaan tuottavat virallisia arvoja (Kelly 2004, 35). Vallankäyttö ilmentyy diskurssien kautta, jotka ovat ”sekä älyllisesti että poliittisesti epäilyttäviä”. Diskurssi on voima ja sen legitimoiminen tämän voiman käyttöä (Kelly 2004, 39). Cherryholmesin sanoin:

[...] dominoivat diskurssit määrittävät sen, mikä lasketaan todeksi, tärkeäksi, oleelliseksi ja [ansaitsee] siten tulla sanotuksi (Cherryholmes 1987, 301; suom. H. Kalliomeri).

Diskurssin valtaa käytetään Kellyn mukaan hyväksi myös koulutuksessa monin eri tavoin. Ensinnäkin voidaan hämärtää logiikkaa esittämällä eritasoiset asiat ja väitteet samanarvoisina. Näin saadaan asioiden väliset suhteet katoamaan ja asiat voidaan esittää halutussa valossa. Myös itse sanoja ja merkityksiä saatetaan hämärtää: termejä käytetään ilman että niiden merkitystä määritellään millään tavoin. Usein ns. virallinen puhe on täynnä lukuisia suuria sanoja (kuten globalismi ja markkinakapitalismi), joiden merkitystä ei avata, vaan jokainen kuulija tekee sen puhujan puolesta. Tällainen kielen käyttö on eräänlainen sovellus keisarin uusista vaatteista. Itsessään määrittelemättömiin asioihin ja toimintoihin voidaan myös liittää positiivisia konnotaatioita. Uudistuksia tai muutoksia on helppo perustella demokratian, vapauden tai oppilaskeskeisyyden mantroin, vaikka nämä sanat eivät millään tavoin liittyisi itse asiaan. Silti niistä muotoutuu suojaava varjo, jota vastaan hyökkääminen näyttää typerältä tai epäso-pivalta. Lisäksi Kelly mainitsee metaforien käytön. Kun asian ilmaisemiseen käytetty metafora on saatu oikeutettua, on myös siitä seuraava analogia tullut samalla oikeutetuksi. Esimerkiksi kaupallisen ja teollisen alan metaforat ovat siirtäneet myös näiden alojen arvot osaksi koulutuksen todellisuutta (Kelly 2004, 40-43; vrt. Apple 1988, 115-116).

Postmodernit ja poststruktuuralliset teoriat ovat muuntaneet marxilaisen kysymyksen työvoiman tuottavuudesta kiinnostukseksi tiedon itsenäisestä tuottavuudesta (Popkewitz 1999, 4). Tieto on postmodernissa yhteiskunnassa samanaikaisesti subjekti ja objekti, joka sekä tuottaa että uusintaa. Postmoderni maailma ei hyväksy modernin maailman *varmuuden* käsitettä,

vaan meidän on tyytyminen rakentuneeseen ja epävarmaan tietoon. Tämän *varmuuden* tavoittelun hylkääminen ei silti tarkoita, että tiedon tavoittelu itsessään tulisi hylätä (Torres 1999, 110). Konstruktivistinen paradigma ei johda väistämättä nihilismiin, vaan pikemminkin sellaiseen relativismiin, joka toisaalta mahdollistaa arvokeskustelun ja toisaalta pakottaa siihen. Vaikka hylkäisimme realistisen tietokäsityksen, ei se tarkoita että tieto itsessään menettäisi merkityksensä tai muuttuisi arvottomaksi. On vain pidettävä mielessä, että myös tiedon rakenteisuus ja sitä ylläpitävä konstruktivismin paradigma on vain yksi uusi paradigma kasvatuksen historiallisessa jatkumossa.

3.3. Vanha ja uusi hegemonia

Kulttuurisen ja taloudellisen hegemonian luominen perustuu diskurssin määrittämisen kykyyn. Se joka päättää, millä käsitteillä ja tavoilla asioista keskustellaan, määrittää myös samalla keskustelun kulun ja lopputuloksen. Markkinoituneessa ja talouskeskeisessä yhteiskunnassa tämä tarkoittaa tuotannon, järjeistämisen ja standardisoinnin kieltä (Apple 1988, 26-27). Esittelemieni tutkijoiden keskuudessa vallitsee liki hämmentävä yksimielisyys siitä, että eräät tietyt tahot ovat saaneet äänensä parhaiten kuuluville viimeaikaisessa koulutuspolitiikassa. Näillä poliittisilla ryhmillä ei ole yhtenäistä arvopohjaa tai intressiä, mutta ne ovat yhtyneet pragmaattisen vallankäytön nimissä. Se, minkä vasemmistolaiset kriitikot ovat kadottaneet, löytyy nyt oikeiston toimintastrategiasta: oikeisto ei kammoksu kompromisseja kyetäkseen yhdistämään voimansa.

3.3.1. Uuden hegemonian synty ja ryhmät

Käyttämäni termi *uusi hegemonia* on hieman harhaanjohtava, mutta paradoksaalisuudessaan kuvaava. Uuskonservatiiviset ja uusliberaalit ryhmät, jotka ovat nousseet kulttuurisesti vahvimpaan asemaan viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana, eivät ole missään suhteessa uusia ryhminä tai edes edustamiensa aatteiden kautta. Silti tämä konservatismiin ja liberalismiin uusi aalto esittäytyy uudistusmielisenä ja suorastaan vallankumouksellisenä tarjotessaan paluuta ”vanhoihin hyviin aikoihin”. Konservatiivinen restauraatio alkoi Margaret Thatcherin noususta Englannin pääministeriksi 1979 ja tuotti samalla poliittisen kulttuurin, joka laajeni

vähitellen myös Englannin ulkopuolelle. Sodan jälkeinen hyvinvointivaltion rakentaminen kyseenalaistettiin, ja uusi politiikka vaati valtiota vetäytymään yhteiskunnallisesta vastuusta (Hilpelä 2001, 139). Julkisen vallan malliksi nostettiin yritystoiminta ja uudeksi motoksi valittiin ”doing more with less”. Tehokkuudesta tuli nyt yhteiskunnan korkein arvo. Myös julkisen sektorin toimille ja panostuksille haluttiin yksityissektorin tavoin maksimaalista tuottoa (Hilpelä 2001, 139-140). Uuden ideologian mallissa yhteiskunnan panostuksia voitiin edelleen arvioida materiaalisilla mittareilla helposti, mutta saavutetun hyödyn arviointi osoittautui ongelmalliseksi. Tähän tarkoitukseen alkoi muotoutua entistä suurempi ja jähmeämpi byrokrattinen arviointikoneisto hallinnon muuttuessa normatiivisesta arvioivaksi (Hilpelä 2001, 140). Voitaneen sanoa, että säästöt työkentällä ovat nostaneet kuluja hallinnossa.

Uusi poliittinen diskurssi laajentui käsittämään koko kulttuurin, joka rekonstruoitiin kauttaaltaan yritystoiminnan käsittein. Kuin muistumana merkantilismin opeista, valtio käsitettiin yritykseksi, joka kilpailee maailmanmarkkinoilla muiden kansakuntien kanssa. Tämän ajatuksen mukaisesti korkeimmaksi arvoksi kohotettiin kansakunnan kilpailukyky globaaleilla markkinoilla (Hilpelä 2001, 140). Uusliberalismi korvaa perinteiselle liberalismille keskeisen *oikeudenmukaisuuden* käsitteen *markkinoiden* käsitteellä:

Ihmiset tulevat markkinoille pyyteineen ja intohimoineen, järki saa palvelijan, instrumentin aseman. Uusliberalismi korostaa yksilöiden välistä kilpailua tavalla, joka tuo mieleen olemassaolon taistelun (Hilpelä 2001, 146).

Uusliberalismi ei kunnioita erilaisuutta tai moninaisuutta, vaan antaa ”selvän elämisen mallin” (ibid.). Edellä kuvatun uusliberalistisen ja -konservatiivisen vallankumouksen tuloksena yhteiskuntaan on muotoutumassa populistisen tradition ja konservatiivisen politiikan synnyttämä arvotyhjiö (Torres 1999, 98). Kuten Hilpelä esittää, thatcherismi ei jäänyt paikalliseksi ilmiöksi vaan vastaavat ilmiöt alkoivat toteutua globaalisti. USA:ssa uuskonservatismiin nousua kutsutaan reaganismiksi. Kehityskulun painotukset ovat selkeästi kansallisia, mutta maailmanlaajuisen ideologisen hyökyaallon voimaa tai yhtenäisyyttä ei voi kiistää.

Applen (2004, 174-178) mielestä USA:n kulttuurinen hegemonia on jakautunut konservatiivisen vallankumouksen jäljiltä neljään itsenäiseen ryhmään, jotka ovat yhdistäneet voimansa kyetäkseen dominoimaan politiikkaa ja sitä kautta myös koulutuksen kaltaisia yhteiskunnan osa-alueita. Nämä Applen *hegemonisiksi blokeiksi* kutsumat tahot ovat varsin tietoisia niitä

yhteen liittävän konsensuksen keinotekoisuudesta, mutta tämä pyritään peittämään soveliaalla retoriikalla (Apple 1988, 115-116).

Ensimmäinen ryhmistä on *uusliberaalit*, jotka keskittyvät talouden modernisointiin sekä koulutuksen sitomiseen talouden ympärille sekä palvelukseen. Koulun tulee vastata talouden tarpeisiin taloudellisesti tehokkaalla tavalla. Tätä valvotaan managerialismin ja järjestelmänhallinnan keinoin. Samalla koulu pyritään liittämään entistä tiukemmin osaksi palkkatyötä ja globaalia markkinataloutta. Toisena ryhmänä *uuskonservatiivit* pyrkivät taloudellisen painotuksen ohella kulttuuriseen restauraatioon. Yhteiskuntaan halutaan palauttaa ”vanhat arvot”, ja koulutuksessa tähän pyritään standardoidun opetussuunnitelman kautta. Tiukentunut moraalinen ja tiedollinen kontrolli saa seurakseen reduktiivisen ja testauskeskeisen opetuksen. Koulu nähdään kilpailuna, jossa vain parhaat ja kyvykkäimmät menestyvät neutraaleiksi väitetyissä testeissä. Kolmantena ryhmänä *autoritääriset populistit*, kuten kristilliset fundamentalistit, halajavat paluuta perinteisiin arvoihin ja pedagogiikkaan. Näissä korostuvat auktoriteettien asema ja opettajan, vanhempien sekä yhteiskunnallisten instituutioiden valta. Huolta herättää myös koulun ja perheinstituution väliset suhteet sekä työnjako. Oppikirjoista halutaan poistaa kaikki kiistanalaisiksi koetut asiat, kuten uudelleen politisoitunut evoluutiooppi.³¹ Monet autoritääriset populistit kannattavat myös *kotikouluja* vastakohtana sekularisoituneelle kouluinstituutiolle (Apple 2004, 174-178).

Neljäs ryhmä ei ole samalla tavoin ideologisesti latautunut kuin kolme aiempaa, vaan sitä ajavat pragmaattiset, taloudelliset edut. Tämä johtajistosta ja asiantuntijoista koostuva *uusi keskiluokka* on joukko vuokratyöläisiä, jotka toteuttavat kolmen edellisen luomaa arvomaailmaa. Samalla he kykenevät vahvistamaan omaa yhteiskunnallista asemaansa. Uusi keskiluokka vastaa yhteiskunnallisen muutoksen vaatimasta teknisestä osaamisesta: testaamisesta, arvioinnista, tehokkuuden mittaamisesta, hallinnoinnista, kulu-hyötyanalyyseistä jne. Nämä kaikki muodostavat yhdessä uuden keskiluokan kulttuurisen pääoman ja managerialismin arvostamat hyveet (Apple 2004, 174-178). Vastakohtana edellä mainittujen neljän poliittisen ryhmän näennäiselle yhtenäisyydelle, Apple näkee hegemonisen blokin vastavoimat pahoin sirpaloituneina ja voimattomina. Näiden pienryhmien voimattomuus korostaa entisestään blokin käyttämän vallan merkitystä (Apple 2004, 187).

³¹ Tätä keskustelua olemme saaneet seurata Suomessakin viimeisen vuoden aikana mm. Opettaja-lehdessä sekä Helsingin Sanomien yleisönosastossa.

3.3.2. Retoriikka: konservatismi ja populismi paljastavat pelot ja toiveet

Uuden blokin käyttämät keinot ja retoriikka on vanhaa perua. Konservatismi ja populismi ovat olleet kaikkina aikoina suosittuja tapoja vedota suureen yleisöön, ja uusi poliittinen sykli on nostanut ne jälleen pinnalle. Reaganismin ja thatcherismin kaltaiset ilmiöt eivät ole luoneet mitään marxilaisten kuvaamaa ”virheellistä todellisuutta”, vaan ne ovat tarttuneet ihmisten pelkoihin ja toiveisiin ja jalostaneet nämä omiin käyttötarkoituksiinsa. Oikeistolainen populismi saa voimansa todellisten tunteiden tietoisesta hyväksikäytöstä haluttujen asioiden ajamiseen (Apple 1993, 21-22). Kriittisesti ajateltuna merkittävään rooliin nouseekin se, ovatko nämä ihmisten pelot ja toiveet missään suhteessa niihin asioihin, joita niiden varjolla pyritään ajamaan. Luoko ihmisten turvattomuuden tunteeseen vetoaminen todella turvallisuutta, vai lisääkö se turvattomuutta entisestään? Tämä kysymys on pakko esittää globaalissa kontekstissa, jossa niin paikallista politiikkaa kuin maailmanpolitiikkaakin tehdään yhä enemmän vain kontrollin lisäämiseksi. Kontrolli puolestaan synnyttää aina vastarintaa.³²

Bourdieuin näkemyksen mukaan yksinomaan poliitikot eivät ole vastuussa maailmankuvamme mustavalkoistavasta populismista. Hänen mukaansa politiikka on sulautunut syvällisellä tavalla mediaan, joka on puolestaan mukautunut uusliberalismin markkinoijaksi:

[...] symbolisella tiputuksella on varsin syvällisiä vaikutuksia, varsinkin kun lehdistö ja TV-uutiset osallistuvat siihen erittäin vahvasti [...] Näin uusliberalismi onnistuu loppujen lopuksi esittämään itsensä väistämättömänä (Bourdieu 1999, 51).

Tämä väistämättömyys on suorassa yhteydessä siihen tapaan, jolla yhteiskunnalliset asiat ja todellisuus pyrkivät näyttäytymään jatkuvasti annettuina ja pakottavina. Bourdieuin mukaan konservatiivisen vallankumouksen ydin on sen kyky muuntautua itsensä vastakohtaksi eli kyky tekeytyä muutoksen voimaksi. Samanaikaisesti konservatiivit onnistuvat retorisin silmäkääntötempuin osoittamaan kaikki yhteiskunnan vastuullista roolia puolustavat tahot taantumukselliseksi (Bourdieu 1999, 136). *Muutosvastarinnan* kaltaisilla arvottavilla termeillä leimaaminen on helppoa ja tarttuvaa.

³² Vrt. Bourdieu 1999, 113-114.

Stephen Ballin mielestä retoriikka on keino, jolla yhteiskunnalliset muutokset ajetaan osaksi julkisen sektorin organisaatioita. Käyttämällä sopivia retorisia keinoja ja luomalla tarvittaessa kokonaan uusia, saadaan uusi paradigma sulautumaan osaksi koneistoa (Ball 2001, 28). Tämä diskurssinvaihdos on välttämätön muutos, jonka ideologia tarvitsee saadakseen tilaa toiminnalleen (Berstein 1996, 24). Kuten Ball esittää, kaikki instituutioita ohjaavat politiikat ovat varsin huojuvia kompromisseja, jotka ovat syntyneet yrityksen ja erehdyksen kautta monimutkaisissa vaikutusprosesseissa (Ball 2001, 25). Tällainen toimintakulttuuri ei voi elää ilman retorista tukea, joka saa järjestelmän näyttämään itseään vahvemmalta. Myös curriculum tulee kyetä näkemään Kellyn ”ikkunasomisteeksi” kutsuman retorisen verhon takaa. Usein curriculumin sisäinen retoriikka pyrkii kaikin tavoin kätkemään oman mekanistisuutensa sekä sitä ohjaavan poliittisen agendan. Taustalla on instrumentaalinen ajattelu, joka ottaa voimansa markkinaliberalismin tarjoamasta retoriikasta (Kelly 2004, 205). Tutkimukseni tehtävänä on kyetä raottamaan tätä retoriikan verhoa edes hetkellisesti, koska se on keino lähestyä sekä opetussuunnitelmaa *ohjaavaa* vallankäyttöä että opetussuunnitelmasta *syntyvää* vallankäyttöä. Retoriikan ja diskurssien tutkimus on nähdäkseni ainoa tapa purkaa ja ymmärtää tätä vuorovaikutusten sisäkkäistä kehää. Palaan tähän teemaan luvussa neljä hermeneuttisen kehän ja diskurssianalyysin yhteydessä.

