

**Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman
perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi**

Tuomas Tervasmäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tervasmäki, Tuomas. 2016. Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 122 sivua.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on lainsäädännön ohella merkittävin asiakirja, jolla perusopetuksen toimintaa ohjataan ja määritellään Suomessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen POPS2014-opetussuunnitelmaa poliittisena dokumenttina, joka on syntynyt eri intressiryhmien valtataistelun tuloksena. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia ideologisia piirteitä opetussuunnitelman arvoperustaan on artikuloitu ja millaisilla artikulaatioilla hegemoniaa pyritään rakentamaan.

Tutkimus perustuu laclaulaiseen diskurssiteoriaan, joka on jälkifoundationalistinen viitekehys ja ongelmalähtöinen metodi. Tässä tutkimuksessa lähestymistapa mahdollistaa neutraaleilta ja luonnollisilta näyttävien opetussuunnitelman ilmiöiden politisoimisen eli niiden poliittisen ja ideologisen aspektin esille tuomisen opetussuunnitelman konsensustekstistä.

Analysoin aineistosta artikuloituja kiinnekohtia ja yhtäläisyyden ketjuja. Yhtäläisyyden ketjujen kautta määritin kiinnekohtien partikulaarin sisällön ja nimesin ideologiset piirteet Heywoodin (2012) jaotteluun perustuen. Kiinnekohdat pyrkivät perustelemaan oman tarpeellisuutensa ja edustamansa ideologiset piirteet edistettäväksi kiinnittymällä universaalien merkitsijöiden, kuten tasa-arvo, yhteyteen. Opetussuunnitelman arvopohjan yhtenäisyyttä horjuttavia, ristiriitaisia sisältöjä artikuloidaan itsestäänselvien merkitsijöiden ja tyhjän merkitsijän logiikan kautta.

Politisoiva analyysi tuo esiin opetussuunnitelman sosiaalisesti rakentuneen luonteen ja mahdollistaa nykyisten merkityksenantojen avoimen arvioinnin, vaihtoehtojen pohtimisen sekä vallitsevien artikulaatioiden haastamisen.

Asiasanat: Ideologia, opetussuunnitelma, poliittinen, artikulaatio, näennäiskonsensus, koulutuspolitiikka, laclaulainen diskurssiteoria

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KOULUTUKSEN YHTEISKUNNALLINEN MERKITYS.....	9
2.1	Koulutuksen historiallis-yhteiskunnallinen merkitys	9
2.2	Koulutuspolitiikan kansainvälinen toimintakenttä ja suomalainen koulutuspolitiikka	12
2.2.1	Koulutuspolitiikan kansainväliset tendenssit – katsaus lähihistoriaan.....	13
2.2.2	Markkinat ja uusliberalismi koulutuksen kentällä	14
2.2.3	Globaalin markkinajohtoisen koulutuspolitiikan kritiikki.....	16
2.2.4	Kansainvälinen koulutuksen hallinnan kenttä	19
2.2.5	Suomalainen koulutuspolitiikka ja ylikansalliset mallit.....	22
3	OPETUSSUUNNITELMADISKURSSI	26
3.1	Opetussuunnitelmien kehityshistoria.....	26
3.2	Koulun uudistamisen vaikeus	30
3.3	Opetussuunnitelmatutkimus	33
3.4	Opetussuunnitelma policynä	34
3.4.1	Policy käsitteenä ja poliittisena artikulaationa.....	34
3.4.2	Opetussuunnitelman erityispiirteet.....	36
4	LACLAULAINEN DISKURSSITEORIA VIITEKEHYKSENÄ.....	40
4.1	Politiikan teoria, poliittinen ja jälkistrukturalismi	42
4.2	Hegemonian teoria	46
4.2.1	Diskurssi	47
4.2.2	Ideologia.....	50

4.2.3	Tyhjä merkitsijä ja kelluva merkitsijä	52
4.3	Yhteenveto	54
5	DISKURSSITEORIA OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUKSESSA	56
5.1	Opetussuunnitelma aineistona	59
5.2	Aineiston analyysi.....	60
5.3	Luotettavuus ja eettisyys	62
6	OPETUSSUUNNITELMADISKURSSIN IDEOLOGISET PIIRTEET	64
6.1	Opetussuunnitelman julkilausuttu arvoperusta	65
6.1.1	Perusopetuksen sivistyskäsitys	65
6.1.2	Tasa-arvon ideaali	69
6.1.3	Ihmisyys ja osallisuus yhteisössä	70
6.1.4	Liberaali-demokraattinen maailmankansalainen	72
6.2	Universaaleja käsitteitä, ristiriitaisia merkityksiä	74
6.2.1	Elinikäinen oppiminen opetussuunnitelmadiskurssissa	74
6.2.2	Perusopetuksen tehtävänä pääomien kartuttaminen	80
6.2.3	Inklusion kolmet kasvot.....	84
6.3	Tulosten yhteenveto	91
7	POHDINTA	96
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	96
7.1.1	Ideologiset piirteet ja hegemoninen merkityksenanto	96
7.1.2	Kriittisiä huomioita	97
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	100
	LÄHTEET	103
	LIITTEET	115

1 JOHDANTO

Kysymykset kasvatuksesta, koulusta ja niiden sisällöistä herättävät vuodesta toiseen värikästä keskustelua. Mielenkiintoa vaihdon runsautta on helppo ymmärtää, sillä jokainen meistä omaa runsaasti kokemustietoa koulumaailmasta ja on ainakin oman koulunkäyntinsä asiantuntija. Myös yhteiskunnallisesti koulu on merkittävä instituutio. Sen tehtävänä on sosiaalista nykyiset ja tulevat sukupolvet yhteiskunnan jäseniksi ja varustaa heidät tarvitsemillaan tiedoilla ja taidoilla. Näistä lähtökohdista onkin ymmärrettävää, että koululta odotetaan paljon ja sitä kohtaan asetetaan runsaasti toiveita ja muutosvaatimuksia.

Mielenkiintoni kasvatuksen ja opetuksen päämääriä kohtaan on noussut siitä seikasta, että niitä on käsitelty viimeaikaisessa keskustelussa verrattain vähän. Nykyinen hallitus on asettanut yhdeksi perusopetuksen pääkehittämistavoitteekseen niin sanotun 'digiloikan', eli koulujen digitalisaation ja sen mukaisen pedagogiikan toteuttamisen, mutta esimerkiksi kasvatuksen klassisiin päämääriin, kuten demokratian ja tasa-arvon edistämiseen, ei hallitusohjelmassa viitata (Valtioneuvoston kanslia 2015, 17–19). Kasvatustiede itsessään on painottunut didaktispsykologisesti (Simola 1995; 2015) ja kasvatustieteelliset, -historialliset, -sosiosociologiset ja -poliittiset kysymykset, eli karkeasti niputtaen yhteiskuntatieteelliset näkökulmat ovat marginaalissa. Tämän voi todeta esimerkiksi tarkastelemalla suomalaisten kasvatustieteen professorien aloja kuten Simola (2008) on tehnyt. Tilanne ei ole muuttunut kahdeksassa vuodessa merkittävästi.

Opetus ilmiönä ja koulu instituutiona eivät kuitenkaan ole irrallaan yhteiskunnasta, vaan ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman ja yhteiskunnan muiden instituutioiden, kuten sosiaalihuollon, perheiden, uskontojen ja puolueiden kanssa. Globalisaation mukanaan tuomat sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset muutokset haastavat kansallisvaltioita ja koulutuspoliittista diskurssia, eivätkä vähiten vaatimusten kiihtyvän tahdin vuoksi (Salmi 2012, 267–271). Tästä syystä kasvatuksen ja opetuksen päämääräkysymys-

ten ja laajempien yhteiskunnallisten yhteyksien tulisi olla vahvasti läsnä kasvatustieteen opetuksen ja tutkimuksen kentällä. Miten ympäröivän maailman muuttuminen, kansallisvaltioiden merkityksen väheneminen ja maailman lähentyminen vaikuttavat kansalliseen koulutukseen ja sen päämäärän asetteluun? Millaiselle arvopohjalle koulujärjestelmämme opetussuunnitelma perustuu? Millaisia ideologioita arvopohjan taustalla vaikuttaa, ja mitkä tahot määrittelevät opetussuunnitelman sisällön?

Keväällä 2016 on saatu päätökseen viimeisin koulureformi, jonka kautta on pyritty uudistamaan peruskoulun oppisisältöjä siten että se vastaisi paremmin tulevaisuuden haasteisiin. Opetushallituksen johdolla on laadittu uusi Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS) -dokumentti, joka on lainsäädännön ohella merkittävin asiakirja, jolla perusopetuksen toimintaa ohjataan ja määritellään Suomessa (Nyyssölä 2013, 32). POPSissa määritellään, mikä on perusopetuksen tehtävä yhteiskunnassa, mitkä arvot toimintaa ohjaavat ja mitä sisältöjä koulun opetus- ja kasvatustyön tulee toteuttaa. Se luo perusteet, joiden varaan rakentuu paikallinen, kunta- ja koulu-kohtainen opetussuunnitelmatyö (POPS2014, 7).

Minua kiinnostaa erityisesti millainen on opetussuunnitelman arvoperusta ja millaisia ideologisia piirteitä siitä on tunnistettavissa. Mielenkiintoista opetussuunnitelmassa on sen konsensusmainen luonne, ikään kuin opetussuunnitelma olisi valmistunut ilman sen sisältöjä koskevia kiistoja eri tahojen välillä. Suomalainen kouluinstituutio ja koulutuksen sisällöt ovat kuitenkin olleet kiistanalainen kamppailujen kohde koko koulujärjestelmän olemassaolon ajan (Ahonen 2003; Tomperi & Piattoeva 2005, 257–258). Perusopetusta koskevaan koulutuspolitiikkaan ja POPSin valmistelutyöhön on osallistunut useita kansallisia toimijoita ja sitä varten on kuultu lukuisia eri asiantuntijoita (OKM 2010; Kärki 2015). Nämä toimijat edustavat erilaisia intressiryhmiä, jotka pyrkivät ajamaan omaa agendaansa. Oletettavasti joidenkin ryhmien sana on painanut enemmän kuin toisten, sillä kaikkea ei voi sisällyttää koulun tehtäväksi.

Mouffen (2000, 5) mukaan intressiryhmät pyrkivät saavuttamaan hegemonisen tilan, jossa sen sanelemat totuudet näyttävät luonnollisilta ja ikään kuin ainoilta oikeilta vaihtoehdoilta. Itsestänselvyydet näyttäytyvät usein

vaihtoehtottomina, vaikka kyse on arvoihin perustuvista valinnoista eri vaihtoehtojen välillä. Ongelmallista tässä on, että vaihtoehtojen näennäisesti kadotessa katoaa myös vallitsevien valtasuhteiden legitiimin vastarinnan mahdollisuus. (Mouffe 2000, 5; Glynos 2001.) Opetussuunnitelmia runsaasti tutkinut kasvatussociologi Hannu Simola kirjoittaa seuraavasti tästä opetussuunnitelmi-en vaikutusvallasta määrittää ”oikeanlaista” koulua:

Mietintö- ja opetussuunnitelmatekstit ovat totuuspuhetta par excellence, tekstejä, jotka systemaattisesti muodostavat kohteita joista puhuvat. Ne tekevät tiettyjä asioita tärkeiksi ja matkimisen arvoisiksi; ne ovat vakavia, järkeviä, harkittuja ja arvostettuja, ”seisomaan nouden” käytettyjä puheenvuoroja siitä, mitä opettajuus ja koulu ovat. (Simola 1995, 40.)

Pureudun opetussuunnitelmien näennäiseen konsensukseen laclaulaisen diskurssiteorian (mm. Laclau & Mouffe 2014 [1985]; Laclau 2005; 2006; Glynos & Howarth 2007) näkökulmasta. Tämä lähestymistapa on luonteeltaan ongelmalähtöinen, eli ilmiötä problematisoiva. Lisäksi taustalla vaikuttaa ”puutteen ontologia”, ajatus siitä, että kaikki sosiaalisten suhteiden järjestelmät ovat kontingenteja, eli muutosalttiita, ja rakenteeltaan vajaita (Laclau & Mouffe 2014, x; Glynos & Howarth 2007, 14). Ontologian painottaminen vaikuttaa siten, ettei ilmiöön suhtauduta vain kysymällä mitä asioita se sisältää, vaan myös pohtimalla niiden esiintymistä sinänsä ja sitä miten ne ilmenevät. Objektien ja subjektien lähtökohtaisen epävakauden myötä niiden historiallisuus, epävarmuus ja kontingentti luonne korostuvat. Laajemmin poliittisen analyysin näkökulmasta tämä lähestymistapa mahdollistaa sosiaalisen objektiivisuuden konstruktivisen ja poliittisen luonteen korostamisen. (Glynos & Howarth 2007, 11.) Tässä tutkimuksessa lähestymistapa mahdollistaa neutraaleilta ja luonnollisilta näyttävien opetussuunnitelman ilmiöiden politisoinnin eli niiden poliittisen, arvovalintoihin kytkeytyvän ja kontingentin luonteen esiin tuomisen. Toisin sanoen tutkimuksen tavoitteena on poliittisen ja ideologisen aspektin esille tuominen opetussuunnitelman konsensustekstistä.

Tutkimustehtävänäni on siis tutkia, millaisia ideologisia piirteitä ja hegemoniaa muodostavia merkityksenantoja POPS2014 -opetussuunnitelmasta on paikannettavissa. Tiivistäen se tapahtuu problematisoimalla opetussuunnitelman tekstiä ja jäljittämällä opetussuunnitelmadiskurssia määrittäviä kiinnekohtia. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä kiinnekohtia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 löytyy?
2. Millaisia ideologisia piirteitä opetussuunnitelmadiskurssiin tuodaan näiden kiinnekohtien myötä?
3. Millaiseksi perusopetuksen arvopohjan ideologia muodostuu näiden ideologisten piirteiden valossa?

Kiinnekohdilla tarkoitan opetussuunnitelmadiskurssissa merkittäviä ja usein käytettyä käsitteitä, jotka painottavat diskurssille ominaisia arvoja. Nimitän ideologisiksi piirteiksi niitä ideologisia sisältöjä, eli keskeisiä arvoja, joita opetussuunnitelmadiskurssissa nimetään. Tarkemmin palaan kiinnekohtien käsittelyyn luvuissa 4.2.1 ja 5. ja ideologisen piirteiden tarkasteluun luvussa 5.

Seuraavissa kahdessa taustaluvussa tarkastelen kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä yhteiskunnassa sekä opetussuunnitelmadiskurssia. Ensin määrittelen viimeaikaista koulutuspoliittista keskustelua ja sitä edeltänyttä historiallista, globaalia ja ideologista kontekstia. Sitten tarkastelen kotimaista opetussuunnitelmaa osana koulutuksen ohjausta, opetussuunnitelmatutkimusta ja viimeisimmän POPSin syntyprosessia. Sen jälkeen esittelen tutkimukseni viitekehystä, laclaulaista diskurssiteoriaa, ja tutkimukseni kannalta olennaisia käsitteitä, joita käytän myös analyysissäni. Viidennessä luvussa määrittelen, miten sovellan laclaulaista diskurssiteoriaa opetussuunnitelmatutkimuksessa, sekä kuvaan tutkimukseni aineiston, erittelen analyysin etenemisen vaiheet ja kommentoin tutkimuksen eettisiä puolia. Tulosluvussa käsittelen opetussuunnitelmasta paikantamiani kiinnekohtia. Avaan niiden toiminnan mekanismeja diskurssiteorian käsitteiden avulla ja tulkitsen löytämieni ideologisten piirteiden merkitystä suhteessa tutkimuskirjallisuuteen. Lopuksi luvussa 7 vertailen analyysini tuloksia aiempaan tutkimukseen, pohdin tämän tutkimuksen laajempaa merkitystä ja reflektoin sen rajoitteita ja vahvuuksia.

2 KOULUTUKSEN YHTEISKUNNALLINEN MERKITYS

Tässä luvussa määrittelen sitä historiallista, yhteiskunnallista ja globaalia taustaa, jota vasten uusi opetussuunnitelma asettuu. Nämä lähtökohdat ovat merkittävästi muokanneet ja rajanneet sitä, millaiseksi opetussuunnitelma voidaan muotoilla.

