

## Tämä hetki vai tulevaisuus – koululiikunta murroksessa

”Kasvatukseen sitoutuminen tarkoittaa sitä, että uskotaan enemmän matkan merkityksellisyyteen kuin varmuuteen siitä, että saavutetaan päämäärä.” Näin toteaa kasvatusfilosofi Nicholas C. Burbules (1995, 29) artikkelissaan ”Authority and the tragic dimension on teaching”. Burbulesin viittaus kontekstualisoituu institutionaaliseen kasvatustajärjestelmään, kouluun. Kouluun liitetään perinteisesti matkan sijaan päämäärän arvostaminen, jolloin tämän hetken arvo ja hetken pysähtyminen korvautuvat jatkuvan eteenpäin pyrkimisen ensisijaisuudella. Kuitenkin jatkuva eteenpäin pyrkimisen ajatus on sekin ajatuksena diffuusi. Väistämättä moniarvoistuneessa yhteiskunnassa on vaikea ajatella, että ihmisten kesken vallitsisi yksimielisyys siitä, mitä pidetään toivottavana kehityssuuntana. Eri tutkijoiden ja kansalaisryhmien suulla on kuultavissa yhä enemmän soraääniä siitä, mitä katsotaan eteenpäin menoksi, edistykseksi tai kehitykseksi paitsi yhteiskunnan myös koulun kontekstissa. Myös edistyksen ajatus itsessään on herättänyt epäilyjä.

Noddings (1995, vii) ei arkaile tuodessaan esiin tiettyjen teemojen ensisijaisuutta koulutusta ja kasvatusta koskevassa keskustelussa: Koulutusta ja kasvatusta koskeva puhe valtion tasolla ja kansallisella tasolla pursuaa puhetta matematiikasta ja luonnontieteistä, testipisteistä, tuloksista, suoritusten arvioinnista ja oppimisen mahdollisuuksista. Samanaikaisesti teini-ikäiset tappavat toisiaan, lapset synnyttävät lapsia vähin tai olemattomin kasvattamisen mahdollisuuksin ja teinit nielevät mitä tahansa, jonka arvelevat tuovan nousuhumalan. Vaikka Noddingsin (1995) havainnot sijoittuvat amerikkalaiseen kulttuuriin ja ne voivat suomalaisen perspektiivistä näyttäytyä joiltain osin kärjistyksinä, hänen päätelmiään ei voi kevyesti ohittaa. Tämän artikkelin tausta-ajatuksena onkin näkemys, että koulutuksesta ja kasvatuksesta käytävään neuvotteluun osallistuvien ihmisten on aiheellista jatkuvasti reflektoida sitä, mitkä totuudet pyrkivät näyttäytymään universaaleina ja siten kyseenalaistamisen ulottumattomissa olevina koulun kontekstissa. On selvää, että myös taito- ja taideaineiden opettajankouluttajien ja opettajien voi odottaa olevan tämänkaltaisen neuvottelun osallisia. Osallistumisen odotusta tekee ymmärrettäväksi lukuisat näkökannat. Näistä näkökannoista merkityksettömin ei ole se, että myös taito- ja taideaineiden olemassaolon oikeutusta ja arvoa ulosmitataan suhteessa niihin kehityskulkuihin ja päämääriin, jotka ovat ajassa saavuttaneet hallitsevaa asemaa. Tämän seurauksena yksittäisen taito- ja taideaineen muut lähtökohdat katoavat rationaalisen argumentaation ja keskustelun ulottumattomiin (vrt. Autio, Syrjäläinen & Tuomisto 2004, 127–128).

Väitämme artikkelissamme, että terveyslähdekohta on asettunut yhä enemmän rakentamaan ja määrittämään liikunta-oppiaineen luonnetta. Kysymme, mihin päämääriin terveyslähdekohdan korostuminen kytkeytyy ajassa. Väitämme myös, että terveyslähdekohta kaventaa liikunnan monimuotoisuuden potentiaalia tavalla, jonka voi nähdä seurauksellisena, ei vähiten lasten tai nuorten kouluviihtyvyyden kannalta. Asetamme edelleen ehdolle ajatuksen siitä, että tämänkaltaisen oppiaineen yksilöiteistaminen mitätöi tämän hetken arvoa kouluarjen liikuntatilanteissa.

Ennen kuin siirrytään edellä esitettyjen teemojen pariin, on syytä avata sitä todellisuuskäsitystä, josta tarkastelu tässä artikkelissa ammentaa. Tämän lisäksi artikkelin alussa pysähdytään niihin lähdekohtiin, jotka selittävät koulun ja jatkuvan eteenpäin pyrkimisen symbioosia. Nämä tarkastelut toimivat teoreettisena taustakankaana artikkelin pääteemoille.

Sosiaalinen konstruktionismi tarkastelumme taustoittajana

Perustamme tarkastelumme sosiaalisen konstruktionismin ymmärrystapaan. Teoksen ”Handbook of constructionist research” toimittaneet Gubrium ja Holstein (2008, 5) esittävät sosiaalisen konstruktionismin omanlaisenaan tapana katsoa maailmaa, omanlaisenaan sanastona, ilmaisutapana ja tulkintakielenä. Sosiaalisen konstruktionismin perusajatus on, että se, mitä pidämme totena maailmasta, riippuu merkittävästi näkökulmastamme. Näkökulmamme on puolestaan riippuvainen niistä sosiaalisista suhteista, joissa olemme osallisina. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan aina, kun pyritään ilmaisemaan mitä jokin on, astutaan ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja diskurssien maailmaan. (Gergen 1985, 266–275; 1997, 72, 263–264; 2009a, 37; 2009b, 4, 161.) Se, minkälaisena pidämme tiettyä asiaa tai tilaa, ei näin ole palautettavissa kyseessä olevan asian tai tilan oletettuun perusolemuksen, essentiaan, vaan ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Nämä premissit löytävät perustelunsa 1900-luvulla hallitsevassa asemassa olleiden uskomusten kyseenalaistumisesta.