3.3.3. Muutoksen suunta ja päämäärät

Edellisissä kappaleissa kuvatun vallankumouksen luoma paine kohdistuu curriculumiin. Opetuksessa on tapahtunut siirtymä kohti poliittista kontrollia curriculumin avulla, ja asiasta käytävä debatti on muuttunut poliittiseksi (Kelly 2004, 12-13). Poliitiikan ja politisoitumisen välinen kytkös on hyvin monimutkainen, koska samalla kun curriculum kytkeytyy entistäkin vahvemmin poliittiseen ideologiaan, politiikka erkanelee entistä kauemmas arkitodellisuudesta. Applen mielestä koulutus on muuttumassa hankittavissa olevaksi hyödykkeeksi ja demokratia on kaventumassa ihmisten kulutustottumuksiksi. Tällaisessa uusliberalistisessa yhteiskunnassa perinteinen osallistuva kansalaisuus on korvautumassa passiivisella kuluttajuudella (Apple 2004, 186). Samalla hyödykkeeksi muuttuvan koulutuksen tulisi uuskonservatiivien mielestä keskittyä vain ”faktojen” esittelyyn ja testaamiseen. Tällaista testaamiseen perustuvaa koulua pidetään neutraalina ja tasa-arvoisena malliesimerkkinä kilpailuyhteiskunnan jo itsessään positiivisesta toiminnasta (Apple 2004, 189, 197). Mielestäni Ball analysoi osuvasti tähän aja-

tukseen sisältyviä ennakko-oletuksia. Hänen arvionsa mukaan markkinoiden puolestapuhujat näkevät markkinat kaksijakoisesti joko arvoneutraalina mekanismina tuottaa tehokkaampaa, vastuullisempaa ja vaikuttavampaa koulutusta tai sitten positiivisia moraalisia arvoja ylläpitävinä. Tällaisia positiivisia arvoja olisivat ponnistelu, toimeentulo, itseluottamus, itsenäisyys ja jopa riskinotto (Ball 2001, 31). Vapaan markkinatalouden ihannointi puolestaan perustuu kahden perusolettamukseen: ensinnäkin kilpailu ja siitä syntyvät markkinat ovat luonnollinen olotila ja toisaalta humanisuus muotoutuu yksilöistä, jotka ovat perusluonteeltaan itsekkäitä (Ball 2001, 32). Tämä tuo osuvalla tavalla esiin kyynisyyden, joka on sisäänrakennettuna markkinaliberalismin arvoihin tai niiden puutteeseen.

Onko yhteiskunta palaamassa villin ryöstökapitalismin aikaan ja siitä kumpuavan sosiaalidarwinismin arveluttavimpiin sovelluksiin? Applen ja Ballin kuvaamat ennakko-oletukset ovat tuomassa kouluun ”vahvimman lain”, jota pidetään vallitsevan retoriikan mukaisesti neutraalina tapana vastata nyky maailman asettamiin haasteisiin. Tällainen ajattelu hylkää jo lähtökohtaisesti kaikki yritykset ymmärtää inhimillisiä eroavaisuuksia minään muuna kuin hyödynnettävinä voimavaroina. Applen mukaan uusliberaalit haluavat koulujen tuottavan luovia ja yritteliäitä työntekijöitä, jotka ovat samanaikaisesti myös joustavia ja tottelevaisia (Apple 2004, 190). Tämä joustavuus on osa sitä harhakuva, jolla näennäisestä vapaudesta luodaan yhteiskuntaa ohjaava kontrollikeino. Valinnanvapaus ilman vaihtoehtoja ei ole mitään muuta kuin kätkeytyä kontrollia. Samalla kun virallinen retoriikka korostaa vallan hajauttamista, niin todellisuudessa suunta vaikuttaa päinvastaiselta (Apple 2004, 189). Päättäntävalta rajoitetaan tehokkuuden vaalimiseen, ja todellinen valta valuu kohti keskushallintoa. Kapitalismi ei ole enää vain talousjärjestelmä, vaan elämänmuoto, ”rakenteellinen totaliteetti”, jota ei voi pelkistää taloudelliseksi suhteiksi (Apple 1988, 16). Tätä taustaa vasten Thatcherin toteamus sielun muuttamisesta talouden keinoin ei ollut mikään vitsi vaan kylmä totuus.

3.4. Uusvanhat tavoitteet: managerialismi ja tehokkuus

Edellisissä luvuissa kuvatut ideologiset voimat toimivat kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla, ja koulu ei ole mikään poikkeus. Koulu asettuu näiden uusvanhojen ideologioiden ja tavoitteiden toteuttajaksi ja alistuu samalla tehokkuuden vaalimiseen managerialismin keinoin. Tässä lu-

vussa esittelen Applen tuotannosta viisi erilaista näkökulmaa, jotka valottavat ideologisen siirtymän aiheuttamia seurauksia.

3.4.1. Pakon luominen ja syyllisyyden siirto

Sekä Apple että Pinar ovat varsin yksimielisiä siitä tosiasiasta, että Yhdysvalloissa koulu on joutumassa yhä suuremmassa määrin sille kuulumattomaan syntipukin rooliin. Kouluun heijastetaan lukuisia sellaisia yhteiskunnan muilta sektoreilta peräisin olevia odotuksia ja paineita, jotka saavat koulun näyttämään epäkelvöltä. Ainoastaan näkemys siitä hetkestä tai asiasta, johon syntipukin roolin muotoutuminen kulminoituu, erottaa Applen ja Pinarin kannanotot toisistaan. Pinar (2004) paikallistaa kouluun kohdistuvat syytökset ensisijaisesti Sputnikin laukaisemisesta syntyneeseen puolustuspoliittiseen kriisiin Yhdysvalloissa sekä laukaisua seuranneeseen pelkoon sotilaallisen etulyöntiaseman menettämisestä. Kriisin seurauksena koulu ja koulutus on saanut jatkuvasti kärsiä ”syytä uhria” -taktiikasta, jolla poliitikkojen tuntema syyllisyys on siirretty koulun harteille. Pinarin mielestä Sputnikia seurannut pelko on käynnistänyt prosessin, jossa koulutusta syytetään kaikista yhteiskunnan perusongelmista.

”Laskettavuus” ei näytä olevan mitään muuta kuin projektio opettajiin ja kasvattajiin siitä, mitä monilta liikemiehiltä ja poliitikoilta tuntuu puuttuvan (Pinar 2004, 164; *suom. H. Kalliomeri*).

Epäilemättä Pinarin esittämä teoria kuvaa varsin osuvalla tavalla Yhdysvaltojen sisäisen politiikan, ja sitä kautta koulutuspolitiikan, kytkeytymistä kyseisen valtion harjoittamaan maailmanpolitiikkaan. Toisaalta se mielestäni samalla unohtaa sen tosiasian, että koulutus on joutunut lukuisia kertoja jo *ennen* Sputnikin laukaisemista toteuttamaan yhteiskunnan ja markkinatalouden asettamia tehtäviä ja rooleja. Applen mielestä yhteiskuntaa dominoivat ryhmät ovat toistuvasti yrittäneet siirtää talouden ongelmat ja kriisit koulutuksen piiriin. Nämä tahot väittävät, että *jos* koulu ja curriculum olisivat tiukemmin kontrolloituja ja tiukemmin linkitettyjä kaupan ja teollisuuden tarpeisiin sekä enemmän teknisesti orientuneita ja perinteisiin arvoihin suuntautuneita, *niin* työttömyyden ja kansainvälisen kilpailukyvyn puutteet suurimmaksi osaksi katoaisivat (Apple 2004, xix). Näiden asioiden väliltä löytyy kausaalisuutta, mutta kuten Apple osuvasti esittää, korrelaatio nähdään liian mekanistisena ja itsestään selvä-

nä. Vaikka asiaa lähestyttäisiin Pinarin esittämän yhteiskuntapoliittisen murroksen tai Applen esittämän jatkuvan alistussuhteen teorian kautta, itse syy on sinällään irrelevantti. Yhtä kaikki koulu on joutunut purkamaan kriisiä, jota se ei ole itse aiheuttanut ja johon se ei ole millään tavoin syyllinen. Tästä syystä on perin kyseenalaista, onko koululla edes välineitä tämänkaltaisen kriisin purkamiseen. Koulutuksen uudistukset luovat kuvan, että koulutus voi muuttaa yhteiskuntaa. Itse ongelma ei kuitenkaan ole lähtöisin koulusta vaan yhteiskunnasta. Uudistukset vain siirtävät ongelman fokuksen kouluun, pois ongelman todellisesta alkuperästä (Apple 2004, 39).

Applen ja Pinarin kuvaamat kehityskulut ovat osa mekanisme, jolla yhteiskuntaan luodaan kriisin kautta *pakon* tunne. Pakottavuuden ohella syyllisyyden siirto luo koulun ympärille voimakkaan kontrollin tarpeen ja mekanismin. Bourdieun mukaan uusliberalistinen talous onnistuu näissä tavoitteissa parhaiten luomalla tietoisia katkoksia yhteiskunnan ja talouden välille. Tällöin yhteiskunnallinen toiminta saadaan näyttämään loogiselta koneelta, jota ohjaa sarja taloudellisia pakkoja (Bourdieu 1999, 127). Yhteiskunnallisessa toiminnassa mahdollisesti piileviä arvoja ei voi kyseenalaistaa, koska ne ovat vain osa tämän koneen sujuvaa toimintaa. Ennakko-oletuksena on, että tuottavuus ja kilpailukyky todellakin ovat ihmisen toiminnan luonnollisia ja ainoita päämääriä, joita ei tule millään tavoin vastustaa (Bourdieu 1999, 51). *Konservatiivinen vallankumous* asettaa oman logiikkansa ”taloustieteen ja markkinoiden lain eli vahvimman oikeuden [...] käytäntöjä ohjaaviksi normeiksi eli ideaalisiksi säännöiksi” (Bourdieu 1999, 56; vrt. Apple 2004, 142). Tällaisen ideaalin vallitessa koululle ei jää kuin heikkoja rooleja ja huonoja valintoja: koulua ohjaa syyllisyyden luoma pakko muokata kilpailuyhteiskunnan sääntöihin ja eetokseen.

3.4.2. Järjestelmänhallinta ja managerialismi – kontrollin eetos

Kasvatuksen ja koulutuksen perustavaa laatua oleva muutos tapahtuu kahdella tasolla: Ensimmäkin yleisesti koulutussektori *markkinoituu* ja hallinnointi tapahtuu tavoitteiden ja tuloksien tarkkailun kautta. Toiseksi koulussa ja opettajan työssä korostuvat yhä enemmän *laskettavuus*, *kilpailullisuus* ja *suorittaminen* (Autio 2003, 302). Samankaltaisen kehityksen on havainnut myös Kelly, joka luonnehtii vuoden 1988 opetussuunnitelmauudistusta taloudellisten tavoitteiden ja sosiaalisen kontrollin ohjaamaksi instrumentaaliseksi ja kaupalliseksi elitismiksi

(Kelly 1990, 46, 112). Kumpikin näkökulma kertoo siitä tavasta, jolla koulu alistuu yhteiskunnan luoman paineen alla.

Apple kuvaa koulun muutosta *järjestelmänhallinnan* käsitteen kautta. Järjestelmänhallinta on suoraan yritysmaailman toimintamalleista lainattua eikä sinällään vastaa millään tavoin koulutuksen todellisia tarpeita. Päinvastoin se kannustaa tiedon pinnalliseen ymmärtämiseen ja älyllisen keskustelukulttuurin väheksymiseen. Koulu näyttäytyy vain sarjana mekanistisia dilemmoja, jotka ovat ratkaistavassa entistäkin tehokkaamman kontrollin ja siitä kumpuavan managerialismin keinoin (Apple 2004, xii, 101). Järjestelmänhallinnan terminologian ja metodien ulottaminen koulutuksen alueelle on usein kritiikitöntä toimintaa, jossa tieteellisestä tiedosta lainataan vain sen ulkoinen muoto. Tämän muodon perusteella sitten luodaan joukko erilaisia kvasi-innovatiivisia ratkaisuja. Tieteen logiikka konstruoidaan uudelleen ja siirretään sellaisenaan kontekstista toiseen olettaen, ettei siirtymä muuta logiikan pätevyyttä. Opetuksen kompleksisia ongelmia pyritään siis ratkaisemaan suoraan toisista ympäristöistä olevilla mekanistisilla malleilla (Apple 2004, 102). Edellä mainitussa toiminnassa koulutuksen keskeiseksi arvoksi nousee *tehokkuus*, muiden arvojen jäädessä vaille huomiota. Esimerkiksi behavioristinen liike on korostanut tiettyjen ”opetuksen kannalta epäoleellisten elementtien” vähentämistä käyttäytymisestä. Tällöinhän mekanistisen laskutavan mukaan itse opetukseen säästyvän ajan tulisi kasvaa ja opetuksen siis kokonaisuudessaan tehostua (ibid.). Järjestelmänhallinta oletetaan neutraaliksi ”insinööritieteeksi”, jolla on tieteellinen pohja ja johon ei itsessään sitoudu mitään intressejä. Lisäksi näitä samoja metodeja voidaan kritiikittä soveltaa kaikkiin ongelmiin (Apple 2004, 103).

Applen mukaan järjestelmänhallinnalle on ominaista, että se esittää systeemin sisäiset ongelmat vähäisenä ”hienosäätönä”. Systeemi itsessään ei ole koskaan viallinen ja siksi sen perusteet eivät joudu arvioinnin kohteeksi (Apple 2004, 105). Erityisesti nimeäminen helpottaa organisaation tehostamista. Mitä enemmän toimintaa määritellään tavoitteiden ja niiden saavuttamisen kautta, sitä tehokkaammaksi toiminnan arviointi muuttuu ja kriteerien muuttuessa itse toimintakin. Kaikenlaiset konfliktit uhkaavat ennalta määrättyjen tavoitteiden saavuttamista, joten niitä tulee välttää. Ideologiset ristiriidat on helpointa välttää tekemällä niistä teknisiä ongelmia ja sulauttamalla ne uusilla nimillä osaksi vallitsevaa järjestelmää (Apple 2004, 143). Applen kyyninen arvio soveltuu koskemaan monia koulutuksen kentällä suoritettuja ”uudistuksia”, jotka lähemmässä tarkastelussa paljastuvat vain vallitsevien käytäntöjen uudelleennimeämiseksi.

Jos koulutuksen ongelmat nähdään vain mekaanisina ja instrumentaalisin strategioin ratkaistavina, hävitetään päätöksenteon poliittinen ja eettinen ulottuvuus sekä teknisen tiedon ja vallitsevan kulttuurin uudentamisen välinen suhde. Koulutuspolitiikan omaksuma ”realismi” on kuitenkin vain kavennettu ja ohennettu kuva todellisuudesta, jossa arvot on kadotettu (eikä todellisuutta sinällään) (Apple 2004, 104). Puhuttaessa opetuksen *laadusta* eettinen perspektiivi jää teknisen jalkoihin, koska eettisille arvoille ei ole samankaltaisia panostuksen ja tuloksen välisiä mittareita kuin teknisille arvoille (Apple 2004, 37). Applen mielestä Tylerin rationaalien kaltaiset mallit eivät vastaa todellisen koulun todellisiin tarpeisiin. Inhimillisen moninaisuuden tuottamaa kompleksisuutta ja ongelmia ei yksinkertaisesti voi sivuuttaa rationaalien kaltaisilla yrityksillä eliminoida arvokeskustelu mekaanisilla ratkaisulla (Apple 2004, 113). Luotaessa uutta curriculumia tulisi aina tarkastella myös ideologisia ja epistemologisia taustaoletuksia. Vain kriittinen itsetietoisuus on kestävä pohja koulutuksen kehittämiseen (Apple 2004, 114).

3.4.3. Laskettavuus ja testattavuus – opetuksen mekanistinen itseisarvo

Yksi opetuksen tehtävän kannalta keskeinen kysymys on, ovatko laskettavuus ja tehokkuus opetuksen lähtökohtia, metodeja vai päämääriä? Toisin sanoen valitaanko ensin opetettavat asiat ja sitten vasta metodit, vai onko opetettava aines valittu ensisijaisesti sen mukaan, mitä on tehokkainta opettaa ja helpointa testata? Kumpi olikaan koira ja kumpi häntä, ja mikä heilutti mitä? Nämä kiusalliset kysymykset asettavat opetuksen ”uudistukset ja tehostamisen” varsin kiusalliseen valoon. Applen mukaan koulutuksen viimeaikaisia trendejä ovat mm. vaatimukset testattavuudesta, reduktiiviset mallit laskettavuudesta, standardointi, pedagogiikan ja opetussuunnitelman tiukka kontrolli. Yhdessä nämä muutokset muodostavat pikemminkin ”poliittisen speaktaakkelin” kuin arkitodellisuuden vaatimukseen vastaavan mallin (Apple 2004, x).

Vaikka koulua lähestyttäisiin vain talouden tarpeista käsin, silti tämä vallitseva tilanne ei perustele itseään. Pinarin mielestä yritysmalleja kopioiva koulujärjestelmä on niin itseriittoinen, että taloudellisen hyödyn saavuttaminenkin jää kyseenalaistamatta. Kognitiivisesti tarkasteltuna tällainen koulujärjestelmä on ainoastaan kapea-alaisempi kuin älykkyyttä laajemmin lä-

hestyvissä malleissa (Pinar 2004, 27). Jää siis täysin epäselväksi, tuottaako reduktiivinen malli todella jotain taloudellista hyötyä. Sen sijaan on perin varmaa, että tämä hypoteettinen hyöty saavutetaan kalliilla hinnalla, kuten Linda McNeil asian ilmaisee:

Standardointi vähentää sekä laadullisesti että määrällisesti sitä, mitä tulee opetetuksi ja opituksi kouluissa (McNeil 2000, 3; suom. H. Kalliomeri).

Tällaisessa tehokkuuden ja standardisoinnin paineessa opettajakin pelkistetään yksinkertaiseksi automaatiksi ja tehdasmallinen koulu saavuttaa vain sosiaalista kontrollia älykkyyden kustannuksella (Pinar 2004, 28).