2.1 Koulutuksen historiallis-yhteiskunnallinen merkitys

Koulutuksen käsitteellä viitataan useimmiten yhteiskunnan säätelymään, muodollisen koulutusjärjestelmän puitteissa tapahtuvaan kasvatukseen, opetus- ja oppimistoimintaan (Siljander 2014, 66–68). Yhteiskunnan toiminnan näkökulmasta koulutuksen voidaan nähdä olevan keskeinen osa väestön hallintaa, joka on ”laskelmoitua ja johdonmukaista toimintaa, joka tähtää yksilöiden, yhteisöjen ja kokonaisten populaatioiden ohjaamiseen kulloinkin tärkeiksi ymmärrettyjen päämäärien saavuttamiseksi” (Kaisto & Pyykkönen 2010, 11). Väestön hallinnassa koulutuksella voidaan nähdä olevan seuraavat tehtävät:

1. kvalifiointi eli tietojen, taitojen ja osaamisen tuottaminen (inhimillisen pääoman teorit),
2. valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen (suodatinteorit),
3. integrointi eli yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen (integroitinteorit),
4. varastointi, lähinnä työvoimareservin säilyttäminen (työmarkkinateorit).

(Antikainen, Rinne & Koski 2013, 156.)

Näkemyks koulutuksesta monipuolistuu kun formaalia kasvatusta tarkastellaan esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisenä suhteena. Kasvatus voidaan määritellä käytännölliseksi toiminnaksi, joka on intentionaalista ja interaktiivista. Intentionaalisuudella tarkoitetaan tavoitteellista ja tietoista toimintaa. Interaktiivi-

suudella viitataan kasvatuksen vuorovaikutteisena toimintana kasvattajan ja kasvatettavan välillä. (Siljander 2014, 29.) Siljanderin (2014, 52–53, ks. myös esim. Biesta 2010, 19–21) mukaan kasvatuksen tehtävänä on tukea ja edistää kasvatettavan sivistys- ja sosialisatioprosesseja sekä tukea tämän yksilöllisen identiteetin rakentumista. *Sivistystehtävällä* tarkoitetaan ihmisen vapautumista toisten johdateltavana olemisesta eli vierasmääräytyneisyydestä kohti itsenäistä, järjestäytynyttä ajattelua. Vapautuminen perustuu yksilön itsensä ja sosiokulttuurisen maailman väliseen vastavuoroiseen suhteeseen. Sivistysprosessi ei tapahdu kuitenkaan itsestään kasvatettavan kehityksen keskeneräisyyden ja puutteellisten valmiuksien vuoksi, siksi se onkin intentionaalisen kasvatuksen tehtävä. (Siljander 2014, 34–40.) *Sosialisaatiotehtävällä* viitataan prosessiin, jonka myötä yksilö omaksuu vallitsevan kulttuurin ja yhteiskunnan tiedot, taidot, tavat, arvot ja normit – eli tulee yhteiskunnan jäseneksi (Antikainen, Rinne & Koski 2014, 37; Siljander 2014, 46–49). *Identiteettehtävä* liittyy kiinteästi kahteen muuhun tehtävään sillä identiteetti muodostuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. Kasvatuksen tehtävänä on tietoisesti ohjata kasvatettavan kasvua yksilölliseksi persoonaksi yhteisön määrittämiin reunaehtoihin rajautuen ja sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Siljander 2014, 52–53.)

Kasvatuksella pyritään siis vaikuttamaan kasvatettavan kasvu- ja sivistysprosessiin ja tätä toimintaa ohjaa jokin päämäärä (Biesta 2010, 2; Siljander 2014, 29; Värri 2014, 98). Modernissa kasvatustieteessä kasvatuksen kautta pyritään ylittämään jo olemassa oleva yhteiskunta- ja elämänmuoto, kehittämään sitä kohti parempaa tulevaisuutta. Aiemman ylittämiseen liitetään usein kriittisen ajattelun taidot, kyky kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä ja kehittää niille vaihtoehtoja. (Juuso 2012; Siljander 2014, 29; Värri 2014.)

Niin ikään kriittisen näkökulman formaaliin kasvatukseen ja opetukseen tarjoavat konfliktiteoreetikot, joiden mukaan koulutuksessa on kysymys valtapeleistä ja kamppailuista yksilöiden ja ryhmien välillä erilaisten pääomien kentillä (Bourdieu & Wacquant 1995, 5, 144–145, 148–149; Young 1998, 5; Apple 2003, 30–32). Tällöin tarkastellaan kriittisesti esimerkiksi sitä, miten koulutuksen kautta uusinnetaan yhteiskunnan vallitsevaa valtarakennetta sekä etsitään

vastarinnan ja muutoksen mahdollisuuksia (ks esim. Bourdieu & Wacquant 1995; Young 1998, 5; Apple 2003, 30–32; Ball 2006; Szkudlarek 2013).

Kun yhteiskunnallisia tehtäviä painottavaa näkökulmaa, kasvatussuhteen näkökulmaa ja kriittistä näkökulmaa tarkastelee yhdessä, voisi kuvitella että päämäärän asettaminen koulutukselle on vaikea tehtävä. Miten sitten kasvatuksellinen hyvä määrittyy?

Kasvatuksellisen hyvän määrittäminen

Värri (2004, 21–35) mukaan eettisesti perusteltavissa oleva hyvä kasvatusta on dialogista kasvatusta, joka perustuu hyvän elämän, kasvatettavan itsekseen tulemisen ja vastuuseen kasvamisen ideaaleihin. Ideaalien tulee antaa suunta käytännön kasvatukselle ja pyrkiä toteutumaan siinä kasvatettavaa arvostaen. Hyvä elämä, kasvatettavan hyvä kasvu ja hyvä kasvatusta kytkeytyvätkin yhteen nykyhetkessä, kasvattajan ja kasvatettavan välisessä kasvatussuhteessa. Kasvatustajan tehtävänä on ensisijaisesti toimia maailmasuhteen tulkkina, joka pyrkii välittämään arvokkaaksi ja merkittäväksi kokemaansa kasvatettavalle. Erityisesti kasvattajan ihmiskäsitys ja maailmankuva vaikuttavat kasvatukseen laatuun ja kasvatettavan vapauden määrään. (Värri 2004, 21–35.)

Miten kasvatuksellisen hyvän ideaalit, hyvä elämä ja kasvattajan toiminnan perustana oleva kasvatuskäsitys määrittyvät? Yleiset kasvatuskäsitteet eivät synny tyhjiössä, vaan kasvatukseen hyvän määrittelyyn vaikuttaa kulttuurinen merkitysnäkökenttä, joka sisältää muun muassa yhteisön yleisen ihmiskäsityksen, moraaliperiaatteet, arvoperustan ja ideologishistoriallisen kontekstin (Värri 2014, 101–102). Koska ymmärryksemme ideaalisesta ihmisyydestä muuttuvat ajan myötä, myös kasvatustehosteita määritellään uudelleen. (Värri 2004, 33–35; 2014, 94–95.) Värri (2011, 46) kirjoittaa kasvatuksesta seuraavasti:

Viime kädessä kasvatuksessa otetaan kantaa siihen, mitä ja millainen ihminen on - - , mitä pidämme ihmisen kasvussa arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena (arvonäkökulma), ja millä perusteilla ja mistä lähteistä tämä kasvatuksellisesti arvokas määrittyy. (Värri 2011, 46)

Kasvatukseen päämäärän määrittäminen edellyttää siis käsitystä arvokkaasta ihmiselämästä. Kunkin ajanjakson hegemoninen kasvatuskäsitys materialisoi- tuu formaalin koulutuksen osalta opetussuunnitelmissa, joiden laatimiseen

osallistuu erilaisia intressiryhmiä ja asiantuntijoita (Heikkinen, Kiilakoski & Huttunen 2014; Kärki 2015). Luvussa 4 esittelemäni jälkistrukturalistisen viitekehäksen näkökulmasta ideaalien määrittäminen on poliittista artikulaatiota, jonka myötä niin kasvatuspäämäärä kuin käytännön kasvatustoiminta määrittyvät edistämään valitunlaista ihmiskäsitystä ja arvomaailmaa. Näin kasvatuksen ideaalien määrittäminen kytkeytyy ideologioihin, jotka perustuvat tietynlaiseen arvomaailmaan.

Kasvatus ja opetus ovat osa sosialisatioprosesseja, joiden myötä uusi sukupolvi pyritään tuomaan osaksi vallitsevaa kulttuuria ja yhteiskuntaa. Näissä prosesseissa omaksutaan yhteisön arvot, perinteet ja historia, eli tavallaan lähtökohdat ja perspektiivi ympäristön ymmärtämiselle ja tarkastelemiselle. Toisin sanoen kasvatuksessa ja opetuksessa kiinnitetään merkityksiä eli asetetaan näkemyksiä ja arvostuksia tärkeysjärjestykseen: arvotetaan toisia ensisijaisiksi ja edistettäväiksi, toisia vähemmän merkityksellisiksi tai vältettäväiksi ja joistain vaietaan. Samoin politiikassa kilvoitellaan siitä, mistä asioista on tärkeää keskustella, mihin järjestykseen ne laitetaan ja kuka pääsee niitä asettamaan. Tämän tutkimuksen perusoletusten mukaisesti voidaan ajatella, että molemmissa toiminnoissa on perimmiltään kyse samasta asiasta, merkitysten kiinnittämisestä tiettyyn järjestykseen.

2.2 Koulutuspolitiikan kansainvälinen toimintakenttä ja suomalainen koulutuspolitiikka

Koulutusta voidaan tarkastella sosiaalisten rakenteiden eli koulutusinstituutioiden tasolla, jolloin tutkitaan miten esimerkiksi talouden, politiikan ja kulttuurin prosessit vaikuttavat koulutuksen rakenteisiin, sen toimintaympäristöihin ja sen kentällä toimiviin toimijoihin (Antikainen, Rinne & Koski 2014, 150). Koulutuspolitiikka tutkii siis poliittisten prosessien vaikutuksia koulutuksen kentällä. Tarkastelen seuraavassa ensin koulutuspoliittista toimintakenttää. Aloitan määrittelemällä kansainvälisen koulutuspolitiikan toisen maailmansodan jälkeistä historiallista kehityskulkua ja sen ideologisia lähtökohtia. Sen jälkeen käyn läpi nykyistä globaalia keskustelua ja siirryn suomalaisen koulutuspolitiikan tutki-

miseen. Lopuksi vertailen suomalaista koulutuspolitiikkaa kansainvälisiin koulutuslinjauksiin.

2.2.1 Koulutuspolitiikan kansainväliset tendenssit – katsaus lähihistoriaan

Jotta voisimme paremmin ymmärtää nykyisen kansainvälisen koulutuspolitiikan päälinjoja, on tarpeellista selvittää, miten nykyiseen tilanteeseen on päädytty. Mundy (2007) käyttää käsitettä ”koulutuksellinen monitahoistuminen” (*educational multilateralism*) kuvattaessaan niitä institutionalisoitumisen muotoja, joissa sovitetaan yhteen kansallisvaltioiden välisiä suhteita yhteisten periaatteiden pohjalta. Prosessin tavoitteena on luoda merkittävää muutosta globaalissa kentässä normatiivisen konsensuksen eli kollektiivisen tavoitteen kautta (Mundy 2007, 20). Kollektiivisen konsensuksen rakentamista voidaan kutsua myös hegemoniaksi. Tällöin on kysymys poliittisesta merkityksenannosta, jossa tietyt intressiryhmät pyrkivät legitimoimaan omat näkemyksensä ainoina oikeina ja siten vaihtoehdottomina totuuksina (Laclau & Mouffe 2014 [1985], x; Mouffe 2000, 5). Monitahoistuminen luo uuden areenan poliittiselle kamppailulle yhteisistä normeista ja instituutioista (Mundy 2007, 19–20). Tukeudun seuraavassa Mundy (2007) jaotteluun kansainvälisen koulutuspolitiikan kehityksestä:

1. Yhdistetyn liberalismien ajanjakso 1945–1980
2. Uusliberaalin koulutuksen monitahoistuminen 1980–2000
3. Globaali hallinta ja uuden aikakauden koulutuspolitiikka 2000– (Mundy 2007.)

1. Toisen maailmansodan jälkeen länsimaissa keynesiläinen hyvinvointivaltio yhdistettiin vakaan ja valtioiden välisen taloudellisen järjestelmän kehittämiseen. Yhdistetty liberalismi (*embedded liberalism*) mahdollisti traditionaaliset kansalliset päämäärät ja suvereeniuden, mutta samalla yhdisti valtiot laajempaan kansainväliseen koneistoon, jonka tehtävänä oli edistää maailman taloutta ja kehittää samanlaisia yhteiskuntasopimuksen muotoja jäsenmailhin. Tämä loi perustaa koulutuksen monitahoistumiselle ja perusasteen koulutuksesta tulikin itsestäänselvyys länsimaissa. Tänä ajanjaksona perustettiin UNESCO, jonka tavoitteena oli edistää koulutusta universaalina oikeutena. (Mundy 2007.)

2. Keynesiläiset talousteoriat, joihin monet koulutuspoliittiset linjaukset perustuivat, alkoivat saada kritiikkiä 1970-luvulla öljykriisin ja taloudellisten ongelmien ilmetessä ja ne joutuivat ideologisen hyökkäyksen kohteeksi anglo-amerikkalaisessa politiikassa Thatcherin ja Reaganin hallitusten toimesta (Mundy 2007; Rizvi & Lingard 2010, 2; Heywood 2012, 58, 89–90). Uusliberalismiin perustuva markkinatalous yhdistettynä globalisaatioon (paikallisen ja kansainvälisen suhdetta muokkaaviin prosesseihin) muutti poliittista ja taloudellista kontekstia, jossa julkiset policyt kehitettiin (Mundy 2007; Ozga & Lingard 2007, Rizvi & Lingard 2010, 2–3). Tiivistetysti voidaan todeta, että uusliberalismin näkökulmasta valtiolla tulisi olla minimalistinen rooli yhteiskunnassa ja sen myötä koulutuksen tulisi olla täysin avointa kilpailulle, eli siis markkina-perustaista ja vapaasti ohjautuvaa (Rizvi & Lingard 2010, 31; Heywood 2012, 50; Jakonen 2015, 305–306). Tällainen järjestelmä tuottaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta, niin huippukoulutettuja yksilöitä kuin suuret määrät matalapalkka-aloilla työskentelevää massatyövoimaa, sillä erojen nähdään palautuvan yksilöiden välisiin ”luonnollisiin” eroihin (Jakonen 2015, 305–306; ks. myös Heywood 2012; 33–34, 49–50).

Berliinin muurin murtuminen ja Neuvostoliiton hajoaminen nähtiin osoituksena länsimaisen kapitalistisen mallin paremmuudesta ja edisti entisestään uusliberalistisen ideologian leviämistä (Mundy 2007, 26; Rizvi & Lingard 2010, 2). OECD, Euroopan unioni, Maailman pankki sekä Maailman kauppajärjestö WTO hajauttivat markkinalogiikkaa ja kansalliseen vertailuun perustuvia arviointijärjestelmiä koulutuksen kentälle erityisesti Englannissa ja Yhdysvalloissa (Mundy 2007, 27–29; ks. Sahlberg 2009, 23–25).

3. Globaalin hallinnan eli parhaillaan etenevää aikakautta tarkastelen seuraavassa luvussa.

2.2.2 Markkinat ja uusliberalismi koulutuksen kentällä

Kansainvälisissä kasvatustieteen keskusteluissa uusliberalismin ja globalisaation vaikutukset ovat olleet teemana jo yli kahden vuosikymmenen ajan. Uusliberalismin näkökulman voidaan nähdä hallitsevan globaalia poliittista keskustelua (Rizvi & Lingard 2010, 31, 42; Clarke 2012b; Heywood 2012, 59; Si-

mons, Lundahl & Serpieri 2013). Uusliberalismilla, jota kutsutaan myös uusklassiseksi liberalismiksi, tarkoitan tässä ideologiaa, joka pohjaa klassisen liberalismiin ydinajatuksiin yksilön ensisijaisuudesta, yksilönvastuusta ja valinnanvapaudesta, minimalistisesta valtiosta ja julkisista palveluista sekä markkinoiden vapaasta toiminnasta. Yksilöitä tulee rohkaista olemaan itsenäisiä ja tekemään rationaalisia päätöksiä omista intresseistään käsin. (Heywood 2012; 49–50; 87–88; Rizvi & Lingard 2010, 31–33; Ball 2012, 3–4; Simola, Rinne, Varjo & Kauko 2013) Yksilöiden itsenäisistä valinnoista muodostuu markkinoita muokkaava mekanismi, joka johtaa kehitykseen ja yleiseen hyvään. Tätä perustellaan sillä, että käyttäessään rajoittavia pakkoja valtio kahlitsee vapautta ja että kollektivismi rajoittaa yksilön aloitekykyä ja heikentää tämän itseluottamusta. Uusliberalismi nojaa vahvasti markkinafundamentalismiin, jossa markkinoiden vapaan kilpailun nähdään ratkaisevan kaikki sosiaaliset ja poliittiset ongelmat. (Heywood 2012, 49–50; 87–88; Jakonen 2015, 305–306.) Kuitenkaan uusliberalismia ei voida tarkasti valaa tiettyyn muottiin. Pikemminkin se on olemukseltaan kokoelma muutosalttiita käytäntöjä kuten Shamir (2008, 23) määrittelee: ”Käsitän uusliberalismin monimutkaiseksi, usein hajanaiseksi, epävakaaksi ja jopa ristiriitaiseksi käytäntöjen joukoksi, joka on organisoitu ’markkinoiden’ kyllästämisen mielikuvituksen ympärille.”

