

Chydenius-instituutin tutkimuksia  
2/2005  
Chydenius-institutets undersökningar

Aini Oravakangas

## KOULUN TULOKSELLISUUS?

Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden  
problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa

Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus  
Kokkola 2005

Taitto: Päivi Vuorio

Kannen valokuva: Anu Mattila

Tekijän valokuva: Liisa Mäki

ISBN 951-39- 2238-3 (nid.)

ISBN 951-39-2241-3 (pdf)

ISSN 0789-0710

Gummerus Kirjapaino Oy

Saarijärvi 2005

## ABSTRACT

Oravakangas, Aini. 2005. Performance-oriented school? Philosophical observations on the problematics of school effectiveness in Finnish society. Educational Dissertation. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Chydenius Institute – Kokkola University Consortium.

There has been a great deal of discussion about performance orientation in school in Finland over the last few years. However, conceptually the discussion has been quite fragmented. Different speakers seem to understand school effectiveness in different ways, as competitiveness, cost-cutting, the quality of education and educational outcomes. The subject inspires those taking part in the discussion to passionate arguments both for and against. But for what and against what?

The present study is an analysis, from the point of view of the philosophy of education, of the meanings that have been attributed to the concept of school effectiveness or performance orientation in school in a public debate that has been going on around the turn of the millennium. The data consists of 257 texts published in the literature or in the media, giving voice to public servants and decision-makers involved in educational policy, representatives of trade and industry, journalists, researchers, teachers, students and their parents. The data were collected in 1997-2002.

The study is based on Gadamer's philosophical hermeneutics, while the interpreter's pre-understanding is grounded on experiences gained as a parent and a teacher familiar with different school stages. The concept of performance orientation is looked at from a discourse analytic perspective, drawing on Wittgenstein's concept of language game and Goffman's idea of frame analysis. The analysis specifies the meanings attributed to school effectiveness in the language games of educational policy talk, pedagogical talk, the talk of local politics as represented in the media, and educationally oriented talk. The result is a philosophical analysis of the concept of school effectiveness based on a hermeneutic critical perspective. The critical element of this interpretation comes from Habermas' idea of cognitive interests and his theory of communicative action. The role of the interpreter is considered in the light of Gadamer's concept of interpretive horizon.

Today's society is characterised by a market-oriented ethos. The neoliberal idea of performance orientation has come to dominate both public debate and political decision-making. It has gained ground also in the field of educational policy and among many people working in education. School is caught up in a whirlwind where one strategic change follows another. The language of education has been reduced to the language of training, which does not seem to have room for questions regarding the good human life and the objectives of education.

The resulting situation has placed teachers in the midst of conflicting expectations. How can the time and peace and quiet needed for human growth be taken into account in a performance-oriented school? How does the teacher see their role in the everyday reality of school? Will they adjust their professional activity to the logic of neoliberal thinking or will they find themselves facing questions of professional ethics? What is the objective of our school education? - Do we have the patience to become civilised instead of merely trained? (Ojanen 2000.)

The principal concepts used in the study: school effectiveness, performance orientation, education, schooling, general education, discourse analysis, Gadamer's philosophical hermeneutics, Wittgenstein's later philosophy, Habermas' idea of cognitive interests and theory of communicative action.

Author's address	Aini Oravakangas Raudaskylä Christian Folk High School Ylivieska Finland
Supervisors	Professor Juhani Aaltola Chydenius Institute – Kokkola University Consortium University of Jyväskylä Finland  Lecturer Pentti Moilanen, Ph. D. (Educ.) Department of Teacher Education University of Jyväskylä Finland
Reviewers	Professor Juhani Suortti Kajaani University Consortium University of Oulu Finland  Docent Rauno Huttunen, D. Soc. Sc. Faculty of Education University of Joensuu Finland
Opponent	Docent Rauno Huttunen, D. Soc. Sc. Faculty of Education University of Joensuu Finland

*Toimi niin, että käytät ihmistä,  
sekä omaa että jokaisen muun persoonaa,  
aina samalla tarkoituksena  
eikä koskaan pelkästään välineenä.*

*Immanuel Kant*

*Filosofin työ on muistutusten kokoamista määrätarkoitusta varten.*

*Ludwig Wittgenstein*

## TIIVISTELMÄ

Oravakangas, Aini. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valituksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius-Instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

Koulun tuloksellisuudesta on keskusteltu viime vuosina Suomessa paljon. Käsitteellisesti keskustelu on kuitenkin ollut hyvin hajanaista. Eri puhujat tuntuvat ymmärtävän käsitteen sisällön eri tavoin. Puhutaan kilpailukyvyistä, säästöistä, arvioinnista, opetuksen laadusta ja oppimistuloksista. Keskustelussa aihe herättää kiihkeitä kannanottoja puolesta ja vastaan. Mutta minkä puolesta ja mitä vastaan?

Tutkimus on kasvatustieteiden filosofisesti orientoitunut analyysi siitä, mitä merkityksiä koulun tuloksellisuuden käsitteelle annetaan vuosituhannen vaihteen molemmin puolin esiintyneessä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tutkimusaineistona on 257 kirjallisuudessa tai mediassa julkaistua tekstiä, jotka antavat äänen koulutuspolitiikan päättäjille ja virkamiehille, elinkeinoelämän edustajille, toimittajille, tutkijoille, opettajille, opiskelijoille ja koululaisten vanhemmille. Aineisto on kerätty vuosina 1997–2002.

Tutkimuksen tiedekäsitys perustuu Gadamerin filosofiseen hermeneutiikkaan ja tulkitsijan esiyymmärrys kasvattajan ja opettajan kokemuksiin eri kouluasteilla. Koulun tuloksellisuuden käsitteeseen tartutaan diskurssianalyttisella otteella Wittgensteinin kielipelin käsitettä ja Goffmanin kehysanalyysin ideaa hyväksi käyttäen. Analyysissä eritellään koulun tuloksellisuuden saamat merkityssisällöt koulutuspoliittisessa puheessa, pedagogisessa asiantuntijapuheessa, kunnallispoliittisessa mediapuheessa ja kasvatustieteiden puheessa. Tutkimuksen tuloksena syntyy hermeneuttis-kriittisesti orientoitunut koulun tuloksellisuuden käsitteen filosofinen analyysi. Kriittiset aineksensa tulkinta saa Habermasin tiedonintressiopista ja kommunikatiivisen toiminnan teoriasta. Tulkitsijan roolia tarkastellaan Gadamerin tulkintahorisontin käsitteen valossa.

Aikamme yhteiskunnallinen eetos on markkinahenkinen. Uusliberalistinen tehokkuusajattelu on saanut paljon tilaa sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa että poliittisessä päätöksenteossa. Se on vallannut myös koulutuspoliittisen kentän ja monet kasvatuksen alalla työskentelevät ihmiset. Koulu on joutunut toinen toistaan seuraavien strategisten muutosten pyörteeseen. Kasvatuksen kieli on muuttunut koulutuksen kieleksi, jossa ei tunnu olevan luontevaa sijaa kysymykselle ihmisen hyvästä elämästä ja kasvatuksen päämäärästä.

Syntyneen tilanne on saattanut opettajat ristiriitaisten odotusten keskelle. Miten tulostavoitteisessa koulussa huomioidaan inhimillisen kasvun vaatima aika ja rauha? Miten opettaja mieltää roolinsa tulostavoitteisen koulun arjessa? Sopeuttaako hän toimintansa uusliberalistisen tulosajattelun logiikkaan vai joutuuko hän ammattietäisten kysymysten äärelle? Mikä on koulukasvatuksemme päämäärä? – Onko meillä malttia sivistykseen? (Ojanen 2000.)

Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Koulun tuloksellisuus, kasvatustiede, koulutus, sivistys, diskurssianalyysi, Gadamerin filosofinen hermeneutiikka, Wittgensteinin myöhäisfilosofia, Habermasin tiedonintressiopista ja kommunikatiivisen toiminnan teoria

## KIITOKSET

Kiitän tutkimukseni ohjaajana toiminutta professori Juhani Aaltolaa tieteenfilosofisen harrastukseni vahvistamisesta sekä kannustuksesta vaikean aiheen käsittelyssä. Joku toinen olisi voinut nähdä koko hankkeen toivottomana yrityksenä. Erityisesti muistan sen hetken jatko-opiskelijoiden seminaarissa, kun kerroin jääväni opintovapaalle aikomuksena viettää aikaa Ludwig Wittgensteinin, Hans-Georg Gadamerin ja Jürgen Habermasin seurassa. Professorin tyytyväisen myönteiseksi tulkitsemäni kommentti kuului: - "Oletpas seuran valinnut!" Tutkimuksen loppuunsaattamisen kannalta merkittävä tilanne oli se, kun minua kehoitettiin jo lopettamaan ajattelu ja keskittymään kirjoittamiseen. Kiitän myös tutkimuksen toista ohjaajaa KT Pentti Moilasta hienovaraisesta kritiikistä, analyttisempaan otteeseen ohjaamisesta sekä vaikutelmasta, että työni tuli huolella luetuksi. Edelleen kiitän tutkimukseni esitarkastajia professori Juhani Suorttia ja dosentti Rauno Huttusta työn viimeistelyä ohjanneista lausunnoista.

Taloudellisesta tuesta opintovapaan aikana saan kiittää Chydenius-Instituutin kannatusyhdistystä ja Suomen kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan rahastoa. Tutkimustyötä innoittaviin tutkijaseminaareihin ja konferensseihin on ollut mahdollista osallistua Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön ja Kansanopistoyhdistyksen tuella. Työyhteisöäni Raudaskylän Kristillisessä Opistossa kiitän joustavuudesta, pedagogisista keskusteluista ja opiskelua arvostavasta ilmapiiristä. Kansanopistossa työskennellessäni olen saanut kokea koulun tulostavoitteisuuden koko kirjon taloudesta ihmisen henkisen kasvun tukemiseen.

Perhettäni kiitän jälleen kannustavasta asenteesta, tutkimustyölle luovutetusta ajasta ja monenlaisesta käytännön avusta. Tutkimuksen edetessä lapset ovat aikuistuneet ja lentäneet pesästä. Tiede ja filosofia ovat konkreettisesti täyttäneet tyhjiksi jääneitä huoneita. Omistan väitöskirjani yhteisesti Tuomolle, Liisalle ja Annille sekä erityisesti Karille ja tutkimusprosessin jännittävässä loppuvaiheissa syntyneelle ensimmäiselle lapsenlapsellemme Jussille, pikuiselle poikavauvalle, jonka olemus saa minut entistä vakuuttuneemmaksi siitä, että ihmisen inhimillisen kasvun ainutlaatuisuutta on puolustettava myös tulostavoitteisessa yhteiskunnassa.

Ylivieskassa kesäkuussa 2005

Aini Oravakangas





## PROLOGI – Tutkimuksen lukemisesta

Väitöskirjani on filosofisesti orientoitunut tutkimus koulun tuloksellisuuden käsitteen merkitysulottuvuuksista suomalaisessa koulutuskeskustelussa. Tutkimuksen lähtökohta on käytännön kouluelämässä syntynyt koulun tuloksellisuuden käsitteen sisältöä koskeva kasvatustieteellinen ongelma. Olen toiminut opettajana 25 vuotta eri kouluasteilla esikoulusta korkeakouluun. Opettajana minun on ollut vaikea ymmärtää koulumaailmaan saapuneen tulosajattelun ja sen mukanaan tuomien käsitteiden sisältöä.

Tuloksellisuuden käsite tuotiin kouluun kehittämisen välineeksi ja toiminnan arvioinnin pohjaksi. Opettajana ja kasvattajana pidin luonnollisesti tulostavoitteena "hyvää koulua" ja "hyvää ihmistä". Kehittäminen ja tuloksellisuus merkitsivät minulle koulun muuttamista suuntaan, jossa hyvän ihmisen kasvattamiselle luodaan parhaat mahdolliset edellytykset. Lamavuosien aikana tulosajattelu sai kuitenkin aivan toiset kasvot. Tulostavoitteisuus alkoi koulun arkitodellisuudessa tarkoittaa myös alituisia säästöjä ja niiden myötä lasten inhimillisten kasvuolosuhteiden huononemista. Tilanteesta ja puhujista riippuen koulun tuloksellisuus näytti saavan erilaisia painotuksia ja merkityssisältöjä.

Olen yrittänyt hahmottaa tutkimusongelmaa ja etsiä siihen tarttumiseen soveltuvia välineitä ensin kasvatustieteen pro gradu -työssä *Hyväksi ihmiseksi? Diskurssia peruskoulun tuloksellisuuden problematiikasta* (Oravakangas & Savela 1997) ja sitten lisensiaatintutkimuksessa *Koulun tulosähky. Kasvatustieteellinen analyysi koulun tuloksellisuuden problematiikasta suomalaisessa yhteiskunnassa* (Oravakangas 2003). Ensin mainitussa pyritään hahmottelemaan tuloksellisuuden käsitettä koulun kasvatustavoitteiden suunnasta. Jälkimmäisessä etsitään perusteellisemmin tutkimusaiheeseen soveltuvaa tieteenfilosofista lähestymistapaa, teoriaa ja metodologisia välineitä päätyen Gadamerin filosofiseen hermeneutiikkaan, Wittgensteinin myöhäisfilosofian kielipelin käsitteeseen ja diskurssianalyysiin. Tutkimuksen kriittistä lähestymistapaa tarkastellaan Habermasin tiedonintressiopin ja kommunikatiivisen toiminnan valossa.

Tässä tutkimuksessa pyrin perehtymään entistä paremmin filosofisen tutkimuksen luonteeseen sekä kirkastamaan tekemiäni tulkintoja ja niiden pe-

rusteita tarkastelemalla syvemmin tulkitsijan roolia hermeneuttisesti orientoituneessa tutkimuksessa.

Edellisten tutkimusprosessien aikana olen kerännyt jatkuvasti talteen koulun tuloksellisuutta käsittelevää tai esiyymmärryksen mukaan siihen liittyvää tekstiaineistoa. Tässä tutkimuksessa käytössäni on 257 tekstiä, jotka on kerätty vuosina 1997–2002. Tämä tekstiaineisto kuvaa tutkijan esiyymmärrystä ja muodostaa tutkimuksen empiirisen perustan. Perusluonteeltaan tutkimus on kuitenkin kasvatustieteellisesti orientoitunutta aikalaispohdintaa koulua ja koko yhteiskuntaa koskevasta ajankohtaisesta ilmiöstä ja eetoksesta. Filosofisen tutkimusotteen avulla pyrin nostamaan koulun tuloksellisuusvaatimuksen teoreettisen ja tieteenfilosofisen tarkastelun kohteeksi. Taustalla on ihmetys siitä, mistä tässä ilmiössä oikeastaan on kysymys.

Tutkimus sisältää aiheen kompleksisuuden vuoksi monenlaisia ja monitasoisia aineksia. Vaikea asia ei muutu tutkimuksen myötä yksinkertaiseksi. Siksi pyrin syventämään filosofista ja teoreettista näkökulmaa tekstissä vähitellen palaten yhä uudelleen diskurssiaineiston välityksellä käytäntöön koettelemaan tulkinnan pätevyyttä. Kokonaisuuden hahmottamiseksi selostan lukuohjeena tutkimuksen sisällön pääpiirteittäin.

Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa esittelen empiirisen aineiston ja valotan niitä filosofisia ja metodologisia ratkaisuja, joiden kautta lähdin etsimään tutkimusaiheeseen soveltuvia työkaluja. Luvun keskeinen kysymys käsittelee filosofisen tutkimuksen ja oman ajattelun suhdetta. Mikä tekee pohdinnoistani tiedettä? Metodologian kehittämisessä tukeudun Gadamerin filosofiseen hermeneutiikkaan, Wittgensteinin kielipelin käsitteeseen, diskursiiviseen luku-tapaan ja Goffmanin kehyksen käsitteeseen.

Toisessa luvussa tarkastelen koulun tuloksellisuuden problematiikkaa Wittgensteinin arkikielen filosofian näkökulmasta eritellen suomalaisessa yhteiskunnassa käytyä koulutuskeskustelua kielipeleinä erilaisissa tulkinta-kehyksissä. Erotan aineistossa koulutuspoliittisen puheen, pedagogisen puheen, kunnallispolitiikan sävyttämän median arkipuheen ja kasvatuksellisen puheen sekä niille keskeiset käsitteet. Luvun lopussa tarkastelen tulkitsijan asemaa diskurssi-analyttisesti orientoituneessa tutkimuksessa.

Kolmas luku voidaan ymmärtää kielipelien tulkintana ja tutkimuksen välituloksena. Tarkistan kielipelien avulla tekemääni erittelyä jäsentämällä diskurssiaineiston sisällön teemoiksi ja pohtimalla kielipelien tulkinnasta avautuvan uusliberalistisen talouseetoksen ja sivistyksellisen kasvatustieteen kohtaamisen problematiikkaa.

Neljännessä luvussa pyrin hahmottamaan koulun tuloksellisuuden käsitteen merkityksiä tieteenfilosofian ja tietoteorian suunnasta. Erittelen niitä tiedekäsityksiä ja traditioita, joiden oletan vaikuttavan koulun tuloksellisuuden käsitteen erilaisiin tulkintoihin ja tulosten arviointitutkimukseen ja -politiikkaan. Lisäksi pohdin, mitä annettavaa Habermasin kriittisellä filosofialla, Gadamerin edustamalla Bildung-traditiolla ja erilaisilla rationaalisen toiminnan perusteilla voisi olla koulun tuloksellisuuskäsitteen tulkinnoissa.

Viidennessä luvussa konkretisoin ja kritisoin koulun tuloksellisuusvaatimuksen käytännöllisiä vaikutuksia kouluelämän arkea ja opettajan työtä kuvaavien tarinoiden avulla. Fiktiivisyydestään huolimatta tarinat perustuvat sekä diskurssiaineistoon että omiin kokemuksiini. Luvun tarkoituksena on esimerkkien avulla tarjota lukijalle mahdollisuus arvioida itse koulun tuloksellisuuden vaatimuksen olemassaoloa ja merkitystä. Koska tarinassa on oma voimansa, ne ehkä kykenevät valottamaan tulostavoitteisen koulun arkea tavalla, johon perinteinen tieteellinen kirjoittaminen ei pysty.

Kuudennessa luvussa nostan koulun tuloksellisuuden vaatimuksen ja sen käytännölliset seuraamukset eettiselle tasolle kysymällä Gadamerin tulkintahorisontin käsitteen kautta ensin tulkitsijan itseymmärrystä ja erilaisten näkemysten konfliktuaalisuuteen liittyvää problematiikkaa, sitten opettaja työn mieltä tulostavoitteisessa koulussa. Tulisiko opettajan olla enemmän neutraali tiedonjakaja, oman oppiaineksensa tieteellinen asiantuntija ja oppimistulosten mittaaja kuin dialogiin pyrkivä arvokasvattaja? Sopeuttaako opettaja sosiolla toimintansa markkina-ajattelun logiikkaan vai joutuuko hän ammattieettisten valintojen eteen? Mitkä ovat opettajan vaihtoehdot, onko opettajalla tulostavoitteisen koulutuspolitiikan toteuttajana valinnan vapautta?

Epilogissa tarkastelen tutkimusprosessia hermeneuttisena kokemuksena ja pohdin kasvatusfilosofian yhteiskunnallista merkitystä.

Tutkimuksen lukeminen edellyttää avointa asennetta ja tieteenfilosofista uteliaisuutta. Luultavasti se haastaa lukijan dialogiin tekstin kanssa. Selkeitä yksiselitteisiä tutkimustuloksia siitä on vaikea esittää. Tältä osin tutkimus täyttäneekä filosofian että Gadamerin esittämän "hengentieteellisen tutkimuksen" olemuksen:

Julkisuudessa hengentieteiden tehtävää ja luonnetta ei usein ymmärretä oikein, sillä niiden totuutta ja tutkimuksen antia ei ole helppo tuoda näkyviin. – Jos kansantaloustieteilijä puhuu työnsä merkityksestä yleiselle hyvinvoinnille, häntä taatusti ymmärretään. – Mikä hengentieteissä oikeastaan on tieteellistä? Voiko niistä ylipäätään ja muutta mutkitta käyttää käsitettä "tutkimus"? Tutkimushan tarkoittaa, että jäljitetään uutta, aiemmin tuntematonta ja raivataan uusiin totuuksiin varma tie, jonka kaikki voivat tarkistaa. Tämä näyttää hengentieteissä toissijaiselta. Niiden tiedon hedelmällisyys näyttää olevan lähempänä taiteilijan intuitiota kuin tutkimuksen metodista henkeä.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Gadamer 2004b, 3-4.

## TAULUKOT JA KUVIOT

TAULUKKO 1	Tutkimuksen empiirinen aineisto
KUVIO 1	Tutkimuksen ulottuvuudet
KUVIO 2	Ajattelun tasot filosofiassa (Lapintie 1983, 9–11.)
KUVIO 3	Hermeneuttinen kehä gadamerilaisessa hermeneutiikassa (Gallagher 1992, 156; Koski 1995, 102)
KUVIO 4	Koulutuspoliittinen kielipeli legitiiminä puheena
KUVIO 5	Pedagoginen kielipeli opettajuuden asiantuntijapuheena
KUVIO 6	Koulun arkipuhe kunnallispoliittisena kielipelinä mediassa
KUVIO 7	Yhteisen koulun asema 1990-luvun sivistystä ja hallintaa koskevien muutosvaatimusten ristivedossa (Ahonen 2001, 157.)
KUVIO 8	Kasvatuksellinen kielipeli kriittisenä sivistyspuheena
KUVIO 9	Koulun tuloksellisuusdiskurssi kielipeleinä
KUVIO 10	Koulun tuloksellisuusdiskurssi ja tulkitsijan positio
KUVIO 11	Tulkitsijan asema diskurssianalysissa (Ks. Jokinen & Juhila 2002, 85–89.)
KUVIO 12	Koulun tuloksellisuusdiskurssin teemat
TAULUKKO 2	Suomalaiseen kasvatustieteeseen vaikuttaneet tutkimustraditiot
TAULUKKO 3	Arviointitutkimuksen filosofis-metodologiset sitoumukset (Kuusela 2004, 112.)
TAULUKKO 4	Habermasin tiedonintressit (Niiniluoto 1980, 72.)
TAULUKKO 5	Habermasin tiedonintressit ja koulun tuloksellisuuden arviointi
KUVIO 13	Sosiaalinen toiminta Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa (Habermas 1981, Bd I, 446.)
KUVIO 14	Rationaalisuuden lajit Niiniluodon (1994, 46) mukaan
KUVIO 15	Weberin sosiaalisen toiminnan tyypit
KUVIO 16	Opettajan tulospaineet

# SISÄLTÖ

JOHDATUS AIHEESEEN	16
1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	19
1.1 Tutkimuksen empiirinen aineisto	19
1.2 Tutkimuksen filosofiset ja metodologiset polut	21
1.2.1 Filosofinen tutkimusote	22
1.2.2 Filosofian metodi?	25
1.2.3 Filosofinen hermeneutiikka	30
1.2.4 Wittgensteinin arkikielen filosofia ja kielipelin käsite	36
1.2.5 Aineiston diskurssianalyttinen lukutapa	42
1.2.6 Kehyksen käsite diskurssiaineiston jäsentäjänä	46
1.3 Tutkimustehtävien muotoilu	49
1.4 Tutkimusprosessin kuvaus	49
2 KOULUN TULOKSELLISUUSDISKURSSIN KIELIPELIT	51
2.1 Koulutuspoliittinen puhe	51
2.1.1 Koulun tulosjohtaminen hallinnon työkaluna	52
2.1.2 Koulun tuloksellisuus laatuajatteluna	57
2.1.3 Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi	61
2.1.4 Koulutuspoliittisen puheen tarkastelua	64
2.2 Pedagoginen puhe	66
2.2.1 Tieteellinen liikkeenjohto ja rationalisoitu opetustyö	67
2.2.2 Opettajuuden ja koulun kulttuurin muuttuminen	70
2.2.3 Oppimiskäsitys, oppimistulokset ja niiden arviointi	73
2.2.4 Pedagogisen puheen tarkastelua	76
2.3 Median arkipuhe	78
2.3.1 Koulutoimen säästöt	78
2.3.2 Koulujen välinen kilpailu	81
2.3.3 Opettajien ja oppilaiden pahoinvointi	83
2.3.4 Oppimistulokset	86
2.3.5 Mediapuheen tarkastelua	88

2.4 Kasvatuspuhe	91
2.4.1 Koulukasvatuksen tehtävät?	92
2.4.2 Kasvatuspuhe koulutuksen lainsäädännössä	95
2.4.3 Koulun tuloksellisuus sivistyspuheessa	97
2.4.4 Koulun tuloksellisuus arvokeskustelussa	99
2.4.5 Kasvatuksellisen puheen tarkastelua	100
2.5 Koulun tuloksellisuusdiskurssin kielipelit ja niiden kehykset	104
2.6 Tulkitsijan positio	107
<b>3 KOULUN TULOKSELLISUUDEN KÄSITTEEN MIELI?</b>	<b>111</b>
3.1 Koulu ja markkinatalouden kieli	113
3.1.1 Tuloksellisuusdiskurssin teemat ja kansainvälinen koulutuspolitiikan tutkimus	116
3.1.2 "Arviointi koulutuspolitiikkana"	120
3.1.3 Koulutuspolitiikan ihmiskäsitys?	127
3.2 Tieto ja sivistys tulostavoitteisessa yhteiskunnassa	129
3.2.1 <i>Techne?</i>	130
3.2.2 <i>Fronesis?</i>	133
<b>4 KOULUN TULOKSELLISUUSDISKURSSIN TIETEENFILOSOFISTA TARKASTELUA</b>	<b>137</b>
4.1 Koulun tuloksellisuus ja kasvatustieteen traditiot	139
4.1.1 Katsaus arviointitutkimuksen suuntauksiin ja filosofisiin lähtökohtiin	147
4.2 Koulun tuloksellisuus ja Habermasin kriittinen filosofia	153
4.2.1 Tiedon intressit kasvatustieteessä	154
4.2.2 Strateginen ja kommunikatiivinen toiminta	156
4.2.3 Asiantuntijuus ja yhteinen hyvä?	161
4.3 Inhimillisen toiminnan rationaalisuus?	163
4.3.1 Teknologinen elämänmuoto ja välineellinen järki	168
4.3.2 Sivistys hermeneuttisena rationaalisuutena	171
<b>5 HETKEN HORISONTIT – ARVELUTTAVIA TARINOITA TULOSTAVOITTEISISTA KOULUISTA</b>	<b>175</b>
Tehokasta arviointia opetustoimessa	176
Ranking-listan eliittiykkönen	178
Laatukoulu	181
Kansainvälinen kyläkoulu	185
Koulutuskuntayhtymän tulosityksikkö	189
Innovatiivinen aateopisto	192
<b>6 KOULUN TULOKSELLISUUS JA OPETTAJUUDEN POSTMODERNIT RISTIRIIDAT</b>	<b>198</b>
6.1 Gadamerin tulkintahorisontin käsite	199
6.2 Horisonttien käytännölliset ristiriidat	204
6.3 Opettajan tulospaineet	207

6.4 Opettajan etiikka tulostavoitteisessa koulussa	211
6.5 Koulun tulosätky ja kasvatus parempaan maailmaan	213
EPILOGI – Tutkimus hermeneuttisena kokemuksena	217
SUMMARY	221
LÄHTEET	231
LIITTEET	248

## JOHDATUS AIHEESEEN

Mikä on tutkimuksesi aihe? Tähän kysymykseen olen saanut vastata useampaan kertaan viime vuosien aikana. Vastaaminen on aina yhtä monimutkaista. Kun olen kertonut tutkivani koulun tuloksellisuuden problematiikkaa, kysyjä on yleensä hiukan yllätynyt: – Miten sitä voi tutkia? Miten sitä mitataan? Siinäpä sinulla onkin pohtimista! Koulun tuloksellisuus on monimutkainen asia ja juuri siksi niin mielenkiintoinen. Yleensä se aiheuttaa keskustelussa kannanottoja puolesta ja vastaan. Mutta minkä puolesta ja mitä vastaan? Mitä ihmiset koulun tuloksellisuuden käsitteellä oikeastaan ymmärtävät ja mistä lähtökohdista heidän näkemyksensä muotoutuu?

Tutkimuksen alussa tulisi määritellä keskeiset käsitteet ja siten rajata aihe, josta ollaan puhumassa. Koulun tuloksellisuuden käsitteen kohdalla vaikeudet alkavat heti. Mitkä ovat ne asiat, joihin käsitteellä viitataan ja mikä on käsitteen merkityssisältö? Käsitteen analysoinnilla tarkoitetaan jälkimmäistä käsitteen *mielen* erittelyä. Olisi pyrittävä tunnistamaan muita käsitteitä, jotka antavat tutkittavalle käsitteelle merkityksen. (Kakkuri–Knuutila 2002, 335.) Tehtävä osoittautuu tässä tapauksessa problemaattiseksi. Mikä on koulun tuloksellisuuden käsitteen merkitys ja mieli? Mihin koulun tuloksellisuusvaatimuksella pyritään? Joillekin koulun tuloksellisuus merkitsee hyviä oppimistuloksia, toisille koulutuksen järjestämisen taloudellisuutta ja kolmansille opetuksen hyvää laatua ja "asiakkaiden" tyytyväisyyttä. Joidenkin mielestä tuloksellisuuden käsite ei ollenkaan kuulu koulumaailmaan.

Koulun tuloksellisuuden käsitteen määrittelyn vaikeudesta huolimatta sen esiintymistä ei voi yhteiskunnallisena ilmiönä kiistää. Kaikilla kouluasteilla on meneillään mittava ja jatkuva tuloksellisuuden arvioinnin ja "laadunvarmistamisen" prosessi, joka koskettaa kaikkia koulutuksen parissa työskenteleviä. Tuloksellisuuden arvioinnista on koulutuksen alalla tullut legitiimi velvoite. Tässä prosessissa opettajat ovat tuloksentekijän roolissa.

Koulun tuloksellisuudesta on sekä mediassa että kasvatusalan kirjallisuudessa kirjoitettu viime vuosina paljon. Käsitteellisesti keskustelu on kuitenkin ollut hyvin hajanaista. Se on liikkunut koulutusjärjestelmän tehokkuudesta oppimistulosten kansalliseen ja kansainväliseen arviointiin sekä säästötoimien mukanaan tuomiin opetuksen ja kasvatuksen arkisiin kysymyksiin.



Keskustelua on käyty monilla tasoilla koulujen vanhempainilloista kunnallispoliittiseen päätöksentekoon ja kansallisesta koulutuspolitiikasta ylikansallisiin koulutuspolitiikan mallivertailuihin asti. Tutkimusprosessin aikana koulutuksen lainsäädäntö uudistettiin ja käytiin vuoden 2000 koulutuspaionotteiset kunnallisvaalit.

Huoli koulutuksen tuloksellisuudesta näyttää muodostuneen kansakunnan yhteiseksi päänsäiväksi. Tämän keskustelun myötä kouluun liittyvistä asioista on tullut myös mediassa jatkuvan kiinnostuksen ja kritiikin kohde:

*Hyvä koulutus on kilpailukyöyn kulmakivi  
– – Helsingin Sanomain Eurooppa-seminaarissa kuultiin sekä eurooppalaisen mallin arvostelijoita että puolustajia; keskustelu kävi hetkittäin varsin kuumana, ja yleisö eli mukana. Lähes kaikissa puheenvuoroissa nousi esiin yksi tärkeä, mutta päiväkohtaisessa keskustelussa usein unohtuva kilpailukyöyn ulottuvuus: koulutus. Huoli koulutuksen tasosta ja sen jatkumisesta läpi koko työelämän oli keskustelijoita yhdistävä asia.<sup>2</sup>*

Koulun tuloksellisuuden käsite ilmestyi suomen kieleen 1980-luvulla valtion ja kuntien hallintoon levinneen tulosjohtamisideologian mukana. Myös yksittäisiltä kouluilta alettiin hallinnon hierarkian osana vaatia mitattavissa olevaa tuloksellisuutta. 1990-luvun laman aikana koulun tuloksellisuudella ymmärrettiin lähinnä kouluille asetettujen säästötavoitteiden saavuttamista. Lamavuosien aikana kouluja jopa asetettiin kuntatalouden maksumiehiksi käyttämällä koulutuspaikoista saatavia valtionosuuksia talousvaikeuksissa painiskelevien kuntien muihin menoihin. Tämän todistavat tilastot joidenkin kuntien oppilaskohtaisista menoista verrattaessa niitä saatujen valtionosuuksien markkamääriin<sup>3</sup>. Kysymys koulun tuloksellisuudesta sai taloudellisen painotuksen. Koska koulut eivät tuota selkeästi mitattavaa ja nopeasti havaittavaa aineellista tulosta, niiden aiheuttamat kustannukset voidaan nähdä enemmän menoeränä kuin investointina.

Koulun tuloksellisuutta on tarkasteltu myös oppimisen tuloksina. Tällöin mittareina toimivat esimerkiksi oppilaiden ylioppilaskirjoituksissa tai valtakunnallisissa kokeissa saamat arvosanat. Koulutusjärjestelmän kansainvälistä kilpailukykyä seurataan OECD-maiden vertailututkimuksista, joissa suomalaisen koulutuksen ja osaamisen halutaan olevan huippuluokkaa. Kansainväliseen kilpailukykyyn vedoten koulun tehokkuutta, tuloksellisuutta ja laatua on vaadittu lähinnä teollisuuden ja työnantajien leiristä, jossa on kannettu huolta erityisesti matemaattis-luonnontieteellisten aineiden osaamisesta. Kriittisimmissä puheenvuoroissa on varoiteltu peruskoulutuksen jakautumi-

---

<sup>2</sup> Helsingin Sanomien pääkirjoitus 27.10.1999. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. [www2.helsinginsanomat.fi](http://www2.helsinginsanomat.fi)

<sup>3</sup> Opetusministeri Maija Rask. Kunta 2000. MTV3 13.10.2000. Iltakoulu.

sesta yksityisiin huippukouluihin ja b-luokan julkisiin kouluihin, ellei julkinen koulutusjärjestelmä pysty takaamaan riittävän tasokasta opetusta<sup>4</sup>.

Uusia koululakeja valmisteltaessa 1990-luvun puolivälissä keskusteltiin laajasti koulunaloittamisiän alentamisesta keskieurooppalaisen mallin mukaan. Tässäkin keskustelussa oli näkyvillä merkkejä koulun tuloksellisuusvaatimuksesta. Joidenkin näkemysten mukaan lapset tulee ottaa tehokkaaseen opetukseen mahdollisimman varhain, koska pienellä Suomella ei ole varaa uhrata yhtään kouluvuotta, jos halutaan pysyä mukana kansainvälisessä kilpailussa.

Eräs valtakunnanlaajuinen keskustelunaihe on ollut pienten kyläkoulujen lakkauttaminen. Lakkauttamisista käydyissä keskusteluissa kaksi erilaista käsitystä koulun tuloksellisuudesta on asettunut konkreettisesti vastakkain. Pienten koulujen säilyttämistä puolustavat tahot ovat korostaneet yksilöllistä opetusta ja turvallista kasvuympäristöä, lakkauttamisen kannattajat taas suuremmilla kouluyksiköillä saavutettavaa säästöä ja tehokkaampaa opetusta. Suurten opetusryhmien sisäisen kilpailun kautta saavutetuista paremmista tuloksista puhuttiin esimerkiksi opetushallituksen suorittaman oppimistulosten arvioinnin yhteydessä syksyllä 1999<sup>5</sup>.

2000-luvulle tultaessa tuloksellisuuskeskustelu laajeni koskemaan lukioi- den ylioppilaskirjoitusten tuloksia ja niiden julkistamista mediassa. Viimeisin tuloksellisuuskeskustelu roihahti yliopistomaailmassa, kun talouselämästä ja tavaratuotannosta peräisin olevia laatutermejä lähdettiin soveltamaan tiedeyhteisöjen toimintaan. Yhteiskunta vaatii myös yliopistoilta mitattavaa tulosta, tehokkuutta ja laatua. Voidaan kysyä, miten nämä tuloksellisuusvaatimukset sopivat akateemisiin ihanteisiin ja päämääriin. Uhkaako yhteiskunnan tuloksellisuuden eetos tiedeyhteisöjen autonomiaa? Annetaanko kriittiselle analyysille tilaa koulutuskeskustelussa? Poliitiikan ja talouden diskursseissa näyttää vallitsevan syvä yhteiskunnallinen konsensus koulutuksen kansallisesta tehtävästä kansainvälisen kilpailukyvyyn varmistajana. Kaiken koulutuksen tehtävänä on tuottaa tehokkaasti osaavaa työvoimaa sinne, missä kulloinkin on kysyntää.

Kielessä koulutusasiat ovat kuin huomaamatta alkaneet eriytyä kasvatuksen ja sivistyksen käsitteistä. Perinteisesti kouluelämään kuuluneen kasvatuksen kielen on korvannut koulutuksen kieli, jonka sanastossa ei tunnu olevan luontevaa sijaa kysymykselle kasvatuksen päämäärästä tai ihmisen henkisestä kasvusta. Voidaanko koulutus ja kasvatuställä tavalla erottaa toisistaan? Mitä syvällisempiä kasvatusfilosofisia vaikutuksia talouden näkökulmasta asetetut tulostavoitteet merkitsevät kasvatukseen ja opetuksen arjessa, kasvavan ja kasvattajan kohtaamisissa? Koulun tuloksellisuuden problematiikka vie filosofisten pohdintojen äärelle.

---

<sup>4</sup> Mandatum-pankin johtokunnan puheenjohtaja Björn Wahlroos Helsingin Sanomain Eurooppa-seminaarissa lokakuussa 1999. HS Pääkirjoitus 27.10.1999. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. [www2.helsinginsanomat.fi](http://www2.helsinginsanomat.fi)

<sup>5</sup> Opetushallituksen ylijohtaja Aslak Lindströmin haastattelu. Ykkösen aamu-tv 19.10.1999.

# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Kreikkalaisilla oli mainio sana sille, mikä saa ymmärryksemme kangertelemaan: *atopon*. Oikeastaan se tarkoittaa paikatonta: asiaa joka ei mahdu ymmärtämisodotustemme kaavoihin vaan saa meidät hätkähtämään. Platonin kuuluisa oppi, jonka mukaan filosofia alkaa ihmettelystä, tarkoittaa tätä säpsähtämistä ja kehotusta ajatteluun, kun ennalta jäsennetyillä odotuksilla maailmassa suuntautumisiksi ei enää selviä eteenpäin. – Ilmiselvästi hätkähtäminen, ihmettely ja ymmärtämisessä paikoilleen jääminen tähtäävät edistymiseen eli perusteellisempaan tietoon.<sup>6</sup>

## 1.1 Tutkimuksen empiirinen aineisto

Miten hajanaista yhteiskunnallista keskustelua voidaan tutkia? Millaisella välineellä koulun tuloksellisuusvaatimukseen ja sen aikaansaamiin ilmiöihin voidaan tarttua?

Olen kerännyt 1990-luvun puolivälistä lähtien koulun tuloksellisuutta käsittelevää tai tulkintani mukaan siihen liittyvää ns. valmista tekstiaineistoa<sup>7</sup>. Tässä tutkimuksessa käytössäni on 257 kirjallisuudessa, tutkimuksessa tai mediassa (lehdistö, televisio, internet) julkaistua tekstiä. Osa aineistosta on erilaisten opettajien täydennyskoulutusten kurssimateriaaleja ja omia muistiinpanojani kasvatustieteellisissä seminaareissa pidetyistä ajankohtaisista luennoista ja esitelmistä. Diskurssiaineiston aakkosellinen luettelo on dokumentoitu tutkimuksen lopussa liitteenä 1.

Aineiston kerääminen on tapahtunut pitkällä aikavälillä ns. "haku päällä" (Eskola 2003, 186–187). Aineiston valinta on perustunut tekstin ajankohtaisuuteen ja luontevaan saavutettavuuteen joko kotona, työssä tai opiskelussa. Olen siis lukenut kirjoja ja lehtiä, seurannut television ajankohtaisohjelmia ja haravoinut internetin hakukoneilla median arkistoja ja kirjastojen aineistokantoja. Tämä aineistonkeruumenetelmä soveltuu hyvin yhteiskunnallisen

---

<sup>6</sup> Gadamer 2004b, 91–92.

<sup>7</sup> Ks. Eskola & Suoranta 1998, 118–122.

keskustelun tutkimiseen, koska sen tuottama tekstiaineisto on luonteeltaan aitoa diskurssia. Aktiivinen media-aineiston kerääminen tapahtui vuosina 1997–2002. Taulukossa 1 esitän tutkimuksessa käytetyn tekstiaineiston lähteet ja lukumäärät.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen empiirinen aineisto

Helsingin Sanomat	80
Keskipohjanmaa	28
Kalajokilaakso	7
Suomen Kuvalehti	9
Opettaja-lehti	23
Muut lehdet	9
TV	10
Seminaarit, koulutustilaisuudet	11
Tieteelliset tekstit	17
Opetushallituksen julkaisemat tekstit	12
Kasvatus- ja koulutusalan kirjallisuus	33
Lakitekstit ja komiteamietinnöt	7
Raportit, tiedotteet, selvitykset	4
Muut (mm. www-sivut)	7
Yhteensä	257

Alasuutarin (1999, 84–88) mukaan laadulliselle tutkimukselle on hyödyllistä aineisto, joka mahdollistaa monenlaiset tarkastelut. Näkökulmaa tulee voida tutkimuksen kuluessa vapaasti vaihtaa. Laadulliselle aineistolle on ominaista myös sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Aineiston tulee olla pala tutkittavaa maailmaa, ikään kuin näyte siitä kielestä ja kulttuurista, jota ollaan tutkimassa. Aineisto voi siten olla eri tilanteissa ja eri tarkoituksiin suunnattuja tekstejä, puheita tai vuorovaikutustilanteita. Ne voivat kytkeytyä tutkittavaan ilmiöön erilaisin tavoin. Olennaista on, että tutkija pystyy määrittelemään kunkin aineisto-osan paikan tai roolin tutkittavassa ilmiössä. Tämä määrittely on osa analyysia ja antaa tulkinnalle kehykset.

Keräämäni aineisto täyttää nämä Alasuutarin mainitsevat kriteerit. Se koostuu näkökulmiltaan, muodoiltaan ja tarkoitukseltaan vaihtelevista teksteistä, joissa puhuvat niin kouluhallinnon virkamiehet, koulutuksesta vastaavat poliitikot, elinkeinoelämän edustajat, kasvatuksen ja koulutuksen tutkijat, toimittajat, opettajat, opiskelijat kuin lasten vanhemmatkin. Media-aineisto koostuu sekä paikallisen, maakunnallisen että valtakunnallisen levikin omaavista tiedotusvälineistä. Mediatekstit ovat luonteeltaan uutisia, haastatteluja, artikkeleita, mielipidekirjoituksia, kolumneja, pakinoita ja television ajankohtaisohjelmia. Diskurssiaineiston kirjallisuudesta poimitut tekstit ovat pääosin kasvatustieteen ja kouluhallinnon alaan kuuluvia.

Kasvatustieteellisten ja tieteenfilosofisten tekstien lukeminen on ollut olennainen osa tutkimusprosessia. Siksi oman ajattelun kehittyminen ja työn muu-

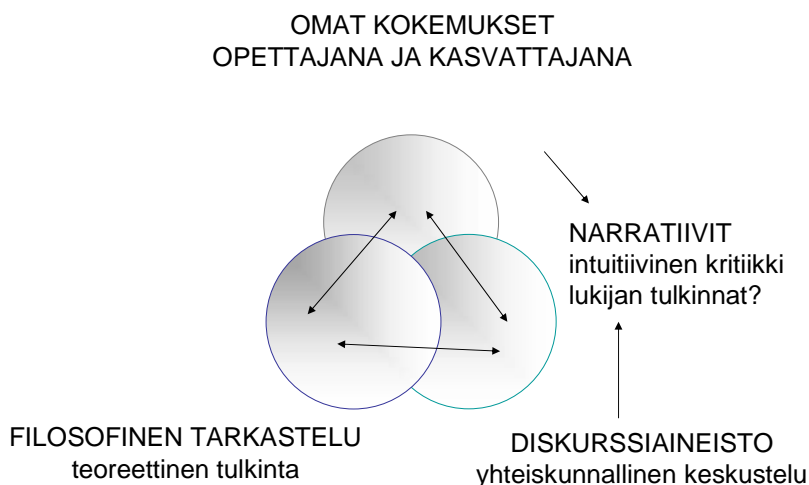
tosten mukanaan tuomat horisontin vaihtumiset ovat vaikuttaneet aineiston valintaan. Diskurssiaineistona käytetyn kirjallisuuden ja tieteelliseksi tekstiksi tulkittavan aineiston kuten akateemisten kirjoittajien artikkelit ja kolumnit olen merkinnyt myös tutkimuksen lähdeluetteloon. Näissä tapauksissa olen käyttänyt samoja tekstejä sekä tutkimusaineistona että lähteinä.

Tutkijana en ole ollut vaikuttamassa tekstien sisältöön. Toisaalta roolini aineiston kerääjänä ja itse koulutuksen parissa työskentelevänä toimijana tuo jo lähtökohtaisesti mukaan kulloisenkin esiymmärrykseni ja sen myötä alustavan tulkinnan. Opettajana ja kasvattajana en voi asettua tutkimani ilmiön ulkopuolelle. Tämä asema estää tutkittavan ilmiön objektiivisen tarkastelun, mutta samalla antaa mahdollisuuden ilmiön esiintymisen ja vaikutusten havainnointiin koulun arjessa. Kasvatustieteilijänä ja -filosofina tarkastelen käytyä tuloksellisuuskeskustelua nimenomaan kasvatuksen näkökulmasta, en siis ole politiikan, hallinnon tai talouden tutkija. Tutkijan tehtävä tuo kuitenkin mukanaan vaatimuksen perehtyä paremmin itselle vieraisiin näkökulmiin ja niiden taustoihin.

## 1.2 Tutkimuksen filosofiset ja metodologiset polut

Empiirisestä aineistosta huolimatta tutkimus ei ole pelkästään diskurssiaineiston sisällöllinen analyysi. Alusta lähtien pyrkimykseni on ollut tarkastella tuloksellisuuskeskustelua laajemmasta kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Tämä pyrkimys vaatii perehtymistä filosofiseen tutkimusotteeseen ja sen myötä syntyviin metodologisiin ratkaisuihin.

Tutkimuksen esiymmärryksenä voidaan pitää tutkijan omia kokemuksia käytännön opettajana ja kasvattajana. Myös tulkinta muotoutuu väistämättä osin tämän lähtökohdan antamista näkökulmista. Sen enempää aineiston kerääjänä kuin tulkitsijanakaan en pysty astumaan kokemusmaailmani ulkopuolelle. Tutkijana pyrin kuitenkin tulkitsemaan aineiston kuvaamaa ilmiötä filosofisesti ja teoreettisesti unohtamatta kriittistä asennetta tulkitsijan asemaa kohtaan. Kuviossa 1 esitän ne tutkimuksen ulottuvuudet, joiden varaan rakennan tutkimusaiheen käsittelyn ja tulkinnan.



KUVIO 1. Tutkimuksen ulottuvuudet

### 1.2.1 Filosofinen tutkimusote

Mitä tarkoittaa ensinnäkin jo pelkästään "filosofinen"? Olen pohtinut tätä kysymystä yhä uudelleen löytääkseni siihen uskottavan vastauksen. Kuinka minun pitäisi ymmärtää tehtäväni täällä? Ilmeisesti filosofian olemukseen kuuluu – toisin kuin tieteiden – asettaa kysymyksiä, joista ei pääse eroon, vaikka ei tietäisi kuinka niihin koskaan osaisi vastata. – – Niinpä pyydän, ettette pitäisi minua asiantuntijana, jolla on vastaus kysymyksiin, vaan yhtenä pohtijana muiden joukossa. – – Epäilemättä on olemassa tie, jolla me kaikki kohtaamme toisemme myös tieteen aikakaudella. Tarkoitan kieltä, keskustelua, jota me kaikki yhdessä käymme. Kieli on kokemuksen ja viisauden kerrostuma, joka puhuu meille jo yksittäisissä sanoissa. Tällaisista pohdinnosta lähtemällä haluaisin kantaa korteni kekoon ja keskustella aiheestamme kyselemällä sanojen perään.<sup>8</sup>

Mitä on filosofinen, kasvatustutkimuksen tai teoreettis-filosofinen tutkimus? Mistä nousevat tällaisen tutkimuksen ongelmat, mihin perustuu lähestymistapa, mistä saadaan metodi? Miten muodostuvat filosofisesti orientoituneen tutkimuksen "tulokset" ja miten niitä pitäisi tulkita? Mikä tekee filosofisesta pohdinnasta tiedettä? Nämä kysymykset joutuu tässä tutkimuksessa kohtamaan sekä kirjoittaja että lukija.

<sup>8</sup> Gadamer 2004a, 120.

Filosofialle on luonteenomaista, että siinä kilpailevat keskenään erilaiset koulukunnat ja suuntaukset. Sille on ominaista problematisointi ja kritiikki, teoreettinen analyysi ja perusteluiden etsiminen sekä ajatuksellisten synteisien kokoaminen. Lähtökohtia ja lähestymistapoja on monia. Siksi filosofisesti orientoitunut tutkija joutuu tutkimuksen kuluessa tekemään monia tieteenfilosofisesti olennaisia valintoja ja perustelevaan ne. Valmiita metodeja tai työkaluja ei juuri ole tarjolla. Siksi filosofinen tutkimusote merkitsee myös metodologista etsimistä. Metodi on muovattava juuri tähän tutkimusongelmaan soveltuvaksi.

Teoksessaan *Conjectures and Refutations* Karl Popper (1963, suom. 1995) pohtii filosofisten ongelmien luonnetta ja niiden juuria tieteessä. Popperin mukaan aitojen filosofisten ongelmien juuret ovat aina filosofian ulkopuolella, arkielämän ilmiöissä. Popper (1995, 69–71) viittaa pohdinnassaan Wittgensteiniin, joka näki useimmat filosofiset ongelmat vain kielessä ilmenevinä sekaannuksina, jotka voidaan logiikan, matematiikan tai empiirisen tieteen avulla selvittää. Tarkemmassa tarkastelussa monet filosofisiksi väitetyt ongelmat lopulta hajoavat. Mitä sitten jää jäljelle? Mitä filosofiassa on merkityksellistä tutkia? Wittgensteinin (1999a) mukaan jäljelle jää arkielämän kieli, sen käsitteet ja merkitykset ja niiden toteutuminen ihmisten elämässä.

Tämän tutkimuksen juuret ovat kasvatuksen maailman todellisuudessa. Tutkimuksessa en pyri empiirisen aineiston systemaattisen käsittelyn kautta selvittämään tuloksellisen koulutuksen reunaehtoja tai "hyvän koulun" ominaispiirteitä. Sen sijaan pyrin selvittämään, mitä merkityksiä koulun tuloksellisuuden käsitteelle keskustelussa annetaan ja millaisia vaikutuksia erilaiset merkitykset ovat tuottaneet koulujen arkeen. Tämä näkökulma kantaa sisäänsään kasvatustieteen kriittisen lähestymistavan. Kasvatustieteen piiriin on perinteisesti katsottu kuuluvaksi kysymyksenasettelut, jotka koskevat kasvatuksen päämääriä ja arvoja, kasvatuksen etiikkaa tai ihmisen inhimillisestä kasvua. Skinnari & Toiskallio (1994) korostavat kasvatustieteen yhteiskunnallista tehtävää keskustelun herättäjänä, olemassa olevien käytäntöjen ja asenteiden kyseenalaistajana ja ihmettelijänä

Filosofia on myös omien näkemystemme käsitteellistämistä. Kun haluamme kuvata ajatuksiamme, tarvitsemme avuksi kielen sanoja, lauseita ja käsitteitä. Kielessä ilmenevät käsitteet sisältävät merkityksiä, jotka opimme vähitellen toimiessamme ja keskustellessamme toisten ihmisten kanssa. Yhteinen kieli, historia ja kulttuuri helpottavat uusien käsitteiden omaksumista ja ymmärtämistä, koska niiden käytännöllinen merkitys on puhujille sama.

Filosofisen tutkimuksen lähtökohtana on yleensä käsite tai ilmiö, jota halutaan kyseenalaistaa, selvittää tai tarkentaa. Jostakin syystä tutkimuksen kohteena olevan käsitteen merkitys on niin epäselvä ja vaikeasti hahmotettava, että sitä on arkipäivän toiminnassa vaikea käyttää. Syntyy hämmennystä ja sekavia tilanteita. Asiasta keskusteltaessa ihmiset eivät ymmärrä toistensa puhetta eivätkä tavoita toistensa näkemystä. Tällöin myös toiminnasta katoaa

yhteinen päämäärä. Tarvitaan epäselvän käsitteen sisällön selkiyttämistä, keskustelua käsitteen perusteista ja käytäntöön soveltamisen pelisäännöistä.

Koulun tuloksellisuus on juuri tällainen epäselvä käsite. Mikä on koulun tuloksellisuuden käsitteen sisältö, mieli ja merkitys kulloisellekin puhujalle? Oletan, että kukin puhuja tarkastelee asiaa omasta elämäkokemuksestaan, maailmankatsomuksestaan tai yhteiskunnallisesta tehtävästään käsin. Toiset näkevät käsitteen teknologisen ongelman kaltaisena; siinä on kysymys vain koulutuksen taloudellisten realiteettien tunnustamisesta. Toiset taas ymmärtävät tuloksellisuusvaatimuksen uhkaavan kasvatuksen perimmäisiä arvoja, joita ei voida mitata rahassa. Todisteen käsitteen epäselvyydestä ja kulttuurisidonnaisuudesta antaa myös vaikeus kääntää sitä vaikkapa englannin kielelle. On vaikea löytää sanaa, joka kattaisi suomalaisen koulutuksen tuloksellisuusajattelun. *Results, successfulness, effectiveness, efficiency, management, outcomes...*? Koulun tuloksellisuuden käsitteen hajanaisuus, monimerkityksellisyys ja selkiytymättömyys tekevät tutkimuksen lähestymistavasta filosofisen.

Ludwig Wittgenstein lähestyy ns. arkikielen filosofiassaan sanoja usein opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Kuinka opettaisin suomalaista kouluelämää tuntemattomalle koulun tuloksellisuuden käsitteen? Teoksessaan *Philosophische Untersuchungen* (1953, 2004, suom. Filosofisia tutkimuksia 1999a) Wittgenstein kehottaa tutkimaan käsitteen todellista merkitystä siitä, kuinka sitä arkikielessä käytetään. Siinä on myös tämän tutkimuksen filosofinen ja käytännöllinen lähtökohta:

Se, miten hän "käsittää" määritelmän, ilmenee siitä, miten hän käyttää määriteltyä sanaa.<sup>9</sup>

Sanan merkitys on sen käyttö kielessä.<sup>10</sup>

Tutkimuksen tarkoituksena on koulun tuloksellisuuden käsitteen monikerroksisuuden ja kompleksisuuden esiin nostaminen, erittely ja selkiyttäminen. Käsitteen merkitystä on tarkasteltava osana laajempaa yhteiskunnallista ja kasvatustilasta todellisuutta.

Filosofian avulla tutkimus kykenee tarkastelemaan tutkimuskohteensa käytäntöjä ja niistä nousevia diskursseja paitsi käsitteelliseltä myös eettiseltä tasolta. Filosofisessa tutkimuksessa tutkija käy dialogia omien kokemustensa ja ajatustensa, ts. tutkijan esiymmärryksen ja tutkimuskohteesta jo olemassa olevan – tässä tapauksessa hyvin hajanaisen – aineiston kanssa. Käsitteellistä tutkimuskohteesta tarkennetaan palaamalla yhä uudelleen arkeen kokeilemaan oman tulkinnan soveltuvuutta. Tämän dialogin avulla arvioidaan ja täsmennetään jo olemassa olevaa ymmärrystä pyrkien yhä johdonmukaisempaan näkemykseen.

---

<sup>9</sup> Wittgenstein 1999a, 41, § 29.

<sup>10</sup> Wittgenstein 1999a, 49, § 43.



Vaikka filosofinen tutkimus on luonteeltaan teoreettista pohdiskelua, se vaatii taustakseen käytännön muovaamaa esiymmärrystä. Kasvatustieteessä tämä merkitsee kasvatuksen olemuksen ymmärtämistä ja herkkyyttä havainnoida kasvatuksen alaan kuuluvia ilmiöitä monine vivahteineen. Teoksessaan *The art of educational evaluation* Elliot W. Eisner (1985, 104–105)<sup>11</sup> vertaa kasvatuksen asiantuntemusta taiteelliseen asiantuntijuuteen. Kasvatuksen asiantuntijuus on kokemuksen kautta syntyneitä tietoisuutta kasvatuksen maailman ilmiöiden ominaispiirteistä ja toimintaan liittyvistä laadullisista tekijöistä. Kuka tahansa ei voi toimia kasvatuksen asiantuntijana.

Koulun tuloksellisuuden problematiikkaa koskeva filosofinen ongelma on syntynyt käytännön kouluelämässä kasvattajan kohdatessa yhä uudelleen koulutuspolitiikan asettamat muutosvaatimukset ja ympäröivän yhteiskunnan sellaiset tuloksellisuuden mitattavat vaatimukset kuten jatkuvan säästämisen, opettajien lomautukset, suuret ryhmäkoot, ylioppilaskirjoitusten tulokset tai koulun toiminnan arvioinnin. Samanaikaisesti lapset, nuoret ja aikuisopiskelijat ovat tarvinneet opettajalta ohjausta, aikaa ja rauhaa yksilöllisille ja inhimillisille kasvun, oppimisen ja kehittymisen kysymyksilleen. Filosofinen tutkimusorientaatio syntyi, kun keskenään ristiriitaisilta tuntuvat tuloksellisuuden vaatimukset kohtasivat. Mitä on olla opettajana tehokas ja tuloksellinen rikkomatta eettistä tehtäväänsä kasvattajana? Mitä on koulun tuloksellisuus ja miten sen vaatimukseen opettajan pitäisi kasvatuksen arjessa vastata, jotta jakaisi aikansa ja voimansa oikein?

## 1.2.2 Filosofian metodi?

Pyrkimyksissään ratkaista ongelmia filosofit ovat taipuvaisia noudattamaan jotakin, mikä näyttää filosofiselta menetelmältä tai tekniikalta tai erehtymättömältä avaimelta filosofiseen menestykseen. Mutta mitään tällaista menetelmää tai tekniikkaa ei ole olemassa. Filosofissa menetelmät eivät ole tärkeitä: *mikä hyvänsä* menetelmä on oikeutettu, jos se johtaa tuloksiin, joista voidaan järkevästi keskustella.<sup>12</sup>

Vaikka filosofinen tutkimus saa muuta tutkimusta enemmän metodista väljyyttä, se sitoutuu samoihin perusteisiin kuin muukin akateeminen tutkimus. Tämä merkitsee, että tutkimuksen lähtökohdat, ongelmanasettelu, menetelmät, argumentaatio ja johtopäätökset esitetään niin, että muut koulutetut tutkijat ymmärtävät ne ja että tutkimustieto asetetaan kriittisen tarkastelun

---

<sup>11</sup> Elliot W. Eisner kritisoi kasvatustieteen positivistista henkeä ja kasvatustoiminnan laadullisten ominaispiirteiden välineellistä ja usein kvantitatiivista arviointia jo 1970-luvulla toimiessaan Standfordin yliopiston professorina (*Professor of Education and Art*). Eisner rinnastaa kasvatuksen taiteisiin ja soveltaa sen arviointiin taidekriittikin periaatteita. (Kiviniemi 1993, 2-4.)

<sup>12</sup> Popper 1995, 72.

alle. Tutkijat pyrkivät toiminnallaan edistämään oman tieteenalansa kehitystä ja korjaamaan mahdollisia puutteita pyrkien yhä "parempaan tietämiseen". Mahdollisten virhepäätelmien korjaaminen on kyseessä olevan tiedeyhteisön asia. Mitään tutkimustulosta ei voida pitää virheellisenä siksi, että se on ristiriidassa jonkin uskonnollisen, poliittisen tai taloudellisen näkökulman kanssa.

Filosofisessa tutkimuksessa problematisointi, eksplikointi ja argumentaatio ovat keskeisellä sijalla (Niiniluoto 1980, 62). Problematisointi merkitsee tutkittavan ilmiön tai sen merkityksen kyseenalaistamista, eksplikointi tutkimusongelman selkeyttämistä ja argumentaatio oman ajattelun perusteiden reflektiota ja esittämistä. Hilpelä (1986, 11) näkee kritiikin filosofian olennaisena osana ja luonnehtii sitä problematisoinnin edellytykseksi. Kritiikki ja filosofia esiintyvät toisiinsa kietoutuneina ja toisensa läpäisevinä.

Tämä tutkimus pyrkii toteuttamaan filosofisen tutkimuksen periaatteita problematisoivan ja kriittisen lähestymistavan, metodologisten ratkaisujen huolellisen perustelun ja diskurssiaineistosta nousevan argumentaation kautta. Tulkinnan pätevyyttä koetellaan palaamalla diskurssiaineiston ja omien kokemusten välityksellä kasvatuksen arkeen.

Mutta miten oman ajattelun varassa suoritettu tutkimus voidaan käytännössä rakentaa? Tarkastelen asiaa aluksi Kimmo Lapintien (1983), Juhani Jussilan, Kaisu Montosen ja Kari E. Nurmen (1993) sekä Tapio Puolimatkan (1995) näkemysten kautta.

### *Ajattelun tasot filosofisessa tutkimuksessa*

Lapintie (1983, 8–12) näkee filosofian keskeisimpinä menetelminä problematisoinnin ja eksplikoinnin. Problematisointi merkitsee ongelmien löytämistä näennäisesti ongelmattomissa yhteyksissä ja eksplikointi ongelmallisten käsitteiden selventämistä määrittelemällä ne toisten käsitteiden avulla. Nämä menetelmät eivät kuitenkaan käytännössä ole erillisiä, vaan tutkimus etenee vaiheittain kumpaakin metodologiaa käyttäen.

Lapintien mukaan (kuviot 2) filosofisessa tutkimuksessa edetään arkiajattelun tasolta ensin tiedon perusteisiin eli tieteelliselle tasolle, mutta asetetaan sitten esitetyt perusteet ja niiden hankkimisen tapa kyseenalaiseksi ja saavutetaan tieteenfilosofinen taso. Tieteenfilosofisen tason erittely merkitsee itse tiedon käsitteen problematisoimista ja erittelyä, minkä kautta voidaan saavuttaa tietoteoreettinen taso. Tämäkään ei välttämättä riitä filosofiselle tutkimukselle. Ajattelukyvyyn ääri rajoilla saavutetaan tutkittavan probleeman metafyyminen taso, jossa selkeiden vastausten sijasta usein kohdataan uusia kysymyksiä. Mitä syvemmälle ongelman käsittelyä viedään, sitä vaikeampaa on löytää varmasti tosia vastauksia. Tutkimuksen tulos on sidoksissa siihen, millä problemaatitasolla ongelma pyritään ratkaisemaan.

		<u>arkiajattelun taso</u>
problematisointi, eksplikointi	→	<u>tieteellinen taso</u>
problematisointi, eksplikointi	→	<u>tieteenfilosofinen taso</u>
problematisointi, eksplikointi	→	<u>tietoteoreettinen taso</u>
problematisointi, eksplikointi	→	<u>metafyysinen taso</u>

*KUVIO 2. Ajattelun tasot filosofiassa (Lapintie 1983, 9–11.)*

Lapintien mukaan filosofian merkitys korostuu kysymyksenasettelussa ja teorianmuodostuksessa kaikessa tutkimuksessa, mutta erityisesti niissä tieteissä, joissa ei ole selkeitä ja valmiita tieteellisiä paradigmoja tarjolla tai paradigma on muuttumassa. Lähestymistapojen tieteenfilosofisten lähtökohtien erilaisuus voi estää rationaalisen dialogin tieteellisellä tasolla, mutta filosofisella tasolla niiden vertailu on mahdollista. (Mt., 12.) Erilaisten lähestymistapojen ymmärtäminen edellyttäisi näin vähintään ajattelun tieteenfilosofisen tason saavuttamista.

### *Systemaattinen analyysi*

Jussila, Montonen ja Nurmi (1993, 157–204) esittävät eräänä kasvatustutkimuksen mahdollisena metodina systemaattista analyysia. Tutkimuksen kohteena olevan tekstin analyysi on systemaattista silloin, kun sen avulla pystytään selvittämään tutkittavan aineiston asiasisältö, merkitys ja asema jonkin suuremman kokonaisuuden, ts. systeemin rakenteen osana. Tutkimustehtävä rajataan tutkittavan ajattelurakenteen sisällölliseen yhtenäisyyteen ja sen tavoitteena on saada selville tutkittavassa ilmiössä vaikuttavat perustekijät ja niiden keskinäiset suhteet. Tämä tehtävä edellyttää tutkimuskohteen järjestelmällistä erittelyä. (Mt., 171–172.)

Käytännössä systemaattisen analyysin tekeminen on kvalitatiivista sisällönerittelyä, jossa tutkijan valitsemaa rajattua tekstiä (korpus) luetaan, referoidaan ja esitetään kuvin tai kaavoin. Tästä jatketaan eteenpäin pyrkimällä kielellisen ilmaisun takana olevaan ajatusmaailmaan: "Analyysi on ajattelun keinoin tapahtuvaa retkeilyä systeemin muodostamassa maailmassa" (mt., 160). Menetelmä on lähellä historiallista tutkimusta, sisällönanalyysia, sisällönerittelyä tai grounded theory -metodologiaa, mutta se pyrkii enemmän filosofiseen tutkimusotteeseen jättämällä synteessin luomisessa enemmän tilaa tutkijan omille ratkaisuille. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 38–43; Jussila ym. 1993, 170.)

Analyysin suorittamisessa voidaan nähdä selkeitä vaiheita, joista ensimmäisessä kartoitetaan se ajatuskokonaisuus, mihin analysoitava käsite kuuluu. Sen jälkeen eritellään kiinnostuksen kohteena olevat yksityiskohdat ja lopuksi osoitetaan kokonaisuuden ja tutkimuksen kohteen keskinäinen suh-

de, siinä ilmenevät yhteydet, sisäiset jännitteet ja ristiriidat. Aineiston ja kirjallisuuden lukeminen on olennaista koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimus voi käytännössä edetä seuraavasti (Jussila ym., 177):

1. Hahmottamisvaihe
  - tutkimusongelman jäsentäminen
  - tekstien valinta
  - tekstien tulkinta
  - hypoteesien täsmentäminen
2. Varsinainen analyysi
  - käsitteiden löytäminen
  - väitteiden rekonstruointi (ajattelulle keskeiset/ tyypilliset väitteet)
  - argumentaation erittely
3. Analyysitulosten selittäminen ja käyttö
  - edellytysten, aukkojen ja ristiriitojen osoittaminen
  - kokonaisrakenteen ja tutkittavan asian rinnastaminen
  - vertailu ja synteesi

Varsinaisessa analyysissä käsiteanalyysi, "teoria-analyysi" ja argumentaatioanalyysi voivat olla keskenään myös vaihtoehtoiset. Systemaattisessa analyysissä tekstin tulkintaan on suhtauduttava kriittisesti. Siksi tulkintaa voidaan tarkastella myös hypoteesien muodossa. Asianmukaiset hypoteesit on perusteltu joko lähtökohtateoriaa hyväksi käyttäen tai tulkinnallisten tavoitteiden avulla. Luontevia hypoteeseja voivat olla tekstin sanontoihin pohjautuvat tulkinnalliset ideat. Näin päästään siirtymään ajatteluprosessissa pintatasoa syvemmällä oleviin merkitysrakenteisiin.

Systemaattinen analyysi lienee perinteisimmin teologian tutkimusmetodi, jonka avulla tutkittavasta tekstistä on pyritty löytämään kielenkäytön takana vaikuttava teologinen tai filosofinen syvärakenne, ts. se "kuningasajatus" tai *telos*, joka kantaa kyseisen tekstin mielekkyyttä suuremmissa kokonaisuuksissa. Kun tämä ajatus löytyy, tekstin epäselvien käsitteiden merkitykset loksahtavat loogisesti kohdalleen (Heinonen 2001). Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisena systemaattisen analyysin sovelluksena Jussila ym. (1993, 168) mainitsevat Aimo Peltosen Suomen koulunuudistuksen ihmiskäsitystä koskevan tutkimuksen, jossa Peltonen (1979) analysoi vuosina 1956–1975 valmistuneiden koulutuksen "periaatemietintöjen" ihmiskäsitystä ja eettisiä periaatteita.

Systemaattista analyysia ei kuitenkaan voida sijoittaa minkään erityisen koulukunnan alle, koska sitä sovelletaan niin positivistisessa, hermeneuttisessa kuin kriittisessäkin tutkimuksessa. Sovellustavoissa voidaan kuitenkin löytää eroja. Jussilan ym. (mt., 157) mukaan positivistinen tutkimus kohdistuu usein tarkasti rajattuihin osaongelmiin ja käyttää joukko-opin, logiikan ja lingvistiikan analyysivälineitä. Hermeneutiikassa ja fenomenologiassa sovelletaan semiotiikan käsitteistöä tai tutkittavan aineiston omia lähtökohtia rikastettuna tutkijan omilla intentioilla. Marxilaiseen perinteeseen luettavassa

tutkimuksessa on aina mukana ideologiakritiikki ja yhteiskunnallisten vaikutusten arviointi.<sup>13</sup>

Tyypillisimmillään systemaattisen analyysin avulla tutkitaan jonkun ajattelijan, tutkijan, käytännön kasvattajan tai intressiryhmän ajatusmaailmaa. Tuoreet systemaattista analyysia käyttävät tutkimukset koskevat esim. Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksiä (Ahteenmäki-Pelkonen 1997) ja Paolo Freiren *Sorrettujen pedagogiikkaa* (Hannula 2000).

Systemaattisessa analyysissa pidän kiinnostavana sen ideaa tarkastella tutkittavaa ilmiötä jonkin mahdollisen "teloksen" etsimisenä. Onko koulun tuloksellisuuden käsitteellä jokin oma piiloinen mielensä tai filosofiansa, jonka valossa sen hämärältä tuntuvat taustat ratkeavat? Myös tekstissä toistuvien käsitteiden tarkkaileminen vaikuttaa hyödylliseltä näkökulmalta.

### *Argumentaatio ja kriittisen näkemyksen hahmottelu*

Puolimatka (1995, 14–16) havainnollistaa filosofisen tutkimuksen periaatetta ja rakennetta jakamalla sen vaiheiksi seuraavasti:

1. *Tutkimusongelman ja sen ratkaisun alustava hahmottelu.* Lähtökohtana on ongelman määrittely ja rajaaminen. Valitaan tapoja filosofisesti kyseenalaistaa kohteena oleva ilmiö. Pyritään pääsemään selville vallitsevien käytäntöjen taustalla vaikuttavista rationaalisista perusteista tai osoitetaan vallitseva käsitys rationaalisesti kestävämmäksi. Ongelmaa eritellään selventämällä siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä ja jakamalla se osaongelmiin. Tämän jälkeen alustavasti hahmotellaan omaa näkemystä ja esitetään sitä puoltavia perusteluja.
2. *Totuttujen ajatusmallien purkaminen.* Kartoitetaan vallitsevia ja mahdollisia ratkaisuja ongelmaan. Esitellään sovellettavissa olevia teorioita tai oletuksia. Esitetään perusteluja ratkaisumallien puolesta ja niitä vastaan. Tutkimus nivelletään ajankohtaiseen keskusteluun käyttämällä sellaisia käsitteitä, joita keskustelun muut osapuolet ymmärtävät. Tavoitteena on edistää paremman ymmärryksen saavuttamista ja selkeämpää käsitteellistä muotoilua tutkittavalle ilmiölle. Esitetään tutkittavasta ilmiöstä käsitteellinen ja looginen kritiikki tarkoitukseksi selvittää onko käytetyissä teorioissa epäselvyyksiä tai onko argumentoinnissa päättelyvirheitä. Esitetään myös tunteisiin vetoava ja

---

<sup>13</sup> Jussila, Montonen & Nurmen (1993) tieteenfilosofisia lähestymistapoja kuvaava teksti vaikuttaa nykyisen näkemyksen mukaan kovin karkealta jaottelelta. Kyseinen luku on otsikoitu "Empiirisen koulutustutkimuksen vaihtoehtona kasvatuksen perusteiden filosofinen tutkimus: systemaattinen analyysi". Teoksen esipuheen valossa tekstin voi tulkita sen julkaisemisen aikoihin vähemmän tunnetun laadullisen tutkimusotteen ja sen kasvatustieteeseen soveltuvien "tekniikoiden" esittelyinä.

intuitiivinen kritiikki. Käytetään todellisia ja kuviteltuja esimerkkejä osoittamaan ratkaisujen tuottamia sietämättömiä tai epäuskottavia seurauksia.

3. *Oman näkemyksen uudelleen järjestäminen.* Esitetään oma perusteltu ratkaisu käsiteltävästä kysymyksestä, esitellään myös syntyneet uudet, aikaisempien mallien kritiikistä syntyneet näkökulmat ja niiden argumentaatio.

Filosofisen "metodin" löytäminen ja siihen turvautuminen ei siis vaikuta kovin yksinkertaiselta. Se "ei sopeudu kauniisti muiden tieteiden muodostamaan perheeseen", sillä filosofian metodi on jo "sinänsä filosofinen kysymys" (Lapintie 1983, 5–8). Käytetty metodologia ja sen pohjalta muotoiltu metodi (Raunio 1999, 24–28) muodostuvat olennaiseksi osaksi tutkimuksen kokonaisuutta ja ovat jo itsessään osa tutkimuksen "tulosta".

Lähden rakentamaan omaa metodiani edellä esitetyt näkökulmat huomioiden ja niiden antamia ajatuksia edelleen kehitellen. Lähinnä tutkimuksen rakenne vastaa Puolimatkan esittämää mallia. Käytetyn teorian, lähestymistavan ja esiymmärryksen perusteella tutkimusorientaatiota voi luonnehtia hermeneuttis-kriittiseksi. Yleisesti hermeneutiikalla ymmärretään kielen tulkintaan ja tulkinnan historiallis-yhteiskunnallisiin ehtoihin liittyvää tutkimusta, mikä mielestäni antaa riittävästi tilaa koulun tuloksellisuuden käsitteen kriittiselle tarkastelulle.

### 1.2.3 Filosofinen hermeneutiikka

Luonnontieteellisillä metodeilla ei kuitenkaan tavoiteta kaikkea tietämisen arvoista eikä edes sitä, mikä on arvokkainta tietää: perimmäisiä päämääriä, joita luonnonvarojen ja inhimillisten resurssien hallinnan on palveltava. Hengentieteiltä, kuten filosofialta, odotetaan toisenlaista ja toisenarvoista tietoa kuin luonnontieteiltä. – – On parempi puhua hengentieteiden ainutlaatuisuudesta, joka tekee niistä niin merkittäviä ja arveluttavia.<sup>14</sup>

Gadamerilainen hermeneutiikka itsessään on kutsu ajatella toisin.<sup>15</sup>

Lähden koulun tuloksellisuuden käsitteen tutkimuksessa liikkeelle kielestä. Tämä lähestymistapa velvoittaa tarkastelemaan lähemmin hermeneuttista tieteenfilosofiaa, jonka harrastus on Kuschin (1986, 9) mukaan ollut perinteisesti vahvaa oikeustieteessä, kirjallisuustieteessä, teologiassa, psykologiassa, kasvatustieteessä ja sosiologiassa. Filosofinen hermeneutiikka tunnetaan ihmistieteissä "oppina" ymmärtämisestä, merkityksestä ja tulkinnasta. Sitä voidaan

---

<sup>14</sup> Gadamer 2004b, 3.

<sup>15</sup> Koski 1995, 346.

pitää myös filosofisena toisen ymmärtämiseen pyrkivänä elämänasenteena, eräänä ihmisenä olemisen luonnollisena tapana (Gadamer 2004b, 129).

Tietoisena filosofisen hermeneutiikan monimuotoisuudesta ja sen eri suuntausten tulkintaan liittyvistä ongelmista yritän seuraavassa hahmotella käsitystäni hermeneuttisen tulkintatavan soveltuvuudesta koulun tuloksellisuuden ilmiön tarkasteluun. Ajatustani johdattaa hermeneutiikan paremmin ymmärtämiseen pyrkivä asenne. Yritän ymmärtää koulun tuloksellisuuden käsitettä ilmiönä, jolla on omat historialliset ja yhteiskunnalliset lähtökohtansa ja juurensa.

Modernin filosofisen hermeneutiikan<sup>16</sup> isänä pidetään saksalaista Friedrich Daniel Schleiermacheria (1769–1834), joka pääaineensa teologian lisäksi oli perehtynyt käytännölliseen filosofiaan, kasvatukseen, estetiikkaan ja politiikkaan. Schleiermacherin näkemyksen mukaan ajattelu, kieli ja tieto liittyvät läheisesti yhteen ja edellyttävät toisiaan. Ymmärtääkseen ja tulkitakseen todellisuutta myös filosofian on lähdettävä liikkeelle kielestä. Schleiermacherin hermeneutiikka oli taitoa ymmärtää puhetta tai tekstiä siitä kulttuurista käsin, jossa se on syntynyt. (Kusch 1986, 19–22; Grue-Sørensen II 1961, 78–86.) Schleiermacherin käsityksen mukaan ei ole olemassa ajattelua ilman kieltä, jolloin myöskään tieto ei ole mahdollinen ilman kieltä. Kieli tekee mahdolliseksi tiedon muodostuksen, tiedon muistamisen, tiedon keräämisen, tietojen vertaamisen. Toisaalta Schleiermacher väittää, ettei myöskään kieli ole mahdollinen ilman tietoa. Ajattelu, kieli ja tieto edellyttävät toisiaan. Kieli ei koskaan voi olla vain yhden henkilön kieltä vaan siihen liittyy aina yhteisö. Näihin perusoletuksiin nojautuen Schleiermacher katsoo, että myös filosofian on lähdettävä liikkeelle kielestä. Filosofian tulee kysyä kuinka kieli toimii, kuinka ihminen hahmottaa itseään ja maailmaa kielen kautta, kuinka on mahdollista ymmärtää toisen ihmisen puhetta. (Kusch 1986, 19.)

Wilhelm Diltheyn (1833–1911) filosofian tarkoituksena oli todistaa ihmistieteiden eli henkítieteiden itsenäinen ja omaleimainen asema luonnontieteiden rinnalla *Geisteswissenschaft* -käsitteen kautta. Diltheyn näkemyksen mukaan tiede ja inhimillinen tieto ovat aikaan, tilanteeseen ja historiallis-yhteiskunnalliseen ympäristöönsä sitoutuneita. Siten esimerkiksi kasvatuksessa tieteellinen tiedonmuodostus on aina arkiymmärryksen kautta esiteoreettisesti sidoksissa todelliseen elämään. Tällä Dilthey ei kuitenkaan tarkoita tieteellisen tiedon yleispätevää tai normatiivista käyttöarvoa vaan pikemminkin käytännön saattamista tietoisemmaksi omasta historia- ja yhteiskuntasidonnaisuudestaan. Tieteellistä tiedonmuodostusta ei pidä irrottaa yhteiskunnallisesta todellisuudesta. (Siljander 1995, 45–53.)

---

<sup>16</sup> Raatikainen (2004, 94–95) esittää Schleiermacherin ja Diltheyn "metodologisen hermeneutiikan" edustajina. Filosofisen hermeneutiikan toivat tietoisuuteen vasta Heideggerin ja Gadamerin ontologiset tutkielmat ihmisen erityisestä ymmärtämiseen pyrkivästä olemisen tavasta.

Gallagher (1992, 9–11) erittelee hermeneutiikan konservatiiviseen, maltilliseen, radikaaliin ja kriittiseen suuntaukseen. Ensin mainittua edustavat edellä mainitut hermeneutiikan klassikot Schleiermacher ja Dilthey sekä nykyisessä keskustelussa Emilio Betti ja E.D. Hirsch. Hans-Georg Gadamerin ja Paul Ricoeurin Gallagher esittää maltillisen hermeneutiikan kehittäjinä. Konservatiivisen näkemyksen mukaan tulkitsija pyrkii kovalla työllä ja oikean metodin avulla murtautumaan omasta historiallisesta aikakaudestaan ja ymmärtämään toisen ajan tekstin kirjoittajan tarkoitukset. Maltillisen hermeneutiikan mukaan mikään metodi ei voi taata objektiivista tulkintaa puheesta tai tekstistä, koska ihmisen ajatukset eivät ole sidoksissa vain aikaan vaan ovat sisäistyneet myös kieleen.

Radikaalin suuntauksen klassisina edustajina Gallagher mainitsee Nietzschen ja Heideggerin sekä nykyfilosofiassa Derridan ja Foucaultin. Tämän suuntauksen mukaan tekstistä ei pidä vakavasti etsiä totuutta, koska tekstit ovat sanoilla leikkimistä. Tulkitsijan tehtävä on ikään kuin venyttää kielen rajoja, jotta hän voi löytää tekstiin jonkin tuoreen näkökulman. Tällä tavalla tekstistä voi hahmottaa yhtäläisyyksiä, merkityksiä tai valtasuhteita. Kriittinen hermeneutiikka perustuu Marxin ja Freudin inspiroiman Frankfurtin koulukunnan yhteiskuntakritiikkiin, jonka tunnetuimpia edustajia ovat Jürgen Habermas ja Karl-Otto Apel. Kriittisen hermeneutiikan pyrkimyksenä on sekä yksilöä että yhteisöä emansipoiva tiedostava ajattelu, joka voi kohdistua sekä poliittisiin että taloudellisiin valtarakenteisiin niin kapitalistisessa kuin kommunistisessakin yhteiskunnassa. Tavoitteena on piiloisten ideologisten valtajärjestelmien paljastaminen ja vapautuminen niiden ylläpitämisestä ajatustottumuksista. (Gallagher 1992, 11.)

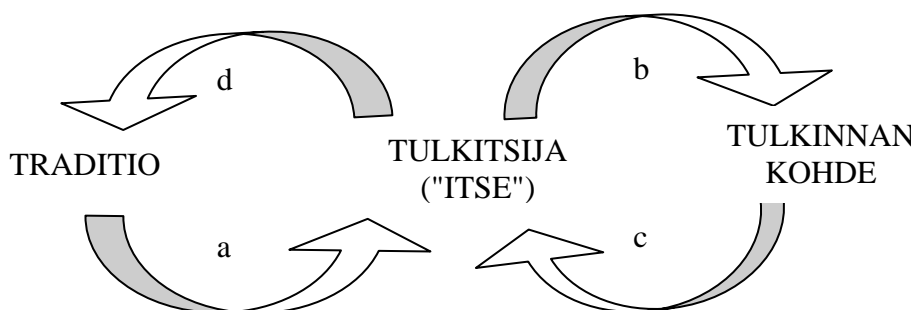
Hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeisiä tutkimustehtäviä tai ongelmia voivat olla esimerkiksi "tekstin tulkinta, tekstin tulkinnan historialliset ehdot, ihmisen ymmärtävä luonne, positivismin kritiikki, keskustelu, pragmatiikka, teleologinen tai rationaalinen teonselitys, historismi, universaali rationalismi jne." Tutkimuksen kohteena oleva todellisuus ei ole hermeneutikolle neutraalia materiaalia, vaan aina tietystä merkitys- ja arvosuhteesta ilmenevää todellisuutta, jolle halutaan löytää sisältö ja mieli. Siten tieteellisessä ymmärtämisessä on kysymys "paremmin ymmärtämisestä", ymmärtämisestä jonakin. Arkiymmärrys muotoutuu tietystä sosiaalisessa ja kulttuurisessa todellisuudessa, josta käsin se tulisi myös tulkita. Sama koskee hermeneutiikassa tieteellistä ymmärtämistä. (Kusch 1986, 11–12.)

Keskeisin asia tässä ymmärtämiseen tähtäävässä prosessissa on *hermeneuttisen kehän käsite*. Kuschin (1986, 39) mukaan hermeneuttisen kehän tai oikeammin sanottuna hermeneuttisen spiraalin käsitteen synty nousee Schleiermacherin ajattelusta, jossa korostetaan tekstin eri puolien ja menetelmien yhdistämistä tulkinnassa. *Tekstin merkitys voi avautua vain erilaisten menetelmien ja näkökulmien kokonaisuuden pohjalta.*



Gallagher (1992, 58–65)<sup>17</sup> erottelee kolme hermeneuttisen kehän selitystä, joista ensimmäinen on äsken mainittu traditionaalinen hermeneuttinen kehä. Ymmärtämiseen tähtäävä tutkimusprosessi kuvataan tulkinnan vähittäisenä tarkentumisena ja varmistumisena siirryttäessä tarkastelemaan ilmiötä välillä kokonaisuudesta ja välillä sen osista käsin.

Toinen selitys on Husserlin, Heideggerin ja Gadamerin omaksuma fenomenologinen hermeneuttinen spiraali, jossa korostetaan tulkitsijan esiymmärryksen ja tulkintahorisontin merkitystä ymmärtämiseen pyrkivän prosessin lähtökohtana. Ihmisen olemassaolon historiallisuudesta ja rajallisuudesta johtuen ymmärtäminen ei voi koskaan tulla täydelliseksi, vaan se on päättymätön prosessi, jossa uusi ymmärrys rakentuu jo olemassa olevan varaan. Gadamerille hermeneuttinen kehä ei ole metodi vaan kaiken ymmärtämisen välttämätön ontologinen perusta. Gadamerilaisessa hermeneuttisessa kehässä (kuvio 3) voidaan erottaa neljä vaihetta: a) traditio, joka ehdollistaa tulkintaa (tradition ja tulkitsijan välinen suhde), b) edelliseen perustuva esiymmärrys, joka heijastuu tulkitsijan kysymyksissä, c) palaute, joka aiheuttaa tulkitsijan esiymmärryksessä muutoksen ("oikeiden ja väärrien" ennakkokäsitysten erotelu), minkä seurauksena d) tulkitsijan suhde tulkintaa ehdollistaneeseen traditioon ja sen välittämiin omiin aikaisempiin käsityksiin tutkittavasta aiheesta muuttuu. (Gallagher 1992, 155–156; Koski 1995, 102.)



KUVIO 3. Hermeneuttinen kehä gadamerilaisessa hermeneutiikassa (Gallagher 1992, 156; Koski 1995, 102)

Kolmantena hermeneuttisen kehän selityksenä Gallagher esittää Hirschin edustaman korjautuvan skeeman käsitteen, jota on sovellettu erityisesti kognitiivisen psykologian alueella. Oppiessamme pyrimme sulauttamaan uutta tietoa siihen jo jäsentyneeseen, mutta avoimeen tiedonrakenteeseen (skeemaan), joka meillä on ennestään kyseisestä asiasta. Näin korjautuvan skeeman käsite lähestyy konstruktivistista oppimiskäsitystä. (Ks. Koski 1995, 100–101.)

Pitkän filosofisen elämäntyön tehnyttä Hans-Georg Gadameria luonnehditaan nykyisen hermeneutiikan merkittävimmäksi edustajaksi. Vuonna 1960 julkaistussa pääteoksessaan *Wahrheit und Methode* (engl. *Truth and*

<sup>17</sup> Ks. myös Koski 1995, 100–103.

*Method* 1993, 1995, 2004) Gadamer (1975) korostaa kielen merkitystä kaiken ajattelumme lähtökohtana. Tutkiessamme esimerkiksi jotain menneisyyttä edustavaa kirjoitusta tai ilmiötä, tulkitsemme sitä aluksi omista lähtökohdistamme, oman kokemusmaailmamme horisontista käsin. Mutta kun alamme ymmärtää tuota tekstiä, se muuttua vähitellen tulkintojamme siitä ja maailmasta yleensä. Alamme katsoa asiaa myös tekstin kirjoittajan näkökulmasta. Hermeneuttiseen ymmärtämiseen pyrkivä tutkimus on siten vuoropuhelua tutkijan ja tutkimuksen kohteen välillä. Tämän vuoksi hermeneuttisen paradigman näkökulmasta ei ole olemassa ylihistoriallista ja tulkinnoista riippumatonta lopullista totuutta. (Kusch 1986, 103–129.)

Gadamerilainen hermeneutiikka ei pyri objektiiviseen tietoon metodien avulla. Sen sijaan se lähtee liikkeelle oletuksesta, että tulkitsija ja tulkinnan kohde ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa historiallis-yhteiskunnallisen tradition kautta. Näin tulkitsija ei voi koskaan toimia täysin neutraalista asemasta eikä mikään metodi voi taata absoluuttisen objektiivista tulkintaa tutkimuksen kohteena olevasta tekstistä. Historiallinen traditio ja käyttämämme kieli sisältävät merkityksiä, joista tutkijan on vaikea päästä irti. Tätä Gadamer kuvaa käsitteellä vaikutushistoria (*wirkungsgeschichte*). Erilaiset kulttuuritraditiot ja tutkimuksen kohteen aikaisemmat tulkinnat vaikuttavat tulkintaa ohjaavan ennakkokäsityksen muodostumiseen. Tämän periaatteen mukaan myös tapahtuma tai ilmiö "on yhtä kuin vaikutuksensa". Näin vaikutushistoria tarjoaa mahdollisuuden ymmärtämislle (Koski 1995, 108.)

Gadamerilaisen hermeneutiikan mukaisesti suuntautunut tutkimus merkitsee "vaikutushistoriallinen tietoisuuden" (*wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*) hyväksymistä ymmärtämisen ja tulkinnan lähtökohtana ja ehtona. (Gadamer 1975, 285). Ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, että tulkitsijan on selvitettävä ja tiedostettava myös oman ajattelunsa juuret, jotta hän voisi tarkastella omaa näkemystään suhteessa johonkin toiseen. Siksi hermeneuttisesti orientoituneessa tutkimuksessa on aina kyse tutkijan tietoisuuden laajentumisesta ja syvempään ymmärtämiseen johtavasta oppimis- ja sivistysprosessista.

Oletus johtaa Kosken (1995, 35) mukaan kahteen merkittävään näkökulmaan tulkinnan muotoutumisessa: Toisaalta kieli rajoittaa tulkintaa ja estää absoluuttisen merkityksen saavuttamisen, mutta toisaalta yhteinen kieli ja traditio tekevät mahdolliseksi sen, että tulkinnassa voimme edes jossain määrin saavuttaa tekstin sisältämiä merkityksiä. Gadamerilainen hermeneutiikka korostaa dialogista ja luovaa keskustelua, jossa syntyy kommunikaatio tekstin ja tulkitsijan välille. Tulkitsijan näkökulma aukeaa tutkittavan tekstin näkökulmaan. Tätä ymmärtämisen laajentumisen prosessia Gadamer kuvaa metaforalla *Horizontverschmelzung*, "horisonttien sulautuminen" (Gadamer 1975, 289).

Koski & Salovaaran (2000) mukaan Wahrheit und Methode kuten koko Gadamerin filosofia<sup>18</sup> vastustavat nykyisin vallalla olevaa pika-ajattelun ja nopeuden kulttuuria. Gadamerin mukaan "kova tiede" ei voi olla ainoa ihmiselämän mittari tai ainoa kanavamme todellisuuden ymmärtämiseen. Sivistystieto (Bildung) heijastuu ihmisen koko toiminnassa. Tie tällaiseen tietoon ei ole lyhyt eikä helppo.

Gadamerin mukaan tieteellinen tieto on ennen kaikkea toiseuden ymmärtämistä. Ymmärrys ei synny oikeasta tieteellisestä metodista vaan se syntyy kuulijan – lukijan tai kokijan – päässä, kun hänen näkökulmansa laajenee ymmärtämään toisen ajattelua siinä historiallisessa, yhteiskunnallisessa tai sosiaalisessa tilanteessa, missä se on syntynyt. Gadamer sanoo hermeneutiikkansa sielun piilevän asenteessa, että toinen voisikin olla oikeassa. Kasvatusajattelussaan hän tähtää sellaiseen oppimisen prosessiin, jossa yhä uudelleen paljastuu tietojemme ennakkoluuloisuus ja perspektiivisyys. Tällaisen oppimisprosessin mahdollistaa keskustelu eli omien ideoittemme koetteleminen toisten ihmisten ja tekstien kanssa. (Kusch 1986, 113–114.)

Mitä tämä merkitsee ajankohtaisessa koulutuskeskustelussa ja koulutuksen tutkimuksessa? Koko koulun ja tutkimuksen konteksti on osa historiallis-yhteiskunnallista kasvatuksen traditiota ja jokainen keskusteluun osallis-

---

<sup>18</sup> Gadamerin oma elämänhistoria selittää osaltaan hänen pitkällistä välienselvittelyään luonnontieteellisen selittämisen ja hermeneuttisen tulkintaan pyrkivän ymmärtämisen välillä. Gadamerin isä oli professori ja kemisti, joka odotti poikansa omistautuvan luonnontieteille. Gadamer valitsi kuitenkin humanistisen uran, jolloin isän ja pojan tieteenfilosofiset näkemykset erosivat jyrkästi toisistaan. (Koski & Salovaara 2000.)

Vuonna 1900 Marburgissa syntynyt Gadamer opiskeli aluksi Puolassa kieliä, kirjallisuutta ja humanistisia tieteitä, sitten Saksassa taidehistoriaa ja runoutta väitellen tohtoriksi Platonin filosofiasta vuonna 1922. Freiburgin yliopistossa Gadamer tutustui Martin Heideggerin ja Edmund Husserlin ajatteluun ja alkoi perehtyä yhä syvemmin klassiseen kirjallisuuteen ja filosofiaan. Filosofisen näkemyksen kehittymiseen vaikutti erityisesti kansallissosialistisen Saksan yhteiskunnallinen tilanne. Gadamer ei ollut tieteellisten piirien suosiossa epäiltyjen juutalaisyhteyksiensä vuoksi. Vuonna 1938 hän sai kuitenkin professuurin Leipzigin yliopistosta ja kohosi sodan jälkeen yliopiston rehtoriksi syystä, että oli yksi niitä harvoja professoreita, jolla ei ollut yhteyksiä natseihin. Gadamer ei kuitenkaan viihtynyt uudessa sosialistisessa ilmapiirissä ja päätyi lopulta Heidelbergiin, jossa sitten julkaisi luentojensa pohjalta pääteoksensa Wahrheit und Methode. Teos saattoi hänet mukaan filosofiseen keskusteluun mm. Jürgen Habermasin, Emilio Bettin ja Jacques Derridan kanssa. (Dawson 1998, xv-xxxviii.)

Ensimmäinen Gadamerilta julkaistu suomenkielinen teos on Ismo Nikanderin suomentama Hermeneutiikka – Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. (Gadamer 2004b)

Hermeneutiikasta, sen historiasta, ontologiasta ja Gadamerin suhteesta mm. kriittiseen teoriaan ja Habermasiin lähemmin teoksessa Tulkinnasta toiseen –Esseitä hermeneutiikasta (Tontti 2005).

tuva on väistämättä jonkin sen tradition (kasvatus, koulutus, kulttuuri) osa. Puheessa painotukset vaihtelevat elämänkokemusten, koulutuksen ja tiedeymmärryksen mukaan. Gadamerilaisen filosofisen hermeneutiikan kautta pystyn aavistelemaan jotakin siitä, mitä voisi kätkeytyä koulun tuloksellisuuskeskustelun erilaisten tulkintojen taakse. Selkeää diskurssiaineistoon tarttumisen välinettä se ei luonteensa mukaisesti yritäkään tarjota. Arkisen kielenkäytön havainnointiin on etsittävä lisää näkökulmia.

Kysymys metodin ja totuuden suhteesta tutkimuksessa johtaa kuitenkin pohtimaan luonnontieteellisen ja hermeneuttisen tiedetradition perusoletuksia tiedosta ja sen saavutettavuudesta suhteessa koulun tuloksellisuuteen. Kuinka laajasti tai syvästi eri puhujat ymmärtävät koulutuksen ja sitä kautta myös koulun tuloksellisuuden käsitteen? Mistä tieteenfilosofisista perusoletuksista käsin eri toimijat lähtevät hahmottamaan käsitteen sisältöä? Ymmärretäänkö se mitattavissa olevaksi yksiselitteiseksi tiedoksi koulun tuloksista, joita voidaan oikeilla metodeilla saavuttaa vai liitetäänkö tuloksellisuus sellaisiin vaikeasti määriteltäviin hermeneuttisiin, so. humanistisiin ja kulttuurisiin käsitteisiin kuten kasvatus ja sivistys? Mikä on tulkitsijan esiymmärryksen ja kasvatustieteenfilosofisesta orientaatiosta nousevan kriittisen kysymisen rooli tulokinnon muotoutumisessa?

#### 1.2.4 Wittgensteinin arkikielen filosofia ja kielipelin käsite

Kieli on teiden labyrintti. Tulet yhdeltä taholta ja osaat tien; tulet toiselta puolelta samaan paikkaan, etkä olekaan enää paikoista perillä.<sup>19</sup>

Filosofisen ongelman muoto on: "En ole perillä paikoista."<sup>20</sup>

Mitä on kieli? Yleisesti kieli ymmärretään todellisuuden kuvaajana; sen avulla voidaan ilmaista ihmisten, esineiden ja asioiden nimiä, ominaisuuksia ja toimintaa. Toisin sanoen kieli *kuvaa* havaintojamme. Kielen ääntämistä, sanoja, rakenteita tai merkityksiä voidaan opettaa ja opiskella. Kielen avulla voidaan kertoa olemassa olevista tosiasioista. Kielen avulla voidaan myös pyrkiä *vaikuttamaan*. Kieltä voidaan käyttää välineenä jonkin tarkoituksiperän saavuttamiseksi, jolloin se alkaa muokata ja rakentaa todellisuutta. Sen avulla voidaan vaikuttaa yleiseen mielipiteeseen tai tehdä tuotetta tunnetuksi. Sen avulla voidaan luoda mielikuvia. Näin kieli muuttuu osaksi yhteiskunnallisen elämän todellisuutta.

Tämän tutkimuksen käsitys kielen merkityksestä koulun tuloksellisuusdiskurssissa ilmenee seuraavasta lainauksesta, joka on ote professori Pirjo Kukkonen puheenvuorosta *Kieli on ihmisen peili* -seminaarissa 9.5.2001:

---

<sup>19</sup> Wittgenstein 1999a, 137, § 203.

<sup>20</sup> Wittgenstein 1999a, 91, § 123.

Kielikin on eräänlaista kiasmaa, koska siinä on kyse erilaisista "kohtaamisista", eri kohtaustaikoista ja rajoista, rajankäynneistä ja -ylityksistä, risteyskohdista: se on kielen ja kulttuurin eri tasojen kohtaamista. Kieli on erilaisten kohtaamisten paikka, jossa Minä, tuttu ja Toinen, vieras kohtaavat, Minun kieleni ja Toisen kieli.

– – Kielenkäyttäjinä, puhuvina subjekteina kirjoitetussa tai puhutussa muodossa, kohtaamme päivittäin tuon Toisen, puhujan kuulijan, lukijan, katsojan hyvin monenlaisissa kielipeleissä ja kielenkäyttötilanteissa. Kieli ei ole vain väline tai välikappale, kieli on paljon monimutkaisempi, ja hienovaraisempi, koska sitä käytetään todellisuutta koskevien sanomien viestimiseen ja ymmärtämiseen, kielen avulla jäsennetään niin sisäistä kuin ulkoista maailmaammekin. Sanojen monista merkitystasoisista, ymmärtämisen ja väärinymmärtämisen sekä erilaisten intentioitten kohtaamisista syntyy sumeus.<sup>21</sup>

Samassa tilaisuudessa psykiatri, kirjailija ja entinen poliitikko Claes Anderson kuvaa kielen vaarallista puolta, sen välineellistä luonnetta. Kieleen ja puheeseen ei pidä suhtautua liian sinisilmäisesti:

Entä kielenkäyttö medioissa, yhteiskunnallisessa keskustelussa, poliittisessa retoriikassa? Missä määrin siinä pyritään kielen avulla selkeyttämään ja täsmentämään asioita? Vai onko niin, että kieltä voidaan käyttää myös asioiden vääristämiseksi, totuuden peittämiseksi? Ja miksi näin haluttaisiin tehdä?

Se, joka hallitsee kieltä, hallitsee myös itse asiaa. Lääkäreiden munkkilatina, juristien pykälätorvälska, byrokraattien paperinmakuinen kieli, poliitikkojen talouspoliittinen kabbala – mitä muuta ne kuin epätoivoisia yrityksiä pitää tietämättömät ihmiset edelleen tietämättöminä ja irti vallasta säilyttääkseen vallan itsellään.<sup>22</sup>

Mitä tämä voisi tarkoittaa koulun tuloksellisuuskeskustelussa? Osallistuminen keskusteluun edellyttää siinä ilmenevien kielenkäytön tapojen hallintaa, käytettyjen käsitteiden ja niiden merkityssisältöjen toimintakontekstiin sidottua "oikeaa" ymmärtämistä. Keskusteluja käydään erilaisissa konteksteissa kuten virkamiestyössä, poliittisessa päätöksenteossa, tutkijatapaamisissa, koulutustilaisuuksissa, opettajainhuoneissa, vanhempainilloissa ja mediassa. Kussakin kontekstissa vallitsevat tietyt puhumisen tavat. Koulun tuloksellisuuden käsitteellä on erilaisia kontekstiin sidottuja painotus- ja merkityseroja, toisin sanoen koulun tuloksellisuudesta puhutaan eri yhteyksissä eri tavoin. Ludwig Wittgenstein käyttää ilmiöstä käsitteitä *elämänmuoto* ja *kielipeli*.