Sosiaalisen konstruktionismin kehittelyyn merkittävästi kontribuoinut Kenneth J. Gergen esittää sosiaalisen konstruktionismin kolmen erillisen ja merkittäväksi osoittautuneen keskustelun aikaansaannokseksi. Nämä ovat 1) objektiivisuuden (arvoneutraaliuden) kriisiytyminen, 2) rationaalisuuden kyseenalaistuminen ja 3) tieteen ymmärtäminen sosiaalisena konstruktiona. (Gergen 1997, 66–69; 2009b, 13–25.) Gergenin (1997; 2009b) mukaan edelliset kolme keskustelua ovat olleet niin voimakkaita, että useat näkevät niiden aikaansaaneen yhdessä merkittävän muutoksen sekä tiedeyhteisössä että laajemmin länsimaisessa kulttuurissa. Tätä muutosta hän esittää kutsuttavan usein postmoderniksi. Sosiaalisen konstruktionismin voikin nähdä postmodernin

eräänlaisena seurauksena (Burr 1998, 12; Gergen 1995, 148; Gergen 2009b, viii, 13–14; ks. myös Collier, Minton & Reynolds 1991, 283–293).

Postmodernista ammentava sosiaalinen konstruktionismi tarjoaa merkittäviä ajatuksellisia apuvälineitä siihen, että voimme esittää uudenlaisia kysymyksiä, kun tarkastelemme esimerkiksi sitä, mistä lähtökohdista yksittäinen koulun oppiaine saa legitimaatioperustansa. Kun ymmärrämme, että erilaiset määrittelyt ja arvostukset palautuvat jonkin 'tosi olevan' sijaan kulttuuriin ja yhteisöihin, joissa olemme osallisia sekä ihmisten tekemiin valintoihin, ymmärrämme, että asiat voivat olla aina myös tosin. Siinä missä todetaan, että ei ole vaihtoehtoja, sosiaalisen konstruktionismin edustaja toteaa, että ei ole vaihtoehtomuutta. Siinä missä sijoitetaan asioita ja ilmiöitä keskiöön ja marginaaliin, sosiaalisen konstruktionismin edustaja suhtautuu näihin jaotteluihin ja niiden ylläpidon pyrkimyksiin jonkinlaisella kepeydellä (Gergen 2000, 134–138). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan tietyn totuuden hyväksymisessä on aina kyse taipumisesta tiettyyn, väistämättä paikalliseen ja vain näennäisesti objektiiviseen tulkintajärjestelmään (Gergen 1995, 36–40).

Kriittisen koulukunnan edustaja Max Horkheimer (1990) kehottaa uusille yliopisto-opiskelijoille kohdentamassaan puheessa opiskelijoita olemaan uskomatta siihen, että tärkeimmät ajatukset ovat jo tulleet kauan sitten ratkaistuiksi järkevien ihmisten kesken. Hän kehottaa edelleen heitä epäilemään jokaista, joka jakaa ilmiöitä vuohiin ja lampaisiin. (Horkheimer 1990, 137–138.) Vaikka emme pyri asettamaan yleisemmin yhtäläisyysmerkkiä sosiaalisen konstruktionismin ja Horkheimerin edustamien näkemysten välille, edellinen ajatus on osuva sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta. Ikuisina tai ilmeisinä ja itsestään selvinä tarjoutuvien 'totuuksien' kriittinen reflektointi on sosiaalisen konstruktionismin ydintä (Esim. Gergen 1985; Weinberg 2008). Kuten Gergen ja eräät muut oppineet toteavat: Eri ihmisryhmillä on omat itselleen ominaiset sanastonsa ja tapansa esittää asioita. Nämä sanastot ja asioiden esittämisen tavat heijastavat tai puolustavat esittäjiensä arvoja, politiikkaa ja elämäntapaa. Sosiaalisen konstruktionismin perspektiivistä kaikki tieto on arvojen kyllästävä ja näkökulmallista. (Ks. Gergen 2000, 89–95, 119; 2009b, 14–17; Gergen & Wortham 2007, 127; Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 18–24.) Edellä avatun tiedon väistämättömän näkökulmallisuuden tunnistamisen voi nähdä tarjoavan oivan perustan sen tarkasteluun, mitkä totuudet pyrkivät muita lähtökohtia mitätöivästi saavuttamaan valta-asemaa koululiikunnan määrittelyssä.

Edistysuskosta epäilyyn ja ykseysajattelun kyseenalaistumiseen<sup>1</sup>

Ymmärtääksemme, miksi koulu on jatkuvan eteenpäin pyrkimisen asiassa, on katsottava ajassa taaksepäin aina valistukseen asti. Valistuksessa pyrittiin järjenumukaisen, selvän maailmankatsomuksen aikaansaamiseen vallitsevaksi kaikilla aloilla. Tämän pyrkimyksen tekee ymmärrettäväksi muun muassa ihmisen järkeen ja havaintoihin perustuvan luonnontieteen 1600-luvulla alkanut kehityskulku, joka edesauttoi aikaisempien uskomusten ja auktoriteettien kyseenalaistumista. (Esim. Gergen 2000, 29–30; 231–239; Sihvonen 1996, 42.) Valistusfilosofi Immanuel Kant (2007, 86–95) toteaa vuonna 1784 kirjoittamassaan ja monissa yhteyksissä ajan kuvana esitettyssä artikkelissaan ”Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus?” valistuksen olevan oman järjen käyttöä, halun ja kutsumuksen synnyttämistä vapaaseen ajatteluun sekä jatkuvaa edistystä elämän eri alueilla. Valistusajattelussa ihmisen älyllisten voimien kehittämisen tai järjen valon leviämisen ajateltiin johtavan valtavaan edistykseen eri elämänalueilla (Arola 2003, 2; Sihvonen 1996, 42). Edistyksellisimmässä yhteiskunnissa valistuksen tärkein kiinne kohta oli koulu (Lyotard 1984, 207).