Uusliberaalin globalisaation ideologian myötä pyritään edistämään ja normalisoimaan ”kasvu ensin” -lähestymistapaa, joka perustuu yksilöllisen valinnan, yksityistämisen, pääoman kasautumisen sekä kilpailun ja tuoton tavoittelun eli markkinalogiikan luonnolliseksi tekemiseen, ja sen esittämiseen ainoana varteenotettavana vaihtoehtona (Shamir 2008, 23; Rizvi & Lingard 2010, 31–33; Ball 2012, 3–4; Simola, Rinne, Varjo & Kauko 2013). Voimistuvan globaalien kilpailun nähdään rohkaisevan valtioita vähentämään talouden säännöstelyä kansainvälisten investointien toivossa ja laskemaan verotusta, jotteivät ylikansalliset yritykset siirry muualle, kuten edullisemman työvoiman maihin (Heywood 2012, 59). Kilpailemattomat julkiset palvelut on määritelty heikkolaatuisiksi ja tehottomiksi, mihin ratkaisuksi on tarjottu yksilöllistä valintaa ja markkinamekanismeja, jotka tehostavat toimintaa (Doherty 2015). Uusliberalismia on kutsuttu jopa ”kaiken tieltään tuhoavaksi voimaksi” viitaten sen ky-

kyyn hämärtää poliittista debattia teknisellä puheella laadukkuudesta, tehokkuudesta, standardeista ja arvioinnista (Rizvi & Lingard 2010, 33; Clarke 2012b; Simola, Rinne, Varjo & Kauko 2013).

2.2.3 Globaalin markkinajohtoisen koulutuspolitiikan kritiikki

Vaikkakin kansainväliset organisaatiot ja markkinat ovat vahvistaneet asemiaan 1990-luvulta lähtien, on niiden toimintaa kohtaan kohdistettu kriittisiä kannanottoja kriittisten tutkijoiden ja opettajien toimesta. Nämä toimijat kamppailevat piilevää hallintaa sekä kasvatuksen kaupallistumista ja esineellistymistä vastaan korostamalla tasa-arvoista kasvatusta ensisijaisena oikeutena. Biesta (2006; 2014, 66–67) kuvaa seuraavaa laajempaa koulutuspoliittista muutosta oikeuksien ja vastuuden täyskäännöksenä. Hän ottaa esimerkiksi Unescon vuonna 1972 määrittelemän elinikäisen kasvatuksen, joka muuttui OECD:n vuonna 1997 määrittelemäksi elinikäiseksi oppimiseksi. Edellinen perustui ajatukseen, että jokaisella ihmisellä on oikeus oppia ja valtion vastuulla on varmistaa resurssit sekä tarjota yhtäläiset mahdollisuudet tämän toteutumiseksi. Sen sijaan elinikäinen oppiminen näyttää tulleen yksilön velvollisuudeksi ja vastuuksi olla valmiina oppimaan läpi elämän, kun taas valtion oikeutena on vaatia, että yksilöt jatkuvasti oppivat, jotta pystymme täyttämään globaalin talouden vaatimukset. (Biesta 2006; 2014, 66–67.)

Samana markkinavetoista jatkumoa näyttäisi olevan taloudellista hyötyä etsivien organisaatioiden ilmaantuminen koulutuksen kentälle, yksityisen rahoituksen, ulkoistamisen ja alihankinnan lisääntyminen ja yksityisten toimijoiden integroituminen opettajankoulutukseen (Simons, Lundahl & Serpieri 2013, 419; Seppänen & Rinne 2015, 26–28). Tämä tarkoittaa, että ”yksityiset toimijat ja kaupalliset toiminnot ja suhteet tulevat kasvavassa määrin osaksi itse kasvatusta -- ja siten myös osaksi kasvatuksellista hallintaa”, kuten Simons, Lundahl ja Serpieri (2013, 419, käännös TT) huomauttavat. Ballin (2012, 30–31; ks. Harni 2015) mukaan uusliberaalin koulutuksellisen hallinnan tavoitteena on yrittäjämäinen subjekti, joka on muovailtava, joustava ja ennen kaikkea *haluaa* kehittää itseään ja maksimoida tuottavuuttaan markkinoiden ja työelämän ehdoilla. Puhe subjektin tahdosta ja kyvyistä liittyy tietokykykapitalismiin, jolla viitataan

”erilaisiin tapoihin, joilla ihmisten yleiset tietämisen kyvyt valjastetaan intensiivisen taloudellisen hyödyntämisen kohteiksi” (Brunila, Onnismaa & Pasanen, 9). Koska osaamisen ja kykyjen kehittäminen korostuu koulutuksessa, on se myös tietokykykapitalismin keskeinen alue (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015, 10).

Näiden huomioiden myötä tulee ymmärrettäväksi näkökulma (Simons & Masschelein 2008; Szkudlarek 2013, 1–2), jonka mukaan nykyinen kasvatus ja koulutus on redusoitu palvelemaan taloudellista hegemoniaa ja tietotaloutta, jolloin esimerkiksi oppimisesta on tullut ratkaisu työttömyyteen sen sijaan, että työttömyys nähtäisiin laajempaan sosiaalisena ja rakenteellisena ongelmana. Laajemmin ajatellen tämä on osa poliittisten kysymysten epäpolitisointia, yhteisen vastuun yksilöllistämistä ja sosiaalisten ongelmien koulutuksellistamista (*educationalization*). (Simons & Masschelein 2008; Szkudlarek 2013.) Epäpolitisointi voi tapahtua esimerkiksi muuttamalla käsitteiden merkityksiä artikuloimalla ne eri diskurssin arvoista käsin, kuten yllä elinikäisen oppimisen tapauksessa (Rizvi & Lingard 2010, 185–186; Laclau & Mouffe 2014, 91). Tällä epäpolitisoinnilla on vakavia seurauksia demokratialle, koska se tapahtuu verhoamalla alun perin poliittiset merkityksenannot näennäisen konsensuksen, teknisen ja ”järkipäisen” puheen taa, kuten Clarke (2012b, 297) huomauttaa.

Yksilön ensisijaisuutta korostava uusliberaali diskurssi arvottaa ihmisen käyttäytymisen kollektiivisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia niiden yksilölle tuottaman lisäarvon mukaan (Rizvi & Lingard 2010, 184–186; Lahikainen 2015; Becker 2008). Sen seurauksena aiemmat yhteisöllisyyden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvot korvataan markkinatalouden arvoilla ja ”kuluttaja-kansalaisen” valinnalla (Rizvi & Lingard 2010, 184–186). Samalla kasvatuksen sivistystehtävä ja emansipatoriset tavoitteet asetetaan toissijaisiksi tehokkuuden nimissä (Biesta 2010; Rizvi & Lingard 2010, 184–186). Rizvin ja Lingardin (2010, 187) mukaan näyttääkin siltä, että globaali uusliberaali hallinta on kestäväntöntä niin taloudellisesti, poliittisesti kuin ympäristön kannalta. Kestäväntöntä se on taloudellisesti, koska se tuottaa sosiaalista eriarvoisuutta ja taloudellista epävarmuutta, poliittisesti, koska se hämärtää demokratiaa, sekä

ympäristön kannalta, koska jatkuvan kasvun retoriikka olettaa maapallon resurssit äärettömiksi.

Edellä määriteltyyn kehityskulkuun viitaten kriittiset koulutustutkijat ovat erityisen huolissaan koulutuksen tasa-arvon ja laadun sekä poliittisen päätöksenteon ja vallankäytön hämärtymisestä ja vaikutuksista demokratialle (Biesta 2010; Ball 2012; Clarke 2012b; Simons, Lundahl & Serpieri 2013; Szkudlarek 2013). Biesta (2010), Clarke (2012b) ja Szkudlarek (2013) vaativat kasvatuksen politisoimista (ks Palonen 2003b) eli kasvatuksen päämäärän, tavoitteiden ja arvojen avaamista avoimelle ja normatiiviselle keskustelulle yksilöllisen oppimisen tehokkuuteen keskittyvän ”oppimispuheen” sijaan (Biestan 2010, 10–26; ks. myös Värri 2014). Keskustelun ei tule perustua konsensuksen tavoitteluun, vaan päinvastoin dissensukseen eli lähtökohtaisen erimielisyyden hyväksymiseen ja agonistiseen¹ debattiin eri vaihtoehtojen välillä (Mouffe 2000, 13, 101–103; Clarke 2012b; Szkudlarek 2013). Tavoitteena on tarkastella, miten perinteisiä ”edistyksellisiä” tasa-arvon, yhteisöllisyyden, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, demokratian, dialogisuuden, ihmisoikeuksien ja emansipaation teemoja, mutta myös uudempia ekologisuuden ja globalisaation myötä ilmenneitä ihmisten keskinäisen riippuvuuden ja yhteyden teemoja voisi edistää nykyajassa (Rizvi & Lingard 2010, 198–202; Szkudlarek 2013, 4; Biesta 2014).

Edellä mainittujen teemojen edistäminen vaatii merkittävien käsitteiden kollektiivista ja demokraattista uudelleenartikulointia, jotta on mahdollista muodostaa nykyisen taloushegemonian haastavaa ja sen perspektiivistä vapautta sosiaalista mielikuvitusta (Mouffe 2000, 5; Rizvi & Lingard 2010, 201–202). Kuten Mikko Jakonen (2015, 311) haasteen osuvasti esittää: ”[T]ietokapitalismin aikakaudella koulutukseen liittyvät perustavat ja radikaalit kysymykset on kysyttävä jälleen uudelleen”. Tässä tutkimuksessa otan haasteen vakavasti kysymällä, mitä ideologisia piirteitä opetussuunnitelmadiskurssissa pyritään teke-

¹ Chantal Mouffe (2000, 13, 101–103) määrittelee agonismin keskeiseksi osaksi pluralistista demokraattista järjestystä. Se perustuu ajatukseen vastakkainasetteluiden me/ne väistämättömyydestä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Vastustajaa ei nähdä kuitenkaan Carl Schmittin tavoin antagonistisena ”vihollisena”, joka täytyisi eliminoida, vaan kilpakumppanina, jonka olemassaolo on hyväksyttävä. Tällöin taistellaan vastustajan näkemyksiä vastaan kuitenkin kyseenalaistamatta hänen oikeuttaan puolustaa niitä.

mään luonnolliseksi, millaisin logiikoin nämä artikulaatiot toimivat ja mitä seurauksia näillä merkityksenannoilla on (ks luku 5)?

Koulutuspolitiikan vastahegemoniset teemat voidaan liittää useaan eri ideologiseen diskurssiin. Tukeudun tässä Heywoodin (2012; ks liite 1) määrittelyihin poliittisiin ideologioihin. Ideologioiden kategorisointeja on kuitenkin muitakin ja määrittelyjen tekeminen poliittisia valintoja (sitene ne ovat kyseenalaistettavissa). Tämän vuoksi tulee seuraavaa jaottelua pitää vain suuntaa antavana (tarkemmin käsittelen asiaa luvussa 5.2).

Koulutuksen tasa-arvon, yhteisöllisyyden, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja ihmisoikeuksien teemat on yleensä liitetty sosiaalidemokraattiseen diskurssiin, jossa korostuu usein kristilliseen arvopohjaan perustuva kapitalismin moraalinen kritiikki ja joka on pääosin johtanut keynesiläiseen sekatalouteen (Heywood 2012, 128–132). Kritiikki vallankäytön hämärtymistä, vaurauden keskittymistä, kasvatuksen välineellistymistä kohtaan voidaan liittää niin marxilaiseen diskurssiin kuin monikulttuurisuuteen, kun taas vastakkainasetellun painottaminen liittyy vain edelliseen (Heywood 117–121; 314). Lähtökohtainen erimielisyys, konfliktuaalisuus ja agonistinen debatti voidaan yhdistää jälkimarxilaiseen diskurssiin (Laclau & Mouffe 1985; Mouffe 2000; Heywood 2012, 125) ja feministiseen diskurssiin, jossa poliittisen uudelleenmäärittelyn lisäksi korostuu erilaisuuden hyväksyminen (Heywood 2012, 229). Agonismi voidaan liittää myös monikulttuuriseen diskurssiin, sillä se tunnustaa erilaiset identiteetit ja näkemykset (ks. Heywood 2012, 314). Ympäristönsuojelua ja luonnonvarojen kestäväää käyttöä korostava ajattelu liitetään ekologiseen diskurssiin, jossa holistinen perspektiivi ja kokonaisuuden hyvinvointi ovat keskeisiä teemoja (Heywood 2012, 254–258). Globaalin maailman yhteyttä keskinäisen riippuvuuden kautta korostava artikulointi voidaan liittää ekologiseen diskurssiin, mutta myös marxilaiseen sekä monikulttuuriseen diskurssiin.

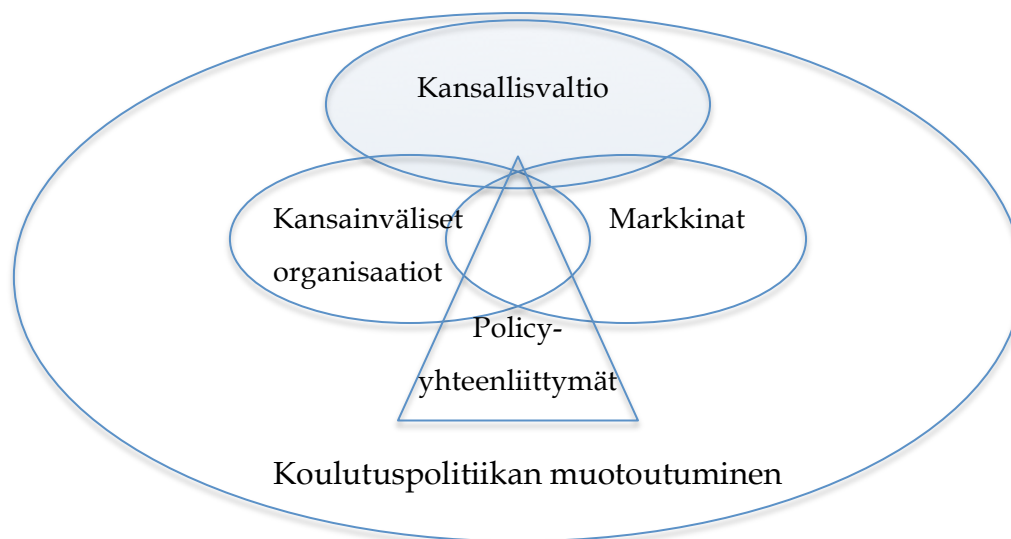
2.2.4 Kansainvälinen koulutuksen hallinnan kenttä

Laajemman ideologisen taustan ja policy-tutkimuksen muutokset ovat muokanneet myös kansainvälistä koulutuksen hallinnan kenttää ja koulutuspolitiikan laatimista. Leuzen, Martensin ja Rusconin (2007, 3–4) mukaan nykyajas-

sa vaikuttaa kaksi merkittävää tendenssiä. Ensiksi kansainvälisten organisaatioiden (kuten OECD, EU ja Maailmanpankki) merkitys koulutuspolitiikassa ja koulutuksen policy-ohjelmien muotoutumisessa on kasvanut (Leuze ym. 2007, 9–10). Toiseksi kasvatuksen kaupallistumisen myötä koulutus on muuttunut vaihdettavaksi hyödykkeeksi ja ohjannut kouluja toimimaan enemmän yrityksen tavoin (Leuze ym. 2007, 10–11) ja erikoistumaan, jotta asiakkaan roolin saaneet lasten vanhemmat voivat valita lapsilleen sopivan koulun. Tämä on lisännyt kilpailua niin oppilaiden kuin oppilaitosten välillä. (Simola ym. 2013; Simons, Lundahl & Sarpieri 2013.)