---

<sup>21</sup> Kukkonen 2001. Media ja kielen sumeus. Kieli on ihmisen peili-seminaari, 44.

<sup>22</sup> Kieli vallan manipulaation, tiedon ja luovuuden välineenä. Andersson 2001. Kieli on ihmisen peili-seminaari, 32.

Itävaltalais-syntyinen Wittgenstein<sup>23</sup> (1889–1951) tunnetaan erityisesti kieltä, käsitteitä ja niiden käyttöä koskevista filosofisista pohdintoista. Wittgensteinin filosofiassa voidaan erottaa kaksi toisistaan poikkeavaa jaksoa, "loogis-semanttisesti orientoitunut varhaisvaihe ja pragmaattis-hermeneuttisesti virittyvä myöhäisfilosofia" (Aaltola 1989, 4).

Varhaisvaiheen ajattelu tuli julkaistuksi Bertrand Russellin toimesta vuonna 1921 nimellä *Tractatus-Logico-Philosophicus* (Wittgenstein 1972). Tractatusen keskeinen sisältö on perusoletuksessa, että kieli on todellisuuden kuva. Kaikki, mitä voidaan sanoa, voidaan sanoa selvästi, mutta kaikki mitä ymmärrämme, ei ole kielessä ilmaistavissa. Filosofian päätehtävä on näiden kahden erottaminen. Tractatus ja Wittgensteinin aikainen looginen positivismi (looginen empirismi) edellyttivät, että kielellä täytyy olla selvä looginen ja yleispätevä muoto. Von Wrightin (1999a, 19) mukaan Tractatus oli "synteesi totuusfunktioiden teoriasta ja ideasta": Wittgenstein etsi puhdasta kieltä, joka kuvaisi maailman juuri sellaisena kuin se todella on. Tractatus-teosta hän piti filosofisen ajattelunsa päätehtävänä ja vetäytyi kansakoulun opettajaksi Itävallan maaseudulle. Yli kymmenen vuoden kuluttua hän palasi takaisin Cambridgen yliopistoon uusin ajatuksin. Käsitys kielestä oli muuttunut.

Wittgensteinin myöhäistuotannon pääteos *Philosophische Untersuchungen* (Wittgenstein 2004) valmistui kahdessa osassa vuosina 1936–1949, mutta se julkaistiin vasta kaksi vuotta hänen kuolemansa jälkeen. On sanottu, että Wittgensteinin *Filosofisia tutkimuksia* (1999a) on helppo lukea, mutta vaikea ymmärtää. Wittgenstein puhuu arkielämän sanoin jokapäiväisistä asioista eikä juuri käytä filosofisia oppisanoja tai logiikan termejä. Hän pyrkii näkemään asiat mahdollisimman konkreettisina. Wittgensteinin vaikutuksesta alkaneesta uudesta filosofisesta suuntauksesta onkin käytetty nimitystä "arkikielen filosofia" (*ordinary language philosophy*) tai "lingvistinen filosofia" (von Wright 1999ab).

Tässä tutkimuksessa Wittgensteiniin viitattaessa tarkoitetaan nimenomaan hänen myöhäisempää ajatteluaan, jossa Wittgenstein vapautuu Tractatusen kapeasta kielikäsitteyksestä. Kielellä on maailman kuvaamisen lisäksi myös muita tehtäviä. Painopiste siirtyy kielen muodollisista aineksista sen merkitysisältöihin. Ajattelun ja kielen muoto ei ole logiikan keinoin löydettävissä

---

<sup>23</sup> Johdatuksena Wittgensteinin vaikeaselkoiseen filosofiaan olen käyttänyt mm. Norman Malcolmin (1999) vuonna 1958 julkaisemaa muistelmateosta *Wittgenstein*, G. H. von Wrightin teoksia *Logiikka, filosofia ja kieli* (1998) ja *Minervan pöllö* (1999), Juhani Aaltolan (1989) *Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa*, Heikki Kanniston (2002) artikkelia *Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka* sekä Oskari Kuuselan (1998) artikkelia *Wittgensteinin kieliopillinen filosofia*. Näiden lisäksi käytössäni ovat olleet saks./engl. painos *Philosophische Untersuchungen/Philosophical Investigations* (Wittgenstein 2004) sekä Heikki Nymanin suomentamat Wittgensteinin (1972, 1978, 1983, 1999ab, 2001) teokset, joista useimmat on varustettu G. H. von Wrightin selkiyttävillä esipuheilla.

lauseen tai ajatuksen sisältä, vaan niiden ulkopuolelta, kielen käytön arkisista yhteyksistä.

Wittgensteinin mukaan filosofia on ennen kaikkea kielen ja käsitteiden tutkimista. Sen pyrkimyksenä ei ole empiiristen tieteiden tapaan paljastaa uusia totuuksia, se ei pyri uuden tiedon tuottamiseen. Sen sijaan filosofian tehtävä on kielen käytön tapojen tarkastelun avulla saattaa näkyväksi käsitteiden käyttöön liittyviä sekaannuksia, joiden syy usein on siinä, ettei meillä ole yleiskatsausta käyttämiemme käsitteiden "syväkielioppiin". Näemme jonkin sanan käytön vain osittain, ja tämän puutteellisen käsityksen perusteella olettamme sen toimivan kaikissa käyttöyhteyksissään samalla tavalla. Kuuselan (1998) mukaan Wittgenstein "kieliopillinen tarkastelutapa" on metodi filosofisten ongelmien ratkaisemiseksi. Filosofisen ongelman kieliopillinen ratkaisu merkitsee ongelman auki purkamista ja läpivalaisua, kielellisten sekaannuksien näkyväksi tekemistä.

Ymmärryksenpuutteemme päälähde on siinä, että meillä *ei ole yleisnäkemystä* sanojemme käytöstä – Kieliopistamme puuttuu yleiskatsauksellisuus. – Yleiskatsauksellinen esitys välittää ymmärryksen, joka on juuri siinä, että 'näemme yhteyksiä'. Tästä johtuu *väljäsenten* löytämisen ja keksimisen tärkeys.<sup>24</sup>

Wittgenstein näkee filosofisesti mielenkiintoisina juuri ne käsitteet, joiden määritelmästä ollaan epä tietoisia. Hän ei kuitenkaan lähde kannattamaan käytön kannalta epäselvien käsitteiden määrittelemistä, koska katsoo onnistumisen harhakuvitelmaksi. Wittgensteinin arkikielen filosofian mukaan epäselvän käsitteen taustalta ei tule löytymään sellaista yhteistä merkitystä, perheyhtäläisyyttä, jonka perusteella käsitteen sisältö voitaisiin selittää. (von Wright 1998, 345.)

Filosofian tehtävä ei Wittgensteinin mielestä ole ongelmallisen käsitteen selittäminen vaan sen mielen, tarkoituksen etsiminen. Epäselvän käsitteen syntymisen selittää se, että sen takaa ei ehkä löydykään kokonaisuutta, jonka osia yhdistäisi jokin yhteinen merkitys. Merkityksen ongelma ei myöskään käytännössä ratkea kaikkien merkitysten yhdistämisellä. Käsite paljastuu ikään kuin sotkuseksi lankavyyhdiiksi, jota filosofi ottaa tehtäväkseen selvittää. Yrittäessään selittää tällaista sisällöltään tyhjäksi osoittautuvaa käsitettä filosofi on kuin lasipurkkiin joutunut kärpänen, joka yrittää etsiä ulospääsyä. Lentäessään valoa kohti se törmää aina lasin seinään ja hukkaa aikaansa. Ainoa reitti päästä ulos olisi kääntyä takaisin sinne mistä tulikin. Wittgensteinin kuvauksen mukaan käsitteen merkitystä on siis etsittävä siitä sieltä, missä ongelma havaitaan eli siitä arkielämän toiminnasta, jossa käsite on syntynyt ja jossa sitä käytetään. (von Wright 1998, 344–345.)

Wittgensteinin mukaan ei ole olemassa mitään yleispätevää tai universaalia käsitteen merkityksen muodostumisen lakia. Sanat ja käsitteet saavat todellisen merkityksensä vasta arjen käytännöissä, ihmisten toiminnassa.

---

<sup>24</sup> Wittgenstein 1999a, 90, § 122.

Käsitys, että päästäksemme selville jonkin yleisen ilmaisun merkityksestä meidän olisi löydettävä sen kaikkien sovellusten yhteinen elementti, tämä käsitys on kahlinnut filosofista tutkimusta. Ei ole vain niin, että tämä ei ole johtanut tuloksiin, vaan myös niin, että se on saanut filosofit jättämään asiaankuulumattomina syrjään konkreettiset tapaukset, – ainoat tapaukset, jotka olisivat voineet auttaa häntä ymmärtämään yleiskäsitteen käyttöä.<sup>25</sup>

– – yleinen käsitys sanojen merkityksestä ympäröi kielen toimintaa utu-verholla, joka tekee selvän näkemisen mahdottomaksi. – Sumu hälvenee, kun tutkimme kielen ilmiöitä sen alkeellisista käyttötavoista, joista voimme saada selkeän yleiskuvan sanojen tarkoituksesta ja toiminnasta.

Lapsi käyttää tällaisia alkeellisia kielimuotoja opetellessaan puhumaan. Kielen opettaminen ei ole tässä mitään selittämistä, vaan harjoittamista.<sup>26</sup>

Sana "merkitys" voidaan määritellä niin, että määritelmä kattaa *suuren* tapausten luokan – vaikkakaan ei *kaikkia* sen käyttötapauksista: Sanan merkitys on sen käyttö kielessä.<sup>27</sup>

Se, miten hän 'käsittää' määritelmän, ilmenee siitä, miten hän käyttää määriteltyä sanaa.<sup>28</sup>

Aaltolan (1994, 68) mukaan Wittgensteinin varhaisemman ja myöhäisemmän vaiheen väliin sijoittuva toiminta opettajana vaikutti hänen filosofisen ajattelunsa muuttumiseen. Sanojen ja käsitteiden merkitystä pohtiessaan Wittgenstein kysyy usein niiden oppimisen tilannetta. On olemassa erilaisia konteksteja, joissa opimme harjoituksen kautta käsitteen merkityksen samalla tavalla kuin lapsi oppii sanan merkityksen jokapäiväisessä elämässä. Merkitys opitaan seuraamalla kielen käyttöön liittyvää toimintaa. Tätä arkipäivän kielenkäyttöä Wittgenstein analysoi kielipelin ja säännön käsitteiden avulla. Kielipelillä hän tarkoittaa kieliyhteisössä syntyvää elämänmuotoa, jossa ihmiset yhteisesti luovat käsitteille merkityksiä.

Sanan "kielipeli" on määrä tähdentää tässä sitä, että kielen *puhuminen* on osa toimintaa tai elämänmuotoa.<sup>29</sup>

Kielipeliä voidaan verrata mihin tahansa peliin kuten shakkiin tai jalkapalloon. Pelaajat ovat oppineet peliä katsomalla tuntemaan sen idean ja säännöt, ja osaavat toimia niiden mukaan. Kielipelissä tämä tarkoittaa, että puhujat ymmärtävät käyttämiensä käsitteiden merkityksen samalla tavalla. Kieli on siis aina jonkun yhteisön kieltä, puhetta jollekin. "Merkkien tulkintaa ja käyttöä voi näin ollen kontrolloida ja pitää yllä vain *kollektiivinen subjekti: kieliyhteisö*" (Kannisto 1989, 153).

---

<sup>25</sup> Wittgenstein 2001, 52.

<sup>26</sup> Wittgenstein 1999a, 25–26, § 5.

<sup>27</sup> Wittgenstein 1999a, 49, § 43.

<sup>28</sup> Wittgenstein 1999a, 40, §29.

<sup>29</sup> Wittgenstein 1999a, 36, § 23.



Kielipelin käsite on luonteeltaan dynaaminen. Kielipelit eivät muodosta mitään selkeää rakennelmaa tai kokonaisuutta. Uusia kielipelejä syntyy, toiset vanhenevat ja jäävät pois käytöstä. Erilaiset kielipelit ilmenevät arjen todellisuudessa päällekkäisinä ja ristikkäisinä muodostaen erilaisia verkkoja.

Näemme monimutkaisen päällekkäisten ja ristikkäisten yhtäläisyyksien verkoston. Yhtäläisyyksiä niin suurissa kuin pienissä asioissa.

En osaa luonnehtia näitä yhtäläisyyksiä paremmin kuin sanalla "perheyhtäläisyydet" – – – 'pelit' muodostavat perheen.<sup>30</sup>

Hintikan (1982) tulkinnan mukaan Wittgensteinin kuvaamat kielipelit eivät ole pelejä kielessä, vaan ennen kaikkea kielen avulla pelattavia pelejä. Lauseiden tarkoituksellinen esittäminen on jo kielipeli tai ainakin edellyttää sellaisen perustakseen. Sanat saavat merkityksensä juuri sen kielipelin kautta, jossa niitä käytetään. Kielipelit luovat kielen ja todellisuuden väliset edustus-suhteet ja pitävät ne voimassa. (Hintikka 1982, 168–173.)

Aaltolan (1994, 72–73) mukaan myöhäis-Wittgensteinin kielikäsitteissä on kyse neljästä toisiinsa liittyvästä tekijästä:

1. Kielen käyttö toimintana, joka kuuluu kieltä käyttävien elämänmuotoon.
2. Kielen instrumentaalinen luonne: kielen symboleja ja ilmauksia käytetään tietyssä tarkoituksessa.
3. Kieli on rakenne, joka koostuu erilaisista toiminnallisista "entiteeteistä".
4. Kieli on sosiaalinen ilmiö, joka opitaan käytännön kautta yhteisessä toiminnassa.

Kieli määrittää asioita ja jäsentää maailmaa ihmisten elämänmuodosta käsin, ei irrallisena semanttisena käsitteistönä. Kieli ei vain totea tai nimeä asioita, vaan hahmottaa elämäämme ja ajatteluamme. Oppimisen kautta kykenemme käyttämään kieltä välineenä. Siksi kielipelit voivat paljastaa miten työskentelemme sanoilla, mitä niillä teemme, miten ylipäänsä käytämme kieltä. Kielipelin sääntöjen ymmärtämiseksi on tarpeen tunnistaa sen taustalla vaikuttava "instituutio", koska ilman tätä taustaa myös kielipelin säännöt häviävät. (Aaltola 1994, 74.)

Miten sitten voimme havaita ja eritellä kielipeleinä ilmeneviä yhteiskunnallisia ilmiöitä? Mikä on kielipelille ominaista? Wittgensteinin mukaan on luovuttava tutkimuksesta, joka koskee lauseen ja kielen muotoa. On lakattava etsimästä samaa asiaa koskevista kielipeleistä yhtä yhteistä piirrettä ja luovuttava yrityksestä yhdistää erilaisia merkityksiä keinotekoisesti kokonaisuudeksi. On luovuttava yrityksestä selittää. Sen sijaan on keskityttävä *katsomaan* kielipelien ilmenemisen muotoja ja tehtävä päätelmiä niiden perusteella:

Älä ajattele, vaan katso!<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Wittgenstein 1999a, 65, §66-67.

<sup>31</sup> Wittgenstein 1999a, 65, § 66.

Miten tämä on sovellettavissa tutkimuksen kohteena olevaan kysymykseen koulutuksen tuloksellisuuden käsitteen merkityksestä? Ongelma syntyy arkipäivän keskusteluissa, kun huomataan, ettei koulutuksen tuloksellisuudella ole sellaista yhteistä ja yleispätevää merkitystä, jonka kaikki käsitteen käytön ja sen aikaansaaman vaikutuksen piirissä olevat ihmiset tulkitsisivat samalla tavalla. Kuitenkin voidaan nähdä, että keskustelun sisältö liikkuu koulutuksen alalla ja koskee kaikkia sen parissa toimivia. Siinä siis täytyy esiintyä erilaisia kielipelejä ja perheyhtäläisyyksiä. Miten tällaista käsitteellisesti sekavaa ilmiötä voidaan tutkia? Wittgensteinin ajatus antaa suunnan: – Älä kysy merkitystä, kysy käyttöä!

Samansuuntaiseen tulokseen tuli aikoinaan Charles Peirce kehitellessään pragmatistista totuuskäsitystä vuonna 1878 julkaisemassaan artikkelissa *How to make our ideas clear* (Peirce 2001, 127–174). Käsitteen sisältö tarkoittaa sen käytännöllisiä vaikutuksia.

Harkitse, mitä sellaisia vaikutuksia käsitämme käsityksemme kohteella olevan, joilla voisi olla käsitettä käytännön seurauksia. Siten käsityksemme näistä vaikutuksista on kaikki mitä kohteesta käsitämme.<sup>32</sup>

Käsitteiden todellinen merkitys syntyy arkipäivän tilanteissa siitä, miten ihmiset näkevät kyseistä käsitettä käytettävän ja mitä vaikutuksia käyttö saa aikaan. Wittgensteinin arkikielen filosofian mukaan käsitteen merkitys ei synny selittämisestä vaan käsitteen käyttöön liittyvästä toiminnasta. Näin kieliyhteisö vähitellen itse määrittelee uuden käsitteen merkityksen omassa kontekstissaan eli elämänmuodossaan. Wittgensteinin ajatusta seuraten on siis katsottava mitä sisältöjä ja merkityksiä koulun tuloksellisuudelle keskustelussa annetaan ja miten käsitteen käyttö toimintana vaikuttaa koulujen arkeen. Tätä arjen käytäntöä tutkimuksessani edustaa diskurssiaineisto.

## 1.2.5 Aineiston diskurssianalyttinen lukutapa

Erityisesti silloin kun maailmanhistoria harppoo eteenpäin jättiaskelin – – voi havaita, kuinka syntyy myös uusi kieli. Se ei tässä tarkoita täysin uutta kieltä, muttei myöskään sitä, että samoille asioille annettaisiin vain uudet nimet. Uusien näkökohtien ja tarkoituksien myötä syntyy ja kehittyy uusi tapa puhua.<sup>33</sup>

Sitä, miten sana toimii, ei voi arvata. Meidän on *katsottava* sanan soveltamista ja opittava siitä.<sup>34</sup>

Puhe ei ole vain puhetta jostakin, vaan mitä olennaisimmassa määrin myös puhetta jollekin.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Peirce 2001, 161.

<sup>33</sup> Gadamer 2004b, 96.

<sup>34</sup> Wittgenstein 1999a, 177, § 340.

<sup>35</sup> Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 128.

Husan (1995) mukaan käsite "diskurssi" tulee latinan kielen sanasta *discursus*, joka tarkoittaa ympäriinsä juoksentelua, kun taas "teksti" tulee sanasta *textum*, joka merkitsee yhteen kudottua. Ranskan kielessä *discours* tarkoittaa puhetta, esitelmää, tutkielmaa, juttelua tai jaarittelua. Diskurssi viittaisi siis toimintaan tai liikkeeseen ja teksti johonkin materialisoituneeseen ja kiinteään. Tämä erottelu on Husan näkemykseen mukaan järkevä, jos tarkastellaan erityisesti yhteiskunnallisiin instituutioihin liittyvien tekstien muotoja ja tuottamisen prosesseja. Diskurssia voidaan kutsua puhetavaksi, koska puhettavan käsitteellä viitataan tekstin tuottamisessa käytettäviin sääntöihin ja tapoihin. Kulakin diskurssilla on omat tutkimuskohteensa ja instituutionsa ja oma tapansa jäsentää, tulkita ja muodostaa kohteitaan. Diskurssit voidaan ymmärtää yhteiskunnallisiksi käytännöiksi, jotka muokkaavat puheena olevien asioiden lisäksi myös puhujia ja kuulijoita. Diskurssit muodostuvat suhteessa toisiin diskursseihin ja ne määräytyvät suhteessa diskurssin ulkopuolisiin suhteisiin ja voimiin kuten esimerkiksi instituutioihin.

Michel Foucault (ks. Foucault 1982) kutsuu diskursseiksi sellaisia asenteita ja mielipiteitä (käsitteitä asioista), jotka muodostavat ihmisten toiminnan perusteena olevia tiedon rakenteita. Diskurssit ovat käytäntöjä, jotka systemaattisesti muokkaavat kohteita, joista ne puhuvat. Diskurssit muodostuvat käytännössä ja niitä säätelee tietty käytäntö. Tämä tarkoittaa historiallisesti muotoutuneita, ajallisesti ja paikallisesti määräytyneitä anonyymeja sääntöjä. Diskursiivinen käytäntö määrittelee mitä, miten ja millä oikeutuksella joku voi jotakin "sanoa".

Diskursiivisen lähestymistavan tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ihmisten arkipäivän toimintaa kielen käytön analyysin kautta. Kieli viestii käyttäjänsä ajatusmaailmasta ja elämänmuodosta<sup>36</sup>. Sitä voidaan myös käyttää tietyn vaikutuksen aikaansaamiseksi. Diskurssiksi voidaan tulkita kaikenlainen inhimillinen kielellinen viestintä: keskustelutilanteet, puheet, tekstit ja sähköinen media. Laajimmillaan diskurssianalyysillä voidaan tarkoittaa kaikkea kielen sosiaalista tai kognitiivista tutkimusta. (Alasuutari 1999, 165, 171.)

Kielen käyttöä voidaan tutkimuksessa analysoida joko todellisuuden kuvana tai todellisuuden muokkaajana. Diskurssianalyysisessä lähestymistavassa (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9–10) kielen käyttöä tarkastellaan *osana todellisuutta* itseään:

– – määrittelemme diskurssianalyysin sellaiseksi kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä.

---

<sup>36</sup> Vrt. Wittgenstein 1999a, 36, §23.

Diskurssianalyttisesti suuntautuneessa tutkimuksessa puhutaan diskursseista, merkityssysteemeistä, repertuaareista tai kulttuurisesti rakentuvista kehistä kielen käytön kontekstina. Sosiaalinen todellisuus hahmottuu rinnakkaisten tai keskenään kilpailevien diskursiivisten systeemien kenttänä. Diskurssianalyysissa ei tutkita näitä systeemejä sinänsä vaan tarkastellaan erityisesti sitä, millaisia todentumisen muotoja ne saavat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 26–27; 1999, 182–186.)

Diskurssianalyysia voidaan Jokinen, Juhila & Suonisen (2004, 17) mukaan pitää enemmän *väljänä teoreettisena viitekehysenä* kuin selkeärajaisena tutkimusmetodinä, jolloin se antaa mahdollisuuden erilaisiin tarkastelukulmiin ja menetelmällisiin sovelluksiin. Diskurssianalyttinen viitekehys rakentuu seuraavista teoreettisista lähtökohtaletuksista (mt. 17–18):

1. kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentava luonne
2. useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolo
3. merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuus
4. toimijoiden kiinnittyminen merkityssysteemeihin
5. kielen käytön seurauksia tuottava luonne

Merkityssysteemeillä viitataan juuri siihen kielen konstruktiviseen ominaisuuteen, joka rakentaa ja muuttaa sosiaalista todellisuutta. Merkityssysteemit eivät synny sattumalta, vaan rakentuvat omassa kontekstissaan osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. Sosiaalinen todellisuus hahmottuu useiden rinnakkaisten tai keskenään kilpailevien merkityssysteemien kirjona.<sup>37</sup> Erilaisia merkityssysteemejä voidaan kutsua diskursseiksi tai tulkintarepertuaareiksi. Diskurssin käsitettä käytetään yleensä tutkimuksissa, joissa painopiste on enemmän historiallisuuden tarkastelussa, valtasuhteiden analyysissa tai sosiaalisissa käytännöissä. Tulkintarepertuaarista puhutaan lähinnä silloin, kun tutkitaan yksityiskohtaisemmin arkisen kielen käytön vaihtelevuutta. Diskurssianalyysissa ei olla kiinnostuneita itse diskursseista ja repertuaareista vaan niiden "todellistumisesta" sosiaalisissa käytännöissä. Esimerkiksi valtasuhteiden verkostoissa jotkut diskurssit voivat saada enemmän tilaa ja niistä alkaa muodostua itsestään selvinä pidettyjä "totuuksia". (Jokinen ym. 1993, 18–29.)

---

<sup>37</sup> Vrt. Wittgensteinin näkemukseen kielipelien ristikkäisistä verkostoista luvussa 1.2.4. Myös diskurssianalyysin kielikäsitteen osalta tekijät viittaavat mm. Wittgensteiniin. "Todellisuus ei muodostu pelkistä merkityksistä, mutta emme voi tarkastella asioita tai esineitä ilman niiden merkityksellistämistä, emme voi siirtyä versiottomaan todellisuuteen. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 21.)

Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa diskurssi on usein käännetty puhetavaksi. Puhetapojen tutkimus on saanut eniten vaikutteita em. ranskalaisen Michel Foucault'n<sup>38</sup> tutkimuksista (ks. esim. Sulkunen 1994, 146–147). Teoksessaan *Toinen tasavalta – Suomi 1946–1994* Pertti Alasuutari (1996) käyttää Foucault'n näkemykseen tukeutuen yhteiskunnallisten diskurssien toteutumisen kuvaajana käsitettä *puheavaruus*. Alasuutari lähestyy suomalaisen yhteiskunnan kehitystä diskurssianalyttisellä otteella erittelemällä sanomalehtien pääkirjoitusten muodostaman empiirisen aineiston avulla eri ajanjaksoille ominaisia yhteiskunnallisen elämän tarkastelukeyhksiä ja näkökulmien argumentaation rakenteita.

Kuvauksen ja analyysin kohteena ovat julkisessa poliittisessa keskustelussa esiin tulevat kysymykset maatalouspolitiikan, työllisyyspolitiikan, sosiaalipolitiikan ulkopolitiikan ja taidepolitiikan kulloinkin ajankohtaisista näkemyksistä ja painotuksista. Näistä Alasuutari nostaa tarkasteltavaksi mm. tulonjakotaistelun puheavaruuden, hyvinvointivaltion puheavaruuden, ulkopolitiikan puheavaruuden, televisiopolitiikan puheavaruuden jne. Puheavaruuksia ei Alasuutarin tutkimuksessa pidetä merkkeinä ihmisten ajatuksista tai niitä edeltävien tapahtumien seuraamuksina vaan käytännöllisenä toimintana, joka on yhteiskunnallisesta riippuvaisuudestaan huolimatta autonominen alue ja jota voidaan kuvata omana tasonaan. Puheavaruuksia ei myöskään ymmärretä ikuisina tai universaaleina pidettyjen ideologioiden ilmenemismuotoina, vaan "ajallisesti ja paikallisesti ainutkertaisina merkitysten, käytäntöjen ja toimijoiden asemien muodostumana". Erityisesti Alasuutari on kiinnostunut syntyneiden puheavaruuksien muutoksista ja niiden lojikasta. (Alasuutari 1996, 18–21.)

Juha Suoranta (1995) pohtii diskurssianalyysin mahdollisuuksia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen metodien rajoja ja muotoja käsittelevässä väitöskirjassaan *Tekstit, murrokset ja muutos*. Suoranan mukaan kasvatusta on osa kulttuurista ja sosiaalista todellisuutta, se on kielen käyttöä ja toimintaa. Inhimillisellä kielellä on olennainen osa kasvatukseen liittyvien ilmiöiden syntymisessä ja välittymisessä. Siksi kasvatustodellisuutta voidaan pitää diskurssina (tekstinä) ja ottaa se diskurssianalyttisen tutkimuksen kohteeksi. Diskursiivisessa kasvatustutkimuksessa ihminen ymmärretään toimijana, jonka puheella ja toiminnalla on aina kontekstuaalinen merkitys. Kielen käyttöä pidetään ennen kaikkea konstruktiivisena, kieli rakentaa todellisuutta myös kasvatuksen maailmassa. Tutkimalla kielen käyttöä voidaan kasvatuksen ilmiöitä ymmärtää paremmin osana sosiaalista

---

<sup>38</sup> Foucault'lainen diskurssianalyysi korostaa puheen ja keskustelujen ohessa "diskursiivisten muodostelmien" institutionaalista ja organisatorista puolta, joka nähdään diskurssin osana. Foucault tarkastelee diskurssissa erityisesti tiedon ja vallan kytkeytymistä toisiinsa. Foucault'lle valta merkitsee pelejä ja strategioita, joiden avulla voidaan muuttaa yhteiskunnallista kehitystä. Ks. Helen 1995; Kusch 1993; Alasuutari 1996.

todellisuutta. Diskurssianalyysi on myös yksi esimerkki tiederajat ylittävstä tutkimusmenetelmästä. Sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuus vaatii monitieteistä lähestymistapaa. (Suoranta 1995, 61–74.)

Tämän tutkimuksen kannalta erityisen kiinnostavana ja hyödyllisenä voidaan pitää Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998) esittämää diskursiivisen lukutavan esimerkkiä, jossa aikuiskasvatusta koskevista nykyteksteistä – komiteamietinnöistä, lehtiartikkeleista, uutispuheesta, raporteista, selvityksistä, poliittisista asiakirjoista – voidaan erottaa kaksi puhumisen tapaa ja luoda kaksi diskurssia. Ensimmäistä voidaan nimittää *teknologiseksi diskurssiksi*. Sille tyypillisiä avainsanoja ovat mm. nopea muutos, passiivinen vs. aktiivinen aikuisväestö, kouluttautumisen pakko, tuotannon jalostusaste, tehokkuus, jäykät rakenteet, markkinat. Edelleen puhutaan joustavuudesta, monipuolisuudesta, moniarvoisuudesta, yksilöllisyydestä, kansainvälisyydestä, uusiutumisenesta. Toista aikuiskasvatuksen puheavaruutta voidaan luonnehtia *sivistysdiskurssiksi*. Sille ominaisia käsitteitä ovat opiskelun ja oppimisen omaehtoisuus ja itsearvoisuus ja avainsanoja toimintakykyisyys, yhteistoiminta, sosiaalisesti vastuullinen oppiminen, ihmisen yksityisyys, luova lepo ja sivistyminen "luonnon pakkona". Diskursiivisen luennan tai analyysin tuloksena voidaan esittää arvio siitä, mitä olemassa oleville diskursseille on tapahtumassa. (Eskola & Suoranta 1998, 202–203.)

Diskurssianalyysin luonteen mukaisesti sen käyttö tulee tässä tutkimuksessa ymmärtää enemmän metodologisena perspektiivinä kuin tiukkana tutkimusmetodinä. Diskurssianalyysia käytetään tutkimuksen hermeneuttiseen lähestymistapaan ja Wittgensteinin myöhäisfilosofian kielikäsitteeseen sovitettuna aineiston lukemisen tapana, joka saa vaikutteensa em. Alasuutarin, Eskolan ja Eskola & Suorannan teksteistä. Diskursiivinen tarkastelu on se konkreettinen väline, jonka avulla epäselvään ja vaikeasti määriteltävään tutkimusaineistoon voidaan päästä käsiksi. Hajanaista diskurssiaineistoa lukiesä tämäkään väline ei kuitenkaan tunnu riittävän kattavalta eikä paljasta suuren ja suhteellisen pitkältä aikaväliltä kerätyn aineiston kaikkia puolia. Vielä uuden Wittgensteinin kielipeliin ja säännönseuraamiseen viittaavan välineen löydän Goffmanin kehysanalyysin ideasta.

### 1.2.6 Kehyksen käsite diskurssiaineiston jäsentäjänä

What is it that's going on here?<sup>39</sup>

Kielen käyttö ei ole vain todellisuutta koskevan tiedon välittämistä tai maailmaa koskevien kulttuuristen jäsenysten ilmaisemista; se on myös erilaisten ilmiöiden tuottamista "puheaktien", "kehysten" tai "diskurssien" kautta (Alasuutari 1999, 178). Kun haluamme saada selvyyttä yhteiskunnassa esiintyvän

---

<sup>39</sup> Goffman 1986, 8.

ilmiön luonteesta, voimme yrittää hahmottaa sitä tästä kielen käytön näkökulmasta. Tutkitaan sitä, *miten* tietystä asiasta puhutaan, millaisia argumentoinnin retoriikkoja käytetään (Suoranta 1995, 182).

Mitä voimme päätellä kulloisenkin puhujan käyttämästä kielestä ja sen käsitteistä? Mitä hän haluaa sanoa, mihin hän pyrkii ja millä keinoilla? Tämäntyyppisessä kielenkäytön tulkinnassa puhujaa voidaan tarkastella tietyn näkökulman tai asian käsittelytavan edustajana. Kielen käsitteet ja sanat kertovat puheen taustalla vaikuttavista näkemyksistä ja niiden taustoista. Puheessa näkökulmaa ja kielen käytön tapaa voidaan myös vaihtaa joko tietoisesti tai tiedostamatta. Puhuja voi olla osallinen useammassa kielipelissä. Siksi hän voi myös ottaa erilaisia identiteettejä tai rooleja, joista käsin hän asiaa tarkastelee. Eri identiteeteissä käytetään kulloisenkin kontekstin omaa kieltä, omia käsitteitä ja puhumisen tapaa.

Amerikkalainen sosiologi ja filosofi Erwing Goffman (1971, 1986) tunnetaan erityisesti edellä mainittujen vuorovaikutussuhteiden rakenteiden tutkijana. Teoksessaan *Frame Analysis* (1986) Goffman tarjoaa ns. *kehysanalyysin* välineeksi tämän tyyppiseen kielen ja toiminnan tarkasteluun. Kehyksellä Goffman (1986, 338–343) tarkoittaa sellaisia sääntöjä tai sääntöjoukkoja, jotka auttavat meitä epäselvässä tai hämmentävässä tilanteessa tunnistamaan havaitsemiamme toimintoja ja määrittelemään ne tiettyyn ilmiöön tai asiayhteyteen kuuluviksi. Kun arkielämässä pääsemme jossakin epäselvässä tilanteessa käsitykseen siitä, mitä on tapahtumassa ja alamme hahmottaa asiaa järkevistä näkökulmasta, olemme löytäneet kehyksen, joka tekee tilanteen meille ymmärrettäväksi. Palapelin pala loksauttaa kohdalleen.

Kehyksen käsitteellä Goffman viittaa eräänlaisiin peleihin, joiden avulla puhujat erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa etsivät järkevää toimintamallia. Tutkimuksessa näitä löydettyjä kehyksiä voidaan ikään kuin asetella tutkimuksen kohteena olevan puheen tai toiminnan päälle, jolloin siitä alkaa paljastua uusia asioita ja toiminnan tarkoitus tulee paremmin näkyväksi. Kehyksen käsitteen käytöstä esimerkkinä Alasuutari (1999, 182–183) mainitsee Anssi Peräkylän (1990) kuolevan potilaan hoitoa sairaalassa käsittelevän tutkimuksen *Kuoleman monet kasvot*. Peräkylä havaitsi, että kaikki potilaan ympärillä tapahtuva toiminta konstituoitui joko käytännölliseen, lääketieteelliseen, psykologiseen tai maallikkokehykseen. Potilaalle suoritettujen hoitotoimenpiteet sijoittuivat johonkin kehykseen riippumatta siitä, kuka hoitohenkilökunnasta oli toimijana. Kehykset osoittautuivat toimivan myös päällekkäisinä, ne saattoivat niveltäytyä toisiinsa tai vaihtua nopeasti. Kullakin kehyksellä oli oma tehtävänsä, jotta henkilökunnan käytännön toimet sujuisivat yhteistyössä potilaan ja hänen omaistensa kanssa. Kehykset toimivat ikään kuin roolinottajina käytännön tilanteissa.

Kehysanalyysissä kiinnitetään erityistä huomiota kehysten välisiin suhteisiin. Tämä tulee mielenkiintoisella tavalla esille esimerkiksi tilanteissa, joissa puhuja haluaa erityistä painoarvoa tai korostusta esittämälleen näkemykselle. Tällöin hän voi yllättäenkin "vaihtaa kehystä", toisin sanoen ottaa

puheeseensa toiseen, jollakin tavalla arvokkaampaan, vetoavampaan tai inhimillisempään kehykseen kuuluvaa käsitteistöä. Hyvä puhuja hallitsee nämä kehyksenvaihdot ja saa siten kuulijat vakuuttuneeksi asiantuntemuksestaan. Esimerkiksi koulun vanhempainillassa tai opettajien koulutustilaisuudessa taitava puhuja kykenee vaihtamaan kehystä siten, että itse kunkin kuulijan näkökulma tulee käytyä läpi. Tällainen tulkitsemistapa lähestyy diskurssi-analyysissä ns. retorista analyysia, jossa tarkastellaan sellaisia merkitysten tuottamisen kielellisiä prosesseja, joissa puhuja pyrkii vakuuttamaan ja sitouttamaan keskustelukumppaneitaan edustamaansa näkökulmaan (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 126).

Kielenkäytön retorisessa analyysissä kiinnitetään erityistä huomiota siihen, miten puhuja vuorovaikutustilanteessa argumentoi edustamansa näkemyksen puolesta. Argumentointi nähdään sekä oman position puolustamisena että vastapuolen näkemyksen heikentämisenä ja kritisointina. Argumentointi ei tapahdu tyhjiössä, vaan se on aina osa laajempaa kokonaisuutta, eräänlainen strateginen konteksti, josta käsin puhuja toimii. Tällainen argumentaatiopeli on Jokinen, Juhila & Suonisen (mt., 127–128) mukaan kielenkäytön olennainen ominaisuus.

Diskurssi-analyysissä vakuuttavaa retoriikkaa voidaan tarkastella myös ns. faktan konstruointina. Faktan konstruointi on yritys saada oma näkemys näyttämään kiistämättömältä tosiasialta, jolloin vastapuolen näkemystä saadaan heikennettyä vetoamalla "tosiasioihin". Tämä tapahtuu kategorisoimalla keskustelun kohteena oleva ilmiö tai asia joksikin, jolla on tietyt ominaisuudet, hyvät tai pahat, hyödylliset tai vähäpätöiset. Näin kategoriat määrittelevät toisia toimintoja hyväksyttäväksi ja normaaleiksi, toisia tuomittaviksi. Diskurssi-analyysin näkökulmasta sekä faktoja että kategorioita tarkastellaan ilmiöinä, jotka syntyvät inhimillisen toiminnan seurauksena. "Todellisuus ei voi kategorisoida itse itseään, vaan ihmiset keskinäisessä kanssakäymisessään 'paketoivat' todellisuutta erilaisiin 'paketteihin' – todellisuuden versioihin/se-lontekoihin – joita he yrittävät 'kaupitella' toisilleen". (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 129–130.)

Kehysanalyysin idea nostaa tutkimuksessani esiin kysymyksen koulun tuloksellisuuden käsitteen mielestä ja sen käytön tarkoituksesta. Mitä ovat ne "paketit", joita tuloksellisuuskeskustelun osapuolet toisilleen "kaupittelevat"?



### 1.3 Tutkimustehtävien muotoilu

*Tuloshakuisen koulun vaikeutena on tulosten kattava määrittely ja niin konkreettisten tavoitteiden asettaminen, että niiden saavuttaminen tai saavuttamatta jättäminen voidaan todeta. Yritys määritellä koulun tulos on epäilemättä uhkarohkea, mutta siihen on pakko uskaltautua, jos koulun tuloksellisuudesta halutaan keskustella. Keskustelu ja varsinkin väittely on pohjaa vailla, jos ei vallitse kohtuullista yksimielisyyttä siitä, mistä puhutaan.<sup>40</sup>*

Wittgensteinin mukaan filosofisen ongelman synnyttää käsite, jolla käytännön elämässä on epäselviä tai ristiriitaisia merkityksiä. Keskustelussa ihmiset eivät ymmärrä toistensa puhetta, koska sanojen ja käsitteiden merkitykset eivät kohtaa. Eri konteksteissa käsitteen käyttö tarkoittaa erilaisia asioita ja saa erilaisia painotuksia. Tästä lienee kysymys myös keskustelussa koulun tuloksellisuuden käsitteessä ja sen problematiikassa. Käsitteen määrittely ja käytäntöön soveltaminen ovat osoittautuneet ongelmallisiksi.

Tutkimuksen diskurssiaineistoa erittelemällä pyrin hahmottamaan niitä merkityksiä, joita koulun tuloksellisuuden käsite saa puheessa (tekstissä) ja niiden myötä käytännön toiminnassa. Analyysissä etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia kielipelejä tuloksellisuusdiskurssissa voidaan erottaa?
2. Millaisissa kehyksissä (konteksteissa) koulun tuloksellisuusdiskurssia käydään?
3. Mitkä ovat kielipeleissä toistuvat sanat tai käsitteet ja mitä merkityssisältöjä koulun tuloksellisuuden käsite niiden kautta saa?
4. Löytyykö koulun tuloksellisuuden käsitteelle eri kielipeleissä yhteistä merkityssisältöä vai hajoaako se merkityssisältöä ja mieltä vailla olevana olemattomiin?

### 1.4 Tutkimusprosessin kuvaus

Tutkimusta voidaan pitää lisensiaatintutkimuksen suorana jatkumona ja syventämisenä. Varsinainen aineiston kerääminen tapahtui edellisessä tutkimusprosessissa, jossa myös hahmottuivat työn teoreettiset ja metodologiset suuntaviivat.

Tutkimus etsi aluksi muotoaan tutkimuskohdetta valaisevana ajatusten hahmotelmana, joka sai aineksia käytännön kouluelämän kokemuksista, diskurssiaineistosta sekä tieteenfilosofisesta ja kasvatustieteenfilosofisesta kirjallisuudesta. Tutkimus eteni edellä kuvattuja polkuja kirjallisuutta ja diskurssiaineistoa lukien, teoriaa etsien ja metodologisesti toimivaa perspektiiviä rakentaen. Diskurssiaineiston analyysi ja tulkinta tapahtuivat aineistoa lajittelemalla ja

---

<sup>40</sup> Koulun tulosjohtaminen. Koulutoimenjohtaja Toivo Lonkila 1991, 18.

otsikoimalla sekä samanaikaisesti syntynyttä tekstiä ja tutkimuksen rakennetta prosessinomaisesti muokkaamalla.

Wittgensteinin arkikielen filosofiaan perustuen ja diskurssianalyttista lukutapaa soveltaen hahmotin ensin puheen sisältöjen ja kontekstien kautta erottuvat kielipelit, jotka sitten erittelin historiallisesti tai sisällöllisesti pienempiin osa-alueisiin Goffmanin kehyksen ideaa hyväksi käyttäen. Laadin luonnoksen tutkimuksen tiivistelmästä ja sisällysluettelosta, joiden avulla pyrin pitämään tutkimuksen koossa ja pystyin kirjoittamaan tekstiä eri otsikoiden alle sitä mukaa, kun tulkintaa ja pohdintoja syntyi.

Kielipelien erittelyn jälkeen olen syventänyt kirjallisuuden kautta työn tieteenfilosofista osuutta, tarkistanut argumentaatiota ja tulkintaa sekä muokannut tutkimuksen kieltä ja rakennetta.

## 2 KOULUN TULOKSELLISUUSDISKURSSIN KIELIPELIT

Kun kielipelit muuttuvat, käsitteet muuttuvat ja käsitteiden mukana sanojen merkitykset.<sup>41</sup>

### 2.1 Koulutuspoliittinen puhe

Tuloksellisuuskeskustelu alkoi suomalaisessa yhteiskunnassa koulutuspoliittisista teksteistä, kun tulosjohtamista alettiin 1980-luvulta lähtien markkinoida keskushallinnosta kuntiin päin (Laukkanen 1994a). Tutustuin käsitteeseen ensimmäisen kerran kouluhallinnon keskimmäiseen arvosanaan liittyvien opintojen yhteydessä joutuessani pohtimaan opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin ja kehittämisen suunnitelmaa kaupungin koulutoimessa vuonna 1994. Huomasin lähestyvänä käsitettä aivan erilaisesta näkökulmasta kuin tehtävän antanut opetustoimen virkamies. Keskustelussa näkemykset ja käsitteet eivät kohdanneet. Onnistuminen edellytti hallinnolliseen kieleen ja käsitteistöön perehtymistä, ts. uuden kielen oppimista. Koulutuspoliittiseen kielipeliin liittyvä diskurssiaineisto on tämän kokemuksen satoa.

Opetustoimen tuloksellisuutta ovat pohtineet mm. koulutuksen tuloksellisuuden mitattavuuden kannalta Havén (1993, 1994), kunnallishallinnon näkökulmasta Hiironniemi (1992), koulutuspolitiikan ja kasvatussociologian suunnasta Lehtisalo (1992), Lehtisalo ja Raivola (1992, 1999) sekä evaluaationäkökulmasta Laukkanen (1994ab, 1998), Hämäläinen, Laukkanen ja Mikola (1993) ja Jakku-Sihvonen (1994). Tulosjohtamiseen opetustoimessa ovat perehtyneet mm. Lonkila (1991) ja Nikki (1993, 1994).

---

<sup>41</sup> Wittgenstein 1999b, 45, § 65.

## 2.1.1 Koulun tulosjohtaminen hallinnon työkaluna

*Koulun johtaja muuttuu pikku virkamiehestä tulosvastuulliseksi johtajaksi. Hidas, varovainen, riskinottoa karttava virkamiesmentaliteetti väistyy ja tilalle tulee reipas, tarvittaessa riskejä ottava, tietokonein aseistautunut tulosjohtaja, jonka pysyvänä tavoitteena on ennestäänkin hyvään tuloksen parantaminen, vasta tehtyjen suunnitelmien uudistaminen ja itsestäänselvyyksien epäileminen.<sup>42</sup>*

Tulosjohtamisen perusajatuksena on tulosajattelu, jonka mukaan käytettävissä olevat resurssit on kytkettävä tulostavoitteisiin. Tuloksellisuutta tulee arvioida suhteessa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Tulosjohtaminen tarkoittaa organisaation sisäistä johtamisprosessia ja tulosohjaus keskustelua, jossa esimies sopii alaisensa kanssa tulostavoitteista ja niiden toteutumisen arviointikriteereistä. (Nikki 1993, 1–5; Laukkanen 1994a, 14–15.)

Tulosjohtaminen otettiin Laukkanen (1994a, 14) mukaan valtion hallintojärjestelmään vuodesta 1990 lukien. Tämä merkitsi kaikkien valtion virastojen ja laitosten tulosbudjetointia ja tuloksellisuuden arvioinnin menetelmien kehittämistä hallinnon eri aloilla. Vuoden 1994 budjettiesityksessä edellytettiin opetushallitukselta kokonaisarviointia koulutoimen tilasta. Laukkanen mukaan tulosjohtamisessa päähuomio on asetetuissa tuloksissa, ei menetelmissä, joilla se saadaan aikaan. Tuloksena voi kuitenkin olla myös prosessi tai menettelytapa. Keskeistä on tulostavoitteiden asettaminen, tuloskeskustelut ja tulossopimukset.

Valtionhallinnon ohella myös kunnissa siirryttiin tulosjohtamiseen, mikä merkitsi koulutoimessa mm. tuloskeskusteluja ensin koulutoimenjohtajien ja rehtoreiden välillä, sitten rehtoreiden ja opettajien välillä. Periaatteen toteuttaminen koko opetustoimeen opetusministeriöstä kouluihin saakka on kuitenkin "teknisesti ongelmallista". Sen vuoksi opetuslalle alettiin kehittää omia sovellustapoja, joista Laukkanen (1994a, 15) mainitsee tulosjohtamisen ja tavoitejohtamisen yhdistämisen. Tavoitejohtamisessa keskeistä ovat täsmällisesti määritellyt ja mahdollisimman hyvin mitattavissa olevat tavoitteet, joiden saavuttamista arvioidaan. Tulosjohtamisessa sen sijaan tavoitteiden tarkkuuteen ei pyritä, vaan arvioinnin tavoitteena on tuottaa tietoa virallisen koulutuspolitiikan toteutumisesta. Koulutuspoliittisessa ja hallinnollisessa ajattelussa tulosjohtaminen yhdistyi jo olemassa olevaan pedagogiseen evaluaatioajatteluun. Koulutuksen tuloksellisuus merkitsi lainsäädännössä asetettujen koulutuspoliittisten päämäärien saavuttamista ja niihin pyrkimistä.

Reijo Miettinen (1990) kuvaa tämän ilmiön historiallisia taustoja teoksessaan *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Miettisen (mt., 59) mukaan Yhdysvalloissa alettiin Frederic Taylorin luoman tieteellisen liikkeenjohdon mallin mukaisesti kehittää "työn tehokkaan järjestämisen yleistä oppia", jonka avul-

---

<sup>42</sup> Koulun tulosjohtaminen. Lonkila 1991, 135.

la myös kouluhallinto voi ohjata kalliiksi ja tehottomaksi moitittua koulutusjärjestelmää. Tieteellisen liikkeenjohtamisen mallia sovellettiin Raymond Callahanin (1964) tutkimusten mukaan Yhdysvalloissa sekä kouluhallinnon järjestämisessä että opetussuunnittelussa jo 1920-luvulta alkaen (Miettinen 1990, 58–63). Tämä amerikkalainen opetussuunnitelma-ajattelu vaikutti selvästi Suomen koulunuudistukseen 1960–1970-luvuilla. Uusien opetussuunnitelmien laatimisen pohjaksi otettiin Miettisen (mt., 10) mukaan opetusteknologinen suunnittelukäsitteistö, joka oli muotoutunut Yhdysvaltojen mallin mukaisesti.

Laukkanen (1994ab) on perehtynyt koulutuksen tuloksellisuusajatteluun keskushallinnon ja erityisesti koulutuksen kansainvälisen vertailtavuuden näkökulmasta. Laukkanen mukaan tuloksellisuusajattelun perusteena olivat sellaiset 1980–1990 -lukujen laajat hallintouudistukset kuten vapaakuntakoikeilu, valtionosuusuudistus, valtion budjettiudistus, normiuudistus sekä keskusvirastouudistukset. Hallintouudistuksessa päättäntävaltaa hajautettiin keskushallinnosta kuntien tasolle pyrkimyksenä lisätä paikallista vaikutusvaltaa ja yhteiskunnan muuttumisen edellyttämää nopeampaa reagointikykyä kaikilla yhteiskunnan toimialoilla koulutus mukaan lukien. Opetustoimen uudessa hallintomallissa aiempi määräysten kautta toteutettu sääteley korvattiin informaatio- ja resurssiohjauksella sekä arviointivelvollisuudella.

Vuonna 1992 käynnistyi kaksi opetustoimen tulosoajatteluun siirtymistä tukevaa valtakunnallista koulutushanketta: peruskoulua, lukiota, kansalaisopistoa ja ammatillista koulutusta koskeva oppilaitoksen tuloksellisuus ja tulosoajatteluhanke (OTTO) sekä opetushallituksen rahoittama kaikkia valtion oppilaitoksia koskeva tulosoajattelu ja tulobudjetointia koskeva koulutushanke (Nikki 1993, 10–11). Kolmantena tulosoajatteluhanke suuntaisena kehittämishankkeena Nikki mainitsee valikoituja peruskouluja ja lukioita koskevan koulukohtaisten opetussuunnitelmien ja arvioinnin kehittämiseen tähtäävän Akvaariohankkeen, jonka elementit hän näkee tulosoajatteluun soveltamisena. Näiden lisäksi Kuntaliitto on toteuttanut opetustoimessa Oppi ja laatu -projektia, jonka tavoitteena oli kuntien koulutuspalvelujen laadunhallintajärjestelmän aikaansaaminen (Annala 1998).

Diskurssiaineisto sisältää edellä mainittuun koulutuspoliittiseen keskusteluun, opetustoimen ohjaukseen ja toteutettuihin hankkeisiin liittyviä tekstejä. Otto-projekti tuli itselleni tutuksi työskennellessäni peruskoulun luokanopettajana kyseisen hankkeen piiriin kuuluvassa koulussa. Akvaariohanke puolestaan oli taustaverkostona esi- ja alkuopetuksen yhteistyökokeilussa, jossa myös olin yhtenä toteuttajana mukana. Näiden lisäksi olen osallistunut Oppi ja laatu - hankkeeseen liittyvään opettajien täydennyskoulutukseen. Nykyisen työyhteisöni hallinnossa ja suunnittelussa sovelletaan laatuajatteluun pohjautuvaa tiimiorganisaatiomallia.

Opetustoimen ja koulun tuloksellisuutta koskevassa keskustelussa palataan toistuvasti tuloksellisuuden käsitteen määrittelyn ongelmallisuuteen. Koulutuksen arviointivelvoite kaikilla koulutusjärjestelmän tasoilla loi pai-

neita käytettävien käsitteiden tarkkuuteen ja yksiselitteisyyteen. Nikin mukaan ongelman syynä on se, ettei koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista ole olemassa sellaista teoriaa, joka olisi sopusoinnussa vallitsevan hallintokulttuurin kanssa. Nikki lähestyy aihetta tulosjohtamisen<sup>43</sup> suunnasta ja pyrkii siksi määrittelemään käytetyt käsitteet. Aineistolainaus perehdyttää tulosohjauksen lanseeraamaan kielipeliin:

*Oppilaitos on **tulosyksikkö**, joka on itsenäinen organisaatioyksikkö. Sillä on oma tehtäväalueensa, omat asiakkaansa, tuotteensa, tulostavoitteensa ja tulosbudjettinsa (Tulosohjaus tulee 1990). Koulu tai oppilaitos tulosyksikkönä on useimmiten tarkoituksenmukaista jakaa pienempiin toiminnallisiin osiin. Joissakin tapauksissa seuraavan tason yksiköitä kutsutaan tulosyksikkö II:ksi, jotka voivat edelleen jakautua tulosyksikkö III:ksi. Niitä voidaan kutsua myös tulosalueiksi, tulospiireiksi, tiimeiksi tai pikkukouluiksi – –*

*– – Oppilaitoksen tulosajattelun kehittämiseen liittyy nykyisen tilan selvittäminen eli lähtökohta-analyysi. Siinä voidaan käyttää useita menetelmiä. Otto-hankkeessa tuloksellisuuden määrittelyssä ja arvioinnissa käytettiin tulosmatriisi-menetelmää. Siinä jokainen hankkeessa mukana oleva yksikkö itse määritteli ja kuvasi oman onnistumisensa osatekijät ja tavoitetasot sekä tiivistä sitten kuvauksen tulosmatriisiksi. Tulosmatriisia käytettiin yksiköiden välisten tulosneuvottelujen pohjana.*

*Nelikenttäanalyysissä eli SWOT-analyysissä – – oppilaitokset määrittelevät vahvuutensa, heikkoutensa, mahdollisuutensa ja uhkansa. Tällainen analyysi on tärkeä siitä syystä, että sen avulla arvioidaan organisaation strateginen kyvykyys. Sitä tarvitaan, jotta pystyttäisiin tekemään tulevaisuuden strategioita koskevia järkeviä ratkaisuja.*

*Lähtökohta-analyysin perusteella tehdään johtopäätökset niistä menestystekijöistä, joille oppilaitoksen strateginen tulossuunnitelma rakentuu. Yhtenä tehtävänä on määritellä toiminta-ajatus. Oppilaitoksen tavoitteena on toiminta-ajatuksensa mahdollisimman tehokas toteuttaminen. – – Toiminta-ajatus on strategisen tulossuunnitelman pysyvin osa, jonka ajanmukaisuus on aika ajoitin arvioitava.<sup>44</sup>*

Kuten teksteistä voi todeta, kehitys toi tullessaan koulumaailmaan kielen, jota siellä ei ennestään tunnettu eikä käytetty. Tulosajattelussa koulut ymmärrettiin yrityselämän tapaan tulosyksiköiksi, joilla on omat asiakkaansa ja tuotteensa. Koko koulutusjärjestelmä yksittäisten koulujen toiminta mukaan lukien voidaan ja se tulee järjestää tuloksellisesti.

Edelleen Nikki jatkaa käsitteiden määrittelyä:

*Tulosohjattu yksikkö tekee vuosittain **tulossuunnitelman**. Siinä määritellään paitsi avaintulokset myös tulostavoitteet, joista suorittava yksikkö sopii johtonsa kanssa, eli tehdään **tulosopimus**. Samassa yhteydessä sovitaan resursseista, jotka yksikkö saa tulostavoitteensa toteuttamiseen.*

---

<sup>43</sup> Nikki viittaa toistuvasti Santalainen, Voutilainen, Porenne & Nissisen (1981) teokseen *Tulosjohtaminen*.

<sup>44</sup> Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Nikki 1993, 11.

*Lähdeittäessä arvioimaan koulutuksen tuloksellisuutta kasvatustieteestä käsin voidaan lähtökohtana pitää koulutustuotos – käsitettä. – – <sup>45</sup>*

Nikki siteeraa myös Tampereen yliopiston kasvatustieteen professori Reijo Raivolaa (1992) seuraavasti:

*Raivola puhuu koulutuksen tuotantofunktiosta, jolla hän tarkoittaa sitä koulujärjestelmän sisäistä taloudellista prosessia, joka muuntaa koulutuksen panostekijät tavoitteiden mukaiseksi kasvatukselliseksi tuotokseksi tietyillä hinnoilla ja teknologioilla. Sillä kuvataan maksimaalista tuotosta erilaisten panosyhdistelmien seurauksena. Koulutusteknologia on se tekijä, joka yhdistää loogisesti ja toiminnallisesti koulutuksen panostekijät koulutuksen tuotokseen.*

Edellä mainittu opetustoimen tulosohjaukseen liittyvä OTTO -hanke käynnistyi seurantaraportin (Vuorela, Nieminen & Ojala 1994) mukaan eri puolilla maata sijaitsevista pilottikouluissa maaliskuussa 1993 ja päättyi keväällä 1994. Hankkeen toimeenpanijoina oli seitsemän kuntaa, kaksi kuntayhtymää, opetushallitus, opetusministeriö, valtiovarainministeriö ja opetusalan ammattijärjestö OAJ. Mukana olevat oppilaitokset olivat peruskouluja ja ammattioppilaitoksia sekä yksi kansalaisopisto. OTTO -hanke oli ensimmäinen valtion ja kuntien yhteisesti toimeenpanema opetushallinnon kehittämishanke, jossa tulosohjaus nähtiin koko julkisen hallinnon ohjausmallina.

Hankkeella pyrittiin kehittämään menetelmä, jonka avulla opetushallitus, läänit ja kunnat pyrkivät yhdessä varmistamaan, että normien purkamisen jälkeen kukin koulu toimii mahdollisimman tuloksellisesti ja onnistuu yhteiskunnan antamassa tehtävässä (Vuorela ym. 1994, 2). Hanke rakentui siten, että kukin koulu tai hallinnon taso määritteli ja kuvasi itse oman onnistumisensa osatekijät ja kuvasi niitä tulomatriisilla, joiden pohjalta käytiin tulosneuvottelut hallinnon tasojen välillä. Tulosneuvottelut painottuivat ensisijaisesti toiminnan suuntaamiseen hyväksytyyn budjetin raameissa ja niiden päämääränä oli molempia osapuolia sitouttavan tulossopimuksen aikaansaaminen. Tästä lienevät saaneet alkunsa nykyiset kehittämiskeskustelut esimiehen ja alaisen välillä.

*Tulosmatriisin taustana on Oregonin yliopistossa tehty teollisuustuotannon johtamiseen liittyvä kehittämistyö. Tulosmatriisin idean ovat kehittäneet professorit Felix ja Riggs. Eräät suomalaiset suuryritykset ovat pitkään käyttäneet tulosmatriisia johtamis- ja ohjausvälineenä, ja 1990-luvulla sitä on kehitelty julkishallinnon tulosohjauksen ja –johtamisen välineeksi. Otto-hankkeessa tulosmatriisiajattelua testattiin julkiseen opetushallintoon.*

*Tulosmatriisi on rakenteellisesti vakioitu yksikön onnistumisen – menestystekijöiden ja tulostavoitteiden – tiivis kuvaus. Matriisin periaate on pilkkoa tulososaastuu vaikutettavissa oleviin tekijöihin. Sille on tyypillistä osallistuva ja sitouttava ryhmätyöprosessi, strategisten muutostavoitteiden ja operatiivisten tavoitteiden samanaikainen käsittely, onnistumista kuvaavien menestystekijöiden määrittely, erilaisten tavoitteiden yhteismitallistaminen, useiden tavoite-*

---

<sup>45</sup> Mt., 14.

*tasojen tunnistaminen ja menestystekijöiden painoarvojen määrittäminen. Sen avulla voidaan määritellä haluttu tulos ja arviointiperusteet sekä määrällisille että laadullisille asioille. Matriisia käytetään yksikköjen välisten tulosneuvottelujen pohjaksi.<sup>46</sup>*

Teoksessa *Koulun tulosjohtaminen* Toivo Lonkila (1991) pohtii tulosjohtamista kunnan ja koulun käytäntöjen tasolla. Erityisen ajankohtaiseksi opetustyön tuloksellisuus tuli Lonkilan mukaan keväällä 1990, kun työmarkkinaosapuolet sopivat, että opettajalle voidaan maksaa ns. henkilökohtainen palkanlisä, jos hänen työpanoksensa on "keskimääräistä parempi". Lonkilan mukaan tämä oli konkreettinen merkki tulosajattelun ja tulosjohtamisen saapumisesta kouluun.

Henkilökohtainen palkanlisä toi tullessaan sekä käytännöllisen että kasvatustieteellisen ongelman: kuka tuon työpanoksen paremmuuden toteaa ja millä kriteereillä? Mikä on opetuksen keskimääräistä parempi tulos ja miten sitä arvioidaan? Käytännön koulutyön kokemusta omaavana hallintovirkamiehenä Lonkila osaa kuvata paitsi tuloksellisuusvaatimuksen taustoja myös sen vastaanottoa ja tulosten määrittelyn problematiikkaa koulumaailmassa:

*Julkishallinnon, myös koulun, toiminnan tuloksellisuuden toteamiseen ja työn tehokkuuden arviointiin on monia syitä. Yksi niistä on panos-tuotosajattelu, joka on siirtynyt tai on siirtymässä talouselämästä julkishallinnon palvelujen tuotantoon. Sekä tavaroiden että palvelusten hintaan kiinnitetään entistä tarkempaa huomiota. Myös koulutuksen kustannukset ovat aikaisempaa aktiivisemmän tarkastelun kohteena. Yhä useammin kysytään, miten tehokkaasti koulu toimii, millaisen vastineen se antaa siihen käytetyille varoille. – –*

*Koulun tuottamaa tulosta ovat kaikki koulun toiminnat ja vaikutukset, jotka lisäävät oppilaan tietojen määrää, opastavat häntä tiedon hankinnassa, lajittelussa ja jäsentämisessä ja jotka muuttavat hänen käyttäytymistään, ajatteluaan ja asenteitaan. Tulosta ovat myös ne koulun toimenpiteet, jotka luovat ja parantavat edellytyksiä varsinaisten tulosten tavoittelemiseen. Koulun toiminnan tulosta ovat lisäksi ne ideologiset ja yhteiskunnalliset vaikutukset, jotka koulutus välillisesti aiheuttaa. – –<sup>47</sup>*

Käsitteiden sisällöllinen sekavuus todennäköisesti vaikutti siihen, ettei ylhäältä ohjattu tulosjohtamismalli saanut vastakaikua kouluissa, vaikka käsitteitä yritettiin kääntää koulun arkikielelle. Ajatus koulun tehtävästä tuotteen valmistajana asiakkaalle oli kouluväelle ylivoimainen. Tulkitsen koulun tulosjohtamiskeskustelun koulujen arjessa siten sammuneeksi kielipeliksi ainakin tulosjohtamisen käsitteiden avoimen käytön osalta. Panoksista ja tuotoksista ei enää puhuta. Niiden tilalle on syntynyt uusi keskustelu arvioinnista ja laadusta.

---

<sup>46</sup> Mihin oppilaitos tarvitsee opetushallintoa? Ohjaus ja tuki oppilaitoksen onnistumiselle. Vuorela, Nieminen & Ojala 1994. Otto-hankkeen seurantaraportti, 15.

<sup>47</sup> Koulun tulosjohtaminen. Lonkila 1991, 15–18.



## 2.1.2 Koulun tuloksellisuus laatuajatteluna

*Laadun hallinnalla pyritään siis koko organisaation ja jokaisen toimijan kohdalla hyvin suunniteltuun ja perusteltuun, asiakkaiden tarpeet mahdollisimman hyvin täyttävään, tehokkaaseen ja tulokselliseen toimintaan. Palvelun laatu muodostuu henkilökohtaisista suorituksista. Hyvin toteutettu laatutoiminta nojaa hyviin suunnitelmiin, hyvään toteutukseen ja hyviin tuloksiin. Kun näin toimitaan, ei siitä koidu ongelmaa, että aika ajoin arvioidaan (auditoidaan).<sup>48</sup>*

*Siltamäen ala-asteella on laadun kehittämiseen liitetty myös tulospalkkauskeilu. Tulospalkkauksessa on määritelty avaintulokset, niille tuloskriteerit ja tavoitetasot sekä painoarvot. Avaintuloksina Siltamäessä oli viime lukuvuotena laadun kehittäminen, valinnaisuuden lisääminen, tietotekniikan käyttö opetuksessa sekä kodin ja koulun yhteistyö. Vaikka tavoitteet olivatkin haastavat, ne saavutettiin lähes 100 prosenttisesti.<sup>49</sup>*

Eräs kehys koulun tuloksellisuuden tehostamisessa on 1990-luvun loppupuolella korostuva laatuajattelu. Syrjäläisen (1997)<sup>50</sup> mukaan laatua ja tehokkuutta perustellaan koulutuksen tason nostamisen nimissä: vain laadukkaat ja tehokkaat koulut ja opettajat voivat kilpailla asiakkaista ja ohjata koululaitosta kohti menestystä.

Laatu ja tehokkuus ovat sekä käsitteinä että ilmiöinä suoria lainauksia liike-elämästä, jonka menestystä ja kilpailukykyä tuottaneet toimintamallit halutaan siirtää julkisyhteisöihin ja kouluihin. Tämän ilmiön myötä suomalaiseseen koulumaailmaan on ilmestynyt koulutuspalvelujen tuottamiseen erikoistuneita yrityksiä, jotka myyvät koulutuksen järjestäjille konsulttipalveluja koulujen tehokkuuden ja laadun parantamiseksi. Eräs tällainen hanke oli keväällä 1994 käynnistynyt Efektia Oy:n Oppi ja laatu -projekti, jossa oli Kuntaliiton lisäksi mukana kymmeniä kuntia ja satoja oppilaitoksia ympäri maata. Oppi ja laatu -hankkeen johtoryhmä ja konsultit olivat kokeneita koulutus- ja työelämätaustan omaavia opettajia ja hallintovirkamiehiä. Hankkeen kasvatustieteellisenä asiantuntijana toimi professori Matti Suonperä. Vuonna 1996 hankkeeseen tuli mukaan myös OAJ ja Opetushallitus. (Oppi ja laatu tiedote 4/1997; Syrjäläinen 1997, 36.)

Oppi ja laatu -hankkeen tavoitteena oli kuntien koulutuspalveluiden laatu- ja järjestelmien kehittäminen, taustana Suomen laatupalkintokriteeristö ja teo-

---

<sup>48</sup> Koulun johtamishaaste. Helakorpi 2001a, 140.

<sup>49</sup> Oplasta iloisia kuulumisia siltamäen ala-asteelta. Vs. koulunjohtaja Eija Säilä. Siltamäen ala-asteen koulu. Opetustoimen laadun kehittämishanke. Tiedote 4/1997, 7.

<sup>50</sup> Oppi ja laatu – hankkeen taustoja, toimintamalleja ja kokemuksia kuvataan Eija Syrjäläisen (1997) tutkimuksessa *Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisema tutkimus perustuu 12 yleissivistävän koulun opettajien ja rehtorien haastatteluihin lukuvuonna 1996–1997.

reettisena perustana TQM (*Total Quality Management*)<sup>51</sup> eli kokonaisvaltainen laatujohtaminen. Hankkeessa mukana olevat koulut laativat oman laadunarviointinsa kriteerit Ruotsin kuntaliiton ja Suomen lautupalkinnon kriteerien pohjalta. Laadun arviointiperusteet on tarkoitettu oppilaitoksen oman itsearviointin tueksi sekä jatkuvan koulunkehittämisen suuntaajiksi (Syrjäläinen 1997, 38–39):

1. Johtajuus: johtajan työskentely ja jatkuvaan laadunparannukseen tähtäävä toiminta
2. Tiedot ja niiden analysointi: tiedot omasta organisaatiosta, sisäinen tiedottaminen, vertailutiedot, kerättyjen tietojen analyysi
3. Strategiat: strategioiden suunnittelu, strategioiden toteuttaminen
4. Henkilöstön kehittäminen: henkilöstön kehittämisen tavoitteet, työyhteisön ilmapiiri
5. Opetus- ja oppimisprosessi: opetussuunnitelman toteutuminen ja sen seuranta, oppimaan oppiminen, oppimisympäristöt, opetus- ja oppimisprosessin välittömät tukipalvelut
6. Tukipalvelut
7. Tulokset
8. Asiakaslähtöisyys: asiakastuntemus, asiakastyytyväisyys
9. Yhteiskunnalliset vaikutukset: yhteiskunnallinen vastuu, kestävä kehitys

Kokonaisvaltaisen laatujohtamisen periaatteet lähtevät 1950-luvulta Yhdysvaltojen ja Japanin liike-elämän ja teollisuuden kiristyvistä kilpailuasetelmista. Laatufilosofiassa pidetään tärkeänä asiakkaiden tyytyväisyyttä korostaen kuitenkin toiminnan kannattavuutta ja edullista hintatasoa. Laadun varmistamiseen pyritään ongelmien ja virheiden ennaltaehkäisyllä. Edelleen laatuajattelussa korostetaan ns. tiimityön merkitystä ja jatkuvan kehittymisen periaatetta. Laadun käsitteessä korostetaan Eija Syrjäläisen (1997, 40) mukaan seuraavia ominaisuuksia:

- laatu on poikkeuksellista ja korkealuokkaista
- laatu on tasaisuutta ja tarkoitukseen sopivaa: tarkastelun kohteena ovat toimintaprosessit, tarkastellaan koulutuksen sopivuutta asiakkaiden tarpeiden kannalta
- laatu on vastaavuutta rahalle
- laatu on muutoksen aikaansaamista, yksilön oppimistulokset lisääntyvät, työyhteisön tuloksellisuus lisääntyy

Seppo Helakorven (2001a, 140) mukaan laatuajattelu ei ole vain järjestelmä ja laatuikäkirja vaan toimintatapa, jonka avulla pyritään korkeatasoiseen työhön rinnastamalla oppilaitoksen tuottamat palvelut työelämän laadunkäsitykseen:

---

<sup>51</sup> Koulukonsultti Marjatta Sipilä käyttää koulun laatuajattelusta termiä "TQE (Total Quality Education) = opetuksen kokonaislaatu". Asiakaslähtöisyys kouluorganisaatiossa. Opettaja n:o 11, 13.3.1998, 24.

Koulutuksen laatu jakautuu ensin kolmeen kokonaisuuteen:

1) laatu politiikkaan ja – strategiaan, 2) toimintaprosessien hallintaan ja 3) toimintaympäristöön ja laadunvarmistukseen. – –

Laatupolitiikka ja – strategia lähtee toimintaympäristön (yhteiskunta, työelämä, opiskelijat) tuntemuksesta. Laatu strategia pitää sisällään oppilaitoksen vision ja mission sekä käsityksen johtamisesta ja tiimityöstä sekä koulutuksen suunnittelun periaatteet.

Toimintaprosessien hallinta sisältää koulutuksen suunnittelun prosessit (oppilaitoksen kokonaissuunnittelusta opetuksen suunnitteluun), oppimisen ohjauksen prosessit, tukiprosessit sekä arviointi- ja kehittämisprosessit.

Toimintaympäristö ja laadunvarmistus käsittää arviointijärjestelmän ja sen kehittämisen, henkilöstön osaamisen hallinnan, oppilaitoksen ulkoisten suhteiden hoidon sekä toimintaympäristön tuntemuksen. – – Edellä kuvatut koulutuksen laadun elementit pyrkivät ohjaamaan kriittistä huomiota tuloksellisen toiminnan oleellisiin kohtiin. Laatuajattelu on siis kehittävän työn väline.

Laatuajattelu on saanut tilaa erityisesti ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa. Tämä lienee luonnollista, koska ammatillisen koulutuksen yhteydet elinkeinoelämään ovat kiinteät. Laatuajattelu näyttää myös saavan kouluelämässä huomattavasti enemmän vastakaikua kuin varsinainen tuloksellisuusajattelu, koska sillä on myönteisempi maine ja sen käsitteiden kääntäminen koulun kielelle ja konkreettiseksi toiminnaksi on onnistunut paremmin. Hyvän laadun tavoittelu on työelämässä myös eettisesti hyväksytty toiminnan malli. Helakorpi valottaa laatuajattelun toteutumisen ideaa kouluissa:

*Koulutason arvioinnin ja kehittämisen lähtökohtina ovat koko koulutustoiminnan yhteiskunnalliset tehtävät ja tavoitteet. Arvioinnin ja kehittämisen käsitteistö nojaa laatutoiminnan ja tulosajattelun mukaiseen terminologiaan, jota sovelletaan opetuksen ja oppimisen konteksteihin. Käytettävissä olevista laatu-järjestelmistä on jäsentelyn pohjaksi valittu Suomen laatupalkinnon kriteeristö. Tätä jäsennyistä käyttää myös mm. Efektia (1998) omassa kuntien koululaitosta koskevassa laatukoulutuksessa.<sup>52</sup>*

Teoksessaan *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Reijo Raivola (2000) pohtii laajasti laadun määrittelyn ongelmaa koulutuksessa. Laatu voidaan Raivolan mukaan ymmärtää elitistisenä erinomaisuutena, tavanomaisuudesta poikkeavana "eksellenssinä". Se voidaan myös ymmärtää tuotteen hintavastaavuutena so. kustannus- ja hyötysuhteena tai kriteerivastaavuutena suhteessa ennalta määrättyihin mittastandardeihin. Yleisin suuntaus pitää laatua asiakastyytyväisyytenä, jolloin se koulutuksessa tarkoittaisi opiskelijan tarpeiden tyydyttämistä ja subjektiivisten odotusten täyttymistä, mielekkyykokemusten lisääntymistä ja toimintamahdollisuuksien kasvua. (Raivola 2000, 34–47.)

---

<sup>52</sup> Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Helakorpi 2001b, 155.

Edelleen Raivola (mt., 47) toteaa, että koulutuksessa tuloksellisuuden ja laadun käsitteet tulisi erottaa toisistaan, koska laatu on ennen kaikkea moraalinen käsite, se on vastuun ottamista omasta, organisaation ja asiakkaan hyvinvoinnista. Kasvatuksessa laadun käsite tulisi Raivolan mukaan nähdä transformaationa ja kehityksenä. Transformatiivisessa laadussa on kysymys laadullisesta muutoksesta, joka voi tapahtua ihmisen kognitiivisissa prosesseissa, asenteissa ja arvomaailmassa.

Koulutuksessa laadun käsite näyttää kuitenkin olevan yhtä lailla ongelmallinen kuin tuloksellisuuden käsite. Kärjistetysti Raivola (2000, 49–50) toteaa, ettei koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta voi määritellä loogisesti sen enempää kuin empiirisestikään, koska käsitteet saavat sisältönsä vasta oikeassa kulttuurikontekstissa. Muodollinen koulutus ja siihen liittyvä oppiminen ja opetus ovat samanaikaisesti sekä yhteiskunnallinen organisaatio että humanistinen ja kulttuurinen ilmiö. Tästä huolimatta koulutusjärjestelmän toiminta on koordinoitava yhteiskunnan muiden järjestelmien kanssa, eivätkä oppilaitokset voi irrottautua yleisistä palveluorganisaatioiden tuloksellisuuskäsityksistä tai -käsitteistä:

*Organisaation ja instituution näkökulmasta koulutuksen laatu voidaan arvioida teknisesti ja taloudellisesti, koska koulutuksen sisäistä tuotosta, uuden oppimista, ne voivat käyttää oman toimintansa tuloksellisuuden parantamiseen. Organisaatioteoriat ja manageriaalinen johtaminen pätevät silloin kouluorganisaatiossakin. Jos oppimisen siirtovaikutusta ei voida osoittaa, koulutuksen katsotaan olleen hyödytöntä. Yksilön näkökulmasta taas tarvitaan kulttuurista ja pedagogista johtamista. Ristiriita sisäisen, koulutusta ohjaavan pedagogisen logiikan ja ulkoa asetettujen instrumentaalisten hyödynnettävyysovaatimusten välillä on nostanut oppilaitoksissa työskentelevien vastarinnan tulosohtajasta ja ulkoista arviointia vastaan.*

Oppi ja laatu -hankkeeseen lähtivät mukaan monet koulut. Miten hankkeen läpivieminen koulussa onnistui ja minkälaisiin tuloksiin sen avulla päästiin? Syrjäläisen (1997, 108–109) mukaan Oppi ja laatu -hanke ei tukenut tutkimuksessa mukana olleiden koulujen arviointitoiminnan kehitystä ja oli siksi useimmille kouluille pettymys. Lisäksi se toi opettajille runsaasti lisätyötä ja aiheutti ongelmia opettajayhteisöjen ilmapiirissä ja ihmissuhteissa:

*Oppi ja laatu -hankkeen viitoittama laatuajattelu ei luontunut koulujen arkipäivään. Hankkeen taustafilosofian katsottiin nojaavan liiaksi liikemaailman koviin arvoihin: markkinasuuntautunut ajattelu koettiin vieraaksi kouluissa, joiden keskeisenä tehtävänä nähdään edelleen hyvin voimakkaasti kasvatusta. – –*

*Laatukäsikirjan merkitystä koulun kehittämisen välineenä ei myöskään täysin ymmärretty eikä hyväksytty. Laatukäsikirjaterminologia tuntuu vieraalta koulumaailmaan ja työskentely kirjan avulla koettiin raskaaksi ja osin teennäiseksi. Laatukäsikirja-ajattelu yhdistettiin mittaamiseen, koulujen keskinäiseen vertailuun ja mahdolliseen resurssien jakoon. Mittaaminen puolestaan yhdistettiin varsinkin yksipuoliseen oppimistulosten testaamiseen ja tuloksellisuuteen yleensä. Mittaamisessa nähtiin lukuisia ongelmia etenkin siitä syystä, että koulut ovat kasvatusinstituutioita, joissa työ on pitkäjänteistä ja joiden tulosta ei voida pelkästään määrällisesti mitata.*

--

*Arvioinnin kehittämisessä opettajat kaipaavat tukea ja asiantuntemusta. Herättää kuitenkin kummastusta, että juuri nyt kun arvioinnin merkitys ja arvioinnin koko suunnattoman laaja kenttä on havahduttanut opettajakuntia, opettajille tarjotaan avuksi käsittämätöntä ja kouluun täysin sopimatonta arvioinnin terminologiaa ja ideologiaa. Arvioinnin asiantuntijoiksi on valjastettu ihmisiä, joilla ei ole nimeksikään opetus- ja kasvatustieteen alan tuntemusta puhumattakaan koulun tämän hetken arkipäivän tuntemuksesta.*

Kokemustensa perusteella Syrjäläinen (2002) päätyy laatuhankeen päättymisen jälkeen pohtimaan opettajan työnkuvan muuttumista ja ihmisten jaksamista jatkuvan kehittämisen kierteessä:

*Koulun arkipäivä on monelle virallista koulutuspolitiikkaa ja virallista kouludiskurssia muovaavalle taholle tuntematon. Tämä kuilu kasvaa sitä mukaa kuin hektisyys yhteiskunnassamme lisääntyy. Nyt tuotetaan paperia, raporttia ja luodaan visioita ja vaateita niin kiivaassa tahdissa, että tuskin mikään koulu ehtii toteuttaa virallisia koulu-uudistuksia saati sitten seurata niiden merkitystä käytännön työssä. Koulujen työrauhaa on vakavasti häiritty.<sup>53</sup>*

*Koululaitoksen kehittäminen – koulutuksen laadun parantaminen ja tehokkuuden lisääminen – näyttäytyy opettajien arjessa konkreettisesti työmäärän lisääntymisenä. Uusia työtehtäviä on kasaantunut entisten päälle. Koulu-uudistusten määrä on suuri, uudistukset ovat vaativia järjestelmätason massauudistuksia, joita koulun tasolla muokataan, työstetään ja konkretisoidaan. Käytännössä tämä tarkoittaa lisääntyneitä paperityötä, jatkuvia palaverieita, työryhmäistuntoja ja työrupeamia. Oman työn ohi menevä suunnittelutyö on lisääntynyt. Kirjallinen dokumentointi on lisääntynyt. Muutosvauhti ei anna aikaa nähdä uudistusten yhteyttä tai merkitystä koulutyön arjessa. Se ei anna aikaa ymmärtää tai sisäistää muutoksen tarkoitusta.<sup>54</sup>*

### 2.1.3 Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi

Vuoden 1994 budjettiesityksessä edellytettiin opetushallitukselta kokonaisarviointia koulutoimen tilasta (Laukkanen 1994a, 14). Tämän hallinnon hierarkiassa ylhäältä alaspäin ohjatun tuloksellisuuden arvioinnin mukana tuloksellisuusvaatimus tuotiin koulutusjärjestelmästä valtion tasolta kuntiin, yksittäisiin kouluihin ja opettajiin saakka. Siksi koulutusjärjestelmän (koulutuksen) ja koulun tuloksellisuuden käsitteessä ei voida tehdä selkeää eroa:

*Valtionhallinnon ohella kunnissa on siirrytty tulosjohtamiseen. Se on merkinnyt tuloskeskusteluja esimerkiksi koulutoimenjohtajan ja rehtoreiden välillä. Rehtorit puolestaan ovat käyneet keskusteluja opettajiensa kanssa.<sup>55</sup>*

<sup>53</sup> Eikö opettaja saisi jo opettaa? Eija Syrjäläinen 2002, 12.

<sup>54</sup> Mt., 91–92.

<sup>55</sup> Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keshallinnon näkökulmasta. Laukkanen 1994a, 15.

Uudistettuun opetustoimen lainsäädäntöön (1997–1998) liitettiin myös kaikille koulutusasteille velvoite toiminnan sisäisestä ja ulkoisesta arvioinnista. Esimerkiksi yliopistolaissa säädetään, että yliopistojen tulee arvioida koulutustaan, tutkimustaan sekä taiteellista toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta sekä osallistuttava toimintansa ulkopuoliseen arviointiin. Yliopistojen tulee myös julkaista järjestämänsä arvioinnin tulokset<sup>56</sup>.

Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on tuottaa systemaattisesti tietoa koulutuspoliittisten tavoitteiden saavuttamisesta. Liekki Lehtisalonen ja Reijo Raivola (1999, 95–96) mukaan koulutuksen arvioinnilla on kaksi eri käyttöä; sisäinen toiminnan laadun parantamiseen tähtäävä tehtävä ja ulkoinen organisaation toimintaa legitimoiva "ulospäin sidosryhmille toiminnan tuloksellisuudesta viestittävä tehtävä". Lehtisalo ja Raivola (mt., 97–98) määrittelevät tuloksellisuuden käsitettä seuraavasti:

*Palveluorganisaatioiden toiminnassa on tarpeen erottaa toisistaan sisäinen ja ulkoinen palvelukyky. Sisäisessä on kysymys toiminnan tuloksellisuudesta, tuottavuudesta ja kannattavuudesta. Koulutusorganisaatiossa sitä voidaan arvioida oppimistavoitteiden (opetussuunnitelman tavoitteiden) saavuttamisasteella, henkilökunnan ja opiskelijoiden viihtyvyydellä, tukintojen ja opintosuoritusten määrällä ja tasolla, tilojen ja laitteiden tarkoituksenmukaisella käytöllä, johtamis- ja organisaatiokulttuurin toimivuudella, opetus- ja oppimisjärjestelyillä, toisin sanoen kaikilla niillä tekijöillä, joilla voidaan tehostaa koulun sisäisen tavoitteen, oppimistuotoksen optimaalista tai maksimaalista saavuttamista. – – Toiminnan lopullinen arvo määräytyy – – ulkoisen palvelukykyyn mukaan, jossa kysymys on asiakkaiden ja palvelujen kohtaamisesta. – –*

*Koulutuspoliittisesti arviointitehtävä ei siis voi rajoittua vain oppilaitosten tuotosten (output) ja niiden toiminnan ansioiden (merit) mittaamiseen. Koulutuksen lopullinen merkitys näkyy vasta siinä, mikä arvo (value, worth) sillä on yhteiskunnan rakenteille ja niiden toiminnoille (outcome). Mitä koulutus saa aikaan yksilössä, organisaatiossa ja koko yhteiskunnassa? Ei riitä, että sillä on itseisarvoa. Sillä on oltava myös vaihto- ja käyttöarvoa eli siirtovaikutusta.*

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin (1998) mukaan arvioinnin tehtävänä on tukea oppilaitoksia ja opettajia jatkuvassa uudistamisessa, antaa tietoa oppilaitosten ja koulutusjärjestelmän toimivuudesta ja tuloksista sekä auttaa vertaamaan suomalaista koulutusjärjestelmää kansainväliseen tasoon. Opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohdaksi on otettu Ritva Jakku-Sihvosen (1994, 8–21) muotoilemat käsitteiden määritelmät ja yleiset linjaukset:

*Tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu.<sup>57</sup>*

---

<sup>56</sup> Yliopistolaki 27.6.1997/645, § 5.

<sup>57</sup> Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Räisänen & Väyrynen (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille, 12.

Tuloksellisuuden arvioinnissa keskityttiin edelleen tulosten arvioimiseen suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja koulutuspoliittisiin linjauksiin. Arvioinnin tarkoituksena on ennen kaikkea tuottaa tietoa kehittämisen suunnasta. (Liite 2ab. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli <sup>58</sup>)

*Suomalaisessa opetustoimessa on arvioinnin keskeisenä tavoitteena tuloksellisuuden arviointi. Tämä muutos johtuu siitä, että opetustoimi on siirtynyt laajalti informaatio-ohjaukseen, joten tieto tuloksista halutaan saada resurssien ohjauksen perustaksi. – –*

*Nimenomaan koulutuksen virallisorganisaation ja koulutuspoliittisen arvioinnin tarpeisiin tarkoitettu tuloksellisuuden arviointimalli tulee rakentaa niin, että suoritteita ja tuloksia voidaan verrata toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. – – <sup>59</sup>*

Tuloksellisuus on virallisessa määrittelyssä yläkäsite, jonka ulottuvuuksina käytetään *vaikuttavuutta, tehokkuutta ja taloudellisuutta*<sup>60</sup>. Kansalliset eri koulutusmuotoihin kohdistuvat arvioinnit suoritetaan tämän jaottelun pohjalta. Tuloksellisuuden kannalta pidetään tärkeänä, että tavoitteet saavutetaan tehokkaan ja taloudellisen toiminnan tuloksena siten, että saavutusten laatu vastaa ympäröivän todellisuuden tarpeita (Jakku-Sihvonen 1994, 12). Vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus määritellään seuraavasti:

*Vaikuttavaa koulutus on silloin, kun sen tuottamat kvalifikaatiot laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön ja yhteiskunnan myönteistä kehitystä kulttuurin ja työelämän kannalta.*

*Tehokasta koulutus on silloin, kun koulutusjärjestelmän, koulutuksen hallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat optimaalisia.*

*Taloudellista koulutus on silloin, kun koulutukseen osoitetut varat käytetään kasvatuksen päämäärän kannalta edullisimmalla mahdollisella tavalla.<sup>61</sup>*

*Vaikuttavuuden arvioinnilla* pyritään Lehtisaloon ja Raivolaa (1999, 228) mukaan saamaan määrällisesti ja laadullisesti selville miten koulutuksen tuottamat valmiudet edistävät yksilön henkistä kasvua ja yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. Arvioinnin kohteena ovat tällöin oppimistulosten saavuttaminen, oppimaan oppimisvalmiudet, kommunikaatiovalmiudet, itsensäkehittämishalukkuus (elinikäinen oppiminen) sekä koulutustarpeiden ja -tarjonnan vastaavuus.

*Tehokkuuden arvioinnissa* on kysymys opetukseen käytettävien henkisten ja aineellisten resurssien laadusta ja tehokkaasta käytöstä, koulutusjärjestel-

<sup>58</sup> <http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/toiminta>

<sup>59</sup> Jakku-Sihvonen, Räisänen & Väyrynen (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille, 11.

<sup>60</sup> Iso-Britannian tuloksellisuusarvioinnin pohjana ovat olleet talouteen liittyvät kriteerit economy, efficiency, effectiveness, joista käsitteet on käännetty suomen kielen termeiksi taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus (Kuusela 2004, 103).

<sup>61</sup> Mt., 12–13.

män palvelukyvyvystä sekä koulutuspituuksien ja koulutuksen ajoituksen järjestelyistä niin opiskelijan kuin työelämänkin tarpeita vastaavaksi. Opetushallituksen tuloksellisuuden arviointimallissa tämä tiivistetään sisältöihin koulutustarjonta, ajankohtaisuus ja reagointikyky, pedagogiset järjestelyt ja opetuksen laatu, koulutuspiteudet, keskeyttäminen/ koulutuksen läpäisy, moninkertainen koulutus ja hyväksilukeminen, henkilöstö voimavarana, tilat ja laitteet, säädökset ja sopimukset sekä oppilaitoksen johtamiskulttuuri.

*Taloudellisuus* merkitsee koulutusvoimavarojen tarkoituksenmukaista käyttöä koulutukselle asetettuja tavoitteita silmällä pitäen (Lehtisalo & Raivola 1999, 228). Opetushallitus määrittelee tämän käsitteillä koulutuksen vaihtoehtoiset tuotantotavat, koulutusressussien määrä, kohdentuminen ja käytön tehokkuus sekä koulutuksen rahoitusjärjestelmät ja rahoituslähteet. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallissa (1998) vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden aspektit konkretisoidaan siten, että ensin mainittu tarkoittaa opetusta, toinen oppimista ja kolmas rahaa.

Tuloksellisuuden arvioinnissa on Jakku-Sihvosen (1994, 13) mukaan kyse jonkin asian tai kohteen vertaamisesta arviointiperustaan, joka koulutuksessa tarkoittaa lain ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen määrittelemiä tavoitteita. Arviointikriteerit perustuvat kasvatuksen osalta siihen toiminnan erityispiirteeseen, että kasvaminen, oppiminen ja opettaminen ovat prosesseja, joille voidaan antaa laadullisia määreitä, mutta joiden toteutumista on vaikea yksiselitteisesti mitata. Siksi on tarpeen kehittää kriteerejä, joihin perustuen hyvin toimivaa opetusprosessia voidaan kuvata. Tehokkuuden, taloudellisuuden ja vaikuttavuuden arviointikriteereitä tarvitaan kansallisella, alueellisella, paikallisella ja oppilaitostasolla.

## 2.1.4 Koulutuspoliittisen puheen tarkastelua

Koulutuspoliittisen tuloksellisuuspuheen alue osoittautui kovin laajaksi ja vaikeasti hahmotettavaksi. Siinä voi erottaa sekä kansalliset koulutuspolitiikan muutokset että koulutuksenjärjestäjien näkökulman. Koulutuspolitiikan ja keskushallinnon näkökulmasta tuloksellisuus näyttäytyy ohjauksen, kehittämisen ja arvioinnin strategisina linjauksina ja koulutuksenjärjestäjien rooli näiden linjausten toimeenpanon organisoitina. Diskurssiaineistossa näkyy myös keskustelun ajallinen ja sisällöllinen eteneminen sekä pyrkimys kehittää tuloksellisuusajattelua paremmin koulun kieltä vastaavaksi. Täysin tässä ei kuitenkaan ole onnistuttu. Koulutuspoliittiset tekstit sisältävät suuren määrän sanoja ja käsitteitä, joita on vaikea yksiselitteisesti konkretisoida. Siksi niiden lukeminen on kasvattajalle turhauttavaa.

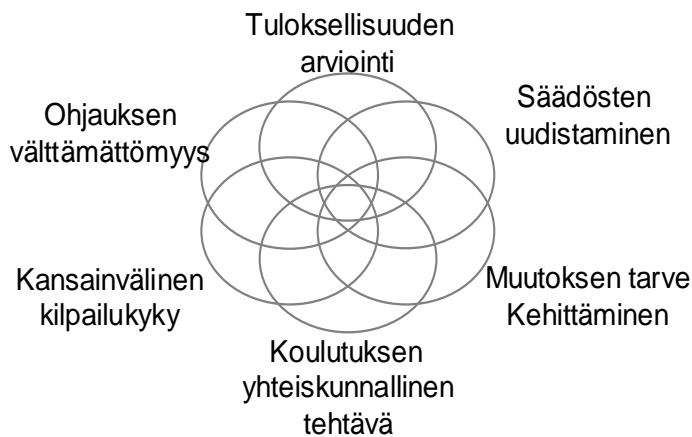
Koulutuspoliittisessa tuloksellisuusdiskurssissa erilaiset tuloksen tekemisen painotukset vaihtuvat koulutusjärjestelmän kansainväliseltä ja kansalliselta tasolta yksittäisen koulun, opettajan ja oppijan tasolle. Yhteinen tekijä kaikessa keskustelussa näyttää olevan *käsitteiden määrittelemisen ongelma*, joka



johtaa koulutuspoliittisissa selonteissa laajoihin kansainvälisistä, yhteiskunnallisista ja historiallisista yhteyksistä kumpuaviin taustapohdintoihin.

Koulutuspoliittinen tuloksellisuusajattelu polveilee eri hallinnonasteiden, koulutusmuotojen ja lähestymistapojen välillä ja muuttaa muutamassa vuodessa muotoaan. Koulun tuloksellisuus sinänsä on monimutkainen kysymys, mutta kun siihen liitetään järjestelmätason arviointi, oppilaiden osaamisen arviointi ja näihin liittyvät kansainväliset ja kasvatustieteelliset näkökulmat niin valtion, kuntien, opettajien kuin "asiakkaidenkin" näkökulmasta, ollaan jo melkoisessa käsiteviidakossa. Termien sisältöjen ja niiden merkitysten voi huomata kattavan lähes kaikki käytännön koulutyöhön ja koulutuksen hallinnointiin liittyvät asiat. Kaikki osapuolet korostavat pyrkimystä koulun kehittämiseen sekä yksilön ja yhteiskunnan hyötyyn.

Kuten Lonkila (1991, 16), Syrjäläinen (1997, 109) ja Raivola (2000, 50) toteavat, koulun tuloksellisuusajattelun käsitteet ja lähestymistapa ovat kasvattajille vieraita. Kasvattajan näkökulmasta koulutusjärjestelmän pääasia eli itse opetus- ja kasvatustilanteet hukkuvat erilaisten tuloksellisuuden arvioinnin menetelmien ja laadunkehittämistyön alle (Syrjäläinen 2002).



KUVIO 4. Koulutuspoliittinen kielipeli legitiiminä puheena

Kuviossa 4 esitetyn koulutuspoliittisen tuloksellisuuspuheen keskeisinä käsitteinä nousevat esiin termit *koulutus*, *tehokkuus*, *taloudellisuus*, *vaikuttavuus*, *arviointi*, *kehittäminen*, *organisaatio*, *strategia*, *johtajuus*, *laatu* ja *kansainvälinen kilpailukyky*. Ihmisen inhimillisen kasvun ja oppimisen omille käsitteille siinä ei juuri jää sijaa, vaikka niitä pyritään nostamaan tuloksellisuusajattelun ytimeksi. Tuloksellisuutta lähestytään enemmän koulutusjärjestelmän ja sen hallinnoinnin kuin ihmisten näkökulmasta.

Koulun tuloksellisuuden problematiikkaa pohtiessa on joskus mieleen hiipinyt ajatus, onko tämä ilmiö käytännössä todella olemassa vai onko se vain puheiden tasolla tuotettu kupla, jonka olemassaololle ei löydy konkreettisia perusteita. Koulutuspoliittisen puheen lähempi tarkastelu osoittaa tämän

epäilyksen aiheettomaksi. Käsitteiden selkiintymättömyys ei muuta itse ilmiötä kyseenalaiseksi. Tuloksellisuuden vaatimus ja sen arvioinnin kieli muokkaavat koulun arkea hallinnollisten säädösten "sisäänajon" muodossa. Koulutuspoliittisen retoriikan airueina toimivat opettajan näkökulmasta erityisesti kouluhallinnon virkamiehet ja koulujen rehtorit, joiden puheessa viljellään toistuvasti koulutuspoliittisen tuloksellisuuspuheen käsitteistöä. Kielipelin erittelyssä jäin miettimään koulutuspoliittisen ja hallinnollisen puheen eroa. Diskurssiaineistossa ne näyttäytyvät toisiinsa kietoutuneina.

Koulutuspoliittista puhetta tarkastellessa alkaa myös ymmärtää paljon parjattua koulujen muutosvastarintaa, jolla näyttäisi olevan todellinen tehtävä puolustaa ja rauhoittaa luokkahuoneiden sisällä tapahtuvaa kasvatuksellista toimintaa. Ehkä onkin niin, että muutoksia ja kehittämishankkeita vastustavat opettajat haluaisivat keskittää voimansa työskentelyyn oppilaiden kanssa. Kuinka kehittäjillä tai "muutosagenteilla" riittää vielä voimia opetukseen ja kasvatukseen? Jatkuvaan suunnitteluun ja kehittämiseen tarvitaan sekä aikaa että energiaa. Koulun avautuminen yhteiskunnan vaatimuksille on muuttanut sen arjen pirstaleiseksi ja opettajan työn kokonaisuutena vaikeasti hallittavaksi. Uhkakuvana on kasvattajien uupuminen. Syrjäläinen (2002) pohtii tutkimuksensa esipuheessa vakavasti koulun arjen ja virallisen koulun kehittämisen diskurssin kohtaamista:

*— niin kauan kuin koulun arki ja arkea virallisella tasolla raamittava retoriikka, ns. virallinen koulun kehittämisen diskurssi, eivät kohtaa, opettajat voivat huonosti —*

## 2.2 Pedagoginen puhe

Pedagogisen puheen kautta tarkastelen opettajien, opettajankouluttajien ja muiden oppimisen asiantuntijoiden kielipeliä. Tekstiaineisto koostuu Eija Syrjäläisen (1997, 2002) tutkimusten aineistolainoista, opetusalan kirjallisuudesta ja mediateksteistä sekä opettajien täydennyskoulutukseen liittyvistä kurssimateriaaleista ja muistiinpanoista.

Myös pedagogista tuloksellisuuskeskustelua oli aluksi vaikea hahmottaa, koska opettajat harvoin käyttivät tuloksellisuusajattelun termejä. Keskustelu kääntyy opettamisen, oppimisen ja kasvattamisen kielelle, jolloin myös puheen sisältö muuttuu ja laajenee koulutusajattelusta opetuksen ja kasvatuksen koko kenttään.

*— Tää laatuajattelun yksipuolisuus, et just et jos vaaditaan, että korkeammalle ja nopeammin, niin ei ole mitään intressiä lähteä kehrittelemään semmosta, mutta sit jos puhutaan todella oppimisen laadun parantamisesta, esim. moni-*

*puolisuutta opettamistapoihin ja oppimistyyleihin, niin se ajattelu kiinnostaa, mutta ei se, että oppiiko lapsi lukemaan viikossa, et tämmönen määrääjattelu ei kiinnosta.”<sup>62</sup>*

*”...Mikä on koulun tulos ja millä mitataan tuloksia, onko se, että mikä on halvin koulu, niin se on paras koulu, että tältä pohjalta ajatellen asia on helppo, mutta mitä tekemistä sillä on laadun kanssa? Päinvastoin vois ajatella että se koulu, jolla on rahaa eniten ja tuhlaa eniten, niin se on se laadukkain.”<sup>63</sup>*

Eräs tuloksellisuuskeskustelun polku alkoi 1980-luvulla kansainvälisistä kou-lusaavutustutkimuksista ns. *effective school* -liikkeenä, joissa hyviä ja huono- ja tuloksia saavuttaneita kouluja ja niiden toimintakulttuureita vertailemalla tehtiin tutkimusta menestyvien koulujen ominaispiirteistä (ks. Reynolds & Cuttance 1992). Tämä kehitys johti myös Suomessa pedagogiseen keskuste-luun koulun ja sen työtapojen sisäisestä kehittämisestä ja muutoksesta. Ilmi-össä lienee kyse myös anglo-amerikkalaisen pragmatistisen näkökulman voi-mistumisesta suomalaisessa kasvatus- ja koulutusajattelussa.

Pedagogisessa kielipelissä tarkastelen rationalisoidun opetustyön histori-allista kehitystä, opettajan roolin muuttumista ja koulun kehittämistä sekä keskustelua oppimiskäsityksistä ja niiden suhteesta oppimistuloksiin.

## 2.2.1 Tieteellinen liikkeenjohto ja rationalisoitu opetustyö

*Laajenevan ja yhä kalliimman koululaitoksen suunnittelun ja hallinnan tarve synnytti kouluhallinnon ja erilliset kehittämisorganisaatiot sekä vähitellen kou-lun sisäisen työnjaon. Samalla syntyivät opetuksen suunnittelun, hallinnan ja kontrollin välineet. Enää tämän jälkeen opetustyötä ei voida tarkastella yksit-täisen opettajan työnä. Opettajan ja yhteiskunnan väliin kasvaa suunnittelun ja säätelyn koneisto, joka ohjaa yksittäisen opettajan työtä.<sup>64</sup>*

Koulun tuloksellisuutta pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltiin Suomessa 1990-luvun alussa kansainväliseen tutkimukseen, edellä mainittuun *effective school* -liikkeeseen ja koulun muutokseen liittyen. Hämäläisen (1993, 19–20) mukaan koulujen sisäisen arvioinnin aalto lähti liikkeelle ns. Yhdysvaltojen koulukriisin seurauksena ja levisi sitten nopeasti mm. Englantiin ja Ruotsiin. Kansainvälisten kouluosaavutustutkimusten osoittamaan heikkojen oppi-mistulosten ongelmaan alettiin etsiä ratkaisua koulujen toiminnan tulosten kontrolloinnista. Suomeen tämä kehitys saapui Hämäläisen mukaan valtion ja kuntien hallintoon levinneen tulosjohtamisideologian mukana. Ajateltiin, että tulosjohtamiseen liittyvässä arvioinnissa on kyse samoista asioista kuin koulun sisäisessä kehittämisessä.