Usko jatkuvaan edistykseen kohosi valistusta seuraavan modernin suureksi kertomukseksi. Edistysuskossa historia nähdään edistymisenä kohti horisontissa siintävää päämäärää: universaalia totuutta ja parempaa maailmaa. Huominen olisi aina tätä päivää kehittyneempi ja eilinen tätä päivää vähäpätöisempi, ellei jopa merkityksetön. Tiedon alueella edistyminen tarkoittaisi jatkuvaa kerrosten riisumista isojen totuuksien ympäriltä, tietämättömyyden korvautumista aina oikeammalla käsityksellä todellisuudesta. Rationaalinen, tieteelliseen ajatteluun kykenevä ihminen sekä tiede ohjaisivat yhteiskuntaa eteenpäin ja ylöspäin. Lisääntyneen tiedon myötä yhteiskunta kulkisi vakaasti kohti täydellisempää maailmaa. (Bauman 2002 ja 2008; Gergen 2000; Kiilakoski 2005; Pulkkinen 1998; Sihvola 1998; Sihvonen 1996; Steinby 2008.)

Luottamus vääjäämättömään kulkuun kohti parempaa ja täydellisempää maailmaa on kuitenkin tullut myös lukuisilta tahoilta kyseenalaistetuksi. Ihmisten sivistyksen taso, jonka on katsottu kertovan edistyksestä, on kyseenalaistunut useaan otteeseen. Yhtenä vastenmielisimpänä esimerkkinä tästä tutkijat esittävät toisen maailmansodan aikaiset rikokset ihmisyyttä vastaan. Edelleen tiede, joka on usealla alalla osoittanut kykynsä tuottaa edistystä, on asettunut hallitsevien ryhmien palvelukseen. Tieteellisen ajattelun on edelleen esitetty vääristävän ja mekanisoivan

---

<sup>1</sup> Tämän otsikon alle sijoittuva teksti ammentaa merkittävässä määrin Hakalan (2011) tutkimuksen ”Monologeista dialogiksi. Keskustelua koulusta käytävien ohipuhumisten muuttamisesta neuvotteluksi sosiaalisen konstruktionismin hengessä” luvuista 6 ja 7.

maailmaa ja ihmistä. Lisäksi edistykseksi ja kehitykseksi nimetty on tuottanut taantumaa alueilla, joita ei ole luettu edistyksen piiriin. Ihmisiä on kilpailutettu, syrjäytetty ja ajettu ahdinkoon edistyksen nimissä. Myös luontoa on saastutettu ja riistetty sekä eliölajeja tuhottu. (Ks. Gergen 2000; Jackson 2010; Kiilakoski 2005; Pulkkinen 1998; Sale 1996; Sihvonen 1996; Siltala 2004; Tyack & Cuban 1995.) On ilmeistä, että se, mikä näyttäytyy toisesta näkökulmasta toivottavana, ei sitä väistämättä ole toisesta näkökulmasta. Tämä näkökohta perustelee jatkuvan kriittisen reflektion merkityksellisyyttä, kun tarkastellaan yhteiskunnan, koulun, mutta myös yksittäisen oppiaineen kehityssuuntia.

Kiilakoski (2005) kantaa huolta edistyksen ja kehityksen kapeasta tulkinnasta sekä ajan sivistyskäsitteestä. Hänen mukaansa kehityksestä, joka aiemmin ymmärrettiin kansakunnan sivistymisenä, on enenevässä määrin tullut mitattava suure. Kehitys on kehitystä vain jos on mahdollista osoittaa määrällistä kasvua, kuten enemmän autoja, tehtaita, bruttokansantuotetta tai korkeakoulututkintoja. (Kiilakoski 2005, 140.) Talouden logiikan invaasioon koulutuspolitiikkaan ja sen myötä kouluihin ovat kiinnittäneet huomiota useat tutkijat (esim. Autio ym. 2004; Ball 2001; Hilpelä 2004; Kivirauma 2001; Lampinen 2003; Rinne 2001; Whitty 2010; Värri 2006). Koulutuksen markkinoistumista palautetaan yleisesti uusliberalismin aatteeseen, jonka tutkijat esittävät rantautuneen Suomeen 1980- ja 1990-luvuilla. Rinne, Kallo ja Hokka (2004) tuovat esiin, miten OECD (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) on vaikuttanut laajalle eurooppalaiseen koulutuspolitiikkaan ja koko siihen globaaliin diskurssiin, joka on tullut vallitsevaksi tehtäessä ja toteutettaessa kansallista koulutuspolitiikkaa ja koulutusreformia. Kirjoittajat palauttavat käsitteet, kuten globalisaatio, tietoyhteiskunta, tilivelvollisuus, laadunvarmistaminen, laatujohtaminen, laatupiirit, markkinat, asiakkaat, tuotokset, arviointi, tulostavastuu, sosiaalinen pääoma joko suoraan tai EU:n välityksellä OECD:n arsenaaliin. He jatkavat edelleen toteamalla, että koulutuspolitiikan globalisoituminen ja eurooppalaistuminen ei kosketa vain kieltä, käsitteitä, luokituksia ja preferenssejä. Se kietoo ympärilleen myös voimakkaan yhteisesti jaetun sarjan uusia myyttejä ja saagoja, jotka on tuotettu uudessa yhteisyyden ja edistyksen nimiin vannovassa merkitysavaruudessa. (Rinne ym. 2004, 48–49.)