Laskettavuuteen perustuvassa yritysmallissa kasvatuksen ja koulutuksen tarkoituksiksi ja tavoitteeksi kelpuutetaan pelkkien ”perustietojen” oppiminen (Pinar 2004, 28). Mitä nämä perustiedot ovat, ja millaiseksi ne muuttavat koulutuksen roolin? Millaista traditiota ne edustavat, miten ne on valittu, ja mihin ne kouluttavat? Pinarin mielestä kysymyksiin on vain yksi antiteesin muodostama vastaus: älykkyyttä ei tällä tavoin ainakaan kouluteta. Jotta älykkyyttä voitaisiin ylipäänsä kouluttaa, tulisi sen olla vapaata yritysmailmasta mallinsa ottavista tavoitteista. Älykkyydestä tehdään ahdasmielistä, kun se laimennetaan vastauksiksi toisten ihmisten laatiin kysymyksiin, jolloin se on vain keino saavuttaa ennalta laaditut tavoitteet (Pinar 2004, 29). Aito älykkyys pyrkii ylittämään totutut ongelmanratkaisun rajat ja laajentumaan perinteisesti *ratkaisemattomana* pidetyn suuntaan. Älykkyys on kykyä vastata siihen, mihin ei ole valmista vastausta. Curriculumin kytkeminen standardoituihin testeihin tarkoittaa myös älykkyyden standardoimista (Pinar 2004, 229), ja tämä on jo paradoksi itsessään. Siitä huolimatta Pinarin mielestä koulutuksen kenttä on varsinkin Yhdysvalloissa varsin haluton hylkäämään koulutusta dominoivan sosiaalisen insinööritaidon. Olettamana on, että löytämällä oikea metodi kaikki onnistuu ja mantran mukaisesti ”yhtään lasta ei hyljätä”. Pinar toteaa kuitenkin pistävästi, ettei ainakaan jätetä testaamatta (Pinar 2004, 205). Hänen mielestään standardointi tarkoittaa yksinomaan akateemisen vapauden katoamista, ja sen seurauksena omaperäisyyden, luovuuden, mielipide-erojen ja keksintöjen vähenemistä (Pinar 2004, 230). Tämäkö on todella se suunta, johon opetuksen tulisi mennä kehittyäkseen?

3.4.4. Opettajan uusi rooli – ammattikuvan rapautuminen

Uudet reduktiiviset koulutuksen mallit muuttavat oleellisella tavalla myös opettajan työnkuvaa. Tämä opettajan ammattikuvan rapautuminen tapahtuu Applen mukaan kahdella peräkkäisellä toimenpiteellä: ensin opettajan perinteinen työnkuva puretaan ja sitten se rakennetaan uudelleen.³³ Opettajan ammatti on aiemmin nähty varsin autonomisena, mutta työnkuvan yksinkertaistamisen yhteydessä opettajan aiemmin käyttämä itsenäinen päätäntävalta siirtyy muualle ja yleensä keskittyy kohti keskushallintoa (Apple 1982, 142-143; Ball 2001, 37). Tätä ammattitaidon rapauttamista seuraa pikainen uudelleenkoulutus, jossa työntekijät koulutetaan uuteen tehtäväänsä eli ”koneen” tai mekanismin ylläpitämiseen ja käyttöön (Apple 1982, 143). Opettajista on Applen mukaan tulossa huolestuttavassa määrin tekniseen testaukseen keskittyviä liukuhihnatyöläisiä, joiden perinteinen ammattitaito on katoamassa. Merkkejä edellisistä kehityskuluista ovat mm. valmiiksi suunnitellut oppimateriaalit, joissa oppiminen on redusoitu muutamiksi tarvittaviksi tiedoiksi ja taidoiksi (Apple 1982, 143-144).

Työnkuvan yksinkertaistamisen ja ammattitaidon rapauttamisen tuloksena opettajasta on tulossa eräänlainen manageri, jonka työssä korostuu tekninen kontrolli. Applen mukaan opettaja on menettämässä päätäntävallan omasta työstään yhä enemmän oppimateriaaleja tuottaville kustantamoille sekä järjestelmää valvovalle tasolle eli curriculumin laatijoille. Myös itse opettajat joutuvat kasvavan kontrollin kohteiksi erilaisten kurssien ja lisäkoulutusten muodossa (Apple 1982, 146-147). Kautta maailman jo 80-luvun aikana on ollut vahva paine pyrkiä entistä keskitetymmään vallankäyttöön opetuksessa sekä curriculumin ja opettajien tiukempaan kontrolliin (Apple 1988, 9). Tämä kehitys ei ole yksioikoinen, sillä kuten Autio on esittänyt, monissa maissa ainakin virallinen kehitys on päinvastaista. Toisaalta monet virallisessa keskustelussa esiintyvät hajauttamiseen tähtäävät toiminnot saattavat osoittautua tarkemmassa tarkastelussa aivan päinvastaisiksi ja keskitettyä kontrollia lisääviksi (Autio 2003, 301). Mielestäni tämä on myös Hannu Simolan kätkeyty väite, kun hän kuvaa haastateltujen opettajien näkemyksiä mukaillen suomalaisia paikallisia opetussuunnitelmia merkityksettömiksi kvasi-innovaatioiksi (Simola 2002, 58).

Pinarin mielestä Applen kuvaama kehitys on syntynyt, kun liiketoiminnan, uskonnon ja taantumuksellisen kulttuurin edustajien yhteenliittymä on keskittynyt kouluun, jossa nämä ovat

³³ Tässä yhteydessä Apple käyttää termejä *deskilling* ja *reskilling* kuvaamaan opettajan ammattitaitojen muokkua.

”koulutuksellisten reformien” kautta pakottaneet opettajat toimimaan heidän ehdoillaan (Pinar 2004, 164). Oikeistolaiset edistävät kulttuurista autoritäärisyyttä laskettavuuden nimissä ja pakottavat samalla opettajat tekemään oman poliittisen ”likaisen työnsä” (Pinar 2004, 206). Pinar on kuitenkin varsin pureva arvostellessaan tämän politiikan luomaa ilmapiiriä kouluissa. Hänen mielestään on silkkää poliittista hölynpölyä väittää opettajien olevan vastuussa oppilaiden tuloksista. Oppilaat itse ovat vastuussa omasta oppimisestaan, kuten ovat myös heidän huoltajansa. Opettajat tarjoavat *mahdollisuuksia* oppia, ja oppilaat itse ottavat vastuun näiden mahdollisuuksien hyödyntämisestä (Pinar 2004, 224). Esitetty logiikka tarjoaa vastauksen myös opettajia painostavan kontrollin ja tarkkailun uhkaan. Jos Pinar on oikeassa, opettajan ammattitaito ei ole viime kädessä testattavissa millään suoralla metodilla. Jos oppimistulokset eivät ole suoraa tulosta opetuksesta, eivät oppimistulokset myöskään kerro suoraan opetuksen laadusta.

Pinarin näkemyksen mukaan varmistaakseen omaa ammatillista asemaansa jatkossakin, opettajien täytyy jatkaa oppimistaan niin yli oppiainerajojen kuin samalla entisestään syventää tietojansa omalla alallaan (Pinar 2004, 252). Näkemyksen mukaisesti Applen kuvaamaa ammattikuvan rapautumista vastaan voi taistella vain toimimalla aktiivisesti ja hylkäämällä opettajalle tarjottu redusoitu malli. Tämä ei ole missään nimessä helppoa, sillä Ballin mukaan opetuksen johtaminen perustuu jatkuvasti kahdensuuntaiseen viestintään: toisaalta annetaan vapautta ja vastuuta, toisaalta otetta kiristetään arvioinnilla ja tulosvaatimuksilla (Ball 2001, 34). Mitä enemmän opettajalle tarjotaan vapautta ja siitä syntyvää vastuuta, sitä enemmän häneltä myös vaaditaan. Juuri tähän syöttiin tarttumalla moni opettaja on ottanut kannettavakseen ajan mittaan kohtuuttomaksi muodostuvan taakan.

3.4.5. Voittojen yksityistäminen ja kulujen sosialisointi

Yhteiskunnan mukautuminen uusliberalismin vaatimuksiin on johtanut Applen mielestä huolestuttavaan kehityskulkuun. Tätä hän kutsuu kulujen sosialisoinniksi ja voittojen yksityistämiseksi (Apple 1982, 54). Markkinaliberalistinen koulujärjestelmä tuottaa kyllä epäilemättä runsaasti ”onnistujia”, jotka ovat pärjänneet hyvin koulutuksen kiihtyvässä kilpailuilmastossa. Toisaalta vastaavasti osa opiskelijoista ei tässä kilpailussa pärjää, vaan seurauksena saattaa

olla entistäkin vakavampaa syrjäytymistä, kun koulun huomio keskittyy erinomaisuuden seuloamiseen.

Kilpailuun perustuvan koulun onnistujat hakeutuvat menestyksekkäästi yritysten pariin, tuottavat siellä voittoa yritykselle ja sitä kautta myös verotuloja valtiolle. Riittääkö tämä silti korvaamaan yhteiskunnalle mm. työttömyyden synnyttämät kustannukset? Mikä on sellaisen yhteiskunnan arvomaailma, joka voi lähtökohtaisesti hylätä osan jäsenistään? Markkinaliberaalinen yhteiskunta pakottaa ihmiset kokonaan uudenlaiseen subjektiviteettiin, jossa kaikki ovat ”asiakkaita”, ”kuluttajia”, ”yrittäjiä” tms. Mitään perinteistä yhteisöä ei tähän individualismiin tietenkään kuulu. Uusliberalismi vie äärimmilleen *vapauden kautta hallinnan*, jossa ihmiset asetetaan vastuuseen itsestään (Helén 2004, 220; vrt. Apple 2004, xiii). Yksilöllinen vastuu on sama kaikille, vaikka ei ole mitään takeita, onko kaikilla kykyjä ja taitoja kantaa tämä vastuu.

Näennäinen tasa-arvo ei myöskään ota huomioon erilaisia lähtökohtia. Pahimmillaan tämä räikeä epäkohta tarkoittaa sitä, että sosiaalinen sektori voidaan erottaa taloudesta hylkäämällä se epäoleellisena ongelmajätteenä (Bourdieu 1999, 51). Yhdysvaltojen kohdalla kehitys on helppo havaita tarkasteltaessa esimerkiksi julkiseen koulutukseen ja vankeinhoitoon suunnatun rahoituksen epätasapainoa. Onko ongelmien ennaltaehkäisy niin paljon kalliimpaa kuin jälkien siivoaminen, että tällainen malli todella kannattaa? Tämä kysymys ei ole kovin kaukainen Suomessakaan, jossa vankiloiden täyttöaste on jatkuvasti kasvussa.³⁴

4. Uudet opetussuunnitelmat kriittisessä tarkastelussa

Tässä luvussa esittelen ensin käyttämäni tekstianalyysin välineet ja sen jälkeen uusien opetussuunnitelmien globaalin ja kansallisen kontekstin. Tämän jälkeen paneudun itse opetussuunnitelmiin ja analysoin niitä diskursiivisesti ja retorisesti symbolisen vallankäytön näkökulmasta. Pyrin siis selvittämään miten symbolinen vallankäyttö ja globaalit koulutuspoliittiset tendenssit ilmenevät suomalaisissa opetussuunnitelmissa.

³⁴ Ks. Poliisiylijohtaja Markku Salmisen haastattelu, HS Kuukausiliite joulukuu 2005, s. 57-59.

4.1. Metodin esittely: hermeneutiikka ja foucault’lainen diskurssi-analyysi

Opetussuunnitelma on monimutkainen tekstuaalinen rakennelma, jossa puhuvat samanaikaisesti useat eri äänet, tavoitteet ja pyrkimykset. Se on mutkikkaan prosessin tulos, jossa erilaiset intressit muodostavat moniäänisen kokonaisuuden. Opetussuunnitelma on haastava teksti, jonka tulkitseminen vaatii tutkijalta muutakin kuin hyväuskoisuutta. Tekstin merkitykset ovat samanaikaisesti avoimia ja suljettuja, esillä ja peitettyjä. Näiden erilaisten tasojen tulkintaan tutkija tarvitsee erilaisia metodeja. Siksi olen päättänyt käyttää tulkinnassani kahta täysin erilaista tekstianalyysin välinettä rinnakkain. Ennen itse operaatiota esittelen valitsemani välineet eli filosofisen hermeneutiikan sekä foucault’laisen diskurssianalyysin.

4.1.1. Hermeneutiikan perinne ja filosofinen hermeneutiikka

Tutkimukseni ensimmäisellä metodilla, hermeneutiikalla, on filosofiassa laaja ja monihaarainen perinne, mutta keskityn pääsääntöisesti filosofi Hans-Georg Gadamerin (1900-2002) edustamaan filosofisen hermeneutiikan suuntaukseen. Hermeneuttinen tekstianalyysi on saanut alkunsa antiikin kreikkalaisesta oraakkeliperinteestä sekä juutalaisesta raamatuntulkinnasta (Nikander 2004, vii). Sana hermeneutiikka juontuu puolestaan kreikkalaisen jumaltaruston *Hermes* jumalasta, joka toimi jumalten ja ihmisten välisenä sanansaattajana (Gadamer 2004, 40-41).³⁵ Kummassakin kontekstissa hermeneutiikka on liittynyt tekstin *oikeaan tulkintaan* eli tekstin perimmäisen merkityksen saavuttamiseen. Hermeneuttinen perinne sitoutui vuosisatojen ajan jumalallisen ilmoituksen oikeaan tulkintaan pyrkivään alkuperäänsä ja tarkoitti tekstin tulkinnan sisäisiä sääntöjä hyvin rajatussa ja kanonisessa mielessä. Samanlaisessa kapeassa merkityksessä hermeneutiikka laajentui toimimaan mm. oikeustieteen ja filologian metodina (Nikander 2004, vii-viii).

³⁵ Vrt. Hankamäki 2003, 161.

Hermeneutiikka uudistui radikaalisti 1800-luvun lopulla, kun Wilhelm Dilthey ulotti hermeneutiikan hengentieteiden yleiseksi metodiksi. Innoituksena tähän toimi mm. Nietzschen lausuma, jonka mukaan ei ole olemassa tosiasioita, vaan ainoastaan tulkintoja. Gadamer luonnehti tätä käännöstä siirtymäksi klassisesta hermeneutiikasta filosofiseen hermeneutiikkaan (ibid., viii). Klassinen hermeneutiikka oli ensisijaisesti metodinen taito, jota hiottiin kohti täydellisyyttä (eli kohti oikeaa tulkintaa). Filosofinen hermeneutiikka hylkää tämän lähtökohdan laajentuen koskettamaan tekstin tulkinnan yleisiä periaatteita. Kanonisen säännönmukaisuuden ohitse keskeiseksi periaatteeksi nousee tulkinnan tilannekohtaisuus ja subjektiviteetti: tietäminen on mahdollista vain tulkintojen avulla, ja tulkintaa ei ole ilman subjektiivisia arvoja (Hankamäki 2003, 165). Gadamer onkin ensisijaisesti kiinnostunut siitä, kuinka ymmärtäminen on ylipäänsä mahdollista (Oesch 1994, 47).

4.1.2. Gadamerin hermeneuttinen metodi

Hermeneuttinen tulkinta perustuu hermeneuttiseen kehään, jossa osat selittävät kokonaisuutta ja kokonaisuus osia. Kumpikaan ei tule ymmärrettäväksi ilman toiseen liittyviä ennakkoodotuksia, joita tarkistetaan jatkuvasti tulkinnan edetessä (Gadamer 2004, 29, 32). Samalla tavoin kuin osien ja kokonaisuuden välinen suhde laajentaa tutkijan ymmärrystä tekstistä, laajentaa myös itse prosessi tutkijan tietoisuutta itsestään ja maailmasta. Teksti ei ole itseriitoinen, vaan tutkija lisää siihen omia tulkinnallisia elementtejään³⁶, ja siten laajentaa tekstin piiriä sen itsensä ulkopuolelle. Tekstin osien ja kokonaisuuden sekä tutkijan ja tekstin välistä suhdetta kuvaa laajeneva spiraali, jossa kokemuksen kehä laajenee prosessin edetessä (Hankamäki 2003, 163)

Filosofinen hermeneutiikka on prosessi, joka lähtee liikkeelle *yrityksestä* ymmärtää tutkimuksen kohdetta sen alkuperäisessä merkityksessä. Tekstistä syntyvä tulkinta on suhde, joka muotoutuu tutkijan ja tutkittavan välille (Hankamäki 2003, 163-164). Koska kieli ja käsitteet eivät voi koskaan tavoittaa merkityskentän koko laajuutta, on tämä suhde väistämättä vajavainen, ja siten alkuperäisen merkityksen saavuttaminen sellaisenaan on mahdotonta. Siksi hermeneuttinen tulkinta on aina *toisin ymmärtämistä* (ibid.). Gadamerin mukaan tulkinta ei voi koskaan

³⁶ Tällaisen tulkinnallisen elementin muodostaa esimerkiksi tutkijan maailmankuva.

rajoittua pelkästään merkitysten uusintamiseen, vaan se on väistämättä myös itse tekstin uudelleen tuottamista (Oesch 1994, 53).

Gadamer ei usko objektiivisuuden mahdollisuuteen. Hän näkee tutkijan *etäännyttämisen* tutkimuskohteestaan negatiivisena asiana. Etäännyttäminen ei ole tie objektiivisuuteen, vaan tulkinnan tekemisen keinotekoinen este (Oesch 1994, 50-51). Koska tulkitsijan esiyymmärrys on aina osallisena tulkintaprosessissa, muuttuu objektiivisuuden ihanne väistämättä objektiivisuuden harhaksi. Gadamerin mielestä teksti ylittää aina tekijänsä luomat merkitysintentiot, ja siksi tekstiä ei tule yrittää ymmärtää sen tekijästä lähtien, vaan itsenäisenä kokonaisuutena (ibid., 53). Koska objektiivista totuutta ei voida saavuttaa, filosofisen hermeneutiikan tavoitteeksi jää kohteen tavoittaminen sen historiallisessa ja situationaalisessa yhteydessä (Hankamäki 2003, 163-164). Tekstillä ei ole sidottua merkitystä, mutta Gadamerin mukaan tekstiin ei voi silti lukea mitä tahansa merkityksiä, koska *traditio* luo osittaisen merkityksen pysyvyyden (Oesch 1994, 57). Tällä tarkoitetaan sitä, että tekstit tulee aina tulkita niitä ympäröivästä traditiosta käsin eikä irrallisina merkitysjoukkoina. Traditioon sitoutumisesta syntyy kuitenkin tulkinnan ja tekstikritiikin vapautta koskeva ongelma, johon palaan seuraavassa alaluvussa.