---

<sup>62</sup> Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Eija Syrjäläinen 1997, 53. Aineistolainaus.

<sup>63</sup> Syrjäläinen 1997, 55. Aineistolainaus.

<sup>64</sup> Miettinen 1990, 9.

Suomessa koulun kehittämisaalto on saanut aikaan paitsi hallintoajattelun, lainsäädännön ja opetussuunnitelmien uudistamista, myös laajan koulun muutosta käsittelevän keskustelun ja tutkimuksen. Reijo Miettisen (1990) teos *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta* on analyysi rationalisoidun opetustyön historiallisesta kehityksestä ja sen ristiriidoista. Mielenkiintoinen lähtökohta teokselle on se, että se syntyi osana Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa toteutettua tutkimus- ja kehittämishanketta, jonka tarkoituksena oli opetuksen laadullinen kehittäminen kaupan alalla. Teos tarkastelee opetustyötä kehittävän työntutkimuksen lähtökohdista. Koulun tuloksellisuuden näkökulmasta se avaa ymmärrystä koulutuksen arvioinnista ja opetuksen laadusta käytävään keskusteluun ja saattaa sen sekä historiallisesti että kansainvälisesti laajempiin yhteyksiin.

Miettisen (mt., 198) mukaan opetustyö on noudattanut teollisen työn organisoinnissa ja johtamisessa tapahtunutta kehitystä ja johtanut myös meillä rationalisoidun opetustyön läpimurtoon kautta koko koulutusjärjestelmän. Samalla se on synnyttänyt uusia asiantuntijaryhmiä yhtenäisen järjestelmän valvomista, ohjausta, uudistusten suunnittelua ja niiden toteutumisen arviointia varten. Sekä Miettisen että Sahlbergin (1997, 29) mukaan tähän on vaikuttanut erityisesti amerikkalaisen Ralph Tylerin toisen maailmansodan jälkeinen opetussuunnitelmateoria. Tämä teorian mukaan opetussuunnitelmassa tulee

1. määritellä opetuksen tavoitteet täsmällisesti
2. valita sellaiset menetelmät, joiden avulla nämä tavoitteet saavutetaan
3. järjestää opetus tehokkaasti
4. arvioida tavoitteiden saavuttamista<sup>65</sup>

Miettisen näkemyksen mukaan rationalisoidun työn suunnittelun ja ohjauksen malli työvälineineen on kukoistanut Suomen kouluhallinnossa ja kehittynyt eräiltä osin jopa äärimmäisiin muotoihinsa. Tällä Miettinen (1990, 93) viittaa 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen yhteydessä tapahtuneeseen muutokseen, jossa opetussuunnitelmat muotoutuivat pedagogisista asiakirjoista "opetusteknologiaan perustuviksi kouluhallinnon ohjauksen välineiksi".

Koulutusjärjestelmässämme tavoitteiden asettamisella on vahva sija. Perusopetuksen, ammatillisen opetuksen ja lukio-opetuksen osalta yleiset tavoitteet on kirjattu lakitekstiin. Opetussuunnitelmissa ne esitetään yksityiskohtaisesti sekä oppiaineittain että luokka-asteittain. Tällä hetkellä suuntaus näyttäisi olevan yhä yksityiskohtaisempiin määrittelyihin. Tämä johtunee arvioinnin korostuneesta merkityksestä. Jos arviointi suoritetaan tavoitepohjaisesti, on tavoitteet määriteltävä niin tarkasti, että niiden toteutumista

---

<sup>65</sup> Opettajana koulun muutoksessa. Pasi Sahlberg 1997, 30.

voidaan jotenkin dokumentoida. Miettisen mukaan kaiken kouluun liittyvän arvioinnin tavoitepohjaisuus on peräisin edellä kuvatusta opetusteknologian kehityksestä:

*Opetusteknologian edellytykset kasvoivat toisen maailmansodan jälkeen. Tämän kehityksen tärkeä ilmaus on Ralph Tylerin v. 1949 kirjoittama teos *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Teos sisältää Tylerin sittemmin kolme vuosikymmentä opetussuunnitelma-ajattelua hallinneen opin **tavoitteiden määrittelystä** opetuksen suunnittelun ja arvioinnin perustana. – – Tylerin mallissa määritelty tavoite toimii tärkeäksi muodostuvan **evaluoinnin standardina**. Mallin perusasetelma noudattaa siten tieteellisen liikkeenjohdon tapaa hahmottaa työprosessin suunnittelu. – – Pysyvintä Tylerin mallissa lienee **tavoitteiden muotoilun** nostaminen opetussuunnittelun prosessin kulmakiveksi. Tähän sisältyy oletamus siitä, että tavoitteiden täsmällisellä muotoilulla voidaan parantaa opetuksen tasoa.<sup>66</sup>*

Peruskoulun syntyvaiheessa opetussuunnitelman tavoitekuvausten pohjaksi omaksuttiin ns. Bloomin tavoitetaksonomia. Tätä perusteltiin Miettisen (1990, 93) mukaan sillä, että näin päästiin irti koulun opetussuunnitelman oppiainekeskeisyydestä ja voitiin siirtyä psykologiselta pohjalta kehiteltyyn kuvausjärjestelmään. Bloomin taksonomiaan perustuva jako opetuksen tavoitealueista voidaan nähdä nimenomaan suunnitteluteknisenä, ei tieteellisesti perusteltuna ratkaisuna. Sen tehtävänä oli kehittää yksiselitteinen ja yhtenäisen suunnittelukieli.

*Bloomin taksonomian nimellä tunnettu opetustavoitteiden luokittelu- ja kuvausjärjestelmän tarkoitus oli toimia välineenä, jonka avulla opetuksen suunnittelu, oppimistulosten mittaaminen ja opettajien työn tehokkuuden arviointi voidaan kytkeä toisiinsa. – – ”tavoite” = käyttäytyminen = arvioinnin tekniikka = koetehtävä<sup>67</sup>*

*Tieteellisen liikkeenjohdon mukainen koulun kehittämisen malli toteuttaa suunnittelun ja ohjauksen erottamisen toimeenpanosta. Rationalisoidun opetustyön kehitys on siis nähtävä myös jatkuvana työnjaon ja vaikutusmahdollisuuksien uusjakona, kysymyksenä siitä kuka suunnittelee, tekee päätöksiä ja arvioi tuloksia ja minkälaisien välineiden avulla. Rationalisoidun opetustyön kehitys on siis nähtävä valtiollistuvan, yhtenäiseksi järjestelmäksi asteittain jäsentyvään koulujärjestelmän kehitykseen liittyvänä kehitysprosessina. Sen merkkipyövinä ovat valtiolliset koulu-uudistukset. Joka kerta, kun koulun rakenteissa tai opetussuunnitelmassa tehdään merkittäviä muutoksia, merkitsee se yleensä myös entistä laajempien hallinnollisten rakenteiden ja uusien, useimmiten tehokkaampien ohjauskeinojen käyttöönottoa. Kouluhallinnon kannalta kyse on yhtenäisen käytännön turvaamisesta ja toteuttamisesta, ”paremman ohjaustiedon” saamisesta ja asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arvioinnista. Ohjaus koskee opetuksen sisältöä, toteutustapaa sekä oppimistuloksia. Tästä syystä rationalisoidun opetustyön kehityksessä on myös kysymys siitä, **kuka kontrolloi luokkahuonetta**.<sup>68</sup>*

<sup>66</sup> Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Reijo Miettinen 1990, 87–88.

<sup>67</sup> Mt., 88–89.

<sup>68</sup> Miettinen 1990, 97–98.

Miettinen näkee rationalisoituneen opetustyön perinteen vakavaksi esteeksi koulun todelliselle muuttumiselle. Kouluanalyysinsä ytimenä hän esittää teorian kouluoppimisesta oppimisen erityisenä historiallisena muotona, jolle on ominaista oppimisen kohteena olevan koulutekstin mieleenpainaminen ja muokkaaminen. Oppimisen motiivina on kokeesta tai tentistä selviäminen ja hyvien arvosanojen saaminen. Pirstoutuneen ja pinnallisen koulutekstin määrä on kehityksen saatossa kasvanut jatkuvasti samalla kun sen sisällön opetelemisen arvo on tiedonkäsityksen laajentuessa alkanut horjua. Oppilaiden osalta tuloksena on joko välinpitämättömämpi tai välillisempi suhde koulutyöhön. Miettisen mukaan kriisi ilmenee motivaatio-ongelmina ja käyttäytymishäiriöinä. Opettajien kannalta rationalisoitunut opetustyö on merkinnyt yhä uudelleen ylhäältä annettujen uudistusten toimeenpanon vaatimusta koulun arjessa. (Miettinen 1990, 204–207.)

## 2.2.2 Opettajuuden ja koulun kulttuurin muuttuminen

*Haluttaessa parantaa koulujen toimintaa ja erityisesti oppilaiden oppimisen laatua, on näihin liittyvissä muutospyrkimyksissä mielestäni opittava ymmärtämään opettajan työtä ja sen erityispiirteitä. Koulun muutosta on monesti lähestytty liian kapeasta näkökulmasta, olkoon se sitten opetushallinnon, tutkimuksen tai koulutuspolitiikan näkökulma. Monia kehittämishankkeita voi hyvällä syyllä kritisoida siitä, että niissä ei ole otettu huomioon opettajan työn realiteetteja tai ne on jätetty liian vähälle huomiolle.<sup>69</sup>*

*Opettaja on se, joka taiteilee päivittäin retoriikan ja arjen välimaastossa.<sup>70</sup>*

*– Mä olen tullut siihen tulokseen, että olen ihan liian herkkä tähän työhön.*

*– – Mahdollisuuksien ja tavoitteiden välillä on ennennäkemätön ristiriita – kasvattajan työ alkaa näyttää mahdottomalta yhtälöltä. Mikään ei näytä täsmäävän, eivät päämäärät keskenään, ei resurssien suhde päämääriin.<sup>71</sup>*

Teoksessaan *Opettajana koulun muutoksessa* Pasi Sahlberg (1997) pohtii laajasti koulutuspoliittisten uudistushankkeiden toteutuksen ongelmia koulun arjessa. Koulun tuloksellisuuden hän näkee ennen kaikkea oppimisen tulosten parantumisena, johon erilaiset kehittämishankkeet tähtäävät. Sahlbergin (mt., 8–9) mukaan koulun kehittämistä ja muuttumisesta kirjoitetussa tutkimuksessa voidaan erottaa seuraavat näkökulmat: koulun kehittämisen periaatteita ja käytäntöjä pohtiva tutkimus (*school improvement, school development*), koulun muutosta analysoiva tutkimus (*school change*) ja koulun uudistamisessa me-

<sup>69</sup> Opettajana koulun muutoksessa. Pasi Sahlberg 1997, 17.

<sup>70</sup> Eikö opettaja saisi jo opettaa? Eija Syrjäläinen 2002, 98.

<sup>71</sup> Kriisi opettaa. Hannu L. T. Heikkinen teoksessa Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa, 93–109.

nestyneiden koulujen tutkimus (*school effectiveness*). Sahlbergin tekstistä voi havaita koulun tuloksellisuusajattelun selkeästi pedagogiset lähtökohdat<sup>72</sup>:

*Mikäli oppilaiden oppimisen laatua halutaan parantaa ja samalla koulutuksen tasoa nostaa, on kouluopetuksessa mielestäni pyrittävä muuttamaan oppilaiden roolia valmiisiin kysymyksiin vastaajista kysymysten tekijäksi ja ongelmien metsästäjäksi.*<sup>73</sup>

Koulun kehittämisen ja sen tuloksellisuuden parantaminen edellyttää Sahlbergin mukaan perusteellista muutosta koulun kulttuurissa. Opettaja ei pysty muuttamaan koulun oppimiskulttuuria yksin vaan hänen on toimittava yhteistyössä toisten opettajien kanssa:

*Opettajien yhteistoiminnallisuus vahvistaa opettajien keskinäistä moraalista ja psykologista tukea, koulun tuloksellisuutta, tilannekohtaista varmuutta, reflektiota ja dialogia, oppimisen edellytysten paranemista sekä jatkuvaa koulun kehittämistä.* – –

*Koulun tuloksellisuus*

– – *Aito kollegiaalisuus voi vaikuttaa myös oppilaiden oppimistuloksiin positiivisesti, koska opettamisen laatu paranee. Yhteistoiminnallisuus lisää riskinottoa, monipuolistaa opetusmenetelmien käyttöä ja parantaa tehokkuuden tunnetta itseluottamuksen lisääntyessä.*<sup>74</sup>

– –

*Kollegiaalisuuden normit koulukulttuurissa ovat yhteydessä koulun tuloksellisuuteen.* – –<sup>75</sup>

Kasvatustieteen ja didaktiikan professori, lahjakkuustutkija Kari Uusikylä on osallistunut aktiivisesti koulun ja opetuksen laatua käsittelevään julkiseen keskusteluun. Opettaja-lehden palstalla Uusikylä nousee vastustamaan Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajan, ammattikasvatuksen dosentti Seppo Helakorven<sup>76</sup> käynnistämää keskustelua koulutuksen laatuajattelusta:

– – *se mitä laatuajatteluna on markkinoitu sisältää niin usein koululle ja opetukselle vieraita aineksia.*

*Merkillisintä on se, että opetuksen laadusta puhuvat ovat niin usein sivuuttaneet opetuksen tutkimuksen tulokset ja kasvatustieteen käsitteistön. Opetuksen tutkijathan ovat tehneet tuhansittain tutkimuksia, joiden lähtökohtana on ollut kysymys: Miten opetuksen laatua parannettaisiin? Tutkimuksia on sovellettu käytäntöön kirjoittamalla didaktiikan oppikirjoja.* – –

*Olisi mukava tietää, miten kasvatat ihmisestä virheettömän laatutuotteen (TQM) että saavuttaisin ISO 9000 laatustandardin mukaisen tason ja saisin ostaa laatusertifikaatin seinälleni.* – –

---

<sup>72</sup> Ks. myös Sahlberg 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus* 35(5), 516-529.

<sup>73</sup> Sahlberg 1997, 13.

<sup>74</sup> Mt., 167.

<sup>75</sup> Mt., 169.

<sup>76</sup> Laatu koulutuksessa. Seppo Helakorpi. *Opettaja* n:o 49-50, 5.12.1997, 34.

*Toisin kuin Helakorpi väittää opetuksen laatu on ymmärretty koulumaailmassa oikein hyvin aina viime vuosiin saakka. Silloin näkösillemme alkoi ilmestyä sellaisia-kin opetuksen "laatu-konsultteja" ja laadun mittamiehiä, jotka eivät ole opiskellet päivääkään pedagogiikkaa! – –*

*Ei kukaan täysjärkinen opetuksesta leipänsä saava vastusta opetuksen kehittämistä, hyvää opetuksen suunnittelua, taitavaa, monipuolista toteutusta ja asiantuntevaa arvioimista. Eikä kasvatusalan asiantuntijoiden ole tarvinnut "villit" opettajia vastustamaan ns. laatuajattelua. Tällainen väite on opettajien aliarvioimista. Opettajat osaavat näet ajatella aivan itse ammattinsa keskeisiä kysymyksiä. – –*

*Minusta laatuopetuksen tavoitteena on oppilaiden (huom! ei "koulun tuotteiden") monipuolisen kasvun, tehokkaan oppimisen ja persoonallisuuden eheyttämisen tukeminen.<sup>77</sup>*

Pedagoginen kehittäminen on olennainen osa opettajien tuloksellisuusajattelua. Sekä kansainvälinen että kotimainen tutkimus tarjoavat suuret määrät koulun kehittämistä käsittelevää kokemusta ja tietoa. Sen lisäksi hallinnon taholta toimeenpantavat uudistukset ja kehittämishankkeet seuraavat toinen toistaan. Uusi hanke käynnistyy ennen kuin edellistä ehditty saattaa kunnolla loppuun. Tulosten syvällisemmälle analyysille ei tahdo löytyä aikaa. Ainainen kiire ja muutosten perässä pysyminen kuluttaa erityisesti kokenutta opettajakuntaa. Jatkuvan muutoksen keskellä on vaikea ylläpitää sitä työnäkyä, joka antaisi voimia jaksaa opettajan työssä. Laatu on opettajalle ennen kaikkea kiireetöntä ja tavoitteellista opetustyötä, joka halutaan tehdä hyvin. Tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen pyrkivä koulutuspolitiikka joutuu ristiriitaan sen kanssa, mitä opettajat pitävät ammatillisesti laadukkaana ja arvokkaana työnä:

*Työni oli palkitsevaa nimenomaan saavutettujen oppimistulosten vuoksi, ja tunsin nauttivani opetuksesta. Tunsin usein aitoa työn iloa. – –*

*1990-luvulla talossa alkoivat puhaltua uudet tuulet: nuoret opettajat olivatkin yhtäkkiä asiantuntijoita, vanhat saivat monissa asioissa väistyä nuorempien tieltä, kokemus koettiin usein rasitteena. Tästä voin valitettavasti sanoa työniloni vähenemisen alkaneen. – –*

*Opetuksen viikkotuntimäärät olivat kohtuulliset, ja tuloksia syntyi aina vuoteen 1992 saakka, jolloin siirryttiin ammattikorkeakoulukokeiluun. – – Pidentynyt koulutusaika rahoitettiin opetuksen osalta pääasiassa siten, että lähiopeustuntien määrä pudotettiin puoleen ja toinen puoli opiskelijan tulee nykyisin opiskella omatoimisesti. Suunnittelijat luulivat sen toimivan! Kokemus kertoo toista: oppimistulokset ovat laskeneet. – –*

*Siirryttäessä ammattikorkeakoulumuotoiseen opetukseen yritin pitää kiinni siitä, että opiskelijoiden opintoviikkoon vaadittava työmäärä tulisi täyteen eli että opintoviikoilla olisi niin sanotusti katetta. Vaadin opiskelijoita tekemään*

---

<sup>77</sup> Laatuvoimilliset opettajat. Kari Uusikylä. Opettaja n:o 1-3, 16.1.1998, 16.



*tiettyjä harjoituksia omatoimisesti omalla ajallaan, mutta jouduin kuitenkin usein opiskelijoiden kanssa "törmäyskurssille", koska heidän aikansa ei yksinkertaisesti riittänyt omatoimiseen opiskeluun vaaditulla tavalla. Tästä seurasi, että oma työni alkoi muuttua vähitellen erittäin turhauttavaksi, koska oppimistulokset laskivat huomasti koko ajan. Tehtävät tehtiin huolimattomasti sinne päin – periaatteella. Oma uupumukseni kasvoi kasvamisestaan, vaikka kuinka yritin perustella itselleni, että tulosten romahtaminen johtui tuntiresurssien pienenemisestä. – –*

*Koulu ei ole samanlaisessa taloudellisessa tulosvastuussa kuin yksityinen sektori, joten monet virheratkaisut ovat mahdollisia ilman konkurssin pelkoa. – –*

*Oppimistuloksia tulisi seurata muutoksessa jatkuvasti eikä tehdä jatkuvasti muutoksia vain muutosten vuoksi. Ei kaikkea vanhaa ja hyväksi koettua tulisi aina romuttaa. – –*

*Koulumaailmaan on kopioitu yritysmaailmasta käsitteet laatu ja asiakas, vaikeiväät ne ole siirrettävissä sellaisenaan. Ainahan on ollut tärkeää opettaa hyvin ja pyrkiä saavuttamaan asetetut tavoitteet. Laatu on koulussa yksinkertaisesti sitä, että pyritään toteuttamaan ne tavoitteet, jotka opetussuunnitelmassa on asetettu, niin hyvin kuin mahdollista. Ei sitä mielestäni tarvitse sen monimutkaisemmaksi tehdä. – –*

*Tässä tullaan juuri siihen, mitä aikaisemmin sanoin oppimistulosten laskemisesta: jos ei anneta resursseja, ei synny laatuakaan. Jos siis opetussuunnitelmassa ilmoitetaan jonkin kurssin laajuudeksi kaksi opintoviikkoa ja opiskelijan työpanos on vain puolet siitä, ei voida puhua korkeasta laadusta. – –*

*Tunnen olevani vastuussa elinkeinoelämälle ja koko yhteiskunnalle siitä, että opintoviikot vastaavat sitä, mitä opetussuunnitelmissa ilmoitetaan. Nyt tiedän monesta opiskelijasta, että opintoviikkojen työmäärä ei vastaa tavoitteita. Tunnen pettäväni muun muassa työnantajia, ja siitä taas aiheutuu lisäpaineita työhöni.<sup>78</sup>*

### 2.2.3 Oppimiskäsitys, oppimistulokset ja niiden arviointi

Tuloksellisuuden arvioimiseen tarvitaan opetukselle asetettujen tavoitteiden, saavutettujen tulosten ja niiden mittaamisen analyysia. Tämä koskee koko koulutusjärjestelmää esiopetuksesta yliopistoihin. Opetuksen ammattilaisille koulun tuloksellisuuden mittaaminen on monimutkainen kysymys, koska sen perusteet lähtevät oppimisprosessin syvällisemmästä tuntemisesta ja opetusta hallitsevasta tiedonkäsityksestä. Pirstaletiedon muistaminen ei nykyisen tiedonkäsityksen mukaan riitä oppimisen tulokseksi. Pedagogisessa keskustelussa on nähtävissä painopisteen muutos 1990-luvun kuluessa; vuosikymmenen alun menetelmäkeskeinen keskustelu on muuttunut oppimis- ja

---

<sup>78</sup> Opettajamuistoja ja kokemuksia 32 työvuoden ajalta. Korhonen, M-L. 2000. Teoksessa Berghäll, Båsk, Harra, Itälä, Lahdes, Nissilä & Åminne (toim.) Elinikäinen oppija, 82–88.

tiedonkäsitysten pohdinnaksi. Tämä oikeuttaa kriittisyyteen myös tulosten arvioinnissa.

Marja-Leena Koppinen ja Jouko Pollari (1993) näkevät 1990-luvun alussa oppimistulosten saavuttamisen menetelmä- ja asennekeskeisenä kysymyksenä:

*Yhteistoiminta nähdään nykyisin työelämässä tehokkaana tienä hyviin tuloksiin. – – Opittuaan sitoutumaan jo koulussa työhön ja ryhmään ihminen kykenee aikuisenakin osallistumaan tuloksellisesti erilaisten yhteisöjen toimintaan.*

– –

*Tämän kirjan kirjoittamisen motiivina on ollut pyrkimys opetuksen ja oppimisen sisäiseen uudistamiseen: yhteis- ja tuloso vastuullisuuden, vuorovaikutteisuuden, eheyttämisen ja rakentavan kriittisyyden toteutumiseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen tukee järjestelmällisesti erilaisten oppijoiden tiedollista ja erityisesti sosiaalista kehittymistä.<sup>79</sup>*

Yhteistoiminnallinen oppiminen on mielenkiintoinen ilmiö koulun tuloksellisuuskeskustelussa. Kokemusteni mukaan sitä on mm. opettajien koulutuspäivillä markkinoitu erityisesti sosiaalisuuteen ja toisen huomioon ottamiseen pyrkivänä pedagogisena työtapana. Selkeä kytkös koulun tuloksellisuuteen nousee kuitenkin menetelmän syntyvaiheista Yhdysvalloissa, kun koulujen keskinäisessä vertailussa heikosti menestyneet koulut alkoivat kehittää tehokkaampia opetusmenetelmiä tulosten parantamiseksi. Pisimmälle vietyä yhteistoiminnallinen oppiminen merkitsi myös opiskelijoiden tuotosten yhteisarviointia, jolloin heikoimmat tulokset saatiin opiskelijoiden yhteistoiminnan avulla tilastoista karsituksi ja koulun kokonaistulos parani. (ks. Slavin 1990.)

Eri koulutusasteilla opetussuunnitelmissa määritellään nykyisin opetussisältöjen ohella myös koulun oppimiskäsitys, tiedonkäsitys ja ihmiskäsitys. Seuraavissa katkelmissa pohditaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, koulutuksen ja oppimisen suhdetta sekä oppimisen ehtoja korkeakouluissa:

*Viime aikoina Suomessa – myös akateemisessa maailmassa – on virinnyt ilahduttavassa määrin keskustelua koulutuksesta. Sen sijaan keskustelu oppimisesta ja sen ehdoista, saati oppimisen ja koulutuksen välisistä suhteista, on edelleen lähes olematonta. – –*

*Yliopistolaitoksen tämänhetkinen murros, jossa perinteinen akateeminen maailma on joutunut silmätyksin tuloksellisuutensa avoimen arvioinnin kanssa, johtuu ensisijassa kansainvälisistä poliittis-taloudellisista prosesseista. Onhan kaikki työ noussut arvioinnin ja usein myös kilpailuttamisen kohteeksi. Tämä on osaltaan ollut myötävaikuttamassa myös perinteisten oppimiskäsitysten kyseenalaistamiseen. – –<sup>80</sup>*

*Jos korkeakoulujen toiminnan analyysi suunnataan niihin prosesseihin, jotka ovat avainasemassa paremman osaamisen oppimisessa, joudutaan toteamaan,*

---

<sup>79</sup> Yhteistoiminnallinen oppiminen – tie tuloksiin. Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993, 3.

<sup>80</sup> Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Maijaliisa Rauste-von Wright. 1997, 12–13.

*että oppimisen mahdollisuudet muuttuvat sen mukaan, millainen oppimiskäsitys on opetuksen pohjana. – – Nykyisin tarjolla olevat erilaiset tutkimuksen ja opetuksen arvioinnin mittarit ovat usein mekanistisia ja määrällisiä. – –*

*– – Yksi realistinen ja varmasti myös tehokas mahdollisuus löytyy nähdäkseni tulosvastuukeskustelusta ja -sopimuksista. Näissä voitaisiin analysoida kunkin yksikön niin toimintasuunnitelmia kuin niiden toteutumistakin ottaen huomioon minkälaiseen osaamiseen on pyritty ja miten tässä pyrkimisessä onnistuttu sekä mitkä tekijät nousevat karikoiksi silloin, kun tavoitteita ei ole saavutettu. Opetus-oppimisprosessin onnistumisen ja epäonnistumisen säätelijäthän voivat löytyä kovin eri tasoilta: ei esimerkiksi suinkaan vain yksittäisten opettajien toiminnasta vaan myös koko koulutusorganisaation tai sen yksittäisen laitoksen toiminnan ratkaisemattomiksi jääneistä konflikteista. Tällä tavoin toimivat tulosneuvottelut toimisivat samalla laadun arvioinnin tilanteina.<sup>81</sup>*

Miten keskustelu oppimiskäsityksestä liittyy koulun tuloksellisuuskäsitteeseen? Rauste-von Wrightin (1997) teoksen takakannessa lukemista suositellaan erityisesti niille, jotka toiminnassaan tähtäävät parempaan ja syvempään oppimiseen. Konstruktivistista oppimiskäsitystä tarjotaan lähtökohdaksi opettajien työlle, koska halutaan eroon käsityksestä, jossa oppiminen ymmärretään pelkästään tietojen mieleen painamisena. Vaikka opetustyön ammattilaiset ymmärtävät näiden asioiden eron, se ei välttämättä tarkoita sitä, että konstruktivistinen oppimiskäsitys olisi siirtynyt opetuksen käytäntöihin ja oppimistulosten arviointiin. Koulutuksen laatuajatteluun opettajat näyttävät suhtautuvan toiveikkaasti siten, että sen oletetaan huomioivan entistä enemmän oppimisen syvyyttä.

Päivi Naskali (2002) painottaa Opettaja-lehden artikkelissa opettamisen ja oppimisen syvällistä ymmärtämistä, jossa myös tunteilla on merkittävä rooli. Tulostavoitteisessa koulussa opettajan ja oppilaan kohtaamiselle varattu aika on monista syistä vähentynyt.

*Viimeaikainen keskustelu opettamisesta ja opettajuudesta on korostanut opettamisen tavoitteellista suunnittelua, tulosten mitattavuutta ja jatkuvaa itsereflektiota. Lisäksi kulttuurin raju muutos ja koulutuspolitiikan tempoileva, häntäännytynyt liike ovat rakentaneet vaikeat reunaehdot kasvatus- ja opetustyölle. Konstruktivistina me kaikki ymmärrämme, että itse tuotamme puheellamme ja teoillamme sitä maailmaa, jossa elämme. Niinpä tulos- ja laaturetoriikka on tuottanut oppilaitoksia, joissa opiskelijat kokevat välineellistyneensä, opettajat taiteilevat eri asiakasryhmien tahtojen välissä ja joissa perustyoista on tehtävä projekti, jotta se saa oikeutuksen olla olemassa. – –*

*Tänä päivänä ajattelumme kehyksen muodostaa tekniikka ja talous. Tietoa, joka ei kytkeydy näihin vallan kenttiin, on vaikea tuotteistaa. – –*

*Mikä meissä oppii? Pää? Sydän? Ruumis? Voiko mieli oppia ahdistuneessa ruumiissa? – –*

*Opetussuhde on ihmissuhde. Tulemme – oppilaina ja opettajina – oppimistilanteeseen omine historioinemme ja toiveinemme, jotka kohdistuvat koko minän eheyttämiseen.*

---

<sup>81</sup> Mt., 25–28.

*Opettajuuudessa onnistuvat ihmiset ymmärtävät usein intuitiivisesti ihmisen kohtaamisen tärkeyden. – – Näille ihmisille ulkokohtaisen ja tekniseen suorittamiseen painostava ympäristö on erityisen raskas.*

*Oma kontekstini, yliopisto, on tulos- ja laaturetorikassaan jo lähestymässä tilaa, jossa hyvän työn tekeminen – opiskelijan kohtaaminen tunnetasolla – on tehty vaikeaksi.<sup>82</sup>*

Kysymykset sisältävät erään nykypedagogiikan paradoksin. Aidosti pedagogiikasta ja ihmisen oppimisesta kiinnostuneet opettajat kohtaavat koulun tu-  
loksellisuusvaatimuksessa ihanteiden ja todellisuuden ristiriidan. Konstruktivismiin perustuva oppiminen ja korkea opetuksen laatu vaatii paljon aikaa sekä opettajalta että opiskelijalta, jos halutaan päästä tavoiteltuun oppimisen "syvätasoon". Käytännön sovelluksena konstruktivistinen oppimiskäsitys näyttää merkitsevän kontaktiopetuksen vähentymistä ja opiskelijoiden itseenäisen työn lisääntymistä. Monet opiskelijat esim. ammattikorkeakouluissa kritisoivat valtaisaan kirjallisten töiden määrää. Ammattikorkeakouluopinnot aloittaessaan he olettivat opiskelun olevan käytännönläheisempää. Liekö tässä yksi opintojen keskeytymisen syistä?

## 2.2.4 Pedagogisen puheen tarkastelua

*Tätä menoa kasvatustiede voidaan tarpeettomana lopettaa. Eihän kasvatuksesta enää puhuta. Kasvatustieteilijöiksi itseään kutsuvat voisivat rauhassa keskittyä oppimisen tutkimukseen. Tai koulutustieteeseen, virtuaalisuuteen, e-tieteeseen. Unohtaa kasvatuksen, vanhan jääntein jostain.<sup>83</sup>*

Asiasisällöiltään pedagoginen kielipeli on niin kirjavaa, että jouduin pohtimaan voiko sitä edes ymmärtää yhtenä kielipelinä. Onko opettajillakaan enää yhteistä kieltä? Pedagogisen asiantuntijuuden ja kasvatustutkimuksen kenttä on hajonnut niin, että on vaikea määritellä mitä asiantuntijuus kasvatusalalla oikeastaan on. Yhteisen nimittäjä löytyy ehkä oppimisen prosessin ymmärtämisestä, oppimisen asiantuntijuudesta. Kaikki opettajat pystyvät puhumaan opettamisesta, oppimisesta, oppimistuloksista, oppimisen ehdoista, oppimiskäsityksistä ja opettajuudesta.

Koulutyöstä on diskurssiaineiston valossa tullut alituisen kiireen leimamaa. Muutokseen vastaaminen eli hallinnon ja ammattitaidon ylläpitämisen vaatimat kehittämisspaineet vievät aikaa opetukselta ja oppijoiden inhimilliseltä kohtaamiselta. Erityinen helmi pedagogisessa puheessa oli Päivi Naskalin toteamus siitä, että nykyisin "perustyöstä on tehtävä projekti, jotta se saa oikeutuksen olla olemassa". Voidaan perustellusti kysyä, onko suunnittelun,

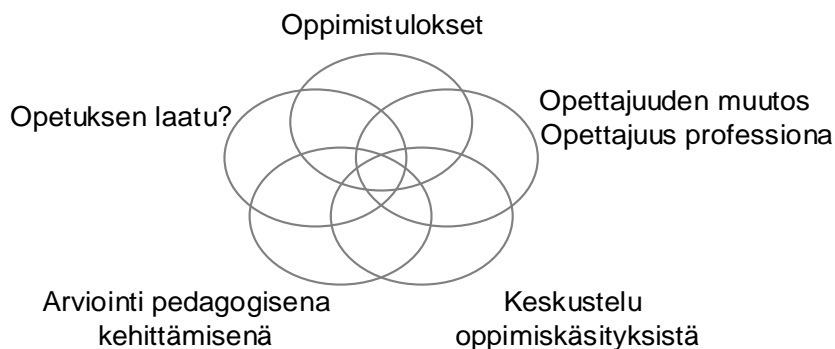
---

<sup>82</sup> Tunteiden viisaus opetus- ja työelämässä. Päivi Naskali. Opettaja n:o 10, 8.3.2002, 34–36.

<sup>83</sup> Kasvatustiede lakkautetaan. Hannu L.T. Heikkinen. Opettaja n:o 10, 8.3.2002, 16.

kehittämisen ja arvioinnin haasteissa jäänyt syrjään ajatus opetuksesta ja oppimisesta inhimillisenä toimintana, ihmisten välisenä vuorovaikutussuhteena, pedagogisena suhteena, kasvatuksena. Vai oletetaanko sen hoituvan kevyesti tietopuolisen opetuksen ja ohjaamisen ohessa? Ovatko opetus ja kasvatusta ajautumassa toisistaan erillisiksi käsitteiksi? Minkä roolin pedagogiikkaan olennaisesti kuuluva kasvatusta saa tulostavoitteisessa koulussa?

Pedagogisen kielipelin tiivistän tulkintaan kuviossa 5. Koko koulun, opettajuuden ja oppimiskäsitysten muutosta käsittelevä kirjallisuus voidaan nähdä koulun tuloksellisuuspuheen pedagogisena ulottuvuutena. Koulua halutaan muuttaa ja kehittää, jotta se tuottaisi yhteiskunnan vaatimia parempia ja ajanmukaisempia tuloksia. Myös pedagogisen keskustelun laajuus kuvaa sitä pirstaleisuutta ja tiedon tulvaa, jossa koulu tässä ajassa elää. Pedagoginen tuloksellisuusajattelu siirtyy kehittämis- ja muutospaineena opettajan jokapäiväiseen työhön ja asettaa sille uudet vaatimukset. Pedagogisen kielipelin kysymykset ilmenevät käsitteissä *opettajuus*, *muutos*, *laatu*, *oppimiskäsitys*, *oppimistulokset* ja *pedagoginen kehittäminen*.



KUVIO 5. Pedagoginen kielipeli opettajuuden asiantuntijapuheena

Opettajuuden kehittämistarpeet ja haasteet syntyvät yhteiskunnan muutoksista, kasvatustyön välittömistä haasteista, opetuksen tehostamispyrkimyksistä ja koulutuksen roolin korostumisesta yhteiskunnassa (Aaltola 2002, 50).

Tuloksellisuuspuheen kääntyminen puheeksi opetuksen laadusta tuo keskusteluun mukaan professionaalisen opettajuuden vaatimukset. Suomalainen opettaja on korkeasti koulutettu opetuksen ja oman oppiaineensa asiantuntija. Hänen työlleen voidaan asettaa korkeat laatuvaatimukset myös eettisestä näkökulmasta (Tirri 2002, 203–224).

Näissä olosuhteissa syntyvät opettajan sisäiset tulosaineet. Tavoitteiden mukaiset oppimistulokset eivät riitä takeeksi opettajan työn korkeasta laadusta. Opettajan työn eettinen luonne liittyy siihen kasvatuksellisen näkökulman.

## 2.3 Median arkipuhe

Arkikielinen tuloksellisuuskeskustelu muodostuu "kevyemmästä" kirjallisuudesta ja mediateksteistä, joita olen kerännyt pääasiassa vuosina 1997–2002. Teksteissä on mukana runsaasti kriittisiä kannanottoja niin koulua kuin kuntien toimeenpanemia säästötalkoitaakin kohtaan. Yhteistä kaikelle median arkikieliselle puheelle on spontaani reagointi kulloinkin ajankohtaisiin kouluasioihin. Aineistoa leimaa vuosituhannen lopun lainsäädäntöuudistukseen liittyvä keskustelu koulujen välisestä kilpailusta, vuoden 2000 koulupainotteiset kunnallisvaalit, nuorten tekemät väkivaltarikokset sekä vuonna 2001 julkaistut PISA-tutkimuksen tulokset. Aineistossa saavat äänen tavalliset kansalaiset eli koulun "asiakkaat". Tämä on näkökulma, jota media omissa perusteluissaan tuo jatkuvasti esille. Median näkökulmasta asiakkailla on oikeus tietää koulujen ja opetuksen "taso".

### 2.3.1 Koulutoimen säästöt

*Vuonna 1998 Vantaa lomautti kaikki 1400 opettajaansa 29 päiväksi. Koululaiset menettivät opettajansa 17 koulupäiväksi, sillä osa pakkolomista pidettiin viikonloppuina ja koulutuspäivinä. Opettajat torjuivat kaupungin ehdottaman säästösopimuksen.*

*Kouluissa elettiin sekavasti, kun opettajat yrittivät olla kahdessa luokassa yhtä aikaa. Tunteja jäi pitämättä yli 3000. Turvattomuudesta ja oppimismotivaation laskusta puhuivat niin opettajat, oppilaat kuin vanhemmatkin. Lomautuksista nousi mahtava metakka. Myös silloinen opetusministeri Olli-Pekka Heinonen (kok) piti lomautuksia lainvoastaisina ja lääninhallitus vaati Vantaata selvittämään, miten pitämättä jääneet tunnit korvataan. Opettajien ammattijärjestö OAJ oli jyrkästi lomautuksia vastaan.*

*Vantaa ei ollut ainoa opettajien lomauttaja. Samana vuonna yli 40 kuntaa teki samoin.<sup>84</sup>*

*"Niin kun se on aina se taloudellinen säästäminen, joka on puolet siitä tuloksesta ja kun ei meillä ole mistä säästää, että ei voi oikein lähteä siihen, että samaan aikaan kehitetään opetusmenetelmiä ja sitten ei hommata mitään tavaroita."<sup>85</sup>*

Koulun arkipuhetta leimaavat 1990-luvun lamavuodet, jolloin kuntien opetustoimessa paitsi kehitettiin, myös säästettiin tuntuvia summia. Opetusministeri Maija Rask toteaa kouluasioita käsittelevässä vuoden 2000 kunnallisva-

---

<sup>84</sup> Opettajien lomautus Vantaalla 1998 ei KHO:n mukaan rikkonut lakia. Korkein hallinto-oikeus kumosi alemman oikeusasteen kannan. HS 15.2.2000. Verkkoiliite.

<sup>85</sup> Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia, Eija Syrjäläinen 1997, 72. Aineistolainaus.

liteemaan liittyvässä ajankohtaisohjelmassa<sup>86</sup> että erityisiä murheenkryynejä opetusministeriön kannalta ovat ne kunnat, jotka käyttivät opetustoimeen vähemmän rahaa kuin oppilaskohtainen valtionosuus olisi edellyttänyt. Toisaalta oli myös kuntia, jotka käyttivät opetustoimeensa selkeästi enemmän. Erityisesti lama vaikutti pienten koulujen asemaan, koska niissä oppilaskohtaiset menot nousevat vertailussa selkeästi suuremmiksi kuin suurissa yksiköissä. Tämä johti maaseudun pikkukoulujen lakkautusaaltoon, jota oppilasmäärien väheneminen ja koulurakennusten homeongelmat ovat edelleen vauhdittaneet. Säästöt merkitsivät peruskouluissa mm. oppikirjojen kierrätystä, luokkakokojen kasvamista, kerho- ja tukiovetustuntien karsintaa sekä opettajien lomautuksia. Määräaikaisten opettajien kohdalla se merkitsi myös kesäajan palkan menetystä. Ilman vakinaista virkaa olevista opettajista tuli "pätkätyöläisiä". Lisäksi diskurssiaineistossa keskustellaan siitä, käytetäänkö erityisoppilaiden integraatiota säästötoimenpiteenä.

Koulun arkipuheessa ollaan huolestuneita jatkuvan säästämisen aiheuttamista pitkäaikaisvaikutuksista nuorten elämässä. Kaupunkeja ja kuntia kritisoidaan siitä, että ne kohottavat imagoaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin kustannuksella:

*Ei voi säästää säästämistään opetuksen tason kärsimättä. Nykyään oppilaat joutuvat olemaan päineen (sijaisia ei saa palkata), jos opettaja on sairas. Tai sitten joku toinen opettaja kävöisee katsomassa, kun omalta luokaltaan ehtii. Tai sitten laitetaan kouluavustajat opettajiksi. Saavatko oppilaat silloin opetussuunnitelman mukaista opetusta jokaisena koulupäivänä?*

*Oppikirjoja kierrätetään vuositolkulla, ja monesti ne ovat aikamoisia maalarinteippipainoksia. Ylisuurissa luokissa (usein rauhattomissa) opettaja ei millään ehdi huomioimaan jokaista oppilasta; monen oppilaan syrjäytymisprosessi alkaa jo ala-asteella...*

*Säästö on vain hetkellinen. Muutaman vuoden kuluttua räjähtää "aikapommi" erilaisina lasten ja nuorten ongelmina, jotka on hoidettava. Miksi ei lasten ja nuorten kaupungissa pyritä ennaltaehkäisemään nuorison pahoinvointia satсаamalla peruskoulutukseen ja ongelmien minimoimiseen jo ala-asteelta alkaen? Siihen tarvitaan määrärahoja: se on tosiasia, joka on päättäjiensäkin ymmärrettävä.<sup>87</sup>*

*Jos kunta on kiinnostunut lasten ja nuorten hyvinvoinnista, silloin kaupunginjohtaja pystyy taloustietojen tapaan numerotiedoilla kertomaan, kuinka Ylivieskan lapset voivat. Tämän hyvinvointitilinpidon lukuja olisivat koulupoissaolot ja erityisopetuksen tarve eli oppimisvaikeudet. Molemmista ovat yksilötasolla tiedot olemassa, kysymys on vain niiden seurannasta.*

*Rimpelä heittää, että koulutoimenjohtajan työhuoneen seinällä pitäisi olla tunnusluvuista koulukohtaiset tiedot samaan tapaan kuin Roope Ankan seinällä osakekurssit<sup>88</sup>*

<sup>86</sup> Kunta 2000. TV2 13.10.2000.

<sup>87</sup> Opetus kärsii. Nimimerkki Järki käteen. Keskipohjanmaa 5.3.2000, 13.

<sup>88</sup> Vanhempien selvitetävä lastensa työpaikkaolot. Stakesin tutkimusprofessori Matti Rimpelän luento Ylivieskan yläasteen vanhempainillassa. Kalajokilaakso 17.4.1999, 2.

*Koulujen oleminen koko ajan "tappolistalla" heijastaa päättäjien arvoaailmaa: Mieluummin rakennetaan monumentteja kuten jäähalleja ja oopperataloja kuin satsataan nuoriin, yhteiskunnan henkiseen pääomaan.<sup>89</sup>*

Ammattioppilaitoksen arkea kuvataan 5.3.2000 Keskipohjanmaan etusivulla ja viikonvaihdeliitteessä otsikoilla *Koulutuksen tason lasku huolestuttaa ja Opettajan mitta täyttymässä:*

*– Vuodesta 1987 asti on eletty jatkuvien muutosten keskellä. Opetussuunnitelmia ja kurssien sisältöjä on uudistettu jatkuvasti, eikä ehdotusten toimivuutta ole edes kokeiltu ennen käyttöönottoa. Ei ole ollut kahta samanlaista vuotta, ja tuntuu, että muutosta on haettu vain muutoksen takia – –*

*Kun tarkastelee, kuinka jokaisen opiskelijan koululle tuoma yksikköhinta, vaajaat 30 000 markkaa vuodessa, käytetään, huomaa, että varsinaiseen opetukseen menevä osuus pienenee jatkuvasti. – –*

*Viime vuosien aikana valtaosa budjeteista on mennyt hienojen rakennusten ja tilojen rakentamiseen, mutta nyt näissä tiloissa ei ole varaa järjestää opetusta. Miksi koulujen perustehtävään, opetukseen keskittyminen ei riitä? Liian paljon rahaa käytetään myös toimisto- ja huoltohenkilöstön kuluihin, koska on nurinkurista, että luokkia ja tiloja, joissa ei ole varaa edes järjestää opetusta, kuitenkin pidetään kaiken aikaa puhtaana. Ja aina kun leikataan, leikataan opetuksesta.<sup>90</sup>*

Kouluväki myöntyi ihmeen joustavasti kuntien toimeenpanemiin säästövelvoitteisiin. Uupumuksen myötä alkoi kuitenkin kuulua myös kriittisiä äänenpainoja, kun huomattiin, että on asioita, joihin rahaa säästötalkoista huolimatta näyttää riittävän. Eräänä koulun arkipuheen ihmettelyn kohteena ovat tietotekniikkaan käytettävät varat:

*Olen yläasteen tuntiopettajana osallistunut säästötalkoisiin. Koska 15 viikkotunnin määrällä olen siutoiminen, kaupungin ei tarvitse maksaa minulle jo joskus kertyneitä lisiä. Eikä niitä kerry tästäkään työstä. Siksipä minua ihmetyttää, ettei koko kouluuyhteisömme ole yhtä säästäväinen. Koulun atk-luokkiin ilmestyy koko ajan uusia, kalliinnäköisiä laitteita. Joulunalusviikolla olisin tarvinnut yhden liimapuikon oppitunnille, mutta koulun kanslisti selitti, että liima on loppu eikä ole rahaa mihinkään hankintoihin, koska oli ostettu viimeisillä määrärahoilla salkkumikrot rehtorin tukiryhmälle. Pää pyörällä menin, kanslistin rohkaisemana, puhumaan liimapuikoista rehtorille. Pyysin samalla nähtäväksi laskelmia siitä, miten paljon rahaa oli mennyt eri aineiden opetusvälinehankintoihin.*

*Rehtori suuttui ja huusi, että on tilivelvollinen ainoastaan koulutustoimen johdolle.*

*Onko asia näin muissakin kouluissa?*

*Nimimerkin olen saanut koulun rehtorilta, ja se kuuluu*

*HANTTIAINEIDEN OPETTAJA<sup>91</sup>*

---

<sup>89</sup> HS-kysely: Kotien ongelmat kaatuvat peruskoulujen niskaan. Yläkoulun rehtori Länsi-Suomesta. Mikä mättää koulussa? HS 11.2.2002, A7.

<sup>90</sup> Keskipohjanmaa n:o 65 5.3.2000.

<sup>91</sup> Rahankäyttö koulussa. Keskustelua. Opettaja n:o 11, 13.3.1998, 24.



Samaan asiaan tarttuu Jussi T. Koski kirjassaan *Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatioista ja tietoyhteiskunnasta*:

– – kuka maksaa koulujen tietoteknologian? Uusi opetuksessa hyödynnettävä teknologia ei ole joistakin ennustuksista huolimatta muuttunut edullisemmaksi vaan se maksaa ja tulee maksamaan aina vain enemmän. On itse asiassa välttämätöntä kysyä, kuinka koulujen rahoitusjärjestelmää voitaisiin uudelleenorganisoida tilanteessa, jossa koulujen teknologisoituminen vaatii jatkuvasti suuria rahoituspanoksia järjestelmien hankkimiseksi ja ylläpitämiseksi.<sup>92</sup>

### 2.3.2 Koulujen välinen kilpailu

Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat vapauttivat koulut luomaan omaa "profiiliaan". Valinnaisaineiden lisääntyminen ja ylioppilaskirjoitusten tulosten koulukohtainen julkistaminen synnytti tilanteen, jossa koulut lähtivät vanhempainilloissa markkinoimaan itseään saadakseen lisää oppilaita. Koulujen kilpailutilanteeseen saattamisen taustalla lienee ollut ajatus siitä, että kilpailu on laadun paras tae. Toisaalta kilpailun tarkoituksena on terästää koulun toimintaa, toisaalta houkutellessa kuntiin uusia asukkaita.

*Oppiaineiden valinnaisuus teki peruskouluista kilpailijoita*

*Oppilaita houkuttellaan kouluun moponkorjauksella ja ratsastuksella*

*"Ei ole ollut kovin trendikäistä olla tavallinen peruskoulu" – –*

*Erikoisia oppiaineita käytettiin koulun imagon rakennukseen varsinkin suurissa kaupungeissa – –*

*Paikallinen päätösvalta on kasvattanut myös alueellisia eroja, sillä maaseudun pikkukoulut eivät ole pystyneet tarjoamaan yhtä laajaa valikoimaa kuin suurten kaupunkien suuret koulut. Määrärahojen käyttäminen kalliisiin erikoiskursseihin on vienyt resursseja muulta toiminnalta.<sup>93</sup>*

*Lukion oppimistulosten hyvä taso on varsin tärkeä asian lukion tulevaisuuden kannalta. Meillähän käy lukiossa oppilaita myös naapurikunnista ja lukiopaikkaa valittaessa uskoisin tiedon oppimistulosten valossa hyvämaineisesta koulusta olevan selvä kilpailuetu. Ylivieskan kaupunkihan saa valtionosuuden lukiokoulutuksen siellä opiskelevien oppilaiden määrän mukaisesti ja näin ollen jokainen tuleva oppilas lisää taloudellisia mahdollisuuksia kehittää opetusta entisestään.<sup>94</sup>*

---

<sup>92</sup> Koski 1998, 80.

<sup>93</sup> Oppiaineiden valinnaisuus teki peruskouluista kilpailijoita. Mikä mättää koulussa? HS 18.3.2002, A8.

<sup>94</sup> Ylivieskan lukion käyneet selviävät maailmalla. Ylivieskan kaupungin sivistyskeskuksen tiedotuslehti Kultivaattori 1/2002, 2.

Koulujen välistä kilpailua käsiteltiin uusien koululakien valmisteluvaiheessa helmikuussa 1998 TV 2:n ajankohtaisohjelmassa Musta laatikko otsikolla *Ei elämää, vaan Nokias varten?*<sup>95</sup>. Ohjelman otsikko paljastaa yhteiskunnassa heränneen kasvatustieteellisen keskustelun siemenen. Onko koulukasvatuksen suunta kääntynyt liikaa elinkeinoelämän tarpeiden ja kansainvälisen kilpailukykyyn pönkittämiseen? Mikä on inhimillisen kasvun mahdollisuus ja tila kilpailuyhteiskunnan koulussa? Mitkä ovat koulukasvatuksen päämäärät?

Koulujen profiloitumisen suunta kertoo samasta asiasta. Jos haluttiin profiloitua ja menestyä kilpailussa, suuntauduttiin teollisuuden ja työnantajien esille nostamiin aineisiin kuten tietotekniikkaan, luonnontieteeseen matemaatiikkaan tai suureen kielivalikoimaan. Kaikkiin "asiakkaisiin" tämä trendi ei kuitenkaan tuntunut tehoavan:

*Koulujen informaatiotilaisuudet osoittautuivat todella mielenkiintoisiksi: Harvoin olen kuullut sellaista sanahelinää ja lupauksia, mitä rehtorit ja opettajat suustaan päästivät. – –*

*Moni huoltaja menee lankaan. Lapseni aloittaa koulunsa siinä turvallisessa lähikoulussa, jossa luvattiin antaa hyvää perusopetusta.*<sup>96</sup>

Lukioiden kohdalla kilpailuasetelmiin asettautuminen johti mediassa ylioppilaskirjoitusten tulosten julkiseen vertailuun. Kisassa pärjäävät tietysti ne lukiot, joilla on esimerkiksi sijaintinsa vuoksi mahdollisuus valita oppilasaineksensa. Lukion yleissivistävä tehtävä elämänsä suuntaa ja omia vahvuuksiaan etsivien nuorten kasvupaikkana jää tässä keskustelussa sivuun. Lukion päätehtäväksi katsotaan opiskelijoiden valmentaminen ylioppilaskirjoitukseen ja kilpailuun halutuimmista jatko-opiskelupaikoista, mahdollisimman tehokkaan prosessin tuloksena:

*Ylioppilaskirjoitusten tulos ja jatko-opintoihin selviytyminen on koko koulutusjärjestelmän tuloksen mittari. – –*

*Oppimistulokset lukion päättäneiden oppilaiden osalta ovat olleet siis hyviä, vaikka Ylivieskan kaupunki onkin käyttänyt taloudellisia tunnuslukumittareita vertailtaessa keskimääräistä vähemmän rahaa opetukseen. Taloudellisuuteen on monia selittäviä tekijöitä, joista merkittävin on ilman muuta se, että Ylivieskan kouluverkosto on varsin tehokkaan kokoinen. Meillä ei ole keskihintaa korottamassa kovin pieniä yksiköitä. – –*<sup>97</sup>

Lukioiden opinto-ohjaajat ovat kuitenkin huolissaan hyvin menestyneiden opiskelijoidensa jaksamisesta. Opiskelijoiden välinen kilpailu oppimistuloksiltaan kovatasoisissa lukioissa vaikuttaa kunnianhimoisimpiin opiskelijoihin stressaavasti:

---

<sup>95</sup> Ei elämää, vaan Nokias varten? TV 2, Musta laatikko 1.2.1998. Toim. Timo Harakka.

<sup>96</sup> Lähikoulu paras lapselle. HS Mieliopide 21.2.2002, A5.

<sup>97</sup> Ylivieskan lukion käyneet selviävät maailmalla. Ylivieskan kaupungin sivistyskeskuksen tiedotuslehti Kultivaattori 1/2002, 2.

*Joka kymmenes lukiolainen kärsii kovasta stressistä.*

*Yhteiskunnassa paasataan koulutuksen tärkeydestä, epävarmasta tulevaisuudesta ja kiristyvästä kilpailusta. Opiskeluaineiden päälle tulevat vaativat harastukset ja mahdollinen ansiotyö. – Eräs tamperelainen opo kertoo oppilaastaan, joka ei pysty osallistumaan tänään alkaviin kirjoituksiin, koska pelkkä kirjoitusten ajatteleminen aiheuttaa itkukohtauksen.*

*Nuoret kokevat, että vaatimukset ovat joka puolella todella kovia. He tuntuvat jopa ajattelevan, että jos ei ole kaikella tavalla hyvä ja fiksu ja vielä hyönnäköinenkin, ei kelpaa mihinkään"<sup>98</sup>*

### 2.3.3 Opettajien ja oppilaiden pahoinvointi

*Häkkikanaloissa kanat voivat huonosti, ja kanalat ollaan kohta kieltämässä. Tehokoulussa voivat lapsemme myös huonosti, mutta niille ei kukaan ole vielä tehnyt mitään.<sup>99</sup>*

*Moni rehtori käyttää kirjoituksissaan sanaa "tukehtua": opettajat tukehtuvat, koulut tukehtuvat, rauhassa opiskella haluavat lapset tukehtuvat.<sup>100</sup>*

Tuloksellisuusvaatimusten paineessa koulua on riepoteltu julkisuudessa rajusti. Siltä on vaadittu muuttumista paremmin yhteiskunnan tuotantoelämän ja yksilöllisten lahjakkuuserojen tarpeita vastaavaksi. Sitä on moitittu tehotomuudesta, vanhanaikaisuudesta, vääristä metodeista ja työrauhahäiriöistä. Siltä on edellytetty säästöjä ja parempia oppimistuloksia, mutta myös syrjäytymistä ja väkivaltaa ehkäiseviä väliintuloja. Syrjäläisen (2002, 66) mukaan opettajat pitävät kouluun kohdistuvia odotuksia kohtuuttomina ja reagoivat stressiin työuupumuksella.

Suomen koulutusjärjestelmän on väitetty olevan pahassa kriisissä peruskoulun työrauhaongelmien vuoksi. Erään kriittisimmistä puheenvuoroista lienee käyttänyt teoreettisen fysiikan, psykologian sekä matematiikan ja yhteiskuntatieteiden metodologian emeritusprofessori Yrjö Ahmavaara (1998), joka teoksessaan *Hyvinvointivaltion tabut* syyttää Suomen koululaitosta kansalaisten tietotason yleisestä laskusta ja erityisesti matemaattis-luonnontieteellisen osaamisen romahtamisesta. Syynä on Ahmavaaran mukaan rousseaulainen kasvatusidealistinen koulutusajattelu, jossa ei arvosteta objektiivista eksaktia tiedettä:

---

<sup>98</sup> Joka kymmenes lukiolainen kärsii kovasta stressistä. Mitä mättää koulussa? HS 11.3.2002, A6.

<sup>99</sup> Lapset eivät kaipaa koulun tehoamuja. Terhi Ikonen. HS Mieli-pide 23.3.2002, A5.

<sup>100</sup> HS-kysely: Kotien ongelmat kaatuvat peruskoulujen niskaan. Mikä mättää koulussa? HS 11.2.2002, A7.

*”Pari vuosikymmentä leikkimistä oppiaineiden systemaattisen opetuksen sijasta on johtanut meluisiin, sirkusmaisiiin koulutunteihin, joka tuhoaa lasten keskitymiskyöyn. Eihän koulurakennusten koko tai opetusvälineistön taso ratkaise. Maailman parhaat koulut ovat melko karuja. Kaikki järkevät ihmiset ymmärtävät, että mitä parempi järjestys luokassa on ja mitä enemmän opettaja tietää opetettavasta aiheesta, sitä paremmin opitaan.”<sup>101</sup>*

Koulun tuloksellisuuskeskustelua löytyy jopa vuosituhatuuden vaihteen dekkarikirjallisuudesta. Entinen STAKES:n tutkija, yhteiskuntatieteiden tohtori Leila Simonen (2001) panee poliisit keskustelemaan hyvinvointiyhteiskunnasta, koulusta ja kasvatuksen arvoista julkaisemisensa aikoihin hyvin ajankohtaiseksi käyneessä kirjassaan *Lapsitappajat*:

*– Miten tässä näin pääsi käymään? Suomalaisen hyvinvointivaltionhan piti poistaa kaikki ongelmat ja nyt meillä on lapsijuoppoja, teinitappajia ja eläkkeelle joutavia uupuneita kolmikymppisiä? kysyin.*

*– En tiedä, mutta onni ei näytä lisääntyneen suomalaisten keskuudessa, vaikka vauraus onkin – – <sup>102</sup>*

*Me tarvitaan humanismia insinööriajattelun oheen, muuten yhteiskunta repeää heikoimmasta kohdastaan eli nuorisosta ja lapsista.<sup>103</sup>*

Simonen teki yhteiskunnan arvojen kovenemista kuvaavaa dekkariaan varten perusteellisen pohjatyön haastatteleamalla koulujen rehtoreita ja opettajia sekä tutustumalla tutkintavankiloissa väkivaltarikoksiin syyllistyneiden nuorten taustoihin. Haastatteluissa kävi ilmi, että koulumaailmassa on viimeksi kuluneiden kymmenen vuoden aikana tapahtunut radikaali muutos erityisesti työrauhan suhteen. Nuorten oireilu johtuu Simosen mukaan yhteiskunnan kulttuurisesta muutoksesta. Väkivallan, äärimmäisen itsekkyyden ja mielihyvän hakemisen ohella nuorten suorituspaineeet näkyvät esimerkiksi syömishäiriöinä:

*Lapsi kasvaa suuren ristiriidan keskellä, jos esimerkiksi koulun ja kodin arvot ovat aivan vastakkaiset.*

*– Jos koulun arvot – joita voivat olla esimerkiksi työrauha, oppiminen ja yhdessä toimiminen ryhmässä – eivät olekaan vanhempien kannalta arvoja, vaan esimerkiksi se, että meidän poika pärjää jalkapallossa, niin silloin hyvin toimeentulevan kodin individualististen arvojen ja koulun yhteisöllisten arvojen törmäyskohdassa lapsi menee rikki. Ristiriita voi olla se, että kodissa lapsen odotetaan olevan menestyjiä, tavalla tai toisella.*

*– Jos suomalaisen yhteiskunnan menestys nokialaisessa mielessä on ollut sitä, että olemme päässeet nopeasti takapajulasta maailman huipulle, niin tuntuu, ettei nuppi kestä. Henkisesti kansakuntana emme ole pysyneet siinä vauhdissa mukana. – –*

---

<sup>101</sup> Vanha vihainen mies. Yrjö Ahmavaaran haastattelu HS 24.10.1999. Verkkoliite. <http://www2.helsinginsanomat.fi>

<sup>102</sup> Lapsitappajat. Leila Simonen 2001, 234–236.

<sup>103</sup> Mt., 123.

– Hyvinvointivaltio ei ole pysynyt tämän rakennemuutoksen vauhdissa. Lastensuojelun, sijaishoidon ja lasten psykiatrian voimavarat eivät riitä. Taustalla on osin 1990-luvun lamasta johtuvat säästöt, mutta osin juuri yhteiskunnassa tapahtunut kulttuurinen muutos. Yhteiskunnan koneisto ei ole pystynyt reagoimaan yksilöllistymisen ja itsekkyyden nousuun.<sup>104</sup>

Miltä opettajasta tuntuu olla tämän tuloskeskustelun silmässä? Miten opettajat jaksavat tehdä työtä monensuuntaisten paineiden ristiaallokossa? Eräs esimerkki on sähköpostin välityksellä lähetetty kuvaus luokanopettajan arjesta:

"Oppimisesta puhuminen on vain keino pyhittää toimenpiteitä, joilla hallinto ja visionäärit saadaan työllistetyksi. Jaa, tulipa sanottua rumasti. Mutta täällä käytännössä kyllä tulee monesti mieleen mistä ihmeestä joillekin palkka maksetaan. Itse kun on päivittäin tuomari, erotuomari, terapeutti, didaktikko, lääkäri, muusikko ja vaikka mitä, ja kun joka päivä samat lasten turhaumat, käytös- ja oppimishäiriöt ja perheiden pahoinvointi sekä kaikenlainen kulttuurin- ja tapainhävitys ovat työskentelymateriaalina, niin hiukan alkaa vituttaa kaikenlainen vouhotus – vaikkapa siitä tietoyhteiskunnasta. Itse olen parasta aikaa CygnNet – koulutuksessa, jossa yritetään kovasti miettiä verkkojen pedagogista hyödyntämistä. Ainakin pitäisi, mutta ei oikein onnistu, kun kouluttajat ovat joko liikaa tekniikassa kiinni tai sitten niin suunnittelijoita, niin visionäärejä, etteivät arjen realiteetit ole sotkeneet selkeitä kaavakuvia siitä, millainen auvoinen onnela meitä verkkoyhteiskunnan myötä odottaa. Ja kuitenkin yhä suurempi tarve on vain yksinkertaisesti saada suurin osa lapsista olemaan ihmisiksi, sietämään omien välittömien tarpeiden tyydyttämisen viivästymistä, tulemaan toimeen muiden kanssa ja oppimaan tekemään eron lapsen ja aikuisen välille. Kaikki maailmassa kun ei voi pyöriä vain lapsen oman tahdon ympärillä, kuten noin kolmasosa lapsista tuntuu ajattelevan. Velvollisuuksia ei pidä olla, mutta oikeuksia ja tarpeentyydytystä kyllä. Monesta riviopettajasta tuntuu varmasti tosikummalta pistää rahaa joihinkin laiteinvestointeihin tai suurisuuntaisiin koulutushankkeisiin, kun siellä kolmenkymmenen oppilaan luokassa on vähintään viisi tai kuusi käytös- ja oppimisvaikeuksien takia eri tavoin apua ja erityishuomiota tarvitsevaa. Ja siihen päälle vielä kaikki mukautettavat, lukihäiriöiset ynnä muut. Se siitä. Mutta totean vain, että toukokuun lopussa on yksiselitteinen olo: olen lomani ansainnut.<sup>105</sup>

<sup>104</sup> Leila Simosen haastattelu Kansan Uutisten Viikkolehdessä 7.9.2001. Dekkarinetti. <http://www.tornio.fi/kirjasto/tuu/dekkarit/artikkelit/>

<sup>105</sup> KL, opettaja Sakari Saukkosen sähköposti Jussi T. Koskelle teoksessa *Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatioista ja tietoyhteiskunnasta* (Koski 1998, 91.)

### 2.3.4 Oppimistulokset

*Koulut junnaavat yhä perinteisiä latuja*

*Ikäviä kyllä kohtuullisten hyvien keskiarvojen takana koulu tallaa lähes samaan uraa kuin kolmekymmentä vuotta sitten...*

*Uudistusmielisiä kouluja ja kehittämishaluisia opettajia on sentään ilahduttavasti aikaisempaa enemmän, mutta enemmistö hoitaa työtään vanhaan malliin tiukasti oppikirjan ja opettajan oppaan mukaan. Opettajat eivät ole sen edistyksellisempiä kuin muutkaan ihmiset, vaikka tulevaisuutta ajatellen pitäisi. – –*

*Opettajankaan työ ei voi olla hänen oma asiansa, vaan työnantajan tavoitteet ja tahto täytyy ottaa huomioon kuten muissakin ammateissa.<sup>106</sup>*

Kaikkien säästötoimien, kehittämiskeskustelujen ja kriisipuheiden kesken havahduttiin sekä kouluväkeä että elinkeinoelämää hämmentävään uutiseen joulukuussa 2001, kun OECD-maiden koulusaavutuksia koskevan PISA-vertailututkimuksen tulokset julkistettiin<sup>107</sup>. Suomalaisnuorten lukutaito oli tutkimusten mukaan OECD-maiden paras ja matematiikan sekä luonnontieteiden taidot kansainvälistä huippua – vastoin kaikkia koulua ankarasti kritisoivia näkemyksiä ja oletuksia säästöjen ja työrauhahäiriöiden aiheuttamasta oppimistulosten romahduksesta.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat 15-vuotiaat nuoret ja tutkimukseen osallistui 28 OECD -maata sekä neljä sen ulkopuolista maata. Suomessa tutkimukseen osallistui 4864 oppilasta ja 156 koulua. Tulokset herättivät laajaa huomiota Keski-Euroopassa, erityisesti Saksassa:

#### *PISA-TUTKIMUKSEN TULOKSET*

*Lumettomana pimeänä ja sateisena keskiviikkoamuna avaan raitiovaunussa lehden ja alan lukea ihmeellisestä Suomen koulutusjärjestelmästä. Sen pääpiirteet näyttytyvät täydellisinä vastakohtina saksalaiselle systeemille ja varsinkin täällä ehdotetuille parannuslääkkeille. ”Kuinka ne sen oikein tekevät”, kysyy lehti ja alkaa luetella. Myöhäinen koulun aloittamisikä, yhtenäiskoulu kaikille, lukioon meneviä yli puolet ikäluokasta, vieraiden kielten ja tietotekniikan laaja osuus, maahanmuuttajien kieliopetus ja integraatio, yksilöllinen sisällöllinen oppimisen arviointi, oppimisvälineiden maksuttomuus ja kokopäiväkoulu lämpimä maksuttomine aterioineen. Nämä faktat puhuvat aivan eri kieltä ja eri asioista kuin Saksan käsitys tehokkaista kouluoloista. – –*

*Eniten kuitenkin iloitsen uudesta näkökulmasta, joka näillä tuloksilla avautuu keskusteluun kilpailukyvystä. Tässöpä luuta kurkkuun niille turbotalousmiehille, jotka tuon pyhän lehmän nimissä vaativat Suomessakin julkisten menojen säästämistä ja hyväksyvät alueellisten erojen nopean kasvun. Saksassa ihmetlään erityisesti, kuinka Suomessa saadaan paljon pienemmillä koulutusmenoilla aikaan korkeampia tuloksia.<sup>108</sup>*

<sup>106</sup> Helsingin Sanomien pääkirjoitus 29.4.2001, A4.

<sup>107</sup> <http://db.edu.fi/4.12.2001>.

<sup>108</sup> Suomen koulutusihme Saksan lehdissä. Aila-Leena Matthies. Keskipohjanmaa n:o 336, 9.12.2001, 12.

Professori Reijo Wilenius kertoo Suomen koululaitoksen saamasta huomiosta eräässä Saksassa järjestetyssä koulutusalan konferenssissa Helsingin Sanomien mielipideosastolla 27.12.2001. Wilenius näkee koulusaavutustutkimuksessa menestymisen tekijät paitsi kattavassa koulutusjärjestelmässä, myös suomalaisen opettajan perinteisessä itsenäisyydessä.

*Opettajalla on vapaus käyttää mitä menetelmiä hän parhaiksi katsoo – –*

*Opettajan ja koulun oma pedagoginen profiili vaikuttaa – erään tutkimuksen mukaan – myönteisesti oppimistuloksiin. Oli raskas virhe yrittää 1970-luvulla tehdä opettajista – Itä-Saksan malliin – pelkkä ylempien portaiden päätöksiä toteuttava virkamies. – – Onneksi 1990-luvulla palautettiin koulun ja opettajien suhteellinen itsenäisyys, jota tällä hetkellä jälleen "testiterrorilla" kavennetaan.*

– –

*Työssä ja elämässä onnistumiseen vaikuttaa paljon laajempi kykyjen kirjo, ehkä ennen muuta mielenterveydelliset ja sosiaaliset valmiudet. Niissä Suomen kouluilla on vielä paljon parantamisen varaa. – –*

*Joku ihmettelikin konferenssissa, mistä – näin hyvien oppimistulosten maassa – johtuu korkea työttömyysaste. Ja mielenterveysongelmat lisääntyvät.<sup>109</sup>*

Tutkimusten seurauksena Suomen koulutusjärjestelmä ja opettajankoulutus nostettiin kansainvälisessä keskustelussa koulutuspolitiikan mallimaaksi. Erytystä huomiota on saanut yhtenäinen peruskoulujärjestelmä, opettajien täydennyskoulutus, maksuton kouluruokailu, oppimateriaali ja koulukuljetukset. Näiden lisäksi menestystä selittävinä tekijöinä pidetään kouluihin sisäänrakennettua oppilashuollon systeemiä, jonka avulla erilaisiin oppimisvaikeuksiin ja niiden ehkäisyyn pyritään puuttumaan varhaisessa vaiheessa.<sup>110</sup>

Vaikka PISA-tutkimuksesta ja OECD:n motiiveista on esitetty myös kritiikkiä (ks. esim. Kallo 2003), tulosta pidetään merkinä suomalaisen koulutusjärjestelmän onnistumisesta ja hyvästä laadusta. Yhtenäinen peruskoulujärjestelmä on ilmeisesti tulosten kannalta merkittävämpi kuin olemme osanneet ajatella. Mutta miten on mahdollista, että oppimistulokset eivät säästöjen puristuksessa ole heikkommat? Mieleen nousee paikallistasolla käyty julkinen keskustelu, jossa kaupungin opettajakunta nousi vastustamaan säästöjen nimissä toimeenpantua koulujen aluejohtajajärjestelmää. Paikallislehden toimittaja kirjoitti aiheesta marraskuussa 1998 otsikolla *Opettajat kapinamielellä*:

*Valtaosalla opettajista on niin vahva sisäinen vastuuntunto, että varsinaisessa luokkatyössä he edelleen antavat kaiken mahdollisen: lapset eivät itse asiassa kärsi.<sup>111</sup>*

---

<sup>109</sup> Miksi oppilaamme menestyivät? Professori Reijo Wilenius. HS Mielipide 27.12.2001, A5.

<sup>110</sup> Pisa-tulokset kummastuttavat maailmalla. Opettaja n:o 10, 8.3.2002, 8-10

<sup>111</sup> Opettajat kapinamielellä. Juhani Rintakumpu. Kalajokilaakso n:o 226, 24.11.1998, 4.

### 2.3.5 Mediapuheen tarkastelua

Median arkipuheessa koulujen tuloksellisuus kunnissa määrittyy toisaalta kustannussäästöinä ja tehokkaana kouluverkostona, toisaalta hyvinä oppimistuloksina ja koulunsa päättäneiden sijoittumisena jatko-opintoihin. Asiakasajattelu ja rahasta puhuminen näyttävät tulleen tuloksellisuuskeskustelun myötä osaksi koulujen arkipäivää. Tätä "asiakaspuhetta" on alkanut kuulua myös oppilaiden suusta:

*En voinut olla kuulematta keskustelua, jossa opettajakollega kertoi kokemuk-  
sistaan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa housunpersauksiaan kulut-  
taoan veijarin kanssa. Kirjoitan veijarin, sillä hänen asenteensa opiskeluun ei  
ollut osoittautunut kovinkaan aktiiviseksi.*

*Erilaisin ammattiauttajavoimin, joita alkaa olla kohta enemmän kuin opettajia,  
järjestetyillä tukitoimilla häntä on yritetty saada tarttumaan hänelle lakien ja  
asetusten perusteella tarjottuihin mahdollisuuksiin.*

*– – opettajan aiheellisiin patisteluihin opiskelun säännöllisyyteen tämä veija-  
rimme uhoaa: "Älä sinä kuule minua patistele! Minä tuon rahan repussani  
tämänkin oppilaitoksen pyörittämiseen, mutta sinä olet vain kävelevä kustan-  
nuserä! Et muuta! Muista se!"<sup>112</sup>*

Kansainvälisissä vertailuissa todetuista hyvistä oppimistuloksista huolimatta tehokkuuden ja taloudellisuuden tavoittelu alkaa opettajien näkemyksen mukaan uhata opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Myös oppilaat kokevat, että koulun arki on muuttunut kiireiseksi:

*– – opettajilla ei ole aikaa oppilaiden murheille, heidän täytyy tunkea oppilaiden  
päähän omaa ainettaan.*

*Pyytäisinkin teitä, arvon rouvat ja herrat, jotka päätätte tästä asiasta, mietti-  
mään asiaa vielä kerran ja ajattelemaan asiaa oppilaidenkin kannalta. Siltä tun-  
tuu kuin aina asiaa ajateltaisiin vain rahan ja säästämisen kannalta.<sup>113</sup>*

Ammattioppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa kustannus-  
säästöjä on tavoiteltu lähiopetuksen määrää karsimalla. Kehittyvä verkkope-  
dagogiikka tarjoaa opiskelijoiden itsenäiseen opiskeluun uusia mahdollisuuksia. Tällä järjestelyllä on saatu järjestettyä opettajien aikaa erilaisille tiimeille, kehittämishankkeille ja markkinoinnille. Opettajan työnkuva on laajentunut opetuksesta etätyöskentelyn ohjaamiseen, kehittämisprojekteihin, tulosten arviointiin ja opiskelijarekrytointiin. Useimmat opettajat kokevat työmäärän itse asiassa kasvaneen, koska laajentuneesta työnkuvasta huolimatta opetukselle asetetut tavoitteet ovat pysyneet vähintäänkin samoina ja niiden saavut-

---

<sup>112</sup> Kävelevä kustannuserä? Opettaja n:o 39, 24.9.2004. Keskustelua, 17.

<sup>113</sup> Ajatelkaa asiaa meidän kannaltamme! Krizu 8d. Mielipide. Keskipohjanmaa 19.2.2001, 11.



tamista seurataan tarkemmin kuin ennen. Myös jatkuvasti uudistuvat opetus- suunnitelmat vievät paljon opettajien aikaa.

*"Lapseni luokka istui taas kaksi päivää ilman opettajaa, kun opettajien piti tehdä opetussuunnitelmien uudistuksia. Välillä kävi joku kurkistamassa, että kaikki on hyvin."*

*" – – Nopea, jatkuva muutos sopii paremmin yrityskaanlaan kuin kouluun. Nykytahti on pysäytettävä!"<sup>114</sup>*

Opettajat kokevat eettistä ristiriitaa esimerkiksi siinä, että toiselta asteelta lähtien oppilaitokset ottavat valtionosuuksien saamiseksi opiskelijoita, joita ei aina voida riittävästi ohjata opintojen suorittamisessa. Tämä on synnyttänyt uusia haasteita opinto-ohjaukselle ja opiskelijahuollolle. Koulutuksen järjestäjien taholta lähiopetuksen karsimista pidetään kuitenkin hyväksyttävänä, koska sen ajatellaan ohjaavan oppilaita itsenäisempään työskentelyyn ja vastuun ottamiseen. Vallalla oleva konstruktiiivinen oppimiskäsitys tuntuu puoltavan tätä näkemystä.

*– – Ammatillisella puolella on puolestaan jatkuvaa "piilolomauttamista" eli viime vuosien aikana suuri osa oppitunneista on viety. Lähituntien määrä on pudonnut jopa puoleen normaalista työelämän viikkotuntimäärästä. Tämän seurauksena koulutuksen taso on laskenut – –*

*Vähentyneitä oppitunteja on pyritty korvaamaan opettajan jakamalla etätehtäviä. Opettaja antaa oppilaille kirjallisia tehtäviä, jotka suoritetaan omatoimisesti yksin tai ryhmässä koulun ulkopuolella ja palautetaan kirjallisena opettajalle sovitun määrääjän sisällä. Aiemmin etätehtävät ja ryhmätyöt tehtiin normaalien oppituntien lisäksi, mutta nyt ne korvaavat jo kokonaisia koulupäiviä. – –*

*Oppituntien vähentyessä kouluviikot ovat muuttuneet viisipäiväisistä kolmetai jopa kaksipäiväisiksi. Rahanpuutteessa oppilaat lähetetään kotiin tekemään etätehtäviä. Mutta kuinka on mahdollista opiskella esimerkiksi terveydenhuoltoa tai teollisuuskoneiden käyttöä kotoa käsin?*

*– – etenkin juuri peruskoulusta tulleet, 15-vuotiaat ammattiopiskelijat tarvitsevat opettajien ohjausta ja valvontaa, jotta tehtävät tulisivat tehdyksi. Etätehtävän antaminen ja kotiin lähettäminen tarkoittaa nimittäin heille käytännössä ylimääräistä aikaa eli istuskelua Anttilan baarissa.<sup>115</sup>*

Koulun tuloksellisuuden vaatimus on lyönyt itsensä läpi koko koulutusken- tässä. Puhutaanpa mistä tahansa koulua koskevasta asiasta, vaikkapa homeesta, puhetta leimaavat raha sekä odotetut tai saavutetut tulokset. Tämä koskee erityisesti poliittisia päättäjiä ja opetushallinnon viranhaltijoita. Kes- kustelu painottuu kunnalliselämän taloudelliseen tehokkuuteen erityisesti paikallislehtien palstoilla.

---

<sup>114</sup> Vanhempien mielestä opetushallinto on vieraantunut koulun arjesta. Mikä mättää koulussa? HS 4.3.2002, A9.

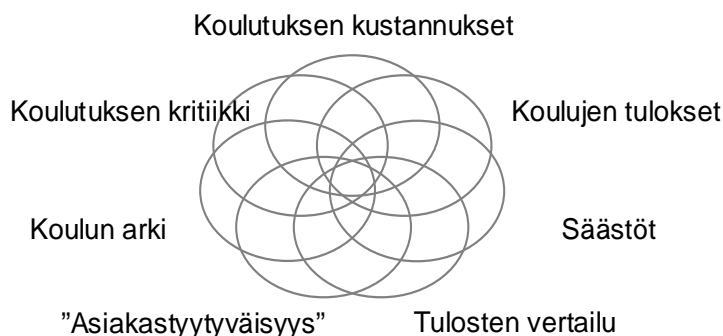
<sup>115</sup> Opettajien mitta täyttymässä. Lomautukset, oppituntien karsiminen ja korkea- koulutavoite suututtavat. Keskipohjanmaa n:o 65, 5.3.2000, 9.

*Lautakunnassa pohdittiin, ovatko kaikki koulut siinä kunnossa, että niissä pysyy saamaan aikaan maksimaalisia oppimistuloksia.*<sup>116</sup>

Opettajat ja vanhemmat ovat lähteneet kyselemään tuloksellisuusvaatimusten perusteita ja niiden toteuttamisen tapaa. Vastassa ovat toisaalta valtion virallinen koulutuspolitiikka kehittämisstrategioineen, toisaalta koulutuksen järjestäjät jatkuvine rahahuolineen. Koulun arkipuheessa todetaan opetushallinnon vieraantuneen koulun arjesta ja kuntien ajattelevan vain talouttaan.

*HS:n koulukyselyyn helmikuussa vastanneista rehtoreista kolmannes katsoi, ettei opetushallinto ymmärrä koulujen ruohonjuuritason ongelmia. Kun muutoksumba vie mehut, jää opettajille aiempaa vähemmän voimia opetukseen. Opettajat kokevat, että uudistukset sanellaan ylhäältä, mutta toteutusvastuu jää kouluille. – –*<sup>117</sup>

Tiivistän koulun tuloksellisuuden arkipuheen kunnallispolitiikan sävyttämäksi mediapuheeksi kuviossa 6. Kuvion otsikot kuvaavat niitä teemoja, joista mediassa on koulun tuloksellisuuteen liittyen puhuttu. Kielipelin keskeiset sisällöt liittyvät käsitteisiin *kustannukset*, *säästöt*, *kilpailu*, *vertailu*, *asiakkaat* ja *koulun arki*. Keskeisin kysymys mediapuheessa näyttää olevan koulutuksen sijoitettujen yhteiskunnan varojen tuottavuus ja kansalaisten asiakasoikeudet veronmaksajina.



KUVIO 6. Koulun arkipuhe kunnallispoliittisena kielipelinä mediassa

<sup>116</sup> Sivistyslautakunta huolissaan koulujen ilmastoinnista. Kalajokilaakso 10.2.2001, 1.

<sup>117</sup> Vanhempien mielestä opetushallinto on vieraantunut koulujen arjesta. Mikä mättää koulussa? HS 4.3.2002, A9.

Valtiontalouden tiukentuessa kunnissa koetaan, että vastuuta säilytetään yhä enemmän talousvaikeuksissa painiskelevien kuntien hoidettavaksi. Valtion virallinen koulutuspolitiikka määrää tavoitteet, mutta niiden toteuttaminen jää kuntien ja viime kädessä koulujen ja opettajien vastuulle. Lopullisiin arvovalintoihin joudutaan vasta kunnallispoliittisessa päätöksenteossa. Tilanne on johtanut kunnissa ja kouluissa jatkuvaan niukkuuteen samanaikaisesti mittavien koulutuspoliittisten uudistusten kanssa.

*Kun kunnalliselämässäkkin uusliberalismi on noussut johtavaksi aatteeksi, koulut ovat muuttuneet kustannuspaikoiksi ja oppilaat ja opettajat niitä rasittaviksi kustannuseriksi. Niitä täytyy tietysti joka vuosi vähentää, ja keskushallinto kyslee aina välillä, kuinka paljon. Tällaisen kamreerijattelun vallitessa koulutoimiston pöydilläkin palikoita siirrellään. – –*

*Kun ajatellaan koulumaailman "tuloksen tekemistä", se ei voi pohjautua mitenkään pelkkään kamreerijatteluun. Tulos syntyy rauhallisessa ja tasapainoisessa kouluympäristössä oppivissa, kehittyvissä ja kasvavissa nuorissa ihmisissä, jotka ottavat tämän kaupungin haltuun tulevaisuudessa<sup>118</sup>*

## 2.4 Kasvatuspuhe

*"Kaikkien ihmistoimien sääntönä on oltava, että valitaan hyvä ja vältetään paha. Sen takia moraalifilosofit ovat antaneet viisaudelle kolminkertaisen silmän: Muistin, jolla se tarkastelee mennyttä, ymmärryksen, jolla se tarkastelee nykyhetkeä, ja huolenpidon, jolla se tarkastelee tulevaa"*

*Michael Wexionius, De Prudentia (1642)<sup>119</sup>*

Koulun tehtävänä on perinteisesti pidetty sekä opettamista että kasvattamista. Kasvatustieteessä kasvatusta on nähty yläkäsitteenä, jonka ulottuvuuksia ovat oppiminen ja koulutus (Hirsjärvi 1992, 73). Virallisten säädösten ohella koulukasvatuksen tavoitteet nousevat suomalaisen yhteiskunnan sivistys- ja kulttuuritraditiosta (Nurmi 1984). Kulttuuriin ja perinteeseen sidottujen klassisten hyvyyden, kauneuden ja totuuden arvojen vaalimista ja niihin kasvatamista on pidetty Suomessa itsestäänselvytenä. Mutta onko kasvatuksen kielellä sijaa ja käyttöä keskustelussa tulostavoitteisesta koulusta?

Diskurssiaineiston valossa näyttää siltä, että sille on sekä tilaa että kysyntää. Keskustelun henki on kuitenkin toinen kuin muissa kielipeleissä. Tässä keskustelussa kasvatustieteilijät ja tavalliset kansalaiset kohtaavat. Myös käytetyt käsitteet muuttuvat niin, että keskusteluun on helpompi osallistua yli

---

<sup>118</sup> Kamreerijattelu. Sauli Koivukosken kolumni Keskipohjanmaan Kokkolan kääntöpiiri -palstalla 19.2.2001, 10.

<sup>119</sup> Humanismin paluu tulevaisuuteen. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleis-sivistyksen komitean mietintö 1993:31, 14.

ammatti- ja koulutusrajojen. Kasvatuksellisen kielipelin erotin pedagogisesta asiantuntijapuheesta nimenomaan tällä perusteella. Kaikki kasvatuksellisen kielipelin puhujat eivät ole opettajia tai muita kasvatustalouden ammattilaisia. Mukaan mahtuvat niin tavallisten kansalaisten mielipidekirjoitukset kuin kirkon taholta esitetyt kasvatuksen arvoja koskevat puheenvuorotkin. Kasvatustalouden johdannoksi nostan 1990-luvun koulutuksen lainsäädäntöä ja koulukasvatustalouden suuntaa koskevat poliittiset keskustelut.

## 2.4.1 Koulukasvatustalouden tehtävät?

Vuonna 1993 opetusministeriön julkaisemassa humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistystalouden komitean mietinnössä koulutusjärjestelmän eri lohkoille asetetaan seuraavat kysymykset:

- Toteuttaako koulutus laajaa sivistystehtävää vai lähinnä yhteiskunnallisesti välineellisiä pyrkimyksiä? Sivistys on ihmisoikeus, jota ei voi alistaa yhteiskunnan jäseniinsä suuntaamille yhdenmukaisille odotuksille.
- Onko yksilön vapaus tunnustettu? Parhaimmillaan kasvu lähtee yksilön pyrkimysten ja sivistysperinteen vapaasta kohtaamisesta.
- Onko koululaitoksen kasvatuksellinen autonomia tunnustettu? Koulua voidaan käyttää valtajärjestelmän välineenä, mutta sellaisena koulusta ei täyden tehtävänsä kulttuurin edistäjänä. Tehtävä edellyttää koulun avointa, elävää suhdetta yhteiskunnan muuhun kulttuuritoimintaan.<sup>120</sup>

Miten näihin kysymyksiin on koulutuspolitiikassa vastattu? Artikkelissaan *Kuka tarvitsee yhteistä koulua* Sirkka Ahonen (2001) tarkastelee 1990-luvun koulutuspoliittista käännettä opetussuunnitelman perusteiden uudistamiseen ja uusien koululakien valmisteluun liittyvän poliittisen keskustelun kautta<sup>121</sup>. Ahosen mukaan julkisen vallan tarjoama, kaikille lapsille yhteinen perusopetus oli oleellinen osa niin valistuksen Bildung-traditiota kuin pohjoismaisen kansankodin rakentamista. Nämä arvot asetettiin kuitenkin 1990-luvun yhteiskunta- ja koulutuspolitiikassa kyseenalaisiksi. Suuret koulutuspoliittiset päätökset tehtiin Ahosen mukaan erilaisten kansainvälisten virtausten ristivedossa (kuva 7). Muutosten tarkoituksena oli tuottaa markkinoille mahdollisimman paljon tietoa- ja osaamis-pääomaa.

---

<sup>120</sup> Humanismin paluu tulevaisuuteen. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistystalouden komitean mietintö 1993:31, 32.

<sup>121</sup> Tutkimuksensa aineistona Ahonen käyttää eduskunnassa vuonna 1990 käytyä valtioneuvoston koulutuspoliittista selontekoa koskevaa linjakeskustelua, opetushallituksessa vuosina 1992-1993 tapahtunutta opetussuunnitelman perusteiden uudistusta ja eduskunnassa vuosina 1997-1998 käytyä koululakikeskustelua (mt., 164).

Restauratiivinen sivistysajattelu vaati koulutukselta relativistisen ja teknokraattisen sivistysnäkömyksen torjumista ja palaamista Bildung-traditioon klassisten arvojen äärelle.

	New Public Management -Tulosvastuullisuus -Yksityistäminen -Markkinoistaminen	
Restauraatio -suuret kertomukset -pedagoginen fundamentalismi	<b>YHTEINEN KOULU: BILDUNG JA HYVINVOINTI</b>	Uusliberalismi -human capital -kilpailu sivistyksestä
	Lähihallinta -paikallisyhteisön tarpeet -laaja osallistuminen päättämään	

KUVIO 7. Yhteisen koulun asema 1990-luvun sivistystä ja hallintaa koskevien muutosvaatimusten ristivedossa (Ahonen 2001, 157.)

Uusliberalisteille koulutus merkitsi välineellistä sivistystä, jonka tehtävänä on taloudellisessa toiminnassa hyödynnettävän tieto- ja osaamispääoman (*human capital*) tuottaminen. Toinen ristiveto oli Ahosen mukaan erityisesti Ruotsin koulukeskustelusta vaikutteita saanut demokraattisen yhteiskunnanäkömyksen perinteeseen perustuva vaatimus lähidemokratiasta, vallan delegeoimisesta ja normien purkamisesta. Tämä näkemys sai vastaansa uusliberalistisen New Public Management -suuntauksen julkilausuman kritiikin julkisen sektorin tuhlavuudesta ja tehottomuudesta. (Ahonen 2001, 155–157.)

Yhteiskunnallinen keskustelu koulun uudistamisesta ja sitä sitovista sääöksistä käytiin 1990-luvulla ideologisesti kirjavassa ilmapiirissä. Keskustelua leimasi 1980-luvulta lähtien Teollisuuden ja työnantajain keskusliiton (TT) aktiivinen uusliberalistista ajattelutapaa edustava rooli, jossa otettiin voimakkaasti kantaa mm. opetussuunnitelman perusteiden (1994) muotoilemiseen paremmin kansainvälistä kilpailukykyä vastaavaksi. Lisäksi vaadittiin opiskelijoille yhtäläistä etua saada edellytystensä mukaista opetusta, ts. lahjakkaille oppilaille vaadittiin omia opetusryhmiä. 1990-luvun alun teksteissä TT vaati kouluilta tulosvastuullisuutta ja yhteiskunnalta koulujen tuloksellisuuden vertailevaa mittausta. Koska TT:lla oli omat, myös kasvatustieteellistä asiantuntijuutta edustavat edustajansa opetushallituksen johtokunnassa, New Public Managementia edustava ajattelutapa omaksuttiin osaksi opetusalan hallintoajattelua. Koulukeskusteluun ja opetushallinnon toimintaan kotiutettiin uusi liike-elämälähtöinen retoriikka, jossa "koulukasvatuksesta tuli palveluja, oppilaista ja heidän vanhemmistaan asiakkaita ja valtionavusta kilpailun kannustimia" (Ahonen 2001, 163).

Ahosen mukaan sekä poliittisten päättäjien että kasvatustieteilijöiden näkemykset onnistuttiin syrjäyttämään esim. Akvaario-hankkeessa, jossa ope-  
tushallinto otti koulun kehittämiseen liittyvää palautetta vastaan suoraan  
kenttäopettajilta. Tosin opettajien palaute korosti koulukasvatuksen tavoit-  
teina mm. "vahvaa kansallista identiteettiä" ja "yhteistä arvopohjaa". Opetus-  
suunnitelman perusteet vuonna 1994 saivat laajemman valistushenkisen ar-  
vopohjan, mitä uusliberalistinen suuntaus toivoi. (Mt., 163–169.)

Uusien koululakien valmistelussa 1990-luvun loppupuolella keskenään  
kilpailevat näkemyserot koulukasvatuksen tehtävästä jakoivat jälleen sekä  
päättäjiä että asiantuntijoita. TT ajoi tulostavasta ja valinnanvapautta, SAK  
pelkäsi eriarvoisuutta. Kuntaliitto kannatti tuloksellisuuden mittaamista ja  
vanhempien valinnanvapautta ja Opettajien ammattijärjestö kantoi huolta  
valtionosuusuudistuksen myötä uhanalaiseksi tulleesta koulutuksellisesta  
tasa-arvosta. Keskusteluun vaikuttivat merkittävästi lama-ajan säästötoimet,  
joiden myötä kunnat olivat OAJ:n mukaan käyttäneet valtionosuuksia kou-  
lutuksen etuja vastaan. Myös kasvatustieteen edustajien näkemykset jakau-  
tuivat. Vertailevaa kasvatustiedettä edustava Reijo Raivola kannatti julkisen  
koulun avaamista kaupallisille koulutuspalveluille ja koulutussosiologi Risto  
Rinne suhtautui kriittisesti koulun markkina-ajattelun henkeen vedoten uh-  
kaan eriarvoisuuden lisääntymisestä ja sen sosiaalisia kriisejä aiheuttavista  
vaikutuksista.

Koulutuskeskustelu sai yhä enemmän poliittisia ja ideologisia piirteitä,  
kun koulutuksen uudistusten huomattiin liittyvän läheisesti käsitykseen  
hyvinvointivaltiosta. Keskustelusta tuli kuuma poliittinen debatti, johon  
osallistui myös kansalaisjärjestöt. Eduskunnan sivistysvaliokunta kuuli  
lakiesityksen valmistelun aikana kaikkiaan 360 asiantuntijan tai eturyhmän  
lausunnot. Suuri yleisö otti kantaa erityisesti vanhempien vapaaseen kou-  
lupalintaan, esiopetukseen ja koulusosiaalisiin palveluihin. (Ahonen 2001,  
172–173.)

Lopullisessa eduskuntakäsittelyssä näkemykset jakautuivat oikeiston uus-  
liberalistiseen painotukseen ja vasemmiston koulutuksen tasa-arvon korosta-  
miseen. Hallitusyhteistyö sai kuitenkin kokoomuksen ja sosiaalidemokraatit  
kompromissihaluisiksi. Keskustan kanta lähestyi vasemmistoa alueellisen  
tasa-arvon näkökulmasta. Vaikka markkinaideologia sai koulutuspolitiikas-  
sa vain rajoitetun aseman, "koulun päätehtävä ei lainsäädännön mukaan enää  
ollut sivistyksen ja kasvatuksen tyyssijana oleminen vaan koulutuspalvelujen  
tulostavasti tuottaminen". (Ahonen 2001, 177–178.)

## 2.4.2 Kasvatustieteiden koulutuksen lainsäädännössä

Miten koulun kasvatustehtävä ja sen päämäärät on suomalaisessa yhteiskunnassa määritelty? Tarkastelen asiaa peruskoulua, lukiota, ammatillista peruskoulutusta, ammattikorkeakoulua, yliopistoa ja vapaata sivistystyötä koskevien lakitekstien kautta. 1990-luvun lopulla uudistettu koululainsäädäntö ja sen valmisteluun liittyvä koulutuspoliittinen keskustelu ovat olennainen osa sitä ilmapiiriä, joka yhteiskunnassa koulutuksesta ja kasvatuksesta sillä hetkellä vallitsi.

Kasvatuksen käsitteen käyttöä on opetustoimen uudessa lainsäädännössä yliopistolakia lukuun ottamatta vältetty. Sen sijaan on käytetty termejä kasvun, kasvamisen tai kehittymisen tukeminen. Vuonna 1995 voimaan tullut ammattikorkeakoululaki ei aseta kasvatuksellisia päämääriä lainkaan.

Perusopetuslain (21.8.1998/628, 2§) mukaan

*opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. – – opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.*

Lukiokoulutuksen tavoitteena on lukiolain (21.8.1998/629, 2§) mukaan

*tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämänsä aikana.*

Ammatillisen peruskoulutuksen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630, 5§) tavoitteena on

*antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäiseen ammatin harjoittamiseen.*

*Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista.*

Ammattikorkeakouluja koskevassa lakitekstissä kasvatustieteiden filosofisen päämäärän asettamiseen viittaavia termejä ei ole käytetty. Koulutus tähtää selkeästi yhteiskunnan tuotantotehtävään (Laki ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/255, 2§):

*Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tarkoituksena on työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa tarpeelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimista varten.*

Yliopistolaissa (27.6.1997, 4§) säädetään yliopistojen tehtäväksi

*edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa nuorisoa palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa.*

Vapaan sivistystyön piiriin kuuluvaa opetusta annetaan kansalaisopistoissa, kansanopistoissa, opintokeskuksissa, kesäyliopistoissa ja liikunnan koulutuskeskuksissa. Laki määrittelee sen tavoitteet seuraavasti (Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632, 1§):

*Vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja kykyä toimia yhteisöissä sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa.*

Lakitekstien kasvatusfilosofisessa tarkastelussa voidaan huomata, että niissä korostetaan kasvua ihmisyyteen, eettiseen kansalaisvastuuseen, itsensä kehittämiseen sekä sivistykseen. Mielenkiintoinen havainto on kuitenkin ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen toimintaa säätelevien lakien silmiinpistävä erilaisuus. Siinä missä yliopistolaista henkii klassisen sivistyksen ihanne, ylevä kansallistunto ja velvoitteet koko ihmiskuntaa kohtaan, ammattikorkeakoululaki keskittyy uuden koulutusjärjestelmän tekniseen esittelemiseen ja koulutuksen tuotantotehtävän korostamiseen. Tämä on ymmärrettävä elinkeinoelämään tiiviisti kytkeytyvän uuden koulutusmuodon sisäänajona, mutta samalla se on osoitus elinkeinoelämän kielen saapumisesta perinteisen kasvatustielen kentälle.

Onko koulun tehtävä kasvattaa? Lakitekstejä tutkiessa heräsi kysymys siitä, sisältävätkö ne implisiittisesti ajatuksen, että opettaja opettakoon ja koti kasvattakoon. Moniarvoisessa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa koulun kasvatusoikeus voidaan kyseenalaistaa, koska koulun ja kodin arvot saattavat olla erilaiset. Lainsäätäjälle on helpompaa määritellä koulun tehtävä ja arvioida sen onnistumista vain oppimisen näkökulmasta ilman kasvatuksen filosofisia kysymyksiä.

Onko koulutus kasvatusta? Miksi kasvatus-sanaa on lainsäädännössä vältetty? Tuleeko koulussa päämäärätietoisesti kasvattaa vai ainoastaan tukea kasvua, kasvamista ja kehittymistä? Eikö ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen tukeminen tai sivistyksen edistäminen olekaan kasvatusta? Tarkastelu herättää kysymyksen koulun kasvatusoikeudesta ja kasvatustuosta suomalaisessa yhteiskunnassa.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Ks. Jyrki Hilpelän (2004) artikkeli *Kasvatustuosta tulosvastuuseen*. *Kasvatus* 35(4), 435–444.



### 2.4.3 Koulun tuloksellisuus sivistyspuheessa

Teoksessaan *Kasvatuksellisesti näkeväksi* Juha Suoranta (1997) pohtii sivistyksellisen kasvatustajattelen mahdollisuutta tässä ajassa.

*Meiltä puuttuu miltei kokonaan aikakauttamme koskeva sekä yhteiskunnallinen että intellektuaalinen keskustelu. Erityisen räikeänä puute ilmenee keskustelussa kasvatuksesta. Pinnalliselta koulutuskeskustelulta, joka aaltoilee koulutuksen arvioinnista ja "tietoyhteiskunnasta" koulujen yksityistämiseen, on unohdettu kysyä mikä kasvatuksessa on olennaista.*

*Monikaan ei näytä huomaavan kasvatuksen keskeistä merkitystä yhteiskuntien ja ihmisen rakentamisessa. Kasvatustilfilosofeina esiintyvät tänään opetusministerit ja muut virkamiehet. Kasvattajien kaikilla tahoilla kodista ikäihmisten yliopistoihin olisi nähtävää, millaista kasvatustajattela tästä syntyy. – –*

*Kun kasvatustajattela johdetaan virastoista, komiteoista ja muilta virallisilta tahoilta, ollaan vaarassa hukata kokonaan kasvatustuksen tärkein kohde: sinän ja minän kohtaaminen aina tämänhetkisessä ja palautumattomassa kasvatustajattelydessä. – –*

*Byrokraattisen mentaliteetin voi tavata myös kasvatustuksen käytännöissä, joissa on unohdettu kysyä mikä kasvatustuksessa on olennaista ja mikä ei. Peruskysymykset ovat huuhtoutuneet ulkokohtaisiin tulostaateisiin ja arvioinnin nimissä tapahtuvaan kasvatustulosten lyhytnäköiseen mittausintoon.<sup>123</sup>*

Mitä kasvatustajattelyllisen näkökulman hämärtyminen merkitsee kouluopetustajattelyssä? Teoksessaan *Opetusta vain indoktrinaatiota*<sup>124</sup> Tapio Puolimatka (1997) käsittelee kasvatustajattelyn ja opetustajattelyn suhdetta. Puolimatkan (mt., 19–20) mukaan kasvatustajattelyllisen näkökulman väheksymisessä piilee vaara, että helposti mitattavien tiedollisten tavoitteiden ylikorostuminen johtaa kouluopetustajattelyssä irrallisten informaatiopalasten kritiikittömään oppimiseen, joka altistaa ihmisen nyky-yhteiskunnassa esiintyvälle monimuotoiselle ja taitavalle propagandalle. Propagandan levittäjinä toimivat erilaisten organisaatioiden ammattimaiset tiedottajat, jotka "syöttävät joukkoviestimiin kertomuksia suojelakseen etujaan, hälventääkseen epämiellyttäviä vaikutelmia, sekoittaakseen vastustajiaan, luodakseen ja parantaakseen mainettaan ja saadakseen julkisen mielipiteen päämääriensä taakse" (mt., 19). Puolimatkan mukaan indoktrinoiva kouluopetus on osa aikamme propagandakoneistoa.