Nämä kaksi tendenssiä ovat haastaneet aiemman kansallisvaltion roolin koulutuspolitiikkansa etuoikeutettuna määrittäjänä laajentaen koulutuspolitiikan muotoutumisen kenttää niin poliittisesti kuin maantieteellisestikin (Leuze ym. 2007, 3–4). Ballin (2012, 4) mukaan valtioiden kyky kontrolloida koulutustaan vähenee entisestään ja koulutusta koskevat policy-ohjelmat tehdään uusissa ympäristöissä, useampien toimijoiden ja organisaatioiden vaikutuksesta. Hänen mukaan uusiin policy-yhteenliittymiin (*policy assemblages*) ovat osallisina kansainväliset organisaatiot, kansallisvaltiot, kolmas sektori, ajatushautomot, intressiryhmät, konsultit, sosiaaliset yrittäjät ja kansainvälinen liiketoiminta, jotka ovat samanaikaisesti perinteisten policyjen muodostamisen alueen rajojen sisällä ja niiden ulkopuolella. Näissä uusissa policy-prosesseissa valtiot muuttuvat ja niitä muutetaan. (Ball 2012, 9.)

Edellisen pohjalta voidaan määritellä, että koulutuspolitiikan muotoutumiseen vaikuttavat kansalliset toimijat, kansainväliset toimijat, markkinat sekä policy-yhteenliittymät. Nämä ulottuvuudet on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Koulutuksen hallinnan kenttä (Leuze, Martens & Rusconi 2007, 8 täydennettynä Ball 2012 mukaan)

Leuze, Martens ja Rusconi (2007, 10) toteavat, että pelkästään olemalla kansainvälisen organisaation jäsen valtio altistuu organisaation hallinnalle. Hallinta voi tapahtua sitovien säädöksen kautta (Euroopan unioni), moraalisten ja normatiivisten velvoitteiden kautta (joita YK ja UNESCO ovat kehittäneet) tai epäsuoran kiinnittymisen kautta organisaation määrittämään yleiseen vaatimustasoon, kuten OECD:n tapauksessa. (Leuze ym. 2007, 10.) Kuitenkaan organisaation jäsenyys ei ole välttämättömyys, sillä esimerkiksi OECD pyrkii kiinnittämään tavoitteitaan esimerkiksi Venäjän koulutuspolitiikkaan (Piattoeva 2014). Kansainvälisten organisaatioiden pyrkimystä hallintaan ja vallankäyttöön tarkasteltaessa täytyy kuitenkin huomioida, että vallankäyttö ei ole yksinkertaista kykyä saada toinen toimimaan oman tahtonsa vastaisesti. Sen sijaan hallinnan täytyy tapahtua jossain määrin yhteisymmärryksessä, mikä on mahdollista esimerkiksi määrittämällä yhteisiä ideaaleja ja tavoitteita, jotka osapuolet voivat hyväksyä. (Howarth 2010; Piattoeva 2014.) Tästä näkökulmasta kysymys hallinnan muodostamisesta ja vallasta kytkeytyy hegemonisten vaatimusten määrittämiseen.

Globaalien prosessien vaikutuksia pohdittaessa on tärkeä muistaa, etteivät ne vaikuta kaikkiin koulutusjärjestelmiin samalla tavalla, vaan prosessit suodatuvat kansallisten poliittisten ja kulttuuristen perinteiden kautta. Myös se, miten koulutuspolitiikan päättäjät suhtautuvat globaaleihin paineisiin, vaikuttaa lopputulokseen. (Rizvi & Lingard 2010, 42.) Koska koulutuspoliittinen toiminta

taympäristö on muuttunut ja avautunut erilaisten organisaatioiden ja toimijoiden vaikutusvallan piiriin, on syytä tarkastella, miten suomalainen koulutuspolitiikka suhteutuu kansainväliseen keskusteluun.

2.2.5 Suomalainen koulutuspolitiikka ja ylikansalliset mallit

Suomalainen koulutuspolitiikka on pitkään perustunut tasa-arvon ihanteeseen (Ahonen 2003; Simola ym. 2013; Simola 2015). Tasa-arvon käsitteen sisällöllisiä muutoksia koulutuspolitiikassa tutkineen Ahosen (2003) mukaan tasa-arvo oli kansakunnan rakentamisen kaudella vuosina 1910–1960 tarkoittanut kaikkien yhtäläistä velvollisuutta sivistymiseen rinnakkaiskoulujärjestelmässä. 1960-luvulla koulutuksellinen tasa-arvo kytkeytyi vahvasti yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen ja koulutus miellettiin yleiseksi ja yhtäläiseksi ihmisoi-keudeksi. Peruskoulu-uudistuksen myötä Suomeen syntyi yhteinen koulujärjestelmä, joka nosti nopeasti koulutustasoa ja yhdenvertaisti koulutusmahdollisuuksia, mutta ei kuitenkaan onnistunut kumoamaan perhetaustan ja asuinpaikan vaikutusta korkeampaan koulutukseen pääsyssä. (Ahonen 2003, 152–157, 203; Rinne 2014.)

1980-luvulla oikeistoliberaalit vaateet angloamerikkalaisista maista kantautuivat Suomeen ja saivat tukea uudelta keskiluokalta (Ahonen 2003, 158–159, 161). Tasa-arvon merkitys muuttui ja se artikuloitiin yksilöiden kilpailumahdollisuuksien yhtäläisyydeksi (Ahonen 2003, 201). 1990-luvun koulutuspolitiikassa uudet vaikutteet vahvistuivat. Laman vaikutuksesta yhteinen arvopohja säilytettiin ja yksityiset peruskoulut torjuttiin, mutta toisaalta sen vaikutuksesta uuden hallintotavan, uuden julkisjohtamisen (*new public management*²), mukaiset tehokkuus- ja tuloksellisuusopit oli mahdollista ottaa käyttöön (Ahonen 2003, 192, 199–199; Simola 2015, 157). Uusien oppien myötä koulua koskevaa päätöksentekovaltaa hajautettiin, kouluista tehtiin tulosvastuullisia ja vanhempien

² Uudella julkisjohtamisella tarkoitetaan liikkeenjohdon toimintalogiikan ja -kielen käyttöä julkisten palveluiden järjestämisessä sekä vallan keskittämistä ammattijohtajille. Tällöin korostetaan palvelujen tuottavuutta, suorituskykyä ja vaikuttavuutta, joita arvioidaan laskettavien tunnuslukujen sekä kehitettyjen mittareiden avulla. Eettisyyttä ja oikeudenmukaisuutta käsittelevät kysymykset jäävät vähemmälle huomiolle. (Seppänen & Rinne 2015, 26 alaviite 2.)

vapaa kouluvalinta mahdollistettiin, tosin lähikouluperiaatteella rajoitettuna (Ahonen 2003, 192, 194–199; Rinne 2014). Ahosen (2003, 199) mukaan 1990-luvun koulutuspolitiikan oikeistoliberaali käänne on merkittävydessään verrattavissa peruskoulu-uudistukseen ja sillä on ollut joitain koulutuksellista tasa-arvoa heikentäviä seurauksia. Esimerkiksi vapaan kouluvalinnan on havaittu aiheuttavan koulujen eriarvoistumista ja alueellista eriytymistä etenkin suurissa kaupungeissa (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015; Simola 2015, 166–167).

1990- ja 2000-lukujen vaihteessa Suomeen jalkautunutta kilpailu- ja suorituskeskeistä toimintakulttuuria Simola kutsuu erinomaisuuden eetokseksi, jossa keskeisimpiä arvoja ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus (Simola 2015, 141–142). Eetoksen myötä myös yksilöllisyyden korostaminen on lisääntynyt koko yhteiskunnassa (Launonen 2000, 295; Värri 2014). Vaarana on, että erilaisuutta korostava kilvoitteleva individualismi näkee koulun potentiaalisen sosiaalisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden pelkästään esteenä yksilön oman itensä toteuttamiselle (Simola 2015, 172). Simolan (2015, 165) mukaan valtiollinen kouludiskurssi näyttää omaksuneen markkinaliberalistisen koulupolitiikan hyvinkin yksimielisesti, mutta sen sijaan vain harvat uusliberalistiset hallinnan tekniikat ovat Suomessa käytössä. Tekniikoista käydään kuitenkin poliittista keskustelua, joten on mahdollista, että hegemoniset puhetavat muotoilevat käytäntöjä vähitellen samaan suuntaan (Simola 2015, 167–169).

Simola (2015, 389) tiivistää suomalaista peruskoulupolitiikkaa hallitsevat puhetavat kahteen käsitykseen tasa-arvosta: työläis-talonpoikaiseen sosiaaliseen tasa-arvoon ja 1980-luvun lopulla rakentuneeseen markkinaliberalistiseen, yksilölliseen tasa-arvoon. Edellinen perustuu sosiaalidemokraattiseen näemykseen ihmisten samanlaisuudesta ja yhteisestä koulusta (Ahonen 2003; Heywood 2012, 128–132; Simola ym. 2013) ja jälkimmäinen korostaa ihmisten lähtökohtaista erilaisuutta ja koulujen eriytymistä oppilaiden kykyjen ja taipumusten mukaan (Ahonen 2003; Heywood 2012 49–50; Jakonen 2015, 305–306). Nämä kaksi käsitystä eivät ole sulkeneet toisiaan pois, vaan Suomessa on tavoiteltu tasapainoa näiden välillä. (Simola 2015, 389.)

Kansainvälisestä keskustelusta poiketen sosiaalinen tasa-arvoajattelu on säilyttänyt asemansa Suomessa vahvana. Tätä poikkeusta Simola (2015, 390–391) selittää kolmella historiallisella tendenssillä: Ensiksi verrattuna muihin eurooppalaisiin maihin Suomen siirtymä vahvempaan yhteisöllisyyteen perustuvasta agraariyhteiskunnasta teollisuusyhteiskuntaan tapahtui verrattain myöhään ja nopeasti toisen maailmansodan jälkeen. Toiseksi nopea teollistuminen, hyvinvointivaltion rakentaminen sekä koulutuksen laajentuminen nostivat koulutustasoa, vähensivät eriarvoisuutta, muuttivat elinkeinorakennetta ja synnyttivät vahvan kokemuksen koulutuksen sosiaalisesta nosteesta (ks. myös Ahonen 2003; Rinne 2014). Kolmanneksi suomalaisessa poliittisessa ja institutionaalisisessa kulttuurissa elää ”jääräpäisyyttä”, muutosvastarintaa, jonka myötä pidättydytään tekemästä samoja ratkaisuja kuin valtavirta. (Simola 2015, 390–391.) Esimerkiksi ulkopuolelta tuleviin arviointimalleihin ja mittaristoihin on Suomessa suhtauduttu epäillen. Varjo, Simola ja Rinne (2016, 289) toteavat yksiselitteisesti:

Suomi on kiistatta kulkenut omaa, ylikansalliseen valtavirrasta erottautuvaa tietään kohti omaperäistä tulkintaa ”arvioivasta valtiosta” (Neave 1998). Suomalainen malli poikkeaa varsin radikaalisti sekä perinteisistä keskusjohtoisista malleista että uusliberalistisesti sävyttyneistä markkinamalleista, joista englantilainen, tiukkaan laadunarviointiin, tulostavastuuseen ja kvasimarkkinoihin perustuva malli lienee tunnetuin. (Varjo, Simola & Rinne 2016, 289.)

Näiden kolmen kohdan lisäksi Simola nostaa esiin kaksi kontingenttia tapahtumaa, joita ilman tilanne voisi olla vahvemmin painottunut markkinaliberaaliin ideologiaan päin. Ensimmäinen on 1990-luvun talouslama, joka muistutti uudelle keskiluokalle, miten tärkeä hyvinvointivaltion luoma turvaverkko on. Toinen yllätys oli vuodesta 2001 alkanut PISA-menestys, johon pohjaten perinteisiä koulutuspoliittisia linjauksia on voitu puolustaa uusia vaatimuksia vastaan. Näiden viiden kohdan pohjalta Simola luonnehtiikin suomalaista peruskoulupolitiikkaa hallitsevaksi dynamiikaksi ”muutoksia puskuroivan perityn egalitarismin”. (Simola 2015, 391.)

Mutta kuten jo aiemmin kansainvälistä keskustelua koskevassa kappaleessa esitin, globalisaation mukanaan tuomat sosiaaliset, kulttuuriset, historialliset, taloudelliset ja ideologiset muutokset haastavat kansallisvaltioita ja koulutuspoliittista diskurssia jatkossakin (palaan tähän luvussa 3.4.2), eikä vähiten

vaatimusten kiihtyvän tahdin vuoksi (ks. Salminen 2012, 267–271). Esimerkiksi vanhempien kouluvalinta ei Suomessa toimi yhdenvertaisesti, vaan valinnat ovat yhteiskuntaluokkasidonnaisia sekä koulumenestyksen mukaan oppilaita eriyttäviä. Kouluvalinnalla on peruskoulua lohkouttavia ja eriarvoistavia vaikutuksia. (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015.) Lisäksi maahanmuuttajien ja pakolaisten määrän kasvu todennäköisesti lisää identiteetti- ja kulttuuripoliittikasta käytävää keskustelua. Tämä osoittaa, että myös jatkossa tarvitaan koulutuspoliittisten ilmiöiden ja kysymysten (uudelleen)muotoilua koskevaa kriittistä analyysia. Erityisen tärkeää on tutkia miten, kenen toimesta, millaisin logiikoin ja mihin ideologioihin perustuen uudistuksia pyritään toteuttamaan. Uuden opetussuunnitelman arvopohjan analyysissa (luku 6) keskityn selvittämään vastauksia juuri logiikoita ja ideologisia piirteitä koskeviin kysymyksiin. Seuraavassa luvussa tarkastelen suomalaista opetussuunnitelmadiskurssia ja opetussuunnitelmatutkimusta.

3 OPETUSSUUNNITELMADISKURSSI

3.1 Opetussuunnitelmien kehityshistoria

Oppivelvollisuuslaki vahvistettiin Suomessa 1921 ja sen myötä ensimmäinen, koko koulun yhteinen opetussuunnitelma, ”Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma”, julkaistiin 1925. Seuraava, ”Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma”, ilmestyi 1952. (Rinne 1984, 122; Ahonen 2003, 106–107, 182.) Varjon, Rinteen ja Simolan (2016, 56–58) mukaan kahdessa ensimmäisessä opetussuunnitelmassa korostettiin opettajan autonomiaa, pedagogista vapautta ja näkemystä koulunpidossa. Ne olivat enemmän suuntaa antavia ja joustavia normeja, jotka ohjasivat väljästi opettajan työtä.

Uutta suunnitteluvaltiota ja koulutuksellista tasa-arvoa kuvasti vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma, joka sisälsi seikkaperäisen kuvauksen niistä yhtäläisistä tiedollisista ja taidollisista valmiuksista, jotka nuorille kansalaisille tuli taata (Ahonen 2003, 182; Nyysölä 2013, 30). Normiohjausta kohtaan alkoi kohdistua paineita jo 1980-luvulla ja jo vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet siirsivät opetussuunnitelmavaltaa kunnan ja koulun tasolle (Ahonen 2003, 182). Normiohjauksen purku jatkui vuoden 1994 opetussuunnitelmassa opetuksen sisältöjen karsimisena minimiin, vain yleiset tavoitteet asetettiin valtakunnallisesti, kun taas sisällöt jäivät paikallisesti päätettäväksi. Ahosen mukaan nämä muutokset heijastivat uuden julkisjohtamisen (NPM) mukaista epäluuloa julkista sektoria kohtaan ja vapaan toimijan vastuullisuuden painottamista. (Ahonen 2003, 186–187.) Perusteiden sisältämä sivistys oli luonteeltaan aiempaa välineellisempää ja yksilöittäin eriytyneempää, mutta sisälsi yhteisen arvopohjan (Ahonen 2003, 197). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa palattiin keskusjohtoisempaan säätelyyn ja ohjaukseen, mikä tarkoitti normittavampaa opetuksen sisältöjen tarkempaa määrittelyä (Rokka 2011, 32).