Hermeneuttisen tulkinnan lopullisena tavoitteena on *horisonttien sulautuminen*, jossa tekstin ja tulkitsijan väliset merkityskentät yhtyvät. Koska teksti on staattinen ja sidottu omaan aikaansa, tarkoitetaan tällä ensisijaisesti sitä, että tulkitsijan horisontti laajenee tekstin horisontin avulla (Kusch 1986, 107). Tekstin tulkinta on siis myös eräänlainen oppimisprosessin kaltainen dialogi, jossa tulkitsija koettelee omia ennakkokäsityksiään suhteessa tekstiin (ibid., 114-115). Jos lukija omaksuu tekstistä vain omia ennakkokäsityksiään myötäilevät ajatusmallit, ei todellista dialogia pääse tapahtumaan. Tästä syystä Gadamer uskoi voimakkaasti, että tulkinnan täytyy aina perustua tradition vankkaan tuntemukseen: tekstin ja tulkitsijan täytyy olla samalla tiedollisella tasolla.³⁷

4.1.3. Hermeneutiikan puute ja ongelmat

Gadamerin edustama hermeneuttinen suuntaus antaa pätevät välineet tekstintulkintaan tekstin omista lähtökohdista käsin. Teksti asetetaan sille ominaisen tradition piiriin ja tulkitaan tätä

³⁷ Vrt. Kusch 1986, 114-115.

kehystä vasten kehämäisessä prosessissa. Traditiolle asetettava painoarvo paljastaa myös hermeneuttisen tulkinnan heikkouden: merkitykset ovat sidottuja tiettyihin esiyymmärryksen teeseihin, joista ei voi irtaantua tulkinnan oleellisesti kärsimättä. Tässä mielessä Gadamerin hermeneutiikka sitoo tutkijan metodisesti uusintamaan jo olemassa olevia arvoja sekä valta-kehyyksiä. Siksi hermeneutiikka toimii hyvin tekstien *avointen merkitysten* analyysissä, mutta pureutuu huonosti *kätkeytyihin merkityksiin*. Myös kriittinen lukutapa on hermeneutiikan kohdalla haastava, koska hermeneuttinen metodi on pyrkimystä ymmärtää tekstiä sen omilla ehdoilla – eikä suinkaan niitä vastaan. Tästä on ollut luonnollisena seurauksena, että Gadamerin metodia on sovellettu kaikkein menestyksekkäimmin taiteen tulkinnan piirissä, jossa puhutaan ns. hyväntahtoisesta lukijasta tai kokijasta.

Gadamerin hermeneutiikan eduksi voidaan sen sijaan laskea pyrkimys asettua subjektiivisen ja objektiivisen tutkimusasetteen välisessä kiistassa neutraaliin asemaan jo hyvin varhaisessa vaiheessa.³⁸ Gadamer kiistää (modernin kulttuurintutkimuksen lailla) tutkijan mahdollisuuden asettua objektiiviseen tarkkailijan positioon, ja myöntää avoimesti tutkijan subjektiviteetin arvon osana tulkintaprosessia. Hermeneutiikka vapauttaa tutkijan myös tekijän intention pohdinnasta tekemällä tekstuaalisesta tulkinnasta ensisijaisesti tekstin ja tulkitsijan välisen suhteen. Oman tutkimukseni kannalta hermeneutiikan suurimmaksi ongelmaksi nousee sen kykenemättömyys ideologisten sisältöjen analysointiin ja kritiikkiin. Terry Eagletonin sanoin:

Hermeneutikot eivät myönnä, että diskurssi on aina sidoksissa vallankäyttöön, joka ei ole suinkaan lempeää (Eagleton 1997, 96-97).

Toisaalta hermeneuttisen metodin kehämalli perustuu jo lähtökohtaisesti siihen ajatukseen, että teksti on sisäisesti yhtenäinen, ja siten sen osat kykenevät selittämään sen kokonaisuutta ja päinvastoin (*ibid.*, 97). Sellaisissa teksteissä, jotka koostuvat useista risteävistä intresseistä (kuten opetussuunnitelmat), tällainen koherenssi on luonnollisesti keinotekoinen. Näistä edellä mainituista syistä tarvitsen tutkimuksessani hermeneutiikan rinnalle myös toisen tekstianalyysin metodin, johon tutustumme seuraavaksi.

³⁸ Vrt. Oesch 1994, 59.

4.1.4. Diskurssi

Diskurssi on hankalasti määriteltävä käsite, josta on muodostunut aikamme muotiana. Liian usein sen käyttö laajenee tarkoittamaan kaikkea mahdollista kielellistä toimintaa ja sen muotoja. Tällaisessa merkityksessä diskurssin käsite arkipäiväistyy ja menettää merkityksensä, sekä lopulta muuttuu yhdeksi välietapiksi filosofisen viisasten kiven etsinnässä. Diskurssi täytyy siis määritellä tiukasti suhteessa käyttötarkoitukseensa, ja samalla luoda diskurssille tarkkaan rajattu merkitys tehtävän tutkimuksen sisällä. Vain tällöin voidaan tehokkaasti hyödyntää diskurssi-käsitteen tulkinnallista ja selittävää voimaa.

Tukeudun tässä tutkimuksessa diskurssin määrittelyssä useaan kulttuurintutkimukselliseen lähteeseen. Stuart Hall ilmaisee asian seuraavasti:

Diskurssi on ryhmä lausumia, jotka tarjoavat kielen sitä varten, että voitaisiin puhua tietynlaisesta jostakin aiheesta koskevasta tiedosta – toisin sanoen representoida tätä tietoa. Kun jostakin aiheesta esitetään lausumia jonkin erityisen diskurssin sisällä, diskurssi mahdollistaa aiheen näkemisen jollakin tietyllä tavalla. Se myös rajoittaa muita tapoja, joilla aihe voitaisiin esittää (Hall 1999, 98).

Kuten lainauksesta huomaamme, Hallin esittämä tulkinta diskurssista kytkeytyy hyvin vahvasti vallan aspektiin, joka on myös Foucault'n tuotannon keskeinen teema. Diskurssiivinen toiminta on aina myös vallankäyttöä, ja näitä kahta ei voi erottaa toisistaan. Neutraalia puhetta tai kirjoitusta ei ole olemassa. Foucault'n mukaan diskurssi ei ole koskaan yksiselitteinen, eikä sitä voi paikantaa historiallisesti tai selittää pitävästi. Diskurssi on diskurssi vain osana diskurssiivista muodostumaa, joka on yksittäisten ilmausten muodostama joukko (Foucault 1972, 117). Tässä mielessä foucault'lainen diskurssi on läheistä sukua Ludwig Wittgensteinin idealle kielipeleistä, jotka määrittyvät vain suhteessa itseensä.³⁹

Mikko Lehtonen laajentaa ja selittää Hallin ja Foucault'n määritelmiä teoksessaan *Kyklooppi ja kojootti* (1994). Hänen mukaansa diskurssi on vallannut ”kielen” perinteisen aseman tiedellisessä kontekstissa, mutta samalla muuttanut ”kielen” passiivisen ja staattisen roolin dis-

³⁹ Kielipelien säännöt opitaan ja luodaan osana pelin pelaamista. Ks. Wittgenstein 1953.

kurssien aktiiviseksi toimijuudeksi. Merkitykset eivät ole koskaan arbitraarisia⁴⁰, vaan ne tuotetaan sosiaalisten, historiallisten ja institutionaalisten diskurssien sisällä. Lehtosen mukaan diskurssia voi vaihtaa, mutta sitä ilman ei voi olla. Kaikki puhe ja teksti on perusluonteeltaan diskursiivista (Lehtonen 1994, 34). Sari Husan mukaan:

Foucault kutsuu diskursseiksi sellaisia asenteita ja mielipiteitä (käsitteitä asioista), jotka muodostavat sellaisia tiedon rakenteita, joiden kautta ihmiset toimivat (Husa 1995).

Tällaiset diskurssit eivät ole pelkästään merkitysjoukkoja, vaan myös toimintaa, joka systemaattisesti muokkaa puhumisensa kohteita (ibid.). Martin Kuschin tulkinnan mukaan diskurssi käyttää valtaa myös siihen, mistä se ei puhu: tietoinen vaikeneminen on merkitys itsessään.⁴¹

Alkuperäisessä kielitieteellisessä merkityksessä diskurssi on ensisijaisesti tarkoittanut puhetta ja erityisesti yksittäistä puhuntaa. Nykyisessä tieteessä diskurssin käsite on laajentunut käsittämään kaikki tekstuaalisuuden muodot. Jos käsite teksti puolestaan ymmärretään sen laajimmassa muodossa koskemaan koko maailmaa, laajentuu myös diskurssin käsite samassa tahdissa. Tämän välttämiseksi pitäydyn tutkimuksessani diskurssin tutkimiseen yksittäisenä kirjallisena lähteenä. Edellisessä luvussa esitetyn teesiin mukaisesti tulkiten myös kirjallisen tekstin autonomiseksi suhteessa tekijäänsä. Tutkimuskohteenani ovat yksittäisen tekstin diskurssit, jotka eivät tarvitse tekijän intentiota paljastaakseen merkityksensä.⁴²

4.1.5. Foucault'lainen diskurssianalyysi

Diskurssianalyysi on sananmukaisesti tekstin diskurssien purkamista ja analysointia. Husan mukaan perusajatus on seuraava:

[...] kieli tai teksti ei heijasta sosiaalista todellisuutta neutraalisti, vaan teksti on samalla sosiaalisen todellisuuden tuote ja tuottaja (Husa 1995).

⁴⁰ Tässä kohtaa Lehtonen käyttää sanaa ”abstrakti”, mutta omasta mielestäni ”arbitraarinen” kuvaa paremmin tekstissä tavoiteltua merkitystä.

⁴¹ Ks. Husa 1995; vrt. Cherryholmes 1988, 34.

⁴² Vrt. Foucault'lainen diskurssin autonomia (Husa 1995).

Jos hermeneutiikka pyrki ymmärtämään tekstiä ja sen luomia merkityksiä, niin diskurssianalyysi tarkastelee sanomisen tapaa ja sen tuottamaa vaikutusta. Foucault’lainen diskurssianalyysi keskittää huomionsa ennen kaikkea vallan ilmentymisen tapoihin. Foucault’n tuotannon keskiöön asettuvat vallan suhde totuuteen⁴³ ja institutionaaliset sekä historialliset diskursiiviset käytännöt, jotka tuottavat tätä ”totuutta” (Husa 1995). Foucault’lainen diskurssianalyysi on ensisijaisesti kiinnostunut *vakavista puhetapahtumista* eli lausunnoista, joihin sisältyy jokin väite⁴⁴. Oleelliseksi muodostuvat väitteen esittämisen tapa ja se, mistä positioista väite on esitetty. Jokainen auktoriteetti esittää väitteitä oman roolinsa puitteissa, esimerkiksi lääkäri antaa diagnoosinsa lääkärin ammatin suoman arvovallan voimin. Tämä on suora esimerkki diskursiivisen vallan käytöstä.

Foucault’lainen diskurssianalyysi muodostaa tutkimukselle avoimen kriittisen lähtökohdan, joka dekonstruoi olemassa olevan hegemonisen vallan tiedollisia perusteita (Husa 1995). Hermeneutiikan tavoin diskurssianalyysissä ei pyritä rekonstruoimaan historiallista viitekehystä, vaan päinvastoin irrotetaan teksti sen luontaisesta ympäristöstä ja katsotaan, millaiseksi tekstin merkitys paljastuu ilman viitekehysten luomaa suojaa. Foucault’lainen diskurssianalyysi ei muodosta yhtenäistä ja itsenäistä metodia, vaan asettuu osaksi diskurssianalyysin kenttää. Erityisen siitä tekee tutkimuskohde (eli vallan ilmentymät) sekä tutkimusasetus, joka pyrkii edellä kuvatun kaltaiseen dekonstruktiiiviseen lähestymiseen.

Foucault oli itse skeptinen kehittämänsä *genealogian*⁴⁵ mahdollisuudesta paljastaa, mitä merkityksiä peittävien naamioiden takaa löytyy. Foucault kutsuikin tätä genealogista prosessia ”naamioiden uudelleennaamioimiseksi” (Husa 1995). Itse olen optimistisempi, sillä jo naamion raottaminen asettaa tulkintakehykseen sellaisen epäilyksen, jota siihen ei liittynyt ennen prosessin aloittamista. Jos diskursiivista valtaa ei pureta, se ei myöskään näytä naamionluontettaan, vaan esittäytyy aitona ja ristiriidattomana. Näin ollen jokainen diskursiivisen purkamisen kohteeksi joutuva teksti paljastaa väistämättä ainakin oman konstruktiiivisen luonteensa. Tämä yksin riittää horjuttamaan diskursiivisen vallan itseriittoista olemusta, jossa se pyrkii

⁴³ Sana ”totuus” tulee ymmärtää tässä yhteydessä juuri foucault’laisessa mielessä eikä filosofiassa esiintyvänä epistemologisena totuutena.

⁴⁴ Ks. Husa 1995; vrt. Kusch 1993, 59-74.

⁴⁵ Foucault’n käyttämä nimitys luomastaan uudestaan tieteenalasta tai -asenteesta, joka lähestyy tietoa sen ”sukupuun” eli historian kautta. Vrt. Husa 1995.

näyttäytymään annettuna ja kiistattomana. Luonnollinen paljastuu keinotekoiseksi ja joskus jopa luonnottomaksi.

4.1.6. Metodien yhdistäminen

Tulen käyttämään tekstianalyysissä valitsemiani kahta metodia simultaanisesti ja en erittele edetessäni kumpaa metodia kulloinkin sovellan. Tähän on kaksi syytä: ensinnäkin käyttämäni metodit eivät ole siinä mielessä eksakteja, että niiden soveltaminen etenisi selitettävien ja lueteltavien vaiheihin. Kyse on enemmänkin tutkimuksen taustaoletuksien hahmottamisesta ja toisaalta *tutkimusasenteesta*. Tällä tarkoitan sitä erityistä tutkimusmetodista suhtautumistapaa, jonka alaiseksi asetan tutkittavat tekstit. Toiseksi, vaikka käyttämäni metodit olisivatkin teoriassa eriteltävissä, ei tällainen ei ole mielestäni tarpeellista, koska erittely ei tuota tutkimuksen kannalta oleellista lisätietoa. Käytän diskurssianalyysiä ja hermeneutiikkaa pohjimmiltaan samaan tarkoitukseen hieman eri näkökulmista. Vaihtuvan näkökulman erittely ei nähdäkseni paljasta mitään itse teksteistä, mutta johtaa helposti epäoleellisiksi kokemuksi itsereflektiivisiin pohdintoihin.

Vaikka hermeneutiikka ja diskurssianalyysi ovat kaksi täysin erillistä tutkimusmetodia, ei näiden yhdistelmä ole aivan niin odottamaton kuin mitä saattaisi luulla. John D. Caputo näkee hermeneutiikan ja Foucaultin diskursiivisen vallan analytiikan pohjimmiltaan hyvin samankaltaisina ja yhdistettävänä tutkimuksen haaroina. Caputo määrittelee foucault'laisen ajattelun ytimeksi tietämättömyyden myöntämisen. Tietämättömyydestä voi kasvaa uudenlainen hermeneuttinen ymmärrys, joka tietää ainoastaan, mitä se *ei ole* (Caputo 1993, 234). Identiteetti on pysyvästi avoin kysymys, johon ei ole mahdollista saavuttaa vastausta muuta kuin negatioiden kautta (ibid., 250). Samalla tavoin Caputo pyrkii laajentamaan myös Gadamerin hermeneutiikkaa, jättämällä pois *salaisuuden* eli oikean merkityksen tavoittelun (Caputo 2000, 8).⁴⁶ Tietämättömyyttä syleilevää metodiaan Caputo kutsuu *radikaaliksi hermeneutiikaksi* (Caputo 1987; 2000). Caputon tapa lähestyä postmodernia arvorelativismia on nähdäkseni varsin kiinnostava ja peloton. Hänen kaltaisilleen ihmisille relativismi tarjoaa haasteen, joka meidän ensin täytyy ottaa vastaan kyetäksemme myöhemmin vastaamaan siihen. Tämänkal-

⁴⁶ Tässä kohtaa herää kysymys, missä määrin *salaisuuden* käsite todella kuuluu Gadamerin edustaman hermeneutiikan piiriin, kuten Caputo olettaa. Pidän tätä kysymystä ehdottomasti tulkinnanvaraisena, ja siksi Caputon näkemys on mielestäni perusteltu.

taiselle perustellulle epistemologiselle radikalismille on tilausta myös pyrittäessä uudistamaan kriittisen teorian ajatuksia osaksi tätä päivää. Arvorelativismiin ohella suomalaiset opetus-suunnitelmat joutuvat vastaamaan myös muihin ajankohtaisiin haasteisiin, joita käsitellen seuraavaksi.

4.2. Suomalaiset opetussuunnitelmat: kansallinen koulutuspolitiikka kohtaa globaalin markkinaliberalismin haasteet

Olen käsitellyt laajasti kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa esiintyneitä teorioita globaalin kehityksen vaikutuksesta kasvatukseen. Mutta miten tämä kaikki vaikuttaa Suomeen ja suomalaiseen koulutukseen? Entä mitä globalismi oikein merkitsee? Seuraavaksi esittelen Bourdieun kriittisen näkemyksen globalismista ilmiönä ja tämän jälkeen käsitellen suomalaisten tutkijoiden mielipiteitä samasta asiasta.