Voidaan olettaa, että totuusjärjestykset, joilla on vahvaa jalansijaa yhteiskunnan määrittelyissä jalkautuvat myös yksittäisten oppiaineiden määrittelyihin, niiden monimuotoisuuden potentiaalia kahliten. Vaarana on ykseysajattelu, joka vastaa vain tiettyjen ihmisryhmien näkemykseen siitä, mikä yksittäisissä oppiaineissa on merkityksellistä. Voidaan kysyä, istuuko tämänkaltainen

hallinnan pyrkimys ja oppiaineiden yksiulotteistaminen väistämättä moniarvoiseen yhteiskuntaan sijoittuvan institutionaalisen kasvatusjärjestelmän kehikkoon.

### Koululiikunnan siirtymä modernista postmoderniin

Koulun yhtä hyvin kuin koulun liikuntakasvatuksen tehtävä on vaihdellut aina vallitsevan yhteiskuntatilanteen mukaan. Odotukset koululiikuntaa kohtaan historian eri aikoina ovat verrannolliset toisiinsa. Painotus kasvatuksellisten, terveydellisten ja sosiaalisten odotusten välillä ja perustelut niiden tarpeellisuudelle vaihtelevat riippuen kulloisestakin yhteiskuntakontekstista. Kun kansallisesti valveutuneen, verevän, isänmaanrakkaan ja velvollisuudentuntoisen suomalaisen ihmisen kasvattaminen oli kansallisvaltion rakennusvaiheessa koulun kasvatusihanne, koululiikunnassa harjoitettiin ”maanpuolustuksellisesti tärkeitä maastoleikkejä” tai yleiskuntaa ja luonnetta (alttiutta, rohkeutta ja taistelumieltä, järjestystä, kuria ja asekelpoisuutta) kasvattavia liikuntaleikkejä (Koskenniemi 1944, 333). Vastaavasti muutos maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi, suurten ikäluokkien sosiaalistamisprosessi, poliittiset ristiriidat ja näistä kummunnut konsensushakuisuus ja tasa-arvoideologia toivat Peruskoulun opetus suunnitelman (POPS 1970) muodossa sosiaaliset odotukset osaksi koulun liikuntakasvatuksen tavoitteistoa.

Terveyden edistäminen on koulun liikuntakasvatukseen koko sen historian ajan vahvimmin kohdistunut odotus. Jo 1800-luvun loppupuolella ruotsalainen Hjalmar Ling suunnitteli järjestelmän, jossa voimistelusanastoon kuului vain anatomisesti tarkoituksenmukaisia ja terveyttä edistäviä liikkeitä. Liikkeet suoritettiin (lähinnä tytöt kouluvoimistelussa) oikeassa järjestyksessä ja kurinalaisesti, jotta ruumis saataisiin tahdon hallintaan. 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa Suomen kansaa kuvattiin luonnostaan hitaaksi ja saamattomaksi ja liikunta valjastettiin antamaan kansalaisille tarvittavaa puhtia (ks. Sarje 2011, 17–18). Terveys ymmärrettiin sekä ruumiin että sielun terveytenä.

Perinteisessä historiankirjoituksessa urheilukäyttäytyminen nähdään jollakin tapaa ”luonnollisena” tai ”universaalina” (Sironen 1987, 9). Yhtä lailla lapsen liikunnantarve on nähty luonnollisena perustarpeena, joka antaa varman pohjan kaikelle liikunnan opetukselle (vrt. Koskenniemi 1944, 333). Luontaisesta liikunnantarpeesta kumpuava liikunnan ilo on kulkenut sulassa sovussa kurinalaisuus-ihanteen rinnalla. Näin on tapahtunut jopa siinä määrin, että Kansakoulun opetusoppi vuodelta 1944 kieltää sulkemasta pois ”välittömät ilon purkaukset” liikuntatilanteissa.

Edellä kuvatut modernin ajan kansalaiskasvatuksen ihanteet sekä perustavanlaatuinen oletus lapsen olemuksen ytimeen kytkeytyvästä liikunnantarpeesta ja siihen lähtökohtaisesti liittyvästä ilosta eivät ole täysin ajantasaisia. Terve sielu terveessä ruumiissa ei ole enää yhtä lailla relevantti toimintaa ohjaava moraalikoodi kuin modernissa. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta voidaan ennemminkin asettaa ehdolle ajatus siitä, että liikuntatoimintaan osallistuminen tai osallistumattomuus sekä omat liikuntapreferenssit ja -motiivit palautuvat niihin kulttuurisiin malleihin, jotka asettuvat huokoistuneissa suhdeverkostoissa tarjolle. Postmodernissa yksilön valintatarjottimella on runsaasti erilaisia kulttuurisia malleja, joihin samastua. Toisiin näistä malleista liittyy liikunta ja toisiin ei. Modernista eriyvästi yksilö on eteen lankeavista traditioista vapaa tuottamaan identiteettiään toisenlaisena (myös liikkumattomana), muuttamaan suuntaansa ja aloittamaan alusta. (vrt. Kujala 2006.)