*Keskeinen yhteys on, että vähänkin monisyisempi propaganda ei toimi hyvin ilman opetusta, jossa oppilaiden mieleen iskostetaan runsaasti jäsentymätöntä*

<sup>123</sup> Suoranta 1997, 10–11, 14.

<sup>124</sup> Indoktrinaatio on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa, jossa opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa väärin saadakseen oppilaan vakuuttuneiksi asioista tavalla, joka ei kehitä oppilaan valmiuksia ymmärtää käsiteltäviä asioita eikä edistä oppilaan tiedollisten valmiuksien ja niiden edellytyksenä olevien henkisten valmiuksien kehittymistä (Puolimatka 1997, 355).

*informaatiota, joka esitetään tosiasioina ja osana sivistystä. Kehittyneen propagandan onnistumisen edellytys on koulujärjestelmä, jossa oppilaille opetetaan suuri määrä tietoa ilman että heissä kehitetään itsenäisiä valmiuksia sen pätevyyden arvioimiseen.<sup>125</sup>*

Kouluopetuksen muovautuminen indoktrinoivaksi on seurausta siitä, että kasvatukselliselle näkökulmalle annetaan opetuksessa toissijainen arvo.

*Kun kasvatuksellinen näkökulma korvataan esimerkiksi tuotantoelämän tarpeiden sanelemalla taloudellis-tuotannollisella tarkastelutavalla, aletaan puhtaasti oppilaan inhimillistä kehitystä palvelevaa opetusta usein pitää voimavarojen tuhlauksena.*

*Kasvatuksellisen näkökulman ja sitä korvaamaan pyrkivien muiden näkökulmien välinen ristiriita on indoktrinaatiokeskustelun ytimessä. Indoktrinoiva opetustyyli näyttäisi joissakin tilanteissa vastaavan paremmin aikamme tehokkuusvaatimuksia, joissa oppimistuloksia mitataan standardikokeilla. Oppilaan yksilölliseen kehitykseen pyrkivä kasvatuksellinen opetustyyli ei välttämättä näy myönteisesti määrällisillä mittareilla arvioituna. Kasvatukselliseen näkökulmaan pohjautuvan opetustyylin tarkoituksena on parantaa oppilaiden elämän laatua tavalla, jota ei aina pystytä niin konkreettisesti mittaamaan. Siksi sitä on vaikea perustella ja siksi se myös joutuu herkästi syrjäytetyksi määrällisen tulosvastuun pohjalta toimivassa koulutusjärjestelmässä<sup>126</sup>*

Puolimatkan mainitsema irrallisen informaation tulva on sekä opettamisen että kasvattamisen näkökulmasta ongelmallinen. Tiedolla on yhteiskunnassamme korostunut asema, jota informaatioteknologian nopea kehittyminen tukee. Eräs koulun haasteista onkin ns. tietoyhteiskunnan kansalaiskasvatus. Miten kasvatamme opiskelijoita erottamaan olennaisen tiedon kaikesta informaatiotulvasta? Tarvitaan kriittistä ajattelua ja kykyä tehdä arvovalintoja. Kasvatusfilosofit korostavat tässä tehtävässä laaja-alaisen yleissivistyksen roolia.

*Tähän saakka tietotekniikan kehitystä ovat hallinneet tekniset kysymykset: On kysytty, miten saadaan paljon ja nopeasti käsille erilaista informaatiota. Seuraavat tärkeimmät ratkaisut tehdään tiedon hallinnan ja arvioinnin ongelmien parissa. Kysymys on arvottamisesta ja valintojen tekemisestä. Vain tärkein on mahdollista, muuhun ei ole rahaa eikä aikaa. Yleissivistyksen merkitys kasvaa, koska tiedon hallinta voi perustua vain yhteyksien ja kokonaisuuksien ymmärtämiselle. Tästä johtuu, että yhteiskunnan ja kulttuurin tuntemuksen merkitys kasvaa<sup>127</sup>*

*Loputon uuden tiedon syöttäminen lapsille ja yhteiskuntamme materialistinen suorituskeskeisyys pudottavat meidät sivistysvaltioiden joukosta. – –*

---

<sup>125</sup> Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Puolimatka 1997, 19.

<sup>126</sup> Puolimatka 1997, 21–22.

<sup>127</sup> Informaatiotulvasta tietoa ja ymmärrystä. Marko Nenonen. HS Vieraskynä 11.1.1998. Verkkoliite. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>

*Jos pintasivistyksen alta puuttuu kestävien sivistysarvojen kerros, ollaan alttiita kaikenlaiselle manipuloinnille. – –*

*Opettajalla on omalla olemuksellaan ja valinnoillaan mahdollisuus viestiä lapsille, että on muitakin onnistumisen mittareita kuin osakesalkku.*<sup>128</sup>

#### 2.4.4 Koulun tuloksellisuus arvokeskustelussa

Koulutuksen laatuasiantuntijana tunnettu ammattikorkeakoulun yliopettaja ja ammattikasvatuksen dosentti Seppo Helakorpi pyrki osaltaan herättämään kasvatuksen arvokeskustelua Opettaja-lehdessä 11.2.2000:

*Mitä me kouluväki nyt tarvitsisimme? Mielestäni tarvitsemme kunnollista kasvatustieteellistä keskustelua – siis keskustelua koulutuksen päämääristä, arvoista, kasvatustieteellisistä sekä opettajasta tämän kasvun ja kasvatuksen toteuttajana.*<sup>129</sup>

Kasvatusfilosofista puhetta ja arvokeskustelua on kysytty myös kirkon suunnasta ja kirkko on tähän haasteeseen aktiivisesti vastannut. Tampereen hiippakunnan piispa Juha Pihkala puhui koulun kasvatustehtävästä Arvot kasvatuksessa 2000 -tapahtumassa:

*– – kännykkäteollisuuden edut eivät saa ajaa kouluissa humanististen aineiden edelle. – –*

*Jos historian taju katoaa, jos uskonnollis-eettinen tietoisuus ohenee, jos niistä kasvavat päämäärät hämärtyvät hetken hyötyihin, siitä on pitkällä aikavälillä paljon enemmän haittaa kuin siitä, että kännykkäteollisuus ei saa juuri nyt insinöörien tarvettaan tyydyttyä – –*

*– – on ongelmallista, että luonnon ja maailman tekniseen työstämiseen tarvittavat tiedot ja taidot vaativat yhä suuremman osuuden kasvatukseen ja koulutukseen käytettävissä olevista voimavaroista.*

*– – Jotkut sanovat, että teknis-luonnontieteelliseen koulutukseen on panostettava vielä radikaalisti enemmän, muutoin putoamme keltasta pahan kerran. Näiden vaatimusten ja väitteiden takana saattaa olla arvomaailma, joka – oman kristillisen käsitykseni mukaan – on imemässä ihmiskuntaa tähtitaivaalta mustaan aukkoon – –.*<sup>130</sup>

Kasvatuksen maailmassa on ollut viime vuosina näkyvissä huolestuttavia lasten ja nuorten tunne-elämän ongelmista viestiviä ilmiöitä. Arkkipiispa Jukka Paarma otti kantaa koulukasvatuksen arvoihin Pohjois-Suomen opettajapäivillä tammikuussa 2002. Arkkipiispan mielestä suomalaisissa kouluissa vallitseu neuvottomuus eettisestä kasvatuksesta, koska opettajan rooli kasvatukses-

<sup>128</sup> Sivistys ei ole ylellisyyttä. Kirjailija ja myyttitutkija Kirsti Simonsuuren haastattelu. Opettaja n:o 9, 3.3.2000, 10–11.

<sup>129</sup> Opettajajuuden alasajo pysäytettävä. Seppo Helakorpi. Opettaja n:o 6, 11.2.2002, 14–16.

<sup>130</sup> Piispa korostaa arvopohjaa. Keskipohjanmaa n:o 51, 20.2.2000, 26.

sa on hämärtynyt. Yhteiskunnan ilmapiirin muutos näkyy Paarman mukaan arvokriisinä kasvatuksessa:

*"Johdattelijoina ovat olleet muun muassa viihdeteollisuus, elinkeinoelämä ja yleinen ilmapiiri, joka korostaa äärimmäisyyteen asti yksilöllisyyttä. Yksilöllisyydestä seuraa välinpitämättömyyteen johtavaa suvaitsevaisuutta"*

*Kilpailuyhteiskunnan ideologia on Paarman mukaan sosiaalidarwinismi.*

*" Kuitenkin se luo enemmän häviäjiä kuin miltä ensin näyttää – – "*

*" Menestyvien joukossa pysyminen vaatii työelämässä olevilta yhä kokonaisvaltaisempaa sitoutumista. Vanhempien mahdollisuudet panostaa lapsiinsa ovat heikentyneet. Siksi myös ns. hyvissä perheissä lapset saattavat olla pahasti tuuliajolla"*<sup>131</sup>

Kasvatuksen ongelmat nähdään julkisessa keskustelussa osana koko yhteiskunnan tehokkuuseetosta. Tuloskeskeisessä aineelliseen hyvinvointiin pyrkivässä yhteiskunnassa perheillä ei ole riittävästi aikaa ja voimia kasvattaa lapsiaan. Ns. hyvistä perheistä tulevien nuorten väkivaltaiset teot ovat synnyttäneet keskustelua hyvinvointivaltion olemuksesta ja kasvatuksen ehdoista:

*Kenties perheisiin, vanhemmuuteen ja lapsuuteen liitetty keskustelu antaa viitteitä suomalaisesta yhteiskunnasta, jota toisen maailmansodan jälkeen on jälleenrakennettu vahvasti uskoen materiaalsen hyvinvoinnin lisäävän myös henkistä hyvinvointia.*<sup>132</sup>

*Viime vuosina kilpailukykyyn ja tehokkuuteen on pyritty osittain lasten kustannuksella. Työssä käyville vanhemmille on vaadittu yhä suurempaa sitoutumista työhön samalla kun on säästetty lasten palveluista, suurennettu opetus- ja päivähoitoyhmiä, lomautettu opettajia ja karsittu nuorisotyöntekijöitä. Ulkomaiset esimerkit osoittavat, että nykyinen lapsitappajat vain lisääntyvät ja nuorentuvat.*<sup>133</sup>

## 2.4.5 Kasvatuksellisen puheen tarkastelua

Esitän kasvatuksellisen kielipelin yhteenvetona kuviossa 8. Keskustelussa tarkastellaan tulostavoitteista koulutuspolitiikkaa ihmisen inhimillisen kasvun, kasvatuksen päämäärien ja kasvatuksen arvojen näkökulmasta. Koulun tuloksellisuuden vaatimus merkitsee yhteiskunnan pyrkimystä kohti jotakin parempaa antamatta kuitenkaan selkeää vastausta siihen, mikä tuo päämäärä on. Kasvatuksellisessa puheessa pyritään etsimään koulun arkiselle työlle arvooperusteista päämäärää ja mielekkyyttä.

<sup>131</sup> Paarma: Opettajat ymmällään eettisestä kasvatuksesta. HS 27.11.2002, A8.

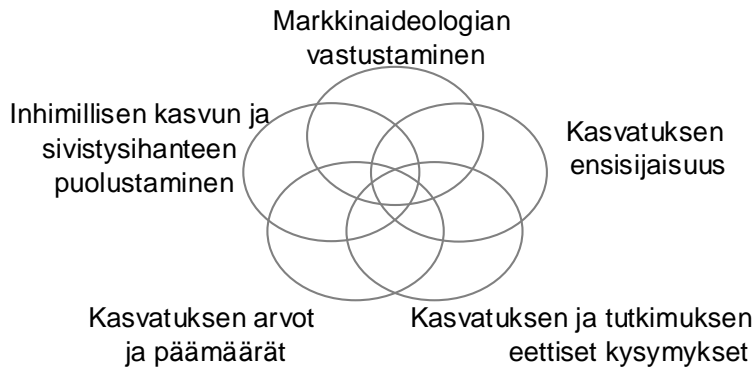
<sup>132</sup> Mikä selittää lasten pahoinvointia? Sosiaalityön professorien Maritta Törrösen ja Riitta Vornasen sekä sosiaalityön lisensiaattipiskelijöiden kannanotto. HS MieliPide 8.3.2002, A5.

<sup>133</sup> Vanhemmat ja yhteiskunta vastuussa lasten teoista. HS Pääkirjoitus 8.3.2002, A4.

"Koko ajan konsultoidaan, tutkitaan, arvioidaan, mitataan, tehostetaan. Eikä enemmistöllä ole minkäänlaista käsitystä siitä, mitä ollaan tehostamassa ja minkä takia."

"Hyödyn käsite on muuttunut koko ajan kapeammaksi. Se on muuttunut pelkäksi taloudelliseksi hyödyksi. Ja hyötyjen joukko näyttää käyvän koko ajan rajallisemmaksi" – –

"Tulee sellainen vaivautunut olo, ettei oikein tiedä, kuka tätä juttua johtaa ja mihin suuntaan ja millä ehdoilla." <sup>134</sup>



KUVIO 8. Kasvatuksellinen kielipeli kriittisenä sivistyspuheena

Kasvatuksellisen kielipelin keskeiset teemat sisältyvät käsitteisiin *kasvatus*, *sivistys*, *arvot*, *päämäärät*, *etiikka*, *inhimillinen kasvu* ja *tulosvaatimusten kritiikki*. Luonteeltaan kasvatuksellinen kielipeli on kasvatuksen reviiirinpuolustusta yhteiskunnan tehokkuusvaatimuksia vastaan.

Kasvatuksellisessa tuloksellisuuspuheessa jäin miettimään yhteiskunnallisen keskustelun ja opettajan arkipäivän suhdetta. Luokahuoneessa eletään aina tässä ja nyt. Saattaa tulla yllättäviä tilanteita ja vaikeita kysymyksiä. On ratkaistava nopeasti sekä käytännöllisiä että filosofisia ongelmia. Kysymyksessä on usein Suorannan (1997, 11) mainitsema Sinän ja Minän aintukertainen kohtaaminen, jossa koulutusjärjestelmällä, koulutuspolitiikan strategioilla, pedagogisella metoditietoudella tai yleisönosastojen mielipidekirjoituksilla ei ole mitään roolia. Siinä toimii ainoastaan kasvattajan käytännöllinen viisaus.

<sup>134</sup> Filosofi kummastelee tehokkuutta. Helsingin yliopiston soveltavan etiikan professori Heta Aleksandra Gyllingin haastattelu. HS 22.3.2002, A14.

Jarmo Toiskallio (1993, 131–133) pohtii koulutuksen kieltä teoksessaan *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus*. Sivistyksen päämäärään pyrkivä opetus ja kasvamaan saattaminen on mahdollista vain luopumalla teknisestä kielestä:

*Keskustelemme esimerkiksi opetuksen laadukkuudesta – – teknisellä kielellä, jolle on ominaista vastuun kokeminen tehokkaasta, asetettuja tavoitteita toteuttavasta toiminnasta. Mutta sille on ominaista myös kyvyttömyys ottaa vastuuta toiseudesta, siitä mikä on suljettu oman ja rationaaliseksi katsomamme todellisuustulkinnan ulkopuolelle.*

*Tekninen kieli – pelkkä tehokkaasta toiminnasta vastuun kokeminen – johtaa opetuksen umpikujaan kulttuurin muuttuessa moniulotteiseksi, keskitettyjen järjestelmien purkautuessa, yksilöllisyyden kohottaessa arvoaan ja erilaisten kulttuurien kohdatessa toisensa.*

– –

*Mikäli todella tahdotaan edistää oppilaiden kykyä tulla toimeen – heidän toimintakykyisyyttään – loputtoman moniulotteisessa ja yllätyksellisessä maailmassa, on ryhdyttävä puhumaan sisältötiedon sijasta sivistyksestä.*

– – *avoimuus toiseudelle kuuluu hermeneuttis-pragmatistiseen kieleen.*

– – *hermeneuttis-pragmatistiseen kieleen sitoutuminen merkitsee didaktiikan muuttamista eettis-poliittiseksi tieteeksi.*

Mitä on Toiskallion mainitsema hermeneuttis-pragmatistinen kieli? Miten kasvatuksesta pitäisi nykypäivänä puhua? Tutkittavassa aineistossa kasvatuksellinen puhe vaikuttaa ajoittain kovin paatokselliselta. Tehokkuutta ihaillevassa ja taloudellista kilpailukykyä korostavassa yhteiskunnallisessa eetoksessa henkistä laatua oleva kasvatuspuhe on helppo leimata vanhakantaiseksi idealismiksi tai näköalattomaksi muutosvastarinnaksi. Keskusteluyhteys erilaisten näkemysten välillä käy mahdottomaksi, koska puhutaan eri kieltä.

Kolumnissaan *Kasvatustiede lakkautetaan* Hannu L. T. Heikkinen (2002) pohtii koulutuksen ja kasvatuksen metaforia:

– *Miksi rakentamisen metafora?*

– *Miksi ei?*

– *Kasvatukseen sopisi kasvun metafora. Rakentamista voidaan suunnitella ja ohjalla tehokkaasti. Kiireellä kuten kaikkea muutakin länsimaissa. Kasvua ei. Ainakaan samalla tavalla. – –*

– *Ajattele mikä ero! hän sanoi. Suunnitelmallisen ihmisjärjen tilalle tulee jotain suurempaa. Jotain, mitä emme voi täysin hallita ja ymmärtää, emme ennustaa tai ohjata tahtomme mukaan. Mutta voimme vaalia, viljellä ja varjella sitä. Puhua sille kuin omallemme. Sellaista on kasvatustiede.*<sup>135</sup>

---

<sup>135</sup> Opettaja n:o 10, 8.3.2002, 16.

Koulun tuloksellisuutta koskevassa diskurssissa kasvatustieteellinen puhe nostaa esiin koulutusjärjestelmän sisällä elävän kasvatuksen transsendentin ulottuvuuden, joka on tehokkuuden eetoksessa elävän koulutuspolitiikan teknologisesti strategiselle kielelle hämmentävä tilanne. Ei tunnu löytyvän sellaisia sanoja, joilla kasvatuksesta voitaisiin teknologisessa elämänmuodossa luontevasti ja vakuuttavasti puhua. Ehkä juuri tämän vuoksi kasvatuksellisen näkökulman puolustajat ovat saaneet julkisuudessa vastaansa kovaa kritiikkiä. Esimerkkinä tästä Helsingin suomalaisen koululautakunnan puheenjohtajan, dosentti Martti Häikiön vastine Nykypäivä-lehdessä 23.12.1993 professori Kari Uusikylän kasvatustieteeseen:

*Opetuksen suurin kehittämisen este ovat eräät professorit ja opettajat. He arvioivat päivittäin omien oppilaidensa osaamista, mutta pelkäävät kuollakseen, että heidän omaa työtään ryhdyttäisiin jollakin tavalla mittaamaan. – – Uusikylän mukaan koulujen tason nostamista ei siis tulisi suosia, vaan tulisi edistää koulujen huononemista. – – Oppilaiden ja heidän vanhempiansa on lopultakin aika saada tietää, millaiseen kouluun he lapsensa luovuttavat. – – Mikäli Uusikylän väite otettaisiin vakavasti, kukaan ei Suomessa siis tietäisi, mitkä koulut ovat oppilaan kannalta hyviä ja mitkä huonoja, koska näitä arvoja ei voi mitata – – Hän siis puhuu vanhemmille suunnattua kuluttajavalistusta vastaan täysin samoin äänenpainoin kuin monopoliasemassa oleva suurteollisuus ennen vanhaan. Kyllä kuluttajan tulee saada myös koulumaailmassa tietää, mitä saa rahojensa vastineeksi.*<sup>136</sup>

Artikkelissaan *Kasvatus ja 'ajan henki'* Veli-Matti Värri (2003) tarkastelee asiaa opettajan näkökulmasta. Opettajalla ei enää ole itsestään selvää asiantuntijuutta opetuksen ja kasvatuksen, ts. oman työnsä suhteen. Opettajat ovat joutuneet markkinatilanteeseen, jossa heidän on perusteltava työnsä merkitystä ja yritettävä puolustaa sen kasvatuksellisia arvoja ajan henkeä vastaan. Koulun 'aura'<sup>137</sup> on kadonnut.

*Moraalisen ja esteettisen yhtenäiskulttuurin hajottua opettajalla ei ole enää itsestäänselviä perusteita kasvatustieteelliseen ja opetustyöhönsä. Samanaikaisesti niin valtio, talouselämä kuin kansalaisyhteiskuntakin esittävät opettajan työlle ja koululle vaateita; opetussuunnitelmatyöhön kohdistuu ristiriitaisia odotuksia ja uudistuspaineita, jopa pyrkimyksiä vaikuttaa välineellisesti koulun kasvatustavoitteisiin. – –*

*Kasvatustieteellisten perusteissa on tapahtunut ideologinen murros, joka on 'epämääräistännyt' myös kasvattajien keskinäistä ymmärtämisyhteyttä. Opettajat pyrkivät edelleen kohtaamaan työnsä haasteet sekä varttuvat sukupolvet ja heidän vanhempansa perinteistä hyönteettisyyttä vaalien, mutta yhä suurempi osa opettajan 'asiakkaista' suhtautuu opettajaan yksilöllisten oikeuksiensa näkökulmasta (oikeuseettisistä perspektiiveistä).*<sup>138</sup>

<sup>136</sup> "Uusikylän perusteeton kauhukuva". Nykypäivä 23.12.1993. Teoksessa Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja opetuksen puolesta, 16-17.

<sup>137</sup> Ks. Ziehe 1991, 161-171.

<sup>138</sup> Värri 2003, 50-51.

## 2.5 Koulun tuloksellisuusdiskurssin kielipelit ja niiden kehykset

Wittgensteinin ajattelun mukaan kielipelien "kieliopillinen tarkastelu" voi tuoda selvyyttä käsitesekaannusten aiheuttamiin filosofisiin ongelmiin tekemällä näkyväksi niitä tapoja, joilla käytämme kieltä. Wittgensteinin mukaan meiltä puuttuu yleiskatsauksellisuus käyttämiemme ilmausten "syväkielioppiin", minkä vuoksi näemme jonkin sanan merkityksen vain osittain ja oletamme sen toimivan kaikissa kielipeleissä samalla tavalla. Kieliopillinen ratkaisu ongelmaan merkitsee kyseisen ongelman auki purkamista ja läpivalaisua. (Kuusela 1998.)

Tällaisena "yleiskatsauksellisena" koulun tuloksellisuusdiskurssin tulkin-  
tana esitän kuviossa 9 koulutuspoliittisen kielipelin, pedagogisen kielipelin,  
kunnallispoliittisen kielipelin ja kasvatuksellisen kielipelin. Esittämäni kie-  
lipelit tulee ymmärtää tuloksellisuusdiskurssin erittelyn apuvälineinä, ts.  
eräänlaisina "ideaalittyyppinä"<sup>139</sup>, jotka todellisuudessa eivät esiinny puhtai-  
na ja staattisina, vaan sekoittuvat keskenään ja muuttavat muotoaan ja sisäl-  
töään kulloisenkin yhteiskuntatilanteen mukaan. Erityisesti mediassa nämä  
muutokset voivat tapahtua hyvinkin nopeasti. Tätä ilmiötä olen pyrkinyt ha-  
vainnollistamaan myös kielipelikuvioiden graafisella muodolla.



KUVIO 9. Koulun tuloksellisuusdiskurssi kielipeleinä

<sup>139</sup> Ks. Weberin ideaalittyyppin käsite esim. Heiskala 2000, 50.



Erilaisia koulun tuloksellisuuden käsitteen tulkintoja ei voida kuitenkaan asemoida tiettyyn kielipeliin puhujan yhteiskunnallisen tehtävän tai koulutuksen mukaan, kuten aluksi oletin.<sup>140</sup> Virkamiehet voivat puhua pedagogisella tai kasvatuksellisella kielellä ja kasvatustieteilijät koulutuspoliittisella kielellä viranomaispuheen tavoin. Kunnallispolitiikan ja talouden sävyttämästä koulun arkikeskustelusta voi tunnistaa filosofisia kannanottoja ja kasvatustieteestä pedagogisia näkemyksiä. Kyse on Goffmanin mainitsemasta kehyyksen vaihtamisesta, jonka avulla puheelle haetaan vakuuttavuutta tai sitä käytetään kritiikin keinona. Se voi olla myös aitoa tuloksellisuuden eri puolia käsittelevää pohdintaa.

Koulun tuloksellisuusdiskurssin kehyykset (kontekstit) vaihtelivat sekä ajallisesti että kielipeleittäin. Periaatteessa kutakin kehystä voitaisiin tarkastella myös omana diskurssinaan tai kielipelinä. Näitä kehyyksiä ovat seuraavat:

Koulutuspoliittinen kielipeli (legitiimi puhe)

- koulun tulosjohtamisen kehys
- koulutuksen laatuajattelun kehys
- koulutuksen arvioinnin kehys

Pedagoginen kielipeli (opettajuuden asiantuntijapuhe)

- koulun kehittämisen kehys
- koulun ja opettajuuden muutoksen kehys
- oppimisen kehys

Kunnallispoliittinen kielipeli (median arkipuhe)

- säästötoimien kehys
- koulujen välisen kilpailun kehys
- pahoinvoinnin kehys
- oppimistulosten kehys

Kasvatuksellinen kielipeli (kriittinen sivistyspuhe)

- lainsäädännön kehys
- sivistyspuheen kehys
- arvokeskustelun kehys

Wittgensteinin mainitsemana säännön seuraamisena esitän koulutuspoliittisen kielipelin legitiimin puheen, jossa keskustelua hallitsee koulun tuloksellisuuden merkitys Suomen elinkeinoelämän, kansainvälisen kilpailukykyyn ja hyvinvointiyhteiskunnan talouden turvaajana. Tämä tavoite tuo tullessaan koulutuksen ohjausta ja arviointia käsittelevän hallinnollisen tuloksellisuuspuheen. Tässä puheessa koulutus saa välineellisen merkityksen ja sen tuotantotehtävä korostuu. Puheessa usein toistuvat käsitteet ovat *koulutus*, *koulutusjärjestelmä* (*organisaatio*), *tehokkuus*, *taloudellisuus*, *vaikuttavuus*, *arviointi*, *kehittäminen*, *strategia*, *johtajuus*, *laatu* ja *kansainvälinen kilpailukyky*.

---

<sup>140</sup> Ks. esim. Jukka Sarjalan teksti *Kasvatuksen puolustus*. Kotimaa n:o 15, 16.4.1999, 19.

Pedagogisella kielipelillä tarkoitan opettajuuden asiantuntijapuhetta, jossa koulun tuloksellisuus merkitsee mitattavia oppimistuloksia syvempään oppimisen tasoon pyrkivää opettajuuden ammatillista ja professionaalista kehittämistä. Tämän kielipelin keskeiset sisällöt ilmenevät käsitteissä *opettajuus, muutos, laatu, oppimiskäsitys, oppimistulokset* ja *pedagoginen kehittäminen*.

Kunnallispoliittisessa kielipelissä näyttäytyy se mediapuhe, jossa koulun tuloksellisuutta lähestytään asiakasnäkökulmasta. Puheessa korostuvat käsitteen taloudelliset ulottuvuudet, koulujen välinen kilpailu sekä mitattavat ja vertailtavat oppimistulokset. Mediatekstit käsittelevät usein sellaisia suurta yleisöä kiinnostavia ja veronmaksajia lähellä olevia asioita, joista vastuun kantavat koulutuksen järjestäjät, siis useimmissa tapauksissa kunnat. Siksi kielipeliä voi luonnehtia kunnallispolitiikan sävyttämäksi. Diskurssiaineistossa mediapuheen keskeiset sisällöt ilmenevät käsitteissä *säästöt, koulutuksen kustannukset, koulujen välinen kilpailu, oppimistulosten vertailu, koulutuksen asiakkaat* ja *koulun arki*.

Kasvatuksellisen kielipelin tulkitsen kriittiseksi sivistyspuheeksi, jossa nousee vastustamaan yksipuolista koulun tuotantotehtävän ja tehokkuusvaatimusten korostumista. Siinä painotetaan koulun sivistyksellistä tehtävää ja kysytään koulutuspolitiikan arvojen perään. Kielipelin taustalla on ihmisen itseisarvon ja sivistysoikeuden korostaminen ilman välineellistä päämäärää. Pedagogisesta kielipelistä tämä puhe eroaa siten, että siinä toimivat puhujina myös kasvatustilafilosofit, tavalliset kansalaiset ja kirkon edustajat. Kasvatuksellisen kielipelin keskeiset teemat sisältyvät käsitteisiin *kasvatus, sivistys, arvot, päämäärät, etiikka, inhimillinen kasvu* ja *tulosvaatimusten kritiikki*. Luonteeltaan kasvatuksellinen kielipeli on usein poleemista kasvatuksen ja opetuksen reviirinpuolustusta talouden ja elinkeinoelämän teknologista hegemoniaa vastaan.

Alkuperäinen oletukseni kielipelien luonteesta muuttui analyysia tehdessä jonkin verran, koska tuloksellisuusdiskurssi sai poliittista painotusta enemmän kuin olin oletanut. Valtion ja kuntien koulutuspolitiikat erottuvat diskursseissa erilaisina puhetapoina ja painoituksina. Ensimmäinen määrittelee ja asettaa koulun tuloksellisuuden vaatimuksen ja jälkimmäinen yrittää löytää konkreettisia keinoja vaatimusten toteuttamiseen. Koulutuspoliittista kielipeliä arvostellaan retorisisesta kielenkäytöstä ja arjesta vieraantumisen ja kunnallispoliittinen kielipeli tarjoaa medialle ihmisiä kiinnostavia arkisia tarttumapintoja.

Pedagoginen ja kasvatuksellinen kielipeli ovat sisällöllisesti lähempänä opettajan arkea, mutta painottavat sitä eri tavoin. Pedagogisessa kielipelissä koulun tuloksellisuus näyttäytyy lähinnä didaktisena ajatteluna ja kehittämisenä. Sen sijaan kasvatuksellinen kielipeli korostaa kokonaisvaltaista inhimillistä kasvua ja ottaa enemmän huomioon niitä yhteiskunnallisia ja inhimillisiä olosuhteita, joissa kasvatus tapahtuu. Kunnallispoliittisen näkökulman vaikutus riippuu pedagogisessa puheesta siitä, millä koulutuksen asteella työskennellään.

Koulutuspoliittisesta kielipelistä tuli ongelmallinen tulkittava, koska siinä käsitteiden käytännöllistä sisältöä on todella vaikea hahmottaa. Kokemus vahvistaa diskurssiaineistossa esille tullutta näkemystä hallinnon ja kentän toimijoiden vieraantumisesta. Toisaalta myös pedagoginen asiantuntijapuhe saattaa sisältää säästötoimien kurimuksessa painiskelevien riviopettajien näkökulmasta kovin korkealentoista kasvatustieteellistä tekstiä. Sekä koulutuspolitiikan retoriikka että kasvatuksen teoria oppimiskäsityskeskusteluihin tuntuvat elävän omaa elämäänsä ja koulut arkisten talousrealiteettien keskellä omaansa. Siksi jäin pohtimaan koulun, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuuden sisältöä ja merkitystä koulun tuloksellisuutta koskevassa keskustelussa.

Asiantuntijuutta pidetään ajassamme auktoriteettina, johon voidaan vedota vakuuttavuutta tavoiteltaessa. Monessa aineistopuheenvuorossa ihmetelään sitä, että koulun tuloksellisuuden parantamiseen tähtäävässä toiminnassa käytettävät "asiantuntijat" tai kouluasioista päättävät eivät tunne koulun arkea. Julkisessa keskustelussa tunnutaan ottavan vakavasti vain tuotannollis-taloudelliset argumentit. Pedagoginen ja kasvatuksellinen näkökulma joutuvat olemaan jatkuvasti puolustuskannalla sekä koulutus- että kunnallispoliittisen näkökulman kritiikille.

## 2.6 Tulkitsijan positio

Yhtä lailla kuin tutkija on tietoinen tietoisuutensa ja käsitteidensä historiallisuudesta ja sidoksesta aiempaan keskusteluun – – yhtä lailla hän kuitenkin on samalla tietoinen oman maailmasuhteensa uniikkiudesta ja siitä, että hänen raportoimansa kohtaamiset aineistonsa kanssa ovat aina uniikkeja. Tutkija osallistuu omasta horisontistaan eli hermeneuttisesta situaatiostaan käsin tutkimansa tradition rakentamiseen, ja tällainen työ on välttämättä persoonallista: tutkijan horisontti on kuin sormenjälki, ei ole kahta samanlaista.<sup>141</sup>

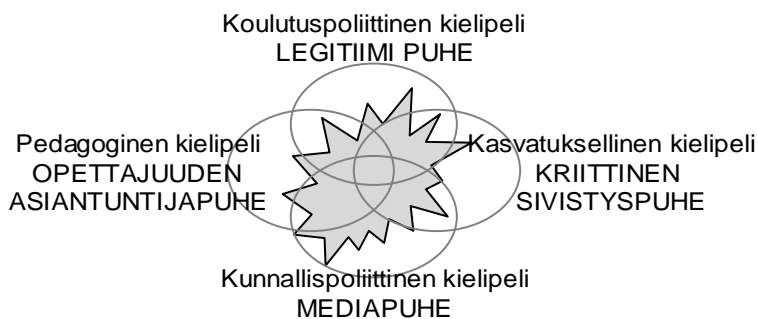
Kirsi Juhila (2002, 201–232) kuvaa tutkijan positiota diskurssianalyysissä vaihtoehtoilla *analyytikko*, *asianajaja* ja *tulkitsija*. Analyytikko viittaa sellaiseen diskurssianalyyttiseen positioon, jossa tutkijan osuus yritetään pitää mahdollisimman pienenä ja kontrolloituna. Analyytikko selvittää tiettyjä metodeja käyttäen aineiston antamat merkitykset ilman omia motivaatioita. Sen sijaan asianajaja pyrkii tutkimuksellaan vaikuttamaan jonkin päämäärän saavuttamiseen. Siksi hän tarkastelee aineistoaan myös kriittisin silmin. Tutkimus on asianajajalle poliittinen teko, joka vaatii puolen valitsemista.

---

<sup>141</sup> Koski 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä, 9.

Tulkitsijalle tutkimusaineisto näyttäytyy monien mahdollisuuksien maailmana. Vaikka tulkinnan on kaikissa tapauksissa lähdettävä aineistosta, sitä voi lukea ja tulkita erilaisilla tavoilla. Siksi tulkinnasta muodostuu tutkijan ja aineiston vuorovaikutteinen suhde. Diskurssianalyttikko ei tavoittele tulkinnalleen "universaalisen faktan statusta". "Tulkintojen teko ei ole kirjoittavan tutkijan yksinoikeus, sillä myös lukijat ovat kielenkäytön ja vuorovaikutuksen tuntijoita". (Juhila 2002, 234–235.)

Tunnistan oman asemani kasvatustilanteesta filosofisesti orientoituneena tutkijana sekä asianajajan että tulkitsijan lähtökohtia sisältäväksi. Pysin valottamaan koulun tuloksellisuuden käsitteen erilaisia ymmärtämisen tapoja, mutta olen samalla diskurssiin osallistuva toimija. En pysty asettumaan tutkimani ilmiön ulkopuolelle, koska elän ja toimin sen vaikutuspiirissä (kuviokuva 10). Ilman tätä asemaa koulun tuloksellisuuden käytännöllisten merkitysten tulkinta ei olisi edes mahdollinen.



KUVIO 10. Koulun tuloksellisuusdiskurssi ja tulkitsijan positio

Filosofisesti orientoituneen lähestymistavan valitseminen viestii kuitenkin jo lähtökohtaisesti pyrkimystä tutkittavan ilmiön syvällisempään analyysiin ja kritiikkiin. Asianajajan näkökulmasta tulkitsijan työ vaikuttaa kovin relativistiselta. Kasvatustilanteesta tutkimus käy turhaksi, jos tutkimuskohdetta lähestytään neutraalisti kasvatuksen arvonäkökulmaa välttäen. Siksi pyrin ottamaan tulkitsijana keskustelijan roolin. Keskustelija suuntaa tutkimuksensa kohti lukijaa ja tuo tutkimustuloksensa osaksi tutkimuksen kohteena olevaa diskurssia. (ks. Juhila 2002, 229–230.)

Gadamer pitää tulkintaa onnistuneena silloin, kun se saattaa lukijan dialogiin tekstin kanssa. Siksi Gadamer (2004, 234) antaa tulkitsijalle välissä puhujan

ja sovittelijan roolin<sup>142</sup>. Tulkitsijan tehtävä on toimia ikään kuin tulkkina tekstin (ilmiön) ja lukijan välillä, koska eri horisonteista käsin esitetty puhe ei tule muuten kuulluksi ja ymmärretyksi eikä yhteistä keskustelun mahdollisuutta synny. Tulkinnan tehtävänä on auttaa tutkittavan ilmiön ymmärtämistä sen historiallis-yhteiskunnallisissa yhteyksissä. Teoria ei merkitse Gadamerille käytännön vastakohtaa, vaan välttämättömyyttä asettua käytännön tarkastelijaksi, osanottajaksi, läsnäolijaksi. Vain tästä asenteesta ja olotilasta käsin voidaan saavuttaa hermeneuttinen ymmärtäminen. Teoria tieteellisenä tietona merkitsee Gadamerille ”sen näkemistä. mitä on” (Gadamer 1998, 31; 2004, 167.) Tämä näkökulma sopii hyvin yhteen Wittgensteinin näkemykseen, jossa hän kehottaa filosofia *katsелеmaan* ja tekemään päätelmiä katsomisen perusteella. Antiikin filosofiassa tästä katselemisesta ja näkemisestä käytettiin nimeä *theoria* (Nordin 1999, 24, 86–87).

Ymmärtämiseen pyrkivä tulkinta on tutkimuksessa monikerroksinen tapahtuma. Sekä diskurssinaisteiston puhujilla että tulkitsijalla on omat historiansa ja elämismaailmansa. Myös tutkimuksen lukija tekee tulkintansa oman horisonttinsa kautta. Lopullisen ja ainoan oikean tulkinnan saavuttaminen ei ole mitenkään mahdollista. Tulkinta jää aina vajaaksi.

Wittgensteinin ajattelutapojen soveltajana tunnettu Peter Winch (1979) pohtii ymmärtämisen ehtoja teoksessaan *The Idea of Social Science* (1958). Winchin mukaan ymmärtäminen lähtee tulkitsijan suhteesta käytäntöön, mikä Wittgensteinin ilmaisussa merkitsee elämänmuotoa ja Heideggerilla<sup>143</sup> olemisen tapaa. Habermasin (1981, 123) kommunikatiivisen toiminnan teoriassa käsite ”elämismaailma” kuvaa yhteiskunnan, kulttuurin ja ihmisen minuiden leikkauspistettä. Elämismaailma muotoutuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja muodostaa perustan, jolle ihmisten arkitietoisuus ja arkielämä rakentuvat. Elämismaailma voidaan määritellä kyseenalaistamattomaksi, yhteisöllisesti rakentuneeksi ajattelutapojen ja käytäntöjen koosteeksi, jonka perusteella sen piirissä elävät ihmiset muodostavat maailmankuvansa, arvolähtökohtansa, identiteettinsä ja samalla kommunikatiivisen toimintansa perusteet. Elämismaailma rakentuu historiallisesti menneiden sukupolvien tulkintojen varassa. (Anttonen 1998.)

Kielipeli viittaa yhteisöllisiin puhumisen tapoihin, säännön käsitteen avulla analysoitavissa oleviin kielenkäyttötilanteisiin. Säännöt määrittelevät sen, milloin toimintaa pidetään kussakin kielyhteisössä onnistuneena tai epä-

---

<sup>142</sup> Gadamerin ajattelun kommentaareina ja taustoina olen käyttänyt pääasiassa seuraavia tekstejä: Dawson 1998, Gallagher 1992, Nikander 2004, Kannisto 1989 (2002), Koski 1995, Koski & Salovaara 2000 ja Kusch 1986. Hyödyllinen johdatus on ollut myös Thomas Olssonin ruotsinno *Förnuftet i vetenskapens tidsålder* (Gadamer 1989). Ensimmäinen suomennettu teos on vuonna 2004 ilmestynyt *Hermeneutiikka*.

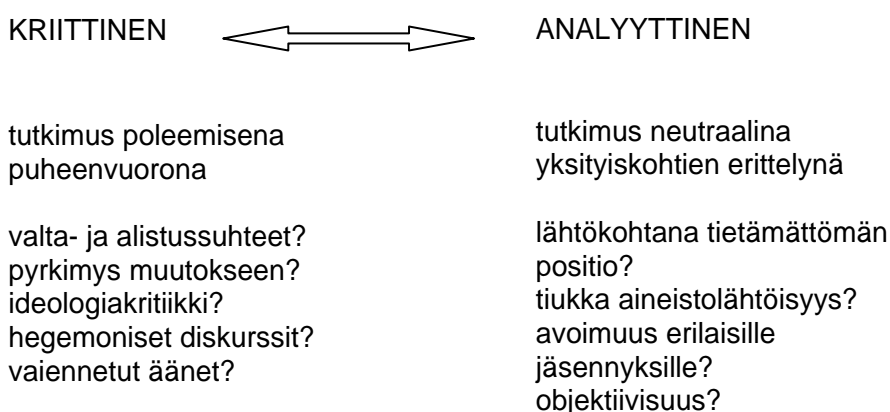
<sup>143</sup> Ks. Heidegger 2000.

onnistuneena, ts. kuka kussakin kielipelissä kuuluu joukkoon ja kuka jää sen ulkopuolelle. Tällaisten sääntöjen havaitseminen edellyttää tulkitsijalta pyrkimystä nousta omien ennakko-oletustensa yläpuolelle tarkastelemaan erilaisia ymmärtämisen vaihtoehtoja. Tulkitsija joutuu refleктоimaan oman ymmärryksensä havaitsemiensa vaihtoehtojen suhteen. Tutkijan keino lähestyä tutkimuksensa kohdetta on yrittää "luikahtaa sisään" tutkittavaan ilmiöön omasta arkitodellisuudesta käsin ja lähteä laajentamaan ymmärrystään sen perusteella. (Ks. Kannisto 2002, 303–344.)

Kielipelien tulkinta ei edelliset näkökulmat huomioiden ole mitenkään yksinkertainen tehtävä. Tulkitsijan on valittava paikkansa ja tehtävä ratkaisunsa harkitusti. Kaikilta osin valinnat eivät kuitenkaan ole vapaita. Tulkitsija ei voi irrottautua siitä elämänmuodosta, johon hän kielen ja tradition kautta on sidottu.

Tulkintaprosessissa olen joutunut refleктоimaan omaa suhdettani koulun tuloksellisuusdiskurssiin. Lähestymistapani oli lähtökohtaisesti kriittinen nimenomaan kasvatuksen arvojen näkökulmasta. Positiiviseksi tarkoitettu tuloksellisuuden vaatimus oli kokemusteni mukaan tuonut koulujen arkeen ja opettajan työhön sellaisia kielteisiä ilmiöitä, joita kukaan ei ilmeisesti sinne tarkoittanut ja joita pidin kasvatustilofilosofisesti – etenkin niiden markkinoiman ihmiskäsityksen kannalta – arveluttavina. Tämä kokemus näkyy myös diskurssiaineiston valinnassa.

Tutkimusprosessin aikana suhtautumiseni on kuitenkin muuttunut analyyttisemmäksi. Ilmiön tarkastelussa ja kielipelien tulkinnassa olen tutkimuksen edetessä liikkunut välillä kriittinen – analyyttinen (kuvio 11). Oletan tämän prosessin tarkoittavan Gadamerin mainitsemaa horisonttien sulautumisen prosessia, jossa tulkitsijan ymmärrys dialogissa vähitellen aukeaa uusiin näkökulmiin. Horisonttini ei kielipelien diskurssianalyyttisen erittelyn jälkeen ole entinen.



KUVIO 11. Tulkitsijan asema diskurssianalyyysissa (Ks. Jokinen & Juhila 2002, 85–89.)

### 3 KOULUN TULOKSELLISUUDEN KÄSITTEEN MIELI?

Kielipelien kokonaisuus muodostaa ikään kuin mahdollisuuksien verkon, jossa yksittäinen ajattelija voi liikkua. Tuon verkon ulkopuolella kaikki on kaaosta. – – Emme *muuta* kieltä: kieli *muuttuu* – ja muuttaa mukanaan meidät.<sup>144</sup>

Filosofia pelkästään asettaa kaiken esiin, se ei selitä mitään, eikä tee mitään johtopäätöksiä.<sup>145</sup>

Kielipelit ovat olemassa pikemminkin *vertailukohteina*, joiden on määrä luoda samanlaisuudellaan ja erilaisuudellaan valoa kielemme suhteisiin.<sup>146</sup>

Filosofia ei saa millään tavoin loukata kielen tosiasiallista käyttöä, se voi loppujen lopuksi vain kuvata sitä.

Se ei näet voi myöskään perustella sitä.

Se jättää kaiken entiselleen.<sup>147</sup>

Tutkimuksen neljäs tehtävä jäi kielipelien erittelyssä selvittämättä. "Löytyykö koulun tuloksellisuuden käsitteelle kielipeleissä yhteistä merkityssisältöä vai hajoaako se mieltä vailla olevana olemattomiin?".

Kielipelien keskeiset käsitteet osoittavat, että merkityssisältö hajoaa keskustelussa. Koulutuspoliittinen kielipeli näyttää ymmärtävän tuloksellisuuden onnistuneena kansainvälisesti kilpailukykyisenä koulutusjärjestelmänä. Pedagoginen kielipeli korostaa sen sisällä opettajan korkeatasoista osaamista ja yksilön oppimisen onnistumista. Kunnallispoliittinen kielipeli painottaa käsitteen sisältöä kustannustehokkuutena ja asiakastyytyväisyytenä. Kasvatuksellinen kielipeli haluaa korostaa sivistystä ja ihmisen inhimillisen kasvun ainutlaatuisuutta. Koulun tuloksella näyttää siis olevan monta mieltä. Ei kuitenkaan voida ajatella, että tämä "mielettömyys" jotenkin häivyttäisi itse ilmiön olemassaoloa. Wittgensteinin sanoin kielipelien erottelu onnistuu ku-

---

<sup>144</sup> Kannisto, 2002, 314.

<sup>145</sup> Wittgenstein 1999a, 92, §126.

<sup>146</sup> Wittgenstein 1999a, 92, §130.

<sup>147</sup> Wittgenstein 1999a, 91, §124.

vaamaan kielen käyttöä sen ristiriitoja osoittamalla, mutta ei tee mitään johtopäätöksiä vaan jättää kaiken entiselleen. Koulun tuloksellisuuden käytännöllisiä merkityksiä ja erilaisten näkemysten yhteensovittamisen problematiikkaa se ei pyri ratkaisemaan. Kuitenkin tämä konfliktuaalisuuden ongelma on se yhteiskunnallinen ja arkipäivän käytännön tilanne, jossa kouluissa eletään.

Koulun tuloksellisuuden käsitteen määrittely on tapahtunut merkillisessä järjestyksessä, jos ajatellaan Wittgensteinin näkemystä siitä, kuinka käsitteen merkitys syntyy ihmisten arkisessa toiminnassa. Tässä tapauksessa merkitys on otettu suorana käännöksenä kulttuurisesti vieraasta kansainvälisestä ja kaupallisesta ympäristöstä ja sitä on lähdetty syöttämään strategisen mallin mukaan hallinnon hierarkkisessa järjestyksessä ylhäältä alas. Arjen toiminnassa käsitteen merkityssisältö on saanut ristiriitaisia tulkintoja. Miten keskustelun tulkitsijan tulisi suhtautua näihin ristiriitoihin, jotka näyttäisivät nousevan erilaisista arvomaailmoista?

Koulun tuloksellisuusdiskurssissa kohtaavat monet kielipelit, kontekstit ja metaforat. Puhutaan koulutuksesta, opettamisesta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Puhutaan laadusta, strategioista ja järjestelmistä, puhutaan kasvatuksesta ja sivistyksestä. Puhutaan rakentamisesta ja kasvusta. Käsitteinä koulutus, opetus ja kasvatusta näyttävät diskurssiaineistossa erillisinä. Koulutukseen sisällytetään laajasti koulutusjärjestelmään liittyvät käsitteet ja opetukseen lähinnä luokahuoneen sisällä tapahtuva työskentely. Kasvatuksen käsite tässä diskurssissa etsii paikkaansa.

Keskustelun käsiteviidakko ja pirstaleisuus on osa jälkimodernin ajan todellisuutta, josta on vaikea löytää loogisuutta tai yhteistä mieltä. Toisaalta koulumaailma – koulutus – nähdään *strategisesti ohjailtavana koneistona* tai organisaationa, jota oikeilla välineillä pystytään hallitsemaan ja ohjaamaan ja siten saavuttamaan tavoitteena olevat tulokset. Toisaalta keskustelussa lähesytään koulumaailmaa ja kasvatusta *inhimillisenä elämänmuotona*, jonka perusolemuksessa on jotakin henkistä, joka ei ole strategisesti hallittavissa ja jota pitäisi varjella. Jonkun mielestä keskustelu kasvatuksesta ei kuulu lainkaan tuloskeskustelun piiriin. Käytännössä opettajat joutuvat kuitenkin toteuttamaan kummankin ajattelutavan odotuksia.



### 3.1 Koulu ja markkinatalouden kieli

Julkisen puhemaailman solmukohtiin ilmaantuu itse itsensä vahvistavia, analyttisiä lauseita jotka toimivat kuin loitsuina. Kun niitä yhä uudestaan taotaan vastaanottajan mieleen, ne lopulta sulkevat vastaanottajan henkiset toiminnot kaavan määääämien edellytysten kehään.<sup>148</sup>

– – markkinatalouden kieli on jo muokannut paitsi poliitikkojen, myös koulutuksen ammattilaisten ajattelua niin, että taju kasvatuksen ja liike-elämän erosta on alkanut hämärtä.<sup>149</sup>

Sanoilla lavastettu lumetodellisuus saattaa hetkeksi haihtua, kun joku huomauttaa ääneen, ettei keisarilla olekaan vaatteita. Lehtori Maija Taanilan lukio oli mukana laatukoulutuksessa:

"Kun olin hetken istunut salissa, luulin ensin tulleeni väärään paikkaan. Kouluttajan puheessa vilisi minulle outoja termejä, osa kuulosti amerikkalaisesta liike-elämästä lainatuilta markkinointi-iskulauseilta, osa oli täysin käsittämättömiä ylätason abstraktioita, joilla ei ollut tuon taivaalista tekemistä reaalityodellisuuden, saatikka käytännön kouluelämän kanssa. Oloni muuttui yhä kafkamaisemmaksi.

Kun puhuja oli lopettanut, tein jotakin, mitä en nuorena maikkana olisi ikinä uskaltanut (siunattu ikä!). Nousin ylös, pyysin puheenvuoroa ja totesin, että melkoisen hyvästä äidinkielen ja muutaman vieraan kielen taidostani huolimatta en ollut ymmärtänyt yhtään mitään puhutusta ja että nyt on sitten ainakin yksi täysin laaduton opettaja paikalla. – –"<sup>150</sup>

Diskurssianalyttisessä lähestymistavassa ja Wittgensteinin arkikielen filosofiassa kieli ymmärretään todellisuuden muokkaajana. Tutkimuksen aineistolainoissa ja lähdekirjallisuudessa on moneen otteeseen puhuttu siitä, kuinka tuloksellisuusvaatimus on tuonut kouluun ja kasvatuksen maailmaan markkinatalouden kielen. Miten tämä uusi kieli vaikuttaa koulun arjessa?

Teoksessaan *Yksiuotteinen ihminen* Herbert Marcuse (1969) analysoi länsimaisen teollisen yhteiskunnan ideologiaa ja väittää, että teknologinen kehitys on johtanut tehokkaaseen hallitsemis- ja yhdenmukaistamisjärjestelmään, joka pystyy muokkaamaan ihmisten tarpeita ja elämäntapaa. Yksipuolisesti taloudelliseen kasvuun tähtäävä yhteiskunta on tehnyt ihmisestä joukkotuotannon ja joukkokoulutuksen välineen, joka pyritään tyydyttämään pelkällä tavaroiden ja palvelujen runsaudella. Samantyyppistä näkemystä lähes 40 vuotta myöhemmin tuo esiin mm. psykohistorioitsija Juha Siltala (2004) teoksessaan *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Onko opettajastakin tulossa tehokkuusyhteiskunnan liukuhihnatyöläinen, jolta odotetaan vain ennalta laaditun suunnitelman toteuttamista ja tuotantotavoitteiden mukaisia tulok-

---

<sup>148</sup> Marcuse, H. 1969. *Yksiuotteinen ihminen*. Teollisen yhteiskunnan tarkastelua, 105.

<sup>149</sup> Toiskallio 1993, 2.

<sup>150</sup> Siltala 2004, 310. Aineistolainaus.

sia? Mikä on inhimillisen kasvatuksen paikka tulostavoitteisessa koulutusjärjestelmässä ja sen kielessä?

Koulun tuloksellisuusdiskurssin kielipelejä pelataan eri pelikentillä ja eri tasoilla. Niitä voitaisiin tutkia sekä laajuus- että syvyyssuunnassa. Keskustelusta erottuu erityisen selvästi kaikilla yhteiskunnan tasoilla pelattava "strategiapeli", jossa pelimerkkeinä ovat tehokkuuden vaatimuksiin liittyvät käsitteet kuten *kehittäminen, strategia, arviointi, tulokset, kilpailukyky, laatu, organisaatio, tietoyhteiskunta*. Käsitteitä käytetään niin ala-asteen vanhempainiloissa kuin opettajille suunnatuissa koulutustilaisuuksissakin. Keskustelu on vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan, työelämään ja markkinoihin.

Psyykinen tila merkitysten luomiseen joko avataan tai suljetaan yhdessä. Ilman sopivia käsitteitä asioihin on vaikea tarttua. Käsitteitä valtaamalla pyritään rajaamaan ajattelu hyväksyttävään suuntaan.

Ajan tasalla olemista osoitetaan puhumalla amerikkalaisesta bisnesjargonista väännettyä nykyajan maailmankieltä, managereseä.<sup>151</sup>

Peliin osallistuminen edellyttää käsitteiden jatkuvaa viljelemistä ja strategisesti oikeanlaista käyttöä. Tämän kielen käyttäminen synnyttää mielikuvan asiantuntijuudesta ja koulun kehittämisen tahdosta ja tulee siten positiivisella etumerkillä varustetuksi. Pelikielen ja pelin sääntöjen hallitseminen merkitsee menestystä työelämässä ja politiikassa. Palkintoina jaetaan projekti- ja tuloksellisuusrahoja, ylimääräisiä valtionavustuksia ja laatupalkintoja, ehkä myös virkoja, luontoisetuja ja henkilökohtaisia palkanlisä.

Asiaa voidaan tarkastella Wittgensteinin arkikielen filosofiassa säännön seuraamisen idean avulla. Wittgenstein kirjoittaa:

– – Säännöllä ei ole käyttöä opetuksessa eikä itse pelissä, eikä sitä esitetä missään sääntöluettelossa. Peli opitaan katsomalla miten muut sitä pelaavat. Mutta sanomme, että sitä pelataan niiden - ja - niiden sääntöjen mukaan, koska havainnoitsija voi lukea nämä säännöt pelin käytännöstä kuten luonnonlain, jota pelitapahtumat seuraavat. – –<sup>152</sup>

Uuden kielen omaksuminen merkitsee mahdollisuutta päästä sisälle uusimpiin virtauksiin ja osallistua ajankohtaiseen keskusteluun. Joka hallitsee kielen, hallitsee myös pelin. Kielen osaaminen merkitsee osallisuutta, osaamattomuus pudottaa pelistä. Kirjoittamattomat pelisäännöt leimaavat kriittisen suhtautumisen muutosvastarinnaksi, jonka seurauksena on vähittäinen marginalisoituminen, pelin ja menestyksen mahdollisuuden menettäminen. Lyotardia (1985, 77) siteeraten Toiskallio (2001, 459) kirjoittaa:

---

<sup>151</sup> Siltala 2004, 310.

<sup>152</sup> Wittgenstein 1999a, 58, § 54.

Moderni on merkinnyt instituutioiden ja niiden muotojen painottumista. Koulutuksessakin se on merkinnyt tavoitteiden ja käytäntöjen muo-  
vaamista siten, että tuotetaan "pelaajia, jotka kykenevät asianmukaisella  
tavalla täyttämään paikkansa instituutioiden tarvitsemissa pragmaatti-  
sissa tehtävissä".

Koulu on strategisen ohjailun alla ja sitä käytetään välineenä kasvatuksen ul-  
kopuolelta tulevien tavoitteiden saavuttamisessa. Esimerkkinä tästä voi mai-  
nita kaupallistuneen median, jonka rooli kielipelien synnyssä ja tulkinnessa  
osoittautuu merkittäväksi. Vaikutelmaksi jää, että asiakasnäkökulmaan pyr-  
kiessään media varsin tehokkaasti tulee toistaneeksi elinkeinoelämän uusli-  
beralistisen kielen sävyjä.<sup>153</sup>

Säännön seuraaminen mediapelissä merkitsee kulloinkin kuumina pu-  
heenaiheina esiintyvien ilmiöiden provokatiivista käyttöä. Tällaisia ovat ai-  
neiston keräämisen aikana olleet mm. koulun ja elinkeinoelämän suhteet,  
koulukiusaaminen, kuntien säästöt, opettajien lomautukset, kyläkoulujen  
lakkauttaminen, home- ja työrauhaongelmat sekä ylioppilaskirjoitusten tu-  
lokset. Myös kouluhallinto on joutunut mediassa vastaamaan koulutuspoliit-  
tisiin uudistuksiin liittyvään kritiikkiin. Esimerkkinä tästä Helsingin Sano-  
missa keväällä 2002 julkaistu suomalaisen koulun tilaa käsittelevä sarja *Mikä  
mättää koulussa?*

Kouluelämän muuttuminen julkiseksi on eräs tuloksellisuusdiskurssin  
seuraamuksista. Koulupuheella näyttää olevan merkittävä arvo median kau-  
pallisessa maailmassa. Kouluasiat kiinnostavat kaikkia kansanosia myös tun-  
teen tasolla. Siksi koulu tarjoaa medialle otollisen maaperän. Jokaisella on  
kokemusta koulusta ja jokainen voi omakohtaisen tai lähipiirin kokemuksen  
perusteella pitää itseään koulun asiantuntijana. Asioiden käsittelytapa ja mo-  
tiivit eivät mediassa kuitenkaan perustu kasvatukselliseen tai sivistykselli-  
seen ajatteluun vaan sen omiin kaupallisiin tai poliittisiin intresseihin.

Vaikka mediapelillä on huonot puolensa, sitä on koulumaailmassa myös  
opittu käyttämään hyväksi. Myönteistä julkisuuskuvaa luomalla oppilasmää-  
rien uskotaan kasvavan. Markkinanäkökulmasta "hyvä koulu" on koulu, jolla  
on hyvä maine, hyvä imago ja johon pyrkii paljon opiskelijoita. Hyvä koulu on  
myönteisesti esillä mediassa, sen rakennukset ovat ajanmukaiset ja se tuottaa  
vertailuissa hyviä tuloksia. Se on opetusteknologisesti hyvin varusteltu ja sen  
opiskelijat sijoittuvat hyvin jatko-opintoihin. Hyvä koulu on siis itsessään tuote,  
jota voidaan markkinoida. Koulut ovat näin opetelleet hallitsemaan omien  
"prosessiensa" tuotekehittelyn ja myynnin. Toisaalta koulut joutuvat peittele-  
mään vaikeuksiaan kielteisen julkisuuden pelossa.

---

<sup>153</sup> Ks. esim. Helsingin Sanomien pääkirjoitus 29.4.2001, *Koulut junnaavat yhä pe-  
rinteisiä latuja*, A4.

Koulun ja opetuksen kaupallistuminen on merkinnyt kielen muutoksia myös opettajille suunnatussa ammattikirjallisuudessa, jota julkaistaan paljon. Markkinoinnissa käytetyistä käsitteistä ei aina voi päätellä niiden sisältöä. Eräs esimerkki tästä on Tammen vuosina 1999–2001 julkaisema Pedagogia-sarja. Mitä tämä "pedagogia" sisältää? Sarjan esittely ja kirjojen teemat paljastavat lähestymistavan:

*Pedagogia on uusi, laadukas ja ajan hermolla oleva kirjasarja koulutusalan ammattilaisille. Teokset perustuvat kokonaisnäkemykseen, jonka taustalla ovat nykyaikaiset teoriat oppivasta organisaatiosta, valtuuttavasta johtamisesta, tiimityöstä ja verkostoitumisesta: kirjat ovat käytännönläheisiä ja sisältävät runsaasti ratkaisumalleja ja kuvauksia prosessien käynnistämisestä, ohjaamisesta ja arvioinnista.*

- Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu
- Koulun johtamishaaste
- Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu
- Työssäoppiminen <sup>154</sup>

### 3.1.1 Tuloksellisuusdiskurssin teemat ja kansainvälinen koulutuspolitiikan tutkimus

Koulusta on tullut kova. Sitä ohjaavat markkinavoimat eivätkä kasvatukselliset päämäärät. Hallinnoimisesta on tullut itsetarkoitus.<sup>155</sup>

Ristiriidoista huolimatta kaikille kielipeleille näyttää olevan yhteistä pyrkimys parempaan kouluun ja koulutukseen. Sen sijaan käsitykset siitä, mikä tämä päämäärä sisällöllisesti on ja miten siihen tulisi pyrkiä, vaihtelevat. Ristiriidat syntyvät nimenomaan koulun tuloksellisuuden käsitteen mielen ja tarkoituksen epäselvyydestä. Husan (1995) kuvaus diskurssista edestakaisin juoksenteluna on varsin kuvaava ilmaisu koulun tuloksellisuusdiskurssissa.

Kielipelien välille näyttää syntyvän ristivetoja, koska niiden käsitykset koulutuksen, opetuksen ja kasvatuksen keskinäisestä suhteesta ja yhteiskunnallisesta tehtävästä poikkeavat toisistaan. Asiaa hahmotetaan erilaisista näkökulmista ja kukin asiantuntija tuo keskusteluun oman horisonttinsa. Näkemykset koulun hyvistä tuloksista eroavat sekä teoreettisesta että ideologisesta lähestymistavasta riippuen. Tämä huomio vahvistaa käsitystä koulun tuloksellisuuden problematiikan paitsi filosofisesta ja tieteenfilosofisesta myös poliittisesta luonteesta.

---

<sup>154</sup> Teksti on lainattu Tammen kotisivuilta [www.tammi.net/pedagogia](http://www.tammi.net/pedagogia) vuonna 2002. Linkki ei enää toimi. Kirjasarjan kirjat löytyvät kirjastojen kokoelmista hakusanalla "pedagogia". Monipuolisemman näytteen vuosituuhannen vaihteen kasvatustieteiden kirjallisuudesta saa esim. haulla "Opetus 2000".

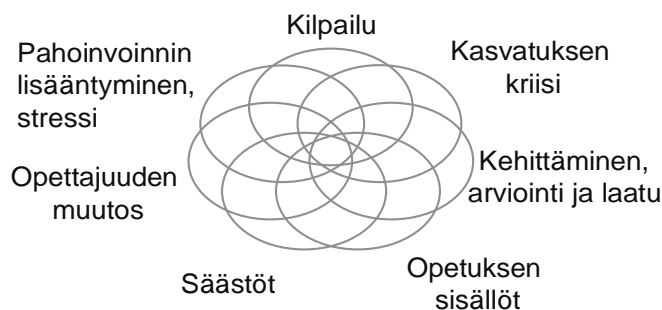
<sup>155</sup> Opettajien alarajaksi pysäytettävä. Seppo Helakorpi. Opettaja n:o 6, 11.2.2000, 14.

Onko lähestymistapani koulun tuloksellisuusdiskurssiin ollut riittävän hedelmällinen? Jäikö jotakin olennaista huomaamatta? Mikä selittää tuloksellisuusdiskurssin voittokulkua suomalaisessa koulutuspolitiikassa? Pedagoginen tai kasvatuksellinen kritiikki ei tunnu purevan tähän ilmiöön, vaan saa ne muuttumaan osaksi tulosten tavoittelua. Poliittisten ja taloudellisten tulosvaatimusten lisäksi opettaja saa harteilleen pedagogiset ja kasvatukselliset tulospainheet.

Uutta näkökulmaa tavoitellakseni lajittelin vielä kerran keräämäni lehtileikkeet pinoihin puhtaasti tekstien sisällön mukaan – puhujat, kehykset ja kielipelit unohtaen – ja löysin seuraavat keskusteluteemat (sisältöjen erittely liitteessä 3):

- koulutusmenojen säästöt
- kilpailu
- kehittäminen, arviointi ja laatu
- opettajuus
- opetuksen sisällöt
- pahoinvointi
- kasvatuksen päämääräkriisi

Mielenkiintoinen havainto teemoittelussani (kuvio 12) oli aluksi jäljelle jäänyt hahmottomaton diskurssiaineisto, joka ei tuntunut sopivan minkään otsikon alle. Lopulta huomasin, että kaikissa käsiteltiin erilaisista näkökulmista kasvatuksen arvoihin ja päämääriin liittyviä ongelmallisia asioita. Otsikoin teeman kasvatuksen kriisiksi.



KUVIO 12. Koulun tuloksellisuusdiskurssin teemat

Teemoittain analysoituna (Eskola & Suoranta 1998, 175–176) teksteistä voidaan nähdä mihin kysymyksiin kielipeleissä etsitään vastauksia. Aineiston sisältö kuitenkin paljastaa, etteivät puhumisen tavat ja vastaukset ole samat. Tekstin sisältö ja puhetapa voi samassa teemassa liikkua akselilla *poleeminen – välttämättömyyttä vakuuttava – informoiva – pohdiskeleva – kriittinen*. Käytetty kieli ja sanasto voivat olla pedagogista tai kasvatuksellista, arkipuhetta tai vi-

ranomaispuhetta. Samassa tekstissä voidaan myös käsitellä useita esitettyjä teemoja.

Koulun tuloksellisuusdiskurssi näyttää syvenevän ja sen käsitteellinen taso nousevan sitä mukaa, kun arvokeskustelun tarve kasvaa. Tästä esimerkkinä voidaan mainita kasvatustieteen sisällä tapahtunut koulutuspolitiikan kriittiseen tutkimukseen ja koulutusjärjestelmien kansainväliseen vertailuun liittyvä koulutussosiologisen (kasvatussosiologisen?) keskustelun voimistuminen.<sup>156</sup> Diskurssin teemoja tukevaa näkemystä voi löytää erityisesti Stephen Ballin (2001, 2004) teksteistä, joissa hän käsittelee globaalien toimintaperiaatteiden yhteyttä kansallisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin ja niiden vaikutuksiin koulujen arjessa.

Ballin (2001, 29) mukaan OECD-maissa valtaan pyrkivä politiikan teknologian tarkoituksena on syrjäyttää vanhat professionaaliset ja byrokraattiset toimintatavat. Tämä merkitsee yhteiskunnan toiminnassa markkinamuotoisuutta (*market forms*), uutta johtajuutta (*management*) ja suorituskeskeisyyttä (*performativity*). Yhdessä nämä kolme taloudellisen eetoksen ulottuvuutta alkavat muokata ihmisten arkipäivää pienin askelin. Makrotasolla eli kansallisvaltioiden välillä ne synnyttävät uusia kurinpidon ja järjestyksen muotoja, jotka muodostavat perustan sekä uusille sopimuksille valtion ja pääoman välillä että uusia sosiaalisen hallinnan malleja. Esimerkkinä Ball (2001, 27) mainitsee OECD:n raportin *Siirtymäkaudella hallitseminen: Julkisen johtamisen uudistukset OECD-maissa*<sup>157</sup>, jossa julkisen johtamisen tavaksi tarjotaan tuloksiin, tehokkuuteen ja palvelun laatuun pyrkiviä uudistuksia. Käytännössä nämä uudistukset merkitsevät julkisille palveluille tehokkuus- ja tulostavoitteita, kilpailuun perustuvaa yhteistyötä ja niiden strategista ohjaamista.

Markkinoiden puolestapuhujat voivat Ballin (mt., 31–32) mukaan suhtautua arvoihin kahdella tavalla: joko 1) pitämällä markkinoita arvoneutraalina mekanismina tehokkaamman, vastuullisemman tai vaikuttavamman koulutuksen tuottamisessa tai 2) näkemällä markkinoissa itsessään positiivisia moraalisia arvoja, jotka tuottavat yritteliäisyyttä, itseluottamusta, itsenäisyyttä ja riskinottoa eli mahdollisuuden menestymiseen.

Jälkimmäisen näkemyksen omaksuneet näkevät markkinat positiivisena muutosvoimana, johon kannattaa sitoutua. Tämä muutos esimerkiksi kasvatustajan ajattelutavassa saa hänet ottamaan omakseen huolen kansainvälisestä kilpailukyvyistä ja arvottaman kasvatuksen ja koulutuksen merkityksen uudelleen.

Tulemme todistamaan kilpailun arvostamisen voittokulkua ja sen arvojen leviämistä koulutukseen ja kasvatukseen, jolloin syntyy eettisesti uudenlaisia opetussuunnitelmia kouluissa ja kouluja varten. Samalla va-

---

<sup>156</sup> Ks. Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001ab; Kasvatus 35(1); Kasvatus 35(3)).

<sup>157</sup> OECD 1995. *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

kiinnutetaan moraalinen "vastaavuus" julkisen huolenpidon ja liike-elämän huolenpidon välillä. – – Selviytyminen koulutuksen markkinoilla tulee uudeksi yhteisten tarkoitusten perusteeksi. Organisaatioiden uusissa kielileikeissä pragmatismi ja itsekkyyks tulevat esille mieluummin kuin professionaalinen arviointi ja etiikka.<sup>158</sup>

Markkinamuotoisuus, liikkeenjohdonomainen toimintatapa ja suoritusperusteisuus vaikuttavat ihmisten välisiin rooleihin. Jatkuva tulosten arvioimisen tila alkaa muodostaa vaatimuksia, odotuksia ja menetelmiä, jotka saavat ihmiset kokemaan itsensä tilivelvollisiksi ja tarkkailluiksi. Tämä perustekijä johtaa epävarmuuteen, jossa joudutaan jatkuvasti kysymään tekeekö tarpeeksi, tekeekö oikeita asioita ja kuinka selviää jatkossa. Ihmisten väliset suhteet muuttuvat yhteisöllisestä toiminnasta huoleksi omasta pärjäämisestä. Koulutuksen alalla tämä johtaa Ballin (mt., 35–36) mukaan seuraaviin ilmiöihin:

- a) Työhön liittyvä stressi ja emotionaaliset paineet kasvavat.
- b) Työn tahti ja intensiivisyys kasvavat.
- c) Sosiaaliset suhteet muuttuvat. On todisteita siitä, että kilpailu opettajien ja laitosten välillä kovenee. Kouluelämän seurallisuus tulee rapioitumaan. "Professionaaliset suhteet muuttuvat yksilöllisiksi kun yhteisön mahdollisuudet ammatilliseen keskusteluun vähenevät" (Seddon 2000, 2018<sup>159</sup>).
- d) Paperityön määrä kasvaa ja järjestelmän ylläpito ja raporttien laadinta vaatii yhä enemmän työtä.
- e) Opettajien työn ja tuloksien tarkastukset lisääntyvät (Reay 1998<sup>160</sup>).
- f) Kehittyy kuilu päätöksentekijöiden ja opettajien välille. Arvot, tarkoitukset ja perspektiivit ovat erilaiset. Päätöksentekijät ovat kiinnostuneita budjetin tasapainosta, rekrytoinnista, PR-toiminnasta ja johtamiskäsitteistä, kun taas opetushenkilökunta on huolissaan opetussuunnitelmien kattavuudesta, luokkien hallinnasta, oppilaiden tarpeista ja tulosten kirjaamisesta. (vrt. Bowe, Ball ja Gold, 1992.<sup>161</sup>)

Diskurssiaineiston sisällöllinen tarkastelu tukee Ballin esittämiä näkemyksiä. Puhutaan stressin ja työuupumuksen lisääntymisestä, koulutyö koetaan kiireen leimaamaksi, koulut kilpailevat keskenään, palaverit ja suunnittelu-työhön käytettävä aika on lisääntynyt, tuloksien arviointia on systemaattisesti lisätty, opettajat kokevat, että kouluhallinto on vieraantunut koulun arjesta.

---

<sup>158</sup> Ball 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa, 30–31.

<sup>159</sup> Seddon, T. 2000. Education: Deprofessionalised? Or Reregulated, Reorganised and Reauthorised? Teoksessa S.J. Ball (toim.) *Sociology of Education: Major themes. Volume IV Politics and Policies*. London: RoutledgeFalmer.

<sup>160</sup> Reay, D. 1998. Micro-Politics in the 1990s: Staff relationships in secondary school. *Journal of Education Policy* 13(2), 179-195.

<sup>161</sup> Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. 1992. *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. London:Routledge.

Päätöksentekijät ovat huolissaan koulutuksen taloudesta ja tuloksista ja opettajat työn arkisesta hallinnasta ja oppilaiden levottomuudesta.

### 3.1.2 "Arviointi koulutuspolitiikkana"

Erityisesti opetusministeriön, mutta myös yliopiston rehtoreiden puolta ovat alkaneet tahdittaa itsestäänselvyyksinä käsitteet "markkinat", "laatu", "arviointi", "kilpailukykyisyys" ja "tulosvastuullisuus". – – Voi olla, että käsillä ovat viimeiset hetket puuttua angloamerikkalaisesta maailmasta tutun painajaisen vääjäämättömältä näyttävään juurtumiseen myös meille: tutkijat, opettajat ja opiskelijat valvomassa toisiaan ja itseään, kokoustelemassa ja kirjoittamassa loputtomia raporttejaan toisten ja omista tekemisistään omille ja vieraille "laatu-auditoijille" ja "vertaisasiantuntijoille", joiden pisteytysten, rankkausten ja normitusten mukaisesti laitoksia ja koulutusohjelmia keuhutaan ja palkitaan, moititaan ja suljetaan.<sup>162</sup>

Toukokuussa 2004 osallistuin Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella pidettyyn kasvatussociologian symposiumiin otsikolla "*Arviointi koulutuspolitiikkana*". Symposiumin järjestäjinä toimivat SOCE (Research Unit for Social and Comparative Studies in Education, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos) ja Suomen Kasvatustieteellisen Seuran alaisuuteen perustettu kasvatussociologian sig-verkosto. Symposiumin järjestämisen taustalla lienee osaltaan ollut korkeakoulujen laadunvarmistusta käsittelevä opetusministeriön ja korkeakoulujen arviointineuvoston muistio (OPM 2004:6).

Kyseisessä tilaisuudessa sain mahdollisuuden seurata koulutussociologian tutkijoiden, opiskelijoiden, opettajien, kouluhallinnon ylinten virkamiesten ja yllättäen myös median kesken käytävää keskustelua koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Tilaisuuden tunnelma oli kiihkeä.

Symposiumin esitelmät käsittelivät koulutuksen arviointia kriittisesti eri näkökulmista. Keskustelussa yliopistoväki tuntui kantavat suurta huolta arviointitutkimuksen ja tiedontuottamisen itsenäisyydestä ja yliopistojen toimintakulttuurin vaarantumisesta.<sup>163</sup> Arviointiin keskittyvän koulutuspolitiikan todettiin tuottaneen jo laajan "arviointiteollisuuden", joka voidaan nähdä joko kontrollina ja valvontana, demokratian takaajana, koulutusjärjestelmän läpivalaisijana ja kehittämisvälineenä tai elinkeinona riippuen siitä, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Koulutuksen arvioinnin riippumattomuus on kuitenkin herättänyt paljon keskustelua tutkijoiden, valtionhallinnon ja kuntaliiton kesken:

---

<sup>162</sup> Simola & Rinne 2004, 330.

<sup>163</sup> Ks. myös Kansanen 2004. Ah arvioinnin autuutta. Didaktinen pakina. Teoksessa *Didacta Varia* 2004, 9(2), 67–68.



*"Opetushallitus saa nykytilanteessa arvioida itse itseään", ilmaisee saman asian koulutuksen tutkija, joka ei halua esiintyä nimellään. "Nythän kansallinen arviointi tuottaa kehittämistarpeita kehittäjien toiveiden eikä koulujen todellisten ongelmien pohjalta", arvostelee toinen tutkija.*

*-- yliopistoyhteisö on luontainen kyseenalaistaja, kun taas hallinto-organisaatio helposti puolustelee itseään: "Arvioinnissa laatu ja kansainväliset yhteydet ovat olennaisen tärkeitä."<sup>164</sup>*

Symposiumin puheenvuoroissa oltiin huolissaan kilpailun korostumisen lieveilmiöistä ja kasvatuksen eettisen ja pedagogisen sanaston köyhtymisestä koulutuspoliittisen sanaston lisääntyessä. Tutkijan mahdollisuuksina nähtiin varottaminen ja kriittinen analyysi.

Seminaarin loppupuolella syntyi mielenkiintoinen tilanne, kun keskusteltiin koulujen keskinäisestä vertailusta ja ylioppilaskirjoitusten tulosten julkistamisen kysymyksistä. Kun median asiantuntemattomuutta oli arvosteltu tiukkaan sävyyn, puheenvuoron pyysi yllättäen osallistujien joukossa siihen saakka hiljaa istunut Helsingin Sanomien toimittaja, joka sitten toi esille median edustamaa koulutuksen asiakkaan näkökulmaa. Eri näkökulmista esitettyyn kritiikkiin joutuivat paikan päällä vastaamaan paitsi opetushallituksen ja koulutuksen arviointineuvoston myös yliopiston edustajat. Itse asiassa ympärilläni käytiin elävästi juuri sitä diskurssia, jota olin analysoimassa.

Symposiumissa käydyt keskustelut vahvistivat edellä esittämäni kielipeli-erittelyä, mutta toivat esille myös uutta koulutussosiologista tutkimusta, johon en ollut aikaisemmin tutustunut. Seminaarin jälkeen perehdyin sitten tarkemmin uusliberalistista koulutuspolitiikkaa kriittisesti käsitteleviin teksteihin, joista muodostui uusi avain koulun tuloksellisuuden vaatimuksen mielen ymmärtämisessä. Kyseiset tekstit voidaan nähdä joko osana kasvatuksellista sivistysdiskurssia tai kriittisen koulutussosiologian omana intellektuellina kielipelinä, jonka juuret ovat kansainvälisessä koulutuspolitiikan kriittisessä tutkimuksessa.

Suomen koulutuspolitiikan suuret muutokset 1980-luvulta eteenpäin eivät koulutussosiologisen tutkimuksen mukaan ole suomalaiskansallisia, vaan johtuvat maailmalla yleistyneestä uusliberalistisesta ajattelutavasta ja sen koulutuspoliittisesta jatkumosta. Koulutuksen ja kasvatuksen tutkijat ovat nousseet kysymään koulutuksen, valtiovallan ja markkinoiden välisiä suhteita ja globaalin koulutuspolitiikan "hyökyaallon" (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, 9–19) vaikutusta koulutuksen kansallisessa hallinnassa ja ohjauksessa. Mitä tuo uusliberalistinen ajattelutapa ja siihen kytkeytyvä koulutuspoliittinen muutos oikeastaan tarkoittavat?

---

<sup>164</sup> Koulutuksen arvioinnin riippumattomuudesta kiistellään. HS 27.12.2001, A10.

Artikkeleissaan *Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta*<sup>165</sup> ja *Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – Ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan*<sup>166</sup> Jyrki Hilpelä lähtee selittämään uusliberalistista ideologiaa valituksen projektina syntyneen rationaalisen ajattelun ja sitä seuranneen yhteiskuntasuunnittelun kriisistä, joka 1980-luvun alun Iso-Britanniassa sai aikaan radikaalin ajattelutavan muutoksen Margaret Thatcherin johtamassa poliittisessa ohjelmassa.

Hyvinvointivaltion ihanteiden väitettiin vieneen koko yhteiskunnan sekä taloudelliseen että moraaliseen konkurssiin. Tässä poliittisessa diskurssissa tasa-arvon, turvallisuuden ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden tavoittelu alettiin nähdä valtion harjoittamana holhouksena, byrokraattisena vallankäyttönä, kansalaisten passivointina, oma-aloitteisuuden tuhoajana ja julkisten varojen tuhlaamisena. Vaadittiin valtion vetäytymistä tästä holhouksesta. Byrokratiaa tuli vähentää ja päätösvaltaa siirtää enemmän kansalaisille, julkisia palveluja tuli karsia ja yksityistää kustannussäästöjen aikaansaamiseksi. Julkisen vallan toimintamalliksi otettiin yritystoiminta ja valtion laitokset alettiin nähdä palvelujen tuottajina. Kysymys oli panoksista, joille haettiin maksimaalista tuottoa niin koulutuksessa, terveydenhoidossa kuin sosiaalityössäkin. Iskulauseksi nousi *”doing more with less”*. Ongelmaksi nousi kuitenkin julkisten palvelujen tuotosten osoittaminen. Hyvinvointia, sivistystä, turvallisuuden kokemista tai tervehtymistä oli vaikea mitata. Nämä vaikeudet synnyttivät loputtoman toiminnan tulosten arvioinnin ja mittaamisen aallon. Aikaisemman normiohjauksen korvasi arviointi. (Hilpelä 2001, 139–140.)

Perimmäinen arvo uusliberalismin taustalla on valtion kilpailukyky kansainvälisillä markkinoilla. Jokaisella kansakunnalla on oma ”menestysstrategiansa”, joka länsimaissa perustuu tieteeseen, teknologiaan ja koulutukseen. Kilpailukykyyn pyrittäessä koko yhteiskunnallinen kulttuuri käännetään yritystoiminnan kielelle. Kun valtion laitoksilta aletaan odottaa yrityksenkaltaista toimintaa, on luonnollista saattaa erilaiset palveluntarjoajat kilpailuasetelmaan keskenään. Menestyksen ja laadun takaamiseksi julkiset laitokset liiketoiminnan mallin mukaan tekevät toimintaympäristönsä analyysin, laativat strategiansa, määrittelevät missionsa ja rakentavat aktiivisesti imagoaan. (Hilpelä 2001, 139–140.<sup>167</sup>)

Uusliberalismin taustalla oli toisen maailmansodan jälkeinen kollektivismia arvosteleva ja individualismia korostava yhteiskuntakritiikki, jonka äänitorvina olivat Karl Popperin teos *The Open Society and its Enemies* (1974, suom. 2000) ja Friedrich August von Hayekin vuonna 1945 ilmestynyt *The Road to Serfdom*. Kumpikin filosofi pakeni natsivainojen alla Itävallasta Lontooseen.

---

<sup>165</sup> Hilpelä 2001, 139–154.

<sup>166</sup> Hilpelä 2004a, 55–65.

<sup>167</sup> Hilpelä viittaa tekstissään lähteisiin Jonathan 1997 ja Peters 1996.

Hayekista tuli sittemmin Thatcherin uusliberalistisen politiikan johtava teoreetikko. (Hilpelä 2001, 141–142.)

Hayekin näkemyksen mukaan ihmisjärki on riittämätön yhä monimutkaisemmaksi käyvän yhteiskunnan suunnitelmalliseen ohjaamiseen. Siksi sille ei pidä antaa tätä tehtävää. Sosialistisen unelman romuttuminen osoitti, että ihmisten tarpeiden ja tuotannon yhteensovittaminen poliittisin keinoin on mahdotonta. Yhteiskunnan kompleksisuuden takia ihmisen on järkevämpää tyytyä ja sopeutua muutoksiin, joiden syitä hän ei voi ymmärtää. Koska yhteiskunnan tietoinen ohjaaminen ei ole mahdollista, on pyrittävä aikaansaamaan yhteiskuntaan jonkinlainen "automaattiohjaus". Hayekille tämä merkitsi alistumista markkinoiden persoonattomaan määräysvaltaan. (Hilpelä 2004a, 57.)

Markkinat edustavat Hayekin ajattelussa spontaania yhteiskunnallista järjestystä, jossa valta itsejärjestyvästi hajaantuu eri toimijoille ja jossa tapahtumien kulku on ennalta arvaamaton. Tämä järjestys merkitsee tehokkaampaa resurssien käyttöä ja johtaa siten väistämättä yhteiskunnan vaurastumiseen. Tämän vastakohtana Hayek näkee ihmistä orjuuttavan keinoitekoisen hierarkkisen järjestelmän, jonka malliesimerkki on sotilaallinen järjestys. Spontaanissa yhteiskuntajärjestyksessä tapahtumat ovat tahtojen kilpailun, kokeilun, onnistumisten ja epäonnistumisten tulos. Yhteiskunnan järjestystä ei ole systemaattisesti luotu eikä sen vallankäyttö voi siten jäädä yksiin käsiin. Markkinat eivät kuitenkaan synny tai säily itsestään. Poliitiikan tehtäväksi spontaanissa yhteiskunnassa jää markkinoiden toimintaa tukevan lainsäädännön, rahajärjestelmän ja viestintäkanavien rakentaminen. (Hilpelä 2001, 147.)

Markkinoille tunnusmerkkinen piirre on kilpailu, jonka uskotaan sekä tuovan vapautta että parantavan tuotteiden laatua ja tuotannon tehokkuutta. Ihmisen rooli markkinayhteiskunnassa muodostuu samalla tavalla kuin tuotteen rooli; hän kilpailee työvoimansa myyjänä. Tämän työvoimatuotteen laatu ilmenee mm. koulutuksena. Koulutus on vaihtoarvo, jonka parantamiseksi ihminen voi hankkia sitä lisää (vrt. elinikäinen oppiminen). Työmarkkinoilla kilpailu merkitsee näin yhä korkeampaa koulutustasoa, mutta samalla ihmisen arvon määräytymistä hänen yhteiskunnalle antamansa panoksen mukaan. Tässä kilpailussa ihmiset joutuvat pakkotilanteeseen, jossa on oltava yhä pätevämpi ja tehokkaampi. Kolikon kääntöpuolta ovat jatkuvan kilpailutilanteen aiheuttama ahdistus ja yhteisöllisyyden katoaminen. Työntekijän hyveiksi muodostuvat yrittäjyyden kaltainen työasenne, kyky sietää epävarmuutta, valmius kilpailla jatkuvasti, joustaa ja mukautua nopeasti jatkuvaan muutokseen. Yhteisöllisyyden katoamisen seurauksena on yksilön riippumattomuus ja vastuu ennen kaikkea itsestä. (Hilpelä 2001, 150.)

Tällaisessa yhteiskunnassa klassiset hyveet eivät ole ihmisen toivottavia ominaisuuksia, koska itsekkyyys, ahneus, kilpailunhalu ja turhamaisuus toimivat tehokkaampina motiiveina tuloksen saavuttamisessa. Esimerkiksi työtömyys nähdään markkinamallin mukaan toimivassa yhteiskunnassa yksilöllisenä ongelmana. Instrumentaalisen ajattelutavan mukaisesti hyvä merkitsee

markkinataloudessa tehokkuutta, kilpailukykyä, taloudellista kasvua ja vaurastumista. (Hilpelä 2004a, 57–58.)

Uusliberalistinen politiikka pyrkii luonnollisesti järjestämään koulutuksen muun yhteiskunnan toiminnan tavoin. Rinteen (2001, 93–98) mukaan Suomessa on suuressa poliittisessä konsensuksessa lähdetty rakentamaan kansainvälistä kilpailukykyä uusliberalistisen mallin mukaisesti. Tämä "neo-liberalistinen koulutuspolitiikan ohjelma" toteutetaan seuraavilla tavoilla<sup>168</sup>:

1. Vanhempien oikeus vapaaseen koulunvalintaan ja koulupiirien joustavoittaminen (parential choice)
2. Koulujen kilpailuttaminen, kerrostuminen ja profiloituminen sekä näihin kytkeytyvä imagonkohennus markkinointeeneen
3. Koululainsäädännön ja etukäteissäätelyn löystäminen (deregulaatio)
4. Koulujen "yritystäminen" (managerialismi koulunjohtamisessa)
5. Opetussuunnitelmallinen hajauttaminen ja koulujen päätösvallan lisääminen sisältöasioissa
6. Korostettu ajattelu markkinavetoisuuden autuaallisuudesta suhteessa vanhan valtiobyrokratian kahleisiin
7. Siirtyminen rahoituksessa könttäbudjetointiin (slumpsum funding) yksityiskohtaisen momenttibudjetoinnin sijasta
8. Pyrkimys tulosvastuullisuuteen ja laatukoulujen palkitsemiseen
9. Koulujen ja opettajien työn jatkuvan arviointijärjestelmän pystyttäminen pyrkien ns. läpinäkyvään eli julkiseen arviointiin (ainakin toistaiseksi Suomessa kuitenkin julkisia koulujen ranking-listoja karsastetaan)
10. Lahjakkaiden ja kyvykkäiden erikoiskoulujen hyväksyminen
11. Koulujen yksityistäminen ja ulkopuolisen sekä vanhempien rahoituksen lisääminen (Tässä Suomi edennyt vähiten)
12. Julkisten koulutusinvestointien ja määrärahojen karsiminen

Rinteen (2001, 95) mukaan pääosa koulutuspolitiikan muutoksista on Suomessa jo toteutettu pienten askelten periaatteella. Pitkään kypsytelty opetus-toimen lainsäädännön kokonaisuudistus 1999 siunasi ikään kuin jälkikäteen useat jo virkamiestyönä toimeenpannut koulutuspoliittiset ja hallinnolliset muutokset.

Uusliberalistinen ideologia antaa Hilpelän mukaan tilaa myös valistuksen perintöä kyseenalaistavalle postmodernille ajattelulle. Yhteisten arvojen ja yhteisen rationaalisuuden käsitteen puuttuessa vaikeaksi osoittautunut totuuden käsite on helppo korvata kaikkien hyväksymällä hyödyllisyydellä.

Kun taloudellinen diskurssi tulee kaikkialla hallitsevaksi, unohtuvat ennen pitkää sen ulkopuolelle jäävät käsitteet (esim. totuus, kauneus, hyvyys, välittäminen). – –

---

<sup>168</sup> Rinne 2001, 94.

Kun traditiot ja niihin ankkuroituneet arvottavat kvalitatiiviset erottelut (Taylor 2000<sup>169</sup>) ovat ohentuneet merkityksettömiksi, ei ole mittapuita joihin vastarinta voisi tukeutua. Aikana, jolloin vielä oli yksilöstä riippumattomia arvojärjestelmiä, ihminen halusi olla sitä, mikä on arvokasta. Viime vuosien muutoksen valossa sen sijaan se, mitä ihminen sattuu haluamaan, on yhtä arvon kanssa.<sup>170</sup>

Uusliberalistinen koulutuspolitiikan suunta näyttää diskurssiaineiston valossa olevan todellisuutta. Miten hyvyyden, kauneuden ja totuuden klassisia arvoja perinteisesti vaalinut koulutusjärjestelmämme on päätenyt tähän tilanteeseen?

Joel Kivirauman (2001, 75) mukaan samankaltaiset muutossuunnat ovat yhteisiä kaikkialla jälkiteollisessa maailmassa: ne edustavat globalisoituvan ja verkottuvan maailman uutta koulutusajattelua, jolla on selkeät yhteydet laajempiin taloudellisiin, yhteiskunnallisiin ja ideologisiin muutoksiin.

*Kritiikissä onkin kyse laajemmasta, uusliberalistisesta ideologiasta, johon osa suomalaisesta koulutuspolitiikan eliitistä haluaa liittyä. Markkinat, tehokkuus ja laatu ovat tämän koulutuspolitiikan avainsanoja.*

*Tämän ideologian mukaisesti koulutusta ei enää nähdä niinkään kansakuntaa integroivana kulttuurisena ja sosiaalisena hankkeena, vaan taloudellisena yrityksenä. Koulut, oppilaat ja vanhemmat toimivat koulutusmarkkinoilla omia valintojaan tehden. Sen oletetaan tuottavan tehokkaampia kouluja ja tehokkaampaa oppimista. Markkinalogiikan mukaisesti oikeista valinnoista seuraa palkintoja ja väärät valinnat johtavat tappioiden tielle. Logiikka on sama, valitsempa lapselle koulua tai pörssistä osakkeita. Parhaiten pärjäävät ne vanhemmat ja oppilaat, joilla on selkeät urasuunnitelmat ja tietoa niiden toteuttamiseksi.*

171

Kivirauma tutki vuoden 1999 aikana toteutetussa Euroopan Unionin rahoittamassa yhdeksää maata vertailevassa *Egsie-projektissa* koulutuspolitiikan ja -hallinnon muutoksia Suomessa mm. haastatteleamalla kouluhallinnosta ja koulutuspolitiikasta vastaavia johtavia virkamiehiä ja päättäjiä. Haastatellut olivat varsin yksituumaisesti harjoitetun koulutuspolitiikan takana, eivätkä asettaneet sen periaatteellista oikeutusta kyseenalaiseksi. Kivirauman mukaan haastattelussa syntyi kuva vaihtoehdottomasta tulevaisuudesta, joka edellytti juuri tällaista koulutuspolitiikkaa. Koulutuspoliittista puhetta leimasi vahva usko markkinamekanismien toimintaan myös koulutuksessa. "Free choice" tuottaa sekä tehokkuutta parantavaa kilpailua koulujen välille että paremmin koulutettuja ja tehokkaampia kulutuskansalaisia.

*"... et ei sitä kukaan oikein tienny että missä se tapahtu. Se vaan tapahtu näin, et ensin vähän valtiosuusjärjestelmää näin ja näin, sitten vähän koulupiirija-*

---

<sup>169</sup> Taylor 2000. Sources of the self. Cambridge: University Press.

<sup>170</sup> Hilpelä 2004a, 58-59.

<sup>171</sup> Kivirauma 2000. Peruskoulua lyödään syyttä suotta. Vieraskynä. HS 27.1.2000. Verkkoliite.

*koa näin ja näin. Ja jokaisesta voi sanoa yksittäisesti, että ei tässä mitään pahaa ole, näinhän sen pitää olla. Sit vaan yhtäkkiä kun levitetään niinku koko reper-tuaari tohon, ni todetaan et hyvänen aika, täshän on nyt ihan erilainen koulu-tuspoliittinen linjaus tapahtunut..."<sup>172</sup>*

*"... et nähtiin tällasen Suomen kansantalouden kilpailukyöyn olevan niinku ykkösasia ja että kansainvälistyvässä maailmassa Suomi ei pärjää sellasella massalla vaan meidän pitäis antaa myös lahjakkaimmille mahdollisuuksii men-nä eteenpäin omien taipumustensa mukaan. Että kyllä se siinä on, että piti va-pauttaa näitä kärkiä..."<sup>173</sup>*

Globalisoituminen ja kansainvälisyys ovat automaattisia koulutuspolitiikan muutoksen tuottajia, eivätkä vaadi sen enempää perusteluja. Globaalissa ta-loudessa menestyminen edellyttää Suomelta panostusta laatuun ja huippu-osaamiseen. Koulutuspoliitikkojen puheesta oli Kivirauman (2001, 77) mu-kaan tullut täysin taloudelle alisteista. Koulutuspolitiikan muutokset kuten valtionosuusuudistukset ja koulutuksen arviointi ovat luonnollinen seuraus yhteiskuntapolitiikan muutoksesta. Normien purku ja paikallisperiaatteen toteuttaminen tapahtuivat kuitenkin yhtäaikaisesti taloudellisen taantumun kanssa, jolloin prosessin läpivieminen nopeutui, mutta sai aikaan ennakolta arvaamattomia seurauksia.

Kuuselan (2004, 122) mukaan 1980- ja 1990-luvuilla käytetyt tehokkuuden, tuloksellisuuden ja laadun arvioinnin käsitteet ovat nousseet samanlaisiksi julkisen sektorin kehittämisen arvioinnin perusnäkökulmiksi, joita 1970-lu-vulla olivat tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja demokratia.<sup>174</sup> Poliittisten yksi-lön oikeuksien turvaamiseen pyrkivä arviointi on julkisissa palveluissa ka-ventunut toiminnan tulosten arvioinniksi.<sup>175</sup>

Koulun arjessa toimivien ei ole helppo nähdä koulutuspolitiikan muutos-ten kansainvälisiä yhteyksiä eikä tiedostaa niiden myötä tapahtuvia vähittäi-siä seuraamuksia. Taustalla vaikuttavat ideologiat muuttuvat koulutuspoli-tiikan legitimiteetin myötä kyselemättömiksi välttämättömyyksiksi ja nämä puolestaan ammattieettisiksi hyveiksi aivan kuten Max Weber (1990a) analyy-sissaan protestanttisesta etiikasta ja kapitalismin hengen synnystä esittää.

---

<sup>172</sup> Kivirauma 2001, 86–87. Kansainvälistymisen pakot. Kohti eriarvoistavaa kou-lutuspolitiikkaa. Entisen kouluhallituksen pääjohtajan haastattelu 1980-luvun lopun koulutuspoliittisesta muutoksesta.

<sup>173</sup> Kivirauma 2001, 77. Keskushallinnon virkamiehen haastattelu. (Ks. edellinen viite)

<sup>174</sup> Ks. Kuusela 2004. Sosiaalisen kentän tasot ja toimijat. Esseitä sosiaalitieteiden ja arviointitutkimuksen metodologiasta, 97–124.

<sup>175</sup> Kuusela viittaa tekstissään teokseen Sinkkonen & Kinnunen 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla, 112.

### 3.1.3 Koulutuspolitiikan ihmiskäsitys?

*Kasvattaja ei voi jäädä ulkokohtaisen tarkkailijan asemaan. Hänen on tehtävä valintoja, ja valintojensa kautta hän sitoutuu tiettyyn käsitykseen ihmisestä ja maailmasta, koska tekemättä jättäminenkin ja välinpitämättömyys ovat valintoja.<sup>176</sup>*

Uusliberalistiseen ideologiaan ja sen koulutuspoliittisiin seurauksiin perehtyminen sai monia koulun tuloksellisuusdiskurssin palasia loksautamaan kohdalleen. Tämä ideologia sisältäne myös vastauksen kysymykseen koulun tuloksellisuuden käsitteen mielestä. Koulun tuloksellisuuden telos on hallinnon ja ohjauksen tehostaminen taloudellisen hyödyn maksimoimiseksi. Myös koulutusjärjestelmää ohjaavat globaalin talouden muutokset ja siihen liittyvät poliittiset virtaukset. Sekä koulutuksella että ihmisellä on siinä selkeästi välineellinen arvo. Koulutuksesta on tullut taloudelle alisteista. Koulutuspoliittisiin muutoksiin ajaututaan markkinavoimien "itsejärjestyvässä" ohjauksessa. Mitä tämä merkitsee koulutuksen ihmiskäsityksen kannalta? Voiko koulutuksella ja kasvatuksella olla toisistaan poikkeavat ihmiskäsitykset?

Juha Suoranta (1997, 58) arvioi markkinamuotoisen kasvatusajattelun vaikutuksia ihmiskäsityksen muotoutumiseen teoksessaan *Kasvatuksellisesti näkeväksi*:

*Utopistisesti ajatellen talousjärjestelmän syvoimmän tarkoituksen luulisi olevan huolehtia kasvatuksen ulkoisista edellytyksistä, toimia välineenä ihmisten parhaaksi soikeutumatta kasvatuksen sisältökysymyksiin. Mitään tällaista tarkoitusta sillä ei kuitenkaan ole itsensä ulkopuolella. Tosiasiassa markkinoiden toimijat ovat tarkoitus itselleen voittojen ja tappioiden onnenpyörässä.*

*Tällainen toimintamalli syöpyy syvälle ihmisen sieluun ja synnyttää kokonaan omanlaisensa ihmislajin, **homo economicuksen**, jonka kaikki pyrkimykset, tavoitteet, arvot ja normit ovat alisteisia markkinoiden logiikalle. Tällaiset ihmiset eivät päättää vain elämän taloudellisista ja materiaalisista olosuhteista vaan yhä laajemmin myös kasvatuksen ehdoista ja edellytyksistä. Kasvatuksen maailmassa ei kuitenkaan ole kysymys omasta voitosta ja toisen tappiosta vaan tietojen, taitojen ja ajattelutapojen oppimisen lisäksi ennen kaikkea sosiaalisen oikeudenmukaisuuden varjelemisesta.*

Professori Veli-Matti Värri<sup>177</sup> pohti Opettaja vaikuttajana? -seminaarissa kasvatuksen merkitystä uusliberalistisessa yhteiskunnassa, jossa talous määrää arvomme, päätöksemme ja toimintamme. Aikaamme ohjaa postmodernin globaali talous, jossa modernin suurten kertomusten tilalle on noussut "megasuuri kertomus taloudesta". Pirstaleisessa maailmassa – kuten kaikkina aikoina kaikissa yhteiskunnissa – ihminen kysyy kuitenkin omaa paikkaansa yhteiskunnassa. Kuka minä olen? Mikä on merkitykseni yhteiskunnassa ja muuttuvassa maailmassa?