POPS2014 opetussuunnitelmauudistus

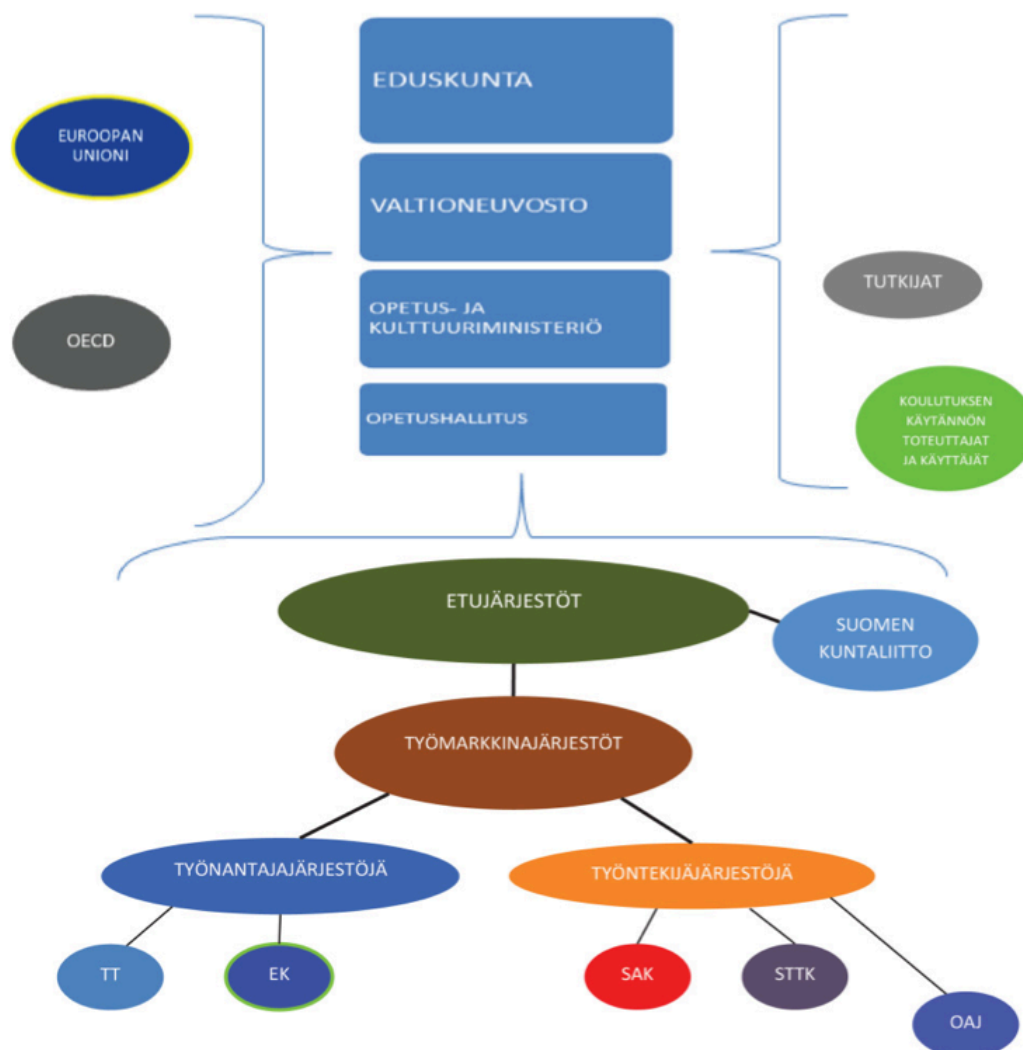
Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perusopetuslain (628/1998) ja -asetuksen (852/1998) sekä valtioneuvoston asetuksen pohjalta (POPS2014, 9).

Uusi opetussuunnitelmaprosessi lähti liikkeelle kun opetusministeriö asetti työryhmän huhtikuussa 2009 valmistelemaan perusopetuksen uusia yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja perusopetuksen tuntijaon uudistamista. Työryhmää johdettiin Opetushallituksen toimesta ja se koostui jäsenistöstä, jotka edustivat suurimpia eduskuntapuolueita (Keskusta, Kokoomus, Vihreä liitto, Ruotsalainen kansanpuolue, Suomen Sosialidemokraattinen puolue) ja etujärjestöjä (Suomen kuntaliitto, Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Suomen ammattiliittojen keskusjärjestö SAK, Elinkeinoelämän keskusliitto EK, Kunnallinen työmarkkinalaitos, Suomen rehtorit ry, Suomen Vanhempainliitto, Förbundet hem och skola i Finland rf ja Yksityiskoulujen liitto). (OKM 2010.)

Työryhmä järjesti viisi ”Perusopetus 2020” -seminaaria, joissa kuultiin kasvun ja oppiaineiden opetuksentutkijoita, opettajankouluttajia ja harjoittelukoulujen henkilökuntaa, taito- ja taidekasvatuksen asiantuntijoita, opetuksen järjestäjien ja opettajien näkökulmia sekä tieto- ja yhteiskuntavalmiuksien asiantuntijoita. Kokouksissaan työryhmä kuuli Opetushallituksen asiantuntijoita ja eri oppiaineiden sekä opetuksen asiantuntijoita. Lisäksi kansalaisyhteiskunnan erinäisiä toimijoita kuultiin erillisessä tilaisuudessa, kirjallisin kannanotoin sekä internetin keskustelu- ja verkkohaastatteluaineiston keruun keinoin. Kuulemisien perusteella työryhmä laati ”Perusopetus 2020” -mietinnön, jossa määriteltiin uudet yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. (OKM 2010.) Mietintö toimi perustana valtioneuvoston laatimalle asetukselle (422/2012), jossa määritellään yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako.

Valtioneuvoston asetuksen jälkeen opetussuunnitelman perustetyö jatkui prosessiluontoisena työryhmätyöskentelynä vuosina 2012–2014 sisältäen kolme kommentointivaihetta (Opetushallitus 2015). Opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet työryhmät koostuivat pääosin laajasta joukosta koulutuksen tutkijoita, asiantuntijoita ja perusopetuksen opettajia (Opetushallitus 2014). Lopullisten lausuntojen pohjalta perusteet viimeisteltiin ja valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin joulukuussa 2014. Kunnat ovat työstäneet paikalliset opetussuunnitelmat valmiiksi kevääseen 2016 mennessä ja alakoulun osalta uuden opetussuunnitelman mukainen opetus alkaa syysluku-kaudella 2016. (POPS2014; Opetushallitus 2015.)

Kärki (2015) on 1990- ja 2000-lukujen suomalaista koulutuspolitiikkaa tutkivassa väitöskirjassaan määritellyt keskeisimmät perusopetusta koskevaan poliittiseen päätöksentekoon vaikuttamaan pyrkivät toimijat. Suomalainen koulutuspoliittinen päätöksentekojärjestelmä ja keskeisimmät toimijat on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Suomen perusopetusta koskevan koulutuspolitiikan päätöksentekojärjestelmä sekä keskeisimmät perusopetusta koskevaan koulutuspolitiikkaan vaikuttamaan pyrkivät kansalliset ja kansainväliset toimijat Kärjen (2015, 93) mukaan.

Lisäisin kuvioon vielä YK:n ja Unescon kansainvälisten toimijoiden joukkoon, sillä nämä toimijat vaikuttavat kansalliseen koulutuspolitiikkaan, kuten kansainvälistä koulutuksen hallinnan kenttää koskevassa luvussa 2.2.3 osoitin.

Vaikutuksen³ voi todeta myös esimerkiksi uudesta opetussuunnitelmasta, jossa viitataan YK:n yleismaailmallisiin ihmisoikeuksiin ja lapsen oikeuksien sopimukseen perusopetuksen arvopohjan lähtökohtina (POPS2014, 14–15).

Verrattaessa Kärjen määrittämiä toimijoita opetusministeriön asettamaan työryhmään voidaan huomata, että useimmat keskeisistä kotimaisista intressitahoista ovat olleet osana työryhmää STTK:ta lukuun ottamatta, kun huomioidaan Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliiton olevan EK:n edeltäjä (Kärki 2015, 16). Poliittikkaan pyrkimään vaikuttavilla intressiryhmillä ja organisaatioilla voi olla kansalaisia suurempi (esimerkiksi taloudelliseen tai yhteiskunnalliseen asemaan perustuva) vaikutusvalta poliittisiin päättäjiin (Kärki 2015, 16). Jottei tällaista demokratiavajetta pääsisi syntymään, on poliittisen valmistelun ja päätöksenteon oltava mahdollisimman läpinäkyvää ja avointa.

Kun tarkastellaan opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneiden toimijoiden monenkirjavaa joukkoa, voidaan arvioida toimijoiden olevan poliittisilta intresseiltään ja perusopetukselle asettamiltaan toiveilta jossain määrin erimielisiä. Esimerkiksi Kärki (2015, 249–254) tutki palkansaaja- ja työnantajakeskusjärjestöjen koulutuspoliittisia linjauksia ja havaitsi erityisesti TT:n ja EK:n (myös SAK:n ja STTK:n) koulutuspoliittisten linjausten painottavan sellaisia arvoja, jotka ovat vastakkaisia muiden toimijoiden linjauksissa painottuville arvoille sekä suomalaisten yleisesti painottamille arvoille (Kärki 2015, 249–254). Miksi esimerkiksi yrittäjyydeologia (Opetusministeriö 2009; Harni 2015) on ilmaantunut kotimaiseen koulutuspoliittikkaan ihmisoikeuskasvatuksen painotuksen sijasta? Yhteisen koulutuspoliittisen linjan saavuttamista voidaankin pitää kompromissina erilaisista ja jopa vastakkaisista arvoista ja päämääristä (Ball 2006, 56; Kärki 2015). Ehkä osittain näistä erimielisyyksistä johtuen koulun kehittäminen ja muuttaminen on ollut visainen tehtävä koko koulujärjestelmän

³ En ole tehnyt systemaattista analyysia kansainvälisten toimijoiden vaikutuksesta aiempiin suomalaisiin opetussuunnitelmiin, mutta ainakin 2000-luvulla muutosta näyttää tapahtuneen. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei vielä mainittu Yhdistyneitä kansakuntia (POPS2004), mutta 2010 julkaistussa opetussuunnitelmaa muuttavassa ja täydentävässä dokumentissa (Opetushallitus 2010, 6) viitataan jo YK:n lapsen oikeuksien yleissopimukseen ja sopimukseen vammaisten henkilöiden oikeuksista sekä Salamancan julistukseen ja Luxemburgin peruskirjaan.

olomassaolon ajan. Tarkastelen seuraavassa opetussuunnitelman roolia koulun kehittämisessä. Tarkemmin poliittisten linjausten, eli *policyn*, muotoutumista käsittelen luvussa 3.3.

3.2 Koulun uudistamisen vaikeus

Koululaitoksen kehittäminen on havaittu vaikeaksi tehtäväksi kaikkialla länsimaissa (Salminen 2012, 268). Kouluinstituutio on kyennytkin vastustamaan lukuisia koulureformeja ja muutosyrityksiä sekä säilyttämään perusluonteensa (fyysiset puitteet, tuntijako, jne.) ja asemansa (Salminen 2012, 270). Vaikka opetussuunnitelmalla on merkittäviä vaikutuksia koulujärjestelmän toimintaan, ei se kuitenkaan pysty muuttamaan koulua nopeasti, vaan pikemminkin vähitellen ja joskus sellaisiin suuntiin, joita ei tavoiteltu (Salminen 2012; Simola 2015, 148–149). Tyack ja Cuban (1995, Simola 2015, 149 mukaan) ehdottavatkin, että olisi tärkeämpää tutkia sitä, miten koulut muuttavat uudistuksia, sen sijaan että tutkittaisiin, miten uudistukset muuttavat kouluja. Tässä kohtaa näen tarpeelliseksi nostaa esiin kaksi näkökulmaa, jotka havainnollistavat kouludiskurssin rajoitteita ja koulutusuudistusten monipolvisuutta. Esitän ensin kouludiskurssin muutosta syväluotaavan toiveajattelun rationalismin ja toiseksi käsittelen koulunpidon yhteiskunnalliset reunaehdot.

Toiveajattelun rationalismi ja koulunpidon yhteiskunnalliset reunaehdot

Simolan (1995; 2015, 22–43) mukaan koulureformien epäonnistumista voidaan selittää toiveajattelun rationalismilla, joka on hänen mukaansa vahvistunut koulun kehittämistä koskevassa puheessa peruskoulun opetussuunnitelmaa pohjaavista mietinnöistä lähtien. Toiveajattelun rationalismi koostuu oppilaan yksilökeskeisyydestä, opettajuuden tieteenalaistumisesta, opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumisesta ja koulun dekontekstualisoitumisesta. (Ks. myös Rinne 1987.) Muutoksen myötä *oppilasyksilöstä* on tullut opettajan työn kohde ja koulun toiminnan legitimoinnin lähtökohta. Opettajan tulee tuntee oppilaat perinpohjin, jotta hän kykenee luomaan optimaalisen oppimisympäristön ja toteuttamaan henkilökohtaiset interventiot kunkin oppilaan yksilöllisten

tarpeiden ja edellytysten mukaan. Opettajantyön muuttuessa yksilökeskeisemmäksi mahdollistui myös arviointijärjestelmän tunkeutuminen syvemmälle oppilaan persoonaan. (Simola 1995, 345; 2015, 22–24.)

Opettajuuden tieteenalaistumisella Simola viittaa opettajan ammatillisen tietojärjestelmän muutoksiin: kansakoulun monimäärittyneisyydestä (kasvatusta ja opetusta määrittävät tiedonalueet omista lähtökohdistaan) kasvatustiedemääritteiseen kauteen 1967–1990 (kasvatustieteet tarkastelivat koulua monitieteisesti: kasvatopsykologisen, -sociologisen, ja -filosofisen tietoaineuksen korostaminen) ja lopulta 1990-luvulta alkaneeseen didaktiikkamääritteisyyteen, jolloin didaktiikkatieto alkoi hallita opettajankoulutuksen kasvatustiedettä yhteiskuntatiedon ja koulunpitotiedon menettäessä merkityksensä. (Simola 2015; 25–27.) *Opetussuunnitelman tavoiteiterationalisoituminen* viittaa tavoitefundamentalismiin opettajan kasvatus- ja opetustoiminnan perustana ja toiminnan keskipisteenä. Sen mukaan täsmällisesti määritellyistä (koulun tapauksessa pääosin yksilöllisistä) tavoitteista voidaan johtaa niin opetusjärjestelyt kuin arviointimääreetkin. Ongelmallista tavoitteiden ja keinojen korostumisessa on toiminnan kontekstin näkeminen tällöin itsestäänselvänä, luonnollisena ja pysyvänä sekä toimijan vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolisena. (Simola 2015, 29–31.)

Edelliset kolme muutosta ovat tulleet mahdolliseksi *koulun dekontekstualisoitumisen* myötä, eli koulu historiallisesti muotoutuneena instituutiollisena opettamisen ja oppimisen ympäristönä katoaa. Oppiminen universalisoituu, koulu luonnollistuu ja irtoaa todellisuudesta, eli koulun pakollisuuden, joukkomuotoisuuden ja valikointivelvollisuuden vaikutuksia ei enää nähdä tarpeellisiksi huomioida opetussuunnitelmadiskurssissa. (Simola 2015, 31–34.) Edellä mainituista neljästä muutoksesta koostuva toiveajattelun rationalismi johtaa Simolan mukaan koulureformien epäonnistumiseen. Toiveajattelun rationalismin omaksunut toimija ei kykene tekemään eroa abstraktin ja koulussa mahdollisen yksilöllisyyden (joka on riippuvaista oppilasryhmästä ja koulun sosiaalisesta luonteesta) välille, eikä hän tavoiteuskollisuudessaan pysty näkemään tavoitteiden ulkopuolisia, merkittäviä saavutuksia. Luokkahuoneessa hän kykenee jäsentämään käsitteellisesti vain didaktispedagogisia toimia ja tältä perustalta toimiessaan epäonnistuu sellaisten koulutyön ongelmien ratkaisemises-

sa, jotka johtuvat ennemminkin koulunpidon yhteiskunnallisista reunaehdoista kuin oppilaista tai opettajasta itsestään. (Simola 2015, 41–43.)

Tästä syystä Simola painottaakin koulun yhteiskunnallisten reunaehto- jen huomioimista kaikilla koulutuksen kehittämisen tasoilla. Koulutussosiologi Broady (1994) kutsuu piilo-opetussuunnitelmaksi niitä julkilausumattomia ope- tustavoitteita (kuten oppilaiden valikointi tai vallitsevan valtarakenteen uusin- taminen) ja vaatimuksia, jotka kytkeytyvät koulunpidon reunaehtoihin (aika, opetuksen sisältö, arkkitehtuuri, käytänteet, säännöt, oppilaiden lukumäärä) ja toimintaan instituutiona (kuten odottamaan oppiminen). Piilo- opetussuunnitelman tavoitteet eivät ole ennalta määriteltyjä, vaan ne voivat vaihdella ja muuttuvat ajan saatossa, koska ovat kytköksissä myös yhteiskun- nan koululle asettamiin funktioihin. Broadyn mukaan piilo-opetussuunnitelma tulisi tehdä tiedostetummaksi koulun käytäntöjen ja opettajien toiminnan kriit- tisen reflektion kautta sekä sen olemassaolosta avoimemmin keskustelemalla. (Broady 1994.)