Artikkelimme kontekstualisoituu ajassa käytävään ja yhä voimistuvaan taito- ja taideaineiden arvopohjan ja sen merkityksen ympärillä käytävään keskusteluun. Taito- ja taideaineilla nähdään pääsääntöisesti (esim. Räsänen 2009, 29) olevan erityisasema muun muassa koulussa viihtymisen, mielenterveyden edistämisen, sosiaalisen kasvun sekä yksilönä ja yhteisön jäsenenä hyväksytyksi tulemisen näkökulmasta. Niin ikään taito- ja taideaineita yhdistää tiedonkäsitys, jossa ajattelua ei eroteta toiminnasta ja jossa prosessia ja produktiota pidetään oppimisen kannalta samanarvoisina. Näissä aineissa toiminnan, ajattelun tai hyvän elämän taidot kulkevat käsi kädessä. Näin taito ymmärretään laajasti ja se liitetään lähes kaikkeen inhimilliseen toimintaan. Taito- ja taideaineita yhdistää myös lähtökohtaisesti muita koulun oppiaineita suurempi tämän hetken arvostaminen. Muista oppiaineista eriyvästi ne eivät seuraa päämäärärationaalisten oppikirjojen ennakkoon rakentamia polkuja.

Liikunta hakee paikkaansa opetussuunnitelmassa

Liikunnan oppiaine on perinteisesti ollut itseoikeutettu osa taito- ja taideainekokonaisuutta. Kuitenkin koulutuspoliittisissa uudelleen linjauksissa sille ollaan luomassa uudenlaista identiteettiä irrottamalla oppiaine taito- ja taideaineiden ryhmästä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2010) kaavailujen mukaan liikunta tulisi muodostamaan niin sanotun Terveys- ja toimintakyky - oppiainekokonaisuuden yhdessä terveystiedon ja kotitalouden kanssa. Työryhmä esittää, että liikunnan opetuksen keskeisenä tehtävänä on tarjota oppilaille sellaisia taitoja, tietoja ja kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen ja terveyttä edistävä elämäntapa ja -asenne. Oppiaineen painopisteeksi on esitetty erityisesti fyysisen toimintakyvyn sekä

liikunnallisen aktiivisuuden ja liikkumisen ilon monipuolinen edistäminen. Toinen tärkeä tavoitealue liittyy oman kehon tuntemuksen ja kehollisen ilmaisun kehittämiseen. Kuitenkaan näitäkään tavoitteita ei pidetä itsessään arvokkaina ja riittävinä vaan terveystavoitteiden rinnasteisina: Tavoitteena on omaan terveyteen ja hyvinvointiin liittyen vastuullisten asenteiden, niin sanotun terveystajun, vahvistaminen. (Perusopetus 2020, 172–173.)

Myös 22.6.2011 julkaistu Kataisen hallitusohjelma mainitsee vuonna 2016 voimaan astuvan uuden perusopetuksen tavoitteiden ja tuntijaon ”vahvistavan taito- ja taideaineiden opetusta, liikuntaa sekä yhteiskunnallista kasvatusta ja arvokasvatusta...”. Kuten vuoden 2010 ehdotuksessa myös tässä yhteydessä liikunta on irrotettu taito- ja taideaineista. Edellä kuvattujen koululiikunnan tulevaisuutta koskevien näkökulmien perusteella on aiheellista kysyä, mitä intressejä palvelee se, että koululiikuntaa määritellään uudella asemoinnilla (terveys ja toimintakyky - oppiainekokonaisuus) yhä enemmän terveyslähtökohtaiseksi oppiaineeksi. Ilmeistä on, että tämän muutoksen myötä terveystavoitteiden asema on asettumassa yhä vahvemmin liikuntaoppiaineen legitimaatioperustaksi. Mikäli hyväksymme ajatuksen, että kielen käyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta, ymmärrämme, että uudelleen määrittelyllä on seurauksensa. Uudelleenmäärittelyn myötä tarjolle asettuu väistämättä rajautunut vastaus Hellisonin (2011, 3) esiin nostamaan ja erilaisia tarpeita omaavien lasten tai nuorten parissa toimivia liikuntakasvattajia askarruttavaan kysymykseen: ”What’s worth doing in school physical education”. Aikaamme peilaten ei liene perusteetonta väittää, että korostuva terveystavoitteiden asema tulee ajamaan marginaaliin niitä liikunnan lähestymistapoja, joiden tuloksellisuus ei ole testipatteristoin todennettavissa. Liikunta on myös yhdessäoloa, yhdessä kasvua, elämyksiä, leikkiä, oivalluksia ja ongelmanratkaisua, itsetuntemuksen kehittämistä sekä aiemmin esitettyjä oman kehon tuntemuksen ja kehollisen ilmaisun kehittämistä – ja näitä kaikkia vielä ilman hyötytarkoitusta. Näiden lähestymistapojen paikantuminen marginaalin sijaan keskiöön asemoisi liikuntaoppiaineen luontevammin osaksi taito- ja taideaineita.

On selvää, että terveystavoitteiden ylivalta kietoutuu suuret mittasuhteet saaneeseen koko länsimaista yhteiskuntaa ravistelevaan terveyshuoleen. Huoli on vastaansanomaton ja aiheellinen, mutta puhetapa huolesta on auttamatta yksipuolinen. Hyvinvointiyhteiskuntaa koettelevan kansanterveysongelman tulisi olla monia (tieteen)aloja työllistävä ja askarruttava kysymys. Vaikuttaa kuitenkin siltä (esim. Azzarito 2007), että terveyshuoleen liittyvässä keskustelussa äänivaltaa käyttävät lääketiede, erilaiset biotieteet sekä hyvinvointiin, terveyteen ja kauneuteen liittyvien tuotteiden ja palveluiden myyjät ja kehittäjät. Terveys on yhä enenevässä määrin medikalisoitu ja siitä käytävä keskustelu tapahtuu paljolti talouden ehdoin. Tämä konkretisoituu kilpailuyhteiskunnan



puhunnoissa, joissa lihavuus nähdään sairautena ja liikkumattomuus (inaktiivisuus) globaalina vitsauksena ja epidemiana, joka aiheuttaa yksilön sairastumisriskin ohella kansantaloudellista tappiota hoitokuluina, lyhentyneinä työurina ja ennenaikaisina kuolemina.