<sup>176</sup> Puolimatka 1999, 14.

<sup>177</sup> Kasvatus ja "ajanhenki". Värri 2002, 44-62.

Hirsjärven (1985, 91–94) mukaan ihmiskäsitys voidaan määritellä ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Tällöin ihmiskäsitykseen liittyy myös vahva eettinen ja elämänkatsomuksellinen näkökulma. Ihmiskäsitys määrittelee ihanneihmisen kuvan. Kasvattajan ihmiskäsitys ei voi olla irrallaan yhteiskunnan ihmiskäsityksestä. Tätä kautta kasvattajan ihmiskäsitys liittyy myös käsitykseen yhteiskunnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Jos halutaan esittää käsityksiä siitä, mihin suuntaan yhteiskunta tulisi muuttaa, tullaankin poliittisen ideologian alueelle. Koulutuspolitiikka yhtenä politiikan osa-alueena rakentaa ihmiskäsityksensä politiikkaa yleisesti leimaavasta ideologiasta. Sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta koulutus nähdään taloudellisena investointina, joka pyritään toteuttamaan minimiresursseilla ja jolle haetaan maksimaalista tuottoa. Mitä tämä muutos merkitsee ihmiskäsityksen näkökulmasta?

Hilpelän (2003) mukaan valistuksen luottamus järkeen vaihtuu uusliberalistisessa ideologiassa luottamukseksi markkinoihin. Markkinat eivät ole ihmisjärjen suunnittelun tulosta, vaan tuntemattomaan tulevaisuuteen suuntautuva spontaani sopeutumisprosessi, joka toimii parhaiten silloin, kun sitä ei häiritä. Globaalin kilpailun piirissä toimivassa markkinamuotoisessa yhteiskunnassa ihmiset eivät enää ole ensisijaisesti jonkin maan kansalaisia, poliittisen puolueen jäseniä tai jonkun uskontokunnan edustajia, vaan ennen kaikkea ostajia ja myyjiä, tuottajia ja kuluttajia. Markkinat "atomisoivat" ihmisen yksittäiseksi toimijaksi, joka on jatkuvasti kilpailutilanteessa toisten toimijoiden suhteen. Sekä ostajana että myyjänä kukin hakee parasta tuottoa kulloinkin antamalleen panokselle. Elämää ei ohjaa pyrkimys oikeudenmukaisuudesta tai yhteisön hyvinvoinnista, vaan oman edun häikäilemätön tavoittelu. Toimijat ajatellaan markkinoilla tasavertaisiksi ja vapaiksi siten, että kullakin on oikeus pyrkiä "hyviin kauppoihin". Tämä merkitsee menestystä ihmiselle, joka on valpas ajamaan omia etujaan, kilpailemaan, "lukemaan" markkinoita ja mukautumaan muutoksiin. Kukin toimija on vastuussa omasta pärjäämisestään. Ihmisen ihanteeksi nousee sinnikkyys, ahkeruus ja aloitekyky. Alati epävarmoilla markkinoilla nämä eivät kuitenkaan voi taata menestystä, joten on pystyttävä myös sietämään epävarmuutta, vastoinkäymisiä ja huonoa onnea. Tästä kilpajuoksusta voi vapautua joko sairastumalla tai rikastumalla siinä määrin, että on mahdollisuus vetäytyä työelämästä. (Hilpelä 2003, 135–136.)

Koulutus merkitsee markkinayhteiskunnassa riskisijoitusta, koska sen ainoa merkittävä arvo on vaihtoarvo työmarkkinoilla. Koulutus ei merkitse kulttuurista sivistystä eikä hengen jalostamista vaan mahdollisimman tehokasta valmistumista työelämän tarpeisiin ja markkinoiden käytettäväksi. Äärimuodossaan uusliberalistinen koulutusajattelu johtaa biologistiseen ihmiskuvaan, jossa yhteiskunnan kilpailukyvyyn säilymiseksi lahjakkain aines pyritään seulomaan jo varhaisessa vaiheessa huippuyksiköiden jalostettavaksi. (Mt., 137.)



## 3.2 Tieto ja sivistys tulostavoitteisessa yhteiskunnassa

– – sivistyselämän kokonaisuuden tunteen myötä häviää myös totuuden itseisarvon taju. Totuuden etsintä jollakin vahvasti erikoistuneella tieteenalalla näyttää helpommin tuottavan tulokseksi teknisiä ja muita sovellutuksia kuin sanan humanistisessa merkityksessä sivistyneitä eli vilpittömiä ihmisiä. – – Suuri vaara, joka liittyy totuuden alistamiseen hyötynäkökohtiin ja sivistyksen syrjäyttämiseen korkeimpana elämänmuotona, on myös ihmisen hukkuminen päämäärien hierarkiaan ja humanistisen valtio- ja yhteiskuntaihanteen tuhoutuminen.<sup>178</sup>

Filosofialta ja kaikelta tieteeltä voidaan edellyttää, että sillä on käytännöllistä merkitystä. Mutta tätä käytännöllisyyttä ei saa kaventaa ulkoisten päämäärien kritiikittömään toteuttamiseen. Ihmistieteiden asemasta on lupa ajatella saksalaisen idealismin hengessä, että niiden keskeisenä tehtävänä on sivistyksen luominen, ylläpitäminen ja uudistaminen. Sivistyksen tärkeä elementti on kritiikki. Sanoa, että sellainen tehtävä on vanhentunut ja epäajanmukainen, on samaa kuin sanoa, että sivistys on käynyt turhaksi – avata ovet barbarialle.<sup>179</sup>

Sivistyksen ihanteiden tilalle on tullut ahdas pätevytyminen johonkin uraputkeen tai avarakatseisuuden ja modernin ajattelun valepuvussa esiintyvä humpuuki. Tietoyhteiskuntaan on syntynyt huuhaa-sivistyneistö, joka on parhaimmillaan mediahömpän koristeena. Joutavaa viisastelua ovat suojanneet oppiainebarrikadit, jotka erottavat tekniset ja kaupalliset aineet humanistisista ja yhteiskuntatieteellisistä.<sup>180</sup>

Tarvitaanko postmodernissa tehokkuusyhteiskunnassa sivistävää kasvatusajattelua? Onko sivistys hyödytöntä elitismiä vai voisiko sillä olla jotakin todellista annettavaa koulutuspolitiikan strategioille? Mitä ymmärrämme sivistyksellä? Merkitseekö taloudelliseen tehokkuuteen pyrkivä elämänmuoto sivistyksen ihanteen ohittamista? Onko sivistyksen tavoite rationaalinen?

Länsimaisen sivistyksen perinteeseen kuuluu pyrkimys hyvyyteen, kauneuteen ja totuuteen yhteiskunnan ja kasvatuksen korkeimpina päämäärinä. Snellman puhuu sivistyksestä humaniteettina, ihmisyyden ihanteena, oikeana ihmisyytenä (Snellman 1991, 73). Theodor Adorno (1995, 227) muistuttaa toisen maailmansodan länsimaiselle sivistykselle jättämästä velvoitteesta, jonka mukaan kasvatuksen keskeinen sisältö on siinä, ettei "Auschwitz enää toistu".

Kasvatuksellisessa kielipelissä sivistyspuhe tuntuu usein saavan poleemisen ja jotenkin vanhahtavan sävyn, se ei kuulosta kovin "asiantuntevalta". Kasvatuksen kieli ei vakuuta tehokkuutta tavoittelevassa yhteiskunnallisessa eetoksessa.

---

<sup>178</sup> von Wright 1998, 379.

<sup>179</sup> Juntunen & Mehtonen 1982, 139.

<sup>180</sup> Informaatiotulvasta tietoa ja ymmärrystä. Marko Nenonen 1998, Vieraskynä HS 11.1.1998. Verkkoliite. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>

Suorannan (1996, 1) mukaan kaikkien koulutusinstituutioiden toimijoiden olisi kuitenkin otettava vakavasti kysymys siitä, miten Auschwitzin kaltaisia ilmiöitä voitaisiin tulevaisuudessa välttää. Kyse on Snellmanin tarkoittamasta humaniteetista. Mikä on käsityksemme ihmisestä ja ihmisen tehtävästä? Onko meillä aikaa ja halua toimia, jos näemme ympärillämme humaniteettia murentavia tapahtumia ja kehityskulkuja? Pyrimmekö vielä käytännön yhteiskuntaelämässä ja koulutuksessa toteuttamaan länsimaisen sivistyksen ihmisyyden ihannetta, pyrkimystä hyvyyteen, totuuteen ja kauneuteen? Miten sivistyksen arvopäämäärät voitaisiin tuoda lähemmäksi aikamme ihmistä?

Stephen Toulmin (1998, 338–359) puhuu *Kosmopolis* -teoksessaan "modernin inhimillistämistä" ja "käytännöllisen filosofian elpymisestä". Faktojen ja arvojen ero käy tieteessä yhä ohuemmaksi. Toulminin mukaan filosofian ja tieteen avainongelmana ei ole varmistaa sosiaalisten ja kansallisten systemien vakautta, vaan huolehtia siitä, että kehittelemämme intellektuaaliset ja sosiaaliset prosessit ovat sovellettavissa maailman muuttuviin olosuhteisiin. Meillä on polttava tarve omaksua uudelleen humanismin perintö, vaikka tarvitsemme systemaattisen ja eksaktin tieteen saavutuksia.

– – ihmiskunta tarvitsee myös niitä, jotka tajuavat kuinka teoria sivuaa käytäntöä arimmissa paikoissa ja koskettavimmilla tavoilla – – Tehtävämme on pikemminkin uudistaa ja jopa parantaa perimäämme modernismia tekemällä se inhimillisemmäksi.<sup>181</sup>

### 3.2.1 *Techne?*

*"Ei elämää, vaan Nokiana varten?"*<sup>182</sup>

*Ajattelumme kehityksen muodostavat tekniikka ja talous. Tietoa, joka ei kytkeydy näihin vallan kenttiin, on vaikea tunnistaa.*<sup>183</sup>

Aristoteles<sup>184</sup> erottaa filosofiassaan kolme tiedon lajia: *Theoria* merkitsee varmaa, yleispätevää ja muuttumatonta tietoa (*episteme*). *Poiesis* on "know-how"-tietoa siitä, miten jokin tuote valmistetaan (*techne*). *Praxis* sen sijaan merkitsee moraalitietoista ja sitoutunutta toimintaa, jonka tavoitteena on toimiminen hyvin (*fronesis*). (Aaltola 2003, 18–19; Toiskallio 1993, 76–77.)

Teoreettinen tieto käsittelee siis ihmisen toiminnasta riippumatonta todellisuutta, tuotannollinen tieto tekemisen taitoa ja käytännöllinen tieto ihmisen hyvää eettistä elämää niin politiikan kuin yksilönkin näkökulmasta.

---

<sup>181</sup> Toulmin 1998, 338–339.

<sup>182</sup> Ei elämää, vaan Nokiana varten? TV 2:n ajankohtaisohjelma Musta laatikko 1.2.1998.

<sup>183</sup> Tunteiden viisauden opetus- ja työelämässä. Päivi Naskali. Opettaja n:o 10, 8.3.2002, 36.

<sup>184</sup> Aristoteles VII. Nikomakhoksen etiikka (1989), 1094a.

Knuuttilan (2003, 67–68) mukaan Aristoteles olettaa, että ajattelevat ihmiset voivat saavuttaa yksimielisyyden hyvän elämän perusteista. Erilaisten luonteenhyveiden ohessa ihminen tarvitsee käytännöllistä järkeä, joka elämän valintatilanteissa sanoo, millainen toiminta edistää hyvän toteutumista. Hyvän elämän edellytysten arviointitaidon kehittymiseen ja luonteenheikkouksien hillinnän oppimiseen ihminen tarvitsee kasvatusta. Käytännöllinen järkevyyys liittyy näin ihmisen kykyyn toimia samanaikaisesti useiden erilaisten arvojen verkostossa ja eroaa olennaisesti yhden arvon maksimointiin tähtäävästä taloudellisesta rationaalisuudesta.

Teoksessaan *Humanismi elämänasenteena* G. H. von Wright (1998, 404–405) pohtii suhdettamme tietoon. Tietoa pidetään arvokkaana, sitä arvostetaan. Voimme ymmärtää tiedon arvon päämäärärationaalisesti eli välineenä jonkin tarpeen tyydyttämiseksi tai tavoitteen saavuttamiseksi. Eriteltäessä tiedon arvoa välineenä on useimmiten kysymys tiedosta sekä yksilön että yhteiskunnan onnen saavuttamisen keinona. Voimme käsitellä tietoa myös arvorationalismin tavoin itseisarvona, mikä merkitsee oppimiseen ja ymmärtämiseen tähtäävää elämänmuotoa niiden itsensä vuoksi ilman välineellistä tarkoitusta. Tieto ja oivallus itsessään merkitsevät ihmiselle korkeinta ja puhtainta onnea.

Tekniikalla von Wright (mt., 409) tarkoittaa toimintaa, jossa tieteellistä tietoa käytetään todellisuuden muokkaajana haluttujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Aikamme elämäntapaa, jota leimaa tekniikan hyväksikäyttö ja jossa tekniikan avulla pyritään ottamaan luonto haltuun, hän nimittää teknologiseksi elämänmuodoksi. Teknologinen tieto viittaa siis välineelliseen järkeen, jota käytämme etsiessämme tehokkaita menetelmiä toiminnan tavoitteen saavuttamiseksi. Pyrimme tietoon, joka hyödyttää produktiivisen, tuottavan toiminnan kehittämisessä. Tällöin keskeiseksi toiminnan elementiksi muodostuu panos-tuotos -ajattelu ja suorituskyyky. Tämä suorituskyykykeskeinen elämänmuoto on ollut ominainen suunnittelutaloudessa elävälle yhteiskunnalle ja sisältänyt oletuksen, että myös yhteiskunnalliset ongelmat voidaan ratkaista tieteellisellä suunnittelulla ja organisoinnilla.

Vuosituhanen vaihteen Suomi on julistautunut näkyvästi edistysuskoi- seksi tieto- ja informaatioyhteiskunnaksi. Arvostamme tietoa ja kaikkea siihen liittyvää osaamista. Koulutusjärjestelmän ja elinkeinoelämän erityisen huomion kohteena on ollut matemaattis-luonnontieteellisestä ja tietoteknisestä osaamisesta huolehtiminen. Näillä aloilla lahjakkaille opiskelu- tai työpaikan saanti ei ole vaikeaa. On puhuttu "tiedon valtatiestä", jolle suomalaisia on mittavien koulutusprojektien avulla ohjailtu. Tietoyhteiskunnalla voidaan tarkoittaa paitsi tietoteknologian läpäisemää yhteiskuntaa, myös sellaista koulutusyhteiskuntaa, jossa tietoja antavalla koulutuksella ja uuden tiedon hankinnalla ja hyväksikäytöllä on keskeinen rooli (Niiniluoto 1991, 96).

Aikamme teknologinen henki muistuttaa sekä Francis Baconin edistysus- kosta ("*Tieto on valtaa*") että valistuksen ajattelutavasta, jossa kaikki henkinen haluttiin panna syrjään korvaamalla taikausko, myytit ja auktoriteetteihin pe-

rustuvat uskomukset tieteellisellä maailmankuvalla ja tieteen metodin avulla perustelluilla rationaalisilla näkemyksillä. Nykyisellä "tiedon valtatiellä" meitä vastaan tulee samankaltaisia ongelmia, josta valistuksen ajalla haluttiin päästä irti. Emme voi luottaa siihen, mitä meille tietona syötetään. Suuri osa tämän päivän "tiedosta" on markkinointia, mielikuvia ja uskomuksia. Joudumme arvioinnin ja valintojen eteen jatkuvasti. Teknologian avulla mitä tahansa voi tunkeutua myös lasten maailmaan vanhempien huomaamatta. On opittava tunnistamaan hyvä ja paha, kaunis ja ruma, totuus ja valhe, oikea ja väärä. On myös osattava ja tahdottava tehdä valinta hyvän, kauniin ja oikean puolesta. Sivistyksen vanhoilla ja kuluneilla arvoilla on kysyntää jatkuvasti.

Kirjassaan *Informaatio, tieto ja yhteiskunta* Ilkka Niiniluoto (1991, 96–99) varottaa teknisen järjen ylivallasta, jolla on mahdollisuus vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen. Ihminen voi ottaa mallia teknologian "kaavamaisesta, tunteettomasta, tottelevaisesta, nopeasta, täsmällisestä ja tehokkaasta toimintatavasta" tai hän voi vääristyneesti korostaa olemuksensa irrationaalisia puolia:

Tietotekniikkayhteiskunta voi näin kärjistää kehitystä, jossa tekninen järki ja irrationalismi – yksöiden ja joukkoliikkeiden tasolla – näyttävät ainoilta vaihtoehdoilta. Vastapainoksi tarvitaan ajattelua, jossa korostetaan rationaaliseen humanismiin liittyviä tasa-arvon, rauhan, totuuden ja hyvyiden arvoja sekä annetaan keskeinen sija "modernin" ihmisen arvorationaalisuudelle, kyvyille käydä järkevää keskustelua yhteisistä yhteiskunnallisista tavoitteista ja tekniikkaan liittyvien arvostirriitojen demokraattisesta ratkaisemisesta.

Syksyllä 2002 Suomea järkytti Vantaan Myyrmannin ostoskeskuksen pommi-isku, jossa 19-vuotias kemianopiskelija räjäytti itsensä omatekoisella pommilla ja tappoi samalla kuusi sivullista ihmistä kymmenien joutuessa sairaalahoitoon. Teolle ei ole saatu mitään järjellistä selitystä. Pommi-iskua käsittelevässä television ajankohtaisohjelman suorassa lähetyksessä<sup>185</sup> keskustelijoiden joukossa oli tekijän oppilaitoksen, 5000 opiskelijaa käsittävän ammattikorkeakoulun rehtori, joka nosti esiin teknologisen koulutusalan eettiset ongelmat. Koulutuksessa opetetaan asioita, joilla opiskelijat halutessaan voivat saada aikaan järjetöntä tuhoa. Aikaa keskusteluun ei kuitenkaan ole tarpeeksi, eikä suurissa opetusryhmissä opita tuntemaan opiskelijoiden ajatusmaailmaa. Keskustelun aikana ruudun alareunasta saattoi seurata tekstiviesteinä lähetettyjä katsojien kommentteja. Viesteissä tuotiin toistuvasti esiin yhteiskuntamme taloudellisten hyötynäkökohtien ylivoimaisuuden järjettömyys ja säästöt, jotka kostaavat erityisesti lasten ja nuorten pahoinvointina.

---

<sup>185</sup> Päivärinta 14.10.2002, TV 1.

### 3.2.2 *Fronesis?*

Mitä tutkimuksen diskurssiaineisto vastaa kysymykseen sivistyksellisestä kasvatusajattelusta? Tutkimuksen teemoista pahoinvointi, kasvatuksen kriisi, opettajuus, opetuksen sisältö ja muutos kertovat myös käytännön tasolla sivistysnäkökulman tarpeellisuudesta:

Meillä on tietokoneluokat, kalvokansiot, varastot täynnä kartonkeja, papereita, työkirjoja. Meillä on monistuskoneet, televisiot, nauhurit, videot, stereot ja keskusradiot. Onko meillä sisäistä sivistystä? Osaammeko välittää sitä uusille sukupolville?

Milloin alamme järjestää niitä koulutuspäiviä, joissa teema on opettamisen perusajatus: hyvän opettajan taidot ja päämäärät, suhde oppilaisiin?<sup>186</sup>

Numerot ovat talloneet jalkoihinsa humanimman ja tärkeämmän keskustelun. Yhden käden sormet riittävät laskemaan ne viimeisen parin kuukauden puheenvuorot, joissa on korostettu yliopiston tehtävää sivistysyhteiskunnassa. – –

Yksinomaan opintonopeuteen keskittyvässä kritiikissä unohtuu, ettei hyvä tiede eikä hyvä maisteri synny sekuntikellon kanssa.<sup>187</sup>

Minkään suunnittelubyroon päämääränä ei varmaankaan ole saada opiskelijoita tuntemaan, että opiskelu itsessään on arvokasta. Ajatusmalli on se, että paperi käpälään mahdollisimman nopeasti ja mahdollisimman nopeasti työelämään – –<sup>188</sup>

Opettajalla on omalla olemuksellaan ja valinnoillaan mahdollisuus viestittää lapsille, että on muitakin onnistumisen mittareita kuin osakesalkku.<sup>189</sup>

Tänään taloudellinen kilpailu on itsestään selvänä ja positiivisena pidettävää kansainvälistä kilpailukykyä. Siksi Snellmanin ajatuksen voisi kääntää nyky-Suomeen näinkin: Suomi ei voi mitään kansainvälisellä kilpailukyvyllä. Sivistyksen voima on sen ainoa pelastus.<sup>190</sup>

Oppimiseen ja ymmärtämiseen tähtävää elämänmuotoa voidaan pitää hermeneuttisen, toisin sanoen sivistyksellisen ajattelun perustana. Artikkelissaan *Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyöyn ja viisauden?* Toiskallio (2001, 457–460) pohtii sivistyksen roolia modernissa kasvatusajattelussa, jolle on ollut ominaista sivistys -käsitteen korvaaminen koulutuksen käsitteellä.

Postmodernissa ajassa, tietoyhteiskunnassa ja nopeassa muutoksessa entiset strategiset ajattelumallit eivät Toiskallion mukaan enää toimi. Tietotulva

---

<sup>186</sup> Katsotaanko peiliin? Johan Nordlund, *Opettaja* n:o 10, 8.3.2002, 59.

<sup>187</sup> Suomalaisessa yliopistossa opitaan ajattelemaan itse. Tommi Laitio. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta. HS 28.3.2002, A5.

<sup>188</sup> Filosofi kummastelee tehokkuutta. Heta Aleksandra Gyllingin haastattelu. HS 22.3.2002, A14.

<sup>189</sup> Sivistys ei ole ylellisyyttä. Kirsti Simonsuuren haastattelu. *Opettaja* n:o 9, 3.3.2000, 10 -11.

<sup>190</sup> Onko meillä malttia sivistykseen? Filosofi Eero Ojanen 2000, 77.

ja tiedon pirstaleisuus, markkinavoimien hallitsemattomuus, yhteiskuntaelämän eriytyminen, sodankäynnin muuttuminen (paikalliset pitkittyneet sodat, kansainvälinen terrorismi), huumekauppa ja globaalit ympäristöongelmat pakottavat tunnustamaan, että elämä maapallolla ei ole hallittavissa eikä ennakoitavissa. Ihmiset joutuvat yhä useammin sekä yksilöinä että yhteisöinä valintatilanteeseen, jossa on päätettävä toiminnan suunnasta ja päämääristä. Millaisilla perusteilla nämä päätökset tehdään?

Ajan muuttuessa meidän tulisi arvioida elettyä ja viedä sen hyvät saavutukset sovelluksina seuraavaan vaiheeseen. Tarvitsemme tehokkaan suorituskyvyn tilalle sellaista tietoa ja toimintakykyä, joka auttaa arvioimaan syntynyttä tilannetta ja tekemään sen jälkeen – aikaisemmin opitun pohjalta – uudenlaisia toimivia ratkaisuja. Juuri tästä tiedon lajista Aristoteles käyttää nimitystä *fronesis*, mikä merkitsee yleisten periaatteiden ei-metodista soveltamista uuteen tilanteeseen, jolla on omat ainutlaatuiset ominaisuutensa. (Toiskallio 2001, 464.)

Juho Hollo (1952, 22) määrittelee kasvatuksen "kasvamaan saattamisena". Mitä tämä merkitsee koulun tuloksellisuuden problematiikan tarkastelussa? Lähtökohtaisesti se merkinnee sitä, että sivistyksellistä ja inhimillistä näkökulmaa ei voida sivuuttaa, vaikka se ei tuloksellisuuden käsitemaailmaan ja siihen kuuluvaan strategiseen toimintatapaan tunnu sopivan. Koulun tuloksellisuuden problematiikka on osa kasvatuksen maailmaa, sillä se koskettaa käytännön tasolla kaikkia koulutuksen piirissä toimivia. Tuloksellisuuden ja tehokkuuden eetos on yhteiskunnassamme kuitenkin niin voimakas, että se tuntuu läpäisevän kaiken ajattelumme ja toimintamme. Kielen muuttuminen tuo mukanaan vaaran inhimillisen näkökulman hukkaamisesta.

Käsitys kasvatuksesta sivistävänä toimintana laajentaa tuloksellisuusdiskurssin tarkastelun välineellisestä tuotantoon tähtäävästä strategisesta toiminnasta kysymyksiin kasvatuksen päämäärästä ja inhimillisen kasvun arvosta. Siksi tässä tutkimuksessa ei kysytä millainen on tuloksellinen koulu ja miten, millä välineillä siihen tulisi pyrkiä. Sen sijaan kysytään mistä itse tuloksellisuusvaatimuksessa on perimmältään kysymys ja millaisia käytännön vaikutuksia se saa aikaan ihmisten inhimillisessä elämässä. Kysytään myös sitä, millaiset arvot johdattavat tätä toimintaa ja millaiseen rooliin se asettaa kasvatustoiminnan piirissä elävät ihmiset. Päädytään pohtimaan kasvatuksen arkea ja sen käytäntöjä. Onko kasvatuksen arki Hollon kasvatuserittelyn mukaista kasvamaan saattamista, onko sen perustana ihmisen arvostaminen ainutlaatuisena itsenään vai onko se ihmisen välineellistämistä osaksi yhteiskunnan tuotantokoneistoa?

Teoksessaan *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus* Toiskallio (1993, 92) kirjoittaa:

Kulttuurin kannalta ei siis ole yhdentekevää, puhutaanko opetuksesta esimerkiksi 'tiedon välittämisenä', 'käyttäytymisen muuttamisena', vai 'kasvamaan saattamisena'. Nämä ilmaisut ovat metaforia, jotka motivoivat ratkaisevasti erilaisia opetuskäytäntöjä.

Toiskallio määrittelee sivistyksellisen kasvatustajatteluun ja siitä kumpuavan opettamisen tavan Richard Rortyn (1980) ajatteluun peilaten seuraavalla tavalla:

1. Jotta opetus voisi olla kasvamaan saattamista, sen tulisi olla sivistävää:
2. Jotta opetus olisi sivistävää, sen tulee olla praktiikkaa (praxis), jonka kokee olemisen tapahtumina, sopimuksina, vuoropuheluna ja tulkin-toina, mahdollisuuksien kenttänä (eikä siis läpinäkyvänä läsnäolona ja representointina varmuuden ja hallittavuuden merkityksessä):
3. Sivistävänä praktiikkana opetus edellyttää, että opettajan 'sisältötieto' on sivistystä käytännöllisenä viisautena, joka ei ole 'sielun kyky' tai kognitiivinen valmius, vaan jatkuvasti itseään kutova historiallis-yhteiskunnallis-persoonallinen verkko.

Praktisen verkon metaforaan sisältyy ajatus rationaalisuudesta praksi-aalisena kritiikkinä, joka tarkoittaa monipuolista keskustelemaa ja poh-tivaa arviointia siitä, kuinka yksittäisissä tilanteissa tulisi toimia ilman, että arvioinnin ja valinnan kriteerit oletetaan ennalta määritellyiksi. Jos nämä kriteerit määritellään ennalta, ja jos toiminta käsitetään kriteerien säätelemäksi, ei kysymys ole praktisesta verkosta, vaan teknokraattisen rationaliteetin mukaisesta teknisestä toiminnasta.

Kasvatuksen ja opetuksen praktisessa verkossa on Toiskallion (1993, 93) mukaan kysymys eettis-poliittisesta toiminnasta, ei kognitiosta. Käsite "prak-tisuus" juontuu aristotelisen etiikan eli poliittisen tieteen käsitteestä *praxis* – "olla elävä". Praktiikka on vuorovaikutteista inhimillistä toimintaa, jossa ihmiset ovat suhteessa toisiinsa sekä puheen että toiminnan tasolla. Praktiikka on myös väittelyä ja keskustelua siitä, mitä pidetään oikeana ja totena. Se edellyttää osallistujien tasa-arvoisuutta. Praktiikka ei luota niihin, jotka pyrkivät omalla asiantuntijuudellaan vaientamaan toisten oikeuden puhua oman näkemyksensä mukaisesti. Praktiikka on abstraktien päämäärien muuttamista konkreettiseksi käytännöksi. Praktiikka on luonteeltaan moniselitteistä, toi-seuden hyväksyvää ja yksilöllisen ajattelun kehittämiseen pyrkivää.

Toiskallion kuvaus kasvatuksesta praktisena verkkona lähestyy Habermasin teoriaa kommunikatiivisesta toiminnasta ja irrottaa käytännön kasvatustyön strategisesta, varmuuteen pyrkivästä teknologisesta ajattelusta.<sup>191</sup> Tutkimuksessaan opettajan sisältötiedosta alati muuttuvassa ja ennakoimat-tomassa "postmetafyysisessä kulttuurissa" Toiskallio päätyy puhumaan opet-tajan sivistyksestä:

---

<sup>191</sup> Teoksessaan *Philosophy and the Mirror of Nature* Richard Rorty (1980) puolus-taa kasvatuksellista ja sivistyksellistä (educational, edifying) näkökulmaa teknologista ajattelutapaa vastaan. Gadamerin Bildung -käsitteen tilalle hän asettaa termin 'edification', joka tulee rakentamista tarkoittavasta sanasta. Teknologisuudella Rorty tarkoittaa modernille ominaista varmuuden tavoit-telua. Edifioinnin käsitteellä on uusien mahdollisuuksien luovaa tuottamista kuvaava merkitys. (Toiskallio 2001, 446.)

Mikäli todella tahdotaan edistää oppilaitten kykyä tulla toimeen – heidän toimintakykyisyyttään – loputtoman moniulotteisessa ja yllätyksellisessä maailmassa, on ryhdyttävä puhumaan opettajan sisältötiedon sijasta sivistyksestä.<sup>192</sup>

Mitä on opettajan sivistys tulostavoitteisessa koulussa?

---

<sup>192</sup> Toiskallio 1993, 132.



## 4 KOULUN TULOKSELLISUUSDISKURSSIN TIETEENFILOSOFISTA TARKASTELUA

"Olemme tästä aivan varmoja" ei merkitse ainoastaan, että kukin henkilö erikseen on siitä varma, vaan myös, että kuulumme yhteisöön jota yhdistää tiede ja kasvatus.<sup>193</sup>

-- tietämisen käsite on kytkeyty kielipelin käsitteeseen.<sup>194</sup>

Koulun tuloksellisuuden vaatimus sisältää lähtökohtaisesti tiedon tarpeen. Yhteiskunnassa halutaan tietää, miten koulutukseen sijoitettuja varoja käytetään ja saadaanko niillä aikaan tavoiteltuja tuloksia. Millaista tietoa koulutuksesta oikeastaan odotetaan? Tällä hetkellä näyttäisi siltä, että tieto hyvästä sijoituksesta OECD:n oppimistulosten vertailussa tai koulujen välisissä laatu-kilpailuissa riittää mediassa täyttämään asetetut tulosvaatimukset.<sup>195</sup> Opetuksen ammattilaisille ja kasvatustieteilijöille tämä tieto ei kuitenkaan riitä.

Tarkastelen tässä luvussa ensin suomalaisen kasvatustieteen traditioita tiedon määräytymisperustan näkökulmasta ja pohdin näiden traditioiden vaikutusta siihen, miten koulun tuloksellisuuden käsite voidaan erilaisista näkökulmista käsin hahmottaa. Esioletukseni on, että kunkin puhujan tulkinta

---

<sup>193</sup> Wittgenstein 1999b, 81, § 298.

<sup>194</sup> Wittgenstein 1999b, 125, § 560.

<sup>195</sup> Uudet PISA-tutkimuksen tulokset julkaistiin 7.12.2004. Suomen peruskoululaiset menestyivät jälleen erinomaisesti. Vain muutama vuosi sitten pahasti parjattu peruskoulu saa nyt median uutisoinnissa laajaa tunnustusta. Koulutuspolitiikan ja opettajien taholla tulokset herättävät silti huolta säästöjen ja eriarvoisuuden uhkien torjumisesta. Hakusana "PISA" tuotti 14.12.2004 13 osumaa Helsingin Sanomien "Aamun Hesarin" hakukoneella. Esimerkkejä otsikoista:

Elefantti vastasi: Suomi on paras

Nuorten oppimistulokset peruskoulun riemuvoitto

Saksalaislehdet: Suomelle kiitos vetoavusta

Suomen tie on oikea

Koulutuspolitiikka onnistunut

Pisa-pirskeissä pidettiin ikävää

Säästöt vaikuttavat oppimistuloksiin

Ysiluokkalaiset osasivat Pisa-kokeessa, entä sinä?

Opettajille ei kiitoksia ole herunut

vaikuttaa hänen esiteoreettinen käsityksensä luotettavan tiedon luonteesta ja tiedonhankinnan menetelmistä. Sama koskee koulutuksen tieteellistä tutkimusta ja siten myös arviointitutkimusta. Mitkä ovat ne kasvatustieteen traditiot, joiden pohjalta käsitykset koulun tuloksellisuudesta ja sen arvioinnista mahdollisesti muotoutuvat?

Eri tavoin orientoitunut tieteellinen tutkimus on kiinnostunut erilaisista asioista, se näyttää asioita eri valossa ja saa niistä esille erilaisia puolia. Myös tiedon käyttötarkoitus voi saada erilaisia painotuksia. Eräs tieteenfilosofinen jako tehdään luonnontieteiden selittämiseen ja ihmistieteiden (henkítieteiden, hengentieteiden) ymmärtämiseen pyrkivän tavoitteen välillä. Luonnontieteet pyrkivät selittämään ilmiöitä etsimällä niille yleisyyksiä ja lakeja, kausaalisuhteita. Kulttuurítieteissä (henkítieteissä, sosiaalitieteissä, humanistisissa tieteissä) pyritään ymmärtämään ilmiöiden merkitystä peilaamalla niitä siihen kontekstiin, jossa ne esiintyvät. Näiden suuntausten keskeinen ero on paitsi erilainen käsitys tieteellisestä selityksestä, myös erilainen tapa hahmottaa maailmaa. G. H. von Wrightin (1971) mukaan tieteen kehitys voidaan jakaa syntyjuuriensa mukaan Platonin ideaoppiin perustuvaan erityisesti luonnontieteissä esiintyvään *galileiseen traditioon* ja ihmisen järkeä ja intentionaalisuutta korostavaan *aristoteliseen traditioon*.

Galileisella traditiolla tarkoitetaan erityisesti keskiajan ja renessanssin jälkeistä luonnontieteiden läpimurron seurauksena syntynyttä tieteenkäsitystä, jonka tavoitteena on löytää ilmiöiden välisiä syy- ja seuraussuhteita, kausaaliselityksiä (lat. *causa*, syy). Katolisen kirkon ylivaltaisen auktoriteetin jälkeen ei enää haluttu uskoa sokeasti auktoriteetin tai järjen avulla saatuun tietoon. Tiedon täytyi perustua kokemukseen ja havaintoon. Kehitys johti järjestelmällisten kokeiden suorittamiseen ja tulosten matemaattiseen todistamiseen. Tieteen tarkoituksena oli luonnon hyödyntäminen yhteiskunnallisessa elämässä. Tieteestä tuli havaittujen ilmiöiden ja niiden vaihtelevuuden tutkimista, kuvaamista ja selittämistä. Galileinen tieteenkäsitys sisältää ajatuksen, että oikeilla metodeilla voidaan tutkia kaikkia ilmiöitä.

Galileisen käsityksen mukaan myös inhimillistä toimintaa selittävät luonnontieteiden tapaan subjektin ulkopuoliset ja siitä riippumattomat tekijät. Näin inhimillinen toiminta voidaan rinnastaa muuhun luonnon toimintaan ja tutkia sitä objektiivisesti. Oletetaan, että ilmiöiden taustalla vallitsee luonnolakien kaltaisia lainalaisuuksia, joita pyritään kuvaamaan ja selittämään havaintoon perustuvan empiirisen tutkimuksen kautta. Tiedon hankinnan suunta kulkee empiriasta teoriaa kohti. (Hirsjärvi 1985, 63–65; Niiniluoto 1980, 36–45.)

Aristotelisessa näkemyksessä inhimillisen toiminnan rinnastamista luonnon toimintaan pidetään mahdottomana, koska inhimillistä toimintaa ohjaavat toimivan subjektin omat aikomukset ja päämäärät. Järjen ja intention vuoksi inhimillistä toimintaa ei voida tutkia luonnontieteen menetelmillä. Järjelliselle ihmiselle on ominaista myös teoreettinen pohdiskelu. Suuntaus kulkee teoriasta empiriaan päin ja tiedon lopullinen tavoite on inhimillisen

toiminnan tarkoituksen ymmärtäminen. Ajattelutapa johtaa tieteessä pyrkimykseen ymmärtää tutkimuksen kohteena olevan ilmiön olemusta. Kysytään mikä päämäärä ilmiöllä on, mihin se pyrkii. Tätä parempaa ymmärtämistä etsitään teleologisen selitysmallin (kreikk. *telos*, päämäärä) kautta. Lähestymistapa on tyypillinen humanistisesti suuntautuneelle tutkimukselle ja yhteiskuntatieteille. (Hirsjärvi 1985, 64–65.)

Tieteellisen tutkimuksen periaatteet, uskomukset ja arvostukset eli tieteelliset paradigmat (Kuhn 1994) vaihtelevat paitsi tieteenaloittain, myös historiallisesti. Kuhnin mukaan tiede etenee "tieteellisten vallankumousten" aiheuttamien muutosten kautta. Muutoksen saavat aikaan "normaalitieteen" tutkimuksissa selittämättömäksi jäävät asiat. Kasvatustieteellisen tutkimuksen kuten muidenkin tieteenalojen muutokset seuraavat laajempia filosofisia ja yhteiskunnallisia virtauksia. Muutokset ovat hitaita, joten tieteelliseen toimintaan voivat samanaikaisesti vaikuttaa useammat ajattelutavat. Tieteenfilosofisten lähestymistapojen ohella myös yhteiskunnallinen ja poliittinen tilanne ratkaisevat sen, mistä ilmiansuunnasta vaikutteita kulloinkin omakсутaan.

## 4.1 Koulun tuloksellisuus ja kasvatustieteen traditiot

Kasvatustieteen kentällä vallasta määrittää oikean tieteen rajat on 1900-luvun kuluessa kiistellyt kaksi kilpailevaa paradigmaa. Toinen on luonnontieteestä mallinsa ammentanut paradigma, joka perustuu mitattaviin ja matemaattisesti analysoitaviin empiirisiin havaintoihin. Lopullisena tavoitteena on ilmiöiden yhteyksien selittäminen (erklären) kausaalisina päätelminä. Toinen paradigma hakee lähtökohtansa humanistisista tieteistä ja pyrkii kokonaisvaltaisen lähestymistavan ja laadullisten aineistojen avulla ilmiön ymmärtämiseen (verstehen).<sup>196</sup>

Ahonen (2000, 396–437) erottaa suomalaisessa kasvatustieteessä viisi kautta, jotka edustavat vaihtuvia painotuksia ja tutkimusotteita sadan vuoden ajalta. Näistä ensimmäinen oli saksalaiseen idealismiin ja kansallisaatteeseen perustuva kasvatustieteellinen pohtiva "kasvatuksen suuren kertomuksen kausi" 1800-luvun lopulta 1910-luvulle. Tätä seurasi 1910–1920-lukujen saksalaisesta, anglosaksisesta ja amerikkalaisesta progressivismista ammentava kasvatuksen positivistinen kausi, joka painottui tieteellisesti mitattavan kasvatustiedon etsimiseen. Kolmantena vaiheena Ahonen nostaa esiin 1930–1950-luvuilla tapahtuneen paluun humanistiseen ihmiskäsitykseen ja kasvatustieteelliseen idealismiin. Tätä seurasi 1960–70-luvuilla jälleen uusi kokeelliseen kasvatustutkimukseen perustuva metodikeskeinen uuspositivismin valtakausi, johon

---

<sup>196</sup> Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 47.

vaikutti sekä amerikkalainen käyttäytymistieteellinen tutkimus että yliopistojen yhteydet DDR:n ja Pohjoismaiden koulututkimukseen. Tämän käänteen myötä vahvistui myös kasvatussosiologinen tutkimus.

1980-luvulta lähtien kasvatustieteelle alettiin esittää voimakasta vaatimusta kasvatustieteellisen tiedon sovellettavuudesta sekä koulutuksen ja tuotantoelämän kiinteämmästä yhteydestä. 1990-luvulta alkaen alkoi vahvistua ns. kasvatustieteen postmoderni kausi, jota leimaavat laajasti vaihtelevat tutkimuskohteet ja näkökulmat ja jolle on ominaista erilaisuuden ja toiseuden esiin nostaminen sekä kokonaisvaltaisten ajatusmallien hylkääminen. Eri tieteenalojen poikki kulkevat tutkimusotteet ja kiinnostus narratiiviseen tutkimukseen ovat esimerkkejä postmodernin kasvatustieteen lähestymistavoista.<sup>197</sup>

Ajanjaksolla 1960–80 kasvatustieteessä tapahtunut paradigmanvaihdos humanistisesta tutkimuksesta empiiriseen käyttäytymistieteeseen merkitsi Ahosen (mt., 418–421) mukaan kasvatusinstituution todellisuuden tutkimusta ja pyrkimystä yhteiskunnan rakennemuutoksen hallitsemiseen kasvatuksen keinoin. Kasvatus alettiin nähdä eräänlaisena yhteiskuntatekniikkana (*social engineering*) ja kasvatustiede sitä edistävänä soveltavana tieteenä. Keskeiseksi tutkimuskohteeksi nousi ensin didaktiikka, sitten kasvatuksen sosiologia. Kasvatuksen arvoja ja päämääriä koskeva filosofinen tutkimus ja kasvatuksen historia saivat väistyä, koska tutkijat kartoivat alueita, joilta oli vaikea saada yksiselitteistä tietoa.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen määrän kasvaessa tutkimusalueiden ja –menetelmien valinnassa alkoi 1990-luvulla tapahtua huomattavaa laajenemista. Yleissivistävä koulu menetti hallitsevan asemansa tutkimuskohteena, kun mielenkiinto työelämään ja sen koulutustarpeisiin, oppimisen uusiin strategioihin ja työntekijöiden ammatilliseen kasvuun vahvistui. Myös kiinnostus laadulliseen tutkimukseen ja ilmiöiden ymmärtämiseen tähtäävään tulkinnalliseen paradigmaan vahvistui. Kasvatustieteelle asetetut yhteiskunnalliset odotukset, työelämän muutokset ja aikuiskoulutuksen yleistyminen saivat aikaan tieteiden välisten rajojen ja metodisten erojen hämärtymistä. Psykologian ja sosiologian lisäksi kasvatusta lähestytään myös kielitieteen, historian, filosofian ja estetiikan näkökulmista. Filosofian elpymisen ansiosta kasvatustieteen metatase on alkanut vahvistua. (Ahonen 2000, 431–432.)

Historiallinen tarkastelu osoittaa, että humanistisesti ja empiristisesti suuntautuneet tutkimusotteet ovat olleet kasvatustieteessä vuorottelevia valtavirtauksia ja esiintyneet myös rinnakkain. Toisen paradigman hallitessa toisen osoittamat tutkimuskohteet ovat jääneet usein vajaiksi. Empirismen kaudella ovat väistyneet arvo- ja päämääräkysymykset, historiallisen ja filosofisen tutkimuksen vallitessa "tiede on tuottanut liian vähän tietoa siitä, mitä todella

---

<sup>197</sup> Postmodernista kasvatusfilosofiasta lyhyesti mm. Giroux & McLaren 1999, 153–218; Huttunen 2002; Puolimatka 1996, 72–85.

tapahtuu" (mt., 433)<sup>198</sup>. Humanistisen ja empiristisen lähestymistavan rinnakkaiselo on kuitenkin Ahosen mukaan sekä ihmistieteiden luonteen mukaisista että välttämättömyydestä. Kunkin tieteenalan itsearviointi on sijoittunut yleensä paradigman vaihdoksiin. 2000-luvulle tultaessa vahva paradigma-ajattelu on kuitenkin lientynyt ja yhteiskuntatieteiden filosofisesti orientoituneet tutkijat ovat alkaneet etsiä enemmän lähestymistapoja yhdistäviä kuin niitä erottavia tekijöitä. (Ks. esim. Eskola & Pihlström 2003; Pihlström 2003; Raatikainen 2004; Töttö 2004)

Mitä tekemistä tieteellisten selitysmallien ja paradigmojen pohdinnalla on koulun tuloksellisuuden problematiikan kanssa? Kysymyksen asettelu nousee tieteellisen tiedonmuodostuksen monimuotoisuudesta, kasvatustieteen historiallisista traditioista ja ihmisten arki ajattelussa ilmenevistä käsityksistä. Useimmalle kadunmiehelle tieto, tieteellinen tutkimus ja sen tulokset merkitsevät luonnontieteellisen ja empiristisen tiedonmuodostuksen lähtökohdista muotoutunutta ajattelutapaa. Tieteeltä odotetaan eksaktiutta ja "uusia keksintöjä", ts. varmaa ja sovellettavaa tietoa. Humanistisen, tulkinnallisen tai laadullisen tutkimuksen kautta saatua tietoa on vaikeampi ymmärtää ja selittää. Kun koulun tuloksellisuudesta alkaa keskustella ihmisten kanssa, nousee yleensä esille kysymys: – Mutta miten sitä mitataan? Arki ajattelussamme on korostetusti vallalla määrällinen tulosajattelu. Tuloksia mitataan luvuilla, niistä voidaan laatia tilastoja ja pylväitä ja niitä voidaan vertailla keskenään. Arki ajattelussamme numerot todistavat totuuden.

Esimerkkinä tästä voidaan mainita mediassa "asiakkaita varten" kehitetyt koulun tuloksellisuuden mittarit kuten ylioppilaskirjoitusten puoltoäänien keskiarvovertailuihin perustuvat lukioiden ranking-listat, joissa vuosittain listataan Suomen lukiot paremmuusjärjestykseen.<sup>199</sup> Valtion virallinen koulutuspolitiikka tuomitsee median mittarit monimutkaista asiaa yksinkertais tavina ja harhaanjohtavina. Media puolestaan arvostelee koulutuspoliittista johtoa "todellisen tiedon" salaamisesta.

Mistä tieteenfilosofisista perusoletuksista käsin käsitteen sisältöä lähde tään koulun tuloksellisuusdiskurssissa hahmottamaan ja tulkitsemaan? Ymmärretäänkö se tietyillä toimenpiteillä ja metodeilla saavutettavaksi ja mitattavissa olevaksi tiedoksi vai liitetäänkö siihen sellaisia monikerroksellisia, humanistisia ja kulttuurisia käsitteitä kuten Gadamerin mainitsemat *Bildung*, (sivistys), *sensus communis* (terve järki), *Urteilskraft* (arvostelukyky) ja *Geschmack* (maku)? Gadamerin mukaan nämä ovat käsitteitä, jotka painottavat kykyä soveltaa yleisiä periaatteita arkipäivän tilanteisiin. (Gadamer 1975, 2004c; Kusch 1986, 116.)

---

<sup>198</sup> Nykyisessä tutkimuksessa tämä eriytyminen ei välttämättä pidä paikkaansa. Tämä tutkimus lienee eräs osoitus filosofisen tutkimuksen yhteiskunnallisuudesta ja "käytännöllisyydestä".

<sup>199</sup> [www.mtv3.fi/lukiot](http://www.mtv3.fi/lukiot)

Gadamerilaisittain ajatellen voidaan pohtia mitä ovat ne historiallis-yhteiskunnalliset traditiot, joissa puhujat ovat osallisina ja josta käsin heidän näkemyshorisonttinsa aukeavat? Historiallisen tarkastelun lisäksi yritän lähestyä asiaa kasvatustieteellisten tutkimustraditioiden perusoletusten suunnasta. Mitä tieteenfilosofiset tutkimustraditiot merkitsevät kasvatustieteellisen tiedonmuodostuksen orientaatiossa ja miten ne mahdollisesti vaikuttavat siihen, miten koulun tuloksellisuuden käsite ymmärretään ja millä toimenpiteillä siihen pyritään?

Kasvatustieteen traditioiden pääpiirteitä ja painotuksia voidaan tarkastella esimerkiksi Aaltolan (1994), Ahosen (1998), Habermasin (1976), Hilpelän (1998), Leino & Leinon (1998), Niiniluodon (1980, 1989), Rinne, Kivirauma & Lehtisen (2000) ja Siljanderin (1988, 1991a,b, 1995, 2002) tekstien pohjalta yhdistellen laaditun taulukon avulla (taulukko 2).

Yhteenvedossa esitän Suomessa vaikuttaneet kasvatustieteelliset lähestymistavat yksinkertaistaen, mutta näkemykseni mukaan olennaisen esille tuoden. Todellisuudessa eri suuntausten väliset rajat ovat luonnollisesti häilyviä ja niistä voi olla erilaisia näkemyksiä riippuen siitä, kuinka yksityiskohtaisiin erittelyihin halutaan mennä. Taulukko havainnollistaa kuitenkin sen, että koulua koskevassa tiedonmuodostuksessa vaikuttaa useita lähestymistapoja, jotka osaltaan voivat auttaa ymmärtämään koulun tuloksiin liittyvän käsitteenmuodostuksen kirjavuutta. Nämä lähestymistavat ovat empiiris-analyytinen kasvatustiede, pragmatismi, henkityieteelliseen traditioon pohjautuva hermeneutiikka ja fenomenologia sekä kriittinen kasvatustiede.

TAULUKKO 2. Suomalaiseen kasvatustieteeseen vaikuttaneet tutkimustraditiot

	Empiiris-analyttinen kasvatustiede	Pragmatismi	Henkietieteellinen traditio fenomenologia, hermeneutiikka	Kriittinen kasvatustiede
ORIENTAATIO	kokemus-peräinen tiede	toiminnan tiede	kulttuuri-tiede	yhteiskunta-tiede
SYNTYALUE	1800-luvun lopulta lähtien Manner-Euroopassa ja Amerikassa	1800-luvun lopulta lähtien Yhdysvalloissa	1800-luvun lopulta lähtien saksalaisella kielialueella	1960-luvulta lähtien saksalaisella kielialueella
VAIKUTTEET	kokeellinen psykologia moderni luonnontiede	filosofia oikeustiede luonnontieteet metafyyminen klubi	historia kielitiede filosofia teologia	kriittinen yhteiskuntateoria
KESKEISET FILOSOFIT	Fischer Lochner Brezinka Petersen	James Peirce Dewey Mead	Dilthey Schleiermacher Husserl Gadamer	Horkheimer Adorno Marcuse Habermas
TIETEEN TEHTÄVÄ	selittäminen ennustaminen teknologisten ongelmien ratkaiseminen	tieteellisen tiedon hyödyntäminen yhteiskunnassa	käytännön parempi ymmärtäminen tulkinta	väärästä tietoisuudesta vapautuminen
ONTOLOGISET PERUSTEET tutkimuksen kohde	päämäärä-rationaalisuus puhdas havainto subjekti-objekti kasvatus teknologisenä tieteenä	tiedon ja toiminnan suhde kasvatettavan toiminnan suuntaaminen toivottuun	intentionaalisuus ihmisen toiminnassa teorian ja käytännön suhde subjekti-subjekti	kasvatuksen poliittis-yhteiskunnalliset suhteet ihmisen kasvuprosessi
TIEDON LUONNE	teleologisuus kausaalisuus kumulatiivisuus havainnon ja tiedon vastaavuus	tiedeyhteisön konsensus toimivuus	historia- ja kontekstisidon-naisuus	tieto kytkeytyy valtaan kommunikaatioon pyrkiminen
ARVO-PERUSTEET	arvovapaus objektiivisuus	yhteiskunnan tarpeisiin vastaaminen	sivistys ihmiseksi tuleminen	vapaus väärästä tietoisuudesta vapautuminen
KESKEISET PAINOTUKSET	metodi strateginen toiminta	kasvu, kokemus toiminta, hyöty	ymmärtäminen jonakin dialogisuus	emansipaatio

*Empiiris-analyttisessä traditiossa* kasvatustiede ymmärretään päämäärä-  
väline – kehyksessä rationaalisuuteen pyrkivänä toimintana, jonka tehtävänä  
on kausaalisuusperiaatteen mukaisesti kehittää käyttökelpoisia välineitä toi-  
votun kasvatustavoitteen saavuttamiseksi. Kasvatustieteen tehtävänä ei ole  
asettaa kasvatukselle päämääriä, vaan ne tulevat tieteen ulkopuolelta arvova-  
pauden periaatteen mukaisesti. Näin ollen kasvatustieteen tehtävänä ei myös-  
kään ole kritisoida asetettuja päämääriä. Empiiris-analyttisen kasvatustie-  
teen tiede- ja totuusnäkemykset perustuvat luonnontieteellisen tutkimuksen  
lainalaisuuksiin. Kasvatustiede on tässä traditiossa selkeästi teknologinen  
tiede. (Siljander 1991a, 60–63.)

*Pragmatismmin* tunnetuimpana filosofina pidetty Peirce etsii käsitteen to-  
tuutta ja merkitystä sen käytännöllisistä seuraamuksista, koska ihmisen usko-  
mukset kehittyvät aina kiinteässä yhteydessä toimintaan. Tieteellistä metodia  
sovellettaessa todellisuudessa ilmenevät vaikutukset ohjaavat tutkijayhteisön  
uskomusten muodostumista. Näin todellisuus pakottaa vähitellen tutkijat yh-  
teisyymmärrykseen. (Niiniluoto 1989, 40–45.)

Luonnontieteellisen koulutuksen saanut Peirce sanoo pohtineensa neljän-  
kymmenen vuoden ajan tutkimusmenetelmiä ja niiden käyttöä. Peirce (2001,  
127–150) selittää käsitysten syntymistä seuraavasti: Vakaumuksemme ohjaa-  
vat aikomuksiamme ja muokkaavat toimintaamme arkipäivän elämässä. Elä-  
män varrella meille on syntynyt tietystä asiasta katsomus<sup>200</sup>, joka on vakiin-  
tunut määräämään arkipäiväiset tekomme tottumukseksi. Olemme tottuneet  
toimimaan tietyllä tavalla ja pidämme sitä oikeana. Katsomuksen omaksumi-  
seen ja vakiintumiseen liittyy eräänlaisena vastapoolina epäily (*doubt*), joka  
saa meissä aikaan toimintaa. Jos epäily uhkaa katsomustamme, olemme val-  
miita toimimaan ja tutkimaan käsitystämme niin kauan, että epäily hälvenee.  
Peirce kutsuu tätä katsomuksen vakiinnuttamisen prosessia tutkimukseksi  
(*inquiry*). (Mt., 134–135.)

Pragmatismmin kasvatuksellisen sovelluksen luojaksi nousi John Dewey  
(1859–1952). Kasvatustieteen filosofiassaan Dewey korostaa koulun yhteiskunnal-  
lista tehtävää (Dewey 1957, 14) sekä lasten luontaista toiminnallisuutta ja sen  
hyväksikäyttöä oppimisessa (*learning by doing*). Dewey testasi teorioitaan Chi-  
cagon laboratoriokoulussa, jonka opetus perustui oppilaiden itsenäisiin ko-  
keisiin, tutkimuksiin ja havaintoihin. Koulun perustamisesta ja sen toimintaa  
motivoi kysymys kasvatuksen ja koulun muuttuvasta roolista teollistuvassa  
yhteiskunnassa. (Aaltola 1994, 47.)

Dewey vastustaa teoreettisen tiedon ja käytännöllisen toiminnan erotta-  
mista, koska se johtaa hänen mielestään virheelliseen käsitykseen tiedosta.  
Oikea tieto liittyy aina ihmisen aktiiviseen toimintaan. Tutkimuksen tulee ta-  
pahtua sosiaalisessa kontekstissa, jossa tieto ja taito, teoria ja käytäntö koh-

---

<sup>200</sup> Peircen (2001, 133) esseen ydinkäsite on belief, mutta hän käyttää siitä myös  
termejä opinion, proposition, view, idea. Markus Lång suomentaa käsitteen  
merkitysvivahteiden mukaan sanoilla käsitys, katsomus, usko.



taavat. Tutkimuksen avulla saatu tieto auttaa ihmistä sopeutumaan ympäristöönsä. Tiedon arvo ja tutkimuksen pätevyys ilmenee niiden käytännöllisessä ja välineellisessä menestyksessä. Tutkimuksen lähtökohtana on aina jokin ongelma, johon etsitään toimivaa ratkaisua. (ks. Dewey 1999.)

*Hermeneuttisessa eli henkítieteellisessä traditiossa* kasvatus ymmärretään enemmän ihmistieteiden, so. humanististen ja yhteiskuntatieteiden näkökulmasta. Edellisistä traditioista poiketen tieteen tehtävä ei ole ennustaminen tai selittäminen sen enempää kuin teknologisten ongelmien ratkaiseminen tai käytännöllisen hyötytiedon tuottaminenkaan. Näiden sijaan hermeneuttisella lähestymistavalla pyritään inhimillisen todellisuuden tulkintaan ja parempaan ymmärtämiseen. Hermeneuttisessa tutkimuksessa kulttuuri ja yhteiskunta ymmärretään tekstinä, jonka vuoksi myös tutkimus on laadultaan tekstin tulkinnan kaltaista. Inhimillinen ja sosiaalinen todellisuus näyttäytyy erityisesti kielessä, joka koostuu kulttuuriin sidotuista merkityksistä. Tulkinnan tehtävänä on selvittää, mitä teksti merkitsee. (Juntunen & Mehtonen 1982, 113–115.)

Mitä käyttöarvoa hermeneuttisella tieteellä sitten voi olla? Hermeneuttisessa tutkimuksessa tiedon tarpeen katsotaan syntyvän käytännön elämässä. Tutkija lähtee liikkeelle arkielämän käytännöissä ja kulttuuritraditiossa muodostuneen esiymmärryksen pohjalta. Tutkimusprosessin kautta hankitun tiedon tarkoituksena on palata takaisin käytäntöön teorian valaisemana parempana ymmärryksenä, joka puolestaan vaikuttaa arkipäivän toimintaan sen "laatua" parantavasti. Tätä ymmärtämisen loputonta kehämäistä prosessia nimitetään hermeneuttiseksi spiraaliksi (Kusch 1986, 39). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa hermeneuttinen tiedekäsitys ilmenee erityisesti kasvatuksen maailmaan liittyvien vuorovaikutussuhteiden ja niiden piirissä esiintyvien diskurssien tutkimisena ja tulkintana.

Yhteiskunnallisesti suuntautunut *kriittinen kasvatustiede* syntyi Siljanderin (1995, 87–90) mukaan 1960-luvulla edellä mainittujen vallitsevien suuntausten kritiikkinä. Vaikutteensa se sai ennen kaikkea ns. Frankfurtin koulukunnan sosiaalifilosofiasta ja kriittisestä yhteiskuntateoriasta. Tieteenteoreettiset perusteet rakennettiin kriittisen teorian ja Habermasin tiedonintressiopin pohjalta. Kritiikki kohdistui sekä henkítieteellisen tradition että arvovapaan empiiris-analyyttisen tradition kyvyttömyyteen eritellä kasvatuksen ja koulutuksen poliittis-yhteiskunnallista suhdetta. (Siljander 2002, 146.)

Kasvatuksen historiallisen määräytymisen korostamisesta huolimatta henkítieteellinen traditio ei kritiikin mukaan riittävästi tiedosta kasvatuksen poliittis-yhteiskunnallisia ehtoja, eikä siten huomioi kasvatuksen reaalisia, poliittisia ja taloudellisia edellytyksiä. Kritiikin aihe on myös henkítieteellisen tradition idealistinen ja individualistinen sivistyskäsitteen tulkinta ja kasvatuksen autonomiavaatimus. Positivistis-empirististä kasvatustiedettä kriittinen suuntaus arvostelee arvovapaan tieteen harhasta. Kritiikin mukaan arvovapaa tiede on sokea yhteiskunnan valtasuhteille, epädemokraattisuudelle ja epätasa-arvolle ja siten oikeuttaa kulloinkin vallitsevan poliittisen tilanteen

ja toimii sen talutusnuorassa. Lisäksi empiirinen tutkimusote ja tiukka metodologia rajoittavat liikaa positivistisen kasvatustieteen tutkimuskohteiden valintaa. (Siljander 1995, 90–91; 2002, 148–151.)

Kriittisen teorian tehtävänä on etsiä traditionaalisen tieteen kätkeytyn päämäärät ja yhteiskunnalliset suhteet. Tähän se kykenee kriittisen reflektion ja emansipaation avulla. Emansipaatiolla ymmärretään vapautumista yhteiskunnallisten valtarakenteiden muodostamista kahleista. Kriittisen teorian kehittäjät korostavat, että moderni luonnontiede alistaessaan luonnon palvelukseensa on samalla myös orjuuttanut itsensä luomillaan yhteiskunnallisilla instituutioilla ja yhteiskunnallisilla rakenteilla. Siljanderin (1995, 96) mukaan tässä ilmenee modernin maailman paradoksi:

– – mitä pidemmälle luonnonhallinnassa ja teknologisessä kehityksessä edetään, sitä tiukemmin ollaan sidoksissa anonyymien yhteiskunnallisten rakenteiden ja ohjailumekanismien toimintalogiikkaan – ja sitä pidemmälle ihmisten väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen ulottuvat myös institutionaalisen vallan kätkeytyn ohjailumekanismit.

Tämän vuoksi kriittinen kasvatustiede asettaa emansipaation arvopäämääriksi kypsän ihmisyyden, itsemääräämisen, vapauden ja demokratian ihanteet (mt., 98).

Mitä johtopäätöksiä voi tehdä edellä esitettyjen kasvatustieteen tutkimustraditioiden painotusten pohjalta koulun tuloksellisuuden problematiikkaan liittyen? Ensinnäkin se tekee selväksi, että kasvatuksen maailmaa ja sen tutkimusta voi perustellusti lähestyä erilaisista perusoletuksista käsin. Tiedonkäsitykset voivat poiketa toisistaan, samoin käsitykset pätevästä tieteellisestä metodista ja kasvatuksen tai kasvatustieteen asemasta yhteiskunnassa. Kun tämä moninaisuus tuodaan käytäntöön koulun postmodernille ominaisessa pirstaleisessa tuloksellisuusdiskurssissa ja tuloksellisuuden arvioinnissa, törmätään painotuseroihin ja kilpaileviin käsityksiin sekä tiedon määräytymisperustasta että koulun tehtävästä yhteiskunnassa.

Empiiris-analyyttisen tradition perustalta myös arviointitiedolta voidaan odottaa selkeästi mitattavia tuloksia ja välineitä niiden saavuttamiseksi. Hermeneuttinen kasvatustiede haluaa keskittyä yksilön inhimillisen kasvun ja pedagogisten vuorovaikutussuhteiden problematiikkaan, mihin se tarvitsee laadullista tutkimusta ja tulkintataitoa. Koulun tuloksellisuus näyttäytyisi hermeneuttisessa tutkimuksessa jonkinlaisena opetuksen ja kasvatuksen sisällöllisenä "laatuanalyysinä".

Pragmatistinen lähestymistapa näyttäisi asettuvan lähimmäksi koulun tuotantotehtävää ja tulosajattelua, koska koulun ja kasvatuksen tehtävänä on pragmatismien mukaan palvella yhteiskuntaa. Pragmatistisen käsityksen mukaan totuus on toimivuutta. Tämä sopinee myös tulosajattelun totuuskäsitykseksi. Tuloksellinen koulu on tehokas ja taloudellinen, se toimii hyvin ja tuottaa hyviä tuloksia.

Pragmatistinen totuuskäsitys on kuitenkin voimassa vain siihen saakka, kun käytännön yhteiskuntaelämässä ilmenevät vaikutukset ovat "hyviä". Mi-

ten tämä "hyvyys" pitäisi määritellä? Pragmatismien näkökulmasta tieteen ja tiedon tehtävänä on olla hyödyksi yhteiskunnalle. Käsitteellisyys hyödyllisyydestä voi muuttua yhteiskuntatilanteen muuttuessa tai politiikan vaihtuessa. Siksi pragmaattiseen totuuskäsitykseen täytyy liittyä eettinen ja kriittinen ulottuvuus, jotta se kykenisi olemaan itseään korjaava. Mitä ymmärrämme hyödyllisyydellä? Mitä seuraamuksia tuottamamme tieto saa aikaan? Ovatko seuraamukset eettisesti kestäviä tai aiheuttavatko ne kärsimystä jollekin? Millaista yhteiskuntaa pragmatistinen tieto tahtoo palvella? Sisältääkö pragmatismi lainkaan yhteiskuntakritiikkiä? Kykeneekö pragmatistinen tieto olemaan itseään korjaava suhteessaan yhteiskuntaan?

Tästä näkökulmasta pragmatistinen lähestymistapa saa utilitaristisia<sup>201</sup> piirteitä, mihin viittaa erityisesti William Jamesin totuuskäsitys ("*cash value*", "*truth pays*"), jossa totuus idealistisesti ymmärretään eräänä hyvänä lajina, koska sen tarkoitus on tuottaa ihmisille hyötyä. Jamesin pääteos *Pragmatism* (1907) on omistettu "muistoksi John Stuart Millille, jolta ensin opin pragmaattisen mielen avoimuuden ja jonka mielessäni kuvittelen johtajaksemme mikäli hän olisi tänään elossa" (Niiniluoto 2002, 122–123).

Kriittisessä suuntauksessa problematisoidaan yhteiskunnan koulutuspoliittinen tahdonmuodostus ja sen oikeutus edellyttää tiettyjen tulosten saavuttamista. Kriittinen kasvatustiede haluaa osoittaa koulun ja kasvatuksen ehtojen yhteiskunnallisen sidonnaisuuden. Koulua ei voi erottaa yhteiskunnasta erilliseksi saarekkeeksi, jossa sen tuloksia voitaisiin arvioida irrallisena. Kriittisellä asenteella voidaan myös kysyä, onko kasvattajan sitouduttava koulutuspoliittisiin linjauksiin, jos hän katsoo niiden edustavan "vääriä tietoisuutta" tai ideologista manipulointia. Kriittisen teorian näkökulmasta kasvatusta ja koulutusta saavat poliittisen luonteen ja niiden tutkimus kriittisen yhteiskuntateoreettisen sävyn.

#### 4.1.1 Katsaus arviointitutkimuksen suuntauksiin ja filosofisiin lähtökohtiin

Kysymyksen mieli on siihen vastaamisen menetelmä – –

Sano minulle, *miten* etsit, ja kerron sinulle, *mitä* etsit.<sup>202</sup>

Teoksessaan *Sosiaalisen maailman tasot ja toimijat* Pekka Kuusela (2004, 97–123) käsittelee tuloksellisuus- ja arviointitutkimuksen tieteenteoreettisia perusteita. Tuloksellisuuden käsite ja arviointitutkimuksen luonne ovat Kuuselan (mt., 99) mukaan kiistanalaisia. Molemmista on väitelty pitkään niin taloustieteessä, hallinnon tutkimuksessa kuin sosiaalitieteissäkin. Määritelmien sisältö

<sup>201</sup> Nordin 1999, 394–400; Gylling 2002, 467–469.

<sup>202</sup> Wittgenstein 1983. Filosofisia huomautuksia, 32, §§ 76–77.

ja alat vaihtelevat, mutta niistä voidaan kuitenkin tehdä periaatteellisia linjauksia määrittelemällä tuloksellisuuden osatekijöinä käsitteen alaa ja sisältöä.

Arviointitutkimuksen lähtökohtana voidaan Kuuselan (mt., 99) näkemyksen mukaan pitää sosiaalisen toiminnan tarkastelua arvottamisen näkökulmasta. Tuloksellisuudella on kirjallisuudessa viitattu tehokkuuteen, taloudellisuuteen ja vaikuttavuuteen. Tuloksellisuuden ja arvioinnin käsitteet ovat toisiinsa sidottuja, koska tuloksellisuuden arviointiin tähtäävä tutkimus edellyttää tuloksellisuuden kriteerien määrittelyä. Tieteellinen arviointitutkimus perustuu tieteellisten menetelmien, mallien ja teorioiden käyttöön arviointitietoa tavoiteltaessa.

Tuloksellisuustutkimuksen juuret ovat taloustieteellisessä tehokkuustutkimuksessa, josta perinteistä yksiselitteistä taloustieteellisen analyysin panostuotos -mallia ja tuotannontekijöiden analyysia on haluttu laajentaa lisäämällä siihen työelämän laatuun liittyviä tekijöitä. Kuvaus perustuu systeemiteoreettiselle mallille, jossa toiminta jaetaan omiin osatekijöihinsä ja jossa kuvataan näiden osatekijöiden suhteet. Näin tuloksellisuustutkimus tarkoittaa käytännössä sosiaalisten käytäntöjen tai järjestelmien kuvaamista valittujen tuloksellisuuskriteerien valossa. Erityisesti kuntasektorilla tuloksellisuuden tarkastelu pyritään kytkemään strategiseen johtamiseen. Keskeinen osa julkisen sektorin tuloksellisuuden arviointia ovat edelleen talouden tunnusluvut. Korkea kustannusvaikuttavuus viittaa toiminnan järkevyyteen sekä kulujen että kansalaisodotusten näkökulmasta. (Kuusela 2004, 98–101.)

Tuloksellisuusarvioinnin historia alkaa Kuuselan<sup>203</sup> (mt., 102–103) mukaan jo 1800-luvun lopulta Benthamin, Millin ja Humboldtin julkisen sektorin toiminnan ja niiden yhteiskunnallisten vaikutusten tarkasteluista. Taloudellisesta painotuksesta huolimatta arviointitutkimuksella on 1900-luvun alun epidemiologisista tutkimuksista ja Yhdysvaltojen 1930-luvun poliittisten ohjelmien arvioimisesta lähtien kuitenkin monitieteinen tausta. Tämän jälkeen tutkimus on 1960-luvulta alkaen vähitellen laajentunut ja voimistunut. Ensimmäisessä vaiheessa voimistuminen merkitsi Yhdysvalloissa, Ruotsissa, Kanadassa ja Saksan liittotasavallassa arviointitiedon käyttöä julkisen sektorin ohjauksikäytännöissä sekä suunnittelu-, ohjelmointi- ja budjetointijärjestelmien käyttöön-otossa.

Toiseen vaiheeseen 1980-luvulla tuli mukaan neoliberaalistinen talouspoliittinen ajattelu erityisesti Hollannissa, Iso-Britanniassa ja Norjassa. Tätä aaltoa vahvistivat sekä julkisen sektorin taloudelliset supistukset että uusien johtamismallien käyttöönotto. Viimeisen 15 vuoden kuluessa tuloksellisuuden mittaaminen ja arviointi ovat vakiintuneet osaksi julkisen sektorin toimintaa monissa OECD-maissa, erityisesti Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa siitä huolimatta, ettei kummassakaan maassa ole selkeästi vakiintunutta tuloksel-

---

<sup>203</sup> Kuusela viittaa tekstissään Sinkkonen & Kinnusen (1994) tutkimukseen Arviointi ja sen seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 22.

lisuuden arvioinnin kriteeristöä. Muutoksen taustalla erityisesti Iso-Britanniassa on New Public Management – ohjelman käynnistämä rakenteellinen muutos, jossa arviointitiedon käyttö nähdään merkittävänä osana johtamista. Tässä suuntauksessa tuloksellisuuden kriteereinä on pidetty ns. kolmea E:tä (*economy, efficiency, effectiveness*) eli taloudellisuutta, tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Nämä ovat juuri ne käsitteet, joiden avulla nykyisessä Suomen koulutuspolitiikassa koulutuksen tuloksellisuus on määritelty (vrt. liitteet 2ab).

Arviointitutkimuksen tieteenteoreettisista perusteista puhuttaessa voidaan Kuuselan (mt., 97–98) mukaan todeta, että tutkimus on rakentunut historian kuluessa erilaisille tieteenfilosofisille näkemyksille todellisuuden luonteesta, subjektin ja objektin suhteesta ja metodologiasta. Näitä kysymyksiä voidaan yleisesti pitää sosiaalitieteiden metodologian perusongelmina ja erilaisia lähestymistapoja erottavina kriteereinä. Muiden tieteiden tavoin myös arviointitutkimusta voidaan rakentaa erilaisille tieteenteoreettisille oletuksille tutkimuksen kohteesta, saavutettavan tiedon luonteesta ja käytettävien metodien luotettavuudesta. Kysymykset kohdistuvat myös siihen, miten arviointitutkimuksessa nähdään tutkijan rooli.

Sekä arviointi- että tuloksellisuustutkimusta on kritisoitu selkeän teoreettis-filosofisen perustan puuttumisesta. Soveltavia lähestymistapoja on kymmenittäin. Yleisesti lähestymistavat voidaan jakaa positivistiseen, postpositivistiseen, kriittiseen ja konstruktivistiseen arviointiin. Ongelmana tässä jaottelussa on kuitenkin suuntausten päällekkäisyys. Siksi arvioinnin suuntausten kuvaaminen ei ole Kuuselan (mt., 107–113) mukaan mahdollista muuten kuin yleisinä koulukuntina. Tällaisena koulukuntajaotteluna Kuusela esittää Kazin (2000)<sup>204</sup> jaottelua seuraten empiiris-positivistisen suuntauksen, pragmaattisen mallin tai metodologisen pluralismin, tulkinnalliset lähestymistavat sekä postpositivistisen lähestymistavan (taulukko 3).

Kuuselan mukaan empiiris-positivistinen tutkimusote korostaa behavioristista *homo economicukseen* perustuvaa toimijäkäsitystä ja on taustateorian neoutilitarismiin pohjautuvassa rationaalisen toiminnan teoriassa ja systeemiteoriassa, jotka puolestaan ovat olleet julkisen sektorin arviointitutkimuksen taustalla. Molemmat suuntaukset ovat olleet suosittuja 1990-luvun sosiaalitieteissä. Metodologisesti suuntaus sitoutuu kvantitatiiviseen tutkimukseen ja näkee tutkimustiedon neutraalina kuvauksena maailmasta.

Pragmaattisen<sup>205</sup> arviointitutkimuksen perusideana on tarkastella sosiaalista maailmaa valtapelinä, jolloin sosiaalinen todellisuus ja yksilöiden väliset suhteet nähdään toistensa kanssa toimivien *homo politicuksien* keskinäisinä toimintaverkkoina. Arvioinnin rooli on nostaa esiin ne vaikutusketjut, jotka voivat estää tai edistää toiminnassa tapahtuvaa muutosta. Arviointitutkimuksen

---

<sup>204</sup> Kazi, M. A. F. 2000. Contemporary perspectives in the evaluation of practice. *British Journal of Social Work* 30, 755-768.

<sup>205</sup> Pragmatistisella filosofialla ei Kuuselan (mt., 109) mukaan ole yhteyttä pragmaattisen arvioinnin kehittymiseen.

pyrkimyksenä on tarjota tutkijan "käsityötaitoa" selvittämään ja valaisemaan kohteena olevaa asiaa annetussa esim. poliittisessa kehyksessä. Pragmaattinen malli ja metodologinen pluralismi tähtäävät tutkimuksessa saavutetun tiedon käytännölliseen hyväksyttävyyteen annetussa kehyksessä. Tutkimukseen osallistuvat ovat vuorovaikutteisessa asemassa, mutta tutkijan rooli voi olla täysin tekninen.

TAULUKKO 3. Arviointitutkimuksen filosofis-metodologiset sitoumukset (Kuusela 2004, 112.)

Filosofis-teoreettiset sitoumukset	Empiiris-positivistinen perinne	Pragmaattinen malli / metodologinen pluralismi	Tulkinnalliset lähestymistavat	Realistinen arviointi
Ihmiskuva	Homo economicus	Homo politicus	Homo sociologicus	Homo sentiens
Ontologia	Realismi yksitasoinen maailma	Realismi	Relativismi	Realismi kerrostunut maailma
Epistemologia	Dualistinen objektivistinen	Monistinen subjektivistinen	Monistinen subjektivistinen	Dualistinen objektivistinen, tiedon kerroksellisuus
Metodologia	Kvantitatiivinen ja kausaalinen vaikutus	Monimenetelmällinen	Laadullinen ja hermeneuttinen	Monimenetelmällinen, rakenne ja mekanismit

Tulkinnallisilla lähestymistavoilla viitataan arviointitutkimuksessa laadulliseen tutkimukseen ja tapaustutkimuksen perinteeseen. Yhteistä tulkinnallisille lähestymistavoille on laadullinen kuvailu ja tiedon korostaminen *homo sociologicuksena* nähtävän yksilön sosiaalisen toiminnan ja tiedon yhteisöllisyyden näkökulmasta. Tulkinnallinen orientaatio merkitsee siten sosiaalisen maailman tarkastelua arkielämän merkitysrakenteissa ja vuorovaikutuksessa. Tieto nähdään relativistisena, tiettyyn kehykseen sidoksissa olevana ilmiönä ja sitä voidaan saavuttaa esim. teemahaastattelujen, keskusteluanalyysin tai etnografisen tutkimuksen avulla. Arviointi merkitsee siten yhteisten konstruktoiden rakentamista neuvotteluprosessissa. Osallistujien rooli nähdään keskeisenä, koska koko tutkimusprosessi rakentuu osallistujien tulkinnallisten näkemysten varaan.

Postpositivistisella arviointitutkimuksella Kuusela (mt., 111) viittaa brittiläisessä tutkimuksessa kriittisen realismin ja realistisen sosiaalitieteen perustalle kehitettyyn realistiseen arviointiin. Suuntaus on syntynyt aikaisempien

lähestymistapojen kritiikistä ja on luonteeltaan holistinen. Ihminen nähdään realistisessa arviointitutkimuksessa paitsi toimijana, myös sosiaalisena ja moraalisenä olentona, jonka toimintaa ohjaa substantiaallinen rationaalisuus. Tämän vuoksi ihmisen moraalisisella kokemuksella ja tunteilla on tärkeä merkitys valintoja tehtäessä. Tätä ihmiskäsitystä Kuusela kuvaa termillä *homo senties*.

Teoreettis-filosofinen arviointitutkimuksen erittely on Kuuselan (mt., 113) mukaan ollut vähäistä. Sitä voidaan kuitenkin pitää tarpeellisenä, jos halutaan tietoa siitä, millaisia tuloksiin vaikuttavia tekijöitä tai mekanismeja erilaisilla tutkimusotteilla voidaan nostaa esiin. Empiiris-positivistinen arviointi voi paljastaa panos-tuotos -suhteita (*black box*), pragmaattinen arviointi (*grey box*) ymmärtää toiminnan kontekstuaalisia tekijöitä ja realistinen arviointi (*white box*) toiminnan kontekstiin sidottuja rakenteita ja mekanismeja.<sup>206</sup>

Katsaus arviointi- ja tuloksellisuustutkimuksen tieteenfilosofisiin perusteisiin nostaa jälleen esiin koulun tuloksellisuuskurssin kytkökset laajempaan tieteenfilosofiseen keskusteluun. Kuuselan (mt., 97–98) mukaan arviointitutkimuksessa esiintyvät sosiaalitieteiden yleiset filosofiset ja metodologiset ongelmat, so. mikro- vs. makrotaso, talous vs. sosiaalinen tai rakenne vs. toiminta. Historiallisesti suurin osa arviointitutkimusta on ollut empiiristä ja koskenut toiminnan taloutta. Tavoite- ja tulosjohtamisen malleissa arviointi on nähty merkittävänä osana toiminnan kehittämistä ja ohjaamista. 2000-luvun keskustelussa on kuitenkin alettu uudella tavalla painottaa tuloksellisuuden moniulotteisuutta ja nostaa enemmän esiin tuloksellisuuden ei-rahataloudellisia osatekijöitä ja holistista näkökulmaa.

Tämä vahvistaa käsitystäni siitä, että myös koulun tuloksellisuuden käsitteen merkitystä tulee tarkastella riittävän laajasta tieteenfilosofisesta horisontista. Kuuselan mainitsemat sosiaalitieteiden ongelmakysymykset voidaan nähdä koulun tuloksellisuuskurssissa esimerkiksi makro- vs. mikrotason kysymyksinä koulutuksesta ja kasvatuksesta, taloudesta vs. opetuksesta tai koulutusjärjestelmästä vs. koulujen arjesta. Koska näitä ilmiöitä perinteisesti tutkivien tieteenalojen tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat erilaiset, päädytään tarkastelussa aina kysymykseen yksilön inhimillisen toiminnan ja teknisen rationaalisuuden näkökulmasta rakennetun järjestelmän kohtaamisesta. Samoin päädytään kysymykseen tiedonmuodostuksen filosofisista lähtökohdistista ja menetelmistä sekä niiden statuksesta yhteiskunnallisessa toiminnassa.

Kuusela (mt., 167) mainitsee kirjassaan, että arviointitutkimuksen taustalla olevan taloustieteellisen teorian filosofis-metodologinen pohdinta ei ole juuri herättänyt innostusta. Taloustieteellinen tutkimus nähdään puhtaasti ekonometrisiin mittauksiin perustuvana tieteenalana, jossa ei ole tarpeen esittää kysymystä talouden ja muun todellisuuden välisestä suhteesta. Tämäntyyppinen asenne nousee usein esiin myös keskustelussa koulun tuloksellisuudes-

---

<sup>206</sup> Kuusela viittaa box -jaottelulla Scrivenin (1984) artikkeliin *The fine line between evaluation and explanation*.

ta. Käsitteen monimerkityksellisyyden esiin nostaminen on taloustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta hankalaa. Kielipelit eivät kohtaa.

Kysymys ihmis- ja yhteiskuntatieteiden luonteesta ja menetelmistä nivoutuu paitsi kunkin tieteenalan omaan sisäiseen keskusteluun myös yleisempiin tieteenfilosofisiin keskusteluihin. On puhuttu "kahden kulttuurin kuilusta" luonnontieteellisen tutkimuksen, koulutuksen ja ihmis- ja yhteiskuntatieteiden välillä (ks. esim. Lapintie 2004). Tämä problematiikka on aivan viime vuosina saanut huomiota myös keskustelussa määrällisen ja laadullisen tutkimuksen eroista ja yhtäläisyyksistä (ks. esim. Töttö 2004).

Mielenkiintoisen näkökulman sekä arviointitutkimuksen problematiikkaan että diskurssiaineiston esiin nostamiin hallinnon ja käytännön elämän ristiriitoihin antaa Jyrki Reunanen (1996) väitöskirjassaan *Asiantuntijavalta*. Väitöskirjassaan Reunanen tutki asiantuntijavalmistelua ja asiantuntijavaltaa vanhaeurooppalaisen mallin pohjalta:

Tieteenkäsitys hallinnossa on yleensä empiiris-kvantitatiivinen. Lähtökohtana on mitattavat faktat ja tuloksena on usein erilaisia lukusarjoja. Tieteellisyys tarkoittaa mittaamista ja faktojen luokittelua prosenttitaulukoihin. Hallinnolliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tietyt tieteellisyyden puolet korostuvat, kuten tarkastelun ulkokohtaisuus ja objektiivisuus sekä analyysin tilastollisuus. Sen sijaan syvällisyys ja ajatuksellinen paneutuminen tuntuvat puuttuvan. Luovalle tieteelle ominaiset yllättävät ajatuskulut ja villit hypoteesit ovat harvinaisia. – –

Hallinnon tieteenkäsitystä selittää osaksi yliopistojen tieteenkäsitys. Suomessa on jo pitkään ollut vallalla positivistis-empiirinen tieteenkäsitys. Hallinnossa ulkokohtainen objektivismi ilmenee vielä selvemmin kuin akateemisessa tieteessä. Syynä on hallinnollisten selvitysten instrumentaalisuus sekä virkamiesten asema päättäjien palvelijoina.<sup>207</sup>

Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutuspoliittiset linjaukset kuten muukin yhteiskunnallinen päätöksenteko nojaavat usein arviointiin ja asiantuntijuuteen. Kunnallisessa päätöksenteossa asiantuntijuutta edustavat johtavat viranhaltijat ja valtion hallinnossa asiantuntijavirkamiehet, tutkijat ja konsultit. Poliittiset päätöksentekijät edustavat tavallista kansaa ja luottavat yleensä asiantuntijoiden näkemyksiin.

Katsaus arviointi- ja tuloksellisuustutkimuksen teoreettisiin ja filosofisiin perusteisiin jättää epämääräisen kuvan. Tuloksellisuustutkimusta tehdään ilman selkeää käsitteen määrittelyä. Yhteiskunnan talouseetoksen synnyttämä arviointitutkimuksen "hyökyaalto" on synnyttänyt arviointiosaaajien ammattikunnan. Arviointitietoa kerätään sekä kansallista että kansainvälisistä päätöksentekoa varten. Uusikylän (1999, 17–18) mukaan tämä johtuu paitsi hallinnon rakenteiden ja ohjausjärjestelmien muutoksista, myös hallinnon kansainvälistymisestä ja siitä seuranneesta arviointivelvoitteiden kasvusta. Arviointitiedolta odotetaan välineellistä hyödynnettävyyttä. Yhteiskuntatie-

---

<sup>207</sup> Reunanen 1996, 147–148.



teellistä tutkimusta halutaan käyttää myös politiikan teon ja tehtyjen toimenpiteiden legitimaation välineenä. Tämä lisää arviointitutkimuksen määrää, mutta samalla kyseenalaistaa arviointitiedon objektiivisuuden ja arvioitsijoiden riippumattomuuden niin poliitikkojen kuin virkamieskunnan intresseistä. Lisäksi tutkimuksen metodologinen hajaannus ja arviointikäsitteiden väljä käyttö ovat hämärtäneet arvioinnin kokonaiskuvaa ja saaneet aikaan kriittisyyttä koko arviointitutkimusta kohtaan. (Uusikylä 1999, 29.)

## 4.2 Koulun tuloksellisuus ja Habermasin kriittinen filosofia

Kriittisellä yhteiskuntafilosofialla viitataan vuonna 1924 Frankfurtiin perustettuun yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitokseen (*Institut für Sozialforschung*), jonka toimintaa luonnehtivat marxilaisen ajattelun lähtökohdat ja monitieäinen lähestymistapa. "Frankfurtin koulun" synty liittyy Max Horkheimerin rooliin em. sosiaalitutkimuksen instituutin johdossa. Horkheimerin tavoitteena oli perustaa tutkimusohjelma, jossa filosofit, sosiologit, taloustieteilijät, historioitsijat ja psykologit voisivat yhdessä työskennellen yhdistää filosofisen refleksion ja erityistieteellisen tutkimuksen menettämättä kykyä laajempien kokonaisuuksien näkemiseen. Laitoksen yhteiskuntatieteellinen tutkimus otti aineksia mm. hermeneutiikasta, fenomenologiasta, eksistentialismista ja psykoanalyysista. Horkheimerin ohella Frankfurtin koulun alkuvaiheen tunnettuja nimiä ovat myös Theodor W. Adorno ja Herbert Marcuse. Vahva yhteiskuntakritiikki tulee ymmärretyksi maailmasotien, fasismin ja stalinismin historiallista ja yhteiskunnallista taustaa vasten. (Huttunen & Heikkinen 1999, 160; Määttänen 1995, 253.)

Frankfurtin koulukunnan pyrkimyksenä oli rakentaa vastavetoa ns. traditionaaliselle teorialle, jota arvosteltiin tieteellisen toiminnan yhteiskunnallisten ehtojen, vaikutusten ja päämäärien huomiotta jättämisestä. Traditionaalinen teoria toimi kritiikin mukaan välineellisen järjen mittapuun mukaan tuottamalla tietoa säännönmukaisuuksista, joita voidaan hyödyntää teknikassa ja yhteiskunnan hallitsemisessa. Se ei ota kantaa siihen, ovatko tulokset järkeviä, hyviä vai huonoja, hyväksyttäviä vai tuomittavia. (Kotkavirta 1991, 170.)

Keskeinen ajatus kriittisen teorian kehittämisessä oli, että traditionaalinen tiede nähtiin yhteiskunnallisena toimintana, joka realisoi, seuraa tai legitimoii tiettyjä yhteiskunnallisia päämääriä. Jokainen tieteenteoria edellyttää kuitenkin perustakseen yhteiskuntateorian. Kriittisen teorian tehtävänä on etsiä ja paljastaa nämä tieteen kätkeytävät päämäärät ja yhteiskunnalliset suhteet. Kriittisen näkemyksen mukaan traditionaalinen tiede elää objektiivisuuden ja teoreettisuuden vaatimuksessaan omassa ideologisessa harhassaan eikä huomaa problematisoivia omia yhteiskunnallisia sitoumuksiaan. (Siljander 1995, 92.)

Huttusen (1999, 63–67) mukaan Frankfurtin koulun vaikutuksesta syntyi uusia yhteiskuntafilosofian perustalta nousevia tutkimusotteita, joiden ansiosta poliittis-taloustieteellinen, sosio-psykologinen ja kulttuuri-teoreettinen tutkimus vahvistui. Jürgen Habermas (s. 1929) tunnetaan Frankfurtin koulukunnan toisen sukupolven merkittävänä ja tuottoisana yhteiskuntafilosofina. Habermasin laajaa ja pitkälle aikavälille (n. 1950–1990) sijoittuvaa tuotantoa voidaan hahmottaa jakamalla se kolmeen paradigmaan, joiden keskeiset teemat ovat julkisuus (Habermas 2004), tiedon intressit (Habermas 1976) ja kommunikatiivinen toiminta (Habermas 1981, 1987, 1990). Nykyfilosofiassa ja tutkimuksessa tunnetuimpia ja paljon käytettyjä Habermasin muotoilemia käsitteitä ovat tiedonintressianalyysi, kommunikatiivisen toiminnan teoria ja sen perustalta kehitelty diskurssietiikka ja oikeuden diskurssiteoria.

#### 4.2.1 Tiedon intressit kasvatustieteessä

Habermas yhdistää inhimillisen toiminnan ja tieteelliset lähestymistavat eritteleällä työhön, kieleen ja valtaan liittyviä näkökulmia tieteellisessä tiedonmuodostuksessa (Anttonen 1998; Tuomela & Patoluoto 1976, 121).

Vaikka Habermasin tiedonintressit ovat Siljanderin (1995, 93–95) mukaan enemmän ideaalityyppisiä kuin todellisen toiminnan kuvauksia, ne ovat hyödyllisiä eriteltäessä tieteellisen toiminnan taustasitoumuksia ja yhteiskunnallisia suhteita. Intressioppi voidaan tulkita teorian ja käytännön jäsentämisen tavoiksi ja "tutkimuskohteen (esiteoreettiseksi) hahmotustavoiksi tai konstituitioedellytyksiksi" (mt., 94). Tutkimuskohdetta voidaan rajata ja käsitteellistää, mutta samalla konkretisoida tiedonintressianalyysin avulla.

Habermas (1976, 130–139) jakaa tieteelliset tutkimustyytit niiden tiedonintressin perusteella kolmeen ryhmään, joista ensimmäinen on empiiris-analyttisissä tutkimuksissa esiintyvä *tekninen tiedonintressi*. Historiallis-hermeneuttiseen lähestymistapaan liittyy *praktinen tiedonintressi* ja kriittisesti orientoituvien tieteiden lähestymistapaan *emansipatorinen tiedonintressi*<sup>208</sup>. Niiniluoto (1984, 72) esittää Habermasin tiedonintressit taulukkona 4.

Habermasin näkemyksen mukaan luonnontieteitä ja systemaattista yhteiskuntatiedettä hallitsee tekninen tiedonintressi. Tiedon tehtäväksi nousee todellisuuden säännönmukaisuuksien selittäminen ja sitä kautta hankittu ennustamisen taito. Päämääränä on luonnon ja yhteiskunnan kontrolli. Teknisen tiedonintressin taustalla on "työ ja sitä vastaavat empiiris-analyttiset tieteet, joiden tarkoituksena on maailmaa koskevan informaation, erityisesti luonnontieteellisen informaation kerääminen. Tätä informaatiota voi käyttää

---

<sup>208</sup> Niiniluodon (1980, 72–73) mukaan näihin voidaan liittää myös puhtaasti "teoreettinen tiedonintressi", jolloin pyritään ilmiöiden teoreettiseen selittämiseen ilman välineellistä päämäärää.

instrumentaalisia tarkoituseriä varten työprosessissa – hyvin laajasti ymmärrettynä". (Tuomela & Patoluoto 1976, 121.)

TAULUKKO 4. Habermasin tiedonintressit (Niiniluoto 1980, 72.)

	luonnontiede systemaattinen yhteiskuntatiede	humanistinen tiede	kriittinen yhteiskuntatiede psykoanalyysi
tiedon- intressi	tekninen	hermeneuttinen	emansipatorinen
tiedon funktio	ennustaminen	ymmärtäminen	ideologia- kritiikki
päämäärä	luonnon ja yhteiskunnan kontrolli	tradition välitys ja tulkinta	väärästä tietoisuudesta vapautuminen

Ihmistieteiden puolella asetelma on tuttu esimerkiksi kasvatuksen positivistisesta tutkimuksesta tai sosiaaliteknologiasta. Tiedon arvo nähdään väli-neellisenä ja sitä käytetään strategisena keinona ohjailta kehitystä toivottuun suuntaan. Habermas (1976, 131) kritisoi havaintoihin ja koejärjestelyihin perustuvaa "empirismin objektiivista harhaa": "Todellisuudessa havaintolauseet eivät ole mitään tosiseikkojen *an sich* heijastumia, vaan ne ilmaisevat pikeminkin koejärjestelymme onnistumisen tai epäonnistumisen."

Praktinen eli hermeneuttinen tiedonintressi ei etsi Habermasin mukaan teknistä käyttökelpoisuutta vaan tietoa, jonka tavoitteena on inhimillisen toiminnan tulkinta ja parempi ymmärtäminen. Hermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan kieleen sisäistyneitä ja siinä ilmeneviä kulttuurisia ilmiöitä. Todellisuus tavoitetaan merkityksen ymmärtämisen välityksellä. Hermeneuttinen tieto on aina tulkitsijan tulkintatilanteeseen sidotun esiyymmärryksen välittämää. Ymmärtäminen on tulkitsijan ja tulkinnan kohteen kommunikaatiosta syntyvää näkökulman laajenemista. Tulkitsijan ymmärrys tavoittaa tulkinnan kohteen ymmärryksen ja tulkitsija soveltaa saamaansa tietoa itseensä ja omaan toimintaansa. (Habermas 1976, 132.)

Habermasin mukaan systemaattisilla toimintatieteillä kuten taloustieteellä, sosiologialla ja valtio-opilla on tavoitteena empiiris-analyttisten luonnontieteiden tavoin tuottaa käyttökelpoista tietoa yhteiskunnan tarpeisiin. Sen sijaan kriittisen yhteiskuntatieteen tehtävänä on selvittää, milloin "teoreettiset väitteet ilmaisevat yhteiskunnallisen toiminnan muuttumattomia lainalaisuuksia ja milloin ne ilmaisevat ideologisesti kiinteitä, mutta periaatteessa muutettavia riippuvuussuhteita". Ideologikritiikki ja psykoanalyysi kykenevät käynnistämään refleksioprosessin, joka avaa reflektoitamattoman tietoisuuden ja saattaa tunnistamaan lainalaisuuksina pidettyjä yhteiskunnallisia valta- ja riippuvuussuhteita. Habermasin mukaan *emansipatorinen tiedonintressi* ottaa tehtäväkseen etsiä näitä yhteiskunnassa vallitsevia lainalaisuuksia ja paljastaa niissä vallitsevat tiedostamattomat valtasuhteet. Tie-

donintressi on yhteinen kaikille kriittisille tieteille ja filosofialle. Habermas huomauttaa kuitenkin, että kritisoidessaan tieteen objektivismia filosofian on oltava yhtä kriittinen itseään ja "oman puhtaan teorian harhaansa vastaan" (Habermas 1976, 133).

Tiedonintressejä voidaan myös tarkastella suhteessa koulun tuloksellisuuden problematiikkaan. Habermasin (mt., 136) mukaan tiedon intressit vaikuttavat ensin yksilön tiedonmuodostuksen tasolla ja siirtyvät siitä yhteiskunnalliseen toimintaan. Tätä kautta ne muuttuvat yhteiskunnassa vallitsevien ilmiöiden tulkintatavoiksi ja legitimaatiotoimiksi, jotka omaksutaan ja joita kritisoidaan. Eri tiedonintressien konkretisoiminen alkaa hahmottaa koulun tuloksellisuus-keskustelussa käytettyä kieltä.

Taulukossa 5 pyrin Habermasin tiedonintressiopin näkökulmasta tulkitsemaan koulun tuloksellisuuden arviointitapoja ja tuloksellisuuden arvioinnin aikaansaamia ilmiöitä koulun arjessa. (Vrt. Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 169.)

Teknisen tiedonintressin näkökulmasta merkityksellistä tietoa koulun tuloksellisuudesta voidaan saada koulutusjärjestelmän mitattavista tuloksista. Tutkimuksen kohteena voivat olla esim. testeistä ja eri oppiaineista saadut arvosanat, taloudellisten resurssien käyttö tai opettajien täydennyskoulutuksen määrällinen seuranta. Kuntatasolla tekninen tiedonintressi merkitsisi koulutuksen kustannusten ja oppimistulosten seuraamista ja niiden perusteella tehtäviä päätöksiä. Tekninen tiedonintressi palvelee näin erityisesti koulutusjärjestelmän taloudellisuuden ja tehokkuuden näkökulmaa.

Praktisen tiedonintressin mukaan suuntautunut tuloksellisuuden arviointi on kiinnostunut enemmän arvioinnin laadullisesta aineistosta. Esimerkkinä voitaisiin mainita oppimisprosesseja koskevat tutkimukset, koulun tunneilmastokartoitukset, viihtyvyystudkimukset jne. Myös koulun laatukseskustelu voidaan osittain lukea tähän ryhmään kuuluvaksi.

Emansipatorinen tiedonintressi suuntaa tutkimusta erityisesti koulun ja yhteiskunnan suhteisiin kysyen koulun aikaansaamien tulosten yhteiskunnallisia edellytyksiä. Eräs emansipatorisen tiedonintressin suuntainen arvioinnin kohde voisi olla vaikkapa oppilaiden kriittisen ajattelun tai media-luvun taito. Emansipaatio edellyttää myös kriittistä itsereflektiota, jolloin se asettaa kaikki osapuolet arvioimaan omaa toimintaansa tulosten aikaansaamiseksi. Tämän näkökulman käytännön ilmenemismuotona voidaan pitää nykyisessä koulukulttuurissa esimerkiksi itsearviointia, "arvioinnin arviointia" tai koulutuspolitiikan kriittistä tutkimusta.

TAULUKKO 5. Habermasin tiedonintressit ja koulun tuloksellisuuden arviointi

	TEKNINEN TIEDONINTRESSI	PRAKTINEN TIE- DONINTRESSI	EMANSIPATORI- NEN TIEDONINTRESSI
TEHTÄVÄ	Selittäminen Ennustaminen Ongelmien ratkaiseminen	Ymmärtäminen Tulkinta	Kritiikki Muutoksen aikaansaaminen
TIEDON LUONNE	Perustuu havaintoon ja mitattavuuteen Tiedon välinearvo	Arviointitieto on riippuvainen koulun toimintatavoista ja olosuhteista	Arviointitieto on si- doksissa yhteiskunnalliseen vallankäyttöön
TUTKIMUS JA KASVATUS	Päämäärät annetaan yhteiskunnan taholta, tieteen tehtävänä on pohtia mitä on rationaalista tehdä tavoitteen saavuttamiseksi	Pyritään tulkitsemaan kasvatus- ja oppimisprosesseissa vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä	Arvopäämääränä kasvatus demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen
TEORIAN JA KÄYTÄN- NÖN SUHDE	Normatiivinen, antaa toimintaohjeita, pyrkii kehittämään tehokkaita menetelmiä	Tiedonmuodostuksen tarve lähtee käytännöstä ja pyrkii palaamaan sinne parempana ymmärryksenä (laatu?)	Teorian tehtävänä on muuttaa käytäntöjä paremmiksi Tavoitteena on kehityksen esteiden tiedostaminen ja poistaminen itsereflektion kautta
SOVELLUK- SET	Koulutuspolitiikka Koulutussuunnittelu Hallinnon strategiat Vertailu	Pedagogisen toiminnan sisältöjen ja vuorovaikutus-suhteiden laadullinen tutkimus ja arviointi	Toimintatutkimus Kriittinen pedagogiikka
KOULUN TULOKSEL- LISUUDEN ARVIOINTI	Valtakunnalliset normit Tulosten vertailu Resurssien käytön seuranta ja ohjaus Tilastotietojen kerääminen Henkilöstön koulutus (oph) Ulkoinen arviointi	Oppimisprosessien tutkiminen Pedagoginen koulutus Laadullinen arviointi	Itsearviointi Arvioinnin arviointi
MERKITYS OPETTAJAL- LE	Kontrolli Oppiainekeskeisyys Tehokkuusvaatimus Arviointi Julkisuus	Jatkuva opetussuunnitelmatyö Oppimiskäsityksen reflektointi	Arviointitulosten yhteiskunnalliset ehdot Oman työn arviointi Ihmiskäsityksen reflektointi

Teknisen tiedonintressin ilmenemismuodot käytännön kouluelämässä alkavat saada koulutuspoliittisen kielenkäytön ominaispiirteitä. Hermeneuttinen tiedonintressi lähtee kulkemaan kohti pedagogisen asiantuntijuuden käsitemaailmaa ja kriittinen tiedonintressi lähestyy paitsi koulun arkea ja siitä käytyä yhteiskunnallista keskustelua myös kasvatustilafilosofiaa kysymyksenasetteluja ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan kritiikkiä.