4.2.1. Globalisaation myytti ja todellisuus

Bourdieu on varsin epäileväinen koko globalisaatio-termin suhteen. Hän näkee sen ensisijaisesti myyttinä, joka ei vastaa todellista yleismaailmallista kehitystä. Myytin tehtävänä on saada ihmiset hyväksymään konservatismiin ja uusliberalismin asettamat vaatimukset sekä niistä seuraava paluu edelleen kyyniseen, mutta aikaisempaa järkipäisempään kapitalismiin. Bourdieun mukaan useat tilastot osoittavat aivan päinvastaista kuin virallinen puhe antaa olettaa ja eurooppalaisten työläisten kohtaama kilpailu on pääsääntöisesti Euroopan sisäistä kilpailua. (Bourdieu 1999, 57). En voi ottaa tähän väitteeseen kantaa, koska en tunne Bourdieun käyttämiä tilastoja, ja toisaalta globaalitalouden kokonaisvaikutusten ennustaminen pelkkien tilastojen valossa lähestyy mielestäni ”valistunutta arvailua”. Niin ikään tieto saattaa olla jo vanhentunutta, koska kuusi vuotta on pitkä aika globaalitaloudessa. Silti Bourdieun näkemys on terve muistutus siitä, kuinka *kiinailmiön* kaltaisilla sanoilla on tehokkaasti pelkoa herättävä vaikutus ja niitä on helppo käyttää arveluttaviinkin tarkoituksiin.

Bourdieu näkee vallitsevan tilanteen hälyttävänä ”yhteisöjen järjestelmällisen tuhoamisen ohjelmana”, koska uusklassinen taloustiede tunnustaa individualistisen ihanteen mukaisesti

vain yksilöt (Bourdieu 1999, 126). Uhkakuvan mukaan globaalissa markkinataloudessa jokainen on viime kädessä yksin, koska talous ei tunne valtioiden välisiä rajoja eikä niiden sisäisiä turvaverkkoja. Applen mielestä valtiovalta ja kulttuuri kykenevät ”normaaliaikoina” varsin itsenäiseen toimintaan suhteessa talouteen, mutta kriisiaikoina tämä suhde muuttuu. Talouselämä pyrkii siirtämään omat ongelmansa koko yhteiskunnan harteille, ja siksi kriisin hetkellä vuorovaikutus muuttuu suoranaiseksi alistussuhteeksi (Apple 1988, 17).

Globalisaatio ei ole missään suhteessa täydellistä. Ei ole mitään uutta globaalia aikaa, johon olisimme siirtyneet maailmanlaajuisesti. Arto Jauhiaisen, Risto Rinteen ja Juhani Tähtisen mukaan globaalista ja lokaalista on pikemminkin syntynyt uusi hybridi, *glokaali*, jossa nämä kaksi kytkeytyvät erottamattomasti toisiinsa. Tällaisessa maailmassa koulu ei enää kykene historialliseen tehtäväänsä kansallisen kulttuurin ja identiteetin ilmentäjänä ja ylläpitäjänä. Seurauksena koulutus ajautuu entistä suuremmin niin paikallisten kuin globaalien intressien toteuttajaksi (Jauhiainen et al. 2001, 9-10).

Suomalainen poliittinen kulttuuri on muun maailman tavoin siirtynyt selvästi markkinatalouden suuntaan samalla kun keskitettyjä hallintorakenteita on purettu. Tähän toiminnan kehykseen liittyvät myös koulutuspolitiikassa syntyneet suuret muutokset (Jauhiainen et al. 2001, 11-12). Managerialismista on tullut Pohjoismaissa uusi ja primaari keino julkisen sektorin rakenteen uudelleen luomisessa. Opettaminen on syvällisen muutoksen edessä. Uudessa johtamisessa vaaditaan optimaalista laatua samalla kun kontrollia lisätään korostamalla yritteliäisyyttä ja kilpailua (Ball 2001, 33). Opiskelijat ja opetus tuotteistetaan ja kilpailu aletaan nähdä luonnollisena tilana:

Liikkeenjohdon opeista kumpuavan managerialismin kautta uudessa poliittisessa kulttuurissa hallinnon on läpäissyt yrityskulttuurin eetos, jossa mm. arvioinnin ja tuotosvertailujen muodossa uudelleen määrittävät johtajien ja alaisten – siis hallinnon ja oppilaitosten, opettajien ja oppilaiden – väliset valtasuhteet ja kontrollin muodot (Jauhiainen et al. 2001, 13).

4.2.2. Koulutuspolitiikan siirtymä

Suomalaista koulua on perinteisesti voitu luonnehtia demokraattisuuteen pyrkiväksi. Deweyn edustaman demokraattisen koulu-uudistusliikkeen mukaan tasapuolinen koulutus vahvistaa demokratiaa integroimalla jokaisen ihmisen kykyjään eikä syntyperäänsä vastaavaan tehtävään. Sosiaalinen eriarvoisuus vähenee jo lähtökohtaisesti kun kaikille annetaan edes likipitään samat koulutusmahdollisuudet (Kivirauma 2001, 73). Näihin samanlaisiin mahdollisuuksiinhan Suomessa on perinteisesti pyritty mm. erityis- ja tukiopetuksen keinoin. Uusliberaali koulutuspolitiikka sen sijaan uskoo yksinomaan markkinoiden oikeudenmukaisuuteen, ja tämän seurauksena demokratia kutistuu talouden alakäsitteeksi. Koulutuskin on siirretty kulttuurin ja sosiaalisen kentältä talouden kentälle ja osaksi talouden arvomaailmaan. Tämä eroaa jyrkästi Pohjoismaiden perinteisestä hyvinvointimallista, jossa on korostettu kilpailun sijaan yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta (Kivirauma 2001, 74-75; vrt. Apple 1998, 181-187).

Suomessa on siirrytty pidennetyn yhtenäiskoulutuksen tavoitteesta kohti erityislahjakkaiden seulontaa. Nämä koulutuspolitiikan muutostuulet eivät ole 1980-luvulta alkaen olleet enää kotimaista alkuperää, vaan Suomi on seurannut globaalia uusliberalistista koulutuspoliittista kehitystä (Jauhiainen et al. 2001, 11-12). Erinomaisuuden tavoittelu tuo väistämättä mukanaan myös siihen liittyvän elitismin ja nostaa samalla kulttuurista pääomaa perineet entistäkin vahvempaan asemaan (Kivirauma 2001, 88). On siis varsin ilmeistä, että suomalaisen koulutuspolitiikan suunta muodostaa uhan suomalaiselle demokratiaperinteelle – sellaisena kuin olemme sen tähän asti tunteneet.

Joel Kivirauman näkemyksen mukaan suomalaisessa koulutuspolitiikassa on lähes yksimielisesti ja vastalauseitta hyväksytty uusi markkinaliberalismi ja sen seuraukset. Hänen mielestään tilanne vaikuttaa lähinnä vaihtoehdottomalta alistumiselta globaalin painostuksen alla. Asiaa pahentaa se, että muutos ei ole niinkään vastaamista paikallisen koulutuspolitiikan ongelmiin, vaan kansainvälisten ideologioiden suoraa soveltamista suomalaiseen kontekstiin (Kivirauma 2001, 87). Miten nämä mallit todellisuudessa sopivat suomalaiseen yhteiskuntaan, paljastuu vasta tulevina vuosina. Koulutuspoliittiset muutokset ovat äärimmäisen hitaita ja niiden vaikutukset vielä hitaampia. Siksi kritiikki ei voi olla pelkkää myöhästynyttä jälki-

viisautta. Mielestäni suomalainen kansanviisaus ”turha itkeä maahan kaatunutta maitoa” kertoo tästä kaiken oleellisen. Parempi kritisoida nyt ja myöntää kenties myöhemmin olleensa väärässä tai ainakin toivoa, ettei ollut oikeassa.

4.3. Uudet opetussuunnitelmat suurennuslasin alla

Suomessa perusopetus ja lukio-opetus muodostavat yhdessä yleissivistävän koulutuksen keskimäärin kaksitoistavuotisen kokonaisuuden. Tarkastelen nyt tätä opetusta ohjaavia dokumentteja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* (POPS 2004) sekä *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* (LOPS 2003) rinnakkain muutamien valitsemieni osalueiden kautta. Näitä ovat opetussuunnitelmien julkilausutut arvot, opetussuunnitelmien painottuminen aihealueisiin, jotka heijastavat edellä mainittuja arvoja, sekä opetuksen arvioinnin kytkeytyminen kahteen edelliseen. Lopuksi arvioin, miten opetussuunnitelmat toimivat kokonaisuuksien tasolla ja esitän joitakin kokoavia huomioita.

4.3.1. Opetuksen tehtävä, arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri

Tarkasteltaessa opetussuunnitelmia rinnakkain päällimmäinen huomio kiinnittyy niiden samankaltaisuuteen. Sekä POPS 2004 että LOPS 2003 korostavat opetuksellisissa tehtävissään samoja seikkoja painottaen yleissivistyksellisen opetuksen jatkumoa. Perusopetuksessa tavoitellaan ”sivistyksellistä pääomaa” (POPS 2004, 14) ja lukio-opetuksessa ”laaja-alaista yleissivistystä” sekä jatko-opintopätevyyttä (LOPS 2003, 12). Kummassakin opetussuunnitelmassa realisoituu Bourdieun ja Passeronin (1977) käsittelemä opetuksessa syntyvä symbolinen pääoma ja sen merkitys jatko-opinnoille ja pätevoitymiselle. Huomionarvoista on myös, että kumpikaan opetussuunnitelma ei ota millään tavoin kantaa yleissivistyksen määrittämiseen tai mahdolliseen kriisiytymiseen. Yleissivistys nähdään edelleen itsestään selvänä konstruktiona, jonka olemusta tai pätevyyttä ei tarvitse selittää tai purkaa. Taustaoletuksena onkin mitä ilmeisimmin, että opetussuunnitelmat itsessään heijastavat mainittua ”laaja-alaista yleissivistystä” ja siten samalla todentavat sellaisen olemassaolon. Kyseessä on siis eräänlainen itsensä tuottava ikiliikkuja tai jonkinlainen kehäpäätelmä. Adornon puolittuneen sivistyksen asettamaan haasteeseen opetussuunnitelmat sen sijaan eivät ota millään tavoin kantaa. Ilman tämän

tarkempaa perustelua opetussuunnitelmat edustavat yleissivistyksen käsitteessään Williamsin (1961) ja Applen (1993) käsittelemää *valikoitua traditiota*, jonka arvo- ja tietoteoreettinen pohja jää avoimeksi. Palaan näihin edellä mainittuihin seikkoihin jatkossa.

LOPS liittyy koulutuksen myös kiinteään yhteyteen työelämän kanssa. Opetuksessa korostetaan yksilön

[...] valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin [...] vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä (LOPS 2003, 12).

Vastuu on uusliberaalin arvomaailman mukaisesti ensisijaisesti yksilöllinen, ja se tulee oppia jo koulussa. Myös elinikäinen oppiminen ja jatkuva itsensä kehittäminen (LOPS 2003, 12) korostavat opiskelun välttämättömyyttä ja päättämättömyyttä. Koulu on tässä mielessä vain initiaatio elinikäisen yksilöllisen vastuun oppimiseen ja siitä seuraavan kilpailuyhteiskunnan hyväksymiseen.

Arvopohjastaan POPS kertoo seuraavaa:

Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista (POPS 2004, 14).

Nämä kaikki voitaneen laskea selvästi positiivisiksi ja kannatettaviksi arvoiksi, mutta miten nämä todentuvat opetussuunnitelmassa? On perusteltua epäillä, että mainittujen arvojen esiintuominen on osa opetussuunnitelmien oikeuttamiseen tarvittavaa retoriikkaa. Jäävätkö nämä sanat vain Kellyn (2004, 205) tarkoittamiksi ”ikkunasomisteiksi” vai luovatko ne todella opetuksen aktuaalisia puitteita? Tämä kysymys on esimerkki siitä, kuinka opetussuunnitelma itsessään ei toteuta mitään, vaan ainoastaan ohjaa opetusta. Mainitut arvot voivat toteutua tai jäädä toteutumatta opetuksessa, mutta niiden suora siirtyminen opetuksen sisällöksi ei ole sidoksissa niiden luettelemiseen opetussuunnitelmassa. Opetuksen arvomaailman kannalta huomattavasti määräävämmän roolin muodostavat yksittäisten oppiaineiden vaatimukset sekä oppiaineiden keskinäiset suhteet.

POPS 2004 esittää opetuksen olevan myös ”poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta” (POPS 2004, 14). Tällaisella lauseella opetussuunnitelma irrottautuu kevyesti kaikesta ideologisesta sisällöstä, jonka välttämättömyyden olen tässä työssä pyrkinyt osoittamaan. Väitän, että opetus on aina ideologisesti väritynyttä, ja tätä ei seikkaa ei voi välttää.⁴⁷ Oleelliseksi muotoutuu se tapa, jolla tätä ideologisuutta käsitellään. Nähdäkseni POPS 2004 ottaa pahimman mahdollisen kannan kieltämällä koko ideologisuuden olemassaolon. Malli on ennen kaikkea valheellinen ja onnistuu sulkemaan silmänsä todellisuudelta. Vaihtoehtoinen tapa saman asian esittämiseen olisi, että opetus tarkastelee kriittisesti omaa perustaansa ja antaa oppilaille mahdollisuuden nähdä ideologisia ja kulttuurisia kytköksiä. Tällainenkin opetus pyrkii yhä sitoutumattomuuteen, mutta tuntee rajansa.

Tarkasteltaessa kulttuuriperintöä kumpikin opetussuunnitelma (POPS 2004, 14; LOPS 2004, 12) lähtee siitä oletuksesta, että on olemassa jonkinlainen *suomalainen, pohjoismaalainen* tai *eurooppalainen* kulttuuriperintö, jonka tunteminen on osa oppilaan itsenäisen identiteetin muotoutumista sekä suvaitsevaisuuteen kasvamista. Tämä hypoteesi on sovellus Baumanin (1997, 58-59) käsittelemistä sisä- ja ulkoryhmän käsitteistä, joilla ihminen kykenee luomaan oman identiteettinsä parhaiten suhteessa *toiseuteen*. Baumanin tavoin pidän näitä ryhmiä *kulttuurillisina yhteisöinä*, joiden merkitys on kiistanalainen. Vahvistaako tämän kaltainen identiteetti todella oppilaan minäkuvaa luoden suvaitsevaisuutta ja yhteistyöhalua, vai luoko se päinvastoin erilaisuuden tunteesta kumpuavia raja-aitoja? Tällaisenaan opetussuunnitelma kuitenkin kytkeytyy siihen perinteeseen, jolla opetus pyrkii uusintamaan olemassa olevaa kulttuuria ja luomaan kansallista yhtenäisyyden tunnetta. Yhtenäinen kansallinen identiteetti on sovittamattomassa ristiriidassa kansainvälistymisen asettamien paineiden kanssa. Oleellista opetuksen kannalta on se, tuodaanko kulttuuristen erojen rinnalla riittävästi esiin myös kulttuurisia yhtäläisyyksiä ja luodaanko siten riittäviä edellytyksiä ymmärtää toisia kulttuureja niiden omista lähtökohdista käsin.

Sekä perusopetuksen että lukio-opetuksen oppimiskäsitys on lähtökohtaisesti skitsofreeninen. Kummassakin painotetaan konstruktivistisen paradigman mukaisesti oppilaan itsenäistä roolia tiedon luomisessa ja vastaanottamisessa, mutta samanaikaisesti tieto nähdään ennalta määrityneenä (POPS 2004, 18; LOPS 2003, 14). Oppimista kuvataan ensisijaisesti *tavoitteellisena*

⁴⁷ Vrt. Lather 1999.

toimintana, jossa oppimisen tavoitteet ovat ennalta määriteltyjä sekä testattavia sisältöjä. Miten tämä voi olla tiedon aitoa konstruoimista? Tässä mielessä opetussuunnitelmien uusi paradigma on pikemminkin konstruktivistisiin metodeihin kätkeytyvää perinteistä behaviorismia. LOPS (ibid.) purkaa tätä ristiriitaa jättämällä tiedon ja informaation käsitteet määrittelemättä. Jos ”vastaanotettava informaatio” ymmärretään vain tiedon raaka-aineeksi, lähenee opetusmetodi huomattavasti enemmän konstruktivismin tavoitteita. Tämä ei silti poista testattavuuden ongelmaa, sillä aidon konstruktion tuloksena syntynyt tieto ei ole samalla tavoin ennakoitavissa. Siksi Pinarin (2004) esittämä kritiikki älykkyyden redusoimisesta testauksen keinoin osoittautuu tässäkin yhteydessä relevantiksi tehden samalla mekaanisen testaamisen ja konstruktivismin yhdistämisestä loogisesti mahdotonta.

Kuvatessaan oppimisympäristöä ja toimintakulttuuria opetussuunnitelmat asettavat joukon suuria vaatimuksia koulutukselle. POPS korostaa opiskeluvälineiden ja tilojen monipuolisuutta ja laatua itsenäisen opiskelun välineinä. Oppimisympäristön tulee olla turvallinen ja edistää aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta (POPS 2004, 18). Edellä mainittuihin seikkoihin vaikuttavat ensisijaisesti taloudelliset resurssit, jotka ovat puolestaan kouluista itsestään riippumattomia. Oppimisen välineitä ja ympäristöä voidaan kehittää vain, jos siihen annetaan varoja. Näin yhteiskunta kohdistaa kouluun tavoitteita, joihin koulu ei ilman yhteiskunnan tukea kykene vastaamaan. LOPS puolestaan korostaa koulun vastuuta luoda oppilaille mahdollisuuksia erilaisiin oppimisen tapoihin sekä itsenäisesti että ryhmissä (LOPS 2003, 14). Opetuksessa tulisi siis kyetä vastaamaan yksittäisen oppilaan tarpeisiin ja järjestämään ryhmäopetusta. Tämä herättää luonnollisesti kysymyksen, kuinka yksittäinen opettaja kykenee tekemään samanaikaisesti useampia asioita? Opetussuunnitelman tasolla tällaiset ristiriitaisuudet ovat täysin soveliaita, koska luettelemalla kaikki vaihtoehdot teksti on retorisesti kattavampi ja tehokkaampi. Samalla asioiden varsinainen logiikka hämärtyy ja peittyi korulauseiden taakse.⁴⁸

4.3.2. Aihekokonaisuudet eli katsaus ideologiseen sisältöön

POPS 2004 ja LOPS 2003 sisältävä kumpikin joukon aihekokonaisuuksia, jotka ovat ”yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatus- ja koulutushaasteita” sekä ”ajankohtaisia arvokannanotto-

⁴⁸ Vrt. Kelly 2004, 40-43.

ja” (LOPS 2003, 24) ja toisaalta ”kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja” (POPS 2004, 38). Nämä aihekokonaisuudet ovat siis suoria arvomaailman osoituksia ja siten sisällöltään ideologisesti latautuneita. Tästä syystä pidän aihealueiden tekstianalyysiä oman työni kannalta ehkä kaikkein kiinnostavimpana osa-alueena. Toisaalta huomioni kiinnittyy myös POPS:ssa mainittuun *eheyttämiseen*. POPS:n (2004, 38) maininta: ”Opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä”, kertoo näkyvästi sen paradoksin, joka syntyy, kun opetus pilkkotaan keinotekoisiiin ja arbitraarisiin oppiaineisiin. Todellisuus itsessään ei ole jakautunut oppiaineiden osoittamalla tavalla, mutta silti se muodostaa opetuksemme loogisen perustan.⁴⁹ Opetuksessa tarvitaan siis erityistä vastavoimaa tälle pilkkomisen aiheuttamalle symboliselle väkivallalle, ja tätä kutsutaan *eheyttämiseksi*.