Myös muut koulutustutkijat ovat tehneet saman suuntaisia havaintoja koulun yhteiskuntasidoksesta. Simola tutkimusryhmänsä (2015) kanssa on koostanut koulunpidon yhteiskunnalliset reunaehdot seuraavaan taulukkoon.

TAULUKKO 1. Koulunpidon yhteiskunnalliset reunaehdot (Simola, Bernelius, Vartiainen, Paakkari, Norola, Juvonen & Soisalo 2015; Simola 2015, 117 koonnin mukaan)

Koulun arkea jäsen- tävät ja sitä läpäise- vät tekijät (Jackson 1968)	Joukot	Palkitseminen	Valta
Piilo- opetussuunnitel- man vaatimukset (Broady 1986)	Työn keskeyttä- minen ja häirintä; kärsivällisyys ja odottaminen; elä- män paloittelu ajallisesti ja tiedol- lisesti oppituntien ja -aineiden mu- kaan	Jatkuva vertailu, kontrollointi ja arvos- telu; yksin ja yksilöl- lisesti suoriutuminen joukossa	Ehdottomiin valtasuh- teisiin sopeutuminen; koulun rutiineihin ja sääntöihin mukautu- minen; ulkoahjautu- vuuden ja riippu- vuusorientaation hy- väksyminen
Koulunpidon kie- lioppi (Tyack & Cuban 1995)	Heterogeenisen oppilasjoukon opettaminen	Oppilaiden lajittelu koulutusta ja tulevaa elämää varten	Oppilaiden käyttäy- tymisen valvonta
Koulun väistämät- tömät perustehtävät (Simola 1995)	Joukkomuotoisuus	Valikointivelvolli- suus	Pakollisuus

Koulunpidon joukkomuotoisuus, valikointivelvollisuus ja pakollisuus väistämättä rajaavat ja määrittelevät koulussa mahdollista toimintaa. Tästä syystä yhteiskunnalliset reunaehdot tulisi huomioida uudistusehdotuksissa ja opetus-suunnitelmauudistuksessa.

3.3 Opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelmatutkimus (*curriculum studies*) on laaja ja kansainvälinen tutkimussuuntaus, joka Applen (2010, 237) mukaan voidaan jaotella kuuteen tutkimusta ohjaavaan analyysitraditioon. Nämä traditiot ovat tekninen, esteettinen, autobiografinen, eettinen, historiallinen ja poliittinen. *Tekninen* traditio tarkastelee miten opetussuunnitelman tavoitteet ja pedagogiset tavoitteet kohtaavat. *Esteettinen* näkökulma katsoo opetussuunnitelmaa taiteiden ja merkitysten luomisen näkökulmasta. *Autobiografinen* painotus kysyy, mitä opetussuunnitelma merkitsee oppilaiden, opettajien ja muiden kasvatustoimintaan osallistuvien kokemuksen tasolla. *Eettinen* suuntaus tutkii moraalista puolta. *Historiallinen* traditio omistautuu dokumentoimaan muiden traditioiden rajoitteiden ja mahdollisuuksien täyttämää menneisyyttä. *Poliittinen* tutkimustradition yhtyy sosiaalisen oikeuden kysymyksenasetteluun. Jälkimmäisen näkökulman lähtökohtana on tasa-arvo ja se tarkastelee luokan, rodun, sukupuolen ja muihin oleuksiimme, käytäntöihimme ja toimintaamme liittyviä kysymyksiä tavoitteenaan muodostaa opetussuunnitelmaa, joka haastaa vallitsevaa. (Apple 2010, 237.)

Suomalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa on tehty useita väitöskirjoja, joissa on tarkasteltu useampaa suomalaista opetussuunnitelmaa erilaisin painotuksin, kuten esimerkiksi sisällön ja rakenteen kehittämisen näkökulmasta (Vitikka 2009), opettajien opetussuunnitelmalle ja oppimateriaaleille antamien merkitysten perspektiivistä (Heinonen 2005) sekä aineenopetuksen tulokulmasta (ks. esim. Hilmola 2009). Tämän tutkimuksen näkökulmasta merkityksellisiä tutkimuksia ovat olleet historiallisesti, diskurssianalyttisesti, eettisesti ja poliittisesti painottuneet tutkimukset. Rinne (1984) tutki oppivelvollisuuskoulun

opetussuunnitelman muutoksia ja Simola (1995) kansanopettajuuden rakentumista valtiollisessa kouludiskurssissa. Launonen (2000) selvitti opetussuunnitelmien eettisen kasvatusajattelun kehitystä. Autio (2002) on tarkastellut tutkimuksessaan suomalaista opetussuunnitelmatyötä ohjanneita ajatusmalleja. Turunen (2008) jäljitti esiopetuksen opetussuunnitelmien muutosta diskursianalyttisestä näkökulmasta. Rokka (2011) tutki opetussuunnitelmien poliittisointuneita ilmiöitä ja Kärki (2015) opetussuunnitelmien sisältämiä arvoja osana laajempaa koulutuspolitiikkaa.

Oma tutkimukseni asettuu poliittisen tutkimustradition alueelle problematisoidessaan opetussuunnitelman perusteiden näennäiskonsensusta ja jäljittämällä asiakirjan sisältämiä ideologisia piirteitä. Tarkastelen seuraavassa opetussuunnitelmaa *policy*nä eli intentionaalisen poliittisenä linjauksena.

3.4 Opetussuunnitelma *policy*nä

3.4.1 *Policy* käsitteenä ja poliittisena artikulaationa

Ymmärtääksemme, mitä *policy*-käsitteellä tarkoitetaan, on se tarpeellista suhteuttaa muihin politiikan käsitteisiin. Poliitiikan käsitettä perusteellisesti tutkinut Palonen (2003a; 2003b) jakaa politiikan neljään osa-alueeseen: *polityyn*, *poliicyyn*, *politikointiin* ja *politisointiin*. *Polityyllä* tarkoitetaan poliittista regiimiä, järjestystä, kuten instituutioita, menettelytapoja ja käytäntöjä. *Polityn* poliittisuus ei ole enää kiistanalaista, eli se on suhteellisen vakiintunutta ja pysyvää. *Polityjä* ovat esimerkiksi perustuslaki ja ihmisoikeudet sekä Euroopan unioni. *Policy* on taas politikoinnin suoraviivainen linja, joka viittaa subjektiivis-intentionaalisen politiikkaan. Lisäksi siihen liitetään normatiivisuus ja tulevaisuusorientoituneisuus, johon viitaten *policy*n oikeutusta ja tuloksellisuutta arvioidaan. *Policy*n tyypillisiä muotoja ovat poliittinen linjaus, projekti, suunnitelma, ohjelma tai doktriini. Opetussuunnitelma ja hallitusohjelma voidaan nähdä yksittäisinä *policy*inä. *Politikointi* on toiminnallisen pelivaran käyttämisestä, valinnan tekemisestä erilaisten vaihtoehtojen välillä ja siis vastaamista kysymyksiin mitä pitäisi tehdä ja miten se tehdään. *Politisointi* on pelivaran avaamista politikoinnille, eli jonkin ilmiön nimeämistä poliittiseksi. Tällöin kiistetään joidenkin ajattelumal-

lien, asioiden tai luonnollisuuksien valmiiksi annettu luonne. Olennaista on toisten vaihtoehtojen ja toisin tekemisen mahdollisuuden esiin nostaminen. (Pallonen 2003a; 2003b.)

Policyt ovat useimmiten tekstuaaliseen muotoon kirjattuja asiakirjoja, jotka sisältävät runsaasti politikointia, eli ehdotuksia asioiden nykytilan muuttamiseksi. Nykyisen asiantilan muuttaminen onkin keskeistä policylle (Rizvi & Lingard 2009, 5) ja usein policyn muutosehdotuksia pyritään oikeuttamaan yhteiskunnallisella muutoksella, johon täytyy vastata (ks. esim. Heikkinen, Kiilakoski & Huttunen 2014; Halinen 2014). Se voi sisältää myös politisoiteja, kuten esimerkiksi vammaisten oikeuksien nouseminen poliittiselle agendalle 1970- ja 1980 -luvulla. Policyn sisältämät ehdotukset ja politisoinnit voivat vakiintua osaksi polityä, mikäli ne saavat riittävästi tunnustusta. Näin on käynyt esimerkiksi kehitysvammaisten ihmisten ihmisoikeuksille, joista tehtiin universaaleja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevassa sopimuksessa vuonna 2006 (UN 2006).

Ball (2006) näkee policyssä olevan kaksi puolta: policy tekstinä ja policy diskurssina. Tekstinä policyt eivät ole valmiita eivätkä erityisen selkeitä. Tämä johtuu tekstin kompromissimaisesta luonteesta, joka on tulosta tekstin tuottamisen monipolvisuudesta ja sen eri vaiheisiin liittyvästä mikropolitiikasta, kuten intressitahojen välisistä poliittisista kamppailuista. Prosessin tuloksena vain tietyt ideologiset agendat ja tietyt äänet tulevat kuulluiksi legitimeinä ja päätyvät lopulliseen policyyn. (Ball 2006, 45.) Simola (2015, 13–14) näkee laajan yksimielisyyden muotoutumisen välttämättömäksi, jotta yhteinen toiminta olisi ylipäätään mahdollista. Hän kutsuu tätä konsensusta eräänlaiseksi yhteisesti hyväksytyksi oikeinajatteluksi, ”arvovaltaiseksi totuusdiskurssiksi”, joka jokaisen äänensä kuuluviin halajavan on omaksuttava (Simola 2015, 14). Tästä huolimatta ”legitiimienkin äänien” joukossa esiintyy erimielisyyttä, jonka vaikutuksesta konkreettisen tekstin partikulaarit merkitykset saattavat hämärtyä. Merkityksen hämärtyminen tekee tekstin entistä tulkinnallisemmaksi, aiheuttaa sekaannusta ja vaikeuttaa käytäntöön soveltamista. (Ball 2006, 45.)

Policyt ovat käytäntöihin kohdistettuja tekstuaalisia interventioita, jotka osoittavat käytäntöönpanijoilleen ongelman – haasteen, joka täytyy ratkaista

kontekstissaan. Asettaessaan ongelman policy tuottaa myös mahdollisen toiminnan rajat, kehon, jossa valinnan ja toiminnan mahdollisuudet ovat rajattuja ja jossa vain tietyt lopputulemat ovat hyväksyttäviä. (Ball 2006, 46; Bacchi 2012.) Policyjen tulkintaan vaikuttaa niin tekstin kuin vastaanottajan historiallinen tausta. Se, mitä niiden on nähty edustavan ja miten niitä on tulkittu vaikuttavat suhteessa siihen, millaisen aseman ne ovat saaneet yhteiskunnassa ja instituutioissa (Ball 2006, 45–46). Vastaavasti yhteiskunnan muutokset vaikuttavat policyjen syntyyn.

Määritellessään policyn diskurssina Ball nojaa foucault'laiseen käsitykseen diskursseista subjekteja muokkaavina ja tuottavina muodostelmina. Tällöin tarkastellaan millaisia subjektipositioita/identiteettejä policyt pyrkivät tuottamaan ja uudelleenmuotoilemaan. Lisäksi policyt kannustavat toimimaan, ajattelemaan, tuntemaan, käyttäytymään ja arvostamaan partikulaareilla tavoilla ja tiettyihin arvoihin ja ideaaleihin (ja ideologioihin) perustuen. Policydiskurssit ja teknologiat edistävät tiettyjä ajattelutapoja ja totuusväittämiä sekä pikemminkin muodostavat sosiaalista todellisuutta kuin refleктоivat sitä. (Ball 2015; ks. myös Howarth & Stavrakakis 2000.)

Policyjä diskursiivisesti tutkiessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten on ollut mahdollista ajatella ja puhua kasvatuksesta sekä millaisia käytäntöjä sisältyy kasvatuksen muotoutumiseen opettamisen ja oppimisen prosessina (Simola 1995, 2015; Ball 2015). Seuraavassa käsittelen tarkemmin opetussuunnitelmaa policynä ja sen erityispiirteitä.

3.4.2 Opetussuunnitelman erityispiirteet

Koulun toiminnan kannalta merkittävin opetusta ohjaava normi on perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (POPS), jonka pohjalta laaditaan paikallinen, kuntakohtainen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmat eivät synny tyhjiössä, muusta maailmasta erillään, vaan niiden muodostuminen voidaan käsittää laajana sosiaalisena prosessina, johon vaikuttavat koulutuksen ideologiset, kulttuuriset, sosiaaliset, historialliset ja globaalit kontekstit (Pinar ym. 2003; Annala & Mäkinen 2011, 7; Ball 2012). Näitä taustatekijöitä käsittelin laajemmin luvussa 2. Opetussuunnitelmatyö on osa yhteiskunnallista arvokeskus-

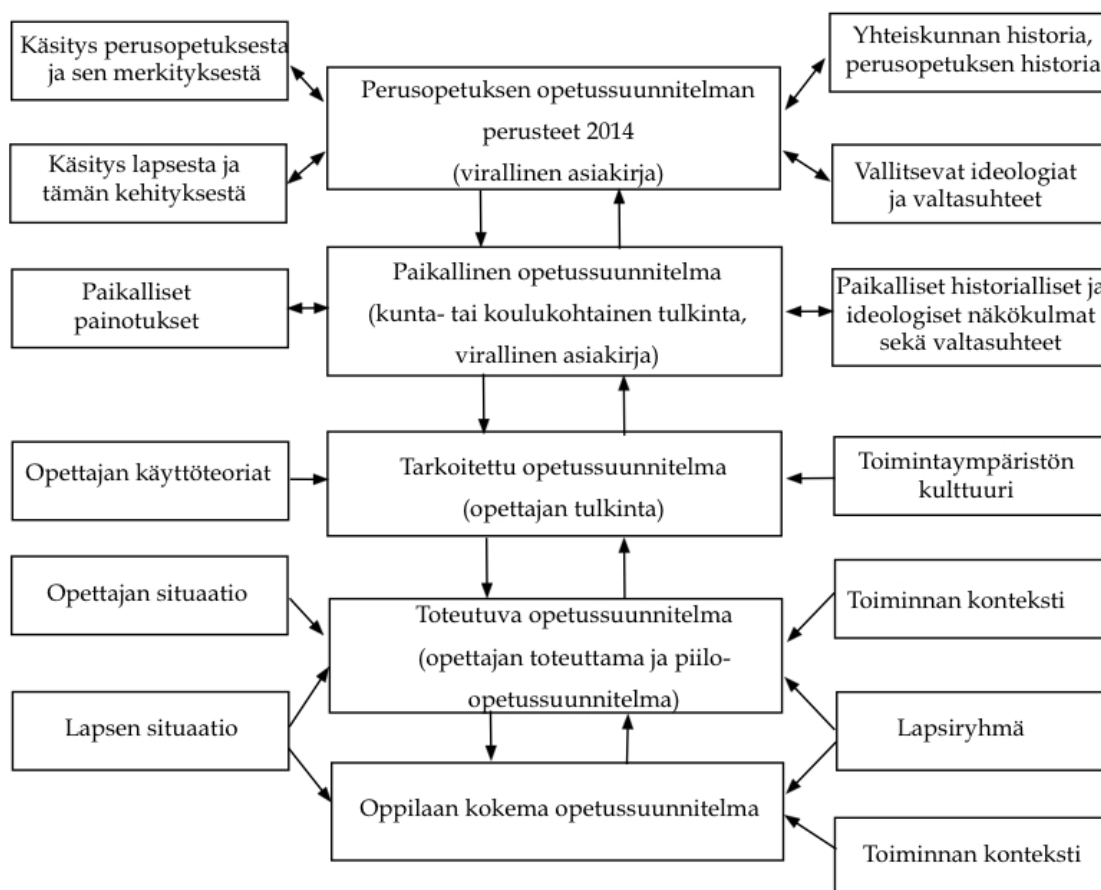
telua, jolla pyritään vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin (Englund 1986; Heikkinen, Kiilakoski & Huttunen 2014; ks. Halinen 2014). Laajempi yhteiskunnallinen ideologis-poliittinen konteksti määrittää, millaisiin arvoihin perustuvia päämääriä ja tavoitteita kasvatukselle ja koulutukselle asetetaan (Värri 2002; 2007; Kärki 2015).