#### 4.2.2 Strateginen ja kommunikatiivinen toiminta

Strateginen toiminta tyytyy eksplikoimaan menestykseen tähtäävän toiminnan säännöt. Muut toimintamallit sen sijaan täsmentävät yhteisymmärryksen ehtoja, joiden vallitessa interaktioon osallistuvat saattavat toteuttaa kulloisiakin toimintasuunnitelmiaan. Normien säätelytoiminta edellyttää asianosaisilta arvoja koskevaa yksimielisyyttä – – <sup>209</sup>

Kommunikatiivisen toiminnan käsite pakottaa tarkastelemaan toimijoita myös puhujina ja kuulijoina. He ovat suhteessa johonkin objektiivisessa, sosiaalisessa tai subjektiivisessa maailmassa, ja he esittävät toisilleen pätevyysvaatimuksia, jotka saatetaan hyväksyä tai kiistää.<sup>210</sup>

On kuitenkin olemassa eräs systeemisten mekanismien luokka, joka ei samalla tavoin sopeudu kumpaankaan (strategisen ja kommunikatiivisen) toiminnan tyyppiin. Nimittäin rahan ja vallan kaltaiset ohjausvälineet.

Nämä ei-kielilliset kommunikaatiivälineet ohjaavat normeja ja arvoja, ylipäätään kielillistä yksimielisyyden muodostamista pitkälle edeltävää sosiaalista liikennettä – ennen kaikkea elämisaailmojen suhteen itseinäistyneitä päämäärärationaalisen toiminnan alajärjestelmiä.<sup>211</sup>

Ns. kommunikatiivisen toiminnan teoriassa Habermas (1981) jakaa inhimillisen toiminnan ideaalityypit ei-sosiaaliseen ja sosiaaliseen toimintaan. Ensin mainitussa toiminnan kohteena on ulkoinen luonto ja se on luonteeltaan päämäärärationaalista ja välineellistä. Sosiaalisen toiminnan kohteena ovat ihmiset eli sosiaalinen todellisuus.

Sosiaalinen toiminta voi Habermasin mukaan olla joko *välineellisesti orientoitunutta strategista toimintaa* tai *ymmärrysorientoitunutta kommunikatiivista toimintaa*. Strategisessa toiminnassa toisten ihmisten päätöksiin ja toimintaan pyritään vaikuttamaan kuin luonnon objekteihin, jolloin myös kielen käytön tapa on välineellinen ja laskelmoiva. Sen sijaan kommunikatiivisessa toiminnassa pyritään aitoon yhteisymmärrykseen toisen näkemystä kunnioittavassa keskustelussa, jonka päämääränä löytää yhteinen toiminnan tapa. (Huttunen 2003, 78.) Habermasin mukaan strateginen toiminta voi olla luonteeltaan pei-

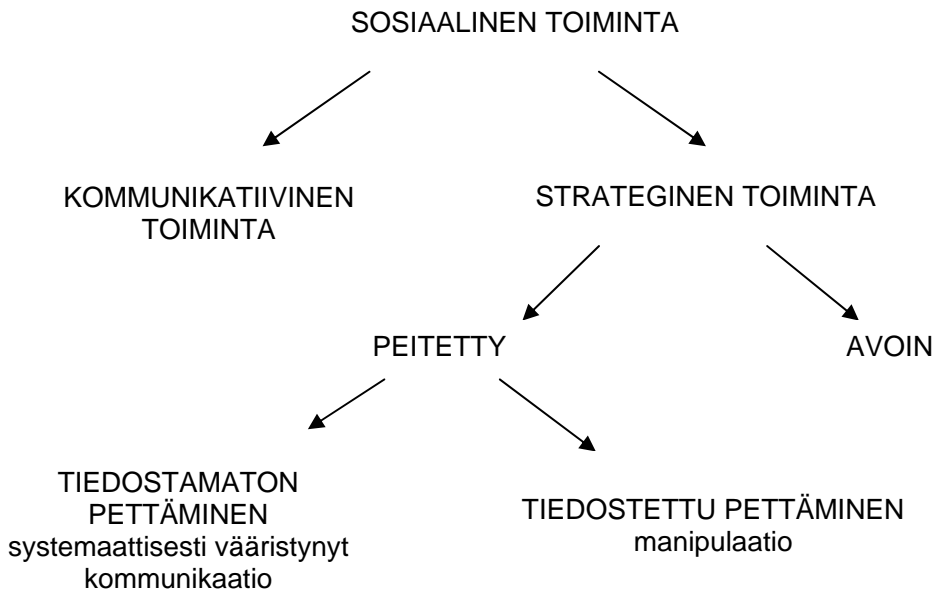
---

<sup>209</sup> Habermas 1987, 72.

<sup>210</sup> Habermas 1987, 81–82.

<sup>211</sup> Habermas 1987, 95.

tettyä tai avointa ja peitetty toiminta joko systemaattisesti vääristynyttä tiedostamatonta peittämistä tai tiedostettua manipulaatiota (kuvio 13).



KUVIO 13. Sosiaalinen toiminta Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa (Habermas 1981, Bd I, 446.)

Habermasin mukaan teleologisessa eli päämäärällisessä toiminnassa toimija toteuttaa päämääräänsä valitsemalla kussakin tilanteessa lupaavia välineitä ja soveltamalla niitä asianmukaisesti toiminnan kohteeseen. Keskeistä on tilanteen kontekstuaalinen tulkinta ja sen perusteella tehtävä toimintasuunnitelma eli strategia, joka tekee mahdolliseksi valikoida keinoja erilaisten vaihtoehtojen välillä. Tässä strategisessa toimintamallissa eritellään menestykseen johtavan toiminnan säännöt ja pyritään toteuttamaan niitä. Toimintaan osallistuvat omaksuvat menestykseen ja yhteisymmärrykseen suuntautuneen asenteen ja toimivat sen mukaan. Normien säätelemä toiminta edellyttää kaikilta asianosaisilta arvoja koskevaa yksimielisyyttä. Menestystä arvioidaan toiminnan kannattavuuden perusteella. Kielellinen kommunikaatio on strategisessa toiminnassa menestymisen väline ja toinen ihminen vaikuttamisen kohteena oleva objekti. (Habermas 1987, 72–75.)

Kommunikatiivisessa toiminnassa kieltä pidetään kommunikaatioon ja yhteisymmärrykseen tähtäävän toiminnan olennaisena osana. Toimijat ymmärretään puhujina ja kuulijoina, aitoina subjekteina. Olennaista tässä toiminnassa on kommunikaatioon osallistuvien pyrkimys aitoon yhteisymmärrykseen. Kommunikatiivisessa toiminnassa toimijoilla voi olla myös yksilöllisiä päämääriä, mutta he eivät aja omaa etuaan, vaan pyrkivät harmonisoimaan toimintasuunnitelmansa toimijoiden yhteisen tilanteenmäärittelyn kautta. (Huttunen 1999, 155.)

Siljanderin (1995, 103–108) mukaan myös kasvatuksen maailmaan liittyviä ilmiöitä voidaan tulkita strategisena ja kommunikatiivisena toimintana. Strategisessa tulkinnassa kasvatusta ymmärretään käytettyjen keinojen (esim. opetusmenetelmien) ja saavutettujen päämäärien (esim. oppimistulosten) vastaavuutena. Näin pedagoginen vuorovaikutussuhde joutuu alistumaan teknologiselle rationaalisuudelle. Tämä käsitys kasvatustieteen luonteesta on tuttu empiiris-analyttisestä kasvatustieteestä. Kasvatusta kommunikatiivisena toimintana suuntautuu välineellistä strategista mallia vastaan. Toiminnan perustana on yhteisymmärrykseen pyrkivä kommunikaatio kasvatusta koskevista periaatteista, päämääristä ja normeista. Tämä kommunikaatioprosessi on itsessään arvokas ja sisältää sivistävän kasvatustieteen ytimen.

Kommunikaatiossa voidaan Siljanderin (1995, 106–107<sup>212</sup>) mukaan erottaa kaksi keskustelun tasoa; *interaktio* viittaa arkipäivän vuorovaikutukseen, jossa ihmiset vaihtavat keskenään tietojaan ja ajatuksiaan. Tämä on kommunikaation perustaso, joka ei vielä sisällä metakielen teoreettisia tai filosofisia käsitteitä. *Diskurssilla* tarkoitetaan sen sijaan sellaista kielellisen vuorovaikutuksen aluetta, joka nousee arkielämän kielestä metakommunikaation tasolle. Tällöin tulee myös mahdolliseksi käynnissä olevan kommunikaatioprosessin reflektointi. Tällaisen diskurssin avulla on mahdollista myös ylittää väärityneen tai häiriintyneen kommunikaation rajat. Tähän liittyy Habermasin teoria ideaalista puhetilanteesta, jossa kaikilla halukkailla on vallankäytöstä vapaa ja tasavertainen mahdollisuus osallistua yhteiseen kommunikaatioon ja esittää omat näkemyksensä ja niiden perustelut. Median tarjoamat mielipidesivut lienevät esimerkki tästä.

Tutkimusaineiston analyysissä löydän tuloksellisuuspuheesta sekä strategisia että kommunikatiivisia piirteitä. Siinä kohtaavat koulutuspolitiikan ja hallinnon avoin strateginen, toiminnan ja tulosten tehostamiseen pyrkivä puhe sekä kasvatuksen käytännöstä ja kasvatustieteen piiristä nouseva toiminnan tehostamisen mieltä kysyvä kommunikatiivinen puhe. Edellisessä tulosajattelun käsitteistö on määritelty strategisesti ja jälkimmäisessä sitä pyritään sekä kasvatustieteen piiristä että arkipäivän toiminnassa hahmottamaan kommunikatiivisesti. Kommunikaatioon haastavat myös nykyisen koulutuspolitiikan juuria etsivät tutkimukset ja puheenvuorot.<sup>213</sup>

Mielenkiintoinen strategisen toiminnan onnistumisen edellytys koulun tuloksellisuusdiskurssin kannalta on yhteisymmärrys toiminnan arvoista ja päämääristä tai vähintään menestykseen ja yhteisymmärrykseen pyrkivä asenne. Tällä hetkellä hallinnon ja lainsäädännön ohjaama strateginen tuloksellisuuden arviointi ei näytä täyttävän näitä edellytyksiä, koska sen käyttämä

---

<sup>212</sup> Habermasin ohella Siljander viittaa tekstissään Mollenhauerin (1972) teokseen *Theorien zum Erziehungsprozess* sekä Anttosen (1994) teokseen *Modernisaation ris-tivedoissa*.

<sup>213</sup> Ahonen 2001; Hilpelä 2001, 2003, 2004ab; Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001; Kivirauma 2001; Simola 2001, 2002; Simola & Rinne 2004; Rinne 2001, 2002.



kieli ja strateginen lähestymistapa vaikeuttaa tasa-arvoisen kommunikaation syntymistä. Sen sijaan se kohtaa vakavia ristiriitoja, jotka kohdistuvat nimenomaan toiminnan taustalla oleviin arvoihin ja päämääriin.

Kommunikatiiviseen toimintaan kuuluvaa interaktiota on käyty toteutus- tasolla ilman selkeätä käsitystä siitä, mistä ollaan puhumassa. Tämä prosessi on ollut käynnissä kunnissa jo noin kymmenen vuoden ajan. Yliopistojen toiminnan tulostamiseksi ja laadunvarmistamiseen liittyvän liikehdinnän voisi olettaa nostavan tätä keskustelun suuremmissa mittakaavassa sellaisen metakommunikaation tasolle, jossa tulosajattelun teoreettista pohjaa ja filosofista taustaa kyetään riittävän pätevilla argumenteilla haastamaan.

### 4.2.3 Asiantuntijuus ja yhteinen hyvä?

Kaikkien nykyisten kasvatustajien perusteita koskevien väitelyiden taustalla väijyy jollakin ratkaisevalla paikalla ammatti-ihmisyyttä edustavan "spesialistin" kaikkein intiimeimpiinkin kulttuurisiin kysymyksiin tunkeutuva kamppailu aikaisempaa "kulttuuri-ihmistä" vastaan. Tätä kamppailua määrittää kaikkien julkisten ja yksityisten auktoriteettisuhteiden vastustamattomasti laajeneva byrokraatisoituminen sekä jatkuvasti lisääntyvä ammatti-ihmisyyden ja spesiaalitiedon tarve.<sup>214</sup>

Kommunikatiivisen toiminnan teorian sivujuonteena kehittämässään rationalisointiteoriassa Habermas (1981) väittää, että modernisaatio voi parantaa sekä strategista että kommunikatiivista toimintaa yhteiskunnassa. Se voi myös mahdollistaa pätevämmän tiedon ja oikeudenmukaisempien normien saavuttamisen. Tätä ilmiötä Habermas kutsuu kommunikatiivisen rationaalisuuden lisääntymiseksi.

Tällaisen järkipärisen keskustelun vapautuminen johtuu ihmisten maailmankuvien rationalisoinnista ja yhteiskunnallisen moraalitietoisuuden kehittymisestä. Kehitys muuttaa kuitenkin yhteiskuntaa yhä monimutkaisemmaksi ja vaikeammin ymmärrettäväksi, jolloin osa yhteiskunnallisesta toiminnasta siirtyy ihmisten elämisaailman horisontin ulkopuolelle. Yhteiskunnallisten järjestelmien rationaalistuminen alkaa vähitellen tuottaa seurauksia, joita järjestelmän suunnittelijat eivät tarkoittaneet eivätkä osanneet ennakoida. Järjestelmistä alkaa kehittyä omalakisiaan jatkuvassa muutoksessa olevia systeemejä, joita ihmisen on yhä vaikeampi ymmärtää. Nämä systeemit ovat vaikutuksessa toistensa kanssa rahan ja vallan mekanismien välityksellä. Modernisaatio on johtanut tilanteeseen, jossa ihmisten elämisaailman horisontit ja yhteiskunnan järjestelmät eivät enää kohtaa. (Heikkinen & Huttunen 1999, 173–176.)

---

<sup>214</sup> Weber 1990b. Kasvatuksen ja sivistyksen rationalisointuminen. Teoksessa Kantasalmi (toim.). Yliopiston ajatusta etsimässä, 117.

Tämä ilmiö saattaa kansalaiset ja erityisesti poliittiset päättäjät vaikeaan tilanteeseen. Asioiden kokonaisuudet ovat niin vaikeasti hallittavia, ettei päätösten seuraamuksia voida enää ennakoida. Asioiden taustojen ja kaikkien mahdollisten seuraamusten selvittäminen käy mahdottomaksi. Siksi on luotettava asiantuntijoiden apuun. Mutta mitä olikaan asiantuntijuus? Mistä tiedonkäsityksestä ja -intressistä, tulkintahorisontista tai ihmiskäsityksestä käsin neuvoa antava asiantuntija käsiteltävää asiaa tarkastelee? Kuinka syvästi hän on esittämäänsä asiaa pohtinut ja mitä tiedonlähteitä käyttänyt?

Koulun tuloksellisuusdiskurssin merkittävin ristiriita syntyy teknologsstrategisen koulutushorisontin ja sivistyksellisen kasvatushorisontin kohtaamisessa. Koulun tuloksellisuuden vaatimuksessa on strategisesti ajatellen kyse selkeästä asiasta: Pyritään organisoimaan hyvin toimivaa ja taloudellisesti edullista koulutusta, joka tuottaa yhteiskuntaan hyviä ihmisiä ja kehityskykyisiä osajia muuttuviin työelämän tarpeisiin. Koulutuspolitiikkaa ja sen toimeenpanoa ohjaa ideaali hyvinvointiyhteiskunnan elinolosuhteiden taloudellisesta turvaamisesta. Mutta mitä on hyvinvointi, mitä on hyvä? Päädymme samaan kysymykseen, jonka kohtasimme pragmatistisessa toimintafilosofiassa. Millä arvoperusteella hyvä määritellään? Teoksessa *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa* (Andersson ym. 1994, 52) Riitta Jallinoja kirjoittaa:

Asiantuntijoiden yhtenäisen maailman hajoaminen näkyy heidän avoimen ristiriitaisissa käsityksissään siitä, mikä on hyvää.

Jallinojan mukaan asiantuntijatieto muuttuu nykyään nopeasti. Kun saadaan uutta tietoa, kansalaisille ilmoitetaan kuinka heidän tulisi toimia. Kaikki asiantuntijat eivät kuitenkaan voi hyväksyä näitä uusia hyvän määritteitä. Lisäksi perinteisten asiantuntijoiden rinnalle on ilmestynyt uudentyypisiä asiantuntijoita, joiden näkemykset perustuvat ns. vaihtoehtoisuuteen. Asiantuntijuudesta on tullut koulukuntakysymys. Keskusteluun yhteisestä hyvästä osallistuvat myös maallikkoasiantuntijat, joiden esittämä tieto perustuu henkilökohtaiseen kokemukseen ja arvomaailmaan. Mielipiteen muodostamisessa käännetään sen asiantuntijan puoleen, jonka tarjoamaan hyvään halutaan sitoutua. Yhteiskunnassamme voimistunut markkina-ajattelu on johtanut siihen, että hyvänä tai ainakin hyväksyttävänä pidetään sitä, mikä on tehokasta ja taloudellisesti tuottoisaa ja sitä kautta hyödyllistä. Näin myös koulun tuloksellisuusajattelu saa yhteiskunnassa yleisen hyväksynnän.

Käytännössä tämän strategian toteuttaminen ei sitten olekaan niin yksinkertaista. Yhteiskunta antaa koulun tehtäväksi sekä länsimaisen sivistystradition kautta perityn hyvän säilyttämisen että varautumisen yhteiskunnan tuleviin, ennalta aavistamattomiin muutoksiin. Koulun ja opettajan sen toimijana pitäisi kyetä kommunikaation ja arvokasvatuksen keinoin siirtämään sivistyksellisen näkökulman vaatimat hyvyyden, kauneuden ja totuuden ihanteet seuraavalle sukupolvelle, mutta samanaikaisesti strategisesti valmentaa sitä yhä kovemmaksi käyvän kilpailuyhteiskunnan tuottavaksi kansalaiseksi. Kulkeeko tässä prosessissa jossakin kohtaa koulutuksen ja kasvatuksen raja?

On käynyt Habermasin kuvaamalla tavalla. Yhteiskunnan toiminta on sidoksissa globalisaatioon, kansainväliseen kauppaan ja markkinatalouden lainalaisuuksiin eli sellaisiin Habermasin mainitsemaan rahan ja vallan mekanismeihin, jotka eivät enää ole poliittisen päätöksenteon hallittavissa. Välillisesti tilanne vaikuttaa kaikilla yhteiskunnallisen elämän alueilla. Kehittyvä teknologia nielee yhä enemmän yhteiskunnan varoja. Työn helpottamiseksi ja ajan säästämiseksi kehitetty informaatioteknologia on muuttanutkin ihmisten arkipäivän yhä kiireisemmäksi. Markkinavoimien ohjaamassa yhteiskunnassa työelämä vaatii ihmisiltä yhä enemmän tehokkuutta, uudistumiskykyä ja valmiutta kilpailuun. Kaikki eivät kuitenkaan tässä kyydissä pysy. Suomalaista yhteiskuntaa kiusaa odotettua sitkeämmäksi osoittautunut työttömyys, joka on alkanut jakaa kansakuntaa kahtia. Koko yhteiskunta toimii teknologian ja markkinavoimien "näkyttömän käden" ehdoilla. Tulevaisuuden enustamattomuuteen yritetään paniikinomaisesti varustautua koulutuksen ja sen jatkuvan tuloksenmittauksen avulla.

### 4.3 Inhimillisen toiminnan rationaalisuus?

Sellainen rationaalisuus, joka vallitsee aikaisempien sukupolvien uskonnollisista ja sosiaalisista ennakkoluuloista vapautuneessa ja "järjen vaatimusten" mukaan järjestetyssä yhteiskunnassa, merkitsee ennen kaikkea erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavien *välineiden* hallintaa. Se on instrumentaalista tai teknistä, tavoitteellista rationaalisuutta, joka vaatii tavaroiden tuotannolta ja virkojen järjestelyltä, yhteiskunnan palveluilta, suurempaa tehokkuutta. Se "virtaviivaistaa" elämäämme. Mutta se on kyvytön niiden arvopremissien edessä, jotka legitimoivat yhteiskunnan toiminnan *päämääriä*. Eräänä seurauksena tästä on että yksityiseen ihmiseen kohdistuva huomio ("ihmisarvo") vähenee ja että uudet sorrot ja vapaudettomuuden muodot käyvät mahdollisiksi yhteiskunnassa, jossa valta on niiden käsissä jotka johtavat "valtiokoneistoa", kuten hämäävä nimitys kuuluu. Siten vapautuminen vanhentuneista olosuhteista johtaa uuteen sidonnaisuuteen moderneissa olosuhteissa. Teknisen rationaalisuuden pakkopaitaan köytetty ihminen ajautuu järjestömyyden ja primitiivisten vaistojen ohjaamaan yhteiskuntaan, missä mahti ja väkivalta ovat syrjäyttäneet humaniteetin ihanteen.<sup>215</sup>

Kysymys inhimillisen toiminnan rationaalisuudesta kytkeytyy erilaisten lähestymistapojen tarkasteluun koulun tuloksellisuudesta puhuttaessa. Kaikkien lähestymistapojen taustalla lienee jokin lähtökohtainen oletus koulun tuloksellisuusvaatimuksen rationaalisista perusteista, jotka määrittelevät sen joko oikeutetuksi ja järkeväksi tai kyseenalaiseksi.

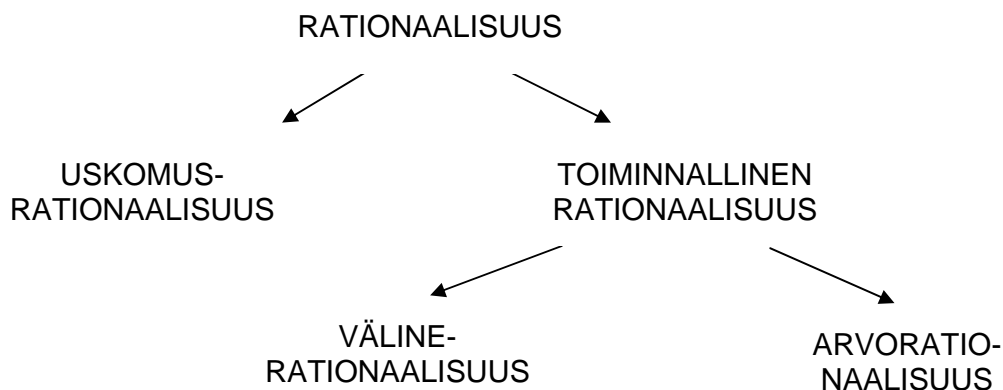
---

<sup>215</sup> von Wright 1999c. Tiede ja ihmisjärki, 27–28.

Kasvatus-lehden teemanumero 1/ 2004 *Koulutuspolitiikan mielensuunta* tuo esiin kasvatustieteen yhteiskunnallista tehtävää eritellä kriittisen analyysin kautta yhteiskunnallisen toiminnan itsestänselvyyksiä ja avata toisin ajatteleminen ja tekemisen mahdollisuuksia. Lehden pääkirjoituksessa Simola (2004, 4) kirjoittaa koulutuspolitiikan tuloksellisuuden eetoksesta, joka näyttäytyy arjen toiminnassa paitsi vaihtoehdottomana, myös "järkevä" ja "luonnollisena".

Mitä rationaalisuus lopulta on? Aristoteleen mukaan ihmisen hyvä elämä toteutuu järjen oikeassa käytössä ja järjen ohjaamassa toiminnassa. Ihmiselle on ominaista älyllinen kyky, käytännöllinen järki (*fronesis*), jonka avulla hän valintatilanteissa voi ratkaista rationaalisen toimintatavan. Kasvatus katsoo tässä oletuksessa keinoksi, jonka avulla ihminen oppii kuulemaan järjen antamia kehotuksia ja suuntautuu hyvään ja oikeaan. Tämä aristoteelinen määritelmä, joka ilmaisee länsimaisen humanismin ihmiskuvan ja valistusajattelun ihmisihanteen, voidaan myös asettaa tieteellisen maailmankatsomuksen tavoitteeksi. (Niiniluoto 1994, 43–45.)

Länsimainen yhteiskunta ja sen koulutusjärjestelmä perustuvat Niiniluodon (mt., 40–66) mukaan käsitykseen rationaalisesta ihmisestä, joka kykenee hankkimaan ja arvioimaan tietoa, rakentamaan kriittisesti maailmankatsomuksensa ja toimimaan harkitusti. Niiniluoto hahmottelee maailmankatsomuksen rationaalisuuden uskomusrationaalisuutena ja toiminnallisena rationaalisuutena, joka sitten jakautuu väline- ja arvorationaalisuuden lajeihin (kuvio 14). Inhimillisessä toiminnassa joudutaan jatkuvasti asettamaan näitä rationaalisuuden lajeja tärkeysjärjestykseen, jotta kyettäisiin valitsemaan kuhunkin tilanteeseen mielekäs toimintatapa.



KUVIO 14. Rationaalisuuden lajit Niiniluodon (1994, 46) mukaan

Saksalainen sosiologi ja taloustieteilijä Max Weber (1864–1920) yhdisti antiikista peräisin olevaan länsimaiseen rationaalisuuden käsitteeseen protestanttisen kirkon eettiset näkemykset. Uskonnon tukema protestanttinen etiikka korostaa yksilön vastuuta ja tukee säästäväisyyttä ja taloudellista yrit-

teliäisyyttä ei ainoastaan maallisen vaurastumisen lähteenä vaan myös kristityn velvollisuutena Jumalaa ja yhteiskuntaa kohtaan. Protestanttinen etiikka on toisaalta kapitalistisen kehityksen tulos, toisaalta otollinen maaperä sille, että kapitalismista ja palkkatyöstä on tullut länsimaissa hallitseva tuotantotapa. (Sulkunen 1998, 128.)

Teoksessaan *Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki* (Weber 1990a) selittää modernille länsimaiselle yhteiskunnalle tyypillisen talouseetoksen protestanttisen etiikan synnyttämänä "kapitalismin henkenä", jossa taloudellisen hyötyyn tähtäävä toiminta on alettu nähdä moraalisenä hyveenä, kutsumuksena. Kutsumuksena annettu työ tulee tehdä luotettavasti ja tunnontarkasti, jolloin se tuottaa siunauksena myös taloudellista menestystä. Tämä elämänsäsenne synnytti Weberin mukaan paitsi modernin eurooppalaisen kapitalismin myös länsimaisen kulttuurin erityislaatuisen rationaalistumiskehityksen. Weberin näkökulma tähän kapitalismin henkeen (*der 'Geist' des Kapitalismus*) oli ennen muuta kulttuurinen. (Gronov & Töttö 1996, 262–286.)

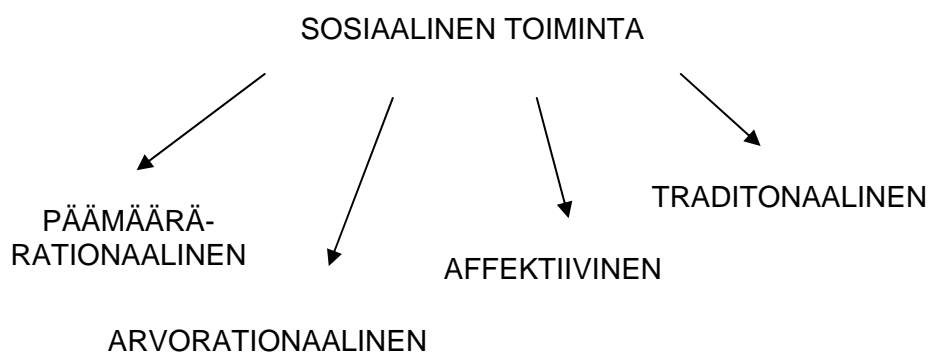
Länsimainen moderni rationaalisuus ilmenee Weberin mukaan yhteiskunnassa erityisesti neljällä alueella: *markkinoilla, oikeudenkäytössä, hallinnossa ja ammattietiikassa*. Markkinoiden alueella kehittyi joukko järjestelmiä, jotka edistävät laskettavuutta ja taloudellista tehokkuutta. Taloutta ohjataan tehokkuuden näkökulmasta. Rinnakkain tämän kanssa alkaa samalla kehittyä sellainen oikeudenkäytön tapa, jossa tapauksia lähdetään ratkaisemaan yhtä tehokkaasti muodollisten sääntöjen mukaan. Hallinnon alueella rationalisointuminen merkitsee byrokratian lisääntymistä, koska se pyritään järjestämään tehokkaana ja hierarkkisena koneistona. Ammattietiikka merkitsee protestanttisen askeettisuuden muotoista metodista elämänsäsennettä, jossa työntösta tulee itsetarkoitus ja jossa vieroksutaan kaikkia hedonistisia, mielihyvään tai onneen tähtääviä pyrkimyksiä. (Mt., 292.)

Teoksessaan *Wirtschaft und Gesellschaft* (1922) Weber määrittelee oman sosiologiansa pyrkimykseksi ymmärtää ja tulkita sosiaalista toimintaa sekä selittää sen kulkua ja vaikutusten syitä. Inhimillinen toiminta merkitsee käyttäytymistä, jossa toimija itse antaa toiminnalleen subjektiivisen merkityksen. Sosiaalinen toiminta on Weberille ihmisten yhteistä mielekästä käyttäytymistä, joka noudattaa sääntöjä ja suuntautuu päämääriin. Sosiaalisen toiminnan selittäminen edellyttää toiminnan tarkoituksen ja merkityksen tulkintaa ja ymmärtämistä. Ymmärtämisellä Weber tarkoittaa Koskiahon (1990, 49) mukaan sitä, että inhimillistä toimintaa tulee analysoida toimijoiden niille antamien merkitysten nojalla.

Weber ymmärsi myös yhteiskunnan rakenteet ihmisten merkityksiä sisältävän sosiaalisen toiminnan tuloksena. Kaikki yhteiskunnan instituutiot ja rakenteet – talouselämä mukaan lukien – voidaan johtaa sosiaalisen toiminnan käsitteestä. Hyödyn tavoittelu on sosiaaliselle toiminnalle keskeistä, mutta se ei ole koko totuus. Ihmisten toiminta on rationaalista, mutta myös arvojen mukaan suuntautunutta. Weberin mukaan toiminta voi olla määrätynyt 1) ulkoisen maailman tai muiden ihmisten suhteen *päämäärärationaali-*

sesti, 2) eettisen, esteettisen, uskonnollisen tai muun itseisarvoisen toiminnan mukaan *arvorationaalisesti*, 3) tunteiden sanelemana *affektiivisesti* tai 4) sisäistetyn tottumuksen mukaan *traditionaalisesti*. Weberin sosiaalisen toiminnan ideaalityypit (kuviot 15) ovat ajatusmuotoja, joiden avulla yhteiskuntatieteissä voidaan jäsentää sosiaalista todellisuutta. Käytännössä nämä kategoriat eivät kuitenkaan toimi puhtaina vaan toisiinsa kietoutuneina. (Gronov & Töttö 1996, 303–312; Heiskala 2000, 49–59; Juntunen & Mehtonen 1982, 92–101; Koskiaho 1990, 48–49.)

Keskeisimmäksi tyyppiä Weber nostaa näistä päämäärärationaalisen toiminnan, jonka järkevyyttä on helppo ymmärtää. Kyse on keinojen mahdollisimman tehokkaasta käytöstä minkä tahansa päämäärän saavuttamiseksi. Rahassa mitattava kustannus-hyöty-analyysi on Weberille tällaisen formaalisen rationaalisuuden huipennus. Arvorationaalinen toiminta sen sijaan merkitsee affektiivista ja traditionaalista toimintaa tietoisempaa ja johdonmukaisempaa sitoutumista sellaiseen sosiaaliseen toimintaan, jonka ehdot ja vaatimukset toimija itse itselleen asettaa. (Gronov & Töttö 1996, 303–304.)



KUVIO 15. Weberin sosiaalisen toiminnan tyypit

Arvorationaalisessa toiminnassa keinot ja päämäärät ovat Weberin mukaan niin toisiinsa kietoutuneita, että niitä on vaikea erottaa. Toiminta itsessään merkitsee jonkin arvon toteuttamista, jolloin toiminnassa saatetaan omaksua rituaalisia suhteita keinoihin (esim. uskonnollinen toiminta). Arvorationaalisessa toiminnassa ei valita tehokkaimpia keinoja päämäärän saavuttamiseksi, jos ne ovat ristiriidassa päämäärän kanssa. Keinon ja päämäärän suhde on sisäinen. (Heiskala 2000, 54.)

Rationaalisen toiminnan jaotteluun liittyen Weber hahmottelee myös ns. sosiaalisen järjestyksen. Vakaa valtajärjestelmä perustuu yhteiskunnassa kansalaisten hyväksyntään, se on legitimiä (lat. *legitimus* – lain mukainen). Legitiimi valta voi perustua perinteiseen auktoriteettiin, vallankäyttäjän persoonallisuuteen liittyvään karismaattiseen auktoriteettiin tai lain kirjoitettujen säännösten antamaan auktoriteettiin. Perinteinen auktoriteetti on tyyppillinen traditionaalisesti arvosuuntautuneelle yhteiskunnalle, karismaattinen auktoriteetti toimii usein kumouksellisissa yhteiskuntaoloissa. Nykyaikainen pää-

määrärationaalinen yhteiskuntaelämä edellyttää vallankäytön perustumista säädöksiin ja lakeihin, jotka ovat ennakoitavia ja tasapuolisia. Tämä merkitsee byrokraattista yhteiskuntaa, jonka hallinto tähtää tehokkuuteen, ennustettavuuteen ja johdettavuuteen. Käskyjä noudatetaan, jos niillä on lainvoima eli legitimitetti. (Sulkunen 1994, 53–54.)

Byrokratialla on "rationaalinen" luonne: säännöt, päämäärä-keino -laskelmat ja asiaperusteiset hallintotavat luonnehtivat sen menettelyä. – – vaikutukset ovat samat kuin *rationalismin* kehittymisellä yleisemminkin. Byrokrania on tuhonnut sellaiset vallan rakenteet, jotka eivät sanan tässä merkityksessä ole rationaalisia.<sup>216</sup>

Anttosen (1998) mukaan valistuksen rationaalisuuden projektin toteutuminen on tuonut mukanaan edistystä, jos edistystä mitataan hyödyllisyytenä, materiaalsen hyvän kasautumisena tai tieteen ja teknologian huippusaavutuksina. Se on sekä haihduttanut "suurten kertomusten" lumousta että vapauttanut ihmiset taikauskoisuudesta taistelemalla myyttistä tietämättömyyttä vastaan. Valistuksen suuri ristiriita ilmenee kuitenkin sen weberiläisenä paradoksina, jossa edistys on alkanut kääntyä ihmistä itseään vastaan. Edistystä tuottavat mekanismit ovat alkaneet kontrolloida yksilöitä ja yhteisöjä välineellisen järkipäisyyden ja laskelmoivan logiikan mukaan. Koko yhteiskuntaa kattavan historiallisen edistyksen toteutuminen on osoittautunut illuusioksi, koska edistys joillakin alueilla on merkinnyt taantumaa joillakin toisilla.

Weber näki markkinataloutteen perustuvan yhteiskunnan uhkakuvana määrärationaalisuuden ja sen myötä vahvistuvan tehokkaan byrokratian ylivaltaan. Koska byrokraatiaa on vaikea kontrolloida, annettujen legitiimien ohjeiden ja säännösten noudattaminen alkaa itsessään muodostua päämääräksi. Toiminta teknis-rationaalisissa järjestelmissä alkaakin muistuttaa traditionaalista sosiaalista toimintaa, jossa tehdään kyselemättä niin kuin on totuttu, ts. toiminta kadottaa oman rationaalisuutensa perusteet. Näin määrärationaalisuudesta tulee yhteiskuntaa kahlehtiva "rautahäkki" (ks. Taylor 1985, 120–135), jossa ihmisten on toimittava tietyllä tavalla riippumatta siitä, pitävätkö he päämääränkaltaiseksi muotoutunutta toimintaa eettisesti oikeana.

Teoksessaan *Autenttisuuden etiikka* Charles Taylor (1995) pohtii välineellisen järjen saavuttamaa ylivaltaa modernissa maailmassa. Välineellisellä järjellä Taylor (mt., 36) tarkoittaa sellaista rationaalisuutta, johon turvaudutaan pyrittäessä laskemaan tiettyyn päämäärään pyrkivien keinojen mahdollisimman taloudellinen käyttö. Menestyksen mitta on tällöin paras panos-tuotos – suhde. Vaarana on, että tämän logiikan mukaisilla argumenteilla ratkaistaan myös sellaisia asioita, joihin tulisi soveltaa toisenlaisia rationaalisuuden kriteerejä:

---

<sup>216</sup> Weber 1990b. Kasvatuksen ja sivistyksen rationalisoituminen. Suom. Tapio Aittola. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä, 118.

-- tavoitteet, joiden pitäisi ohjata elämäämme, jäävät tuotoksen maksimoinnin varjoon.<sup>217</sup>

Esimerkiksi yhteiskunnassa, jossa taloutta ohjaavat lähinnä markkina-voimat, kaikkien taloudessa toimivien täytyy kyetä tehokkuuteen jos aikovat edelleenkin säilyttää toimintakykynsä. Samoin laajassa ja monimutkaisessa teknistyneessä yhteiskunnassa, kuten myös niissä suurissa yksiköissä – yritykset, julkisen vallan elimet, eturyhmät – joista se koostuu, yhteisiä asioita on hoidettava noudattaen byrokraattisen rationaalisuuden periaatteita ainakin tiettyssä määrin, jotta niiden hoitaminen ylipäänsä olisi mahdollista. Voimme jättää yhteiskunnan markkinoiden kaltaisen 'näkömättömän käden' tavoin toimivien mekanismien hallittavaksi tai yrittää hallinnoida sitä kollektiivisesti, mutta meidän on pakko toimia jossain määrin modernin rationaalisuuden vaatimusten mukaisesti, sopi se omaan asennoitumiseemme tai ei. Ainoa vaihtoehtoinen elämäntapa näyttää olevan eräänlainen sisäinen maanpako, itsensä vapaaehtoinen marginaalistaminen.<sup>218</sup>

### 4.3.1 Teknologinen elämänmuoto ja välineellinen järki

-- tulosajattelun näkökulmasta *koulutus on keino*. Se on pelkästään väline joidenkin hyviksi katsottujen asioiden edistämiseksi...

Mitään kiistatonta olemassaolon oikeutta ei millään koulutuksella ole. Koulutus sinänsä ei siis ole hyvä tai arvokas asia. Sen oikeutus perustuu tulevaisuudessa yhä selvemmin siihen, onko koulutus jatkossakin mahdollinen, järkevä ja kilpailukykyinen vaihtoehto joidenkin tärkeiden asioiden hoitamiseksi. --<sup>219</sup>

Niiniluodon (2001) mukaan välinerationaalisuuden käsitteen taustalla on Max Weberin "Zweckrationalität", jota meillä on käytetty termeinä päämääräraationaalisuus, päämäärä-keino-raationaalisuus tai instrumentaalinen raationaalisuus. Välinerationaalisen toiminnan käytännön ilmenemismuotoja ovat mm. tekniset välineet, insinööritaito, teollinen tutkimus, taitotieto, tehokkuus, taloudellisuus, suunnittelutalous, panos-tuotossuhteet, toimintojen rationalisointi ja tulosvastuu. (Niiniluoto 2001, 52–53.)

Fredric Taylorin kehittämä tieteellisen liikkeenjohtamisen malli on eräs välinerationaalisen toiminnan sovelluksena syntyneistä yhteiskunnallisista toimintatavoista. Miettisen (1990, 59–60) mukaan ilmiö siirtyi 1910-luvulla Yhdysvalloissa koulutukseen, kun julkisessa keskustelussa arvosteltiin kiihkaasti kasvavan koulutusjärjestelmän tehottomuutta ja kalleutta. Kouluhallinto omaksui nopeasti työn tehokkaan järjestämisen yleisenä oppina tunnetun tieteellisen liikkeenjohdon mallin myös koulutuksen järjestämisen periaat-

---

<sup>217</sup> Taylor 1995, 36–37.

<sup>218</sup> Taylor 1995, 124–125.

<sup>219</sup> Seppänen 1992. Tulosohjauksella laadukkuutta Teoksessa Ekola (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan, 184.



teeksi. Toimintamalli merkitsi standardien avulla tapahtuvaa koulun tuotosten eksaktia määrittelyä, mitta-asteikkojen laatimista eri oppiaineisiin, koulun ulkopuolelta suoritettavaa tarkastusjärjestelmää, opettajien yksityiskohtaista ohjeistamista, työntekijöille asetettuja "kiihokkeita" sekä hyvin organisoitua johtamistapaa.

Miittisen mukaan tämä menettely merkitsi luopumista entisestä pedagogis-filosofisesta koulun kehittämisperinteestä ja siirtymistä eksaktin tieteilisyyden ihanteen mukaiseen koulutyöhön. Uudistus koski myös opetuksen tavoiteasettelua. Koska koulu ja yhteiskunta haluttiin kytkeä läheisesti yhteen, koulu omaksui sen, mitä yhteiskunnassa pidettiin edistyksellisimpänä. (Mt., 61–62.)

Teknologis-taloudelliseen elämänmuotoon liittyvän tiedon ja kielenkäytötavan olemassaoloa yhteiskunnassamme tuskin kukaan kiistää. Se tulee selkeästi esille useilla aloilla (ks. Siltala 2004), myös koulutuksen tuloksellisuuskurssissa. Erytisen räikeänä tämä piirre näkyy 1990-luvun alun tulosjohtamiskeskustelussa ja ammattikorkeakoulu-uudistuksen käynnistymisvaiheessa:

*Yksi merkittävä lähtökohta ammattikorkeakoulujen perustamiselle ja niiden hallinnon järjestämiselle on: nyt on tehtävä parempaa tulosta ilman resurssinlisäyksiä. Se on terve lähtökohta.* <sup>220</sup>

*Jotta keino voisi olla laadukas, sen on oltava tuloksellinen. Ja ollakseen tuloksellinen, sen on täytettävä ainakin seuraavat ehdot:*

*Koulutuksen on oltava **tehokasta** eli tuotettava vähintään ne vaikutukset, joita sillä on haluttu saavuttaa.*

*Koulutuksen on oltava **taloudellista**. Se on voitava toteuttaa niissä resurssipuitteissa, jotka sille on varattavissa.* <sup>221</sup>

Tuloksellisuuden tavoittelu koulutuksessa näyttää tässä teknologisessä diskurssissa merkitsevän sekä koulutusjärjestelmän tehokkuutta suhteessa työelämän tarpeisiin että opetuksen tehokkuutta suhteessa oppimisen tavoitteisiin. Tuloksen tekemisen välineenä on koko koulutusjärjestelmä hallinnosta koulun käytäntöihin saakka. Opetuksen tehokkuuteen pyritään laadun kehittämisellä ja varmistamisella. Tehokkuuden mittaamisen välineenä käytetään järjestelmällistä arviointia koulutusorganisaation kaikilla tasoilla.

Teknologisen diskurssin punainen lanka on strateginen ajattelu. Valtion tasolla laaditaan lainsäädännön ja opetussuunnitelmien perusteiden velvoittavuuden avulla strategia, jota lähdetään toteuttamaan etsimällä tehokkaita välineitä. Tällaisiksi välineiksi ovat muodostuneet koulun kehittäminen ja sen arviointi. Toiminnalle on järjestetty säädösperusteinen legitimitetti. Jokainen

---

<sup>220</sup> Honka, J. 1992. Hallinnon valtti: itsenäisyys ja yhteistoiminta. Teoksessa Ekola (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan, 84.

<sup>221</sup> Seppänen, R. 1992. Teoksessa Ekola (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan, 184–185.

opetushallinnon virkamies ja työntekijä hierarkian kaikilla tasoilla on lakisääteisesti velvoitettu toimimaan strategian suunnassa ja sen ehdoilla. Kehittäminen ja arviointi ovat positiivisella etumerkillä varustettuja käsitteitä, jotka kertovat koulun tasolla tuloksellisuudesta, laadusta ja kilpailukyvyistä ja yksilön tasolla hyvästä työmoraalista, asiantuntijuudesta ja korkeasta ammattitaidosta. Tähän saakka strategia etenee hyvin.

Törmäyskurssille joudutaan kuitenkin ensin koulutuksen rahoituksessa, sitten kasvatuksen arjessa. Kehittäminen, arviointi ja yllättävät tilanteet hoidetaan entisen perustyön lisäksi riippumatta siitä, millainen on koulutuksen järjestäjän taloustilanne ja kuinka paljon väkeä on työtä tekemässä. Käytännössä odotetaan siis parempaa tulosta pienemmällä panoksella (*doing more with less*). Sekä valtio että kunnat odottavat koulutusjärjestelmältä mitattavaa tulosta, jotta voitaisiin todistaa, etteivät veronmaksajien rahat ole menneet hukkaan:

*Tuloksellisuuskäsitteistöä tarvitaan organisaation toimintaa ja toiminnan vaikutuksia arvioitaessa. Laatu ei kuitenkaan sovi yläkäsitteeksi, koska laatua vaaditaan yhtä hyvin panoksilta ja prosesseilta kuin tuotoksiltakin. – – laatua ei suoraan voi mitata. Se on suurelta osin toiminnan moraalinen imperatiivi: sen minkä teen ja tuotan, teen parhaan taitoni ja ymmärryksen mukaan. Jotakin mitattavaa yhteiskunta ja organisaatioiden johto kuitenkin vaativat palkitsemisen ja rankaisemisen perusteeksi. Tulosjohtaminen on indikaattorijohtamista, ja arviointi näyttää olevan indikaattorien tuottamista. Oppilaitokset eivät voi välttää yleistä palveluorganisaatioilta vaadittua vastuuta asiakkailleen ja tulosvastuuta niille, jotka toiminnan tekevät mahdolliseksi. On pystyttävä osoittamaan mitä on saatu aikaan ja kuinka paljon voimavaroja tuotos on vaatinut.<sup>222</sup>*

Opetushallituksen tehtävänä on valtakunnallisen koulutuksen laatua ja tuloksia koskevan arviointitiedon tuottaminen. Oppimistulosten arviointijärjestelmän avulla pyritään huolehtimaan koulutuksen korkeasta tasosta, kansallisesta yhtenäisyydestä ja kansainvälisestä kilpailukyvyistä. Koulutuksen tilaa ja kehittämistarpeita selvitetään teema- ja alakohtaisten arviointien kautta. Tämän lisäksi vertaillaan Suomen ja muiden maiden koulutuksen tuloksellisuutta, ylläpidetään koulutuksen tutkimusrekisteriä sekä kehitetään ja arvioidaan koulujärjestelmän arviointia. Vuodesta 1994 vuoteen 2004 opetushallituksen arviointijärjestelmä on tuottanut yli 150 arviointijulkaisua.<sup>223</sup> Opetushallituksen ohella arviointitutkimuksia ja raportteja tekevät lääninhallitukset ja koulutuksen järjestäjät sekä koulutuksen arviointineuvosto. Mm. oppimistuloksiin liittyvää arviointitietoa (PISA-tutkimukset) tuottaa Koulutuksen tutkimuslaitos<sup>224</sup>. Arviointitiedon saattaminen takaisin käytännön toimintaan on kuitenkin osoittautunut ongelmallisemmaksi kuin ehkä osattiin odottaa.

---

<sup>222</sup> Raivola 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen?, 5.

<sup>223</sup> [www.oph.fi/arviointi](http://www.oph.fi/arviointi)

<sup>224</sup> <http://ktl.jyu.fi>

Arvioinnissa on kyse mittavasta ja järjestelmällisestä koulutusjärjestelmän tutkimuksesta, ohjauksesta ja kontrollista. Arviointijärjestelmässä tehtävän työn ja kerätyn arviointitiedon määrä on suuri ja sitä tehdään kaikilla tasoilla. Tuloksellisuuteen pyrkivä hallintojärjestelmä on jo synnyttänyt arviointiin erikoistuneen tutkija- ja virkamieskunnan, puhutaan jopa "arviointiteollisuuden" syntyisestä. Koneisto on raskas ja kallis. Samaan aikaan kouluissa kuitenkin podetaan jatkuvaa resurssipulaa.

Strategisesti kiinnostava kysymys on se, miten kasvatuksellisesti orientoituneet opettajat onnistutaan sitouttamaan tulostavoitteiseen ajatteluun. Ei ole ihme, että kouluissa ja kouluhallinnossa on lähdetty panostamaan oppilaitosten johtamiseen. Oppilaitosten johtajilla ja rehtoreilla on oltava sekä strategisia että kommunikatiivisia toimintamalleja, jotta systemaattisen arviointitoiminnan edellyttämät uudistukset onnistutaan organisoimaan kouluissa. Tarvitaan retorisia kehysten vaihtoja ja kaikkien tuloksellisuusdiskurssin kielipelien suvereenia hallintaa.

#### 4.3.2 Sivistys hermeneuttisena rationaalisuutena

Tarkemmin sanottuna eräs tärkeimmistä velvollisuusistamme on ajatella ja keksiä uusia tapoja olla ihminen. Meillä on velvollisuus osoittaa solidaarisuutta toisille ihmisille. Ja tähän solidaarisuuteen sisältyy velvollisuus olla mukana ihmisten yhteisessä projektissa, joka kysyy millaisia ihmisten kuuluisi olla. Mutta tämä on eri asia kuin yrittää pohtia Ihmisluonnon perään tai esittää muita metafysisiä kysymyksiä.<sup>225</sup>

Peltosen (2003) mukaan Gadamerin filosofian perusta on uushumanistisessa sivistyskäsitteessä ja Wilhelm von Humboldtin (1767–1835) kehittämässä sivistysteoriassa.<sup>226</sup> Sivistys on prosessi, joka toteutuu ihmisen ja kulttuurisen todellisuuden välisessä suhteessa. Ydinajatus on, että ihminen sivistää itseään aina ja vain suhteessa maailmaan. Sivistys ei ole vain ihmisenä olemisen ja ihmisenä kehittymisen prosessi, sillä se sisältää myös velvoitteen oman toiminnan kautta kehittää inhimillistä kulttuuriperintöä ja siten edistää sivistyneempää elämänmuotoa.

Gadamer (1975, 7–38) mainitsee humanistista tieteenharjoittamista ja hermeneuttista ymmärtämistä johtavina periaatteina käsitteet sivistys (*Bildung, culture*), terve järki (*sensus communis*), arvostelukyky (*Urteilskraft, judgment*) ja hyvä maku (*Geschmack, taste*). Kuschin (1986, 116) mukaan näiden käsitteiden tarkoituksena on tähdentää ei-deduktiivista moraalista kykyä soveltaa yleisiä periaatteita konkreettisiin tilanteisiin. (Kusch 1986, 116.)

---

<sup>225</sup> Rorty 1999.

<sup>226</sup> Ks. Humboldt 1990.

Käsitteinä sivistys, terve järki, arvostelukyky ja hyvä maku edustavat Gadamerille eräänlaista metodin humanistista vaihtoehtoa. Nämä käsitteet viittaavat yhdessä sellaiseen tietämisen tapaan, joka perustuu intuitiivisuuteen ja välittömyyteen ja jota ei luonnontieteen metodeilla tai argumentoinnin tavoilla voida todistaa oikeaksi. Kyse on eräänlaisesta hiljaisesta tiedosta, jota on vaikea perustella, mutta jonka arvo yleisesti tunnustetaan (Koski 1995, 194–195).

Mitä tämä merkitsee koulutuksessa ja kasvatuksessa? Kokonaisuutena Gadamerin kuvaama sivistysprosessi edistää ihmisen minän rakentumista erilaisissa hermeneuttisissa tulkintakokemuksissa. Näin kokemus (oppiminen, kasvaminen, kulttuuriset kokemukset) ja hermeneuttinen kokemus (dialogi tradition kanssa, teksti ja tulkinta) ovat keskeisimmät sivistyksen rakentamisen tavat. Sivistysprosessissa voimme Gadamerin käsityksen mukaan kehittää tietoisesti suhdettamme myös historialliseen traditioon: Tällöin kehitämme samalla kykyä tahdikkaaseen, erilaisia näkökulmia yhteen sulattavaan tulkintaan. Edellä mainittu tahdikkaus on luonteeltaan toiseuden tajua, tietoisuutta ihmiskunnan kulttuuriin sisältyvistä maailmankäsityksistä. Tahdikkaus on kulttuurin perehtymällä hankittua tietoisuutta erilaisista maailman näkemisen tavoista, arvoista ja käsitteistä ja näiden näkemistapojen historiallisista seurauksista. Tällaisen sivistyksen avulla hankittu tahdikkaus on tapa tietää ja olla olemassa, se on usein intuitiivista historiallista muistia tai hiljaista, kokemukseen ja dialogiseen vuorovaikutukseen perustuvaa käytännön tietoa. Tahdikkauteen sisältyy aina avoimuus toiseudelle ja halu oppia uutta. (Koski 1995, 196–198.)

Teoksessa *Mitä globalisaatio on?* saksalainen sosiologi Ulrich Beck (1999) kartoittaa globalisaatiosta käytävää keskustelua ja kyseenalaistaa siihen liittyviä käsityksiä. Merkitseekö globalisaatiomarkkinoiden hallitsemaa maailmanlaajuisia taloudellista yksiulotteisuutta uusliberalismin hengessä vai voidaanko siihen vaikuttaa poliittisilla ohjelmilla? Beckin mukaan globalisaatiošokki vaikuttaa politisoivasti yhteiskunnan kaikkien tasojen toimijoihin ja organisaatioihin, koska kaikkialla joudutaan kamppailemaan globalisaation aiheuttaman muutosdynamiikan, niin sen paradoksien kuin vaatimustenkin kanssa. Eräänä vastauksena muiden joukossa Beck (1999, 218) nostaa esiin koulutuspolitiikan uudelleensuuntaamisen. Koulutus ja tutkimus tulee nähdä investointina tulevaisuuteen. Koulutusta on pidennettävä ja vähennettävä sen sitomista tiettyihin työpaikkoihin ja ammatteihin. Siihen tulisi sisällyttää kasvatusta, joka kehittää sosiaalisia kykyjä ja kulttuurien ymmärtämistä, koska nämä ovat niitä laajasti hyödynnettäviä avainkvalifikaatioita, joiden varassa voidaan selviytyä kulttuurien välisessä kommunikaatiossa ja konflikteissa. Opiskelijoiden tulisi oppia ymmärtämään elämän moniulotteisuutta. (Beck 1999, 229–230.)

Pohdintakirjassaan *Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatiosta ja tietoyhteiskunnasta* Jussi T. Koski (1998, 74–75) kommentoi UNESCO:lle vuonna 1996 tehtyä ns. Delorsin komission kasvatuksen ja opetuksen tule-

vaisuutta koskevaa raporttia.<sup>227</sup> Raportissa komissio suosittaa tulevaisuuden opetukselle neljää ulottuvuutta, jotka voidaan nähdä tulevaisuudessa sekä ammatti- että kansalaisosaamisen kivijalkoina:

Ensimmäiseksi jokaisen tulisi *oppia tietämään*. Tämä tarkoittaa sellaisen riittävän laajan pohjatiedon omaksumista, jonka perustalle voidaan rakentaa minkä tahansa alan erikoistumisopinnot. Kosken mukaan kyse on erityisesti oppimaan oppimisesta. Tulevaisuuden spesialisteilla täytyy olla hyvä tietopohja matematiikasta, tieteestä ja teknologiasta, humanistisista tieteistä sekä talous- ja yhteiskuntatieteistä. Toiseksi jokaisen tulisi *oppia tekemään* ts. soveltamaan oppimaansa luovasti siinä ympäristössä, jossa kulloinkin toimii. Kolmanneksi ihmisten pitää *oppia elämään yhdessä* erilaisten ihmisten kanssa erilaisilla elämänalueilla. Neljänneksi ihmisen pitäisi *oppia olemaan (learning to be)*, elämään omana itsenään, kokonaisvaltaisena kehittyvänä persoonallisuutena.

Riittäisivätkö Beckin ja Delorsin komission ajatukset vastaamaan nykyai-kaista käsitystä sivistyksestä ja perustelevaan sivistyksellisen kasvatustarvetta tulostavoitteisessa koulussa? Ydinkysymys on siinä, miten ja mihin tarkoitukseen haluamme hankittua tietoa ja osaamista käyttää. Mihin haluamme toiminnallamme pyrkiä, mikä ohjaa aikomuksiamme?

Edellä mainittuihin oppimisen ulottuvuuksiin Koski (mt., 75) haluaa lisätä ihmisen arvo-osaamiseen liittyvän kyvyn *oppia valitsemaan*. Ilman tätä taitoa ihminen on vaarassa jähmettyä toimintakyvyttömäksi monien valintatilanteiden karusellissa. Mutta millä perusteella teemme päätöksiä? Ajan henkeen kuuluu perustella valintoja niiden hyötyyn perustuvalla rationaalisuudella. Voidaan kysyä mitä hyötyä on opiskella latinaa ja klassista musiikkia tai tehdä filosofista tutkimusta. Mistä näkökulmasta järkevyyttä ja hyödyllisyyttä arvioidaan? Onko rationaalista tehdä valintoihin johtavia päätöksiä eettisin, esteettisin tai filosofisin perustein?

Professori Pauli Siljander pohti sivistyksen näkökulman tarpeellisuutta aikamme kasvatuksessa Opettaja vaikuttajana? -seminaarissa helmikuussa 2002<sup>228</sup>. Siljanderin mukaan sivistys, *homo humanus* -ihmiseksi tuleminen, ei ole luonnontuote. Se ei toteudu itsestään vaan siihen päästään ainoastaan kasvatuksen avulla. Ilman sivistystä ihmisestä ei tule kulttuuriolentoa, vaan *homo barbarus*, säälimätön oman edun tavoittelija. Hannele Niemen<sup>229</sup> mukaan oppiminen ole pelkästään rationaalista toimintaa, vaan siihen liittyvät myös inhimilliset tunteet. Kasvatuksen ja oppimisen tulisi olla mielen, sydämen ja sielun herättämistä. Tällöin se sisältää älyn, omakohtaisen tiedon, eettisyyden ja kriittisyyden ihanteet.

---

<sup>227</sup> Learnig: The Treasure Within (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Pariisi: UNESCO Publishing.

<sup>228</sup> Siljander 2003, 30.

<sup>229</sup> Niemi 2003, 125–126.

Filosofinen hermeneutiikka edustaa sellaista rationaalisuutta, jossa etsitään hermeneuttista viisautta, tahdikkuutta ja praktista järkeä: "-- tahdikkuus on jotakin jolla ja jonka jatkuvalla kehittämisellä ja tavoittelulla on merkitystä niin tieteellisen toimintamme, itsemme kasvattamisen kuin yhteisöllisen elämämme kannalta". Näin Koski (1995, 194–195) näkee hermeneuttisella rationaalisuudella sekä tieteellisen että yhteiskunnallisen tehtävän.

-- tahdikkuus on praktista järkeä (practical reason) ja eräänlaista praktista tietoa, jonka avulla voimme erotella oikeaa väärästä, tärkeää vähemmän tärkeästä, hyvää pahasta. Tahdikkuus auttaa valitsemaan ja preferoimaan, priorisoimaan --, se on siis eräänlaista taitoa tai valintakykyä -- . Yhteiskunnallis-kulttuurisessa tehtävässään -- tahdikkuus on eräänlaista poliittis-humanistista ymmärtämisen kypsyyttä, jonka Gadamer asettaa erityistietoa tärkeämmäksi.

## 5 HETKEN HORISONTIT – ARVELUTTAVIA TARINOITA TULOSTAVOITTEISISTA KOULUISTA

Tutkimuksen viidennessä luvussa vaihdan tyyliä ja pyrin vapaan intuitiivisen kritiikin (Puolimatka 1996, 20) avulla osoittamaan, millaisia arveluttavia seuraamuksia tuloksellisuuden kieli on tuottanut kasvatuksen käytäntöön ja opettajan työhön.

Kritiikin välineeksi otan narratiivis-biografisen lähestymistavan<sup>230</sup>, jonka avulla pyrin tarjoamaan lukijalle uuden tulkinnallisen näkökulman sekä diskurssiaineistoon että tutkimuksen kysymyksenasetteluihin. Tutkimuksen kuluessa olen useaan otteeseen pohtinut kysymystä siitä, miten inhimillisetä kasvusta ja kasvatuksesta pitäisi tulostavoitteisessa yhteiskunnassa puhua, jotta tulisi kuulluksi. Narratiivien avulla lähdän kokeilemaan faktaa ja fiktiota yhdistävän taiteellisen vapauden tuomia mahdollisuuksia.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään tutkijan avointa subjektiiviteettia ja myönnetään, että tutkija on itse tutkimuksensa keskeinen työväline. Tältä pohjalta annan itselleni tehtävän eläytymismenetelmän (Eskola & Suoranta 1998, 111–112) tapaan kertoa diskurssiaineistoon ja omiin kokemuksiini perustuvia tarinoita siitä, miten tuloksellisuuden vaatimus koulumaailmassa vaikuttaa.

Koska tutkijan ja toimijan roolit ovat tässä tutkimuksessa limittäiset, voin olettaa, että tarinani avaavat lukijalle kouluelämän inhimillistä kulttuurista todellisuutta ja luovat tilaisuuden itse arvioida ilmiön kasvatustilasta merkitystä ja tulkintojeni onnistumista.

---

<sup>230</sup> Laadullinen tutkimus, erityisesti narratiivis-biografiset lähestymistavat. Professori Leena Syrjälän luento Chydenius-Instituutissa 3.4.1998.

## Tehokasta arviointia opetustoimessa

Kunnan koululaitoksen toimintaa päätettiin uudistaa, säästösyistä. Kunnalla oli jo pitkään mennyt huonosti, raha ei tahtonut millään riittää. Eryteisesti koululaitos nieli sitä tuhottomasti. Valtuustossa oli keskusteltu asiasta monesti. Olihan se järjetöntä, että esimerkiksi opettajille maksettiin palkkaa kesäkuukausiltakin, vaikka niiden ei tarvinnut olla kesällä koulussa. Tähän päätettiin puuttua kovalla kädellä, jo kuntalaisten tasa-arvon vuoksi.

Kaupunginjohtaja määräsi koulutoimenjohtajan tekemään säästösuunnitelmat periaatteella löysät pois koulunpidosta. Alkuperäisen suunnitelman mukaan opettajat oli aikomus lomauttaa kesäksi, mutta valtuuston harmiksi asia kaatui valtakunnan tasolla. Piti ryhtyä muihin toimiin. Aluksi päätettiin perustaa keskuskeittiö ja irtisanoa koulujen keittäjät. Ruokakuljetuksista ja ruuan jakamisesta järjestettäisiin tarjouskilpailu. Talonmiesten toimet päätettiin muuttaa kiertäviksi, luonnollisen poistuman kautta. Ala-asteen kouluja oli kunnassa 14, osa kovinkin lähellä toisiaan. Niihin oli valtuuston työrauhan takia arveluttavaa puuttua. Siksi päätettiin yhdistää koulujen johtajuuksia. Laskelmien mukaan siitä tulisi mojitvat säästöt. Väliäkö sillä, että samalla koulutoimenjohtajan työnkuvaan lisättiin kansalaisopiston rehtorin tehtävät. Näissä hommissa täytyy osata delegoida. On siellä kansalaisopiston kansliassa päteviä naisia, jotka tietävät miten asiat hoituvat.

Mutta kuinka saataisiin kouluille nykyaikaiset, yhteistyökykyiset ja innovatiiviset johtajat, jotka ymmärtävät nykyaikaisen koulutuspolitiikan henget? Koululautakunta saa pohtia tämän asian.

Lautakunnassa asiaa pyöriteltiin puolelta ja toiselta. Yleisesti oltiin sitä mieltä, että nyt tarvitaan energisiä ja organisointikykyisiä johtajia. Hyvä henkinen ja fyysinen kunto pitää johtajalla olla, kun pitää sukkuloida erilaisissa työyhteisöissä ja vaihtaa koulua monesti päivässä. Edellytykset johtamiseen ja tietotekniikan käyttöön ovat välttämättömät. Yhteistyökyky erityisesti koulutoimen johdon suuntaan tulisi olla moitteeton. Päätettiin panna johtajuudet hakuun, että löytyisi sitten varmasti motivoituneet henkilöt. Entiset johtajat saisivat hakea niin kuin muutkin.

Lukion ja yläkoulun rehtoreiden virkoihin ei ollut tarvetta puuttua, mutta heidän osaltaan päädyttiin noin niin kuin porkkanana tulospalkkaustyyliin ratkaisuun. Mikäli peruskoulun käyneiden sijoitusprosentti jatkoopintoihin nousee ja lukion oppilasmäärä ja ylioppilaskirjoitusten tulokset olisivat edellisvuotta paremmat, rehtorit saavat vuoden päästä henkilökohtaisen palkankorotuksen. Tämä on nykyaikaa koulutoimessakin. Kyllä työmies palkkansa ansaitsee.

Määräaikaan mennessä alakoulujen yhteisjohtajuuksiin tuli kiitettävästi hakupapereita ja päästiin valintakokoukseen saakka. Johtajavalinnat eivät olleet vaikeita, kun hakijan persoona ratkaisi. Koulutoimenjohtaja tunsikin väkensä ja osasi esittää sopivat henkilöt. Ei tarvinnut äänestää. Koulun al-



kaessa elokuun puolivälissä uudet johtajat olivat jo innolla työssä. Kullakin oli kolme-neljä koulua johdettavana.

Koulutoimenjohtaja alkoi kouluttaa johtajia esimiestehtäviin ja koulun kehittämiseen niin kuin kaupunginjohtaja oli käsenyt. Ensimmäisen kokouksen aiheena oli koululaitoksen tuloksellisuuden arvioinnin kehittäminen. Koulutoimenjohtaja alusti opetushallitukselta ja lääninhallitukselta tulleiden ohjeiden mukaan, että tuloksellisuus tarkoittaa tehokkuutta, taloudellisuutta ja vaikuttavuutta. Tehtävänä on suunnitella miten niitä mitataan. Päätettiin perustaa toimikunta pohtimaan asiaa. Toimikuntaan valittiin innokkaimmat.

Toimikunta sai työnsä määräajassa valmiiksi, mistä koulutoimenjohtaja antoi kiitokset. Ei oltu haaskattu kallista työaikaa turhanpäiväiseen jaaritukseen. Laaditun kehittämisstrategian mukaan tehokkuutta esitettiin arvioitavaksi siitä, miten sähköästi opettajat lähtevät tunnille välitunnin päättyessä. Apulaisjohtajien piti tarkkailla tätä, kun johtajat joutuivat olemaan erilaisten verkostopalaverien ja koulutusten vuoksi niin paljon poissa. Taloudellisuutta tarkkailee kukin opettaja oppilaittensa kirjojen ja koulutarvikkeiden kunnosta ja ruuanjakaja siitä, ettei kouluruokaa jätetä. Sähkönkulutusta ja lämmönkarkaamista voidaan vähentää sillä, että järjestäjät sammuttavat välitunneiksi valot ja suorittavat nopean tehotuuletuksen. Vaikuttavuutta päätettiin kysyä kyselylomakkeella asiakkailta eli oppilaiden vanhemmilta vanhempainilloissa. Että ovatko oppilaat oppineet mitä pitää ja ovatko vanhemmat tyytyväisiä kouluun. Koulutoimenjohtaja tekee sitten koulunjohtajien keräämistä tuloksista tietokoneella taulukon ja esittää sen koululautakunnalle ja kunnanvaltuustolle. Taulukon avulla voidaan vertailla eri koulujen tuloksellisuutta ja puuttua ilmenneisiin epäkohtiin.

Koulutoimenjohtaja oli muuten tyytyväinen esitykseen, mutta ehdotti, että taulukon laatisivat yläasteen ja lukion rehtorit yhdessä, koska heillä matematiikan opettajina on hyvät atk-aidot ja asiantuntemus. Esitys hyväksyttiin yksimielisesti. Erityistä tyytyväisyyttä koettiin siitä, että opetuksen tuntikehykseen ei tarvinnut kajota. Opetushan on koulussa pääasia.

## Ranking-listan eliittiyökkönen

Tyttäreni ystävä tulee käymään meillä. Hän on lahjakas nuori nainen, peruskoulun päättötodistuksen keskiarvokin lähempänä kymppiä, ainoastaan liikunta jäi yhdeksikköön. Määrätietoisena ja ikäänsä nähden itsenäisenä tyttö päätti peruskoulun jälkeen rohkeasti lähteä kotoa ja hakeutua johonkin tasokkaaseen lukioon saadakseen parhaat mahdolliset arvostukset jatko-opiskelua varten. Niinpä hän sitten koulutodistuksen ja pääsykokeitten kautta päätyi maakunnan pääkaupunkiin, vanhaan ja arvostettuun opintokeskukseen. Suunnitelmissa on lääkärin, juristin, kansainvälisen kaupan tai politiikan tehtävät. Suuremmissa kaupungeissa myös tavoitteellisen harrastamisen mahdollisuudet ovat paremmat. Eihän kukaan jaksa pelkäästään käydä koulua ja opiskella. Elämässä täytyy olla muutakin. Alamme keskustella koulusta – ja elämästä.

– No, kerro vähän minkälaista siellä uudessa koulussa on? Oletko viihtynyt?

– Onhan siellä mahtava olla, on hyvä opiskeluympäristö, kun kaikki ovat niin motivoituneita. Kyllähän ne vähän ensin ihmettelivät ja katsoivat pitkään, että mitä toi täällä tekee, mutta kyllä ne ihan hyvin on suhtautuneet. Olihan siellä aluksi kaikki niin uutta, hyvä että osasi aamulla eksymättä kouluun ja siellä oikeaan luokkaan. Mutta eihän siinä mitään, jokainen siellä keskittyy omiin hommiinsa niin hyvin kuin pystyy...

Katson hänen olemustaan. On tyttö kyllä löytänyt uutta potkua elämään. Jotenkin aikuistunut, hoikistunut ja puhetyylikin hiukan muuttunut. On vähän toisennäköiset kuteet kuin näillä meidän verkkarityöillä. Suorat housut, hiukset uudella mallilla ja tyylikkäätsä nahkakengät. Ennen sitä menttiin lenkkareissa pyhät ja arjet.

– Entäs opettajat? Olen kuullut, että siellä on erittäin arvostetut ja hyvät opettajat?

– Tosi hyviä opettajia siellä on. Tunnit on tosi hyvin valmisteltuja, siellä on kova opiskelutahti. Sitä vaan aluksi ihmettelin, kun ne on enimmäkseen niin vanhoja. Täällä on lukiossa ihan nuoriakin opettajia ja joka syksy tulee uusia. Siellä kaikki on olleet varmaan ainakin kaksikymmentä vuotta, jos ei enemmänkin. Aika persoonallisia tyyppejä ne kyllä on, niillä on omat tapansa ja tyyliinsä, joista kuulee juttuja ennen kuin on edes ihmistä tavannut. Useimmat on tosi vaativia ja antavat ihan hirveästi kotitehtäviä. Illat menevät siinä, että yrittää saada kaikki kunnolla tehdyksi. Olen kyllä usein aika väsynyt, kun yöt jää niin lyhyeksi. Käyn aamuisin lenkillä ja iltaisin kuntosalilla ja tanssitunneilla, että pysyisi kunto hyvänä. Väkis in jää läksyjä myöhään iltaan, kun koulupäivätkin ovat niin pitkiä.

– Jaa, onko siellä sitten niin kova kuri, ettei koskaan uskalla jättää tehtäviä tekemättä?

– Ei sitä ole, eikä ne mitään sano, sehän on jokaisen oma asia miten menestyy. Eikä ne sitä paitsi ehdi kenenkään asioihin niin tarkasti perehtyä, kun on niin isot ryhmät, usein saattaa olla neljäkymmentäkin opiskelijaa

ryhmässä. Joskus on vähän ahdasta. Ei opettajat varmaan muista kaikkien nimiäkään. Mutta arvaa kehtaako sinne mennä jos ei osaa. Tuntuu, että monilla – varsinkin työillä – on kova halu näyttää osaamistaan. Ja täytyyhän sitä tuoda itseensä esille, että opettaja sitten muistaa kun tarkistaa kokeita. Ne vähän niin kuin kilpailee keskenään, että kuka on paras, vaikka ne on kaikki tosi hyviä, varsinkin kielissä. Ei ne kyllä myönnä, mutta näkeehän sen kaikesta.

– Onkos pojatkin yhtä kunnianhimoisia?

– Ei se ole samanlaista. Ne näyttää ottavan aika rennosti, mutta musta tuntuu, että niistä monet on vaan luontaisesti niin neroja, ettei niiden paljon tarvi lukea. Ne harrastavat omassa piireissään monenlaista, soittavat bändeissä ja käyvät pelaamassa. Ja kuuluu niillä olevan jotain bileitäkin. Ne ei kuule kanniskele pussikaljaa, vaan siemailevat tyylikkäästi jalkalasisista punaviinejä. Monella näyttää olevan aika lailla rahaa käytössä. Musta tuntuu, että niiden vanhemmat ovat aika rikkaita, ainakin päätellen siitä, minkälaisissa taloissa ne asuvat. Sitten niillä on jotain kulttuuririentoja, käyvät konserteissa ja elokuvissa ja taidenäyttelyissä. Olen kyllä ihmetellyt, että ne tietävät niin paljon kaikesta, vaikka ovat saman ikäisiä kuin itteki...niillä tuntuu olevan sellaista yleissivistystä, jota ei opi koulussa. Monet ovat matkustelleet paljon vanhempiensa kanssa.

No nyt on tyttö päässyt piireihin, joista varmaan tulee olemaan hyötyä tulevaisuudessa. Eihän sitä täällä maaseudulla tuommoisia ihmisiä tapaa. On se hyvä, että oppii nykyaikaista elämäntapaa ja pääsee tutustumaan tuollaiseen kulttuuriympäristöön. Se avartaa maailmankuvaa ja auttaa varmasti jatko-opiskeluissa ja myöhemmin työelämässä. Ettei jätä tavoitteita liian matalalle, kun on tuollainen fiksu tyttö. Mahdollisuudet on vaikka mihin...

– Mitenkäs opinnot? Oletko saanut paljon kursseja suoritetuksi?

Osaan opinto-ohjaajan työtä tehneenä kysellä asiantuntemuksella.

– Kyllä mä oon tosi tyytyväinen muun arvosanoihin ja kurssikertymään. Väkisin niitä kursseja kertyy, kun mä olen ajatellut kirjoittaa ainakin seitsemän ainetta...

– Seitsemän ainetta! Meidän lukiossa monet ei halua kirjoittaa kuin ne pakolliset neljä...

– Mä oon ajatellu kirjottaa pitkän matikan ja saksan ja ranskan ...oon mä valinnu venäjän kurssejakin, kun en mä vielä tiedä mihin mä haen, niin pakkohan se on kun ei tiedä mitä arvosanoja tarvii...ja on niistä joka tapauksessa hirveästi hyötyä...parhaille jatko-opiskelupaikoille on niin kova kilpailu... opokin aina esittää niitä kalvoja, joista näkee kuinka hyvät pisteet pitää olla että pääsee sisään...sitten ylioppilaskirjoitusten jälkeen pitää heti kyllä alkaa lukemaan pääsykokeisiin...pakko on kirjottaa jo syksyllä jotain pois alta, ei sitä muuten ehdi...

Tyttö hermostuu silminnähdessä, kun ihmettelen opintosuunnitelman sisältöä. Mistä ihmeestä löytyy aikaa kaikkeen lukemiseen ja miten jaksaa...Li-

säksi yksin asuessa pitää tehdä itse ruuat, huolehtia siivoukset ja pyykit ja hoitaa raha-asiat. No, ehkä tuo tehokkuus on perinnöllistä. Kyllä siellä perheessäkkin varmaan odotetaan tytöltä hyviä tuloksia.

Vaikka ei kai tuollainen lintunen paljon ruokaa tarvitse. Katson suuria silmiä ja kalpeankuultavia poskipäitä. Ehtiiköhän se olla ulkona ollenkaan? Nukkuukohan se tarpeeksi...?

– Nyt ei kuule puhuta opinnoista enempää, kun on viikonloppu ja saat kerrankin levätä. Kerro mitä siellä vapaa-aikana puuhaillaan, käytkö kaupungilla kavereitten kanssa?

– Kuntosalilla ja tanssitunneilla enimmäkseen näen kavereita ja käydään me joskus shoppailemassa tai elokuvissa. Läksyihin menee kuitenkin niin hirveästi aikaa... Mutta tiiätkö muuten... muun pitääkin kysyä sulta kun sä olet opo ja opiskelijat varmaan paljon puhuu sulle kaikkea ja sä tiedät noista nuorten tukikeskuksista ja semmoisista... kun se meidän koulun terveydenhoitaja on vähän semmoinen vanhanaikainen ettei sille oikein voi puhua... ja siitä nousisi sitä paitsi ihan hirveä kohu, kun on semmoinen maineikas koulu... ja ei se kuitenkaan uskoisi, kun tää on vähän tämmöinen arkaluontoinen juttu... mutta kun mä olen huolissani yhdestä mun kaverista tai oikeastaan mä olen huolissani aika monestakin mun kaverista...

## Laatukoulu

Istun aikuiskoulutuskeskuksen auditoriossa. Alkamassa on paikallisen kesäyliopiston ja Efektia Oy:n järjestämä Oppi- ja laatu -hankkeen koulutus-tilaisuus. Paikalla on täysi salillinen maakunnan kouluväkeä ala-asteilta lukioon ja vielä hallintovirkamiehet päälle. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö on täydessä käynnissä ja koulutuksesta tullaan hakemaan uusia ajatuksia työn edistymiseksi.

Näen paikalla monia opettajakollegoja, joiden tiedän olevan innokkaita uusien tuulien haistelijoita ja koulun kehittäjiä. Samat naamat näkee nykyään joka koulutustilaisuudessa, ajattelen. Mutta onhan tässä tullut itsekin oltua monessa mukana. Viimeksi taisin osallistua opetushallituksen Akvaarioseminaariin Helsingissä ja sitä ennen OTTO- projektin koulutukseen – vai oliko se sittenkin se Muutosagentti-koulutus... Pitkään opettajan työtä tehneenä alkaa jo ymmärtää jotain käytännönkin päälle. Sitä paitsi näissä tilaisuuksissa huomaa, että pedagogiikka kehittyy koko ajan ja oma koulutus alkaa jäädä vanhanaikaiseksi. Haluan pitää oman ammattitaitoni ajan tasalla. Onneksi työnantaja on niin koulutusmyönteinen. Osallistujaluettelostakin näkee, että edistyksellisimmistä kunnista on paljon väkeä paikalla.

On hyvä, että koulutuksissa on mukana myös yliopistojen ihmisiä, että saa näin kenttäopettajanakin tietää missä kasvatustieteen saralla mennään. Pitää varoa urautumista, kun on vielä niin paljon työvuosia edessä. Toivottavasti minusta ei koskaan tule sellaista opettajaa, joka pyörittää sitä samaa levyä vuodesta toiseen ja aina kun tulee joku uudistus niin on ensimmäisenä vastustamassa.

Katselen päivän ohjelmaa. Ensin näyttää olevan Efektia Oy:n koulukonsultti esittelemässä tämän OPLA -hankkeen taustaa ja tavoitteita. Sitten on oikein kasvatustieteen professori puhumassa konstruktiiivisesta oppimiskäsityksestä laatuajattelun perustana. Iltapäivällä päästäänkin viimein käytäntöön, kun naapurikaupungista tulee ala-asteen koulunjohtaja esittelemään oman koulunsa laatuhanketta.

Kyllä tämä mielenkiintoiselta näyttää. Mitenkähän nuo koulunjohtajat ehtivät kaikkeen, kun useimmalla on kuitenkin luokka opettavana...

Yleensä näissä koulutuksissa näkee erittäin energisiä ihmisiä. Monet ovat niin innostuneita asiastaan, että jaksavat. Voisi olla vaikeampi jaksaa olla luokassa päivästä toiseen...

Tyylikäs naisihminen, hänkin entinen rehtori, on loikannut koulusta Efektia Oy:n palvelukseen koulukonsultiksi. Tämä onkin aivan uusi ammattikunta. Varmaan ihan mielenkiintoinen työ, vaikka paljon pitää matkustella. Minusta on hyvä, että kouluttajilla on käytännön kokemusta siitä, mitä koulun arki on. Luento alkaa ja jaetaan OPLA -hankkeen esittelylehtinen. Käänän ensimmäisen sivun ja alan lukea:

*Oppi- ja laatuhankkeen työn tuloksia on jo selvästi näkyvissä. Sekä oppilaitoksissa että koko hankkeessa kulunut vuosi on ollut "kehittämisen vuosi".*

*Oppimisyhteisöt ovat tarmokkaasti ja systemaattisemmin kuin aikaisemmin kehittäneet omaa toimintaansa...*

*Tämäkertaisen kehittämistyön tarkoituksena on ollut lähentää Opla -arviointiperusteita Suomen laatu yhdistyksen laatupalkintokilpailun perusteiden suuntaan. Näin kilpailuun haluavalla oppilaitoksella on mahdollisuus Opla -arviointiraportilla ilmoittautua laatupalkinnon hakijaksi.*

*...pyritään ohjaamaan koulua pohtimaan ja sitä kautta aikaansaamaan laatuorganisaatiolle tyypillinen systematiikka suunnittelulle, suunnitelmien muuttamiselle käytännöiksi ja käytäntöjen tarkoituksenmukaisuuden arvioinnille...*

*...Myös kunnan laatu politiikka muodostaa yksittäisen koulun kannalta selkeän strategisen tienviitan...*

Saamme kuulla, että Oppi ja laatu -hankkeen johtoryhmässä on kuntien sivistystoimenjohtajia, kuntaliiton erityisasiantuntijoita, koulukonsultteja ja kasvatustieteen edustajana paikalla oleva professori. Neuvottelukuntaan kuuluu Itä-Suomen läänin maaherra, kaupunginjohtajia, kuntaliiton sivistystoimen ja opetusasiain päälliköt, opetushallituksen hallitusneuvos, opetusministeriön ylivoimajia, OAJ:n edustaja, Suomen rehtorit ry:n edustaja, Suomen laatu yhdistyksen edustaja, yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten johtajia... Aika arvovaltainen joukko. Kyllä tälle hankkeelle meriittiä löytyy. Mukana olevat koulut on lueteltu esitteen lopussa. Näyttää olevan 13 sivun pituinen lista. Konsultti saa esityksensä päätökseen. On tieteen vuoro.

Lavalle astuu vanhempi herrasmies ja alkaa puhua oppimiskäsityksen muuttumisesta. Hänen esityksessään on kokeneen pedagogin mukaansaantempaavaa palavuutta, huumoria ja paljon hienoja termejä. Puhutaan konstruktivismista ja tunneälystä, länsimaisista ajattelumalleista ja oppimisen strategioista. Jossain vaiheessa puheessa vilahtelevat myös hermoverkot, skeemat ja älykkyyden lajit. Mielenkiintoista. Mutta totta puhuen en aivan tarkkaan ymmärrä, mitä tekemistä näillä asioilla on laatu hankkeen kanssa. Aina sitä oppii uutta. Parhaiten esityksestä jäävät mieleen muutamat lennokkaat siteeraukset:

*"Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa."*

*TÄNÄÄN EN EHTINYT OPPIA MITÄÄN KUN OPETTAJA PUHUI KOKO AJAN. JANI 8V.*

Vihdoin päästään koulun käytäntöön, kun alamme tutustua kirkonkylän ala-asteen opetussuunnitelma uudistukseen, joka on eräs esimerkki OPLA -hankkeen menestyksekkäästä etenemisestä. Koulu ja sen yhteydessä toimiva päiväkotit ovat laatineet uutta yritys kasvatukseen profiloituvaa opetussuunnitelmaa laatu ajattelun pohjalta. Siitä on siis syntymässä eräänlainen laatu käsikirja:

*KOULUMME TOIMINNAN TAVOITE ON HYVÄ ELÄMÄ  
– persoonallisuuden kasvu*

- sosiaalinen kasvu
- tulevaisuuteen kasvu
- taitotiedon kasvu
- yleissivistys
- ammatillinen sivistys
- oppimaan oppiminen

#### KOULUMME LAADUN MÄÄRITELMÄ

- *Oppilaassa tapahtuva muutos on opetuksen ja opiskelun seurausta.*
- *Koulun laatu on sitä, että **oppimistavoitteet saavutetaan.***
- *Laadukas koulu tuottaa eniten lisäarvoa, oppilaat kehittyvät eniten.*
- *Laadukas koulu voi tuottaa "huonoistakin" oppilasta hyviä ja tavoiteltavia ominaisuuksia omaavia ihmisiä.*

#### KOULUMME TULOS ON ASIAKAS, JOLLA ON

- *korkea opiskelumotivaatio*
- *monipuoliset perustiedot ja -taidot*
- *vahva itsetunto*
- *kyky työskennellä erilaisten ihmisten kanssa vaihtelevissa olosuhteissa*
- *monipuolinen itsensäilmaisutaito*
- *luova ideointikyky*
- *herkkyys aistia kehitystrendejä*
- *muuntautumiskykyä*
- *pitkäjännitteisyyttä*

Koulunjohtaja esittelee hanketta suurella innolla. Hän on silminnähden ylpeä nykyaikaisesta koulustaan. Sitä on mukava esitellä. Kehittämistyö perustuu tiimityöskentelyyn. Opettajat ovat perustaneet laatupiirejä, joissa pohditaan laatukäsikirjan käytännön toteutusta.

- Osallistuuko niihin kaikki opettajat? kysyy joku yleisön joukosta.

- Kyllä kaikki veloitetaan osallistumaan. Aluksi oli vähän nihkeää, kun tämä laatujattelun kieli on niin erilaista, on täytynyt opetella uusia käsitteitä. Mutta kyllä tässä vähitellen on opittu ja aletaan ymmärtää, että tämä on nykyaikaa. Koulu on osa yhteiskuntaa ja sen täytyy pysyä kehityksessä mukana.

- Meillä on siellä vanhalla puolella kyllä sellainen erityiskoulu, siis harjaantumiskoulu. Sitä me ei tähän veloitettu, kun harjaantumislukilla on vähän toisenlainen toimintaympäristö. Tämä laatuhankehan on sillä tavalla yhteiskunta- ja työelämäsidonnainen, ettei se sovellu erityisopetuksen puolelle. Siksi erityisopettajat eivät oikein innostuneet tästä laatuajattelusta. Ja heidän olisi niin vaikea päästä tiimipalaverihin ja koulutuksiin, kun oppilaita ei voi yhtään jättää...

Koulutustilaisuuden lopuksi on mahdollisuus tilata Efektia Oy:n kirjaa "Tähtäimessä hyvä elämä", ARKE -kansiota (arviointi ja kehittäminen), kehittämisen apuvälineeksi laadittua KouluVertti -nimistä atk-ohjelmaa, joka sisältää omien ja muiden oppilaitosten tunnuslukuja, sekä kirjaa "Laatua kouluun". Materiaali näyttää herättävän kovasti kiinnostusta.

Kotimatalla ajatukset palaavat omaan luokkaan. Kuinkahan siellä on pärjätty? Viime vuosina ei ole säästöjen takia palkattu sijaisia. Olenkin opettanut porukan itsenäisesti toimivaksi, kun joudun olemaan niin usein koulutusten takia poissa. Itseohjautuvuutta on hyvä oppia pienestä pitäen. Ja tavallaanhan se on jo pohjaa konstruktivistiselle oppimisnäkemykselle ja elinikäiselle oppimiselle...

Koulutuspäivä oli mielenkiintoinen ja ajatuksia herättävä. Tämä laatuajatelu on kyllä siinä mielessä hyvä, että se tehostaa ja jäntevöittää koulun toimintaa ja opettajat oppivat tekemään yhteistyötä. Vaikka en minä ihan tätä odottanut. Itse asiassa olisin tarvinnut jotain siihen, kuinka luokassa saisi ne heikoimmatkin oppimaan ja kuinka osaisi kasvattaa niin, etteivät aina olisi toistensa kimpussa. Nykyään menee niin paljon aikaa oppilashuolto-työhön ja ainaisten tappeluiden selvittämiseen. Olenhan minä itsekin yrittänyt kehittää työtapoja ja valmistaa toimivaa oppimateriaalia, mutta ei se ole ollut niin tavoitteellista kuin tämä laatutyö...



## Kansainvälinen kyläkoulu

Ajelen maaseudun maisemiin syyskuun ruskassa. Asfaltti muuttuu soratieksi ja ajankulku tuntuu hidastuvan. Katselen tuttua maalaismaisemaa. Hyvin on pellot ja talot hoidettu. Maatalotkin ovat nykyään kuin tuotantolaitoksia. Pitää olla suuret rakennukset ja monenlaiset koneet.

Olen opintojen vuoksi virkavapaalla ja ajattelin poiketa vanhalla työpaikalla tervehtimässä entistä työkaveria. Eihän siellä lapset enää minua tunne, kun olen ollut niin kauan poissa. Porukka on varmaan vaihtunut kokonaan. Kaarran koulun pihaan. On tämä idyllinen paikka. Miksikähän minä oikeastaan täältä lähdin?

Istumme koulun keittiössä kahvilla entisen kollegan ja koulun keittäjän, tai oikeastaan ruuanjakajan kanssa. Nykyään tänne tuodaan ruoka kaupungin keskuskeittiöltä. On mukava tavata ja muistella yhteistä aikaa. Katselemme ikkunasta, kun lapset pelaavat pihalla pesäpalloa.

– Olen lehdistä lukenut, että täällä on ollut monenlaista toimintaa, kansainvälisiä vieraita, television kuvausryhmiä ja leirikouluja. Mitä te täällä oikein olette kehittäelleet?

– Pakkohan tässä on jotain kehittää, kun koulun lakkautusuhka on päällä koko ajan. Oppilasmäärä pitäisi saada pysymään kahdenkymmenen yläpuolella. Vähän huonolta näyttää, kun on niin vähän asukkaita. Eihän täällä ole kauppaa eikä postiakaan ollut pitkiin aikoihin. Mutta onneksi meillä on niin aktiivinen kyläyhdistys. On luontopolkua, teatteria ja kuorolaulua, sitä EU:n arvostamaa paikalliskulttuuria ja omaleimaisuutta. Voitettiin kaupungin pussijuoksukilpailukin tässä vastikään. Yritetään pitää kylää elävänä. Tänne onkin nyt muuttanut joitakin nuoria perheitä viljelemään kotitilojaan ja lapsiperheille on kaupiteltu edullisia tontteja.

– Teillä on täällä nykyään esikoulukin?

– Se toimii tuossa alaluokan yhteydessä. Sillä saadaan aina muutama oppilas lisää. Se on ihan mukava juttu. Saadaan vähän isompi porukka ja lapset tottuvat leikinomaisesti koulunkäyntiin. Onhan siinä tietysti lisätyötä, kun joutuu suunnittelemaan esiopetuksen ohjelmatkin, mutta kyllä se siinä menee. Joskus on saatu työllistämistuella toinen aikuinenkin luokkaan. Ei tänne kuitenkaan ole juuri tulijoita, kun on keskustasta niin pitkä matka.

– Mikä se teidän EU-projekti oikein on? Olen vähän lehdistä seurailut.

Entinen kollega innostuu heti.

– Se onkin mielenkiintoista puuhaa. Tässähän on ihan TV-tähdiksi päästy. Projekti on oikeastaan tuosta kylätoimikunnasta lähtöisin. Siellä on muutamia aktiiveja, jotka tekevät kaikkensa, että koulu säilyisi. Keskittävät aina vaaleissa äänensäkin niin, että kylän edustus säilyy niin kaupunginvaltuustossa kuin seurakunnan luottamuselimissäkin. Kylällä asuu yksi EU-tarkastaja, joka osaa opastaa näissä hankerahoituksissa ja tuntee tarvittavat verkostot. Sen takia meillä on täällä kestävä kehityksen EU-projekti, jossa kasvatetaan lapsia ympäristöä huomioivaan elämäntapaan. Kyläläiset ovat

rakentaneet projektirahoituksen turvin luontopolkuja ja kierrätyspisteitä. Suurin osa työstä tehdään talkoilla. Me sitten koulussa opettelemme käytännön kautta niin jätteiden lajittelua kuin luonnontuntemustakin. Hanke on saanut kovasti huomiota julkisuudessa ja täällä käy vierailijoita muista kouluista ja jopa ulkomailta. Olemme myös tuotteistaneet osaamistamme ja alkaneet markkinoida leirikoulupalveluja sellaisille kaupunkikouluille, joilla ei ole luontoa lähellä.

– Olen joutunut tosissani petraamaan englannin kielen taitoa, että pystyn esittelemään toimintaa ulkomaalaisille vieraille. Kansainvälisyys on antanut uutta intoa myös lasten kieltenopiskeluun. He ovat saaneet kirjekaveriteita ystävyyskouluista ympäri Eurooppaa. Sekin hoituu nykyään sähköpostilla. Meillä kun on pieni koulu, niin jokainen ehtii päivittäin käydä katsomassa postinsa. Internetin ja sähköpostin käyttö on tullut aivan luontevaksi osaksi koulupäivää.

– Kyllä teidän pitää täällä tosissaan tehdä töitä. Onhan siinä kuitenkin normaali koulutyö hoidettava kaiken muun ohessa.

– Mukava täällä on olla töissä. Itsekin on oppinut niin paljon. Ja tuntuu mukavalta, että koulua arvostetaan kylällä. Eihän sitä silti tiedä miten tässä käy. Epävarmuus työpaikan säilymisestä painaa. Siksi kai minullakin jatkuvasti työkaverit vaihtuu. Ajattelepa tuota naapurikouluakin tuossa kuntarajan takana. Sieltähän löytyi yllättäen hometta ja koulu suljettiin pikaisella päätöksenteolla kokonaan, vaikka oppilaita olisi ollut. Nykyään ajatellaan kaikki rahassa. Siellä nousi valtava tunnekuuhu asiasta. Kyläläiset loukkaantuivat niin, että haluavat erota koko kunnasta.

– Siitä olen kyllä kuullut ja jutellutkin monien vanhojen tuttujen kanssa. Nämä koulujen lakkauttamiset ovat niin tunneherkkiä asioita. Ihmisillä on paljon muistoja omasta koulusta. Tuntuu varmaan siltä kuin nekin poljettaisiin maahan, jos koulu lakkautetaan. Ja onhan se sääli, että lapset joutuvat omasta koulusta pois.

Koulun keittäjä on kotoisin naapurikylästä ja monet hänen sukulaisistaan ovat mukana tässä koulukahakassa. Keittäjä kertoo, että lapset on siirretty kouluun kunnan toiselle laidalle ja koulupäivistä tulee pitkiä.

– Siellä koulun seinällä oli sellainen kunniakirja, jonka koulun kuoro kerän sai kulttuurikilpailuissa. Sitä monesti katseltiin koulun joulujuhlassa ja muisteltiin sitä kilpailureissua. Itsekin olin siellä mukana. Oltiin niin ylpeitä omasta kylästä ja omasta koulusta. Kertoivat, että senkin olivat kaupungin miehet heittäneet kaatopaikalle menevään kuormaun, kun kukaan ei ehtinyt hätiin...

Keittäjän silmät kostuvat. Tämä on liian arka asia. Istumme tovin hiljaa ja pala nousee kurkkuuni pelkästä myötätunnosta. Katselemme ikkunasta lasten peliä. Siellä näyttävät sopivan samaan leikkiin isot ja pienet, tytöt ja pojat.

– Nehän ovat taitavia pelaajia, ihmettelen.

– Ei kai se ole ihme, kun kaikki välitunnit pelaavat yhdessä. Pienemmät oppii siinä vähitellen. Itse ne toimivat tuomareinakin, eihän tuosta pelistä mitään tule, jos ei noudateta sääntöjä.

Opettaja nousee kaatamaan meille lisää kahvia. Hän haluaisi vielä jatkaa kesken jäänyttä keskustelua:

– Oikeastaan tässä kyläkouluasiassa on kyse maaseudun ja sen ihmisten arvostamisesta. Samalla tavallahan täällä maksetaan veroja kuin kaupungissakin. Kaikki palvelut on silti pitkän matkan päässä. Sitä paitsi täällä on ahkeria ja yritteliäitä ihmisiä. Nykyään tuntuu siltä, että kaiken pitää olla niin suurta, että toiminta on kannattavaa. Pitää olla volyyymia niin kuin termi kuuluu. Saa nähdä miten meidän koululle käy, kun EU-projekti päättyy. Kuinka kauan täällä ihmiset jaksavat yhdessä yrittää. Koulu on kuitenkin sellainen kylän keskipiste, joka kokoaa väkeä yhteen monta kertaa vuodessa. Täällä ihmiset tulevat koulun juhliin, vaikka ei ole omia lapsiakaan ollut koulussa vuosikausiin...

Yläluokan järjestäjä seisoo portailla ja soittaa vimmatusti vanhanaikaista välituntikelloa. Taisi mennä välitunti vähän pitkäksi. Järjestäjä on itsekkin kuumissaan pesäpallopelin jäljiltä. Joka pelaaja tarvitaan, että saadaan joukkueet kasaan. Lapset tulevat posket punaisina sisään. Koulun pihaan on juossut jonkun metsämiehen ajokoira, joka iloisesti häntää heiluttaen yrittää myös päästä opintielle. Alaluokan tytöt haluaisivat ottaa koiran luokkaan, mutta opettaja ei anna lupaa – ainakaan tällä kertaa.

Lähden jatkamaan matkaa. Saan keskellä arkipäivää ajaa rauhallisessa liikenteessä. Kylät lipuvat ohitse aurinkoisessa syysässä. Joka kylässä on tien varrella koulu, huomaan ajattelevani. Joidenkin koulujen pihoilla näen pyöriä ja ikkunoissa lasten askarteluja. Jotkut ovat jo ränsistymään päin, maalit ovat lohkeilleet ja joissakin on laudat ikkunoissa. Toisiin rakennuksiin on tehty tökeröitä remonteja joista näkee, etteivät ne ole olleet koulukäytössä pitkiin aikoihin. Se näyttää surulliselta.

Mieleeni nousee keskustelu eräältä englannin kielen kurssilta, jossa oli opettajana amerikkalaissyntyinen keski-ikäinen mies. Hän kertoi lapsuudestaan jossakin Teksasin osavaltion maalaiskylässä, kuinka sieltä vietiin tasa-arvon nimissä lapset kaupunkiin kouluun. Kyläkouluja ei kaivattu, koska kaikille lapsille haluttiin samanlainen opetus. Tämä tasa-arvo toteutettiin yhteiskunnan kustantamilla koulubusseilla, jonka kuljettajana perheen isä hankki elannon.

Meillä käsitys tasa-arvosta on ollut toisenlainen. Pitkien välimatkojen ja kylmien talvien vuoksi meillä haluttiin rakentaa oma koulu joka kylään. Lyhyt matka ja maksuton opetus takasivat kaikille samat mahdollisuudet. Tiheän kouluverkon rakentaminen ja opettajien koulutus ovat olleet uskomaton voimannäyttö pieneltä ja köyhältä kansalta sata vuotta sitten. Silloin työn perustana oli luja usko sivistyksen merkitykseen kansakunnan kehityksessä. Nyt tätä kouluverkkoa ollaan taloudellisista syistä hajottamassa. Jään miettimään vanhojen kansakoulujen kulttuurihistoriallista merkitystä. Onkohan yhtään kyläkoulua säilytetty sen vuoksi, että rakennus on

kaunis ja että sillä on merkittävä historia...että se kertoo olemassaolollaan tarinaa menneistä ajoista ja suomalaisten uskosta tulevaisuuteen.

Huomaan mielialani alkavan kohota yleväksi kuin vanhalla kansakoulunopettajalla. Taidan olla liian sentimentaalinen. Kun oppilaat loppuvat niin ne loppuvat ja jos koulu on päästetty homehtumaan, niin minkä sille enää voi.

## Koulutuskuntayhtymän tulosityksikkö

Istun junassa odotellen lähtöä. Olen matkalla kotiin koulutuksesta, jonka aiheena olivat aikuisten ammatillisen koulutuksen näyttötutkinnot. Tämä on uusi alue kasvatustieteilijälle. Koulutuksen antama haaste on mielenkiintoinen paitsi sisällöltään mutta myös siksi, että sen kuluessa on pääsyt paremmin tutustumaan ammattiopettajien maailmaan. Jotenkin siinä porukassa on erilainen henki. Mukana on opettajia lähes kaikilta ammatillisen koulutuksen aloilta kauneudenhoidosta tietojenkäsittelyyn ja logistiikkaan.

Nämä opettajat ovat käytännöllisiä ja heillä on kokemusta muustakin työelämästä kuin koulusta. Monesti huomaan ihailevani heidän ammattiylpeyttään. Kukin on oman alansa mestari - sellainen asiantuntija, jolla on paljon annettavaa opiskelijoille. Koulutuksen vetäjät ovat pohjakoulutukseltaan kokkeja. Toinen on aloittanut laivakokista ja päätynyt kasvatustieteen tohtoriksi. Ylpeys kokin ammatista tulee silti esille tämän tästä.

Näyttötutkintomestarin koulutuksessa olen oppinut käsitteen nimeltä ammattisivistus. Käsitteen sisällön ymmärrän tarkoittavan jokseenkin samaa kuin käytännöllinen viisaus. Ei riitä, että osaa tehdä työn hyvin, on osattava myös suunnitella työnsä. On seurattava oman alan kehitystä ja pidettävä ammattitaitoa yllä. On ymmärrettävä alan historiallista kehitystä ja kyettävä arvioimaan sen tulevaisuuden haasteita. Tosi ammattilainen hallitsee alansa etiikan, estetiikan ja ympäristövaikutukset. Olemme koulutuksen aikana keskustelleet paljon siitä, mitä on ydinosaaminen erilaisissa ammateissa. Monella työpaikalla menestymisen todellisena perusedellytyksenä ovat loppujen lopuksi vuorovaikutustaidot eli se, että osaa jakaa osaamistaan ja oppia toisilta.