Kummankin opetussuunnitelman aihekokonaisuudet ovat sisällöltään ja otsikoinniltaan hyvin samankaltaiset. Ainoa merkittävä poikkeus on POPS 2004:n sisältämä aihealue *Ihmisenä kasvaminen*, jolle ei ole LOPS:ssa omaa vastinetta. Tämä aihekokonaisuus korostaa perusopetuksen kasvatuksellista puolta. Kiinnostava arvosisältö liittyy siihen seikkaan, että POPS asettaa tavoitteeksi, että oppilas oppii ”arvioimaan toimintansa eettisyyttä sekä *tunnistamaan oikean ja väärän*” (POPS 2004, 38; *kursivointi lisätty*). Muotoilussa tulee jo lähtökohtaisesti oletetuksi, että on olemassa jokin absoluuttisesti *oikea* ja *väärä*, jotka ovat vieläpä mekaanisesti erotettavissa toisistaan. Tulkinta sulkee pois erilaisten arvomaailmojen ja niistä kumpuavien oikean ja väärän käsitteiden olemassaolon. Miten tämä sopii yhteen opetussuunnitelmassa vaaditun kansainvälisyyteen ja suvaitsevaisuuteen kasvun kanssa? Ehkäpä opetussuunnitelmaa laadittaessa mielessä ovatkin olleet ensisijaisesti vasta koulunkäyntiä aloittelevat eka-luokkalaiset, joille oikean ja väärän käsitteet ovat hyvin käytännöllisiä. Sen sijaan aikuisuuden kynnyksellä oleville ihmisille tämä on varsin aliarvioivaa ja tasapäistäväää.

Opetussuunnitelmien muut aihekokonaisuudet ovat hyvin samansisältöisiä, mutta hieman eri järjestyksessä. En oleta järjestyksessä piilevän sen suurempaa merkitystä, joten esitän nämä osat siinä järjestyksessä kuin ne esiintyvät POPS:ssa. Niin ikään käytän POPS:ssa esiintyviä nimikointeja, koska en analyysissäni havainnut mitään nimiin liittyviä merkittäviä eroja, joihin olisi ollut syytä tarttua.

⁴⁹ Vrt. Young 1977, 23; Goodson 2001, 46.

Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys (POPS 2004, 38-39; LOPS 2003, 27-28) korostaa jo aiemmin mainitsemallani tavalla kulttuurisen identiteetin paikallisuutta eli suomalaisuutta, pohjoismaalaisuutta, eurooppalaisuutta jne. Tämän asetelman ongelmallisuuteen puutuin jo aiemmin, mutta sen ohella huomioitavaa on kulttuurien tuntemukseen kytketty instrumenta-
lismi:

Lukion tulee vahvistaa opiskelijan myönteistä kulttuuri-identiteettiä sekä kulttuurien tuntemusta, joiden perustalta on mahdollista saavuttaa kulttuurien välisen toiminnan taito ja menestyä kansainvälisessä yhteistyössä (LOPS 2003, 27).

Näin määriteltynä kulttuurien tuntemus nähdään kehitettävänä taitona eikä kulttuurien välistä ymmärrystä lisäävänä toimintana. Erilaisten kulttuurien tunteminen on yksi tapa saavuttaa uusliberaalisten hyveiden mukaista menestystä. Jatkoa pidän sinällään hyvää tarkoittavana, mutta ideologisesti arveluttavana:

Tavoitteena on, että opiskelija [...] on tietoinen omasta kulttuuri-identiteetistään, tietää mihin kulttuuriseen ryhmään hän tahtoo kuulua ja osaa toimia oman kulttuurinsa tulkkina (LOPS 2004, 27).

Opiskelijan tulisi kyetä identifioitumaan yhteen tiettyyn kulttuuriseen ryhmään. Taustaoletuksena on, että tällaiset kulttuuriset ryhmät ovat todella konkreettisia ja olemassa olevia. Niin ikään olisi hyvä, että jokainen opiskelija kykenisi rajoittamaan oman identiteettinsä yhteen niistä. Tämä jos mikä on kapea tapa ymmärtää identiteettien moninaisuutta ja monikulttuurisuutta.

Viestintä ja mediataito (POPS 2004, 30-40; LOPS 2003, 29) nostaa median esille siihen keskeiseen rooliin, joka sillä on tämän päivän elämässä. Median tuntemus sekä yksityinen ja yleinen viestintä ovat kiistatta osa tämän päivän välttämätöntä osaamista. Tämä osa-alue on opetussuunnitelmissa kaikkein selkeimmin kriittinen ja siinä korostetaan mm. kriittistä suhtautumista median välittämiin sisältöihin. Media nähdään sekä opetuksen kohteena että välineenä (ibid.). POPS:ssa (2004, 40) erityinen huomio kiinnittyy sanontaan ”omien ajatusten ja tunteiden ilmaisu”, joka on osa tämän hetkistä keskustelua siitä, kuinka tunteet saadaan liitettyä osaksi opetusta. Toisin sanoen, kuinka tunteiden kontrollia kyetään lisäämään. LOPS:n maininnassa (2003, 29) ”Mediaosaamisessa korostuvat monivälineisyys ja visuaalisuus”, ky-

symyksiä herättää visuaalisuuden korostaminen. Eikö monivälineisyys tarkoita juuri median eri osa-alueiden, kuten vaikkapa radion hyväksi käyttöä? Onko visuaalisuuden korostaminen vain kulttuuriimme piintyneen silmän palvonnan myöntämistä?

Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys (POPS 2004, 40-41; LOPS 2003, 25) aihekokonaisuus edustaa kaikkein selvemmin mm. Applen (2004) ja Kellyn (2004) kritisoimia uusliberaaleja ja uuskonservatiivisia vaikutteita. Opetuksen tulisi muun muassa:

[...] luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille [sekä] tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi (POPS 2004, 40).

Niin ikään oppilas oppii:

[...] kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja sekä toimimaan yritteliäästi ja aloitteellisesti [sekä] tuntemaan työelämää ja yritystoimintaa sekä ymmärtämään näiden merkityksen yksilölle ja yhteiskunnalle (ibid.).

Näissä kaikissa tulee edustetuksi hyvin selvästi jatkuvaan epävarmuuteen totutetun ihmisen pakotettu tarve kyetä huolehtimaan itsestään esimerkiksi yrittäjyyden keinoin. Tällainen asenne on toki välttämätön maailmassa, jossa yhteisöllisyyden turvaverkkoa jatkuvasti puretaan ja jokainen on vastuussa itsestään.⁵⁰ Tämän ohella LOPS (2003, 25) korostaa koulun ja yrityselämän entistäkin vahvempaa kytköstä harjoittelujen ja yhteistoiminnan muodossa. Kaiken kaikkiaan käsitelty aihekokonaisuus nostaa yrittäjyyden merkityksen yleissivistävässä koulutuksessa aivan uuteen rooliin. Ei ole kovinkaan kaukaa haettua nostaa esiin Applen (2004) ja Pinarin (2004) esittämä arvio, että yhteiskunta pyrkii asettamaan koulun syntipukin rooliin. Yrittäjyyden nostaminen koulutuksen yhdeksi perusteemaksi on selkeä yritys luoda ratkaisu työvoima- ja työttömyysongelmiin. Aika näyttää, onko koululla välineitä ja kykyä vastata tähän haasteeseen, joka ei jälleen kerran ole peräisin koulusta itsestään.

⁵⁰ Ks. Bourdieu 1999, 126.

Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -osio (POPS 2004, 41; LOPS 2003, 26-27) pitää sisällään kaikki perinteisesti *kestävän kehityksen* metaforaan liitetyt ajatukset. Oppilaiden halutaan ymmärtävän, että:

Ihmisen tulee oppia kaikessa toiminnassaan sopeutumaan luonnon ehtoihin ja maapallon kestokyvyn rajoihin (LOPS 2003, 26).

Merkille pantavaa opetussuunnitelmissa on kuitenkin taloudellisen kasvun saama huomio:

Pohditaan, millaista voisi olla taloudellinen kasvu, joka ei perustu raaka-aineiden ja energian käytön lisäämiseen, ja mikä merkitys talouden vakaudella on ympäristönsuojelulle ja ihmisten hyvinvoinnille (ibid.).

Taloudellinen kasvu oletetaan itseisarvoksi, jonka toteutumista myös ympäristön suojele viime kädessä palvelee. Tällaisessa lähtökohdassa talouden ja ympäristön välistä perimmäistä ristiriitaa ei myönnetä. Vastakkaisen ja yhä suositummaksi muuttuvan tulkinnan mukaan ympäristön kantokyvyn huomioiminen ja globaalien taloudellisten tasa-arvon huomioiminen saattaa tarkoittaa talouskasvun pysähtymistä tai jopa taantumista. Raaka-aineiden käytön nykytaso ei ole riittävä, vaan sitä tulisi radikaalisti *vähentää*. Tämän näkemyksen mukaan *kestävä kehitys* on yksinomaan metafora, jolla taloutta palvelevat ja itsessään riittämättömät toimet saadaan näyttämään ympäristötietoisessa ajassamme poliittisesti korrekteilta.

Turvallisuus ja liikenne -osio (POPS 2004, 42; LOPS 2003, 26) ottaa aiempien aihekokonaisuuksien tavoin kantaa turvattomuuden ja epävarmuuden lisääntymiseen yhteiskunnassa. Epävarmuus niin työurasta kuin identiteetistäkin luo erilaisia ongelmia, ja opetuksen tavoitteena on:

[...] vakiinnuttaa hyvinvointia ja turvallisuutta ylläpitävää arkiosaamista, jota jokainen tarvitsee kaikissa elämänvaiheissa ja erityisesti elämän kriisitilanteissa (LOPS 2003, 26).

Toisaalta voidaan kysyä, lisääkö tällainen retoriikka turvallisuutta vai turvattomuutta? Erityisen aiheellinen kysymys on mielestäni nykyisten ja tulevien oppilaiden kohdalla, joilla ei ole mitään omakohtaista kokemusta maailmasta, jossa esim. työuran pysyvyyteen ja jatkuvuuteen

saattoi luottaa. Näille nuorille nykymaailma *on* todellisuus toisin kuin opetussuunnitelmat laatineelle sukupolvelle. Bauman näkee nykyisen kaltaisen epävarmuuden itsessään ruokkivan yksilöllistymistä ja siten jakavan ihmiset vain pientä suhteellista voimaa käyttäviksi individuaaleiksi (Bauman 2002, 178). Yksilöitä on myös paljon helpompi hallita kuin joukkoa. Markkinat ovat saaneet pitävän otteen yhteiskunnastamme juuri yksittäisten ihmisten kautta, ja tässä piilee myös markkinaliberalismin ydin. Toisaalta uusliberaali retoriikka rakentaa myös aivan päinvastaisia kuvia. Tämän näkemyksen mukaisesti oppilas:

[...] osaa kohdata muutoksia ja epävarmuutta sekä rakentaa pohjaa uusille mahdollisuuksille (LOPS 2003, 26).

Tarvitaanko silti mahdollisuuksien näkemiseen epävarmuuden korostamista, ja palveleeko se ensisijaisesti yksilön vai työmarkkinoiden tarpeita?

Ihminen ja teknologia (POPS 2004, 42-43; LOPS 2003, 28) aihekokonaisuus osoittaa, kuinka kiinteästi yhteiskunta ja teknologia ovat kytkeytyneet toisiinsa:

Opetuksessa korostetaan teknologian ja yhteiskunnan kehittymisen vuorovaikutteista prosessia (LOPS 2003, 28).

Teknologian rooli kytketään yhteiskunnan ohella myös talouteen ja työllisyyteen, joihin teknologialla nähdään olevan suora vaikutus. Silmiinpistävää on myös rivien välistä luettava viihdeteknologian kritiikki:

Erityisesti kiinnitetään huomiota ihmisen perustarpeiden näkökulmasta välttämättömään ja ei-välttämättömään teknologiaan (LOPS 2003, 28).

Teknologiakeskeisyys on osoitus opetussuunnitelmaa ohjaavasta instrumentalismista ja toisaalta Applen (2004) korostamasta teknisen tiedon ylivallassa opetuksessa ja *uuden keskiluo-*
kan erikoisosaamisen alana. Huomattavaa on, että tässäkin aihekokonaisuudessa korostetaan yrittäjyyden ja työelämän kytkeytymistä kouluopetukseen. Uudessa opetussuunnitelmassa koulu ja työelämä pyritään näkemään yhtenäisenä jatkumona, jossa koulu palvelee työelämän tarpeita. Teknisyys ja siitä versova instrumentalismi on tämän kytköksen yksi ulottuvuus.

4.3.3. Arvioinnin rooli ja merkitys

Arvioinnilla on koulutyössä hyvin keskeinen rooli, ja monesti myös opetuksen eetos kulminoituu arvioinnissa. Apple (2004), Pinar (2004) ja Kelly (2004) ovat kaikki esittäneet huolensa siitä, että koulua ohjaa tällä hetkellä juuri arviointi- ja testauskeskeisyys. Miten tämä huoli todentuu suomalaisissa opetussuunnitelmissa? Aiemmin olen toistuvasti maininnut, kuinka samankaltaisia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmat ovat keskenään. Arvioinnin kohdalla huomaamme ensimmäisen varsin merkittävän eron: perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa numeraalista arviointia aivan toisella tavoin kuin lukion vastaava. Itse asiassa POPS sisältää ensimmäistä kertaa *kriteerit päättöarvioinnin arvosanalle 8*. Tämä on suora osoitus oppimisen mekanisista ymmärtämisestä, josta Kelly (1990) syyttää myös Englannin ja Walesin vuoden 1988 opetussuunnitelmauudistusta. Pyrkimyksenä on tiukentaa kansallista kontrollia oppimisen arvioinnissa, mutta kuinka tämä toimii? Pikainen silmäys kriteerien sisältöihin paljastaa, että tavoitteet taitavat olla ylimitoitettuja ja pikemminkin ”opetussuunnitelmarunoutta” kuin todellisia kriteerejä. Myös listattujen asioiden testaaminen saattaa osoitautua vaikeaksi jo siitäkin syystä, että opettaja kykenee suorittamaan tietyn tyyppistä havainnointia vain oppilas kerrallaan. Tämä taas ei vastaa opetuksen käytännön ajallisia rajoitteita.

Numeerisen arvioinnin korostaminen on osa suurempaa kokonaisuutta, jossa managerialismin hyveet asetetaan opetussuunnitelmien ja sitä kautta koulutyön tavoitteiksi. Opetus tiivistetään osattaviksi ja testattaviksi asioiksi, joissa ”Numeroarvosana kuvaa osaamisen tasoa” (POPS 2004, 266). Kansallisesti asetettu numeerinen asteikko mahdollistaa periaatteessa myös valtakunnallisen tilastoinnin sekä kuntien, koulujen, opettajien jne. keskinäisen vertailun tai jopa kilpailuttamisen. Tämä kaikki rakentuu sille olettamalle, että testit todella kertovat oppimisesta ja näiden kriteerien arviointi olisi neutraalia ja objektiivista. Miksi sitten lukion opetussuunnitelma ei sisällä vastaavaa valtakunnallista numeerisen arvioinnin kriteeristöä? Nähdäkseni tähän ei ole tarvetta, koska ylioppilaskirjoitukset palvelevat samaa tarkoitusta. Kun suurin osa yliopistoista korostaa sisäänotossaan lukion päättötodistuksen sijaan ylioppilastodistuksen arvosanoja, ei toiselle rinnakkaiselle mekanismille ole yksinkertaisesti käyttöä. Ylioppilaskirjoitusten tulokset ovat itsessään tilastoitavissa ja vertailtavissa, ja näin myös toimitaan.

Nähdäkseni oleellisin kysymys tässä arviointikeskeisessä standardoinnissa on se, nostavatko tehdyt muutokset opetuksen tasoa? Linda McNeil (2000) ja Pinar (2004) näkevät asian olevan päinvastoin, ja minun on helppo yhtyä tähän olettamaan. Arvioinnin kehittämiseen keskitetty huomio on aina pois joihinkin toisiin asioihin kiinnitettävästä huomiosta. Työelämän lyhytnäköisiä tarpeita testauskeskeinen valikointi epäilemättä palvelee, mutta McNeilin ja Pinarin tavoin uskon oppimisen syvällisyyden kärsivän standardoinnista. Ajan myötä tästä kärsivät oppilaiden ohella niin yhteiskunta kuin työelämäkin.