## Terveyspuheen ylivalta

Terveyden ja liikkumattomuuden teemojen käsittelyllä huolen näkökulmasta voi nähdä olevan yhteys jo aiemmin esitettyyn markkinoiden vaikutusvallan kasvuun yhteiskunnassa. Terveyden laiminlyönti ja liikkumattomuus tuotetaan ongelmana, jota ratkaisemaan on valjastettu niin kansanliikkeitä, asiantuntijoita, kaupallisia yrittäjiä, institutionaalisia kasvatusjärjestelmiä kuin yksilöitä. Niiden ammattikuntien määrä, joille ihmiset maksavat oman kehonsa liikuttamisesta, on kasvanut räjähdysmäisesti. Samanaikaisesti liikunnasta ja terveistä elämäntavoista on tullut yhä enemmän suorituksia, joista palkinnoksi odotetaan ehdotonta terveyttä. Erilaiset suositukset ja mittarit ovat etabloituneet, ei vain harrasteliikuntaan vaan myös koululiikuntaan ja laajemmin lasten liikuntaan. Terveyshuolen kylväminen sopii Ulla Järven (2011) väitöstutkimuksen mukaan sekä median että huoleen vastaavien laitteiden ja palveluiden myyntiin perustuvaan ansaintalogiikkaan. Tämän logiikan tulee kuitenkin olla kasvatukselle vieras.

On myönnettävä, että vallalla oleva hegemoninen terveyspuhe mahdollistaa liikunta-oppiaineelle ennennäkemättömän statuksen nousun. Tämä tekee ymmärrettäväksi sitä, että tahot, jotka ovat koulussa ja koulun ulkopuolella vuosikymmeniä tuoneet esiin liikunnan hyvinvointia lisäävää käyttämätöntä potentiaalia, kiinnittyvät vahvasti ajassa vallitsevaan terveyspuheeseen. Nyt viesti saa selkeän ja vastaansanomattoman kaukupohjan, joka moninkertaistaa sen äänen kuulumisen, jonka on ennen koettu jäävän katveeseen. Statuksen nousun houkuttelevuudesta huolimatta ei ole syytä unohtaa sitä, että koululiikunta on myös muuta kuin terveysliikuntaa. Kuitenkin muut kuin terveyteen liittyvät lähestymistavat ovat ajautumassa enenevässä määrin sivuraiteille.

Hakala (1999, 115 – 116) tuo terveysorientaation ohella esiin muun muassa fyysis-motorisen, kasvatuksellisen, elämyksellisen tai itsearvoisen lähestymistavan. Näitä arvottaen ja hieman kärjistäen voisi todeta, että terveydellinen lähestymistapa on aikuisten omaisuutta. Se korostaa päämäärää ja sijoittuu lapsen ja nuoren aikakäsityksessä kauas tulevaisuuteen. On vaarana, että se polkee alleen lapsen ja nuoren subjektiroolia ja asettaa lapsen ennalta määrätyn kehyksen mukaisen kasvatuksen kohteeksi. Koululiikunnassa tämä voi tarkoittaa muokattavana kehona olemista, jolloin lapsi tai nuori on aina epätäydellinen ja joksikin, vahvemmaksi, joustavammaksi, kestävämmäksi tai

terveemmäksi tuleva. Voidaan olettaa, että muut lähestymistavat tavoittavat paremmin hetken arvon. Tässä piilee niiden vahvuus ja tärkeys sekä perustelu sille, että kaikki lähestymistavat liikuntaan tulee ottaa huomioon, kun käydään koulua ja koululiikuntaa koskevia neuvotteluja. Ajatus operationaalistuu Hakalan (2011) aineistossa, jossa 5- ja 9.-luokkalaiset tuovat voimakkaasti esiin tämän hetken läsnäoloa. Yhdeksännen luokan poika kirjoittaa aiheesta tavalla, joka kestää yleistyksen: ”Kaikki tietävät, että koulu tekee hyvää tulevaisuudelle, mutta suurin osa nuorista, mukaan lukien minä, haluaa olla onnellisia NYT eikä kymmenen vuoden päästä.”