Juna alkaa täytyä. Vaunuosastoon tulee yksi opiskelukavereistani ja vinkkaan vieressäni olevaa tyhjää paikkaa. Juna lähtee liikkeelle. Juttelemme niitä näitä, mutta vähitellen keskustelu alkaa kääntyä opiskeluun ja siitä työhön.

Opiskelukaverini työpaikalla ammattioppilaitoksessa on vaikea tilanne opettajien lomautusten vuoksi. Koulutuskuntayhtymä on vuosia taistellut heikon taloustilanteensa kanssa ja opettajat alkavat olla väsyneitä jatkuvaan säästämiseen ja epävarmaksi käyvään työtilanteeseen. Nyt oppilaitokseen ollaan rekrytoimassa lisää opiskelijoita näyttötutkintoihin valmistavan koulutuksen avulla. Uudet aikuisille suunnatut tutkinnot merkitsevät paljon suunnittelutyötä ja vaativat opettajien kouluttautumista. Kaveri kertoo lähteneensä omaehtoisesti mukaan tähän koulutukseen turvatakseen työpaikkansa. Näyttötutkintomestarit ovat tärkeitä oppilaitoksille, koska he tuntevat näyttötutkintojärjestelmän perusteet ja osaavat kouluttaa sekä opettajia että työssäoppimisen ohjaajia näyttöjen arvioitsijoiksi.

Ilmapiiri kaverin työpaikalla tuntuu olevan todella stressaava. Luottamusmiehenä häntä painaa erityisen raskas huoli työpaikkojen säilymisestä ja opettajien jaksamisesta.

– Vuodesta 1987 asti meillä on eletty jatkuvien muutosten keskellä. Opetussuunnitelmia ja kurssien sisältöjä on uudistettu jatkuvasti. Ei ole ollut kahden samanlaista vuotta. Joskus tuntuu, että muutosta haetaan vain muutoksen takia, jotta annettaisiin kuva kehittymisestä. Omassa oppilaitoksessani vähennetään työvoimaa tänä vuonna 13 tuntiopettajan verran. Seitsemän irtisanotaan ja kuuden määräaikaista pestiä ei enää jatketa...

Kaverin ääni alkaa kohota junan kolkutuksen yli. Puhetta tulee solkenaan eikä siihen välikommentteja kaivata. En voi välttyä ajatukselta, että tässä taitaa olla miehen oma burn out jo lähellä.

– Meillä on ollut työpaikalla jatkuvasti sellaista piilolomautusta, kun lähiopetuksen määrää on niin rajusti vähennetty. Paperilla oppituntien määrä saadaan näyttämään vähäiseltä ja työhön voidaan lisätä kaikenlaista kehittämistä ja suunnittelua. Vähentyneitä oppitunteja korvataan opettajan jakamalla etätehtävillä, joita oppilaiden pitäisi tehdä omalla ajallaan joko yksin tai ryhmissä. Ennen nämä hommat tehtiin opettajan ohjauksessa koulupäivän aikana, mutta nyt niillä saatetaan korvata kokonaisia koulupäiviä, kun opettajat suunnittelevat ja kehittävät ja arvioivat.

– Opettajilla on kova huoli opiskelijoiden käytännön osaamisen tasosta, koska työelämässä tarvitaan nimenomaan sitä. Työhön oppii vähitellen ja siinä tarvitsee jatkuvaa ohjausta ihan kädestä pitäen. Ei työpaikoilla nykyään ehditä toisia opettaa. Teollisuudessa tulostavoitteet painavat päälle, hotelli- ja ravintola-alan työ on kiireistä ja terveydenhuollossa on muutenkin liian vähän väkeä töissä. Ei siellä ehditä eikä jakseta tehdä koululle kuuluvaa perustyötä. Miten voisi oppia teollisuuskoneen käyttöä tai terveydenhuollon töitä tekemällä kotona etätehtäviä?

– Ammattioppilaitoksissa oppilaat ovat niin nuoria, että he tarvitsisivat paljon opettajan tukea. Monella on elämä muutenkin niin sekaisin. Eivät he tee etätehtäviä kunnolla, kun huomaavat, että kukaan ei ehdi niitä tarkistaa. Valvonnan puute johtuu siitä, että opettaja ei saa siitä työstä palkkaa. Hyvin suunniteltu etätehtävä, sen valvominen ja tarkistaminen vie paljon enemmän aikaa kuin tavallisten oppituntien pitäminen.

– Kyllä sitä opettajana jatkuvasti ihmettelee, että koulutusrahoja voidaan käyttää aivan muuhun kuin opettamiseen. Esimerkiksi nämä kansainvälisyysasiat ovat nyt niin muotia, että niihin pitää olla omat koordinaattorit. Sitten kehitellään kaikenlaisia projekteja, että saataisiin lisää rahaa. Eivät ne projektirahat kuitenkaan riitä, vaan täytyy käyttää oppilaitoksen rahoja, mikä taas on pois perustyöstä eli opetuksesta.

– Ammattijärjestössä teimme laskelmia ja huomasimme, että oppilaan tuomasta yksikköhinnasta yhä enemmän kuluu johonkin muuhun kuin opetukseen, esimerkiksi hienoihin kiinteistöihin ja tietotekniikkaan. Niillä pidetään koulun imagoa yllä, että saataisiin paljon opiskelijoita ja sitä kautta lisää rahaa valtiolta. On se merkittävä, että sitten ei ole varaa järjestää niissä hienoissa tiloissa opetusta. Aina kun pitää säästää, niin säästetään opetuksesta.

– Ammattiopetus kärsii arvostuksen puutteesta. Kuka tässä maassa tekee tulevaisuudessa ne tavallisen duunarin työt, kun kaikista halutaan kouluttaa esimiehiä ja johtajia? Rahanhimossaan oppilaitokset ottavat aivan liikaa opiskelijoita. Tämä koskee sekä toisen asteen koulutusta että ammattikorkeakouluja. Oppilaitoksen pitäisi kyetä vastaamaan siitä, että työelämä saa kunnollista ja ammattitaitoista väkeä töihin. Työvoimapulahan tässä on tulossa. Tätä menoa meillä on kohta insinöörejä, jotka eivät osaa edes ker-  
totaulua ja hoitajia, jotka eivät uskalla koskea potilaaseen.

Huomaan, että ajatukseni ovat alkaneet harhailla. Asia on tärkeä, mutta en oikein jaksa uskoa, että kaikki olisi noin huonosti. Ammattioppilaitokset saavat suuremmat valtionosuudet kuin yleissivistävä opetus. Kyllä sillä pitäisi pystyä opetus järjestämään. Jospa tämä on vain sellaista ammattiyhdistysaktiivin päätöstä. Lisää palkkaa ne vain ovat vailla...

Kuulutus kertoo, että määränpääni lähestyy. Alan pukea takkia päälle. En oikein osaa sanoa mitään. Tuntuu, että itselläkin on verenpaine noussut. Kiittelemme toisiamme mukavasta matkaseurasta. Kaveri päättää lähteä ravintolavaunuun oluelle ja minä jään vaunun eteiseen odottelemaan junan pysähtymistä. Ahdistus on jollakin tavalla tarttunut. Raitis ilma tuntuu hyvältä, kun astun asemalaiturille.

Vuoden kestänyt koulutus päättyy aikanaan ja saamme todistukset suoritetuista opinnoista. Kuukaudet kuluvat. Eräänä aamuna avaan kahvipöydässä sanomalehden ja luen uutisen:

#### *KOULUTUSKUNTAYHTYMÄN TULOS PARANI*

*...koulutuskuntayhtymä paransi sekä toimintaansa että tulostaan viime vuonna. Yhtymän vuosikate oli plussalla 2,6 miljoonaa euroa, ja tulos ennen satunnaisia eriä oli 1,1 miljoonaa euroa. Satunnaisia tuottoja kertyi noin miljoona euroa...*

*Koulutuskuntayhtymä tekee rahastokirjauksia 1,1 miljoonaa euroa ja investointivarauksia 1,5 miljoonaa euroa. Suurimmat investoinnit tehdään ammattioppilaitoksen päärakennukseen...*

*Viime vuonna yhtymä investoi toiminnallisiin rakennushankkeisiin noin 6 miljoonaa euroa...*

*Yhtymän kokonaisinvestoinnit nousivat 2,8 miljoonaan euroon.*

## Innovatiivinen aateopisto

Olen vaihtanut työpaikkaa. Kun kaksikymmentä vuotta kunnan koulutoimen yleissivistävässä koulutuksessa tuli täyteen, ajattelin, että nyt tai ei koskaan. Monenlaisen kouluttautumisen kautta hankittu tieto ja taito eivät päässeet käyttöön entisessä työssä. Päätin tehdä rohkean ratkaisun ja tässä sitä ollaan. Istumme taloussihteerin kanssa sadankahdenkymmenen kansanopistoihmisen joukossa aloittamassa vuotuista yhteistä tapahtumaa, kansanopistoväen neuvottelupäiviä.

Opisto sijaitsee luonnonkauniissa järvenrantamaisemassa. Nämä yhteisen aatteen innoittamana perustetut kansanopistot on usein rakennettu lahjoitusmaille. Tukijat ovat halunneet opistonsa parhaalle mahdolliselle paikalle. Tämäkin opistomiljöö on toinen toistaan viehättävämmän rakennuksen muodostama pihapiiri, monen vuosikymmenen kuluessa syntynyt. Kansanopistoissa arvostetaan perinteitä ja yritetään pitää huoli ihmisistä ja ympäristön viihtyisyydestä. Sen verran olen jo kansanopistomaailmassa oppinut, että osaan tarkkailla kriittisin silmin rakennusten kuntoa. Mitenkähän täällä lämmitetään? Onko ikkunoissa kolminkertaiset lasit? Onko riittänyt rahaa vuotuisiin kunnossapitoremontteihin? Rakennusten tila kertoo konkreettisesti miten kansanopistolla menee. Toinen mittari on opiskelijoiden määrä.

Istumme luento- ja kirkkosalina toimivassa tilassa. Toisella seinustalla näyttää olevan nykyaikainen opetuskalusto, videoneuvottelulaitteet ja alaslaskettava valkokangas. Toisella seinällä on vanha alttaritaulu, jossa Maria istuu Jeesuksen jalkojen juuressa, taustalla puuhailee toimielias Martta. Perinne ja nykypäivä kohtaavat konkreettisesti kansanopistoissa. Viherkasvien katveessa ikkunoiden edessä seisoo kiiltävä musta flyygeli. Toimintaa opistolla näyttää olevan, koska on hankittu monenlaista kallista kalustoa. Väki alkaa asettua paikoilleen. Käy iloinen puheensorina, kun vanhat tutut tapaavat.

Kaikkien huomio kiinnittyy parinkymmenen hengen porukkaan, joka saapuu paikalle näkyvästi samanlaisissa kirkuvan punaisissa T-paidoissa, selässä oman opiston nimi. Tästä opistosta olen kuullut. Sinne on joku vuosi sitten valittu uusi rehtori, jonka päätehtävänä on nostaa vaikeassa taloustilanteessa oleva opisto kuiville. Rehtori erottuu heti. Ryhti on kuin armeijan upseerilla ja lyhyt siilitukka korostaa tehokasta vaikutelmaa. Olalle rennosti heitetty pikkutakki tuo mieleen menestyvän liikemiehen. Hyvin on rehtori saanut väkensä liikkeelle vaikka onkin vasta elokuun alkupuoli, eivätkä kaikki varmaankaan ole vielä ehtineet pitää kokonaan kesälomaansa. Rehtori on oivaltanut, että henkilökunta on opiston tärkein voimavara, jonka yhteisölliseen henkeen kannattaa panostaa.

Isäntäopiston apulaisrehtori istuu flyygelin ääreen ja kohta kajahtavat maakuntalaulun ensimmäiset sävelet. Nämä kansanopistojen opettajat ovat monitaitoista väkeä. Laulun jälkeen pidetään tavanomaiset tervehdyspuheet, joiden jälkeen päästään aloittamaan päivän ohjelmaa.



Tarkoituksena on käydä läpi juuri valmistunutta kansanopistojen valtakunnallista arviointia. Tutkimusraportti kuvaa suomalaisten kansanopistojen tilaa 2000-luvun alussa. Opetushallituksen tekemälle tutkimukselle on annettu osuvasti nimeksi "Perinteen ja nykyajan puristuksessa". Raportin alussa esitellään lyhyesti kansanopistoliikkeen historiaa ja todetaan sitten lainsäädäntöuudistusten vaikutukset sekä hallinnon ja ohjaustoimen muutokset: Valtionosuusjärjestelmä on muuttunut suoriteperusteiseksi, vapaata sivistystyötä koskeva lainsäädäntö on uudistettu ja aikuis-koulutuksen määrärahojen leikkaukset ovat kaventaneet kansanopistojen saamaa valtionapua ja sen suhteellista osuutta opistojen rahoituksessa. Tilanteessa ei periaatteessa ole kansanopistoille mitään uutta. Opistojen satavuotisessa historiassa jatkuva muutos ja siihen sopeutuminen on ollut arkipäivää. Kansanopistojen on jatkuvasti pyrittävä vastaamaan siihen koulutustarpeeseen, joka yhteiskunnassa ja etenkin omalla alueella kulloinkin on. Muuten ei tule opiskelijoita eikä myöskään rahaa.

Arvioinnissa on käytetty pohjana opetushallituksen tuloksellisuuden arviointimallia, jonka pääulottuvuuksien (tehokkuus, taloudellisuus ja vaikuttavuus) mukaan tulokset on raportoitu. Arvioinnin lähtökohtana on vapaan sivistystyön lainsäädäntö, johon saatuja tuloksia peilataan. Suomessa on 91 kansanopistoa, joissa jokaisessa on vielä ainakin jonkin verran vapaan sivistystyön koulutusta lyhytkursseina tai pitkinä linjoina. Seuraavaksi kattavinta on ammatillinen lisäkoulutus, sitten ammatilliseen perustutkintoon johtava koulutus ja perusopetus. Joissakin opistoissa on myös lukiokoulutusta, avoimen yliopiston arvosanaopintoja ja ammattikorkeakoulujen toimipisteitä. Opistot jakautuvat siten koulutustarjonnan perusteella yleissivistäviin, monipuolisiin ja ammatillisiin kansanopistoihin.

Raportin mukaan kansanopistojen koulutustehtävä on monipuolistunut mutta samalla pirstaloitunut. Koulutuksen määrällinen volyymi on korkeampi kuin koskaan aikaisemmin. Opistot toimivat samoilla koulutusmarkkinoilla muiden koulutuksen tarjoajien kanssa. Riskitekijöitä ovat kilpailun koveneminen, koulutuksen kysynnän kuihtuminen, rakennusten uudistamistarpeet ja velkaantuminen. Vapaan sivistystyön traditio ja sille pohjautunut kansanopistojen perinteinen identiteetti on häviämässä.

Kansanopistojen oma arvo- ja aatetausta sekä omat kasvatustavoitteet ovat menettäneet merkitystään varsinkin yhteiskunnallisten, mutta myös joidenkin kristillisten opistojen toiminnassa. Muutos kuvaa raportin mukaan yleistä arvomaailman muutosta. Vain osassa opistoja sisäoppilaitos toimii selvästi olennaisena osana kasvatusta ja opetusta. Opistojen yhteisöllisyyteen perustuva pedagoginen perinnekin on vaarassa kadota.

Vapaa sivistystyö näyttää jäävän kansanopistoissa muun koulutuksen jalkoihin. Se ei ole ihme, kun tietää, että tutkintotavoitteiset koulutusmuodot ovat opiskelijalle ilmaisia, mutta vapaasta sivistyksestä opiskelija maksaa tuntuvan hinnan. Myös opintotuki jää pienemmäksi kuin korkeakouluisa, joten käytännössä opiskelijoiden vanhemmat joutuvat kustantamaan osan opinnoista. Kansanopistojen pitkille linjoille on vaikea saada opiskelijoita, vaikka koulutus olisi kuinka mielenkiintoinen. Vapaan sivistystyön

koulutus ei ole suosittua, koska opiskelijat eivät saa käyttämälleen rahalle konkreettista vastinetta kuten yhteisvalinnan lisäpisteitä tai tutkintotodistusta. Henkistä kasvua ja omaehtoista sivistystä ei meidän koulutusjärjestelmässämme pisteytetä.

Mieleeni palaa keskustelu, joka käytiin edellisenä talvena Göteborgissa Nordens Folkliga Akademi'ssa. Paikalla oli vapaan sivistystyön opettajia kaikista Pohjoismaista ja Baltiasta. Eri maiden edustajat esittelivät maansa koulutusjärjestelmää ja aikuiskoulutuksen roolia sen sisällä. Tanskalaiset opettajat kertoivat opistojensa grundtvigilaisesta perinteestä, jossa päätehtäväksi katsotaan edelleen kansan valistaminen (folkelig uplysning) ja yleissivistys. Käytännössä kansanopistojen opetussuunnitelmat painottuvat joko ihmiselämän peruskysymyksiin kuten filosofiaan ja uskontoon tai taito- ja taideaineisiin. Opettajat kertoivat, että kansanopistovuotta pidetään Tanskassa edelleen hyödyllisenä ennen ammattiin valmistavien opintojen aloittamista. Ajatellaan, että nuorten on hyvä muodostaa rauhassa omaa maailmankuvaansa ja oppia vuorovaikutustaitoja kansanopistojen internaattielämässä. Norjan kansanopisto-opiskelu muistuttaa hengeltään Tanskaa. Sen sijaan Ruotsissa ja Suomessa kansanopistojen toiminta on kytkeytynyt vahvemmin yhteiskunnan koulutuspoliittisiin päämääriin. Ruotsissa painopiste on demokratian ja kulttuuriharrastusten edistämisesä, kansan koulutustason nostamisessa sekä erilaisten koulutuskuilujen tasottamisessa. Käytännössä nuoret tulevat kansanopistoihin parantamaan jatkokoulutuskelpoisuuttaan, koska kansanopistoilla on oikeus antaa 1–3 vuoden yleissivistävistä opinnoista lukiotodistusta vastaava jatko-opintoihin oikeuttava kelpoisuustodistus.

Suomen koulutusjärjestelmän esittelyssä painottui selkeästi koulutuksen aukoton organisointi ja rahoitus. Esitetyt kalvot olivat taulukoita, pylviäitä ja organisaatiokuvioita. Puhuttiin koulutusjärjestelmän kattavuudesta, opiskelijoiden ja oppilaitosten lukumääristä, prosenteista ja euroista eli siitä, kuinka paljon mitäkin koulutusta on ja miten se on rahoitettu.

Esittely tuntui luontevalta ja koulutusjärjestelmä erinomaiselta. En nähnyt siinä mitään ongelmaa, ennen kuin seminaarin osallistujat alkoivat puheenvuoroissaan kysellä lisää. He eivät olleetkaan kiinnostuneita organisaatiomallista ja rahoituksesta, vaan siitä, mitä meillä sen sisällä opiskellaan ja miten. Erityisesti ihmeteltiin sitä, miksi vapaata sivistystyötä ja henkistä kasvua (non-formal education) ei lasketa hyödyksi jatko-opintoihin hakeuduttaessa. Miksi arvostetaan vain tutkintotavoitteista koulutusta (certificate-oriented education, training, formal education)?

Tähän saakka olin ollut ylpeä systemaattisesta koulutusjärjestelmästäämme. Keskustelun jälkeen aloin katsoa sitä uudesta näkökulmasta. Onko kattava järjestelmämme onnistunut kansan sivistämisen tavoitteissaan? Monen nuoren kohdalla syrjäytymiskierre alkaa jo koulun alaluokilla. Koulutusputkesta putoaminen johtaa lähes korjaamattomaan vieraantumiseen yhteiskunnallisesta elämästä. Muodollisen ammattikoulutuksen puute johtaa sekä nuoret että ikääntyvät työntekijät vähitellen työttömyyskortistoon

vaikka yhteiskuntaa on uhkaamassa työvoimapula. Kansanopistojen uusin työsarja näyttäisi avautuvan näiden pudokkaiden koulutuksessa.

Kansanopistopäivät jatkuivat pienemmissä teemaryhmissä. Omassa ryhmässäni oli parikymmentä osallistujaa. Puhuttiin opistojen toiminnan käytännön järjestelyistä ja työnkuvista. Kukin kertoi vuorollaan omasta opistostaan. Yhteistä oli jatkuvasti muuttuva työ ja epävarmuus tulevas- ta. Puhuttiin ihmisten jaksamisesta jatkuvassa muutoksessa. Työn ja per- he-elämän yhteensovittaminen tuottaa ongelmia erityisesti pienten lasten vanhemmille. Vastuullisimmat työntekijät ahkerivat jaksamisensa ääri- rajoilla.

Ryhmässä oli myös kaksi henkilöä punapaitojen opistosta. Vuorollaan he alkoivat innostuneena esitellä oman opistonsa uutta tiimiorganisaatiomal- lia. Heillä oli yhdessä valmisteltu laatukäsikirja, jonka mukaan toiminta organisoitiin. Jokainen opettaja osallistui moneen tiimiin opetustyönsä ohella. Tiimivastaavat raportoivat toiminnasta rehtorille, joka hallinnoi ja johti näiden väliportaiden kautta. Koko opiston toiminta oli virkistäytynyt kovasti. Erityisesti oli huomattu myönteisen julkisuuden merkitys. Siksi rehtori järjesti lehdistötilaisuuden aina kun oli pienintäkään aiheita. Jul- kisuuskuvan muokkaaminen oli lähtenyt tuottamaan tulosta ja opiskelija- määrät alkaneet nousta. Tiimeissä kehitellään jatkuvasti uusia koulutusoh- jelmia haistellen minkälaiselle lyhytkurssille tai pitemmälle koulutukselle olisi kysyntää tai mitä yhteiskunta olisi valmis rahoittamaan. Tästä johtuen lyhytkurssien ja koulutusohjelmien määrä on kasvanut. Parhaiten vetävät ihmisen hyvinvointiin tai tietotekniikkaan liittyvät kurssit. Opistosta on muodostumassa monialainen oppilaitos, jossa annetaan kaikkien koulula- kien alaista opetusta sekä nuorille että aikuisille. Tilojen käyttöastetta on parannettu loma-aikojen leiritoiminnalla ja maksullisella palvelutoimin- nalla kuten tilojen vuokrauksella ja pitopalvelulla.

Joku kysäisee hallinnon onnistumisesta.

– Hiukan toimintaa häiritsee henkilökunnan vaihtuminen. Tiedonkulku on muutenkin hiukan ongelmallista, kun koko ajan tulee jotakin uutta. Koska rehtorin tehtävänä on järjestää rahoitusta ja hoitaa suhdetoimintaa, hän on aika paljon poissa. Jokainen työntekijä joutuu sitoutumaan siihen, että työt tulevat hoidetuksi. Ja jokainen henkilökunnan jäsen on velvollinen kehittä- mään itseään pystyäkseen hallitsemaan monipuolistuvan työn. Toiminnan johtotähtenä on henkilökunnan sitoutuminen ja asiakaspalvelun periaate.

– Jatkuvan remontin tuottama pöly ja melu rasittavat henkilöstöä jonkin verran. Mutta kyllä sen kestää, kun tietää, että parempaa on tulossa. Re- montteihin ja kalustukseen on otettu suuret lainat, mutta opiskelijamäärän kasvaessa ne varmasti saadaan nopeasti hoidetuksi. Tulevaisuus näyttää valoisalta...

Kuuntelemme kiinnostuneina, emmekä epäile opiston taloustilanteen pa- ranemista. Päivä saadaan päätökseen. On rantasaunan ja illanvieton aika. Pikkutunneilla istuskelemme juttelemassa opiston ruokasalissa. Monesti nämä vapaamuotoiset tilanteet ovat kokoontumisten parasta antia, kun tu-

tustuu samaa työtä tekeviin ihmisiin ja syntyy mielenkiintoisia keskusteluja. Samaan pöytään sattuu tällä kertaa Vapaan Sivistystyön Liiton puheenjohtaja. Käy ilmi, että hänkin on tekemässä kasvatustieteellistä tutkimusta ja kiinnostunut Gadamerin filosofiasta. Käymme pitkän keskustelun gadamerilaisesta hermeneutiikasta ja sivistyksellisen kasvatustieteen merkityksestä.

Ilta pimenee ja lähdemme taloussihteerin kanssa kävelemään kohti asuntolaa. Keskustelemme päivän tapahtumista ja oman opiston tilanteesta. Kerron jääneeni miettimään niitä punapaitoja. On se merkillistä, että kansanopistostakin pitää tulla kovan luokan liikeyritys, jotta se pärjäisi... Taloussihteerini palauttaa minut maan pinnalle ja muistuttaa, ettei minunkaan palkkaani filosofoinnilla makseta:

– Siinä on kuule äkkiä firma konkurssissa, jos ei muisteta sitä perusasiaa, että tulot ja menot on pysyttävä suhteessa. Mieluummin jotain viivan alle kuin väki tien päälle, siinä sinulle humanismia...

Tunnen oloni flunssaiseksi. Taisin vilustua rantasaunalla. Asetumme yöpuulle, mutta uni ei ota tullakseen. Valvon aamunkajastukseen asti, ajatukset pyörivät päivän tapahtumissa ja tunnen, että kurkku alkaa tulla kiipeäksi ja kuume nousee. Vihdoin saan unen päästä kiinni, mutta nukun levottomasti...

Hans-Georg Gadamer on lähettänyt rehtorille sähköpostin, jossa hän toivoo voivansa järjestää 100-vuotissyntymäpäivänsä meidän opistolla, koska hän ihailee suuresti sitä henkistä traditiota, jota haluamme vaalia vaikka aika on muuttunut. Haaste otetaan ylpeydellä vastaan. Opiston pitopalvelu saisi hoitaa tarjoilun ja saksalaiset vieraat majoitettaisiin asuntolaan. Rehtori ilmoittaa, että hän on valittavasti silloin työmatkalla ja toivoo minun hoitavan käytännön järjestelyt ja juhlaohjelman. Olen otettu. Suuresti arvostettu filosofi Hans-Georg Gadamer tulee Suomeen. Innostuneena alan hoitaa asioita.

Tämä on niin ainutlaatuinen kulttuurihistoriallinen tilaisuus, että kaikkien opiskelijoidenkin on kyllä osallistuttava. Asiasta pidetään tiedotustilaisuus tietokoneluokassa, josta väen parhaiten tavoittaa. Opiskelijat hangoittelevat vastaan, mutta suostuttava on. Humanistisen ja kasvatustieteen ammattikorkeakouluopiskelijat sen sijaan ilmoittavat, että heitä ei voida velvoittaa, koska he ovat ammattikorkeakoulussa eikä heille kerry juhlasta opintoviikkoja. En voi asialle mitään, tehkööt niin kuin tahtovat.

Alan järjestellä juhlaa. Onneksi pääemäntä on restonomi ja osaa hoitaa tarjoilut ja majoitukset kansainvälisen tyylikkäästi ja ammattitaidolla. Minä voin keskittyä juhlan ohjelmaan. Opiskelijat alkavat harjoitella antiikin ajan naamionäytelmää äidinkielen- ja kuvaamataidonopettajan ohjauksessa. Bändin pojat haluaisivat soittaa juhlassa kunnan Black Metallia, mutta siihen en suostu, vaan pyydän kuorolta perinteisiä Siionin Virsiä Kustaa Penttilän sovituksina. Toimiston väki saa lähettää kutsut kaupunginjohtajalle, sivistystoimenjohtajalle ja kulttuurisihteerille. Vihdoin koittaa suuri päivä.

Kirkkosali on juhla-kunnossa ja kynttilät on sytytetty. Väkeä alkaa saapua pihaan. Kymppiluokkalaisetkin raahautuvat paikalle niitteineen ja lävis-tyksineen. Olisivat nyt panneet pyhävaatteet. Yllättyneenä huomaan, että ovesta alkaa virrata sisälle punapaitaista siilitukkaista väkeä. Opiston henkilökunta ja opiskelijat ovat tietämättäni hankkineet yhtenäiset asut ja pukeneet ne nyt ensi kerran juhlan kunniaksi päälle. Kaikki ovat myös käyneet parturissa ja leikkauttaneet samanlaiset lyhyet pystytukat. Joukosta erottuvat ainoastaan kymppien mustaksi värjätyt kuontalot, niittivyöt ja kilisevät ketjut.

Opiston sali on tupaten täynnä. Talonmies tulee sanomaan, että Gadamer tuli juuri taksilla ja että hänelle on viety tuoli salin eteen. Talonmiehen perässä puuskuttaa paikalle yllättäen myös rehtorimme – siilitukkaisena, punaisessa paidassa ja liperit kaulassa. Rehtori vetää minut sivummalle ja supattaa peruuttaneensa matkan ja tulee pitämään juhlapuheen meidän innovaatioista, uudesta tiimiorganisaatiomallista ja laatukäsikirjasta. Lopuksi hän aikoo esitellä viime vuoden ylijäämäisen tilinpäätöksen. Kylmyys valuu jäseniini. Ei tässä tilaisuudessa pitäisi puhua organisaatioista eikä tuloksesta vaan sivistyksen ja kulttuuritradition korvaamattomasta merkityksestä...

Gadamer alkaa nousta portaita. Häntä taluttaa nuori nainen, jonka yllättäen tunnistan isoäidikseni: Isoäiti näyttää ihan samalta kuin vanhassa vihkikuvassa. Valkohiuksinen päivänsankarikin vaikuttaa jotenkin tutulta. Hänhän muistuttaa aivan pönäkkää ja kiukkuisen näköistä Nikolaj Frederik Grundtvigia, jonka muotokuvan näin Göteborgissa! Gadamer istahtaa tuoliinsa ja isoäiti körteissään hänen jalkojensa juureen. Juhlan pitäisi alkaa ja minun mennä pitämään tervetulo-puhe. Oikaisen vaistomaisesti paitaani ja vilkaisen eteisen peiliin. Järkyttyneenä huomaan, että päälläni on kirkuvan punainen T-paita ja tukkani sojottaa pystyssä. Alan huutaa ...

Herään yltä päältä hiessä siihen, että joku ravistelee olkapäätäni. Avaan silmät ja näen pystytukkaisen punapaitaisen hahmon kumartuneena puoleeni. Alan huutaa uudelleen... kunnes vähitellen tajuan, että se on unenpöpperöinen taloussihteeri, joka on herännyt huutooni ja noussut herättämään minut kauheasta painajaisesta.

## 6 KOULUN TULOKSELLISUUS JA OPETTAJUUDEN POSTMODERNIT RISTIRIIDAT

On monia erilaisia kielipelejä – elementtien moninaisuus. – Niiden nojalla voi syntyä vain vaikutukseltaan rajallisia laitoksia – determinismi on alueellista.

Silti päättäjät yrittävät alistaa nämä yhteiskunnallisuuden pilvet panos/ tuotos-matriiseihin, sellaisen logiikan mukaisesti, joka edellyttää elementtien yhteismitallisuutta ja kokonaisuuden määriteltävyyttä. He panevat elämämme palvelemaan vallan vahvistumista. Niin yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kuin tieteellisen totuudenkin kysymyksissä tuon vallan legitimaationa on järjestelmän suorituskyvyn optimointi, tehokkuus. Tämän kriteerin soveltaminen kaikkiin peleihimme ei käy päinsä ilman tiettyä, pehmeää tai kovaa, terroria: olkaa operatiiviset, se on yhteismitalliset, tai häpykää.

Tällainen suorituskyvyn maksimoinnin logiikka on epäilemättä epäjohtonmukaista monessakin suhteessa – ja varsinkin yhteiskunnallis-taloudellisen kentän ristiriitoihin nähden: edellyttäähän se yhtä aikaa vähemmän työtä (tuotantokustannusten alentamiseksi) ja enemmän työtä (ei aktiivisen väestön yhteiskunnallisen taakan keventämiseksi).

Mutta epäluottamuksemme mittasuhteita kuvaa, että emme enää Marxin tavoin odota tästä epäjohtonmukaisuudesta nousevaa pelastusta.<sup>231</sup>

Postmodernin käsitteellä viitataan jälkiteollisen yhteiskunnan poliittiseen ja kulttuuriseen tilanteeseen ja sitä heijastavaan tietoisuuteen. Sitä luonnehditaan usein epäluottamukseksi historian suuria kertomuksia kohtaan ja pyrkimykseksi vastustaa kaikkia totalisoivia järjestelmiä niin politiikassa, tietees- sä kuin taiteessakin. Lisäksi se sisältää pyrkimyksen huomioida ja arvostaa erilaisuutta liittyipä se sitten ihmisten ominaisuuksiin, arvoihin, käsityksiin, maailmankuviin tai elämäntyyleihin. (Toiskallio 1993, 36.)

Puolimatkan (1996, 72–85) mukaan postmodernismi hylkää selitykset, joissa yhteiskuntaa tarkastellaan yhtenäisenä kokonaisuutena. Sen sijaan se näkee yhteiskunnan useina erillisinä, toisistaan riippumattomina osina, minkä vuoksi yhteiskunnallisen ja tieteellisen keskustelun kohtaaminen tulee vaikeaksi. Postmoderni filosofia vastustaa yhtenäisselityksiä. Se näkee parem-

---

<sup>231</sup> Lyotard 1985, 8.

pana useiden erilaisten ja keskenään ristiriitaisten diskurssien (kielipeliin) olemassaolon, koska tällaisissa solmukohdissa ihmiset voivat saada erilaisia diskursseja yhdistämällä uusia, luovia ideoita. "Ihmiset, joilla on erilaiset päämäärät ja erilaiset perusoletukset voivat luoda keskusteluyhteisöjä, jotka eivät asetakaan ihanteekseen lopullista yhteisymmärrystä vaan vapaan ideoinnin."<sup>232</sup>

Suomalaisessa tulostavoitteisessa koulussa opettaja kohtaa monia keskenään ristiriitaisia vaatimuksia. Vaaditaan vastuuta yhteiskunnan ja talouselämän kilpailukyvyistä, odotetaan hyviä mitattavia oppimistuloksia, edellytetään sekä moniarvoisuutta että eksistentiaalista vastuuta ihmisyyteen kasvattamisesta. Miten opettaja onnistuu sovittamaan nämä erilaisista horisonteista käsin esitetyt vaatimukset yhteen?

Tutkimuksen kuudennessa luvussa tarkastelen tätä kysymystä Gadamerin horisonttien sulautumisen käsitteen ja opettajan etiikan valossa. Samalla pohdin omaa tulkitsijan rooliani erilaisten horisonttien sulauttajana. Keräämäni kriittinen diskurssiaineisto kuvaa niitä ajatuksia ja sitä horisonttia, joka minulla oli tutkimuksen alkaessa. Tutkimusprosessin kuluessa olen kuitenkin kasvanut analyttisempaan tarkastelutapaan. Omaan poteroonsa kaivautuva yksipuolinen kritiikki ei ehkä ole riittävän hedelmällinen lähestymistapa, koska sen avulla ei voida edistää keskinäistä kommunikaatiota eikä vaikuttaa asioiden kehitykseen. Ristiriitatilanteissa puhujilla on taipumus harjoittaa oman kielipelinsä retoriikkaa huutamalla omia näkemyksiään toisten yli ilman pyrkimystä kuunnella aidosti sitä, mitä toisella on sanottavana. Keskustelu muuttuu erilaisten näkemysten väliseksi kilpajuoksuksi.

Toisaalta yhteiskunnan kehityksestä irti sanoutuminenkaan ei liene mahdollista. Jollakin tavalla on sopeuduttava vallitsevaan tilanteeseen. Mitä vaihtoehtoja on olemassa? Millä kielellä koulun tuloksellisuusvaatimuksesta ja sen kasvatuksen maailmassa aikaansaamista kielteisistä ilmiöistä pitäisi puhua?

## 6.1 Gadamerin tulkintahorisontin käsite

Filosofisessa hermeneutiikassa tullaan ennemminkin siihen tulokseen, että ymmärtäminen on mahdollista vain, kun ymmärtävä asettaa omat ennakoedellytyksensä koetukselle. – – sekä tulkitsijalla että tekstillä on oma 'horisonttinsa' ja ymmärtäminen tarkoittaa aina näiden horisonttien sulautumista.<sup>233</sup>

---

<sup>232</sup> Puolimatka viittaa tekstissään Richard Rortyn (1979) teokseen *Philosophy and the Mirror of Nature*.

<sup>233</sup> Gadamer 2004b, 64.

Tulkitsijan pitää kumota tekstin ymmärtämistä estävä vierastuttavuus. Hän puhuu välissä, kun teksti (puhe) ei muuten tule kuulluksi ja ymmärretyksi. Kun näin on päästy keskinäisen ymmärtämisen päämäärään, tulkitsija katoaa tykkänään ainoan tehtävänsä tehneenä. – Kun tulkitsija on ylittänyt tekstin vierastuttavuuden ja auttanut lukijaa ymmärtämään, ei hänen siirtymisensä taka-alalle tarkoita, että hän katoaisi negatiivisessa mielessä, vaan että hän yhtyy viestintään. Tällöin jännite tekstin horisontin ja lukijan horisontin välillä raukeaa, mitä olen nimittänyt *horisonttien sulautumiseksi*. Erilliset horisontit lankeavat yhteen kuten erilaiset näkökannat.<sup>234</sup>

– kieli on myös ideologista. Ei puhuta petoksista jossain kielessä, vaan kielellä itsellään peittämisestä. Hermeneuttinen kokemus, joka törmää tällaiseen symboliyhteyden riippumattomuuteen tosiasiallisista suhteista, etenee ideologiakritiikiksi.<sup>235</sup>

Gadamerin filosofisen hermeneutiikan rooli on tässä tutkimuksessa vähintäänkin kaksijakoinen. Toisaalta se perustelee kasvatuksellista toimintaa ja sen tutkimusta kulttuuritieteenä ja filosofiana. Toisaalta se käsittelee erilaisten näkemysten kohtaamisen problematiikkaa ja tulkitsijan itseymmärrystä. Kosken (1995, 124) mukaan gadamerilaisen hermeneuttisen prosessin ydin on se kokonaisuus, jonka tekstin ja tulkitsijan horisontit yhdessä muodostavat.

Totuus merkitsee Gadamerille keskustelua, jossa erilaiset tulkintahorisontit sulautuvat tai niitä tietoisesti sulautetaan yhteen. Tietoisuutemme historiasidonnaisuus ja hermeneuttinen kokemus muodostavat yhdessä mahdollisuuden ymmärryksemme laajentumiseen. Kriteeri oikealle ymmärtämiselle on erilaisten näkökulmien kohtaaminen, jossa yksityiskohdat löytävät paikkansa osana suurempaa kokonaisuutta. Omasta horisontista poikkeavien näkemysten ymmärtäminen ja tulkinta eivät Gadamerin näkemyksen mukaan ole mahdollisia ilman oman ajattelun vaikutushistoriallista analyysia. (ks. Gallagher 1992, 156.)

Gadamerin filosofisessa hermeneutiikassa horisontin käsite merkitsee tradition ja vaikutushistorian (*Wirkungsgeschichte*) muovaamaa ymmärrystä. Horisontin käsitteellä Gadamer kuvaa sitä kontekstia, josta käsin tutkimuksen kohdetta tarkastellaan ja pyritään ymmärtämään. Emme voi sanoutua irti kulttuurisesta perinteestä, johon olemme syntyneet ja jossa elämme. Kieleemme, historiaamme, kulttuuriimme ja kokemuksiimme sisältyvä perinne muovaavat väistämättä ajatteluamme. Horisontti rajaa kohteen siksi, mitä meidän on tästä hermeneuttisesta situaatiostamme käsin mahdollista nähdä.

Zum Begriff der Situation gehört daher wesentlich der Begriff des Horizontes. Horizont ist der Gesichtskreis, der all das umfaßt und umschließt, was von einem Punkte aus sichtbar ist. In der Anwendung auf das denkende Bewußtsein reden wir dann von Enge des Horizontes, vor mög-

---

<sup>234</sup> Gadamer 2004b, 234.

<sup>235</sup> Habermas 2005. Gadamerin hermeneutiikasta, 208.



licher Erweiterung des Horizontes, von Erschließ neuer Horizonte usw.

--

Wer keinen Horizont hat, ist ein Mensch, der nicht weit genug sieht und deshalb das ihm Naheliegende überschätzt. Umgekehrt heißt Horizont haben: Nicht-auf-das-Nächste Eingeschränktsein, sondern über es Hinaussehenkönnen. Wer Horizont hat, weiß die Bedeutung aller Dinge innerhalb dieses Horizontes richtig einzuschätzen nach Nähe und Ferne, Größe und Kleinheit. Entsprechend bedeutet die Ausarbeitung der hermeneutischen Situation die Gewinnung des rechten Fragehorizonten für die Fragen, die sich uns angesichts der Überlieferung stellen.<sup>236</sup>

Gadamerin ajattelun mukaan ei ole mahdollista astua oman horisonttinsa ulkopuolelle objektiivisesti tarkkailemaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Omaa näkökulmaa voi kuitenkin tietoisesti laajentaa asettumalla vuorovaikutukseen toisenlaisten näkökulmien ja tradition kanssa. Siten horisontti on luonteeltaan muuttuva ja temporaalinen. Se liikkuu jatkuvasti ennakkokäsitystemme ja niiden vahvistumisen tai kumoutumisen hermeneuttisessa kehässä. (Koski 1995, 110.) Kun ymmärtää oman vaikutushistoriansa ja tunnistaa tradition, jonka sisällä itse toimii, voi kuitenkin onnistua esittämään oikeita kysymyksiä. (Gadamer 1975, 285–289.)

Kokemuksen (*Erfahrung*) käsitteen ymmärtäminen on tärkeä osa Gadamerin hermeneutiikkaa, koska se kuvaa sitä hermeneuttisen kehän vaihetta, jossa tulkitsija ja tulkinnan kohde kohtaavat. Kokemuksen käsite merkitsee tässä kohtaamisessa ihmisen oppimisen, kasvamisen ja kulturaation prosessia. Hermeneuttisessa kokemuksessa ei Gadamerin näkemyksen mukaan ole kysymys tieteellisestä metodista vaan sellaisesta totuuden ja tiedon laadusta, joka lähestyy filosofian, taiteen ja historian oivaltamista. Kokemuksen tavoitteena ei ole käsitteellinen propositionaalinen tieto vaan sellainen ymmärrys, joka merkitsee avoimuutta uusille näkemyksille, "asia ei olekaan niin kuin luulin" -kokemuksille (Koski 1995, 115).

Termillä hermeneuttinen kokemus Gadamer viittaa dialogiin tradition, erityisesti klassisten tekstien kanssa. Kokemus ja hermeneuttinen kokemus merkitsevät sivistyksen (*Bildung*) saavuttamista ja ylläpitämistä, mikä puolestaan viittaa hermeneuttiseen tahdikkuuteen ja praktiseen järkeen (ks. luku 4.3.2). Odottamatta syntyvä hermeneuttinen kokemus saattaa kokijan kyseenalaistamaan käsitystään sekä maailmasta että itsestään. Kokija joutuu sellaiselle kysyjän paikalle, jossa ei ole varmuutta vastauksen suunnasta. Tässä tilanteessa hän joutuu refleктоimaan omaa ajatteluaan, tulee tietoiseksi vaikutushistoriastaan ja saa siten uuden laajemman horisontin.

Gadamerilainen tekstintulkinta on Kosken (1995, 117–134) mukaan nelivaiheinen prosessi, jossa ensin pyrimme tiedostamaan omaan esiyymmärrykseemme vaikuttavia voimia kuten kieltä ja aikaisempien tulkintojen vaikutusta. Tulkitsija pyrkii refleктоimaan ennakkokäsityksiään ja tiedostamaan

---

<sup>236</sup> Gadamer 1975, 286.

paremmin omaa hermeneuttista situaatiotaan. Toisessa vaiheessa erittelemme hermeneuttisessa dialogissa tulkittavan tekstin näkemystä samasta aiheesta. Kolmannessa vaiheessa yritämme muodostaa uuden synteettisen näkemyksen oman aikaisemman käsityksemme ja tekstin sisältämän näkemyksen tuloiksi. Tässä prosessissa opimme ymmärtämään sekä maailmaa että itseämme uudella tavalla. Tällainen synteesi muotoutuu tulkinnassa itsestään tai käyttämämme kielen vaikutuksesta. Syntyvästä tulkinnasta Gadamer käyttää nimitystä horisonttiensulautuminen (*horizontverschmelzung*) ja yhteisen näkökulman tietoisesta etsimisestä käsitettä horisonttiensulauttaminen.

– – Das ist die Wahrheit der wirkungsgeschichtlichen Bewußtseins. Es ist das geschichtlich ehrende Bewußtsein, das, indem es dem Phantom einer völligen Aufklärung antwortet, eben damit für die Ehrfahrung der Geschichte offen ist. Seine Vollzugsweise beschrieben wir als die Verschmelzung der Horizonte des Verstehens, die zwischen Text und Interpreten vermittelt.

Der leitende Gedanke der folgenden Erörterung ist nun, daß die im Verstehen geschehende Verschmelzung der Horizonte die eigentliche Leistung der Sprache ist.<sup>237</sup>

Tekstintulkinnan neljännessä vaiheessa pyrimme mahdollisimman kokonaisvaltaisesti käyttämään syntynyttä uutta ymmärrystä elämässämme. Kyse on syntyneen käsityksen merkityksellisyyden tarkastelusta. Hermeneuttisen tulkintaprosessin tulos palautuu käytännön elämään uuden ymmärryksen valaisemana inhimillisenä toimintana.

Myös Kuschin (1986, 107) mukaan ymmärtäminen horisonttiensulautumisenä tarkoittaa tulkitsijan horisontin laajentumista tekstin horisontilla; ymmärryksen synnyttävässä tapahtumassa tekstin horisontti ikään kuin sulautuu tulkitsijan horisonttiin. Horisonttien tietoinen sulauttaminen puolestaan tähtää sellaiseen oppimisen prosessiin, jossa huomaamme entisen ymmärryksemme rajallisuuden ja pyrimme tietoisesti ylittämään sen. Gadamerin (2005, 214) mukaan tämä merkitsee samaa kuin Habermasin kriittinen refleksiotieto.

Merkitseekö Gadamerin horisonttien sulauttaminen tietoista prosessia, jossa tulkitsijan on omaksuttava omaan ajatteluunsa myös ne tutkimuksessa esille tulleet näkökulmat, joiden perusteisiin ei voi sitoutua? Vaatiiko Gadamerin hermeneuttinen filosofia tutkijalta arvojen suhteen täysin relativistista<sup>238</sup> asennetta? Näinkin voisi tulkita. Itse asiassa juuri tämän tyyppiset kysymykset erottivat radikaalin ja kriittisen hermeneutiikan traditionaalisesta ja

---

<sup>237</sup> Gadamer 1975, 359.

<sup>238</sup> Ks. Koski 1995 luku 8.5 *Hermeneutiikka puolustautuu relativismisyytöksiä vastaan*, 181-192.

maltillisesta hermeneuttisesta perinteestä, joita arvosteltiin liian idealistisiksi ja optimistisiksi. (Gallagher 1992, 10–11.)<sup>239</sup>

Toisaalta Gadamerin esiin nostamat tulkintaa ohjaavat sivistyksen, terveen järjen, arvostelukyvyn ja hyvän maun käsitteet eivät tue tätä näkökulmaa, vaan sisältävät itsessään kriittisen asenteen. Kehottaako Gadamer hermeneuttisesti suuntautunutta tutkijaa äärimmäiseen, lähes objektiivisuuteen asti menevään varovaisuuteen vai puhuuko hän enemmän niille, jotka eivät lainkaan ymmärrä "hengentieteiden" tiedenäkemystä? Syntyy vaikutelma, että kiistelystä sijaan Gadamer tavoittelee maltillista keskustelua, jossa kumpikin osapuoli tasaveroisesti suostuu asettamaan omat ennakoasenteensa koetukselle.

Tulkitsen niin, että Gadamerin hermeneuttinen filosofia kehottaa kuuntelemaan ja ottamaan ensin selvää siitä, mitä toisenlaisilla näkemyksillä on sanottavana. Kriittisyys ja toisen haastaminen on perusteltua vasta omien ennakoasenteiden koettelemisen jälkeen. Tämä asenne on myös välttämätön edellytys hedelmällisen dialogin syntymiselle. Se on tarpeen aikaisemmin mainitussa toiseuden ymmärtämisessä sekä ihmisten arjessa että globaalien ongelmien äärellä.

Dialogin onnistuminen merkitsee kuitenkin ymmärtämiseen ja kuuntelemiseen pyrkivää asennetta kaikilta osapuolilta. Aito dialogi ei ole kilpailu. Se lähestyy Habermasin utopistista ideaalin puhetilanteen teoriaa ja viittaa kommunikatiivisen rationaalisuuden pyrkimykseen. Oma kysymyksensä on kuitenkin se, onko uusliberalistisessa talouseetoksessa toisenlaisen näkökulman ymmärtämiseen pyrkivän dialogin kehittyminen yleensä toivottua. Jääkö Gadamerin filosofinen hermeneutiikka Bildung -ihanteessaan voimattomaksi yhteiskunnallisessa keskustelussa? Jos uusliberalistisia näkemyksiä omaksunut koulutuspolitiikka ymmärretään strategisena toimintana, sen suhtautuminen toisenlaisiin näkemyksiin on välineellinen ja keskustelukumppaneita toimijoina objektisoiva, ei tasaveroiseen kommunikaatioon ja yhteisymmärrykseen pyrkivä. Vallalla oleva keskustelu näyttäytyy silloin retorisena kilpailuna poliittisten päätöksentekijöiden vakuuttamisesta, ts. vallasta.

Monet uusliberalistisen ajattelun vastustajat ovat lähteneet liikkeelle kriittisen teorian tai kriittisen pedagogiikan (ks. esim. Aittola & Suoranta 2001; Giroux & McLaren 2001) suunnasta iskulauseinaan demokratia, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Uusliberalistisessa kielessä nämä arvot kuulostavat kuitenkin yhtä idealistisilta kuin klassisen sivistyksen hyvyys, totuus ja kauneuskin. Kielipelit eivät kohtaa.

Gadamer (2004b, 8–9) tuntuu olevan selvillä konsensukseen pyrkivän asenteen vaaroista. Niin luonnontieteiden kuin "hengentieteidenkin" asema on järjestyneessä yhteiskunnassa tukala. Jokainen intressiryhmä pyrkii hank-

---

<sup>239</sup> Habermas (2005, 202–210) kritisoi Gadameria siitä, ettei hän huomioi traditiota ja kieltä ideologisena toimintana. Se hermeneuttinen kokemus, joka törmää tähän problematiikkaan, etenee ideologikritiikiksi.

kimaan itselleen sekä valtaa että taloudellisia ja sosiaalisia etuja. Siksi yhteiskunnassa arvotetaan tieteellistä tutkimustakin sen perusteella, miten sen tutkimustulokset hyödyttävät tai haittaavat kunkin intressiryhmän asemaa ja pyrkimyksiä. Tieteen taakaksi muodostuvat sekä taloudelliset että yhteiskunnalliset pyyteet.

Hermeneuttisissa tieteissä paine vaikuttaa myös sisältäpäin, koska tulkinassa on vaarana pitää totuutena sitä, mikä vastaa vallalla olevan intressin etuja. Jos tutkija ei tunnista omaa riippuvaisuuttaan vaan pitää itseään vapaana, hän itse asiassa tulee lujittaneeksi omia ideologisia kahleitaan. Tutkimuksen hyväksyvällä auktoriteetin mielipiteellä on erityistä painoarvoa, joten tutkija saattaa tiedostamattaan tavoitella sitä näkökulmaa, joka sopii yhteen yleisen mielipiteen kanssa. Itsereflektioon ts. oman vaikutushistorian tiedostamiseen ja kriittisyyteen on erityinen aihe siksi, että nimenomaan humanistinen tiede ei voi vetäytyä inhimillisestä vastuusta, joka sillä on myös tieteen ulkopuolella.

Filosofinen hermeneutiikka laajentaa kuitenkin vaatimuksensa paljon avarammaksi. Se esittää universaalisuusvaateen. Tätä perustellaan siten, että ymmärtäminen ja keskinäinen ymmärtäminen eivät ensisijaisesti ja alunperin tarkoita metodisesti kouluttua suhtautumista teksteihin, vaan inhimillisen yhteiselämän toteutumismuotoa. Sosiaalinen elämä on perimmältä muodoltaan keskusteluyhteyttä. Mikään ei jää tästä keskusteluyhteisöstä pois, ei kerrassaan yksikään kokemus maailmasta. Ei sen enempää nykytieteen erikoistuminen suppeutuvine asiantuntijapiireineen kuin aineellinen työ organisaatiomuotoineen, eikä myöskään poliittiset herruus- ja hallintalaitokset, jotka pitävät yhteiskunnan säännellyissä muodoissaan – mikään näistä ei sijoitu tämän käytännöllisen järjen (ja epäjärjen) universaalin välineen ulkopuolelle.<sup>240</sup>

## 6.2 Horisonttien käytännölliset ristiriidat

*Suomen kaltaisessa maassa, jossa on pienet kotimarkkinat, vähän luonnonrikkauksia ja syrjäinen sijainti, kansallinen menestymisstrategia voi perustua vain pitkälle vietyyn erikoistumiseen ja siihen perustuvaan osaamiseen. Meidän tulee jatkuvasti keksiä innovaatioita ennen muita, valmistaa tuotteita, joita muut eivät joko osaa tehdä tai eivät ole ehtineet keksiä. Tässä korkean teknologian kilpajuoksussa koulutuksen tuotantotehtävä korostuu, tietämisestä on vaarassa tulla uusi yhteiskuntaluokkia erotteleva tekijä.*

*Taloudellisen niukkuuden aikana koulutuksen tuotantotehtävän dominanssi saattaa johtaa säälimättömään valikointiin; kun ei ole varaa huolehtia koko ikäluokan korkeasta koulutuksesta, niin pelastettakoon edes ne, jotka tulevaisuudessa todennäköisimmin vastaavat innovaatioista, suunnittelevat strategioita, perustavat yrityksiä tai työllistävät itse itsensä. – –*

---

<sup>240</sup> Gadamer 2005 (1986), 216.

*Koulutuksen tuotantotehtävä ei oikeuta laiminlyömiin jokaiselle koululle kuuluvaa kasvatustaloudellista velvoitetta. Koulu joutuu tässä tehtävässään toimimaan ajankohdan valtavirtauksia vastaan. Ajallemme on ominaista epähenkisyys, monimutkaisten ongelmien yksinkertaistaminen ja viihteellistäminen. Länsimaiden suurin yhteinen arvo näyttää olevan materialismi, markkinaegoismi on kohonnut yhteiskuntapolitiikan johtotähdeksi. Arvot ovat korvautuneet tilanteiden mukaan vaihtuvilla arvostuksilla. Koulu ei voi toimia näin, vaan sen on välitettävä sukupolvien yli jatkuneen länsimaisen sivistyksen perintöä hyvydestä, kauneudesta ja totuudesta. – –*

*Yhteiskunnan arvoperustan viljely on koulun vaativimpia tehtäviä, mutta se ei voi heittäytyä sivustaseuraajaksi, jos yhteiskunnan humanistinen traditio uhkaa murtua.<sup>241</sup>*

Artikkelissaan *Olemisen haaste – Ymmärtämisen ja tulkitsemisen mahdollisuusehdot* Jarkko Tontti (2005, 59) luonnehtii Gadamerin hermeneutiikkaa kolmen keskeisen ymmärtämisen mahdollisuusehdon kautta. Nämä ovat kielellisyys, historiallisuus ja konfliktuaalisuus, joista viimeksi mainittu esiintyy Gadamerin *Wahrheit und Methode* -teoksessa voimakkaimmin poissaolonsa kautta. Kyseinen konfliktuaalisuus on myös tämän tutkimuksen keskeinen ongelma. Miten koulun tuloksellisuusdiskurssin kohtaamattomiksi ja yhteismitattomiksi osoittautuneiden kielipeliin, koulutuksen teknologisen elämänmuodon ja humanistisen sivistysihanteen keskellä pitäisi elää?

Tutkimuksen avulla olen pyrkinyt etsimään niitä horisontteja, joista käsin koulun tuloksellisuutta yhteiskunnassamme tarkastellaan. Koulutus ja kasvatustaloudelliset nähtävyydet yhteiskunnallisena toimintana nousevan erilaisista rationaalista perusteista. Weberiläisittäin ajatellen (ks. luku 4.3) koulutuksen käsite kantaa itsessään päämäärärationaalista välineellistä ajattelua, mutta kasvatustaloudellisesti sisältää sekä traditionaalisen, arvorationaalisen että affektiivisen toiminnan lähtökohtia. Pohjimmiltaan opetusta ja kasvatusta voi luonnehtia moraaliseksi elämänmuodoksi.

Koulun tuloksellisuuden käsitteessä, so. arkikeskustelussa, politiikassa ja tulosten arviointitutkimuksessa empiiris-analyttisen, pragmatistisen, hermeneuttisen ja kriittisen tradition näkökulmat ovat konkreettisesti läsnä. Tuloksellisuuden arviointi on kvantitatiivista, kvalitatiivista, selittävää ja ennustamiseen pyrkivää. Se voi olla myös tulkitsevää tai toimintatutkimuksen avulla tapahtuvaa tuloksellisempien toimintamallien etsimistä.

Jokainen koulun tuloksellisuusdiskurssiin osallistuva on osallinen näihin traditioihin omien kokemustensa ja koulutuksensa kautta. Jokainen koulun tuloksellisuusdiskurssin tulkitsija tarkastelee ilmiötä siitä rajallisesta horisontista, joka hänen "hermeneuttisesta situaatiostaan" käsin on nähtävissä. Toisin sanoen koulun tuloksellisuusdiskurssissa kohtaavat erilaiset kokemus- ja koulutustaustat ja niiden kautta myös erilaiset tiedekäsitykset, erilaiset to-

---

<sup>241</sup> Kasvatustaloudellisen puolustuksen. Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala 16.4.1999. Kotimaa nro 15. Keskustelun paikka, 19.

tuuskäsitykset ja erilaiset ihmiskäsitykset. On kysymyksessä ilmiö, jonka määrittelyssä ei ole onnistuttu löytämään horisontteja sulauttavaa yhteistä linjaa. Kukin puhuu asiasta omalla kielellään.

Hallinnollinen puhe avaa koulun tuloksellisuutta järjestelmän näkökulmasta, pedagogi tarkastelee asiaa opetuksen ja kasvatuksen käytännöstä käsin. Vaikka tuloksellisuuden tavoittelua pidettäisiin vain koulutuksen hallintoon liittyvänä strategiana, se kuitenkin hallintohierarkian alimmilla tasoilla saavuttaa luokkahuoneen arkipäivän ja kohtaa inhimillisen kasvun kysymykset. Kriittinen näkökulma tuntuu lähestyvän enemmän yhteiskunnan muuttamiseen pyrkivää poliittista toimintaa kuin kasvatustieteilijöiden keskusteluun tulee mukaan myös suuri yleisö ja alkaa syntyä liikehdintää, joka ilmenee arkikielisenä mm. lehtien yleisöosastokirjoittelussa. Kasvatustieteellinen tutkimus on valjastettu vetämään koulutuksen kehittämisen rattaita. Tulostavoitteet ovat sekä poliittisia, taloudellisia että pedagogisia. Kouluissa koetaan, että hallinto ja kasvatustiede ovat vieraantuneet kasvatuksen arjesta.

Kasvatuksellinen horisontti on viime vuosina voimistunut ja laajentunut myös mediassa käytäväksi pohdinnaksi. Sitä voi löytää kasvatustieteellisen kirjallisuuden ohella sanomalehtien kolumneista ja tutkijoiden haastatteluisista. Keskustelua sävyttää yhteiskunnassa ilmenevän tehokkuusajattelun kritisointi. Kasvatustieteellisen keskustelun voimistumisesta huolimatta herää kysymys, saako se vastakaikua siellä, missä asioista päätetään. Mitä kasvatuksen kriisille voidaan tehdä, kun päätöksenteossa taloudelliset näkökulmat painavat enemmän kuin filosofiset tai kasvatukselliset argumentit?

Koulun tuloksellisuuskeskustelussa törmää tilanteisiin, joissa ei etukäteen voi tietää, mistä horisontista puhuja näkemystään rakentaa. Koulutuspolitiikan piiristä tuleva puhuja voi nostaa esiin kasvatustieteelliset kysymykset ja kotikasvatusta edustava ja kunnan taloudesta huolehtiva päättäjätieteellisen tiedon ja argumentoida sen varassa. Yliopisto perinteisenä sivistysinstitutiona voi toimia markkinayhteiskunnan logiikalla. Puoluepoliittisen kentän hämärtyä on kysymys samasta asiasta; nuorten on vaikea muodostaa poliittista näkemystä, koska ideologiat ja arvot eivät selkeästi näy poliittisessa päätöksenteossa.<sup>242</sup> Käytännön arkea ohjaavat markkinavoimat. Kasvatuksen arvot ja päämäärät nostettiin ennen esille juhlapuheissa. Nyt niissäkin puhutaan globalisaatiosta ja kansainvälisestä kilpailukykyvyydestä.

Eräs ajankohtainen ja mielenkiintoinen ilmiö on strategioiden laadinta yhteiskunnan eri aloilla. Kouluelämässä työstetään laatustrategiaa, päihdestrategiaa, tietotekniikan opetuskäytön strategiaa, jopa sivistysstrategiaa eli toimintasuunnitelmaa sivistystoimen tavoitteista ja toteuttamisen tavoista. Puuttumatta sen enempää laadittavan sivistysstrategian lähtökohtiin ja

---

<sup>242</sup> Koulut ja politiikan kadotettu maine. Jukka Sarjala HS 14.2.2000. Vieraskynä. HS:n verkkoliite. <http://www2.helsinginsanomat.fi>

sisältöön, voi kuitenkin jäädä ihmettelemään itse käsitettä. Siinä törmäävät lähtökohdaltaan erilaiset maailmat ja kielikuvat yhteen. Strateginen ajattelu ja teknologinen kieli ovat muodostuneet vallitsevaksi tavaksi puhua asioista ja perustella näkökantoja. Postin asiakaslehden<sup>243</sup> artikkelissa kerrotaan maailmalla menestyneestä jalkapalloilijasta otsikolla *Harrastuksena elämän maksimointi*. Teknologiainnovaatioista tunnetun kaupungin imagonluojiksi pystytetyt tienvarsimainokset johdattavat ajatusta vielä syvemmälle: Kuvasa huojuvat sulassa sovussa viljantähkät ja tietokoneen liitäntäkaapelit. Iskulause kuuluu *Täällä kasvaa tietoa*. Mitä onkaan kasvu? Ja mitä on tieto?

### 6.3 Opettajan tulospaineet

–Lukio-opiskelua ja opinto-ohjausta on tehostettava siten, että lukio suoritetaan pääsääntöisesti kolmessa vuodessa.

–Selvitetään lukio- ja ammatillisen opetuksen yhdistämismahdollisuudet erityisesti teoria-aineiden ja vieraiden kielten osalta. Samanaikaisesti tavoitteena on oltava lukio-opetuksen tason nosto.<sup>244</sup>

Opettajat näkivät tärkeäksi koulun kasvatustavoitteiden tarkentamisen. He kysyivät: "Kasvatammeko lapsia ja nuoria kilpailuun ja talouselämän tarkoituksiin vai ihmisyyteen?"<sup>245</sup>

– – opettajilla ei ole aikaa oppilaiden murheille, heidän täytyy tunkea oppilaiden päähän omaa ainettaan..<sup>246</sup>

Opettajan työ on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämistä yksilön parhaaksi. Toisaalta opettajan tulisi täyttää yhteiskunnan odotukset siitä, mihin suuntaan oppijoita halutaan ohjata.

– –

Opettajan työhön sisältyy oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettistä pohdintaa ja arviointia. Opettajan eettisten periaatteiden tarkoituksena on tuoda näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön aina kuulunut eettisyys.<sup>247</sup>

Mielenkiinto lähteä pohtimaan koulun tuloksellisuuden problematiikkaa sai alkunsa tilanteessa, jossa jouduin tarkastelemaan ilmiötä minulle silloin vieraasta hallinnon näkökulmasta. Kokemukseni pohjalta hallinnon tarjoamaa koulun tuloksellisuusajattelun logiikkaa oli vaikea ymmärtää. Tuloksellisuus-

---

<sup>243</sup> Harrastuksena elämän maksimointi. Postia sinulle. Postin asiakaslehti syyskuu 2002, 4-5.

<sup>244</sup> Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004, 28.

<sup>245</sup> Tirri 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa Opettajuus muutoksessa. Aikuis-kasvatuksen 43. vuosikirja, 214.

<sup>246</sup> Ajatelkaa asiaa meidän kannaltamme! Krizu 8d. Mieli-pide. Keskipohjanmaa 19.2.2001, 11.

<sup>247</sup> Puheenvuoroja opettajan etiikasta 1998, 74–75.

ajattelua tuotiin koulumaailmaan edistyksen ja kehittämisen nimissä. Nämä olivat asioita, jotka hyväksyin ja joihin ammatillisesti halusin sitoutua. Oma lähestymistapani oli kuitenkin kasvatuksellinen. Tilanteesta seurasi sisäinen ristiriita, jota en osannut selittää. Intuitiivisesti koin, että tässä ilmiössä kaikki ei ole kohdallaan, mutta en pystynyt vastaamaan kysymykseen – miksi? Asenteeni muuttui kriittiseksi. Siitä huolimatta jouduin työssäni jatkuvasti kohtaamaan ilmiön käytännön vaikutukset ja sopeutumaan niihin. Toisin sanoen jouduin käytännön toiminnassa sulauttamaan yhteen nämä erilaiset horisontit. Toimin koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaan pyrkien kehittymään työssä erilaisten säädösten viitoittamassa suunnassa. Lamavuosien aikana toiminta alkoi kuitenkin kohdata yhä enemmän käytännöllisiä ristiriitoja.

Kehittämisen muotoon puettu koulunuudistusvaatimus ei käytännössä toiminut niin kuin olin odottanut. Koulutuspolitiikan kehittämisretoriikka eli pedagogisessa kirjallisuudessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa omaa idealistista elämäänsä. Koulun arki lomautuksineen ja säästöineen puhui opettajalle aivan toista kieltä: Tee työsi tehokkaammin ja kanna enemmän vastuuta yhteiskunnan taloudesta. Säästä ja sopeudu. Kehitä opetusta, mutta älä muuta koulua. Arvorationaalaisesta näkökulmasta katsottuna työn hyvin tekeminen tuli uhatuksi.

Opettaja-lehden palstoilla käydään aika ajoin keskustelua siitä, tulisiko opettajan tehtävässä etusijalle asettaa kasvatus vai opetus. Näkemykset näyttävät jakautuvan. Yleisesti tunnutaan ajattelevan, että kasvatus kuuluu kodille. Koulun tehtävä on kasvun tukeminen. Pitäisikö opettajan siis luopua kasvattajan roolista ja asettua oppiaineen neutraaliksi asiantuntijaksi ja tiedon jakajaksi? Mikä on kasvatuksen rooli tulostavoitteisessa koulussa?

Koulujen ja oppimistulosten vertailu saattaa opettajan tulospainneiden eteen. On opetettava määräajassa opetussuunnitelman määräämät asiat riippumatta oppijoiden yksilöllisestä kehitysrytmistä tai elämäntilanteesta. Tuloksia tulee jatkuvasti mitata ja vertailla valtakunnalliseen ja kansainväliseen tasoon. Opetus pitäisi järjestää konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti siten, että oppijalla on mahdollisuus rakentaa ymmärrystään myös tekemisen kautta. Nopea tahti, suuren tietomäärän syöttäminen ja tulosten mittaaminen on kuitenkin teknisesti helpompaa, jos opetellaan tasatahtiin muistamaan tietyt asiat ja tuomaan ne esille kokeissa ja tenteissä sen syvemmin pohdiskelematta. Oppimisen tulostavoitteet ovat ristiriidassa vallitsevan oppimiskäsityksen ja pedagogisen kehittämisen kanssa. Heikoimmin tässä prosessissa käy niille, joiden oppiminen ei syystä tai toisesta suju. Seurauksena on erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden määrän kasvaminen. Kasvulla tarkoitan peruskoulussa erityisopetuksen ja oppilashuollon tarpeen kasvua, toisella asteella opinto-ohjauksesta käytyjä keskusteluja ja korkea-asteella puhetta opintojen keskeytymisestä ja pitkittymisestä.



Kaikista näistä on keskusteltu myös mediassa. Ne nostettiin esiin myös syksyllä 2004 huomiota herättäneessä ns. Brunilan raportissa<sup>248</sup>, joka käsitteli Suomen menestystekijöitä globalisaatiokehityksessä. Toimenpide-ehdotuksissa koulutusjärjestelmää pyritään piiskaamaan yhä suurempaan tehokkuuteen:

*Koulutusjärjestelmässä on kuitenkin ilmeisiä puutteita eikä se pysty nykyisellään vastamaan siihen osaamisen parantamisen haasteeseen, josta selviytyminen on olennaista uudenaissaan globaalien kilpailun ja nopean teknologisen kehityksen oloissa. Työvoiman uusiutumisen ja taidollisen sopeutumisen vaatimukset asettavat uudistuspaineita koko koulutusjärjestelmään. Peruskoulun osalta tämä korostaa kielitaidon, loogisen päättelyn, luovuuden ja muiden oppimiseen liittyvien valmiuksien merkitystä. Ammatillisten valmiuksien tulisi kytkeytyä nykyistä kiinteämmin työelämälähtöiseen koulutukseen ja työssä tapahtuvaan oppimiseen. Yliopistojen ja korkeakoulujen haasteena on tieteellisen ja ammatillisen huippuosaamisen kehittäminen. Koulutusjärjestelmän keskeiset ongelmat ovat:*

- lähes neljännes peruskoulun ja lukion päättäneistä jää vaille kunnollista ammatillista tai muuta koulutusta; yhteiskunta hukkaa tältä osin edelleen voimavarojaan ja osa nuorista ajautuu syrjäytymisen kierteeseen*
- eriasteinen ammattiin johtava koulutus ei kaikilta osin tuota niitä valmiuksia, joita työelämässä tarvitaan; koulutuspaikkojen jakauma ei sopeudu riittävästi nopeasti eriluonteisen työvoiman kysynnän muutoksiin*
- koulutusjärjestelmä sekä yksilöiden ja työnantajien kannustimet eivät toimi niin, että kansalaisten valmiudet päivittyisivät ja työntekijät saisivat hyvissä ajoin uudelleen koulutusta ammattien kadotessa ja uusien syntyessä*
- korkeakoululaitos ei kaikilta osin pysty laadullisesti kilpailukykyiseen huippuosaajien kouluttamiseen; erityisesti teknisillä aloilla on jääty jälkeen kansainvälisestä tasosta*
- koulutusjärjestelmä ei kauttaaltaan käytä voimavarojaan tehokkaasti; järjestelmän hajanaisuuden takia koulutuksen yksikkökustannukset uhkaavat kasvaa ikäluokkien pienentyessä. Varsinkin korkeakoulutuksessa kannustimet, jotka ohjaisivat opiskelijoita opintojen tarkoituksenmukaiseen suuntaamiseen ja tehokkaaseen suorittamiseen, ovat heikot.<sup>249</sup>*

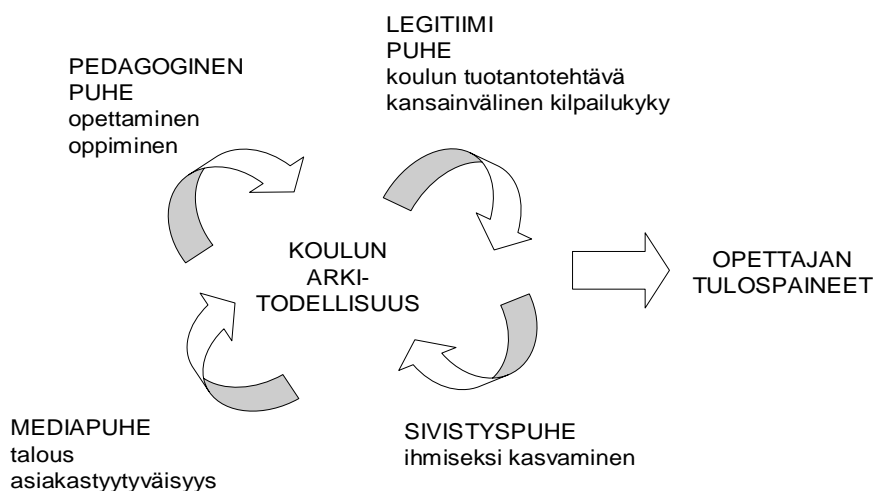
---

<sup>248</sup> Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004: "Raportissa tarkastellaan globalisaation uuden vaiheen asettamia haasteita Suomelle ja sitä, millä tavoin haasteisiin pitäisi vastata. Raportissa hahmotellaan strategiaa, jolla Suomi pystyy hyödyntämään globalisaation tuomat uudet mahdollisuudet ja torjumaan kovenemaan kilpailuun liittyviä uhkia. Hahmoteltu strategia perustuu osaamisen vahvistamiseen, talouden ja yhteiskunnan avoimuuden lisäämiseen ja ennen kaikkea uudistumiseen. Raportin painopiste on koulutus- ja innovaatiojärjestelmien vahvistamista koskevissa ehdotuksissa. Tämän ohella tarkastellaan hyödyke- ja työmarkkinoiden sekä julkisen sektorin toimintaa ja tehdään ehdotuksia niiden toimivuuden parantamiseksi."

<sup>249</sup> Mt., 22.

Opettajan työssä koulutus ja kasvatustyö kohtaavat päivittäin. Toisaalta opettajan on toimittava koulutuspolitiikan toteuttajana omalla paikallaan koulutusjärjestelmässä. Toisaalta hänen tulisi kasvattajana vastata niihin inhimillisiin, sivistyksellisiin ja eettisiin haasteisiin, joita opiskelijat hänelle päivittäin asettavat. Opettajan näkökulmasta koulutusta ja kasvatusta on vaikea erottaa toisistaan. Kasvatuksellisten näkökulmien huomioiminen on osa opettajan ammattietiikkaa. Siksi koulun tuloksellisuuskin saa opettajan kielessä laajemman merkityksen (kuvio 16).

Vaikka suomalainen koulujärjestelmä näyttää mainetta erinomaisilla oppimistuloksilla, kuulemme jatkuvasti uutisia lasten ja nuorten mielenterveyden ongelmista ja niiden järkyttävistä seurauksista. Onko hyvinvointiyhteiskunnan turvaajana mainostettu kansainvälisen kilpailukykyyn varmistaminen ohittanut kasvatuksen inhimilliset, eettiset ja sivistykselliset näkökulmat? Olemmeko käytännössä asettaneet taloudellisen kasvun ja kansallisen kilpailukykyyn myös kasvatuksen päämääräksi? Millaista ihmiskuvaa nämä jatkuvasti rummutetut tavoitteet välittävät lapsille ja nuorille?



KUVIO 16. Opettajan tulospaineet

Artikkelissaan *Kasvatusvastuusta tulosvastuuseen* Jyrki Hilpelä (2004b) erittelee kasvattajalle ja opettajalle tarjotut vastuut juridiseksi ja eksistentiaaliseksi. Institutionaalisessa toiminnassa kasvattaja suorittaa julkiselta vallalta saamaansa tehtävää toteuttamalla annettuja määräyksiä, ohjeita, säännöksiä ja suunnitelmia ja kantaa tästä työstä juridisen vastuun. Kasvatuksessa tämä ei kuitenkaan riitä, koska kasvatukseen liittyvä opettajan ammatin professionaalisuus sisältää myös eksistentiaalisen vastuun kasvatettavan ihmisarvosta ja "ihmiseksi tulemisesta", ihmisyyden idean toteutumisesta. Tämä edellyttää

kasvattajalta paitsi sitoutumista, myös aloitteellisuutta ja yhteiskunnallisten arvojen pohtimista. Kasvattaja toimii ikään kuin suodattimena kasvatettavan ja maailman välissä. Tässä tilanteessa ammattikasvattaja voi joutua puntaroi- maan valintaa juridisen ja eksistentiaalisen vastuun välillä. (Hilpelä 2004b, 438–439.) Merkitseekö tämä puntarointi samalla valintaa kasvatuksen ja ope- tuksen välillä?

## 6.4 Opettajan etiikka tulostavoitteisessa koulussa

*Uusliberalistinen yhteiskunta tehokkuus- ja tulosajatteluineen heijastaa "ajan hengen" mukaiset arvonsa ja arvostuksensa niin kouluihin kuin koteihinkin, joissa nuoret etsivät suuntaansa ja usein hyvin provosoivastikin hakevat vasta- uksia olemassaolon peruskysymyksiin.*

*–Minuuttaan eivät etsi vain nuoret, vaan myös aikuiset – –*

*Olemme tuomittuja kysymään paikkaamme maailmassa, jossa talouden ulko- puolella ei näyttäisi olevan mitään transsendenttia, esimerkiksi hyvää yhteis- kuntaa, eikä toivon näköalaa.*

*Postmodernissa yhteiskunnassa kasvun eikä kasvatuksen suuntaa ole helppo määrittää. Arvoja on lukemattomia erilaisia ja monet niistä ovat keskenään risti- riidassa. – – Opettajan työ edellyttää valmiutta arvokysymysten käsittelyyn.<sup>250</sup>*

*Viime vuosina kilpailukykyyn ja tehokkuuteen on pyritty osittain lasten kustan- nuksella. Työssä käyöiltä vanhemmilta on vaadittu yhä suurempaa sitoutumista työhön samalla kun on säästetty lasten palveluista, suurennettu opetus- ja päivähoitoryhmiä, lomautettu opettajia ja karsittu nuorisotyöntekijöitä. Ulko- maiset esimerkit osoittavat, että nykyinen lapsitappajat vain lisääntyvät ja nuorentuvat. – – Lapsista ja nuorista täytyy huolehtia nykyistä paremmin, jotta Suomen kilpailukyky säilyy tulevaisuudessakin.<sup>251</sup>*

Keskustelua ammattiin liittyvistä arvoista ja moraalikysymyksistä käydään nykyään kaikilla työelämän aloilla, koska korkea ammattitaito edellyttää myös oman alan eettisten ohjeiden hallitsemista. Ammattietiikkaa tarvitaan, koska yleinen tapa ja lainsäädäntö eivät monimutkaiseksi käyneessä maail- massa enää riitä toiminnan ohjenuoraksi. Kaikkien ammatillisten professi- oiden mallina on perinteisesti pidetty lääkärin ammattia, jota ohjaa eettinen periaate ihmisarvosta, auttamisesta ja huolehtimisesta. Airaksinen (1998, 5) vertaa opettajan työtä lääkärin ammattiin, jossa myös on kyse huolehtimisesta ja inhimillisen kasvun turvaamisesta. Kummallakin ammatilla on arvoperus- ta, joka tekee siitä professiona eettisen.

Etiikassa käytetään kolmea käsitettä, joita voidaan Airaksisen (mt., 7–8) mukaan soveltaa erikoisen hyvin ammattietiikan kuvaukseen. Nämä ovat *au-*

<sup>250</sup> Aikuiseksi liian varhain. Professori Hannele Niemen haastattelu Keskipoh- janmaassa n:o 36, 6.2.2002, 7.

<sup>251</sup> Vanhemmat ja yhteiskunta vastuussa lasten teoista. HS Pääkirjoitus 8.3.2002, A4.

*tonomia* eli sisäisen vapauden käsite, *autenttisuus* eli uskollisuus omalle roolille ja minuuden parhaille puolille sekä *autarkia*, joka merkitsee ulkoista vapautta, sellaista itseriittoa, joka takaa riippumattomuuden ulkopuolisista toimijoista. Opettajan autonomiaan vaikuttavat kuitenkin yhteiskunnan esittämät vaatimukset ja niiden toteutuksen valvonta. Riippumattomuutta puolestaan rajoittavat asiakkaiden ja niitä edustavien sidosryhmien vaatimukset, jotka tuloksellisuusvaatimuksissa on erityisesti nostettu esille. Autenttisuuden ratkaisevat opettajan itseymmärrys ja ammatilliset ihanteet eli se, minkä opettaja näkee oman työnsä tarkoituksena ja mielenä. Sekä lääkärin että opettajan ammatissa menestyminen edellyttää uskoa työn tuloksiin ja niihin arvoihin, joita työ edustaa.

Perinteisten arvoihin ja kutsumukseen liittyvien ammattien ongelmaksi alkaa nykyisin muodostua työn teknologisoituminen. Lääkärin ammattiin on tullut insinöörimäisiä piirteitä, jolloin työn autonomian ja autenttisuuden aste pienenee. Lääkäri joutuu priorisoimaan hoitoja, koska hänen on otettava huomioon hoidon kustannukset ja käytettävät resurssit. Terveys arvona ja päämääränä muuttuu ehdolliseksi. Onko opettajan ammatissa huomattavissa vastaavaa insinööritystä?

Tällaisena uhkana Airaksinen (mt., 10–13) näkee liike-elämän toimintamallien jäljittelyn kouluelämässä. Asiakkaan näkökulma on otettava huomioon ja toimittava sen mukaan. Liike-elämän rationaalisuusperiaate, tehokkuuden optimointi, ei salli opettajan työhön perinteisesti liittyvää vapautta. Autonomiaa säätelevät yhteiskunnan asettamat muutosvaatimukset. Kutsumusammattien professioiden takana oleva käsitys arvojen ja toiminnan suhteesta ei enää toimi ja ammattien etiikka alkaa muuttua (Airaksinen 1998, 13):

Sellaiset yksinkertaiset ja objektiiviset arvot kuin terveys ja sivistys ovat muuttuneet moninaisiksi, kiistanalaisiksi ja subjektiivisiksi. Ammattien valta ja voima ei enää riitä torjumaan tätä ajatusta. Asiakkaan toiveet on toteutettava, olivat ne miten outoja tahansa.

Opettajan ammatin ja roolin muuttumista ei voi kiistää. Työtä säätelevät lait ja opetussuunnitelmaudistuksille asetetut perusteet on hyväksyttävä ja pyrittävä toimimaan niiden mukaan. Jatkuva arviointi ja mittaaminen ovat osa muuttunutta työnkuvaa. Mikä rooli tässä muutoksessa jää ammattietiikan kolmannelle ulottuvuudelle, autenttisuudelle?

Airaksinen näkee ammatin autenttisuuden opettajan itseymmärryksenä ja toimintaa ohjaavina ihanteina. Työn ulkopuolelta tuleva ohjaus, työlle asetetut rajoitukset ja käytännön kasvatustilanteiden monimutkaisuus voivat kuitenkin saattaa opettajan eettisten ongelmien eteen. Opettaja joutuu reflektoimaan ammatillista itseymmärrystään ja tunnistamaan toimintansa kasvatustilanteiden perusteita. Käytännössä kysymys on siitä, että myös opettaja joutuu tekemään priorisointeja esimerkiksi oppiaineksen painotuksissa ja opituntien ajankäytön suunnittelussa. Tietopuolinen oppimistulosten mittaaminen saattaa johtaa siihen, että opetus teknologisoituu tiedonjakamiseksi ja

testaamiseksi, jolloin myös kasvatuksellinen vuorovaikutus ja opiskelijoiden esiin nostamien kysymysten käsittelyyn käytettävä aika vähenee.

Opettajan valintojen vaihtoehtoina voivat olla teknis-rationaalinen näkemys työstä ja siinä tarvittavasta suorituskyvystä tai persoonallisena ja eettisenä toimintakykynä ilmenevä työn mielen etsiminen ja sen mukaan toimiminen. Korkea opettajan ammattitaito merkinnee kuitenkin näiden vaihtoehtojen yhdistämistä, koska opetuksen tavoitteena on kaikessa koulutuksessa vaikuttaa ihmiseen myös sivistävästi. Sivistys puolestaan on luonteeltaan sitä tietoa, taitoa ja ymmärrystä, joka luo kykyä eettiseen opitun soveltamiseen.

## 6.5 Koulun tulosähky ja kasvatus parempaan maailmaan

*Suomalainen koulutusinstituutio tietää olevansa yhteiskunnan rakentamassa lasitalossa. Siinä on kuitenkin heijastavat lasit, joiden läpi ei helposti näe. Tässä piilee kummallinen ristiriita. Opettajat ja opiskelijat kokevat ikkunoita särjettävään, mutta kansalaiset haluavat nähdä, mitä heidän verorahoillaan sisällä tehdään. Koulutuksen ja opettamisen piirissä työskentelevät eivät ole koskaan onnistuneet aukottomasti selittämään, mitä kaikkea oppiminen sisältää ja mitkä ovat koulutuksen vaikutukset yhteiskunnalle, yhteisölle ja yksilölle. Lasitalossa oppilas on kuin opettajan kämmenellä istuva pikkulintu. Jos sitä puristaa liian lujaa, se tukehtuu. Jos ote on hellän löysä, lintu karkaa tiehensä. Tästä puristussuhteesta on jatkuvaa erimielisyyttä yhteiskunnan, opettajan ja opiskelijan välillä.*

*Nousukauden aikana yhteiskuntamme kaikki laitokset löysivät oman oikeutuksensa kehittää itseään, ja samalla ne ottivat osansa yhteiskunnan taloudellisesta varannosta. Salaa rakastetut markkinavoimat toivatkin yllättäen mukanaan lasikauden taudin. Oireyhtymään kuului kaiken yhteiskunnallisesti turvallisiksi arvioidun rahallinen kyseenalaistaminen. Olemme nyt ajautumassa tilanteeseen, jossa kansalaiset haluavat tietää enemmän koulutuksen laadusta ja vaikeudesta. Opettajat – aina lastentarhoista yliopistoihin saakka – yrittävät näyttää, mitä heidän kämmenelleen on jätetty.<sup>252</sup>*

Jussi T. Koski (1998) nimittää informaatioyhteiskunnan aikaansaamaa tiedon tulvaa infoähkyksi. Informaatioyhteiskunnan pahin kirous on informaation liikatuotannon ongelma, joka johtaa tiedon arvon ja laadun alenemiseen sekä ihmisten stressiin. Informaation tuottaminen nähdään länsimaissa kuitenkin myönteisenä kehityksenä, jota myös tiedeinstituutio edistyksen nimissä tukee. Tieteellä ja tutkimuksella tulisi kuitenkin olla syvempää ymmärtämistä ja maailman kokonaisvaltaista hahmottamista edistävää tavoite.

Koulun tuloksellisuusdiskurssia tarkastellessa ei voi välttyä huomaamasta näiden ilmiöiden samankaltaisuutta. Koululla on tulosähky. Kansainvälisen kilpailukyvyyn ja hyvinvoinnin nimissä olemme tukahduttamassa inhimillistä

---

<sup>252</sup> Oppimisen ja laadun kiasma. Parjanen 1999, 7.

kasvua monesta suunnasta vyöryvien tulostavoitteiden alle. Koulua kohdellaan enemmän teknologisenä tuotantokoneistona kuin inhimillisenä elämänmuotona. Opettajat etsivät työnsä mieltä. Asian tiivistää professori Eija Syrjäläinen (2002, 66) julkaisussaan *Eikö opettaja saisi jo opettaa?*:

*Opettajan ammatti on kieltämättä ainutlaatuinen, mutta työlle asetetut tavoitteet ja vaatimukset ja odotukset eivät todellakaan ole missään suhteessa inhimilliseen kykyyn uusiutua ja omaksua uutta. Koululaitokseen kohdistetaan täysin ylimitoitettuja odotuksia. Opettajan työlle ei ole asetettu minkäänlaisia rajoja. Virallisen puheen perusteella opettajan tulisi hallita lähes kaikki tieteenalat, hänen tulisi olla tulevaisuudentutkija, psykologi, sosiologi, filosofi, kaikkien koulussa opettavien aineiden asiantuntija. Kasvatustieteestä opettajan tuki tulee tietää kaikki, oli oma pohjakoulutus mikä hyvänsä. Opettaja tutkii omaa työtään ja kehittää koululaitosta, ei vaan omaa kouluuaan, vaan valtakunnallisesti ajatellen Suomen koululaitosta yleensä olemalla aktiivinen ja osallistumalla, laatimalla opetussuunnitelmia, strategioita, raportteja ja dokumentoimalla aineistoja, uusia todistuskäyäkkeitä ja arvosanojen kriteereitä. Opettaja hoitaa sosiaaliseksi sektorille kuuluvat tehtävät auttaakseen ongelmaita oppilaitaan. Hän voi tarvittaessa toimia poliisina, sairaanhoitajana, psykiatrina ja tuomarina. Vuorovaikutus kotien kanssa on jatkuvaa. Opettaja arvioi oppilaitaan ja antaa jatkuvaa palautetta kirjallisesti, suullisesti henkilökohtaisissa tapaamisissa huoltajien kanssa. Opettaja ymmärtää erilaisuutta ja kykenee hyödyntämään opetuksessaan eri etnisten ryhmien mukanaan tuomaa kulttuuriantia. Opettaja istuu palavereissa, kokouksissa ja työryhmissä pohtimassa syviä arvofilosofisia, eettisiä ja universaaleja kysymyksiä ihmisyydestä ja tiedon olemuksesta. Opettaja kouluttautuu jatkuvasti omaksuen uusia asioita. Hän kasvaa ihmisenä yli ihmisen jumalalliselle tasolle – siihenhän hänellä on elinikänsä aikaa. Uuden viestintäteknologian täydellisesti hallitsevana opettajan on helppo verkottua ympäri maailmaa olevien kollegojen ja tutkijoiden kanssa.*

*Mutta ehtiikö opettaja opettaa? Jaksako opettaja opettaa?*

Emme voi tietää millaisessa maailmassa tulevaisuudessa eletään. Mikä on sel-laista ydinosaamista opettajan työssä, joka pitäisi säilyttää myös tulostavoit-teisen koulun kiireisessä rytmissä? Mitkä mahdollisuudet opettajalla on tehdä valintoja toimintansa suhteen? Kasvatus merkitsee ajan antamista, kasvavien ja heidän kysymystensä kohtaamista ja heittäytymistä aitoon vuorovaikutuk-seen tässä ja nyt. Löytyykö tulostavoitteisessa koulussa riittävästi aikaa ja tilaa opiskelijoiden kysymyksille?

Hermeneuttis-pragmatistisessa kielessä opetus ja koulutus ymmärretään paitsi kulttuuria ja maailmaa uudistavana myös ihmisen minuutta rakentavana sivistysprosessina. Sivistys on eettisen minän muodostumista vuorovaiku-tuksessa toisten ihmisten kanssa. Toiskallion (1993, 105) mukaan sivistystieto on osa myös opettajan minää, joka oppimistilanteessa välittyy oppijalle. Se ei ole täydellistä ja täsmällistä tietoa vaan opettajan tulkintaa kyseisestä asiasta. Sivistys on myös avoimuutta uusille kokemuksille. Se on muutosta ja liikettä, joka aina jää edelleen sivistymisen tilaan. Sivistys on itsen rakentamista älyli-lisenä olentona ja universaaliutta mahdollisille toisille näkökannoille. (Koski 1995, 252.)

Kasvatuksen arjessa yhteiskunnan tehokkuusvaatimus on merkinnyt monella tavalla kasvavan ja kasvattajan yhteisen ajan ja yhteisöllisyyden vähene- mistä. Työssä käyvät vanhemmat eivät ehdi eivätkä jaksakaan keskittyä riittävästi lastensa kasvatukseen. Suurissa hoito- ja opetusryhmissä kasvattajan lasta kohti käyttämä aika vähenee. Kouluopetukselta vaadittu valinnaisuus on johtanut siihen, että lasta opettavat jo alakoulussa yhä useammat opettajat. Yläasteilla nuoret vaeltavat laumoina luokasta toiseen, aina uuden opettajan ohjaukseen. Lukiot kilpailevat keskenään oppilaiden menestymisestä ja opiskelijat keskenään jatko-opiskelupaikoista. Yksilöllisiin valintoihin perustuva kurssimuotoinen koulutus on hajottanut perinteiset opetusryhmät ja vähentänyt koulujen yhteisöllistä toimintaa. Ammattioppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa pyritään yhä suurempiin yksiköihin, lähiopetuksen määrää vähennetään ja opiskelijat opiskelevat itsekseen tai opetusteknologiaa hyväksi käyttäen. Opiskelusta on tullut kurssien ja opintoviikkojen suorittamista.

Opettajat väsyvät jatkuvaan muutokseen ja työnkuvien pirstaloitumiseen. Opiskelijoiden henkilökohtaiselle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle jää yhä vähemmän aikaa. Käytännössä tämä näkyy siinä, että suurissa yksiköissä opettajat ja opiskelijat eivät enää muista toisensa nimiä. Arvosanat annetaan kirjallisten tuotosten ja koesuoritusten perusteella.

Päädyn koulun tuloksellisuuden problematiikan pohdinnassa kysymykseen inhimillisen kasvun tarvitsemasta ajasta ja suotuisista olosuhteista, joita tarvitsevat sekä oppilaat että opettajat, jotta koulutus olisi myös kasvatusta ja voisi saavuttaa humanistisen tradition sille asettamat eettiset päämäärät. Ymmärtääkseni opettaja voi turvata sen ainoastaan oman pedagogisen toimintansa kautta pitämällä huolta siitä, että oppitunneilla riittää tilaa ja aikaa aidolle dialogille, avointen kysymysten esittämiselle ja yhteiselle vastausten etsimiselle.

Lähdin tutkimuksessani liikkeelle 1990-luvun alun toiveikkaasta ja edistysuskoisesta koulun tulosjohtamisajattelusta ja jouduin koulutuksen laatu- ja arviointikeskustelujen kautta ensin vuosien 2001–2002 vakaviin arvokeskusteluihin, sitten poliittisen globalisaatiokeskustelun äärelle. New Yorkin World Trade Centerin terroristi-isku ja sen seuraukset toivat teknologisen yhteiskunnan haavoittuvuuden ja teknologian suurimpien saavutusten eettiset ongelmat selvästi näkyville. Tapahtuman jälkeen on käyty veristä kostonotaa Irakissa. Sekä Ruotsissa että Suomessa nuorten tekemät väkivaltarikokset ovat järkyttäneet turvallisuuteen tottunutta demokraattisen hyvinvointiyhteiskunnan kansaa. Väitöskirjan aktiivisimman kirjoittamisvaiheen aikana syksyllä 2004 tapahtui Venäjällä Beslanin panttivankitragedia, jossa kuoli satoja lapsia kouluun kohdistuneessa terroristi-iskussa. Tämä on maailma, jossa elämme, kasvatamme ja koulutamme. Nykypäivän Auschwitz tulee uutisissa olohuoneisiimme lähes joka ilta. Mitä voisimme tehdä?

Erik Ahlman (1967, 17–20) sanoo teoksessaan *Arvojen ja välineiden maailma*, että eettistä on ainoastaan siellä, missä on tahtoa. Tahto esiintyy tajunnassam-

me aina ajan muodossa, jatkuvana virtana. Tahto on käsite, jota emme voi järjellä selittää emmekä määrällisesti mitata. Ahlmanin mukaan tahto ilmenee ihmisissä eettisenä tietoisuutena ja arvoina, joiden olemassaoloa ei voida todistaa. Miten ihmisen tahtoa voidaan suunnata eettisesti hyvään? Neutraali opettaminen ja tiedon jakaminen tai tehokkainkaan koulutusjärjestelmä tuskin tähän kykenee. Mieleen nousee Veli-Matti Värriin (1997) väitöskirjan otsikko *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Kasvatus ihmisyyteen ei voi olla vain koulun tuotantoprosessin sivutuotteena syntyvä lisäarvo.



## EPILOGI – Tutkimus hermeneuttisena kokemuksena

SOKRATES... oli kaksi lähentymistapaa, joiden merkitys olisi hyödyllistä, mikäli mahdollista selvittää.

FAIDROS Mitkä kaksi lähentymistapaa?

SOKRATES Ensiksi: että kootaan hajallaan oleva tarkasteltava kokonaisuus yhden idean alaisuuteen tarkoituksena määritellä se ja tehdä sitten selväksi, mitä milloinkin halutaan käsitellä. – –

FAIDROS Entä mikä on toinen tarkoittamasi lähentymistapa?

SOKRATES Että pystyy jakamaan kokonaisuuden takaisin lajeihin, paloittelemaan sen luonnollisia liitoskohtia pitkin, rikkomatta ainoatakaan jäsentä kelvottoman kokonaisuuden tavoin. – –

SOKRATES Minä itse rakastan tällaista osittamista ja kokoamista, sillä minusta ei puhuminen ja ajatteleva muuten ole mahdollista.<sup>253</sup>

Miksi filosofia on niin monimutkaista? Senhän pitäisi toki olla *aivan* yksinkertaista. – Filosofia avaa ajattelussamme olevia solmuja, jotka olemme mielettömällä tavalla sinne aiheuttaneet; ne avataksaan sen on kuitenkin tehtävä yhtä monimutkaisia liikkeitä kuin nämä solmut ovat. Vaikka filosofian tulos siis onkin yksinkertainen, sen menetelmä tämän tuloksen saavuttamiseksi ei voi sitä olla.<sup>254</sup>

Tutkimusprosessini lähti liikkeelle noin kymmenen vuotta ennen sen valmistamista halusta ymmärtää, mitä koulun tuloksellisuuden käsitteellä oikeastaan tarkoitetaan ja miksi sitä on ollut niin vaikea omaksua omaan kieleensä. Tämän pitkän filosofisen – kriittisen ja analyttisen - matkan kuljettuani osaan kenties vastata kysymykseen jotakin. Osaan selittää, missä on koulun tuloksellisuuden käsitteen koti, miten se on koulun ja kasvatuksen maailmaan saapunut ja mitä vaikutuksia saanut siellä aikaan. Kielipelien erittelyn ansiosta osaan myös kuvata erilaisia tapoja ymmärtää koulun tuloksellisuuden käsitteen mieltä.

Tutkimuksen kuluessa olen oppinut paljon filosofiasta ja filosofisesta tutkimuksesta. Filosofisen tutkimuksen luonteen mukaisesti olen kyseenalaistanut ja pyrkinyt selkiyttämään koulun tuloksellisuuden käsitteen merkitystä

---

<sup>253</sup> Platon. Teokset III (1979), 265de.

<sup>254</sup> Wittgenstein 1983, 16, § 9.

ja etsinyt tälle analyysille argumentteja empiirisestä aineistosta, kasvatuksen käytännöstä, tietoteoriasta ja erilaisista filosofisista näkemyksistä. Osaltaan tutkimus täyttäneen sitä tehtävää, joka kasvatustieteessä on niin koulutuspolitiikan kuin koulutuksen käytäntöjenkin kriitikkona.

Tutkimuksessa olen pyrkinyt levittämään lukijan eteen koko tuloksellisuusdiskurssin kirjon yhä uudelleen purettuna ja koottuna ja tarkastelemaan sen isoja ja pieniä osia monesta näkökulmasta. Tutkimuksen aikana olen tehnyt lukuisia pyörähdyksiä käytännöstä teoriaan, teoriasta filosofiaan ja jälleen takaisin käytäntöön. Polku on ollut kovin mutkainen ja välillä tuntunut joutuvan kokonaan hukkaan. Tieteenfilosofian kohdalla se on myös tarjonnut lukemattomia houkuttelevia sivuhaaroja, joille olisi ollut mielenkiintoista poiketa, mutta joilla luultavasti olisin kadottanut alkuperäisen kysymykseni.

Tutkimusprosessin kuluessa minulla on joskus ollut tunne, että sekä yhteiskunnan tehokkuuseetoksen että tutkimusaiheen vaikean hallittavuuden vuoksi liikun "vaarallisilla vesillä". Epävarmoina hetkinä olen miettinyt kuuluisiko koko tutkimusaihe osastoon "aiheita, joita on syytä välttää". On tullut mieleen Wittgensteinin monimerkityksellinen ajatus "Mistä emme voi puhua, siitä meidän on vaiettava". Tähän Karl Popper (1995, 70) vastaa kuitenkin innoittavasti ystävänsä Franz Urbachin sanoilla: "Mutta vasta tällöinhän puhuminen alkaa kannattaa."

Gadamer ymmärtää tutkimusprosessin hermeneuttisena kokemuksena, jossa joudumme yhä uudelleen huomaamaan tietojemme rajoittuneisuuden. Ymmärtämiseen pyrkivä tulkinta on tutkijan omasta horisontista nousevaa reflektiota; avointa kyselemistä, itsetutkiskelua ja asioiden oppimista yhdessä aineiston kanssa. Oppimisen ja sivistymisen prosessi on päättymätön. Niinpä tästäkin tutkimuksesta tulisi oletettavasti toisenlainen, jos nykyisellä ymmärryksellä esittäisin samat kysymykset uudelleen. Ehkä keräisin harkitumman aineiston ja lukisin sitä uusin silmin. Todennäköisesti olisin alusta lähtien analyttisempi ja kriittisempi myös omien näkemysteni suhteen. Toisaalta lähtökohtana ollutta käytännön opettajan horisonttia pidän tutkimuksen suurena vahvuutena, koska sen kautta tutkimusta voi tarkastella myös suomalaisen koulutusjärjestelmän ruohonjuuritasolta nousevana itsekritiikkinä. Tutkijaksi kasvamisessa jotakin "tavallisen" opettajan ajattelutavasta ja ymmärryksestä väistämättä katoaa.