4.3.4. Opetussuunnitelmat kokonaisuuksina

Analysoidessani uusia opetussuunnitelmia huomioni kiinnittyi lukuisiin iskusanoihin ja iskulauseisiin, jotka toistuivat jatkuvasti teksteissä. Mielestäni näiden sanojen muodostama yhteisvaikutus on hyvin lähellä Applen käsittelemää *iskulausejärjestelmää* (Apple 1988, 115-116). Tällöinhän Applen mukaan sanojen muodostama retorinen verho kykenee toisaalta luomaan ympärilleen konsensuksen ja toisaalta antamaan mielikuvan uudistuvasta opetuksesta. Näiden iskusanojen toistuvuudesta olisi mahdollista tehdä myös tilastollista frekvenssianalyysiä, mutta tämän työn puitteissa en ryhdy sellaiseen, vaan säästän sen myöhempisiin tutkimusprojekteihin.

Ensimmäisenä sanaryhmänä voin mainita *tavoitteellisuuden, suunnitelmallisuuden ja arvioinnin*. Nämä sanat esiintyvät tiuhaan tekstissä ja korostavat aiemmin mainittua opetussuunnitelman mekanistisuutta. Opetus on tavoitekeskeistä ja oppiminen tulee todennetuksi testien kautta. Toinen ryhmä korostaa *yhteisöllisyyttä, verkostumista ja yhteistyötä*. Sanojen kautta korostuu opetussuunnitelman sosiaalinen ulottuvuus ja jopa sosiaalisuuden pakko. Oppimisesta on hyötyä vain osana sosiaalista kontekstia, jossa tätä tietoa ja taitoa kyetään hyödyntämään. Kolmanneksi havaitsin *muutokseen, joustavuuteen, sitoutumisen ja globalisaatioon* liittyvät sanamuodot, jotka korostavat omaan aikaamme liitettyjä paineita ja niistä kumpuavia tarpeita. Työelämän kaipaama työntekijä on mukautuvainen ja joustava suhteessa sekä työnantajaansa että globaalisti muuttuvaan maailmaan. Tämä joustavuus on myös osa kontrollin lisääntymistä. Opiskelijan ja myöhemmin työntekijän tulee sitoutua tehtäviinsä ja työnantajaansa, mutta tämän sitoutumisen ei tarvitse olla vastavuoroista. Siksi opiskelijan ja työntekijän tulee olla mukautuvainen. Neljänneksi huomioni kiinnittyi *vastuullisuuden, itsenäisyyden*

ja *yrittäjyyden* korostamiseen. Uusien opetussuunnitelmien maailmankuvassa korostuu yksilöllinen vastuu, jossa työntekijä ja kansalainen ei voi luottaa yhteiskunnan tukeen, vaan on ennen kaikkea ”oman onnensa seppä”. Viidentenä ja viimeisenä tahdon mainita *talouskasvun, kestävän kehityksen* sekä *turvallisuuden*. Kaikki nämä sanat esiintyivät usein samassa kontekstissa ja luovat vaikutelman, että turvallisuus ja talouskasvu ovat symbioottisessa suhteessa. Tämä suhde puolestaan ei ole ristiriidassa kestävän kehityksen muodostamien hyveiden kanssa.

Kaikkien mainittujen iskusanojen kautta on helppo havaita opetussuunnitelmia ohjaavat uusliberaalit ja -konservatiiviset arvot sekä toisaalta opetuksen mekanistisuus. Uusien opetussuunnitelmien luoma maailmankuva vastaa pitkälti niitä näkemyksiä, joita Apple (2004) ja Kelly (2004) käsittelevät, ja niissä todentuvat myös Jauhiaisen, Rinteen ja Tähtisen (2001) suomalaisen opetussuunnitelmakulttuuriin vaikuttavat globaalit kehityskulut. Nähdäkseni opetussuunnitelmissa on myös selvästi havaittavissa Kellyn (2004, 40-43) esittämä diskurssiin valta. Arvot ja muutokset on peitetty eri tavoin hämärrettyyn logiikkaan ja merkityksiin, fraaseihin ja metaforiin sekä erilaisia positiivisia konnotaatioita herättäviin sanoihin kuten demokraattisuuteen (ibid.).

Mukaudun käsityksessäni kantaan, että tekstillä ei ole koskaan mitään yksiselitteistä merkitystä, on vain erilaisia tulkintoja. Siksi en pyri väittämään, että esittämäni tulkinnat uusista opetussuunnitelmista olisivat ainoita mahdollisia tai edes oikeita. Siitä huolimatta olen perustellut tulkintani ja pidän niitä relevantteina opetussuunnitelmista tällä hetkellä käytävässä keskustelussa. Esitellessäni metodeja, esitin joitakin eroja, joita hermeneutiikan ja foucault’laisen diskurssianalyysin käyttämisestä syntyy. Hermeneutiikka pyrkii kohti ymmärrystä ja diskurssianalyysi puolestaan kohti kätkeyttä merkitystä. Jos opetussuunnitelmia tulkitaan vain ja ainoastaan hermeneutiikan perinnettä noudattaen ja ”hyväntahtoisesti”, ovat paljastuvat merkitykset täysin toisia kuin tässä tutkielmassa esittämäni. Tämä tulkinta on yhtä lailla oikea ja mahdollinen kuin nyt esittämäni. Oleelliseksi muotoutuu, kuinka luenta tapahtuu sillä käytännön tasolla, jota oman työni teoreettinen taso ei tavoita eikä pyri tavoittamaan. Opetus on aina jotain muuta kuin pelkkä opetussuunnitelma. Siksi tulkinnan kummatkin ääripäät ovat yhtä relevantteja ja mahdollisia. Näistä vastakkaisten tulkintojen ääripäistä muodostuu myös se jana, jolle opetuksen todellisuus asettuu.

5. Lopuksi

Esitän viimeisessä luvussa lyhyen yhteenvedon tutkielmassani käsitellyistä asioista ja tekemistäni tulkinnoista. En näe omaa tutkimustani sillä tavoin valmiina, että voisin yksinomaan esitellä työni tuloksia. Sen sijaan haluan kiinnittää katseeni myös tutkielmasta virinneisiin ajatuksiin, joita uskon käsitteleväni jatkossakin.

5.1. Johtopäätökset: opetussuunnitelmat globaalin paineen alla

Uusissa opetussuunnitelmissa on havaittavissa useita merkkejä mm. Jauhiaisen, Rinteen ja Tähtisen (2001) mainitsemista globaaleista painotuksista. Näiden rinnalla näyttäisi yhä kulkevan monia Suomessa perinteisesti arvostettuja yhteiskunnallisia arvoja, kuten demokratia ja oikeudenmukaisuus. Opetussuunnitelman tasolla on mahdotonta sanoa, mikä on näiden kahden välinen suhde, sillä tämä suhde konkretisoituu vasta käytännön opetustyössä ja opetusta seuraavassa yhteiskunnallisessa elämässä. Merkit ovat samanaikaisesti huolestuttavia ja lohdullisia. Suomeen on rantautunut markkinaliberalismin ja globalismin vanavedessä useat erilaiset turvattomuutta huokuvat uhkakuvat, mutta suomalaiset opetussuunnitelmat eivät ole jääneet pelkästään niiden jalkoihin. Opetussuunnitelmien muuttuminen on hidas prosessi, joka ei koskaan kulje vain yhteen suuntaan. Opetussuunnitelmien kuvaaman maailman arvot ovat koventuneet, mutta tämä herättää myös vastustusta.

Jääkö opetussuunnitelmien puhe demokratiasta ja oikeudenmukaisuudesta vain retoriseksi tempuiluksi, jolla pehmennetään muutosten dramaattisuutta? Tähän kysymykseen ei ole selkeää vastausta, vaan se vaatii kehityksen jatkuvaa ja kriittistä seuraamista. Vaikka lukuisat erilaiset paineet kohdistuvat opetussuunnitelmaan, ei mitään peruuttamatonta ole vielä tapahtunut. Muutoksen suunta herättää silti epäilyksiä, ja siksi tutkimustyötäkin on jatkettava ja laajennettava. Tässä työssä tekemäni kartoitus on vain pintaraapaisu vaikutussuhteiden viidakkoon, joka todellisuudessa jatkaa päivittäistä ja hillitsemätöntä kasvuaan.

Luvussa kaksi esittelin oman näkemykseni kriittisen teorian muotoutumisesta osaksi kasvatustieteellistä keskustelua. Vaikka kriittisellä teoriolla on omat mittavat ongelmansa, jotka juontuvat Frankfurtin koulukunnan alkuperäisistä ongelmanasetteluista, ei kriittistä teoriaa

tulisi kokonaan hylätä. Kriittiselle teorialle on yhä tarpeensa, mutta kritiikin täytyy kyetä uudistumaan. Totaalisuuden kritiikki ei saa olla itsessään totaalista, vaan sen täytyy rakentua uudelleen ymmärryksen käsitteen ympärille. Tällä tavoin määriteltynä kriittinen teoria voi nähdäkseni palvella myös opetuksen käytäntöä. Luvussa kolme esittelin Applen tuotannosta oman työni kannalta keskeisiksi katsomiani teemoja ja pyrin muodostamaan myös vuoropuhelua mm. Applen, Pinarin ja Kellyn tekstien välillä. Poliittinen curriculum-tutkimus tarjoaa vankan historiallis-filosofisen pohjan opetuksen ja opetussuunnitelmien analyysiin – etenkin vallankäytön näkökulmasta. Hyödynsin tätä näkemystä yhdessä kriittisen teorian periaatteiden kanssa luvussa neljä tekstianalyysiä tehdessäni.

Jatkossa opetussuunnitelmien analyysiä voisi kehittää ainakin kahdella tavalla. Ensinnäkin analyysin historiallista perspektiiviä voisi syventää asettamalla opetussuunnitelmat pidemmän aikajakson kontekstiin. Tällöin voisi tarkastella, kuinka opetussuunnitelmat ovat kehittyneet viime vuosikymmeninä. Toiseksi näkisin erittäin hedelmällisenä yhdistää nyt suoritettuun kvalitatiiviseen tarkasteluun myös kvantitatiivisia piirteitä. Uskoakseni se olisi paras keino lähestyä mm. yhtä kaikkein tehokkainta retorista keinoa eli *toistoa*. Edellä mainitut seikat jäävät tulevan tutkimuksen piiriin, koska tämän tutkimuksen mittakaavassa ne eivät olisi olleet mielekkäitä.

5.2. Vaihtoehtoja: demokraattinen ja dialoginen curriculum

Olen tutkielmassa esittänyt huoleni useista suomalaisen opetussuunnitelmakulttuuriin integroituneista globaaleista vaikutteista, jotka ovat peräisin pikemminkin talouden vaatimuksista kuin opetuksellisista tarpeista. Kehitys ei ole yksinomaan pakottavaa, vaikka maailmalliset tosiasiat eivät miksikään muuttuisikaan. Päinvastoin useat curriculum-teoreetikot näkevät yhä mahdollisuuden moniulotteisempaan curriculumiin ja siitä muotoutuvaan opetukseen. Kasvatuksen ja koulutuksen eetos ei ole lopullisesti menetetty, vaikka oma markkinoitunut aikamme tuntuu niin väittävänkin. Tässä luvussa esittelen muutamia *vaihtoehtoisia* ja omasta mielestäni keskeisiä lähestymistapoja curriculumin ja sitä kautta opetussuunnitelman tarkasteluun ja suunnitteluun.

Pinarin mielestä julkisen ja yhteisen koulun kasvatuksellisessa ytimessä ovat ymmärtäminen ja sen lisääminen: ymmärrys itsestä, yhteiskunnasta, akateemisesta tiedosta, ympäröivästä historiallisesta hetkestä ja ajasta sekä sitä edeltäneestä ja seuraavasta ajasta. Ymmärtäminen luo eettisen velvoitteen välittää itsestä ja muista sekä kyvyn toimia älyllisesti, herkkätunteisesti niin yksityiselämässä kuin osana demokraattista yhteiskuntaakin. Näitä kahta viimeistä ei voi (markkinaliberalistisesta päätöksestä huolimatta) erottaa toisistaan, vaan yksityinen ja sosiaalinen ovat aina kytkeytyneet toisiinsa. (Pinar 2004, 187.) Curriculum ei ole sen enempää asia kuin prosessikaan. Se on sosiaalista toimintaa, yksityisiä merkityksiä ja yhteistä toivoa. Curriculum ei ole sen enempää työtä kuin työn tulokkaan, vaan näitä kumpaakin. Curriculum muuttuu samalla kun tekijänsä muuttuvat sen mukana (Pinar et al. 1995, 848), ja se on jatkuva ja alati muuttuva monisäikeinen keskustelu (Pinar 2004, 188). Liian helposti ja liian usein curriculumista tulee *toinen*, joka linkittyy vain hauraasti ja epäsuorasti jokapäiväiseen elämään (Pinar 2004, 241). Tällaisenaan curriculum ei palvele kenenkään tarpeita, vaan onnistuu ainoastaan vieraannuttamaan ihmiset asioista ja toisista ihmisistä. Pinarin mielestä curriculumin tavoitteena on muodostaa kuva yhtä lailla menneestä ja tästä hetkestä kuin tulevas-takin ja siten tukea älykkyyttä, itsereflektiivisyyttä sekä oppineisuutta. Nykyisessä tilanteessa curriculumin tavoitteena tulisi olla historian takaisinsaanti siten, että yksilöiden on mahdollis-ta jälleen osallistua poliittiseen ja julkiseen sfääriin yksityisesti merkittävällä sekä eettisesti sitoutuneella tavalla (Pinar 2004, 240). *Monisäikeinen keskustelu*⁵¹ on tämän hetken curricu-lum-teorian keskeisin käsite. Se pitää yllä toivoa nykyisessäkin tilanteessa, jossa toiminnan vapauden ja akateemisen vapauden säilyttäminen ovat kasvatuksen ja koulutuksen edellytys. Kasvatus on liian tärkeä asia jätettäväksi yksinomaan poliitikkojen ja heihin uskovien van-hempien huostaan (Pinar 2004, xiii).

Kellyn mukaan siinä ei ole mitään pahaa, että curriculumin suunnittelu lähtee liikkeelle ta-voitteista ja päämääristä, kuten Tylerin rationaali, päinvastoin. Päämäärät ja tavoitteet täytyy vain kyetä kyseenalaistamaan niin, että tuloksena syntyisi demokraattisesti tuotettu, aidosti tasa-arvoon ja tasapuolisten mahdollisuuksien jakamiseen kykenevä koulujärjestelmä (Kelly 2004, 74). Myös Applen mukaan vain perusteiltaan demokraattinen koulu voi sekä ylläpitää että laajentaa yhteiskunnan demokraattista pohjaa. Demokraattinen koulu on *välttämätön* esi-ehto tietoisien kansalaisuuden synnylle (Apple 1988, 84). G. Edwards ja Kelly luettelevat mm. seuraavan kaltaisia teesejä vaihtoehtoisen curriculumin rakentamiseksi: Ensinnäkin opetuksen

⁵¹ Alkukielellä *complicated conversation*; suom. H. Kalliomeri.

tulisi valmistaa oppilaita elämään sekä tukea näiden inhimillistä kehitystä pelkän instrumentaalisen tiedon jakelun sijaan. Pelkkä tieto ei sen enempää tue inhimillistä kasvua kuin anna valmiuksia elämästä selviytymiseenkään. Toiseksi oppiminen tulisi nähdä prosessina eikä tuotteena, koska pitkällä aikavälillä tästä on todennäköisimmin suurin hyöty niin yksilölle, yhteiskunnalle kuin talouselämällekkin. Lyhyen aikavälin tulosajattelu ei paljasta koko kuvaa, vaan ainoastaan kapean näkymän siitä. Vaikka kaikki tieto nähdäänkin poliittisesti latautuneena, tulisi opetuksen kyetä haastamaan tämä sisältö ja tarjoamaan välineet kritiikkiin. Demokraattinen opetus ei myöskään ole niinkään kilpailua kuin yhteistyötä (Edwards & Kelly 1998, 199-200). Nämä ajatukset ovat myös sopusoinnussa edellä käsiteltyjen Pinarin näkemysten kanssa.

Christopher Lasch jatkaa demokratian, tiedon sekä keskustelun sitomista toisiinsa mielenkiintoisella tavalla: ”Koulut eivät voi pelastaa yhteiskuntaa” (Lasch 1995, 160; *suom. H. Kallio-meri*), mutta demokratia kaipaa kipeästi elinvoimaista ja kiihkeääkin keskustelua pelkän informaation sijaan (ibid., 162; vrt. Kelly 2004, 47). Koulut voivat yhä toimia tämän keskustelun luojana ja ylläpitäjinä: koulu kykenee antamaan välineet ja taustatiedot keskustelun käymiseen. Yhteiskuntakriittisyys ja oman elämän hallinta ei synny tyhjästä, vaan todellisten haasteiden kohtaamisesta ja niistä selviytymisestä. Koulu voi edesauttaa tätä kehitystä luomalla turvallisia tilanteita näiden haasteiden kohtaamiseen. Laschin ajatuksen mukaisesti emme tiedä mitä tarvitsemme ennen kuin kysymme oikeat kysymykset, ja ne löydämme vain kohtaamalla julkisen keskustelun. Informaatio ei edellä keskustelua, vaan on pikemminkin sen sivutuote (Lasch 1995, 163). Demokratia ei ole niinkään tehokkain, vaan opettavaisin hallinnon muoto, sillä siinä jokainen joutuu artikuloimaan kantansa ja kohtaamaan julkisen tuomion (Lasch 1995, 171). Tieto ja siitä nouseva ymmärrys ovat aina enemmän kuin pelkkää informaatiota. Itseasiassa Patti Latherin näkemyksen mukaan informaatioajan jälkistrukturalistinen henki vaatii kokonaan *uudenlaista tiedon käsitystä*. Sellaista, joka avaa meille tien eteenpäin, ohi nykyisen järjestyksen luomien kauhukuvien (Lather 1999, 253; vrt. Kelly 2004, 47).