Simolan (1995; 2015, 13-14) mukaan opetussuunnitelma on normittavuudeltaan vaikutusvaltainen osa koulua määrittävää totuusdiskurssia. Koulua koskevalle totuuspuheelle Simola (1995, 24-25) on antanut kolme funktiota: Ensiksi totuudet määrittäessään hyväksyttävän tavan puhua koulusta, ne määrittävät myös ”ei-oikean”, ”ei-hyvän” tavan puhua koulusta. Totuudet siis kertovat, mitä ja miten tulee puhua koulusta, mikäli haluaa tulla vakavasti otetuksi. Toiseksi totuudet oikeuttavat ja legitimoivat tietyt konkreetit teot. Ne tekevät itsestäänselviksi monet, erityisesti koulutuspoliittiset, perimmäiset päätökset ja valinnat. Olennaista tässä on, että tämä tapahtuu ilman ratkaisujen perusteluja, sillä perustelut ovat sisäänrakennettuina jo hyväksytyihin itsestäänselviin totuuksiin. Kolmanneksi totuudet määrittävät toimijoiden identiteettiä. (Simola 1995, 24-25.)

Kouluinstituution pitkä historia ja edelliset opetussuunnitelmat vaikuttavat myös uuden opetussuunnitelman muotoutumiseen. Uutta opetussuunnitelmaa voidaankin pitää ennemmin päivityksenä edelliseen versioon kuin kokonaan uutena dokumenttina. Aiempia painotuksia, arvoja ja ideaaleja on jäljitettävissä myös uudesta dokumentista. Lisäksi vanhemmat opetussuunnitelmat saattavat vaikuttaa epäsuorasti muokkaamalla laajempaa sosiaalista kontekstia, jossa seuraava opetussuunnitelma laaditaan. (Iversen 2014; Simola 1995.) Aiempien opetussuunnitelmien vaikutuksien pohtiminen jää tässä tutkimuksessa muiden opetussuunnitelmatutkimusten varaan, sillä tutkimuksen aineisto koostuu ainoastaan vuoden 2014 opetussuunnitelmasta.

Turusen mukaan (2008, 31) kirjoitettujen opetussuunnitelmien osalta on liikuttu keskittämisen ja hajauttamisen välillä. Hajautetussa opetussuunnitelmassa määritellään sisältöjä paikallisesti ilman tiukkoja tavoitemäärittelyjä. Keskitetyissä opetussuunnitelmissa tekstin laatijat ja opetustilanteen toimijat ovat kaukana toisistaan. Opettajien tulkitsessa kirjoittajia, voi kirjoitetun ja toteu-

tuvan opetussuunnitelman välinen ero olla suuri. Ilmiötä voidaan selittää opetussuunnitelman tasojen tarkastelulla, jossa erotetaan kirjoitetuista opetussuunnitelmista kirjoittamattomat opetussuunnitelmat, kuten opettajan tarkoittama, toteutuva ja oppilaan kokema opetussuunnitelma. (Turunen 2008, 31–34.) Kuvioon 3 on määritelty opetussuunnitelman tasot ja kuhunkin tasoon yhteydessä olevia ilmiöitä.



KUVIO 3. Perusopetuksen opetussuunnitelman tasot (sovellettu ja muokattu Turunen 2008, 35 pohjalta)

Opetussuunnitelman tasokuvioista on hyvin nähtävissä, miten kompleksisesta, monivaiheisesta ja kontingentista käytännöstä on kysymys. Kuvio ei ole tyhjentävä esitys opetussuunnitelman käytäntöönpanoon liittyvistä ilmiöistä, mutta esimerkinomaisena havainnollistuksena se on valaiseva. Valtakunnallisen tason ja toteutuvan opetussuunnitelman tason välillä laatijoiden ja täytäntöönpanijoiden täytyy tulkita laadittua tekstiä sekä tehdä tulkinnan pohjalta tiedostettuja ja tiedostamattomia arvovalintoja. Kuviossa tulee hyvin näkyväksi Ballin (2006, 47) huomautus siitä, että policy-dokumentit pikemminkin kiinnit-

tyvät valtasuhteiden verkostoon sen sijaan, että ne yksinkertaisesti muuttaisivat niitä. Iversen (2014) muistuttaa, että aiempi opetussuunnitelma vaikuttaa uuden opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeenkin, sillä edellinen asiakirja vaikuttaa vielä opettajien, oppilaiden ja koulutuksen päätöksentekijöiden muistissa, käyttäytymisessä ja heidän tulkinnassaan.

Tämä tutkimus rajautuu tutkimaan vain ylintä, virallisen opetussuunnitelman tasoa. Aiempien opetussuunnitelmien ja laajempien historiallisten jatkuvuuksien sekä katkosten tutkiminen rajautuu tässä aiemman tutkimuskirjallisuuden varaan, sillä tutkimuksen aineisto koostuu vain uudesta opetussuunnitelmasta. Tarkastelen POPS2014-asiakirjaa diskursiivisesti rakentuneena poliittisena asiakirjana, joka on erivahvuisten valtakamppailujen tulosta. Ennen varsinaista analyysia esittelen laclaulaisen diskurssiteorian, joka toimii tutkimukseni viitekehyksenä.

4 LACLAULAINEN DISKURSSITEORIA VIITEKEHYKSENÄ

Mutta kaikki tarkoitukset, kaikki hyödyllisyydet ovat vain merkkejä siitä että vallan tahto on päässyt jonkin vähemmän mahtavan herraksi ja on itsestään käsin lyönyt siihen jonkin funktion merkitysleiman; ja jonkin 'olion', jonkin elimen tai tavan koko historia voi niin olla jatkuva merkkiketju yhä uusia tulkintoja ja järjestelyjä joiden syiden ei tarvitse olla yhteydessä keskenään vaan jotka toisinaan seuraavat toisiaan ja tulevat toistensa sijaan pelkästään sattumalta. Jonkin olion, tavan, elimen 'kehitys' ei siis suinkaan ole sen etenemistä kohti tiettyä päämäärää, vielä vähemmän mikään looginen ja lyhyin, pienimmällä voiman ja kulunkien käytöllä saavutettu progressus vaan sarja enemmän tai vähemmän syvälleikäyviä, enemmän tai vähemmän toisistaan riippumattomia, siinä tapahtuvia valtausprosesseja mukaan laskettuina vastaukset joita joka kerta on käytetty sitä vastaan, puolustusta ja reaktiota varten koetellut muodonmuutokset, myös onnistuneiden vastatoimien tulokset. Muoto on epämääräinen, mutta 'merkitys' vielä sitäkin enemmän... (Nietzsche 2007 [1887], 70.)

Yllä oleva sitaatti on Nietzschen vuonna 1887 julkaistusta kirjasta *Moraalin genealogia*, jossa hän tutkii ilmiöiden tuleamista siksi, mitä ne ovat, merkityksenantojen ja -muutosten kautta. Hän osoittaa muuttumattomilta tuntuvien ilmiöiden kuten "moraalin" ja "tiedon", sattumanvaraisen ja alati muuttuvan luonteen. Näen, että Nietzschen tuotanto on vaikuttanut merkittävästi jälki-struktuuristisiin ajattelijoihin ja siten myös laclaulaiseen diskurssiteoriaan.

Laclaulainen diskurssiteoria, jota on kutsuttu myös ideologia- ja diskursianalyysiksi (IDA) tai jälkistruktuuristiseksi diskurssiteoriaksi (Howarth 2010) on teoreettinen viitekehys sekä problematisoiva, ongelmalähtöinen tutkimusmetodi (Glynos & Howarth 2007, 11). Tutkimusmetodi on kiinteässä yhteydessä viitekehykseen eikä metodia voi käyttää erillään ilman että se menettäisi selitysvoimansa. Laclaulainen diskurssiteoria (jatkossa diskurssiteoria) perustuu argentiinalaislähtöisen politiikan teoreetikon Ernesto Laclaun ajatteluun. Hän tuli tunnetuksi puolisonsa Chantal Mouffen kanssa kirjoittamansa vuonna 1985 julkaistun *Hegemony and the socialist strategy* (2014 [1985]) kirjan myötä. Kirjassaan he lähtivät kehittämään Antonio Gramscin hegemonian teoriaa yhdistäen sitä lingvistikko Ferninand de Saussuren kieliteoriaan, Ludwig Wittgensteinin filosofiaan ja Michel Foucault'n diskurssien tutkimukseen. Sittemmin Laclau on saanut vaikutteita Jacques Derridan dekonstruktiosta, retoriikan tutkimuksesta sekä Jacques Lacanin psykoanalyysistä. Laclaun ajatteluun perustuvaa diskurssiteoriaa ovat hänen lisäksi kehittäneet muun muassa useat hänen oppilaan-

sa (ks. esim. Torfing 1999; Howarth, Norval & Stavrakakis 2000; Glynos 2001; Glynos & Howarth 2007; ja Suomessa Palonen 2008).

Diskurssiteoria on viitekehys, jota on käytetty pääosin politiikan ja kulttuurintutkimuksen alueella. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sitä on sovellettu vähän, kansainvälisesti tutkimusta löytyy koulutuspoliittisten ohjelmien analyysina Japanissa (Rear & Jones 2013) ja Australiassa (Clarke 2012a). Iversen (2013) muokkasi viitekehysten pohjalta oman analyysimenetelmän uskontooppiaineen tutkimiseen Norjan kansallisissa opetussuunnitelmissa. Suomalaisessa kasvatustieteessä Laclaun ajattelua on sovellettu ainoastaan positiivisen psykologian hegemonian tutkimuksessa (Saari & Harni 2015).

Tieteenfilosofisesti diskurssiteoria nojaa humanistisessa ja yhteiskuntatieteissä noin 1950-luvun taitteilla ilmenneeseen kielelliseen käänteeseen, siitä ponnistavaan jälkistrukturalismiin sekä muun muassa filosofi Martin Heideggerin ajattelua hyödyntävään jälkifoundationalismiin. Esittelen seuraavassa kielellistä käännettä ja jälkifoundationalismia. Jälkistrukturalismia avaan laajemmin poliittisen käsitettä tarkastelevassa luvussa.

Kielellinen käänne kuvaa filosofista käännettä, jossa kieli ja sen käyttö nousivat keskeiseen asemaan. Esimerkiksi Wittgensteinin ja de Saussuren ajattelu olivat merkittävässä roolissa kielen merkityksen uudelleenteorisoinneissa. Käänteiden taustalla vaikuttaa konstruktiiivinen näkemys todellisuuden rakentumisesta kielellisessä ja muussa semioottisessa vuorovaikutuksessa, jossa todellisuutta ei voi tavoittaa muuten kuin käsitteellisen ja kielellisen viitekehysten kautta. Kieli on tällöin keskeinen todellisuutta muokkaava tekijä ja vallan muoto, jota eri tavoin käyttämällä ja muokkaamalla saadaan erilaisia lopputuloksia. (Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen 2008.)

Jälkifoundationalismi nimensä mukaisesti (*foundation* = perusta, perustus) tarkastelee perustaa koskevia metafysisiä hahmotelmia, kuten kokonaisuutta (*totality*), universaalisuutta, elämän perusolemusta (*essence*) ja perustaa (*ground*). Jälki-etuliite viittaa perustan heikenneeseen ontologiseen statukseen, joka tarkoittaa ettei ole mahdollista saavuttaa lopullista perustaa; ei siis ole olemassa lopullista vapautta tai totuutta, joka olisi mahdollista saavuttaa. (Marchant 2007, 2.) Perustahakuisuuden hylkääminen lähestyy myös Pulkkisen (1998, 49–

50) määritelmää postmodernista, joka kiinnittää huomion modernille ominaiseen tapaan tehdä jaotteluita dikotomioihin kuten ”perusta-pinta”. Foundationalismi onkin osa ”modernia” ajattelutapaa, joka etsii perustaa (Pulkkinen 1998, 46). Jälkifoundationalismin heikentynyt ontologinen status viittaa perustojen epävakauteen, jossa maailma ja yhteiskunta ovat monien ristiriitojen täyttämiä, ilman ennalta-annettua yhtenäisyyttä. Yhtenäisyys pyritään saavuttamaan tuottamalla yhteisiä merkityksiä ja sitä kautta luomaan vakaa perusta yhteiskunnalle. (Marchant 2007, 7; Palonen 2008, 213.) Tämä näkyy esimerkiksi poliittisten liikkeiden toiminnassa tai uskontojen ”suurissa kertomuksissa” niiden tarjotessa omia visioitaan sosiaalisen todellisuuden selkeyttämiseksi. Tietynlaiset puhutavat saatetaan kyetä artikuloimaan yleisesti hyväksytyiksi ja siten suhteellisen vakaaksi perustaksi sosiaalisen todellisuuden selittämisessä. Mutta koska tämä perusta on luonteeltaan epävakaa, ovat hegemonisetkin puhutavat kyseenalaistettavissa. Tästä yksi esimerkki on kommunistisen järjestelmän murtuminen Neuvostoliitossa, joka johti lopulta koko itäisen blokin hajoamiseen.

Laclau (1994, 2) mukaan eronteko poliittisen teorian ja poliittisen käytännön välillä on suurilta osin keinotekoinen operaatio. Tämä näkemys on helpompi ymmärtää, kun tarkastellaan miten politiikan käsite ja poliittisuus määritellään jälkistrukturalistisessa perspektiivissä.

4.1 Poliitiikan teoria, poliittinen ja jälkistrukturalismi

Klassisessa politiikan teoriassa Polis on kaupunki ja politiikka käsittelee kaupungin hallitsemiseen liittyviä kysymyksiä (Finlayson & Valentine 2002, 7). Esimerkiksi Aristoteles (1989, 7–8.) näki inhimillisen hyvän ihmisenä olemisen perimmäiseksi päämääräksi ja politiikan tieteen keinoksi sen saavuttamiseen kaupunkivaltiossa. Perinteisen näkökulman mukaan politiikka näyttäytyy siten vallan, intressien ja resurssien jakamisena. Jakamisen käytäntöjen kokonaisuutta on usein kutsuttu poliittiseksi systemiksi, joka on jaettu eri sektoreihin, kuten talouspolitiikkaan, sisä- ja ulkopoliitiikkaan, sosiaalipoliitiikkaan, puolustuspolitiikkaan ja niin edelleen. Sen sijaan tämän jaon muodostumista ei kyseen-

alaisteta. (Finlayson & Valentine 2002, 6–7; Palonen 2003a.) Tällainen ”luonnollinen” jako ylläpitää vallitsevaa hegemoniaa, sillä se sivuuttaa jaon poliittisen roolin yhteiskuntaa tuottavana ja muokkaavana. Se ohjaa toimintaa, prosesseja ja persoonia institutionalisoidun jaon kautta. (Laclau 1994, 2; Finlayson & Valentine 2002, 7.) Politisointi, eli asioiden nimeäminen poliittiseksi, liittyy vahvasti jälkistrukturalistiseen käsitykseen poliittisesta, jota avaan seuraavassa.

Poliittinen jälkistrukturalistisessa perspektiivissä

Jälkistrukturalismi pohjautuu strukturalismiin, jossa yhteiskunta nähdään pysyvänä rakenteena, joka tuottaa samanlaisia järjestys- ja valtasuhteita ajasta ja yhteisöstä riippumatta. Tämä näkemys pohjaa kielitieteilijä de Saussuren (2014 [1916], 222–223) teoretisoinneista johdettuun strukturalistiseen kooditeoriaan, jossa kieli ymmärretään eroihin perustuvana järjestelmänä. Kooditeoriassa kielen rakenteet ja kielen tavoin rakentuneet kulttuurilliset rakenteet ovat universaaleja koodeja, jotka määräävät puhuntaa ja toimintaa (Heiskala 2014, 137–138). Esimerkiksi edellä esitelty jaottelu politiikan sektoreihin ilmeni sellaisenaan yhteiskunnasta riippumatta. Strukturalistista kooditeoriaa on kritisoitu siitä, ettei se kykene selittämään struktuurien muutosta eikä koodattujen merkitysten tilannekohtaista luovaa käyttöä (Heiskala 2014, 135).

Jälkistrukturalistinen perspektiivi politisoi politiikan. Se kyseenalaistaa politiikalle ennalta annettuja määritelmiä ja sen ilmenemiselle asetettuja rajoituksia, joiden mukaan poliittinen tulee määritellä ja missä politiikka voi tapahtua. (Mouffe 1993, 3.) Tästä esimerkkinä on edellä esitelty jaottelu politiikan sektoreihin. Tämän näkökulman myötä kysytään, miten poliittinen tulee olevaksi tai muodostuu. Sen jälkeen tarkastellaan tähän kysymykseen antamiemme vastauksien poliittisia seurauksia ja vaikutuksia. (Finlayson & Valentine 2002; Glynos & Howarth 2007, 11.) Mielenkiintoiseksi kysymykseksi muodostuu, miten jako poliittisesti merkittävien asioiden ja ei-merkittävien asioiden välille tehdään ja kuinka sitä ylläpidetään (Finlayson & Valentine 2002, 10).