Koulu on väistämättä päämääräorientoitunutta toimintaa jo yhteiskunnan sille kohdentamien odotusten vuoksi. Kuitenkin koulussa on myös tämä hetki, jonka mitätöinnin voi nähdä Kiilakosken (2005, 161) sanoin ” uhkaavan arjen toimintaa”. Kuten Kiilakoski (2005, 161) jatkaa, arjen kedoilla eletään, koetaan, ratkaistaan ongelmia, iloitaan ja toisinaan itketään. Burbules (1995) toteaa samansuuntaisesti. Hän näkee ylimitoitettun päämääräorientoituneisuuden mitätöivän sekä opettajaa ja oppilasta yhdistävän suhteen laatua että sitä sattuman henkeä, jonka tulee olla osa kaikkia autenttisia oppimisen tilanteita. Kasvatuksen koetinkivien tulee olla korkeiden testitulosten tai joidenkin pääteikäyttämiseen liittyvien tarkistuslistojen sijaan siinä, miten ylläpitää sellaista pedagogista suhdetta, johon liittyy sitoutuminen, avoimuus, uteliaisuus, välittäminen sekä osallisten itsekunnioitus ja keskinäinen kunnioitus. Tällaiseen suhteeseen tulee pyrkiä siksi, että arvostamme sellaista suhdetta. Tämä siitäkin huolimatta, että lopputuloksesta ei ole varmuutta. (Burbules 1995, 29–34.) Arvon antaminen tälle hetkelle on yksi liikunnan merkittäviä ja arvokkaita erityispiirteitä. Tätä erityispiirrettä on syytä varjella jo siitä syystä, että tämän hetken arvostamisella koulussa vaikuttaa olevan yhteys merkittävään aikalaiskeskusteluun, kouluviihtyvyyteen (Hakala 2011).

### Johtopäätökset

Kun koulutuspuheessa on tullut totuudeksi se, että myös koulu pitää valjastaa suomalaisen kilpailukyvyn takaajaksi globaaleille markkinoille, opettajat on sidottu uudelleen totuusjärjestykseen, kilpailukykydiskurssiin. Heidän tehtävänä on toimia uusliberalistisen yhteiskuntapolitiikan tehokkuuspyrkimysten edistäjinä ja kuluttajakansalaisten kasvattajina. (Ks. Lindén 2010, 103–110.) Koululiikunnan määrittelijäksi pyrkivän terveyspuheen voi nähdä yhtenä kilpailukykydiskurssin ilmentymä. Vaarana on, että yksipuolisella määrittelyllä kavennetaan oppiaine vain sen johonkin piirteeseen. Kun koulun tehtävä yhteiskunnallisena instituutiona on edistää oppilaiden hyvinvointia ja turvallisuutta, jokaisella oppiaineella on oma merkityksensä. Koululiikunnan ensisijainen tehtävä eri oppiaineiden kirjossa on huolehtia kasvavan lapsen ja

nuoren fyysisestä toimintakykyisyydestä. Terveyspuheen valta-asema houkuttelee kuitenkin koululiikuntaa asettumaan yhden, väistämättä kapea-alaisen totuuden palvelijaksi.

Amerikassa kouluihin on ehdotettu kaupallisia interventioita, joilla lasten ja nuorten lihavuudesta ja huonokuntoisuudesta aiheutuvia ”suunnattomia kustannuksia” saataisiin kuriin. Erästä näistä on markkinoitu sloganilla: ”Fyysinen aktiivisuus on kuin laittaisi rahaa pankkiin tulevaisuutta varten” (Azzarito 2007.) Projektin keihään kärkenä on rasvan polttoon tarkoitettu ruokavalio- ja harjoitteluohjelma, jonka suunnittelun lähtökohtana on oppilaiden painon pudotus ja ylipainon kertymisen ehkäisy. Samalla puututaan koulun välipala-automaattien tarjontaan ja annetaan koululaisten vanhemmille terveyttä, liikkumista ja painonhallintaa koskevaa tietoa. Curriculum Studies -tutkimussuunta on käyttänyt painavia puheenvuoroja kritisoimalla kasvatuksen asiantuntijoiden, koulun ja pedagogien passiivisuutta; asiantuntijoina koulussa huseeraavat kaikki muut paitsi kasvattajat itse. William Pinarin työhön pohjautuen Azzarito (2007) avaa kiinnostavaa sosio-historiallis-poliittista näkökulmaa medikalisoituneeseen lihavuus-keskusteluun puhumalla lihavuudesta etnisyys-, sukupuoli- ja kansalaisuuskontekstissa. Azzariton havainto johtaa pohtimaan, missä määrin liikunnan odotetaan palvelevan jotain imaginääristä ideaalia ja miksi. Suomessa muun muassa Launonen (2000) on muistuttanut kasvatustyön sivistystehtävän ensisijaisuudesta. Tästä lähtökohdasta koulun antautuminen markkinavoimille ei ole perusteltavissa – ei edes hyvinvoinnin nimissä. Näkemyksemme mukaan koulun tulee olla paikka, jossa lapsi saa olla rauhassa ja ideaalitarjonnan ulottumattomissa

Korostunut yksilö- ja terveyskeskeisyys aiheuttaa uhkakuvan, jossa liikunnan opetus mekanisoituu ja jossa oppilaasta tulee opetuksen ja kontrollin objekti. Tehokkuutta ja suorituskorosteisuutta todentava päämääräorientoituneisuus polkee alleen lapsen ja nuoren subjektiroolia oman elämänsä rakentajana ja lapsi näyttäytyy ennalta määrätyn kehyksen mukaisena kasvatuksen kohteena. Koululiikunnassa tämä voi tarkoittaa muokattavana kehona olemista, jolloin lapsi tai nuori on aina epätäydellinen.

#### Lähteet

Arola, P. 2003. Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Kasvatustieteen tutkimuksia 191. Helsingin yliopisto.

Autio, T., Syrjäläinen, E. & Tuomisto, J. 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: Ajankohtaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A.

Savisaari & T. Järventie (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu, 125–150. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu, 125–150.

Azzarito, L. 2007. "Shape up America!": Understanding fatness as a curriculum project. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* 3.

<http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/vol3/azzarito.htm>. Luettu 23.06.2011.

Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset koulutuspolitiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 1*. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 21–43.

Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.

Bauman, Z. 2008. *Liquid times. Living in the age of uncertainty*. Cambridge: Polity.