Aution (2003) mielestä globaalien markkinaliberaalien ajatusten rinnalla kulkee myös vaihtoehtoisen yleismaailmallisen curriculum-ajattelun mahdollisuus. Hän näkee yllättävän suuriaakin samankaltaisuuksia niin mannereurooppalaisen kuin amerikkalaisen opetuksen teorian välillä. Myöntämällä todellisuuden sirpaloituneeksi ja ideologisesti muodostuneeksi postmoderni curriculum-tutkimus voi löytää uuden ja kestäväen tasapainon klafkilaisen *bildung-*

teorian itsemääräämisoikeuden, yhteistoiminnan ja keskinäisen solidaarisuuden sekä uudelleenlaisen maailman välillä. Tässä mielessä curriculumin uudelleenkäsitteellistämislake voidaan nähdä päivitettyinä, postmodernina versiona *bildung*-teoriasta aikana, jolloin vanhat totuudet alkavat menettää sekä teoreettisen että käytännöllisen viehätöksensä (Autio 2003, 326). Emme voi tietää suuntaa, johon tämä keskustelu lopulta kääntyy, ja mihin curriculum siten kehittyy. Vaikka curriculum monisäikeisenä keskusteluna onnistuu siirtämään tämän hetken moniulotteisuuden kohti tulevaa, ei ole ennustettavissa, mihin se johtaa. Silti Martha Grace Duncan tiivistää mielestäni hyvin ajatuksen toivosta, johon itsekkin haluan uskoa:

Uskon Sokrateen tavoin, että tahdonalaista pahuutta ei ole, on vain tietämättömyyttä. Siitä seuraa, että ymmärtäminen johtaa automaattisesti muutokseen; tarkemmin sanottuna ymmärtäminen itsessään on muutos (Duncan 1996, 187; suom. H. Kalliomeri).

5.3. Jatkotutkimus: Kriisitilanteet luovat kritiikin tarpeen

Kriittinen teoria on ennennäkemättömän kiinnostunut menneestä – juuri siksi että kysymys on tulevaisuudesta (Marcuse 1991, 79).

Meidän aikanamme älyllinen toiminta edellyttää poliittista aktivismia (Pinar 2004, 10; suom. H. Kalliomeri).

[...] demokratia on enemmän kuin poliittinen järjestelmä, se on ennen kaikkea moraalinen järjestelmä (Kelly 2004, 215; suom. H. Kalliomeri).

Olemme nyt tämän tutkimuksen päätöksessä, mutta loppua ei ole nähtävissä. Kaikki työssäni käsitellyt teemat ovat äärettömän kompleksisia ja rehellisyyden nimissä aivan liian suuria yhdessä pro gradu -tutkielmassa läpi käytäviksi. Siksi katsonkin olevani paremminkin tehtäväni alussa kuin sen lopussa. Suomalainen yhteiskunta ja koulu ovat viime vuosina ajautuneet sellaisten haasteiden eteen, joihin ei välttämättä löydy mitään oikeita tai edes hyviä ratkaisuja. Silti opetuksen tarve ja koulutuksen merkitys eivät tule häviämään mihinkään. Jos luovumme inhimillisen kasvun mahdollisuudesta, voimme samalla luopua myös ihmisyydestä. Tutkielma on johdattanut minut lukuisten kysymysten äärelle, joista on avautunut vielä useampia uusia

kysymyksiä. Näihin kysymyksiin tahdon tarttua tulevassa tutkimustyössäni. Valaistakseni tulevaa tietäni, haluan lopuksi esittää joitakin auki jääviä kysymyksiä ja ajatuksia.

Pinar vertaa nykypäivän laskettavuuden totalitarismia suoraan fasismiin ja orwellilaisuuteen (Pinar 2004, 163 ja 210). Näkemyksen jakavat eri tavoin useimmat käsittelemäni curriculum-teorian asiantuntijat. Aution mukaan viimeisten vuosikymmenten aikana on samanaikaisesti tapahtunut runsaasti teoreettista edistymistä curriculum-tutkimuksessa, mutta toisaalta, vasta-kohtana teoreettiselle edistymiselle, käytännön opetustyö on ajautunut tiukkaan hallinnolliseen ja taloudelliseen kontrolliin. Tämä kontrasti paljastaa kasvatuksen ja koulutuksen ajautumisen osaksi globaaleja muutoksia, jotka tapahtuvat niin talouden, politiikan kuin kulttuurinkin saralla (Autio 2003, 301). Nyt on viimeinen hetki aukaista silmät tosiasioille ja alkaa toimia. Muuten mikään ei tule vastustamaan globaalia kehitystä, joka on ollut käynnissä jo pitkän aikaa. Kuten Jauhiainen toteaa:

[...] yhteiskunta ja sen harjoittama koulutuspolitiikka asettaa yksittäisten toimijoiden ta-
juntaan ja tietoisuuteen rajat [...], joiden sisällä ideologiat muuntuvat kyselemättömiksi
välttämättömyyksiksi ja nämä puolestaan hyveiksi. Siis nyt jos koska tarvitaan valpasta
ja kriittistä koulutuksen ja koulutuspolitiikan tutkimusta (Jauhiainen et al. 2001, 12).

Ei ole epäilystäkään siitä, ettemmekö olisi kriisissä, mutta mikä on tämän kriisin alkuperä? Onko Bourdieu oikeassa väittäessään, että olemme siirtyneet uudelleen aikaan, jolloin ihmisiä hallitaan yhä kasvavan epävarmuuden ja pelon kautta? Onko turvattomuuden luominen ja ylläpitäminen tietoista poliittista manipulaatiota, jolla yhteiskunnan demokraattinen perusrakenne ja sosiaalinen ulottuvuus saadaan purettua (Bourdieu 1999, 113-114)? Ehkä Bourdieu on väärässä ja tämä ei ole mitään manipulaatiota, mutta parantaako vai pahentaako se tilannetta? Joka tapauksessa ympäröivä epätietoisuus ja ongelmat eivät poistu mihinkään. On siis aika unohtaa akateeminen väittely munasta ja kanasta ja sen sijaan pyrkiä yhdistämään hajalleen ajatuneet kritiikin voimat.

Kritiikin käsite kytkeytyy suoraan kriisin käsitteeseen; kriisi synnyttää kritiikin. Myös Frankfurtin koulukunnan kriittinen teoria syntyi pyrkimyksestä ratkaista 20- ja 30-luvuilla ollut yhteiskunnallinen ja tieteellinen kriisitila (Noro 1994, 175). Tänä päivänä tarvitsemme kritiikkiä vähintään yhtä paljon kuin silloinkin, mutta muuttunut aika vaatii uudet keinot ja välineet. Kuten olen esittänyt, kaipaamme nyt *uutta* kriittistä teoriaa. Sellaista, joka ei jähmety

ajatukselliseksi totaliteetiksi edellisen tavoin, vaan sen sijaan aidosti kannustaa meitä tavoittelemaan ymmärrystä. Tieto ja järki eivät kohota länsimaista yhteiskuntaa tämän korkeammalle, mutta ymmärryksen tasolla emme ole nousseet edes jaloillemme. Kriittisen teorian johtajuksena on ihmisen vapautuminen, mutta kriittinen teoria ei ole silti tie utopiaan, vaan analyysin ja dialogin työkalu (Torres 1999, 92). Meidän täytyy vain tarttua näihin työkaluihin ja ryhtyä töihin. Todelliset muutokset opetussuunnitelmien kehityksessä ovat nähtävissä vain verrattaessa uutta vanhaan eli historiallisen perspektiivin kautta. Tämän ulottuvuuden haluaisin tuoda jatkossa mukaan tutkimukseeni. Marcusen (1991, 79) ajatuksen mukaisesti huoli tulevaisuudesta pakottaa meidät katsomaan myös menneisyyteen nähdäksemme, mistä olemme tulossa ja mihin olemme menossa.

Lisätäksemme ymmärrystä meidän täytyy kohdistaa jatkossa katseemme sinne, missä ne eivät ole aiemmin olleet. Länsimainen yhteiskunta pyörii niin paljon oman itsensä ympärillä, että sen käy vuosi vuodelta vaikeammaksi ummistaa silmänsä muulta maailmalta. Myös järkemme on pettänyt meidät ja muodostanut ympärillemme rationaalisuuden vankilan. On perin epäselvää, onko moraali järjen kysymys, mutta moraali on eittämättä yhteiskunnan ja ihmisyiden oleellisimpia kysymyksiä. Miksi se ei silti ole kaiken toimintamme ydin? Tiedän nämä kysymykset naiiveiksi, mutta en silti epäröi tuoda niitä julki. Mielestäni kritiikki on ennen kaikkea avoimuutta ja epätietoisuuden myöntämistä. Joskus se on myös parasta, mitä voi sanoa, sillä tietämättömyyden hiilloksen vaalimisesta saattaa syttyä aito ymmärryksen liekki.

[...] totuus totuudesta ei ole totta, mutta [...] se ettemme tiedä totuutta, on totta. (Caputo 1993, 251; suom. H. Kalliomeri)

Tutkimuskohteet

OPETUSHALLITUS 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet.*

OPETUSHALLITUS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.*

Lähdeluettelo

AITTOLA, T. & SUORANTA, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa *Henry Giroux & Peter McLaren: Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

ANTTONEN, S. 1999. Kasvatus, sivistys ja yhteiskunta. Kriittisen teorian sivistysdiskursseja. Teoksessa *Olli-Pekka Moisio (toim.): Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. SoPhi. Jyväskylän yliopisto.

APPLE, M. 1982. *Education and Power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

APPLE, M. 1988 (1986). *Teachers & Texts. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. New York: Routledge.

APPLE, M. 1993. *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.

APPLE, M. 2004 (1979). *Ideology and curriculum. Third Edition*. New York: Routledge Falmer.

- AUTIO, T. 2002. *Teaching Under Siege. Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split*. Tampere University Press.
- AUTIO, T. 2003. Postmodern Paradoxes in Finland: The Confinements of Rationality in Curriculum Studies. Teoksessa *William F. Pinar (toim.): International Handbook of Curriculum Research*. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates.
- BALL, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa *Arto Jauhiainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatustieteen tutkimuksia 1.
- BAUMAN, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Tampere: Vastapaino.
- BAUMAN, Z. 2002. *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- BERSTEIN, B. 1986. On Pedagogic Discourse. Teoksessa *John G. Richardson (toim.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of the Education*. New York: Greenwood Press.
- BERNSTEIN, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Lontoo: Taylor and Francis.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. 1977 (1970). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Lontoo: Sage Publications.
- BOURDIEU, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- BOURDIEU, P. 1999. *Vastatulel. Ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun*. Helsinki: Otava.
- CAPUTO, J. D. 1987. *Radical Hermeneutics. Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*. Indianapolis: Indiana University Press.

- CAPUTO, J. D. 1993. On Knowing Who We Are. Madness, Hermeneutics, and the Night of Truth in Foucault. Teoksessa *John Caputo & Mark Yount (toim.): Foucault and the Critique of Institutions*. The Pennsylvania State Press.
- CAPUTO, J. D. 2000. *More Radical Hermeneutics. On Not Knowing Who We Are*. Indianapolis: Indiana University Press.
- CHERRYHOLMES, C.H. 1987. A Social project for curriculum: poststructural perspectives. *Journal of Curriculum Studies*. 19(4):295-316.
- CHERRYHOLMES, C. H. 1988. *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College Press.
- DEWEY, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.
- DUNCAN, M. 1996. *Romantic Outlaws, Beloved Prisons: The Unconscious Meanings of Crime and Punishment*. New York University Press.
- EAGLETON, T. 1997. *Kirjallisuusteoria. Johdatus*. Tampere: Vastapaino.
- EDWARDS, G. & KELLY, A. V. 1998. Education as development through experience. Teoksessa *Edwards, G. & Kelly, A.V. 1998 (toim.): Experience and Education: Towards an Alternative National Curriculum*. Lontoo: Paul Chapman Publishing.
- FISKE, J. 1993. *Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen*. Tampere: Vastapaino.
- FOUCAULT, M. 1972 (1969). *The Archeology of Knowledge*. London : Routledge.
- FOUCAULT, M. 1984. Politics and Ethics: An Interview. Teoksessa *Paul Rabinow (toim.): Foucault Reader*, 373-379. New York: Pantheon Books.
- FREIRE, P. 1983. The Importance of the Act of Reading. *Journal of Education*, 156: 5-11.

- GADAMER, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- GOODSON, I. 2001 (1995). *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Joensuu University Press.
- HABERMAS, J. 1994. Filosofia paikanvaraajana ja tulkitsijana. Teoksessa *Kotkavirta, J. (toim.): Jürgen Habermas. Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981-1989*. Helsinki: Gaudeamus.
- HALL, Stuart 1999. *Identiteetti*. Tampere : Vastapaino.
- HANKAMÄKI, J. 2003. *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki University Press.
- HELÉN, I. 1994. Michel Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa *Risto Heiskala (toim.): Sosiologisen teorian nykysyyntauksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- HELÉN, I. 2004. Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka: foucault'lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa *Keijo Rahkonen (toim.): Sosiologisia nykykeskusteluja*. Helsinki: Gaudeamus.
- HILPELÄ, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa *Arto Jauhiainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 1.
- HOFFRÉN, J. 1999. Rationaalisen demokratian paluu? Jürgen Habermas Frankfurtin koulun ohjelman demokratisoijana. Teoksessa *Olli-Pekka Moisio (toim.): Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. SoPhi. Jyväskylän yliopisto.
- HORKHEIMER, M. 1991. Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa *Kotkavirta, J. (toim.): Järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.

- HUSA, S. 1995. ”Foucault’lainen metodi”. *Niin & Näin. Filosofinen aikakauslehti*. 3/95.
- HUTTUNEN, R. 1999. *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Jyväskylän yliopisto.
- JAUHIAINEN, A. , RINNE, R. & TÄHTINEN, J. 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa *Arto Jauhiainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatustieteen tutkimuksia 1.
- KELLY, A. V. 1990. *The National Curriculum. A Critical Review*. Lontoo: Paul Chapman Publishing.
- KELLY, A. V. 2004. *The Curriculum. Theory and Practice. Fifth Edition*. Lontoo: Sage Publications.
- KIVIRAUMA, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa *Arto Jauhiainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatustieteen tutkimuksia 1.
- KOTKAVIRTA, J. 1991. Jälkisanat. Teoksessa *Kotkavirta, J. (toim.): Järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- KUSCH, M. 1986. *Ymmärtämisen haaste*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- KUSCH, M. 1993 (1991). *Tiedon kentät ja kerrostumat*. Oulu: Kustannus Pohjoinen.
- KUHN, T. S. 1994 (1962). *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Juva: Art House.
- LASCH, C. 1995. *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*. New York: Norton
- LATHER, P. 1999. Ideology and Methodological Attitude. Teoksessa *W. F. Pinar (toim.): Contemporary Curriculum Discourses: Twenty Years of JTC*, 241-261. New York: Peter Lang.

- LEHTONEN, M. 1994. *Kyklooppi ja kajootti. Subjekti 1600-1900-lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteoriassa*. Tampere: Vastapaino.
- MARCUSE, H. 1991. Filosofia ja kriittinen teoria. Teoksessa *Kotkavirta, J. (toim.): Järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- MCLAREN, P. & GIROUX, H. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripoliittikkana. Kritiikin ja antiutopismin tuolle puolen. Teoksessa *Henry Giroux & Peter McLaren: Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- MCNEIL, L. 2000. *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing*. New York: Routledge.
- MITCHELL, D. 1999. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- MÄKELÄ, 1994. Pierre Bourdieu – erottautumisen teoreetikko. Teoksessa *Risto Heiskala (toim.): Sosiologisen teorian nykysyntyä*. Helsinki: Gaudeamus.
- NIKANDER, Ismo 2004. Esipuhe teoksessa *Hans-Georg Gadamer: Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- NORO, A. 1994. Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa *Risto Heiskala (toim.): Sosiologisen teorian nykysyntyä*, Helsinki: Gaudeamus.
- PINAR, W., REYNOLDS, W., SLATTERY, P. & TAUBMAN, P. 1995. *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- PINAR, W. F. 2004. *What Is Curriculum Theory?* Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates.
- OESCH, E. 1994. *Tulkinnasta. Tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen Yliopistossa.

- POPKEWITZ, T. S. 1999. Introduction. *Critical Traditions, Modernism, and the "Posts"*. Teoksessa *Thomas S. Popkewitz & Lynn Fendler (toim.): Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York: Routledge.
- ROTHSTEIN, S. W. 1991. *Identity and Ideology. Sociocultural Theories of Schooling*. New York: Greenwood Press.
- SALMINEN, M. 2005. Poliisiylijohtaja Markku Salmisen haastattelu. *HS Kuukausiliite joulukuun 2005*.
- SHOR, I. 1992. *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. The University of Chicago Press.
- SIMOLA, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia, 137.
- SIMOLA, H. 2002. "It's progress but...". Finnish teachers talking about their changing work. Teoksessa: *Klette, Carlgren, Rasmussen & Simola (toim.): Restructuring Nordic Teachers*. University of Oslo.
- STIRK, P. M. R. 2000. *Critical Theory, Politics and Society. An Introduction*. Lontoo: Pinter.
- TORRES, C. A. 1999. *Critical Theory and Political Sociology of Education: Arguments*. Teoksessa: *Thomas S. Popkewitz & Lynn Fendler (toim.): Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York: Routledge.
- WILLIAMS, R. 1961: *The Long Revolution*. Lontoo: Chatto and Windus.
- WILLIAMS, R. 1988. *Marxismi, kulttuuri ja kirjallisuus*. Tampere: Vastapaino.
- WITTGENSTEIN, L. 1953. *Philosophical Investigations*. Oxford : Basil Blackwell.

YOUNG, M. 1977. Curriculum change: limits and possibilities. Teoksessa *YOUNG, M. & WHITTY, G. (toim.): Society State and Schooling*. Lewes: Falmer Press.

ZIEHE, T. 1991. *Uusi nuoriso*. Tampere: Vastapaino.