Olen keskustellut tässä tutkimuksessa monenlaisten tekstien kanssa. Keskustelu on johtanut tieteenfilosofisten ja metafyyssistenkin ongelmien äärelle. Monessa suhteessa huomaan askaroineeni tiedon ja tietämisen, ts. tieteen perusteiden ja niihin liittyvien valintojen parissa. Erilaisten tieteellisten paradigmojen ja niihin liittyvien käsitteiden käytössä olen kokenut tietämykseni rajoittuneisuuden, koska kaikkeen ei ole ollut mahdollista tämän tutkimuksen puitteissa perusteellisesti perehtyä. Myös tieteellisissä koulukunnissa vallitsee kielipelejä, joissa käsitteillä on omat lähestymistapaan sidotut merkityksensä. Olen kuitenkin etsinyt tietoisesti Wittgensteinin mainitsemaa "yleis-

katsauksellisuutta", jossa toivon onnistuneeni. Ymmärrys voi tässäkin asiassa riittää ainoastaan siihen, mihin sen hetken horisontti ulottuu.

Tutkimusprosessin aikana olen yrittänyt hahmottaa omaa tieteellistä ja filosofista "situaatiotani" ja sen vaikutushistoriallisia perusteita. Opettajana ja kasvattajana toimintaani on intuitiivisesti ohjannut käsitys ihmisestä transsendenttina olentona, jolla on oikeus, velvollisuus ja vapaus tehdä eettisiä valintoja. Kasvatuksen ja koulutuksen tärkeimpänä tehtävänä olen pitänyt tämän taidon kehittämistä. Sekä erilaisten tietojen oppiminen että niiden mitaaminen saavat tässä tehtävässä sivuroolin. Emme opiskele koulua tai työtä varten, vaan osataksemme tehdä ihmisarvoisia valintoja erilaisissa elämäntilanteissa.

Tutkijana ja tuloksellisuusdiskurssin tulkitsijana olen kuitenkin joutunut tarkemmin pohtimaan tämän lähtökohdan perusteita ja ajatteluuni vaikuttavia traditioita. Tunnistan lähtökohdakseni kristillis-humanistisen ihmiskäsityksen ja maailmankatsomuksen ja siihen kytkeytyvän hermeneuttisen tiedonkäsityksen, joka lienee ohjannut elämäni kulkua ammatinvalinnasta lähtien.

Gadamer sanoo hermeneutiikastaan, että se sisältää lähtökohtaisesti pyrkimyksen asettaa omat ennako-oletuksensa koetukselle. Ymmärtäminen merkitsee tulkitsijan ja tekstin horisonttien sulautumista. Idealistisena tavoitteena on erilaisten näkemysten välinen konsensus, keskinäinen kunnioitus ja ymmärtäminen. Gadamer tuntuu tavoittelevan erilaisten näkemysten rauhaisaa rinnakkaiseloa. Tähän ei kuitenkaan tässä ilmiössä päästä. Kielipeliä analyysi osoittaa, että koulun tuloksellisuudella voi olla perustellusti monta mieltä.

Toivon lukijan saavan tutkimuksesta välineitä monitahoisen koulutuskeskustelun seuraamiseen ja sen taustojen jäsentämiseen, ehkä myös kimmokkeen tarkistaa omia näkemyksiään ja käyttämänsä kieltä. Jospa keskustelussa koulun tuloksellisuudesta ei olekaan kyse koulusta ja kasvatuksesta vaan poliittisesta valtataistelusta, jossa on pysyttävä hereillä, puolustettava omaansa ja varottava joutumasta propagandan uhriksi. Tutkimuksen edetessä alkoi vaikuttaa siltä, että kasvatuksellisen näkökulman puolustaminen on muuttumassa tulostavoitteisessa yhteiskunnassa poliittiseksi teoksi.

Positiivisena huomiona voi todeta, että suomalaisessa yhteiskunnassa todella keskustellaan ja tuodaan avoimesti esille erilaisia näkemyksiä. Tämä keskustelun kirjo avaa monia mielenkiintoisia mahdollisuuksia myös kasvatuksen diskurssianalyyttiselle tutkimukselle ja kasvatustieteelle. Eräs kiinnostava aihe olisi opettajien kasvatustieteellisen ajattelun ja ammattietiikan syvällisempi tarkastelu erilaisten etiikan teorioiden valossa.

Koulun tuloksellisuus on sekä käsitteenä että ilmiönä monimuotoinen, eikä se tämän tutkimuksen myötä muuttunut yksinkertaiseksi. Omat ajatukset sen sijaan jäsenyivät, ymmärrys laajeni ja mieli rauhoittui. Kielipeliä katselemisesta on tullut tapa tarkastella asioita kriittisesti. Erilaisten re-

toriikkojen analyysi ja siihen liittyvä "aavistelevien lyhytpäätelmien"<sup>255</sup> teko on muodostumassa omaksi tavakseni filosofoida. Tuloksellisuusvaatimusten suhteen koin jonkinlaista emansipatorista vapautumisen tunnetta. Tätä kokemusta toivon myös lukijalle.

---

<sup>255</sup> Aavistavassa lyhytpäätelmässä (*ahnungsvoller Kurzschluß*) luovutaan loogisesti aukottoman päättelyketjun johdonmukaisuudesta ja ketjua "lyhennetään" jättämällä joitakin askeleita väliin. Päättelyketjun lyhentäminen ei tapahdu sattumanvaraisesti, sillä tieteellisen sivistyksen, muistin ja muiden - - tekijöiden (mielikuvitus, tahdikkuus, taiteellinen hienotunteisuus, elämänkokemus) ansiosta tutkijalla on 'aavistus' oikeasta suunnasta ja tuloksesta." (Nikander 2004. Suomentajan huomautus teoksessa Gadamer 2004b, 6.)

## SUMMARY

Oravakangas, Aini. 2005.

PERFORMANCE-ORIENTED SCHOOL?

Philosophical Observations on the Problematics of School Effectiveness in Finnish Society

*The work of the philosopher consists in assembling reminders for a particular purpose<sup>1</sup>.*

*Ludwig Wittgenstein*

### What Is Performance Orientation in School?

The effectiveness of school and education has been a much-discussed subject in Finland over the last ten years. The debate has considered learning outcomes, teaching quality and cost-cutting, it has considered the level of education, international competitiveness and evaluation. The outcomes of education have been compared at both the international and the national level. The discussion has attracted the interest of the media to a degree that has led them to compile league tables of their own ranking, for example, upper secondary schools on the basis of each school's Matriculation Examination results. School's social production function, the measurability of its outcomes, and the public nature of its operations and activities have been foregrounded.

The demand that schools be effective raised in the public discussion has begun to shape the daily life of school and the work of the teacher. In its manifestation as a legitimate obligation to evaluate school operations it affects all school stages and all people working in education. The subject inspires those taking part in the discussion to passionate arguments both for and against. But for what and against what? Conceptually the discussion has been quite fragmented. Different speakers seem to understand school effectiveness or performance orientation in school in different ways. What is the content, meaning and sense that the concept of performance-oriented school has to each

---

<sup>1</sup> Wittgenstein 2004 (1953), 43, § 127.

given speaker? What are the arguments on which they base their views? What is this phenomenon really about? What are the implications that the demand for effectiveness has for the everyday reality of school, for the world of education, for the meetings between the educator and the child or young person whose growth they should foster?

My interest in the problematics of performance-oriented school goes back to contradictions that have surfaced in the daily life of school and to the ways in which the concept of effectiveness has, in the context of the public debate, confused the issue. Finding a tool and an approach appropriate for an examination of this phenomenon is a challenging task. The discussion is difficult to come to grips with whether the aim is to understand the speakers, their motives or their arguments. From the teacher's perspective, the language of effectiveness is often revealed as being empty of content because there seems to be no attempt to distinguish between essential and inessential considerations and between means and ends. It seeks to simplify complex issues and make measurable things whose basic nature relates, rather, to human growth. Performance orientation is invoked as a rationale for developing and improving school, but there is nobody able to explain in plain terms why, how and with what aims school should be improved. The discussion ignores the question of human growth, the time and the peace and quiet that it requires.

My study is a philosophically oriented analysis of the meanings that have been attributed to school effectiveness or performance orientation in school in the course of a public discussion that has been going on around the turn of the millennium. In terms of the philosophy of science, my approach can be described as hermeneutic critical in character. My analysis starts from language understood as something that shapes reality. My pre-understanding and interpretation are rooted in experiences gained, as a parent and teacher familiar with different school levels, of the education of children, young people and adults alike. My empirical data on the discourse of effectiveness consist of 257 texts published in educational literature or in the media, giving voice to public servants and decision-makers involved in educational policy, representatives of trade and industry, journalists, researchers, teachers, students and their parents. The media texts are news items, current affairs programmes, articles, humorous essays, columns and letters to the editor. The materials cover local, provincial and national forums alike.

### **Wittgenstein's Philosophy of Ordinary Language and the Discourse Analytic Approach**

I look at the concept of performance-oriented school or school effectiveness from a discourse analytic perspective, drawing on the concept of language game central in Wittgenstein's later philosophy. A study can analyse language use as either providing a picture of reality or as shaping reality. A discourse analytic approach explores language use as an element of reality itself. Dis-

course analysis can be seen as a loose theoretical frame of reference; understood in this sense, it is defined by the following theoretical initial assumptions<sup>i</sup>:

1. Use of language constructs social reality.
2. There are several parallel and competing meaning systems.
3. Meaningful action is linked with particular contexts.
4. Agents are bound up with particular meaning systems.
5. Using language has consequences.

The term "meaning systems" refers specifically to the feature of language that constructs and reshapes social reality. Meaning systems do not arise by chance; instead, they are constructed within their own context as a part of various social practices. Social reality takes shape as a spectrum of several parallel or competing meaning systems. This brings the concept of meaning system very close to Wittgenstein's concept of language game.

In his reflections on the meaning of words and concepts Wittgenstein often inquires into the situation where they are learned. We pick up the meanings of concepts in various everyday contexts in the same way as a child learns to talk by practising talking. The meanings of words and concepts are learned by observing activities associated with language use. Wittgenstein analyses this everyday use of language by means of the concepts of language game, family resemblance and rule.<sup>ii</sup>

In Wittgenstein's later philosophy, language game refers to a life form emerging in a language community where people, as they cooperate with each other, provide concepts with meanings. A language game can be compared with any type of game, such as chess or football. They players have become familiar with the idea of and the rules underpinning the game and learned to act in accordance with them. In a language game this means that the speakers have a shared understanding of the meanings carried by the concepts that they use. A language is always the language of a community, talk addressed to someone<sup>iii</sup>. In this way, meanings become attached to particular life forms and the specific language games manifested in them and are understood only through these life forms and language games. Language games do not form any well-defined structure or whole. New language games are born while others become obsolete and fall out of use. Different language games operate in everyday reality as overlapping and interlacing configurations, forming various networks.

*Here the term "language-game" is meant to bring into prominence the fact that the speaking of language is part of an activity, or of a life-form.<sup>2</sup>*

*For a large class of cases – though not for all – in which we employ the word "meaning" it can be defined thus: the meaning of a word is its use in the language<sup>3</sup>.*

---

<sup>2</sup> Wittgenstein 2004 (1953), 10, § 23.

<sup>3</sup> Wittgenstein 2004 (1953), 18, § 43.

In Wittgenstein's view, it is concepts whose definition we are uncertain about that are philosophically interesting. He does not, however, agree with the idea of defining concepts whose use is unclear because he considers that any success would be illusory. According to Wittgenstein's philosophy of ordinary language, examining the background of an unclear concept will reveal no common meaning that would make it possible to explain its content. Because of this, the task of philosophy is not, as Wittgenstein sees it, to explain the meaning of a problematic concept but to look for its sense, purpose. The problem of meaning will not be solved by artificially combining all meanings. Analysis shows that a concept is as if a tangled skein that a philosopher sets out to unravel. A philosopher trying to make sense of such a concept, revealed as having no substance, is like a fly trapped in a fly bottle that is trying to find a way out. Every time it flies towards light it bumps against the walls of the bottle, wasting its time. The only way to get out would be to turn back where it came from.

According to Wittgenstein, we must seek the meaning of a concept in the context where we become aware of a problem, that is, within the everyday activity where the concept was born and where it is used.<sup>iv</sup>

We must give up attempts to search language games dealing with the same subject for common features, we must give up attempts to explain. Instead, we must concentrate on looking at the forms in which language games manifest themselves and on drawing conclusions from what we see. This enables philosophy to avoid wilfully clinging to the "method of science" <sup>v</sup> and remain in touch with everyday existence. In my study, this everyday use of language is represented by my discourse materials.

*Language is a labyrinth of paths. You approach from one side and know our way about; you approach the same place from another side and no longer know your way about.*<sup>4</sup>

*A philosophical problem has the form: I don't know my way about.*<sup>5</sup>

*"Philosophy simply puts everything before us, and neither explains nor deduces anything."*<sup>6</sup>

*Don't think, but look!*<sup>7</sup>

Wittgenstein's philosophy of ordinary language is not, properly speaking, concerned to tell us anything new. What it wants to do instead is to provide us with a better understanding of something that we are already familiar with but that we do not understand or that we tend to misunderstand. According

---

<sup>4</sup> Wittgenstein 2004 (1953), 69, § 203.

<sup>5</sup> Wittgenstein 2004 (1953), 42, § 123.

<sup>6</sup> Wittgenstein 2004 (1953), 43, § 126.

<sup>7</sup> Wittgenstein 2004 (1953), 27, § 66.



to Wittgenstein, philosophical problems often arise because we lack an overall grasp of the "deep grammar" of the concepts we are using. As a result, our comprehension of the use and meaning of concepts is partial at the same time as we assume that everyone else understands the matter in the same way as we do. In this situation, the task of philosophy is to achieve this absent overall grasp; in other words, to dismantle and transilluminate the problem at hand.<sup>vi</sup>

### **The Language Games of the Discourse of School Effectiveness**

As Wittgenstein sees it, the authentic meaning of an unclear concept emerges not from its logical or theoretical definition but from people's observations of how it is used and from the effects that its use has on everyday activity. In this way, it is the speakers themselves who gradually define the content that a new meaning has within their own life form.

My aim is to employ Wittgenstein's thinking to shed light on the meaning of the concept of performance-oriented school as a series of language games. School effectiveness is manifested differently in different life forms (e.g. educational administration, local politics, teacher education, the everyday reality of school, trade and industry, the media). There is no definition of school effectiveness that could be endorsed by everyone involved in the discussion about or activities associated with it, thus committing themselves to a common objective. Nevertheless, the demand that schools should be performance-oriented affects, as a social phenomenon and a central ethos underlying educational policy, all people operating in the field of education and shapes the action culture of school, including the teacher's attitude towards their own work and their relationship with their pupils. The purpose of my analysis is to catch the meanings that those contributing to the discussion about school effectiveness attribute to the concept or in whose terms they criticise it. The criticism that emerges during the discussion may reveal differences of meaning distinguishing different language games.

*The educational policy discourse* presents effectiveness or performance orientation as a legitimate obligation. Following a model borrowed from the UK, school performance is defined as comprising three dimensions: economy, efficiency and effectiveness; these are also the criteria on which its statutory evaluation is based. Behind this viewpoint lie efforts to develop, as a part of the programme of what is known as New Public Management, the quality of customer service in the public sector, a context in which evaluation is seen as an important aspect of management. The central counters used in this language game include the concepts of *education, efficiency, economy, effectiveness, evaluation, development work, organisation, strategy, management* and *quality*.

In my discourse materials, the reality of the educational policy perspective is embodied in development projects around performance management and management by results and in various quality projects and development

work linked with the evaluation of school performance and with teachers in-service training. These projects have involved both the state and the local authorities, creating a hierarchy of initiatives extending downwards all the way to the school and student level. The activities are guided by purposeful strategic thinking applied in efforts to implant the language and concepts of performance orientation and effectiveness in teachers' thinking. The proponents of the strategy appeal to the national task of educational policy, ensuring Finland's competitiveness and, through it, the preservation of the welfare society. Playing the educational policy language game or, in Wittgenstein's terms, *following* the relevant *rule*, is about rhetorical mastery and strategic use of the vocabulary of effectiveness as interpreted from the standpoint of educational policy. Politicians, civil servants working in school administration, and school principals are the central players of this game. The media seems to be another party that has mastered the rules of the educational policy language game.

I see the *pedagogical language game* as it is represented in my discursive data as expert talk grounded in teacher professionalism and based on the point of view of teaching and learning, with effective school performance understood primarily as equivalent to good learning outcomes. The discussion associated with this language game is looking both for theoretical arguments to provide a rationale for pedagogical development work and for viable tools to serve its practical needs. Here, talk about effectiveness becomes talk about the quality of teaching, seen as involving a deep understanding of the learning process and pedagogical development efforts rooted in the starting points of this understanding. Because of this, the players of the pedagogical language game consider that the debate on school performance and effectiveness encompasses also a wide-ranging discussion about conceptions of learning, the change underway in school, and the new requirements of teacher professionalism. They wish to change the way in which school operates and develop teaching so as to make possible the production of the better outcomes that society demands. The central issues connected with the pedagogical language game are articulated in the concepts of *teacher professionalism*, *change*, *teaching quality*, *learning conception*, *learning outcomes* and *pedagogical development work*.

The pedagogical language game shifts effectiveness- and performance-oriented thinking from the level of policy, the educational system and administration to the level of the teacher everyday work and the pedagogical relationship between the learner and the teacher. In this connection it also comes up against many contradictions regarding, for example, the teaching contents, the choice of methods, and the distribution of teaching time. In the daily life of school, efforts to increase the efficiency of school operations and constant change are experienced both as conflicting demands and as ceaseless pressure of classroom and development work. In the teachers' opinion, constant change undermines both classroom discipline and teachers' general ability to concentrate on their work and consumes the time and energy that would have

been needed for undisturbed dialogue or for the fostering of human growth. There is also a feeling that administrators and political decision-makers have no understanding of the teacher's work and the everyday reality of school. Political and economic rhetoric pass over the human issues involved in school. School has become a political battlefield that various interest groups, active at the level of both educational policy and the public debate, are busily seeking to shape.

In the everyday discourse of the media school effectiveness is defined, on the one hand, as the efficient organisation of the relevant activities and as cost-cutting and, on the other hand, as learning outcomes that are good in the sense that they correspond with the targets set and are comparable. At the level of local politics in particular, the discourse of performance and effectiveness has made customer orientation and talking about money a part of the daily life of schools. Here, the customers that schools should satisfy are the taxpayers, who have the right to know how the funds invested in education are being used and what are the results that they are generating. As the media see it, they have the task of disseminating information that enables the customers to make choices on the educational marketplace. The topics they raise tend to bear on questions of interest to the great public that involve the everyday reality of school and where the final responsibility lies with the education providers and the teachers. Thus, the discussion about effectiveness and performance has meant an increase, in both a positive and a negative sense, in publicity over the activities and operations of schools. On the educational marketplace, positive publicity enhances a school's image while negative press coverage undermines its competitiveness.

However, the weak economic position of the education providers, in most cases local authorities, has meant a spiral of cost-cutting, seen by teachers as a factor that is aggravating the stress related to their work and making it more difficult to meet the expectations of society. The local authorities feel that the state is constantly raising schools' result targets without, however, providing the money that would make it possible to reach them. Simultaneously, schools have been obliged to address challenges that stem from social and psychological problems affecting their pupils whose ultimate causes are societal. The central contents of this *municipal language game* are linked with the concepts of *costs*, *cost-cutting*, *competition*, *comparison*, *customers* and the *daily life of school*.

In the context of the debate on school performance, the *education-oriented language game* is about bringing up and emphasising educational values and the perspective of general education. It is in this language game that we find the most critical comments on the demands for performance orientation in schools, arguing that the incorporation of the concept of effectiveness into the language of school has meant overlooking school's educational function and replacing the language of education with the language of a market ideology that is incapable of discussing school as a locus of human growth.

By contrast, in the context of the effectiveness discussion the education-oriented language game stands for schooling based on the tradition of general or liberal education (*Bildung*), where fostering the individual's full humanity is seen as the primary, school's social production function as a secondary aim. The pursuit of effective performance and an emphasis on school's production function have turned educational policy into a vortex of change spinning now in one, now in another direction, with people reduced to means to an end. The practice of educational policy has lost touch both with the classical educational ideals of goodness, truth and beauty and with the value objectives of social justice, equality and democracy. Evaluation intended to safeguard the individual's political rights has been reduced to the evaluation of operational outcomes. Education has been reduced to training and educational policy to the evaluation of performance. The ethos of effectiveness has turned means into ends.

This language game is also where I place the intellectual criticism of neoliberal educational policy, which has gained strength as a result of the extension of the statutory evaluation obligation to cover also academia\*. It is probable that this debate will lead to intensified ethical reflection around education and research and make critical analysis a more common approach also among educationalists.

The critical talk based on the perspective of general education marking the education-oriented language game raises questions characteristic of the hermeneutic philosophy of education<sup>vii</sup> in general and a critical theory of education<sup>viii</sup> in particular that serve to focus attention to the ideological and political interdependencies operating in the background of educational policy and to their role in the formation of the values and objectives of education in schools. The central issues foregrounded by the education-oriented language game are manifested in the concepts of *human growth, education, general or liberal education (Bildung), values, objectives and ethics*.

## **The Problematics of Performance-Oriented School and the Teacher's Options**

Language games change and discourse keeps changing form. It can be viewed from different perspectives and its analysis reveals again and again new levels. A discourse analytic examination of language games helps us to make better sense of their convoluted discourse and raises new questions about its role. What, in the final analysis, are the core themes of the discussion analysed here that crystallise the problematics of school effectiveness? I addressed this question by classifying my textual materials purely on the basis of their contents, ignoring language games. This analysis shows that the data feature the themes of *competition, evaluation, cost-cutting, change, ill-being and a crisis in education*.

These themes corroborate and deepen the picture gained through an analysis of language games by revealing its many levels but also the many alternative ways in which the materials can be interpreted. A thematic analysis<sup>ix</sup> of the texts show up the questions that those engaged in the language games identified above are seeking to answer. However, the content of the data reveals that modes of talk and answers vary between the parties taking part in the discussion. They can employ the language and vocabulary of pedagogy or education, everyday language or the language of public authorities.

However, their talk cannot be classified unequivocally in terms of the given speaker's social function. Depending on its intended purpose, a single text can "switch languages" and perspectives or look at several of the above themes. A text's content and expressive mode can, in the course of a discussion of one and the same theme, move along an axis pinpointed by *polemics — argument from necessity — information provision — reflection — criticism*.

A clear distinction emerges in the materials between technological talk emphasising school's productive function and humanistic talk stressing its role as a provider of general education. The discourse of school effectiveness seems to gain depth and conceptual sophistication in pace with our growing need for a value discussion grounded on everyday reality. All speakers must take a critical look at their own view and search for more and more convincing arguments to support it. In this respect, the effectiveness discourse is beginning to acquire features described by Habermas (1981) as an increase in communicative rationality in society.

Many educational sociologists and researchers of educational policy see the demand for performance- and effectiveness-oriented school, categorically, as a supranational "surge" of neoliberal educational policy<sup>x</sup> which is in Finland being implemented more and more eagerly under the influence of the positive findings of the PISA study. Many of the pieces of the debate on school performance seem to fall logically into place in the light of neoliberal ideology<sup>xi</sup>.

Media coverage of the discussion devotes a great deal of space to the neoliberal viewpoint founded on the terms of trade and industry. By contrast, those wishing to familiarise themselves with more thoroughgoing criticism of performance- or effectiveness-oriented thinking must go to a great deal of trouble. In the everyday reality of school, changes in the ideology or educational philosophy underlying educational policy are, similarly, often difficult to make out because they are presented as legitimate obligations, globalisation processes without an alternative, and preconditions of the welfare society. Criticism of this process tends to be branded as antiquated idealism or unthinking resistance to change. However, from the perspective of general or liberal education we may well ask how much value we should attach to performance-oriented educational provision and internationally excellent learning outcomes in a Finnish welfare society where young people are committing increasingly brutal violent offences, regional inequality is on the rise, collective

responsibility is weakening, and more and more people – including children – are feeling ill and unhappy and wearing themselves out. In my discourse materials, such critical views surfaced not only in columns written by philosophers of education but also in letters to the editor sent by ordinary citizens.

Does criticism articulated from a humanistic and education-oriented perspective affect a phenomenon whose language admits as valid only arguments that have been constructed on the basis of criteria belonging to the life forms of the economy and technology? What is the language that we should use to talk about education in a market-oriented society? Polemical talk drawing on the values of general education can be interpreted also as a dimension of performance-oriented talk because it raises the "quality requirements" of education and emphasises the teacher's professional responsibility as an educator. In my discursive data, this problematics is manifested among other things as reflections on the teacher's ethics and as questions brought up in the Letters to the Editor pages of *Opettaja*, the Finnish trade journal of teachers, concerning the relationship between education and instruction.

What kind of vision of the educator's task should a teacher working in a performance-oriented school construct? It seems unrealistic to try to fulfil all hopes. Should a teacher adjust to the situation and start to pursue only measurable learning outcomes? Or should they take up a public fight for education with a human perspective and against the production-oriented spirit of our times? In this context, defending education becomes a form of political activity.

In his book *The Ethics of Authenticity*, Charles Taylor<sup>xii</sup> offers what may be called internal exile, voluntary self-marginalisation, as the only emancipatory choice available to a citizen living in a market society dominated by instrumental reason. Can the teacher make use of this margin of emancipation in their own classroom, undisturbed, together with their pupils? Can a Finnish teacher any longer themselves choose how they do their work?

*(Translated by Hannu Hiilos)*

- 
- i      Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9-8.  
ii     Aaltola 1989.  
iii    Kannisto 2002, 153.  
iv     von Wright 1998, 345.  
v      Wittgenstein 2001, 50.  
vi     Kuusela 1998.  
vii    See Gallagher 1992.  
viii   See Habermas 1976, 1981; Giroux & McLaren 2001; Bourdieu 1999.  
ix     See Eskola & Suoranta 1998, 175-76.  
x      See Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001.  
xi     See Kasvatus 35(1); Kasvatus 35(3).  
xii    Taylor 1995, 124-25.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismen valossa. Jyväskylän yliopisto. *Studies In Education, Psychology And Social Research* 69.
- Aaltola, J. 1994. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. 2. tarkistettu painos. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 4/ 1992.
- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa Sallila, P. & Mäkilä, A. (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 49–62.
- Aaltola, J. 2003. Opettajan työn 'mieli'? Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M., (toim.) *Opettaja vaikuttajana. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2003*, 15–25.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltonen, R. & Tuomisto, J. (toim.) 1991. Valistus, sivistys, kasvatus – Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Adorno, T. W. 1966. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa Koivisto ym. (toim.) 1995. *Mitä on valistus?*, 227–247.
- Adorno, T.W. & Horkheimer, M. & Marcuse, H. 1991. *Järjen kritiikki*. Suom. ja toim. Jussi Kotkavirta. Tampere: Vastapaino.
- Ahlman, E. 1967. *Arvojen ja välineiden maailma. Eettis-idealistinen maailmantarkastelukoje*. Toinen, kielellisesti tarkistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Ahmavaara, Y. 1998. *Hyvinvointivaltion tabut. Nykykulttuurimme kritiikki*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ahonen, S. 1998. Mitä tapahtui tutkimukselle 1960- ja 1970-luvuilla? Empiirisen paradigman nousu ja pulmallisuus. *Kasvatus* 29 (1), 23–34.

- Ahonen, S. 2000. Kasvatustiede. Teoksessa Tommila, P. (toim.) Suomen tieteen historia. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet, 396–435.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. , 155–184.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa Puheen-  
vuroja opettajan etiikasta, 5–13.
- Aittola T. (toim.) 1999. Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatus-  
sosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kriti-  
kin ja muutoksen lähettäläinä. Esipuhe teoksessa Giroux, H. A. & McLa-  
ren, P. Kriittinen pedagogiikka, 7–29.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapai-  
no.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, J. O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusioja, H. 1994.  
Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Arvot ja tosiasiat. 2. painos. Areena-sar-  
ja. SITRA nro 131. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Andersson, C. 2001. Kieli vallan, manipulaation, tiedon ja luovuuden väli-  
neenä. Teoksessa Kieli on ihmisen peili, 29–34.
- Annala, H. 1998. Arviointi koulun kehittämisen välineenä. Indikaattorit kou-  
lun arvioinnissa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutki-  
muksia 99/1998.
- Anttonen, S. 1994. Modernisaation ristivedoissa. Kriittinen matka ajanvirras-  
sa. Acta Universitatis Ouluensis E 18.
- Anttonen, S. 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen:  
sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta de-  
mokratisoiviin uudelleenkasvatukseen. Tampereen yliopisto. Kas-  
vatustieteiden laitos. Saatavilla [www-muodossa http://herkules oulu.fi/  
isbn9514251105/html/index.html](http://herkules oulu.fi/isbn9514251105/html/index.html). 5.12.2004.
- Aristoteles VII (1989). Nikomakhoksen etiikka. Suom. Simo Knuutila. Hel-  
sinki: Gaudeamus.
- Aspelin, G. 1995. Ajatuksen tiet. Yleinen filosofian historia. Alkuteos *Tänkens  
vägar. En översikt av filosofiens utveckling (1958)*. Suom. J. Hollo. 3. painos.  
Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Ball, S. J. (ed.) 2000. Sociology of Education: Major themes. Volume IV Poli-  
tics and Policies. London: RoutledgeFalmer.



- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Alkuteksti *Global Policies and Vernacular in European Education*. Suom. Ulla Veitonen ja Risto Rinne. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*, 21–43.
- Ball, S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. Suom. Hannu Hiilos. *Kasvatus* 35(1), 6–20.
- Beck, U. 1999. Mitä globalisaatio on? Virhekäsityksiä ja poliittisia vastauksia. Alkuteos *Was ist Globalisierung. Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung (1997)*. Suom. Tapani Hietaniemi. Tampere: Vastapaino.
- Berghäll, A., Båsk, K., Harra, K., Itälä, R., Lahdes, E., Nissilä, M-L. & Åminne, C. (toim.) 2000. Elinikäinen oppija. Jyväskylä: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö ja PS-kustannus.
- Bourdieu, P. 1999. Vastatulet. Ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun. Alkuteos *Contre-feux – Propos pour server à la résistance contre l'invasion néo-libérale (1998)*. Suom. Tiina Arppe. Helsinki: Otava.
- Bowe, R., Ball, S. J. & Gold, A. 1992. *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Callahan, R. 1964. *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of Public School*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dawson, C. 1998. Translator's Introduction. Teoksessa Gadamer, H-G. *Praise of Theory. Speeches and Essays*, viii-xxxviii.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Alkuteos *The School and Society (1900)*. Suom. Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1999. *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Alkuteos *The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action (1929)*. Suom. Pentti Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Didacta Varia 2004, 9(2). Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Eisner, E. W. 1985. *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- Ekola, J. (toim.) 1992. *Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) 1999. *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Escola, A. 2003. *Tiedän ja uskon*. Kolmas painos. Helsinki: Otava.
- Escola, J. & Pihlström, S. 2003. *Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä*. Kuopion yliopisto. Kuopio University Press.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Etiikka koulun arjessa 2002. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Foucault, M. 1982. *The Archaeology of Knowledge and The Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Gadamer, H-G. 1975. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. painos. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gadamer, H-G. 1989. Förnuftet i vetenskapens tidsålder. Alkuteos *Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft (1976)*. Översättning Thomas Olsson. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, H-G. 1998. *Praise of Theory. Speeches and Essays*. Alkuteos *Lob der Theorie: Reden und Aufsätze (1983)*. Translated by Chris Dawson. New Haven and London: Yale University Press.
- Gadamer, H-G. 2004a. Filosofia ja käytännöllinen lääketiede. Suom. Jussi Naukkarinen. *Filosofinen aikakauslehti Niin & Näin* n:o 42, 3/2004, 120–123.
- Gadamer, H-G. 2004b. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiasa. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 2004c. *Truth and Method*. Second, Revised Edition. Translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. London–New York: Continuum.
- Gadamer, H-G. 2005 (1986). Vastauksia kritiikkeihin. Suom. Jaakko S. Tuusvuori. Teoksessa Tontti, J. (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*, 211–238.
- Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.
- Gergen, K. J. 1994a. Metaphor, Metatheory and the Social Sciences. Teoksessa Leary D.C. (ed.) *Metaphors in the History of Psychology*. Cambridge: Cambridge University press, 267–299.
- Gergen, K. 1994b. *Realities and Relationships – Soundings in Social Construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Jyrki Vaittonen. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, E. 1971. *Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa*. Alkuteos *The Presentation of Self in Everyday Life (1959)*. Suom. Erkki Puranen. Porvoo: WSOY.
- Goffman, E. 1986 (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gronov, J., Noro, A. & Töttö, P. 1996. *Sosiologian klassikot*. Helsinki: Gaudeamus.

- Gronov, J. & Töttö, P. 1996. Max Weber – kapitalismi, byrokratia ja länsimainen rationaalisuus. Teoksessa Gronov, J., Noro, A. & Töttö, P. Sosiologian klassikot, 262–329.
- Grue-Sørensen, K. 1961. Kasvatuksen historia I–II. Suom. Kai Kaila. Porvoo: WSOY.
- Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) 1993. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gylling, H. A. 2002. Yksilö vai yhteisö – 1900-luvun loppupuolen angloamerikkalaisen yhteiskuntafilosofian kiistakysymys. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) Nykyajan filosofia, 437–474.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, R. & Patoluoto, I. (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I, 118–141.
- Habermas, J. 1981. Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1–2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1987. Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1985. Valikoinut ja suomentanut Jussi Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1990. Kommunikativt handlande. Tekster om språk, rationalitet och samhälle. Regiderade av Anders Molander. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. 2004. Julkisuuden rakennemuutos. Tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta. Alkuteos *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft (1990)*. Suom. Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Habermas, J. 2005 (1970). Gadamerin hermeneutiikasta. Teoksessa Tontti, J. (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta, 202–210.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Havén, H. 1993. Tilastot tuloksen arvioinnissa. Helsinki: Kuntaintalon painatuskeskus.
- Havén, H. 1994. Oppilas- ja tutkintomittaimet. Teoksessa Laukkanen, R. (toim.) Koulutus kansainvälisessä vertailussa, 137–144.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Alkuteos *Sein und Zeit (1927)*. Suom. Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa, 93–109.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Kasvatustiede lakkautetaan. Opettaja n:o 10, 16.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Heinonen, I. 2001. Systemaattinen analyysi. Teologinen aikakauslehti 1/2001, 66–72.

- Heiskala, R. (toim.) 1995. Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskala, R. 2000. Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Helakorpi, S. 1997. Laatu koulutuksessa. *Opettaja* n:o 49–50, 34.
- Helakorpi, S. 2000. Opettajuuden alasaajo on pysäytettävä. *Opettaja* n:o 6, 14–16.
- Helakorpi, S. 2001a. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.
- Helakorpi, S. (toim.) 2001b. Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Helsinki: Tammi.
- Helen, I. 1995. Michael Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*, 270–315.
- Hiirotonniemi, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi. Käsikirja kunnallisille työpaikoille. Jyväskylä: Gummerus.
- Hilpelä, J. 1986. Filosofia kritiikkinä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 6.
- Hilpelä, J. 1998. Kasvatustieteellinen ajattelu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita n:o 29.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*, 139–154.
- Hilpelä, J. 2003. Ihmiskäsitys uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa. Esitelmä kasvatustieteen päivillä 2003 Helsingissä. Saatavilla <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/osa2>
- Hilpelä, J. 2004a. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35(1), 55–65.
- Hilpelä, J. 2004b. Kasvatusvastuusta tulosvastuuseen. *Kasvatus* 35(4), 435–444.
- Hintikka, J. 1982. *Kieli ja mieli*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1992. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hollo, J. 1952 (1927). *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Honka, J. 1992. Hallinnon valtti: itsenäisyys ja yhteistoiminta. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogikkaan*, 81–90.
- Honkonen, R. (toim.) 2002. *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. OKKA-säätiö ja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere University Press.
- Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Humanismin paluu tulevaisuuteen. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistuksen komitean mietintö. Komiteamietintö 1993:31. Helsinki: Painatuskeskus.
- Humboldt, W. 1990. Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Suom. Päivi Skyttä. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä, 56–66.
- Husa, S. 1995. Foucault'lainen metodi. Filosofinen aikakauslehti Niin & Näin 3/1995. <http://www.netn.fi/395>
- Huttunen, R. 1999. Jürgen Habermas – Kommunikatiivinen opettaminen. Teoksessa Aittola, T. (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun, 150–181.
- Huttunen, R. 2002. Kasvatusfilosofia tänään. Saatavilla www-muodossa <http://www.cc.jyu.fi/~rakahu/okka.html>. 13.12.2004
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 82.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja, 155–186.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) 2003. Opettaja vaikuttajana? Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2003.
- Jaeger, R. M. (ed) 1988. Complementary Methods For Research In Education. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustöissä. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille, 8–21.
- Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/1994.
- Jallinoja, R. 1994. Arvojen ambivalenssit. Teoksessa Anderson ym. Hyvinvointivaltio ristiaallokossa, 17–58.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001a. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001b. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit, 9–20.

- Jokinen, A. & Juhila, K. 2002. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä, 54–100.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999 (2. painos 2002). Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jonathan, R. 1997. Special issue: Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market. *Journal of Philosophy of Education* 31(1).
- Juhila, K. 2002. Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä, 201–232.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Toinen, tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1993. Systemaattinen analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa, 157–208.
- Kakkuri-Knuuttilla, M-L. (toim.) 2002. Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallo, J. 2003. PISA-kysymys ja mittataulukkojen politiikka. Puheenvuoroja. *Kasvatus* 34 (4), 430–431.
- Kannisto, H. 1989. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) Vuosisatamme filosofia, 145–244.
- Kannisto, H. 2002. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa Niiniluoto, I & Saarinen, E. (toim.) Nykyajan filosofia, 303–436.
- Kansanen, P. 2004. Ah arvioinnin autuutta. Didaktinen pakina. Teoksessa *Didacta Varia* 2004, 9(2). Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 67–68.
- Kant, I. 1990. Tapojen metafysiikan perustus. Alkuteos *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785). Suom. J. E. Salomaa. Teoksessa Kant, I. Siveysopilliset pääteokset. 2. painos. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 67–161.
- Kantasalmi, K. (toim.) 1990. Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus ja Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö (OTUS) rs. *Kasvatus* 35(1). Koulutuspolitiikan mielensuunta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 1/2004. Teemanumero.
- Kasvatus* 35(3). Koulutuspolitiikan todentuminen. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 3/2004. Teemanumero.
- Kieli on ihmisen peili – seminaari 9.5.2001. Helsinki: Euroopan kulttuurisäätiön Suomen osasto ja Äidinkielen opettajain liitto.
- Kiviniemi, K. 1993. Taiteellisesti suuntautunut evaluointimenetelmä. Katsaus Elliot W. Eisnerin kvalitatiivisten menetelmien suuntaukseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Monistesarja 6.

- Kivirauma, J. 2000. Peruskoulua lyödään syyttä suotta. Vieraskynä. Helsingin Sanomat 27.1.2000. Verkkoliite.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit, 73–90.
- Knuuttila, S. 2003. Aristoteles. Teoksessa Korkman, P. & Yrjönsuuri, M., (toim.) Filosofian historian kehityslinjoja, 57–76.
- Koivisto, J., Mäki, M. & Uusitupa, T. (toim.) 1995. Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen – Tie tuloksiin. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Korkman, P. & Yrjönsuuri, M. (toim.) 2003. Filosofian historian kehityslinjoja. Helsinki: Gaudeamus.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Koski, J. T. 1998. Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatiosta ja tietoyhteiskunnasta. 3. painos. Helsinki: Gummerus.
- Koski, J. T. & Salovaara, P. 2000. Filosofista on myös elämäntyöksi. Jean Grodinin kirjoittaman Hans-Georg Gadamerin elämäkertateoksen esittely. Helsingin Sanomat 11.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi> Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000.
- Koskiahho, B. 1990. Ohi, läpi ja reunojen yli. Tutkimuksenteon peruskysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Kotkavirta, J. 1991. Jälkisanat. Teoksessa Adorno, T. W., Horkheimer, M. & Marcuse, H. Järjen kritiikki, 169–204.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Opetushallitus. Arviointi 7/1998.
- Kuhn, T. S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Alkuteos *The Structure of Scientific Revolutions (1969)*. Suom. Kimmo Pietiläinen. The University of Chicago. Art House Oy.
- Kukkonen, P. 2001. Media ja kielen sumeus. Teoksessa Kieli on ihmisen peili, 43–58.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Kusch, M. 1993. Tiedon kentät ja kerrostumat – Michael Foucault'n tieteen tutkimuksen lähtökohdat. Suom. Heini Hakasalo. Oulu: Pohjoinen.
- Kuusela, O. 1998. Wittgensteinin kieliopillinen filosofia. Filosofinen aikakauslehti Niin & Näin 3/1998. <http://www.netn.fi>
- Kuusela, P. 2004. Sosiaalisen maailman tasot ja toimijat. Esseitä sosiaalitieteiden ja arviointitutkimuksen metodologiasta. Oy UNIpress Ab.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630

- Laki ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/255
- Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632
- Lapintie, K. 1983. Johdatus tieteenfilosofiaan. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu no 7.
- Lapintie, K. 2004. Kahden kulttuurin kasvatit. *Aikuiskasvatus* 24(1), 36–44.
- Laukkanen, R. 1994a. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.
- Laukkanen, R. (toim.) 1994b. Koulutus kansainvälisessä vertailussa. Helsinki: Opetusministeriö ja Opetushallitus.
- Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 5.
- Learnig: The Treasure Within 1996. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Pariisi: UNESCO Publishing.
- Lehtisalo, L. (toim.) 1992. Vaikuttaako koulutus? Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1998. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lukiolaki 21.8.1998/629
- Lytard, J-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Alkuteos *The Post-modern Condition: A Report on Knowledge (1984)*. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Malcolm, N. 1999. Ludwig Wittgenstein. Muistelmä. Alkuteos *Ludwig Wittgenstein. A Memoir (1984)*. Suom. Pentti Polameri. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Marcuse, H. 1969. Yksiulotteinen ihminen. Teollisen yhteiskunnan tarkastelua. Suom. Markku Lahtela. Espoo: Weilin+Göös.
- Matthies, A-L. 2001. Suomen koulutusihme Saksan lehdissä. Keskipohjanmaa n:o 336, 12.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltonen, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*, 44–67.



- Mäntysaari, M. 1999. Millaista asiantuntijuutta arviointitutkimus antaa? Teoksessa Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus*, 7–13.
- Määttänen, P. 1995. *Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Naskali, P. 2002. Tunteiden viisaus opetus- ja työelämässä. *Opettaja* n:o 10, 34–36.
- Nenonen, M. 1998. Informaatiotulvasta tietoa ja ymmärrystä. Vieraskynä. *Helsingin Sanomat* 11.1.1998. Verkkoliite. [www.helsinginsanomat.fi](http://www.helsinginsanomat.fi)
- Niemi, H. (toim.) 1998. *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) *Opettaja vaikuttajana?*, 119–128.
- Niiniluoto, I. 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan: Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1989. Pragmatismi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) *Vuosisatamme filosofia*, 40–73.
- Niiniluoto, I. 1991. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Niiniluoto, I. 1994 (2001). *Järki, arvot ja välineet – Kulttuurifilosofisia esseitä*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 2002. Pragmatismi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) *Nykyajan filosofia*, 111–184.
- Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) 1989. *Vuosisatamme filosofia*. Kolmas painos. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) 2002. *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY.
- Nikander, I. 2004. Filosofisesta hermeneutiikasta. Suomentajan esipuhe teoksessa Gadamer, H-G. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*, vii–xiii.
- Nikki, M-L. 1993. *Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin*. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 6/1993.
- Nikki, M-L. 1994. Asiakaspalautteen käyttö oppilaitoksen tuloksellisuuden arvioinnissa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*, 64 – 75.
- Nordin, S. 1999. *Filosofian historia. Länsimaisen järjen seikkailut Thaleesta postmodernismiin*. Alkuteos *Filosofins historia*. Suom. Jukka Heiskanen. Oulu: Pohjoinen.

- Nurmi, V. 1984. Kasvatuksen traditio. 2. painos. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- OECD 1995. Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ojanen, E. 2000. Onko meillä malttia sivistykseen? Tilaa sivistykselle nro 2. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- OPM 2004. Korkeakoulutuksen laadunvarmennus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 6.
- Oravakangas, A. 2003. Koulun tulosähky. Kasvatusfilosofinen analyysi koulun tuloksellisuuden problematiikasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen lisensiaatin-tutkimus.
- Oravakangas, A. & Savela, U. 1997. Hyväksi ihmiseksi...? Diskurssia peruskoulun tuloksellisuuden problematiikasta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004. Saatavilla [www.muodossa www.valtioneuvosto.fi](http://www.muodossa.www.valtioneuvosto.fi). 10.12.2004.
- Parjanen, M. (toim.) 1999. Oppimisen ja laadun kiasma. Tampere: Tampere University Press.
- Peirce, C. S. 2001. Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia. Valinnut ja suomentanut Markus Lång. Tampere: Vastapaino.
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Maamme koulunuudistusta vuosina 1956–1975 koskevien komiteamietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113.
- Peltonen, J. 2003. Kasvatusfilosofia ja etiikka. Saatavilla [www.muodossa http://www.edu.oulu.fi/homepage/jpeltone/docit/kafi03.htm](http://www.muodossa.www.edu.oulu.fi/homepage/jpeltone/docit/kafi03.htm). 26.4.2004.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus. Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Peters, M. 1996. Poststructuralism, Politics and Education. Westport, CT & London: Bergin and Garvey.
- Pihlström, S. 2003. Metodit ja totuus – ihmis- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen filosofisia ongelmia. Teoksessa Eskola, J. & Pihlström, S. (toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä, 53–76.
- Platon. Teokset III. Faidros. Suom. Pentti Saarikoski 1979. Helsinki: Otava, 143–206.

- Popper, K. R. 1995. Arvauksia ja kumoamisia. Tieteellisen tiedon kasvu. Alkuteos *Conjectures and Refutations* (1963). Suom. Eero Eerola. Helsinki: Gaudeamus.
- Popper, K. R. 2000. Avoin yhteiskunta ja sen viholliset. Alkuteos *The Open Society and its Enemies* (1974). Suom. Paavo Löppönen. Helsinki: Otava.
- Puheenvuoroja opettajan etiikasta 1998. Helsinki: OAJ.
- Puolimatka, T. 1995 (1996). Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa Lehtisalo, L. (toim.) *Vaikuttaako koulutus*, 125–179.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Porvoo: WSOY.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste – von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Reay, D. 1998. Micro-Politics in the 1990s: Staff relationships in secondary school. *Journal of Education Policy* 13(2), 179–195.
- Reunanen, J. 1996. Asiantuntijavalta. Asiantuntijavalmistelu ministeriöissä ja asiantuntijavallan idean kehittäminen vanhaeurooppalaisen filosofian perustalta. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Reynolds, R. & Cuttance, P. (eds.) 1992. *School effectiveness*. London: Cassell.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*, 91–137.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*, 93–119.
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 35(1), 34–54.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Juva: WSOY.
- Rorty, R. 1980. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rorty, R. 1999. Filosofia tänään: kumousta odotellessa. Risto Kunelius. Richard Rortyn haastattelu. *Filosofinen aikakauslehti Niin & Näin* 2/99. <http://www.netn.fi/299.2.10.2002>.

- Russell, B. 1997. Länsimaisen filosofian historia II. 8. painos. Alkuteos *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day* (1946). Suom. J. A. Hollo. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus* 35(5), 516–529.
- Sallila, P. & Malila, A. (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Santalainen, T., Voutilainen, E., Porenne, P. & Nissinen, J. H. 1981. Tulosjohtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Scriven, M. 1984. The fine line between evaluation and explanation. *Evaluation Practice* 15, 75–77.
- Scriven, M. 1988. Philosophical Inquiry Methods in Education. Teoksessa Jaeger, R. M. (ed). *Complementary Methods For Research In Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 131–148.
- Seddon, T. 2000. Education: Deprofessionalised? Or Reregulated, Reorganised and Reauthorised? Teoksessa S.J. Ball (toim.) *Sociology of Education: Major themes. Volume IV Politics and Policies*. London: RoutledgeFalmer.
- Seppänen, R. 1992. Tulosohjauksella laadukkuutta. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*, 183–195.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Siljander, P. 1991a. Empiirisen kasvatustieteen perusteita. Klassinen eksperimentaalinen pedagogiikka, deskriptiivinen pedagogiikka, empiirisanalyttinen kasvatustiede. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 78.
- Siljander, P. 1991b. Mitä on hermeneuttinen kasvatustiede? *Kasvatustiede* 22(1), 28–35.
- Siljander, P. 1995. Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin. Opintomoniste. Oulun Yliopisto. Monistus- ja Kuvakeskus.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. 2003. Sivistys pedagogisena tehtävänä. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) *Opettaja vaikuttajana?*, 26–32.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Kolmas painos. Helsinki: Otava.

- Simola, H. 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi.*, 55–73.
- Simola, H. 2004. Koulutuspolitiikan miелensuunta. *Kasvatus* 35(1), 3–4.
- Simola, H. & Rinne, R. 2004. Laatuvaіlankumous, arviointiteollisuus ja korkeakoulut. Puheenvuoroja. *Kasvatus* 35(3), 330–341.
- Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. 1994. Arviointi ja sen seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 22. Kuopio.
- Skinnari, S. & Toiskallio, J. 1994. Miksi kasvatuksen filosofiaa? Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Slavin, R. E. 1990. Cooperative learning. Theory, research and practise. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Snellman, J. W. 1991. Sivistys ja yleishenki. Teoksessa Aaltonen, R. & Tuomisto, J. (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus – Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja*, 73–82.
- Sulkunen, P. 1994. Sosiologian avaimet – näkökulmia yhteiskuntaan. Porvoo: WSOY.
- Sulkunen, P. 1998. Johdatus sosiologiaan – Käsitteitä ja näkökulmia. Juva: WSOY.
- Suuranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 10. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Suuranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustieteen ajattelu tässä ajassa. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A11/97.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002.
- Taylor, C. 1976. Tulkinta ja ihmistieteet. Teoksessa Tuomela, R. & Patoluoto, I. (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I*, 214–276.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Alkuteos *The Ethics Of Authenticity (The Malaise of Modernity 1991)*. Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa Sallila, P. & Malila, A. (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*, 203–224.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja C99.

- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikka – Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen, 445–470.
- Tommila, P. (toim.) 2000. Suomen tieteen historia. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Tontti, J. (toim.) 2005. Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Toulmin, S. 1998. Kosmopolis. Kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön. Alkuteos *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity* (1990). Suom. Matti Kinnunen. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Tuomela, R. & Patoluoto, I. (toim.) 1976. Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I. Helsinki: Gaudeamus.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Weber, M. 1990a. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Alkuteos *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1920). Suom. Timo Kynätjä. Toinen painos. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Weber, M. 1990b. Kasvatuksen ja sivistyksen rationalisoituminen. Suom. Tapio Aittola. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä, 112–118.
- Winch, P. 1979. Yhteiskuntatieteet ja filosofia. Alkuteos *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy* (1958). Suom. Ilkka Malinen. Jyväskylä: Gummerus.
- Wittgenstein, L. 1972. Tractatus Logico-Philosophicus eli Loogis-filosofinen tutkielma. Alkuteos *Logisch-philosophische Abhandlung* (1933). Suom. Heikki Nyman. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Wittgenstein, L. 1978. Zettel. Filosofisia katkelmia. Julk. G. H. von Wright ja G. E. M. Anscombe (1967). Suom. Heikki Nyman. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Wittgenstein, L. 1983. Filosofisia huomautuksia (1930). Alkuteos *Philosophische Bemerkungen*. Julk. Rush Rhees (1964). Suom. Heikki Nyman. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Wittgenstein, L. 1999a. Filosofisia tutkimuksia. Alkuteos *Philosophische Untersuchungen* (1953). Suom. Heikki Nyman. Toinen painos. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Wittgenstein, L. 1999b. Varmuudesta. Alkuteos *Über Gewissheit* (1969). Suom. Heikki Nyman. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

- Wittgenstein, L. 2001. Sininen ja ruskea kirja. Filosofisten tutkimusten esitutkimuksia (1933–1935). Julk. Rush Reeds (1958). Kolmas painos. Suom. Heikki Nyman. Helsinki: WSOY.
- Wittgenstein, L. 2004. Philosophical Investigations / Philosophische Untersuchungen. The German text, with a revised English translation. Third edition. Translated by G. E. M. Anscombe. Blackwell Publishing.
- von Wright, G.H. 1971. Explanation and Understanding. Ithaca: Cornell University Press.
- von Wright, G.H. 1998. Logiikka ja humanismi. Teokset Looginen empirismi (1945), Logiikka, filosofia ja kieli (1958) ja Humanismi elämänasenteena (1981). Helsinki: Otava.
- von Wright, G.H. 1999a (1954). Elämäkerran luonnos. Teoksessa Malcolm, N. Ludwig Wittgenstein. Muistelma, 9–35.
- von Wright 1999b (1980). Saatesanat teoksessa Wittgenstein, L. Filosofisia tutkimuksia, 7–12.
- von Wright 1999c. Tieto ja ymmärrys. Teokset Tiede ja ihmisjärki (1987), Minervan pöllö (1992) ja Ihminen kulttuurin murroksessa (1996). Helsinki: Otava.
- von Wright 1999d (1974). Wittgenstein varmuudesta. Saatesanat teoksessa Wittgenstein, L. Varmuudesta, 11–30.
- Vuorela, T., Nieminen, P. & Ojala, T. 1994. Mihin oppilaitos tarvitsee opetushallintoa? Ohjaus ja tuki oppilaitoksen onnistumiselle. Otto-hankkeen seurantaraportti. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus & Efektia Palvelu Oy.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Filosofian väitöskirja. Tampere University Press.
- Värri, V-M. 2003. Kasvatusta ja 'ajan henki'. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) Opettaja vaikuttajana?, 44–62.
- Yliopistolaki 27.6.1997/645
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuorisot: epätavanomaisen oppimisen puolustus. Alkuteos *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen* (1982). Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

# LIITTEET

## LIITE 1. Diskurssiaineiston aakkosellinen luettelo

- Aikuiseksi liian varhain. "Yhteinen kieli aikuisen ja nuoren välillä katoamassa".*  
Leena Hjält. Professori Hannele Niemen haastattelu. Keskipohjanmaa n:o 37.  
6.2.2002, 7.
- Ajatelkaa asiaa meidän kannaltamme! Krizu 8d. Mielipide. Keskipohjanmaa*  
19.2.2001, 11.
- Ammattikorkeakoulujen rahoitukseen haetaan uusia pelisääntöjä. HS Kotimaa 20.2*  
2002, A8.
- "Ammattikoulun kuolema" jarruttaa liikaa muutospauhtia. HS 27.1.2002, A9.*  
Apua! Kouluun! TV2 8.10.2000. Silminnäkijä.
- Arki ja tieteellinen ajattelu. Jaana Venkula 1995. Helsinki. Yliopistopaino.*
- Arvioidaan itse, kehitytään keskustelemalla. Koulu tarvitsee yhteyksiä kotiin. Minna*  
Holopainen. Keskipohjanmaa n:o 51, 20.2.2000, 7.
- Arvioinnin arkipäivää – Laatu lapsesta lähtien. Vesa Raasumaa. 2000 WSOY Kou-*  
lukanava Oy <http://www.koulukanava.fi/>
- Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Eija Syr-*  
jäläinen 1997. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11/  
97. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.
- Arvioinnin esiinmarssi 1990-luvulla – pintailmiöstä pysyväksi toiminnaksi. Vesa*  
Raasumaa. 2000 WSOY Koulukanava Oy. <http://www.koulukanava.fi/>
- Arviointi ja laatu lapsen silmin. Vesa Raasumaa. 2000 WSOY Koulukanava Oy <http://www.koulukanava.fi/>*
- Arviointi koulutuspolitiikkana. Valtakunnallinen kasvatussosiologian symposium*  
Helsingissä 7.5.2004. SOCE ja Suomen Kasvatustieteellisen seuran kasvatusso-
- siologian verkosto. Kirjoittajan muistiinpanot.*
- Asiakaslähtöisyys kouluorganisaatiossa. Koulukonsultti Marjatta Sipilä. Keskuste-*  
lua. Opettaja n:o 11, 13.3.1998, 24.
- Asiakaspalautteen käyttö oppilaitoksen tuloksellisuuden arvioinnissa. Maija-Liisa*  
Nikki 1994 teoksessa Jakku-Sihvonen, Räisänen & Väyrynen (toim.) Virikkeitä  
koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/1994.  
Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Cygnaeus voitti Snellmanin – mutta kenet voitti suomalainen lapsi. FT Jaakko Itälä.*  
Kirja-arvostelu Mika Ojakankaan teoksesta Lapsuus ja auktoriteetti. HS Kulttuu-  
ri 6.5.1998. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>
- Eduskunta kiirehtii koululakeja. Suomen Kuvalehti Ajassa n:o 9, 27.2.1998, 12.*
- Eettistä ilmapiiiriä on voimistettava. Kasvatustieteen professori Simo Skinnari. HS*  
Mielipide 3.2.2002, A5.



- Ei elämää, vaan Nokiaa varten?* TV 2 Ajankohtaisohjelma Musta laatikko 1.2.1998. Toimittaja Timo Harakka.
- Ei häiriköintiä pidä aina vain ymmärtää.* Petteri Konttinen. HS Mielipide 2.3.2002, A5.
- Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus.* Eija Syrjäläinen 2002. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002.
- Elinikäinen oppija.* Berghäll, Båsk, Harra, Itälä, Lahdes, Nissilä & Åminne (toim.) 2000. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.
- Erityisopettajat: huoli pahoinvoinnista oikeutettua.* HS 24.3.2002, A7.
- Erityisopetuksen jonoja päästävää purkamaan.* Erityisluokanopettaja Kimmo Hotulainen. HS Mielipide 6.2.2002, A5.
- Erityisopetus ahtaalla.* HS 25.1.2002, A4.
- Erkki Ahon kausi oli suurta muutosta ja poliittista peliä.* Kotimaa n:o 42, 18.10.1996, 9.
- Esiopetus parantaa koulutuksellista tasa-arvoa.* Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala. Pääkirjoitus. Opetushallituksen tiedotuslehti Spektri n:o 4, 1.12.1999, 3.
- Etiikka koulun arjessa 2002.* Helsinki:Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Filosofi kummastelee tehokkuutta.* Helena Kinnunen. Heta Aleksandra Gyllingin haastattelu. HS Nimiä tänään 22.3.2002, A14.
- Hallinnon valtti: itsenäisyys ja yhteistoiminta.* Juhani Honka 1992. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan, 81–90.
- Harrastuksena elämän maksimointi.* Postia Sinulle. Postin asiakaslehti. Syyskuu 2002, 4–5.
- Helsingin Sanomien kysely ala-asteen opetusryhmien suuruudesta.* Marjukka Liiten. HS Kotimaa 18.10.1999. Verkkoilmeen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>
- Helsingin yliopiston rahasotku paikantui tiedotusyksikköön.* HS 26.2.2002, A11.
- Helsingin yliopistossa epäillään rahasotkua.* HS 24.2.2002, A7.
- Helsingissä löytyi "nettigradu". "Talousporkkanat rapauttavat tutkimuksen laadun".* HS Kotimaa 11.1.2002, A7.
- HS-kysely: Kotien ongelmat kaatuvat peruskoulujen niskaan. "Vanhemmat tajutkoon vastuunsa, sosiaalitoimi hoitakoon perheiden ongelmat, sairaat koulusta hoitoon". Rehtorit valittavat opetushallinnon vieraantuneen koulun arjesta. Riikka Talli. Mikä mättää koulussa?* HS 11.2.2002, A7.
- HS-kysely: Koulujen opetus kärsii oppilaiden kotiongelmistä. "Koulun pitäisi olla poliisiasema, terveyskeskus ja sosiaalivirasto". Pääkaupunkiseudun ulkopuolella koulut näivettyvät rahapulassa. Riikka Talli.* HS 11.2.2002, A3.

*Humanismin paluu tulevaisuuteen. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistuksen komitean mietintö. Komiteanmietintö 1993:31. Helsinki: Painatuskeskus.*

*Huono palkka vie hyvät opettajat kouluista. Etenkin miehet karkaavat rauhallisempiin työoloihin. Riikka Talli. Mikä mättää koulussa? HS Kotimaa 25.2.2002, A7.*

*Huutolainen vai lempilapsi? Koulu säästöjen puristuksessa. Aini Oravakangas. Kolumni. Kalajokilaakso 13.12.1996, 4.*

*Hyppy oppilaan kenkiin. Kutsumusopettaja. Pakina. Opettaja n:o 47, 20.11.1998, 26.*

*Hyönteistövaltion tabut. Nykykulttuurimme kritiikki. Yrjö Ahmavaara 1998. Helsinki. Yliopistopaino.*

*Hyvyyden maailma. Eero Ojanen 2000. Helsinki: Kirjapaja Oy.*

*Hyvyyden yhteiskunta. Eero Ojanen 1999. Helsinki: Kirjapaja Oy.*

*Hyvä koulutus on kilpailukyöyn kulmakivi. HS Pääkirjoitus 27.10.1999. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>*

*Hyväksi ihmiseksi...? Diskurssia peruskoulun tuloksellisuuden problematiikasta. Oravakangas, Aini & Savela, Ulla 1997. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.*

*Hyvän ihmisen mysteeri. Juhani Rintakumpu. Pakina. Kalajokilaakso n:o 249, 24.12.1996, 4.*

*Imago ja alikulkua lasten kustannuksella? Tuomo Oinonen. Mielipide. Keskipohjanmaa 18.2.2000, 15.*

*Informaatiotulvasta tietoa ja ymmärrystä. Marko Nenonen. HS Vieraskynä 11.1.1998. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>*

*Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatiosta ja tietoyhteiskunnasta. Sytyke- ja pohdintakirja tietotyön sankareille – opettajille, johtajille, toimittajille, tutkijoille, poliitikoille, virkamiehille. Jussi T. Koski 1998. Helsinki: Gummerus.*

*Insinööriliitto haluaa lisää matematiikkaa peruskouluun. Pekka Vuoristo. HS Kotimaa 20.11.1999. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>*

*Joensuun yliopisto jätti tutkintapyynnön poliisille. Martti Heikkinen. HS 8.2.2002, A13.*

*Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Maija-Liisa Nikki 1993. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 7.*

*Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Jorma Ekola (toim.) 1992. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.*

*Joka kymmenes lukiolainen kärsii kovasta stressistä. Valkolakin saaminen vie yhä useammalta yli kolme vuotta. Lukiolaisten liitto arvostelee opinto-ohjausta. Heidi Korva. Mikä mättää koulussa? HS 11.3.2002, A6.*

*Joku jossakin onnistui. VT, freelance filosofi Marja-Riitta Ollila. Kolumni. Opettaja n:o 42, 22.10.1999, 14.*

- Joukko-opetus laskee laatua. Hannu Laaksola. Pääkirjoitus. Opettaja n:o 42, 22.10, 1999, 5.
- Kamreerijattelua. Sauli Koivukoski. Kokkolan kääntöpiiri. Kolumni. Keskipohjanmaa n:o 49, 19.2.2001, 10.
- Kansa koki laman eri tavoin. Liisa Purovirta. Keskipohjanmaa n:o 66, 8.3.2002, 14.
- Kansanopistosta voi löytyä apua opiskeluun. Seppo Aho. HS Mielipide.6.1.2002, A5.
- Kasvaminen huutaa aikuisuutta. Minna Petäinen. Nuorisotutkimusverkoston johtaja Tommi Hoikkalan haastattelu. Taloustaito n:o 3, 11.3.2002, 10–13.
- Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Juha Suoranta 1997. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.
- Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tapio Puolimatka 1999. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Kasvatuksen puolustus. Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala. Keskustelun paikka. Kotimaa n:o 15, 16.4.1999, 19.
- Kasvatus edellyttää moraalitietoa. Kasvatusfilosofian dosentti Tapio Puolimatka. HS Vieraskynä 18.10.1998. Verkkoilmeen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanommat.fi/>
- Kasvatus ja "ajanhenki". Veli-Matti Värri 2002. Opettaja vaikuttajana? –seminaari Kokkolassa 5.2.2002. Kirjoittajan muistiinpanot.
- Kasvatustiede lakkautetaan. Suomen Akatemian tutkijatohtori ja opettajankoulutuksen suunnittelija Hannu L. T. Heikkinen. Kolumni. Opettaja n:o 10, 8.3.2002, 16.
- Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Ilma Tahvanainen 2001. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.
- Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelu George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Sirpa Törmä 1996. Kasvatustieteen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 496.
- Katsotaanko peiliin? Johan Nordlund. Kolumni. Opettaja n:o 10, 8.3.2002, 59.
- Kehittämisen kierteessä unohtuu ihminen. Kouluissa uudistutaan siihen tahtiin, että yhä useampi puhuu kehittämishysteriasta. Taidepedagogiikan professori Inkeri Sava seisoo niiden joukoissa, jotka kaipaavat kouluihin työrauhaa ja työniloa. Opettaja n:o 16, 19.4.2002, 18–20.
- Keitä ne on ne sankarit – saavutetaanko arvioinnilla laadukas lapsuus? Vesa Raasumaa. 2000 WSOY Koulukanava Oy. [www.koulukanava.fi](http://www.koulukanava.fi)
- Keravalla pienet koululaiset tekevät jo nyt pitkää päivää. Koululaisten iltapäivätoiminta seuraavaan hallitusohjelmaan. Kristiina Markkanen. HS 15.3.2002, A7.
- Kieli vallan manipulaation, tiedon ja luovuuden välineenä. Kirjailija Claes Andersson. Kieli on ihmisen peili-seminaari 9.5.2001. Euroopan kulttuurisäätiön Suomen osasto ja Äidinkielen opettajain liitto.

Kodin ja koulun yhteistyö vaatii aikaa ja rahaa. Kouluun tarvitaan lisää erityisosamista, koulukuraattoreita, koulupsykologeja, terveydenhoitajia ja erityisopettajia. Mannerheimin Lastensuojeluliiton pääsihteeri ja opetusministeriön oppilashuoltotyöryhmän jäsen Eeva Kuuskoski. HS Vieraskynä 2.3.2002.

Kokkolan imagoa koulusäästöillä? Nimimerkki Huolestunut äiti. Mielipide. Keskipohjanmaa 18.2.2000, 15.

Kokonaisvaltaista kehittämistä. Koulutuslautakunnan jäsen Seija Haapalehto. Mielipide. Keskipohjanmaa n:o 15, 16.1.2002, 13.

Korkea koulutus on koko kansan vahvuus. Lapin yliopiston rehtori Esko Riepula. HS Mielipide 30.12.2001, A5.

"Koulu joutuu toimimaan lääkärinä, poliisina ja sosiaaliviranomaisena..." Kristillinen luokka syntyy? Outi Airola. Keskipohjanmaa n:o 54, 24.2.2002, 4.

Koulu nykykulttuurissa. Sirkka-Liisa Lokasaari. Kirja-arvostelu Kaarlo Laineen teoksesta Koulukuvia – Koulu nuorten kokemustilana. Keskipohjanmaa n:o 68, 10.3.2002, 18.

Koulu on noussut muuttoliikkeen, tilaongelmien, opettajien pätevyyden ja koulukiusaamisen takia syksyn kuumaksi keskustelunaiheeksi. Millainen on koululaisen työpaikka tällä vuosituhannella? Kunta 2000. MTV3 13.10.2000. Iltakoulu.

Kouluissa ollaan kuin sardiinit purkissa. Riikka Talli. Mikä mättää koulussa? HS 11.2.2002, A7.

Koulujen tasoerot kertovat enemmän oppilaista kuin opetuksesta. Minna Holopainen. MTV3 21.5.2002. <http://mtv3.fi/ihmisuhteet> 30.9.2002.

Koululaitoksen käyttömenot kasvaneet maltillisesti. Opetushallituksen tiedotuslehti Spektri 4/1999, 42–43.

Koulun johtamishaaste. Seppo Helakorpi 2001. Pedagogia-sarja. Helsinki: Tammi.

Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Reijo Miettinen 1990. Helsinki: Gaudeamus.

Koulun ongelmista puhuttava. Markku Fräntilä. HS Mielipide 25.2.2002, A5.

Koulun puolesta. Hannele Myyrä (toim.) 1996. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Koulun tehtävää on kasvattaa. Erityisopettaja Martti Saikkonen. Keskustelua. Opettaja n:o 10, 8.3.2002, 18–19.

Koulun tuloksellisuuden arviointi. Kaarlo Hämäläinen, Reijo Laukkanen ja Armi Mikkola (toim.) 1993. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Koulun tulosjohtaminen. Koulutoimenjohtaja Toivo Lonkila 1991. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

"Koulussa mitataan yhteiskunnan tasa-arvoa". Tuomo Lappalainen. Suomen Kuva-lehti n:o 44, 30.10.1998, 22–24.

Koulut ja politiikan kadotettu maine. Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala. HS Vieraskynä 14.2.2000. Verkkoilmeen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsa.nomat.fi/>

Koulut junnaavat yhä perinteisiä latuja. HS Pääkirjoitus 29.4.2001, A4.

- Kouluterveydenhuolto kaipaa arvostusta. Eeva Kuuskoski. *HS Vieraskynä* 2.10.1998. Verkkoilmeen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>
- Koulutoimi säästää... Rehtori Antti Saari. *Mielipide*. *Keskipohjanmaa* n:o 11, 12.1.2002, 11.
- Koulutuksen arvioinnin riippumattomuudesta kiistellään. Opetushallituksen yhteyteen perusteilla arviointineuvosto. *Kuntaliitto ja tutkijat: Itsenäisyys taattava*. *HS Kotimaa* 27.12.2001, A10.
- Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Seppo Helakorpi 2001. *Pedagogia-sarja*. Helsinki: Tammi.
- Koulutuksen tason lasku huolestuttaa. Säästöt tekevät tuhoa. Hanna Kauppinen. *Keskipohjanmaa* n:o 65, 5.3.2000, 1.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Reijo Laukkanen. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 59.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Opetushallitus. *Arviointi* 7/1998. <http://edu.fi/itsearviointi/suomi/toiminta/>
- Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Liekki Lehtisalo ja Reijo Raivola 1999. *Juva: WSOY*.
- Koulutusjärjestelmää parannettava koko ajan. *HS Ajassa* 3.12.2000. Verkkoilme. <http://www2.helsinginsanomat.fi/uutiset>
- Koulutus kansainvälisessä vertailussa. Reijo Laukkanen (toim.) 1994. Helsinki: Opetusministeriö ja Opetushallitus.
- Koulutuskuntayhtymän tulos parani. Marja Vilppula. *Keskipohjanmaa* n:o 66, 8.3.2002, 5.
- Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Hannu Simola. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Koulutustahto näkyy opetuksesta. OAJ:n Keski-Pohjanmaan piirin pj. Pentti Silvennoinen. *Mielipide*. *Keskipohjanmaa* n:o 270, 1.10.2000, 15.
- Kriisi opettaa. Hannu L. T. Heikkinen teoksessa Niemi, H. (toim.) 1998. *Opettaja modernin murroksessa*, 93–109.
- Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1900-luvun koulutuspoliittisen käänteeseen tarkastelua. Sirkka Ahonen 2001. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 1, 155–184.
- Kukas koululaisten asemaa ajattelee? Tuleva mammutilukiolainen(ko)? *Mielipide*. *Keskipohjanmaa* n:o 49, 19.2.2001, 11.
- Kukkiakin on kastettava. Heikki Gummerus. *Kolumni*. *Keskipohjanmaa* 19.2.2001, 10.
- Kunnat eivät enää pysty lisäämään erityisluokkia. Opettajat pelkäävät erityisoppilaiden sijoitusta tavallisiin luokkiin. "Ryhmät liian suuria, taidot ja aika eivät riitä". Riikka Talli. *HS* 28.1.2002, A7.

Kuntaliitto linjasi sivistyksen suunnan. HS Kotimaa 27.4.1999. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>

Kuntaliitto luotsaa kouluja arvioimaan omaa työtään. Opinahjot vaihtelevasti varautuneita uuden lain velvoittamaan tulosten arviointiin. HS Kotimaa 12.3.1997. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>

Kyläkoulu pidetään pystyssä yritysrahalla. Rautalammilla koulun tueksi jo yli 20 yritystä ja yhteisöä. Opetushallitusta epäilyttää "sponsoroinnin" jatkuminen. Martti Heikkinen. HS 19.1.2002, A7.

Kävelevä kustannuserä? Keskustelua. Opettaja n:o 39, 24.9.2004., 17.

Laadusta koulujen kilpailutekijä. Projektipäällikkö Olli Luukkainen ja rehtori Peter Johnson. Keskipohjanmaa n:o 40, 9.2.2000, 12.

Laatua kouluun. Anttonen, E., Helakorpi, S.(toim.), Juuti, P., Summa, H. & Suonperä, M. 1995. Opetus 2000-sarja. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Laatua koulutuksen laatupolitiikkaan. Taustamateriaalia opetusministerikokoukseen 23–25.9.1999. Kauko Hämäläinen & Ritva Jakku-Sihvonen. Opetushallitus. [www.oph.fi/julkaisukaappi](http://www.oph.fi/julkaisukaappi)

Laatuaajattelun todellisuus. Sakari Karkkola. Keskustelua. Opettaja n:o 8, 25.2.2000, 14.

Laatuarviointi tuottaa perusteltua tietoa. Opetusneuvos Ritva Jakku-Sihvonen, erikoistutkija, KT Jorma Kuusela ja: erikoistutkija, dosentti Kari Metsämuuronen. HS Mielipide 2.1.2002, A5.

Laatu koulutuksessa. Seppo Helakorpi. Opettaja n:o 49–50, 5.12.1997, 34.

Laatuvoillityt opettajat. Kasvatustieteen, erityisesti didaktiikan professori Kari Uusikylä. Keskustelua. Opettaja n:o 1–3, 16.1.1998, 16.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630

Laki ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/255

Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632

Lapset eivät kaipaa koulun tehoaamuja. Terhi Ikonen. HS Mielipide 23.3.2002, A5.

Lapsitappajat -dekkarin kirjoittanut Leila Simonen ei yllätynyt Lopen surmista. Yhteiskunnan arvomuutos kovetti lapsetkin. Leila Simosen haastattelu Kansan Uutisten Viikkolehdessä 7.9.2001. DekkariNetti. <http://tornio.fi/kirjasto/tuu/dekkarit/artikkelit/> 25.1.2002.

Lapsitappajat. YTT Leila Simonen 2001. Helsinki: Gummerus.

Lasten aistihäiriöt tunnistettava opetuksessa. VT Sari Näre. HS Mielipide 23.2.2002, A5.

Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (toim.) 1993. Opetus 2000. Juva. WSOY.

Lukeminen on harvojen herkkua lukioiässä. Kalevi Kantele. HS Mielipide 7.1.2002, A5.

Lukiolaki 21.8.1998/629

- Lukion keskiarvoraja ja ylioppilastutkintomenestys. Päätoimittaja Tomi Lindblom ja vastaava päätoimittaja Merja Ylä-Anttila. MTV3 18.9.2002. <http://www.mtv3.fi/lukiot> 30.9.2002.
- Lunastaako kehyspäätös ministerin lupaukset? 2000-luvun haasteisiin ei kyetä vastaamaan tämän hetken leikatuilla resursseilla. OAJ:n puheenjohtaja Erkki Kangasniemi. Opettaja n:o 7, 18.2.2000, 11.
- Lähikoulu paras lapselle. Pirkko Saarinen. HS Mielipide 21.2.2002, A5.
- Lääkäriskoulutuksen laatu on myös tärkeä. Suomen lääkäriliiton puheenjohtaja Heikki Pälve. HS Mielipide 9.1.2002, A5.
- Maahanmuuttaja haaste opettajalle. Anna-Maria Toivonen. HS Vieraskynä 16.1.2000. Verkko-liitteen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>
- Maailman kauheus, kasvatustarve ja toivon periaate. Juha Suoranta. Filosofinen aikakauslehti Niin & Näin 4/1996. <http://www.netn.fi/496>
- Media ja kielen sumeus. Pirjo Kukkonen. Kieli on ihmisen peili – seminaari 9.5.2001, 43–58.
- Mihin oppilaitos tarvitsee opetushallintoa? Ohjaus ja tuki oppilaitoksen onnistumiselle. Otto-hankkeen seurantaraportti. Vuorela, T., Nieminen, P. & Ojala, T. 1994. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus & Efektia Palvelu Oy.
- Miksi ja entäpä jos. Professori Kari Uusikylä. Pakina. Opettaja n:o 5, 4.2.2000, 2.
- Miksi kasvatuksen filosofiaa? Simo Skinnari ja Jarmo Toiskallio 1994. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Miksi koulut ja opettajat vaikenevat vaikeista asioista? Miten tehdä loppu kiusaamisesta, väkivallasta ja rötöstelystä, jos suurin huoli on koulun imago? Vieraana opetusministeri Maija Rask. TV2 3.10.2000. Ajankohtainen kakkonen.
- Miksi oppilaamme menestyivät? Professori Reijo Wilenius. HS 27.12.2002, A5.
- Mikä selittää lasten pahoinvointia? Sosiaalityön professorit Maritta Törrönen, Riitta Vornanen ja joukko sosiaalityön lisensiaatintutkinnon opiskelijoita. HS Mielipide 8.3.2002, A5.
- Mikä väsyttää yläasteella? Rehtori Riitta Lumijärvi. Mielipide. Keskipohjanmaa n:o 64, 6.3.2002, 11.
- MLL kannattaa kokopäiväkoulua lääkkeeksi lasten yksinäisyyteen. Kristiina Markkanen. HS Kotimaa 14.3.2002.
- Minkäänlaista väkivaltaa ei saa suvaita koulussa. Psykologian lisensiaatti ja Suomen psykologiliiton puheenjohtaja Tuomo Tikkanen. HS Vieraskynä 7.1.2002, A4.
- Minulle kasvu alkaa jo riittää! Melkein maisteri. HS Mielipide 25.1.2002, A5.
- ”Minä tulen aivan kohta”. Opettaja Siiri Miettusen huomassa on viikon alkajaisiksi kolme luokkaa ja 70 lasta. Risto Lindstedt. Suomen Kuvalehti n:o 9, 27.2.1998, 24–28.
- Mistä saisimme apua syrjäytyneelle? Väsynyt äiti. HS Mielipide 30.12.2001, A5.
- Miten ehkäistä vilppiä tieteessä ja tutkimuksessa. Kasvatustieteen professori Simo Skinnari. HS Vieraskynä 9.1.2002, A4.

- Miten laajentaa koulutuksen arviointia? Professori Eira Korpinen. Kolumni. Keskipohjanmaa n:o 211, 5.8.2002, 8.*
- Naiset ongelma atk-ammattilaisille. Keskipohjanmaa n:o 67, 9.3.2002, 12.*
- Nenä kiinni taulussa. Espoon Jupperissa opiskellaan 33 oppilaan ryhmässä. HS Kotimaa 18.10.1999. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2001. <http://www2.helsinginsanom.fi/>*
- Nuorten surmateot kertovat uudenaikaisesta pahuudesta. Suomen Akatemian tutkija-tohtori Mika Ojakangas. HS Vieraskynä 2.1.2002, A4.*
- OECD-maiden vertailututkimus: Suomalaisnuorten lukutaito paras. Opetushallitus 4.12.2001. <http://dbedu.fi/edufi uutiset/> 5.1.2002.*
- Olisiko opetukselle aikaa? Opettaja n:o 16, 19.4.2002, 20.*
- On aika keskittyä opetuksen laatuun. Koulutuspoliittiset asiamiehet Juha Oksanen, Riku Matilainen, ja Sami Nieminen. Suomen Ekonomiliitto. HS Mielipide 11.1.2002, A5.*
- Onko meillä malttia sivistykseen? Filosofit Eero Ojanen 2000. Tilaa sivistykselle n:o 2. Kansanvalistusseura. Helsinki: Gummerus.*
- Opettajaa tulee jo ikävä. Pakkolomat, lapset säilössä, koulu hunningolla. Suomen Kuvalehti n:o 9, 27.2.1998, 1.*
- Opettaja interventio taitajana. Apulaisprofessori Eila Aarnos. Opettaja vaikuttajana? – seminaari Kokkolassa 5.2.2002. Kirjoittajan muistiinpanot.*
- Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Professori Timo Airaksinen 1998. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta, 5–13.*
- Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Professori Hannele Niemi. Opettaja vaikuttajana? – seminaari Kokkolassa 5.2.2002. Kirjoittajan muistiinpanot.*
- Opettaja modernin murroksessa. Hannele Niemi (toim.) 1998. Opetus 2000. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.*
- Opettaja moraalikasvattajana. Rehtori Leevi Launonen. Opettaja vaikuttajana? – seminaari Kokkolassa 5.2.2002. Kirjoittajan muistiinpanot.*
- Opettajamuistoja ja kokemuksia 32 työvuoden ajalta. Korhonen, M-L. 2000. Teoksessa Berghäll, A., Båsk, K., Harra, K., Itälä, R., Lahdes, E., Nissilä, M-L. & Åminne, C. (toim.) Elinikäinen oppija, 82–88.*
- Opettaja tarvitsee työnäyn. Raija Pelttari. Professori Juhani Aaltolan haastattelu. Keskipohjanmaa n:o 34, 4.2.2002, 2.*
- Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Maijaliisa Raustevon Wright 1997. Jyväskylä: Atena.*
- Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Professori Veli-Matti Värri. Teoksessa Etiikka koulun arjessa 2002, 55–63.*
- Opettajan työn mieli. Professori Juhani Aaltola. Opettaja vaikuttajana? – seminaari Kokkolassa 5.2.2002. Kirjoittajan muistiinpanot.*
- Opettajana koulun muutoksessa. Pasi Sahlberg 1997. Opetus 2000-sarja. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.*



- Opettajankoulutus modernin murroksessa. Hannele Niemi (toim.) 1999. Tampere. Tampereen yliopistopaino.
- Opettajat kapinamielellä. Juhani Rintakumpu. Pakina. Kalajokilaakso n:o 226, 24.11.1998, 4.
- Opettajat taas talkoissa. HS 9.2.2002, A4.
- Opettajien lomautus Vantaalla 1998 ei KHO:n mukaan rikkonut lakia. Korkein hallinto-oikeus kumosi alemman oikeusasteen kannan. Kaupunki. HS 15.2.2000. Verkkoilmeen arkisto 21.2.2001. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>
- Opettajien mitta täyttymässä. Lomautukset, oppituntien karsiminen ja korkeakoulutavoite suututtavat. Hanna Kauppinen. Viikonvaihte. Keskipohjanmaa n:o 65, 5.3.2000, 9.
- Opettajuuden alasajo pysäytettävä. Seppo Helakorpi. Opettaja n:o 6, 11.2.2000, 4–6.
- Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Pekka Sallila & Anita Malinen (toim.) 2002. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Opettavainen tarina. Peruskoulu on kriisissä: oppilaat riehuvat ja kiusaavat toisiaan, opettajat nääntyvät piirtoheittimen äärelle. Vanhemmat eivät piittaa mistään, eikä yhteiskunnalta liikene rahaa. Toista se oli ennen – vai oliko? Katri Merikallio. Suomen Kuvalehti n:o 7, 18.2.2000, 28–35.
- Opetus kärsii. Nimimerkki Järki käteen. Mielipide. Keskipohjanmaa n:o 65, 5.3.2000, 13.
- Opetussuunnitelmien taso kirjava. Taso vaihtelee luonnosmaisesta esimerkilliseen. Marjukka Liiten. HS Kotimaa 10.1.2000. Verkkoilmeen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>
- Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tapio Puolimatka 1997. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Opetustoimen laadun ja arvioinnin kehittäminen. Pohjois-Pohjanmaan Kesäyliopiston järjestämä opettajien koulutustilaisuus Oulaisissa 24.1.1998. Kurssimateriaali ja kirjoittajan muistiinpanot.
- Opiskelijamme hankkivat yleissivistystä. Opiskelija Katri Utula. HS Mielipide n:o 5, 6.1.2002, A5.
- Opiskelijan valitus johti homekoulun korjaamiseen Forssassa. Irja Hyvärinen. HS Kotimaa 17.2.2002, A10.
- Oplasta iloisia kuulumisia siltämäen ala-asteelta. Vs. koulunjohtaja Eija Säilä. Siltämäen ala-asteen koulu. Opetustoimen laadun kehittämishanke. Tiedote 4/1997, 6–7.
- Oppiaineiden valinnaisuus teki peruskouluista kilpailijoita. Oppilaita houkutellaan kouluun moponkorjauksella ja ratsastuksella. "Ei ole ollut kovin trendikästä olla tavallinen peruskoulu". Minttu Mikkonen. Mikä mättää koulussa? HS 18.3.2002, A8.

- Oppi ja laatu. Opetustoimen laadun kehittämishanke. Tiedote 4/1997. Efektia Oy.*
- Oppilaiden kirjoitustaito heikentynyt. Kati Männikkö. HS Mielipide 12.1.2002, A5.*
- Oppimisen ja laadun kiasma. Professori Matti Parjanen (toim.) 1999. Tampere: Tampere University Press.*
- Osaaminen esiin. Opettaja n:o 6, 11.2.2000, 21.*
- Paarma: Opettajat ymmällään eettisestä kasvatuksesta. HS 27.1.2002, A8.*
- Pelastakaa hylätyt nuoret. Erityisopettaja Juha Kauhanen. HS Mielipide 23.3.2002, A5.*
- Perinteen ja nykyajan puristuksessa. Jukka Määttä & Pentti Yrjölä 2001. Kansanopistojen arviointi. Opetushallitus. Arviointi 10/2001.*
- Peruskoulua lyödään syyttä suotta. Professori Joel Kivirauma. HS Vieraskynä 27.1.2000. Verkkoilmeen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>*
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628*
- Pietas – kasvatuksen mahdollisuus. Mika Ojakangas 2001. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa.*
- Piispa korostaa arvopohjaa. Pihkala ei hyväksy koulua kännykkäteollisuuden ehdoilla. Keskipohjanmaa n:o 51, 20.2.2000, 26.*
- Pisa-tulokset kummastuttavat maailmalla. Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala on koko alkuvuoden saanut kehua ulkomaalaisille toimittajille ja poliitikoille suomalaista koulujärjestelmää ja opettajakuntaa. Hän on myös törmännyt huomattaviin eroihin koulutuskulttuureissa. Opettaja n:o 10, 8.3.2002, 8–10.*
- Pohjankylän koulu selvoittaa siirtotalukkuuden. Tulevien kolmosluokkien ryhmäkokoa haluttaisiin pienentää. Heikki Gummerus. Keskipohjanmaa n:o 51, 20.2.2000, 4.*
- Poikkeuskoulut kiinnostavia. HS 7.2.2002, A4.*
- Postmodernin pedagogiikkaa – Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Jarmo Toiskallio 2001. Teoksessa Huhmarniemi, Skinnari & Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin, 445–470.*
- Puheenvuoroja opettajan etiikasta 1998. Helsinki: OAJ.*
- Pula opettajista ja pienet palkat huolestuttivat kansanedustajia. HS Poliitiikka 21.3.2002, A10.*
- Puoliksi tyhjät lasit. Veronmaksajain keskusliiton viestintäjohtaja Antti Marttinen. Taloustaito n:o 1, 7.1.2002, 5.*
- Päivärinta. TV 1 14.10.2002. Aiheena Myyrmannin kauppakeskuksen pommi-isku. Rahankäyttö koulussa. Hanttiaineiden opettaja. Keskustelua. Opettaja n:o 11, 13.3.1998, 24.*
- Rehtoreilta yleisohjeet graduista. Laadunvalvonnasta suuntaviivat, ei yksityiskohdaisia suosituksia. Yliopistot pelkäävät "nettigradujen" yleistymistä. Kristiina Markkanen. HS Kotimaa 11.1.2002, A7.*
- Ruotsi säikähti nuorten heikkoja päättötodistuksia. Leo Pugin. HS Ulkomaat 9.2.2000. Verkkoilmeen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>*

- Saksalaislehdet arvioivat Pisa-tutkimusta: Suomalaisopettajat eivät perusta pönttö-yksestä. *Opettaja* n:o 10, 8.3.2002, 10.
- Sivistys ei ole ylellisyyttä. Loputon uuden tiedon syöttäminen lapsille ja yhteiskunnan materialistinen suorituskeskeisyys pudottavat meidät sivistysvaltioiden joukosta. Marita Kuokkanen. *Myytitutkija* Kirsti Simonsuuren haastattelu. *Opettaja* n:o 9, 3.3.2000, 10–11.
- Sivistyslautakunta huolissaan koulun ilmastoinnista. *Kalajokilaakso* n:o 29, 10.2.2001, 1.
- Sivistys pedagogisena tehtävänä. Professori Pauli Siljander. *Opettaja vaikuttajana? – seminaari* Kokkolassa 5.2.2002. Kirjoittajan muistiinpanot.
- Sponsoriraha kompastuskivenä. Erkki Paananen. *HS* 8.2.2002, A13.
- Suomalaisessa yliopistossa opitaan ajattelemaan itse. Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan hallituksen puheenjohtaja Tommi Laitio. *HS Mielipide* 28.3.2002, A5.
- Suomen koulutusihme Saksan lehdissä. Yhteiskuntatieteilijä, Madeburgin korkeakoulun sosiaalityön professori Aila-Leena Matthies. *Keskipohjanmaa* n:o 336, 9.12.2001, 12.
- Suomessa vaaditaan päättötodistukseen vähintään viitosisia. Marjukka Liiten. *HS Ulkomaat* 9.2.2000. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>
- Tehoa vai laatua koulutukseen? Reijo Raivola 2000. *Juva*: WSOY.
- Tekemällä oppimisesta hyviä kokemuksia. Arto Seppälä ja Saila Aho-Mantila. *Valtakunnallinen työpajayhdistys ry.* *HS Mielipide* 6.1.2002, A5.
- Tiede tulee kasvattajan tueksi. Professori Kari Uusikylä. *Vieraskynä.* *HS* 2.1.1999. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanomat.fi/>
- Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Jarmo Toiskallio 1993. *Turun yliopiston julkaisuja C/99.*
- Tietoyhteiskunnan onnelaan testaten ja rangaisten. Professori Kari Uusikylä. *Puheenvuoro.* *Suomen Kuvalehti* n:o 36, 4.9.1998, 82–83.
- Tuhannen euron paikka. Tuomo Lappalainen. *Suomen Kuvalehti* n:o 4, 25.1.2002, 33.
- Tukiopetusta! Tarja Laakso. *Kokkolan vanhempainyhdistys ry.* *Mielipide.* *Keskipohjanmaa* n:o 58, 27.2.2000, 15.
- Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa. Hannele Niemi 1998. *Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta*, 63–73.
- Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Ritva Jakku-Sihvonen 1994. *Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. ja Väyrynen, P. (toim.), Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*, 8–21.
- Tuloksellisuuden arviointia kansanopistoissa. Kyösti Kontio & Miia Autto. *Koulutuksen tuloksellisuuden itsearvioinnin toteuttamis- ja kehittämismalleja. Kansanopistojen koulutuksen laadunarvioinnin kehittämisprojekti.* *Rovala-Opisto.*

- Tulos syntyy tekemällä. TV1 2.12.2000. Etälukio. Hyvä yritys.
- Tulosohjauksella laadukkuutta. Risto Seppänen 1992. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*, 183–195.
- Tunteiden viisaus opetus- ja työelämässä. Opettajalla on intiimi ja eettinen ammatti, jossa niin omat kuin oppilaiden tunteet on hyvä tiedostaa. Onhan opettamisessa kyse toisen ihmisen minuuden rakentamisesta. KT, yliassistentti Päivi Naskali. *Opettaja* n:o 10, 8.3.2002, 34–36.
- Tärkeää on lääketieteen opetuksen laatu. Lääketieteen opiskelijat Suvi Vainiomäki ja Verner Anttila. Suomen Medisiinariliitto. HS Mielipide 1.2.2002, A5.
- Täsmälääkkeitä opettajapulaan. Hannu L. T. Heikkinen, Kolumni. *Opettaja* n:o 6, 11.2.200, 20.
- Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Viljo Kohonen ja Pauli Kaikkonen. Teoksessa Niemi; H. (toim.) 1998 *Opettaja modernin murroksessa*, 130–143.
- Uusmoralistin credo. Nuorisotutkimusverkoston johtaja, sosiologi Tommi Hoikkala. Kolumni. Suomen Kuvalehti n:o 4, 25.1.2002, 45.
- Vaikka palkkaa maksettaisiin miljoona, aluejohtajajärjestelmä on susi. Timo Karjalainen. Luokanopettaja, jonka palkkaan aluejohtajajärjestelmä ei ole vaikuttanut, mutta joka pitää oikeudenmukaisuutta tärkeänä arvona. Sanan valta. Kalajokilaakso n:o 226, 24.11.1998, 4.
- Vaikuttaako koulutus? Liekki Lehtisalo (toim.) 1992. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vallan ja mammonan kohtuuttomuudesta. TV2:n asiaohjelmien päällikkö Ilkka Saari. Keskipohjanmaa n:o 68, 10.3.2002, 14.
- Vanha vihainen mies. Emeritusprofessori Yrjö Ahmavaaran haastattelu. HS Erikois sivut 24.10.1999. Verkkoliitteen arkisto 21.2.2000. <http://www2.helsinginsanom.fi/>
- Vanhan professorin puheenvuoro. Matti Koskenniemi 1998. *Kasvatus* 1/1998, 123–126.
- Vanhemmat ja yhteiskunta vastuussa lasten teoista. HS Pääkirjoitus 8.3.2002, A4.
- Vanhempien mielestä opetushallinto on vieraantunut koulun arjesta. Riikka Talli. Mikä mättää koulussa? HS Kotimaa 4.3.2002, A9.
- Vanhempien selvitettävä lasten ”työpaikkaolot”. Kalajokilaakso n:o 74, 17.4.1999, 2.
- Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Ritva Jakku-Sihvonen, Anu Räisänen ja Pirjo Väyrynen (toim.) 1994. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2.
- Väkivaltalla itää irrallisuudessa. Nuorten raaistunut väkivalta ei yllätä nuorisopsykiatereja. Vuokko Pentzin. Kaleva n:o 64, 6.3.2002, 4.
- Väärä kasvatus edistää aistihäiriöitä. ”Samalla tämä kulttuuri unohtaa, että ihmiseksi kasvamiseen tarvitaan toisia ihmisiä.” KL, opettaja Sakari Saukkonen. HS Mielipide 1.3.2002, A5.

- Yhteisin pelisäännöin koulu voi säilyttää työrauhan. Kouluneuvos, Helsingin yliopiston normaalilyseon johtava rehtori, emeritus Jussi Lumijärvi. HS Mielipide 28.2.2002, A5.*
- Yhteistoiminnallinen oppiminen – Tie tuloksiin. Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Opetus 2000. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.*
- Yhä useampi peruskoululainen tarvitsee tuekseen erityisopetusta. Riikka Talli. HS Kotimaa 21.1.2002, A6.*
- Ykkösen aamu -TV 19.10.1999. Opetushallituksen ylijohtaja Aslak Lindströmin haastattelun aiheena Oppimistulosten arviointi 3/1999: Oppimaan oppiminen ala-asteilla.*
- Yliopistolaki 27.6.1997/645*
- Ylioppilaskirjoitusten kärkitulokset pääkaupunkiseudun lukioista. MTV3 26.6.2002. <http://www.mtv3.fi/helmi> 30.9.2002.*
- Ylivieskan lukion käyneet selviävät maailmalla. Sivistystoimenjohtaja Jukka Lehtosaari. Ylivieskan kaupungin sivistyskeskuksen tiedotuslehti Kultivaattori 1/2002, 2.*
- Ylivieskan lukion opetustaso valtakunnan huipputasoa. Ylivieskan kaupungin sivistyskeskuksen tiedotuslehti Kultivaattori 1/2002, 5.*
- Ystävyyttä yli rajojen. Kansainvälisyyskasvatusta Rahkolan koulussa. Kalajokilaakso n:o 45, 7.3.2000, 4.*
- Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksessa. Opetushallitus 11.12.2001. <http://db.edu.fi/edufiutiset/ophuutiset>*
- Äiti opettajana. Kun opettajat ovat pakkolomalla, vanhemmat pitävät koulua Järvenpään Haarajoella. Suomen Kuvalehti n:o 9, 27.2.1998, 29.*

## LIITE 2a. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli

### *KOULUTUKSEN TULOKSELLISUUDEN ARVIOINTIMALLI*<sup>1</sup>

Opetushallitus on kehittänyt koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin. Luomalla arviointimallin opetushallitus on halunnut vakiinnuttaa arviointin toteuttamismuodot ja määritellä toiminnalle pysyvät suuntaviivat. Arviointimallissa täsmentyvät myös arvioinnin keskeisimmät arviointikohteet ja menetelmälliset ratkaisut. Opetushallituksen 1990-luvulla toteuttamat kansalliset arviointihankkeet pohjautuvat tähän arviointimalliin joka myös antaa pohjaa alueellisille tai paikalliselle arviointiin.

Kansallinen arviointi ja paikallinen arviointi muodostavat yhdessä kansallisen arviointijärjestelmän. Arviointijärjestelmällä halutaan

- 1) tukea paikallista/ koulutuksen järjestäjän opetustoimintaa ja oppilaitosten kehittymistä tavoitteellisina ja avoimina toimintayksikköinä sekä
- 2) tuottaa ja välittää monipuolista, ajantasaista ja luotettavaa tietoa koulutusjärjestelmän toimintaedellytyksistä, toimivuudesta, tuloksista ja vaikutuksista keskeisillä tavoitealueilla kansallisessa ja kansainvälisessä viitekehyksessä.

Opetushallituksen tekemät arvioinnit ovat ensisijaisesti koulutuksen tuloksellisuuden arviointeja, joiden tarkoitus on palvella lähinnä valtakunnallista koulutuspoliittista päätöksentekoa ja koulutuksen kehittämistä kansallisella, paikallisella ja oppilaitostasolla.

Arvioidessa koulutuksen tuloksellisuutta on otettava huomioon toiminnan vaikuttavuus, toiminnan taloudellisuus ja toiminnan tehokkuus. Yksinkertaistaen vaikuttavuus tarkoittaa sitä että tehdään oikeita asioita ja tehokkuus että asiat tehdään oikein. Vaikuttavuudella tutkitaan jos toiminta vie toivottuihin tuloksiin ja tehokkuudella tarkastetaan jos toimintaedellytykset ja -puitteet ovat oikein määriteltä ja toimivia. Arvioimalla toiminnan taloudellisuutta seurataan taloudellisten resurssien käyttöä perusteltavuusnäkökulmasta.

Näiden kolmen peruskysymysten pohjalta on kehitelty jäsenelty kuvio jossa täsmennetään arviointikohteet kunkin ulottuvuuden osalta. Kuviossa 1\* esitetään yhteenvedon omaisesti tuloksellisuuden arviointikohteet.

---

<sup>1</sup> <http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/toiminta>

## LIITE 2b. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli<sup>2</sup>

(\* em. kuvio 1)

TULOKSELLISUUS		
TEHOKKUUS	VAIKUTTAVUUS	TALOUDELLISUUS
koulutustarjonta	koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus	koulutuksen vaihtoehtoiset tuotantotavat
ajankohtaisuus ja reagointikyky	oppimistulosten saavuttaminen	koulutusresurssien määrä, kohdentuminen ja käytön tehokkuus
pedagogiset järjestelyt ja opetuksen laatu	oppimaanoppimisvalmiudet	koulutuksen rahoitusjärjestelmät ja rahoituslähteet
koulutuspituudet	kommunikaatiovalmiudet	
keskeyttäminen/koulutuksenläpäisy	elinikäinen oppiminen	
moninkertainen koulutus ja hyväksilukeminen		
henkilöstö voimavarana		
tilat ja laitteet		
säädökset ja sopimukset		
oppilaitoksen johtamiskulttuuri		

<sup>2</sup> <http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/toiminta>

### LIITE 3. Koulun tuloksellisuusdiskurssin teemat

KOULUTUSMENOJEN SÄÄSTÖT	KILPAILU
Miten säästötoimet vaikuttavat koulun arjessa? -opettajien lomautukset -kyläkoulujen lakkauttaminen -suuret ryhmäkoot -suuret koulut -koulujen homeongelmat -lähiopetuksen väheneminen -materiaalihankinnoissa säästäminen	Onko kilpailu koulutuksen laadun tae? -koulujen profiloituminen -koulujen välinen kilpailu -oppilaiden menestys kansainvälisissä vertailuissa -menestymisen paineet -opiskelijoiden väsyminen
KEHITTÄMINEN, ARVIOINTI JA LAATU	OPETTAJUUS
Mitä on koulutuksen laatu? -oppimistulokset -opetuksen laatu -uudet koululait -opetussuunnitelmatyö -jatkuva arviointi	Miten opettajan työ on muuttunut? -ammattitaidon ylläpitäminen -työnkuvan laajentuminen -kiire -työuupumus -opetus ja kasvatus
OPETUKSEN SISÄLLÖT	PAHOINVOINTI
Mitä pitäisi opettaa? Miten pitäisi opettaa? -oppimiskäsitykset -opetuksen painopistealueet -tietotulva -teknologiakasvatus -opetus / kasvatus?	Miten yhteiskunnan epäkohdat heijastuvat kouluun? -koulujen työrauhaongelmat -erityisopetuksen tarpeen kasvu -erityisopetuksen integraatio -syrjäytyminen -väkivalta -kadotettu vanhemmuus -opettajan roolin muutokset
KASVATUKSEN KRIISI	
Mitkä ovat kasvatuksen arvot materialistisessa yhteiskunnassa? -arvomarkkinat -tieteen eettiset ongelmat -sivistys kasvatuksen päämääränä	