Burbules, N.C. 1995. Authority and the tragic dimension of teaching. Teoksessa J. W. Garrison & A. G. Rud Jr. (toim.) *The Educational conversation. Closing the gap*. New York: Suny, 29–40.

Burr, V. 1998. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

Castells, M. 1997. *The information age: Volume II. The power of identity*. Toinen painos. Oxford: Blackwell.

Collier, G., Minton, H. L. & Reynolds, G. 1991. *Currents of thought in American social psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Gergen, K. J. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40, 266–275.

Gergen, K. J. 1995. Relational theory and the discourses of power. Teoksessa D. M. Hosking, H. P. Dachler, & K. J. Gergen (toim.) *Management and Organization: Relational alternatives to individualism*. Aldershot: Avebury, 29–50.

[http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/relational\\_theory.pdf](http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/relational_theory.pdf). Luettu 4.6.2009.

Gergen K. J. 1997. *Realities and relationships. Soundings in social construction*. USA: Harvard University Press.

- Gergen, K. J. 2000. The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. 2009a. Relational being. Beyond self and community. Oxford: Oxford University Press.
- Gergen, K. J. 2009b. An invitation to social constructionism. London: Sage.
- Gergen, K. J. & Wortham, S. 2007. Social construction and pedagogical practice. Teoksessa K. J. Gergen (toim.) Social Construction in Context. London: Sage, 115–136.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2008. The constructionist mosaic. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) Handbook of constructionist research. New York: The Guildford Press, 3–10.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen – mitä merkitystä on kuperkeikalla? Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakala, L. 2011. Monologeista dialogiksi. Keskustelua koulusta käytävien ohipuhumisten muuttamisesta neuvotteluksi sosiaalisen konstruktionismin hengessä. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja. Tutkimuksia 333.
- Hallitusohjelma 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma. Valtioneuvosto.
- Hellison, D. 2011. Teaching personal and social responsibility through physical activity. USA: Human Kinetics.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 35 (1), 55–65.
- Horkheimer, M. 1990. Sivistyksen käsite. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Suom. R. Sironen. Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 132–142 .
- Jackson, T. 2010. Esitys Kasvu murroksessa-seminaari 24.9. Helsinki.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2004. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Järvi, U. 2011. Media terveyden lähteillä. Miten sairaus ja terveys rakentuvat 2000-luvun mediassa. Jyväskylä Studies in Humanities 150. Jyväskylän yliopisto.  
<http://dissertations.jyu.fi/studhum/9789513942106.pdf>. Luettu 24.06.2011.

Kant, I. 2007. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) Suom. T. Kaakkurinniemi. Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino, 86–95.  
<http://www.vastapaino.fi/vp/ekirjat/valistus.pdf>. Luettu 22.2.2009.

Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 139–165.

Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 73–90.

Koskenniemi, M. 1944. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.

Kujala, T. 2006. Ei pirise enää koulun kello. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Acta Universitatis Tamperensis 1195. Tampereen yliopisto.

Lampinen, O. 2003. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylän yliopisto.

Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Acta Universitatis Tamperensis 1502. Tampereen yliopisto.

Liotard, J-F. 1984. Intellektuellin hautakivi. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Suom. R. Sironen. Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 202–209.

Noddings, N. 1995. Foreword. Teoksessa J. W. Garrison & A. G. Rud Jr. (toim.) The Educational conversation. Closing the gap. New York: Suny.

Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.

Pulkkinen, T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.

- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 91–137.
- Rinne, R., Kallo, J. ja Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. Kasvatus 35 (1), 34–54.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Opetushallituksen moniste 2, 28 – 39.
- Sale, K. 2007. Five Facets of a Myth. <http://www.non-fides.fr/?Five-Facets-of-a-Myth>. Luettu 6.2.2010.
- Sarje, A. 2011. Naissukupolvien ihanteet aikansa kasvatuskulttuurin heijastumina. Teoksessa Pekka Rähä & Tanja Steiner (toim.) Samalta viivalta 5. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2011. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-40. [http://www.helsinki.fi/vakava/samalta\\_viivalta\\_V\\_ekirja.pdf](http://www.helsinki.fi/vakava/samalta_viivalta_V_ekirja.pdf). Luettu 23.06.2011.
- Sihvola, J. 1998. Toivon vuosituhat. Eurooppalainen ihmiskuva ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus. Jyväskylä: Atena.
- Sihvonen, J. 1996. Sivistystä kaikille vai valituille? Acta Universitas Tamperensis ser A vol. 519. Tampereen yliopisto.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.
- Sironen, E. 1987. Eichberg – koordinaatteja. Teoksessa Henning Eichberg: Liikuntaa harjoittavat ruumiit. Tampere: Vastapaino, 7–23.
- Steinby, L. 2008. Ryöstelijät ammutaan: moderni minä ja mitä sille sitten tapahtui? Teoksessa J. Ojajärvi & L. Steinby (toim.) Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella. Helsinki: Avain, 25–66.
- Tyack, D. & Cuban, L. 1995. Tinkering toward utopia. A century of public school reform. England: Harvard University Press.

Värri, V-M. & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhla-julkaisu, 39–60.

Värri, V-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: Opettajankoulutuksen intellektualisointi! Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 195–214.

Weinberg, D. 2008. The philosophical foundations of constructionist research. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) Handbook of constructionist research. New York: The Guildford Press, 13–39.

Whitty, G. 2010. Marketization and postmarketization in contemporary education policy. Teoksessa J. Kauko, R. Rinne & H. Kynkäänniemi (toim.) Restructuring the truth of schooling – Essays in discursive practices in the sociology and politics of education. Research in Educational Sciences 48. Finnish Educational Research Association, 23–41.