Sosiaalisen teorian klassisesta dualismista rakenteen ja toimijan välillä ei valita kumpaakaan, vaan pikemminkin molemmat – rakenne ja toimija kuten niiden välinen suhdekin on ratkaisematon (*undecidable*), ei joko/tai vaan se-

kä/että. Toimija ei voi toimia itsenäisenä entiteettinä sosiaalisen rakenteen ulkopuolella, koska on väistämättä osa sitä, eikä rakenne voi täysin määrittää subjektia, koska sekin on vaillinainen (*indeterminate*), artikulaation kontingentti tuotos. (Finlayson & Valentine 2002, 14–15; Palonen 2008, 215.) Laclau (2006, 107) avaa toimijan ja rakenteen kontingenttia suhdetta kuvaamalla kielen ja muiden merkityksenannonjärjestelmien (*systems of signification*) toimintaa seuraavasti:

1. Merkityksen sulkeutuminen, erottautuminen (*closure*) on kielen esioletus, sillä ilman sitä ei merkityksenanto olisi mahdollista. Jokaisen eriytymisen tulee luoda rajat osoittamalla, mitä niiden ulkopuolella on. Otetaan esimerkiksi kansallinen identiteetti ”suomalainen”, tällöin rajan ulkopuolelle jäävät kaikki muut kansalaisuudet, kuten ruotsalainen ja venäläinen.

2. Kieli on sen sisältämistä eroista koostuva järjestelmä, joten rajan ulkopuolelle jäävän osoittaminen voi olla luonteeltaan vain ulossulkevaa.

3. Tämä ulossulkeminen toimii ristiriitaisesti: se toisaalta mahdollistaa eroavaisuuksien järjestelmän kokonaisuutena, mutta toisaalta järjestelmän sisäiset merkitykset eivät enää ole ainoastaan erilaisia suhteessa toisiinsa, sillä niitä yhdistää ulossuljettu elementti (mitä rajan ulkopuolella on). Paradoksaalisesti ne ovat erilaisia suhteessa toisiinsa, mutta myös yhtäläisiä suhteessa ulossuljettuun. ”Suomalainen”-identiteetti sisältää joukon yksilöitä, joista jokainen on ainutlaatuinen ja erilainen. Kuitenkin suomalaisiksi itsensä määrittelevät muodostavat joukon ”suomalaiset”, jotka ovat keskenään yhtäläisiä suhteessa muihin kansallisiin identiteetteihin, sillä he eivät ole ruotsalaisia.

4. Tästä seuraa, että eroista koostuva järjestelmällinen kokonaisuus on objekti, joka on samanaikaisesti mahdoton ja välttämätön. Mahdoton se on siksi, että jännite yhtäläisyyden ja eroavaisuuden välillä on ylitsepääsemätön. Ei siis ole olemassa todellista objektia, joka vastaisi tätä kokonaisuutta. Välttämätön se on, koska ilman objektia ei olisi merkityksenantoa, joka kuvaisi kokonaisuutta. ”Suomalaiset” -identiteetin täytyy olla mahdoton tai toisin sanoen kuviteltu, sillä ei ole olemassa yhtäläistä joukkoa, jossa kaikki yksilöt olisivat identtisiä. Ja se on välttämätön, koska ilman suomalaisen mielikuvaa eli representaatiota ei voisi olla itseään suomalaisiksi kokevaa yhtenäistä joukkoa, vaan pelkästään

hajallaan olevia yksilöitä. Kansalliset identiteetit ovat näin kuviteltuja yhteisöjä. (Laclau 2006, 107. Esimerkki TT.)

Rakenne kuin toimija pystyvät vastavuoroisesti vaikuttamaan toisiinsa mutta eivät määrittämään toisiaan lopullisesti. Kuitenkin valintoja ja päätöksiä määrittelyiden välillä tehdään, mutta nämä päätökset ovat luonteeltaan poliittisia: toimintaa suuntaan tai toiseen tai pyrkimys koota sosiaalisen kentän elementeistä uusia muodostelmia. (Finlayson & Valentine 2002, 14–15.) Tästä syystä jälkistrukturalistisessa näkökulmassa poliittinen on ensisijainen suhteessa sosiaaliseen. (Finlayson & Valentine 2002, 15; Critchley & Marchart 2004, 3.)

Merkityksenanto ymmärretään poliittisena prosessina, jossa käsitteet saavat merkityksensä, kun niihin yhdistetään sisältöjä ja niitä rinnastetaan toisiin käsitteisiin tai kun niitä erotetaan muista (Finlayson & Valentine 2002, 8–9; Palonen 2012). Jälkistrukturalismissa merkitsemisen prosessia kutsutaan artikulaatioksi (Laclau & Mouffe 2014, 91). Merkitykset eivät ole ennalta-annettuja eivätkä lopullisia, vaan niitä tuotetaan ja niitä voidaan muuttaa artikulaation kautta (Finlayson & Valentine 2002, 8–9; Palonen 2012). Merkitsemällä voidaan siis kiinnittää, ylläpitää ja kyseenalaistaa merkityksiä. Poliittisessa prosessissa ja merkitsemisessä on aina kysymys myös vallankäytöstä, kuten tämän kappaleen alun lainauksessa Nietzsche totesi. Seuraavassa Laclau yhdistää vallankäytön analysoinnin jatkumon teoreettisiin kategorioihin, kuten poliittisiin teorioihin:

Teoreettiset kategoriat, jotka aiemmin nähtiin merkitykseltään yksiselitteisinä, muuttuvat syvästi monimerkityksellisiksi, kun havaitaan että kategorioiden sisäinen rakenne aktualisoi vain osan mahdollisuuksista. Kun kategorioiden dekonstruktio [purkaminen] paljastaa niiden rakenteistumista ohjaavia valtapelejä, tulevat mahdollisiksi uudet ja monimutkaisemmat hegemonis-poliittiset toiminnot. Ja kuten teoreettis-poliittiset kategoriat eivät ole olemassa vain kirjoissa, vaan ne ovat osa diskursseja, jotka ohjaavat instituutioita ja sosiaalisia suhteita, niin myös dekonstruktiiviset toiminnot ovat olennainen osa poliittisen elämän muotoutumista. (Laclau 1994, 2. Käännös TT.)

Seuraavaksi käynnyn tarkastelemaan Laclau mainitsemia hegemonis-poliittisia toimintoja, tarkemmin määritellen hegemonian teoriaa, joka on laclaulaisen diskurssiteorian yksi keskeisimmistä teorisoinneista.

4.2 Hegemonian teoria

Klassiselle politiikan teoreetikolle Antonio Gramscille hegemonia oli moraalista ja intellektuellista johtajuutta, joka käsittelee hallittujen ihmisten toiveita ja tarpeita aktiivisena elementtinä hegemonisoivan ryhmittymän poliittisessa ja kulttuurisessa ohjelmassa. Ohjelman tavoitteena on tehdä hallitsevien ryhmien eduista universaaleja siten, että ne näyttäytyvät hallitulle väestölle osana luonnollista järjestystä. (Jones 2006, 55–56; Orłowski 2011, 42.) Miten sitten yhteiskunnallisten voimasuhteiden muutokset voivat tapahtua? Gramscin (Palonen 2008, 213) mukaan esimerkiksi kriisien hetkellä voidaan artikuloida uudelleen poliittisia liittoumia. Esimerkiksi puolueiden sisäisten kriisien ratkaisemiseksi tarvitaan hegemonista prosessia, jotta voidaan kuvitella sisäinen yhteys tiettyjen nimettyjen ideoiden tai vaatimusten kautta (Palonen 2008).

Laclau ja Mouffe (2014, 59, 75–78) käsittävät hegemonian prosessiksi sekä poliittisten ja yhteiskunnallisten liikkeiden toiminnan tavoitteeksi Gramscin tapaan. Sen sijaan he ovat hylänneet Gramscin teoriasta viimeisen essentialismin jäänteen eli ”luokan” hegemoniaa määrittävänä yhteisenä käsitteenä ja jatkaneet teorian kehittämistä. (Laclau & Mouffe 2014, 59, 75–78.) Tällöin poliittisille liikkeille yhteistä nimittäjää ei ole ennalta määritetty, vaan se on poliittisen artikuloinnin ja toiminnan tulosta. Hegemonian teorialla he viittaavat ”poliittista diskurssia tai yhteisöä ylläpitäviin ja sitä rikkoviin voimiin ja prosesseihin, jotka ovat poliittisen artikulaation ja toiminnan tulosta” (Palonen 2008, 213). Hegemonia on siis artikuloitu, järjestystä ja merkityksiä luova käsiterakennelma (Palonen 2008). Seuraavassa kuvaan tätä käsiterakennelmaa.

Laclaun ja Mouffin (2014, 98–99, käänös TT) mukaan ”jokainen diskurssi muodostuu yrityksestä dominoida diskursiivisuuden kenttää, yrityksenä pysäyttää erojen virta, ja luoda keskus”. Koska yksikään diskurssi ei pysty kiinnittämään merkitysten verkkoa kokonaan tai lopullisesti, on monien vaatimuksiinsa, näkökulmiinsa ja asenteissaan erilaisten diskurssien mahdollista artikuloida diskursiivisuuden kentällä (Torfing 1999, 101). Hegemonisten muodostelmien artikuloinnin tavoitteena onkin rakentaa ja vakiinnuttaa merkityksiä. Yhteiskunnallisella tasolla nämä muodostelmat toimeenpannaan artikuloidulla

kiinnepisteitä ja tyhjiä merkitsijöitä, jotka painottavat ja organisoivat sosiaalista järjestystä. (Howarth 2000, 110; Laclau 2005, 130–131.) Tällöin tuloksena on hegemoniseksi arkijärjeksi, luonnolliseksi muodostuminen.

Mietitään esimerkiksi alun perin taloudenpidon ja kaupankäynnin kielenkäyttöä, jonka mukainen ajattelu on levinnyt kaikkiin elämän osa-alueisiin. Sen mukaisesti kouluttautuminen nähdään usein investointina itseen ja oman työkelpoisuuden ylläpitämisenä (ks. Lahikainen 2015), kun taas aiemmin esimerkiksi sivistys, kuten lukutaito tai vierasmäärittyneisyydestä vapautuminen, saattoivat olla kouluttautumisen päämääriä.

Laclaulaisen diskurssiteorian hegemonian määritelmä antaa mahdollisuuden analysoida vasta- ja uudelleenartikuloinnin prosesseja, joiden tavoitteena on muodostaa, ylläpitää ja haastaa poliittista sekä moraalisen-intellektuaalista johtajuutta (Torfing 1999, 101). Tarkastelen seuraavassa diskurssiteorian käsitteitä, joilla kuvataan ja analysoidaan hegemonista toimintaa. Ensin kuvaan, miten tässä viitekehyksessä diskurssi ymmärretään ja mitä yhtäläisyyden ja erityisyyden logiikat sekä kiinne kohta ovat. Sitten yhdistän ideologian käsitteen hegemonian toimintaan ja esittelen tyhjän merkitsijän ja kelluvan merkitsijän käsitteet, jotka ovat kiinteästi yhteydessä hegemonian sekä ideologian mekanismeihin.

4.2.1 Diskurssi

”[D]iskursiivinen rakennelma ei ole pelkkä ‘kognitiivinen’ tai ‘kontemplaatiivinen’ kokonaisuus; se on artikulaatiivinen käytäntö, joka muodostaa ja organisoii sosiaalisia suhteita.” (Laclau & Mouffe 2014, 96. Käännös TT) Laclaulaisessa diskurssiteoriassa diskurssilla ei tarkoiteta vain edustuksellisia ja käsitteellisiä merkitysjärjestelmiä. Sen sijaan se on ontologinen kategoria, joka tavoittaa osan sosiaalisten suhteiden ja käytäntöjen kompleksisesta olemuksesta kuten myös osan subjektien identifioitumisesta merkityksellisissä käytännöissä. Onkin tärkeä tehdä jako diskursiivisen ja diskurssin käsitteiden välillä. ‘Diskursiivinen’ viittaa ymmärryksemme taustalla vaikuttavaan esioletukseen entiteettien ja sosiaalisten suhteiden olemassaoloa koskevista ehdoista. ‘Diskurssi’ sen sijaan viittaa johonkin tiettyyn järjestelmään, joka on artikulaatiivisen käytännön

tulosta. (Howarth 2009, 311.) Esimerkiksi vihreä liike, ”minulla on unelma” -mielenosoitusryhmä tai vaikkapa opetussuunnitelma ovat diskursseja, jotka ovat rakentuneet diskursiivisesti artikulaation kautta.

Diskurssi on historiallisesti erityinen sääntöjen järjestelmä, jaettu tapa ymmärtää maailmaa, jossa kaikki objektit ja toiminnot ovat merkityksellisiä ja nämä merkitykset rakentuvat suhteessa toisiinsa. Diskurssin sisältö koostuu osista (*elements*), jotka voivat olla esimerkiksi käsitteitä tai arvoja. Näitä osia rinnastetaan yhteen merkitsemällä eli artikuloimalla. Esimerkiksi sanan ”äiti” merkitys muodostuu erottautumalla sanoista ”isä”, ”tytär”, ”poika” ja niin edelleen. Objektien saamat merkitykset vaihtelevat diskursseista ja konteksteista riippuen, sillä diskurssien identiteetit ja tarkoitukset muovautuvat erilaisten toimijoiden pyrkimysten myötä. Diskurssin osien ja niiden rajojen määrittäminen onkin valtapeliä ja politiikkaa. (Howarth & Stavrakakis 2000, 2–4.) Näin esimerkiksi luonnon monimuotoisuus voidaan nähdä oikeistolaisessa diskurssissa teollisuuden tarpeille alistaisena, kun taas ekologisessa diskurssissa näkökulma on päinvastainen ja teollisuuden tulisi toimia ainoastaan luonnon monimuotoisuutta edistäen. Jokainen diskurssi on siis sosiaalinen ja poliittinen rakennelma, joka luo suhteiden verkoston eri objektien ja käytänteiden välille sekä tarjoaa (subjekti)asemia, positioita, joihin sosiaaliset toimijat voivat identifioitua (Howarth & Stavrakakis 2000, 3).

Kielen merkitysten rakentuminen erottautumalla muista merkityksistä ja suhteessa toisiinsa voidaan laajentaa kaikkiin merkittäviin rakenteisiin ja käytänteisiin. Tällöin instituutiot, kuten valtiot, (pörssi)markkinat ja hallinnalliset verkostot voidaan nähdä diskurssissa kerrostuneina järjestelminä, eli osittain vakiintuneina sääntöjen, normien, resurssien, käytäntöjen ja subjektiviteettien järjestelminä, jotka yhdistyvät monella tapaa. (Howarth 2009, 311–312.) Diskurssit ovat kontingenteja, muutosalttiita, ja historiallisia muodostelmia, joita kyetään haastamaan niiden ulkopuolelle jääneiden poliittisten voimien taholta. (Howarth & Stavrakakis 2000, 3–4; Palonen 2008, 215). Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa perusopetukseen ja sen tehtävään liitetään tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden osat: ”Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta.”

(POPS2014, 18). Näin muodostuu merkityksenannon ketju: Perusopetus = tasa-arvo = yhdenvertaisuus = oikeudenmukaisuus, jonka myötä perusopetuksen tehtävä ja merkitys muuttuu. Merkityksen muutos ei kuitenkaan koske vain perusopetuksen tehtävää, vaan myös osien keskinäiset merkitykset muuttuvat.

Merkityksenannon ketjut voivat toimia kahdella eri logiikalla: yhtäläisyyden logiikalla (*logics of equivalence*) tai erityisyyden logiikalla (*logics of difference*). Edellä mainittu pyrkii yksinkertaistamaan poliittista avaruutta, kun taas jälkimmäinen pyrkii laajentamaan ja lisäämään sen kompleksisuutta. (Laclau & Mouffe 2014, 117.) Yhtäläisyyden logiikka pohjautuu ajatukseen antagonismita, vastakkainasettelusta sisäisen ja ulkoisen identiteetin, ”meidän” ja ”heidän” välillä. Näin antagonismit osoittavat sosiaalisen muotoutumisen poliittiset rajat, sillä yhdistämällä tietyt osat meihin rajataan väistämättä osien vastakohtat meidän ulkopuolelle. (Howarth 2000, 106–107; Laclau & Mouffe 2014, 115–117.) Esimerkiksi edellä olevassa POPSin lainauksessa perusopetukseen liitetyt käsitteet muodostavat yhtäläisyyden ketjun ja tällöin vastakohtaksi rajautuvat epätasa-arvo, ei-yhdenvertaisuus ja epäoikeudenmukaisuus. Tämän tarkemmin diskurssin ulkopuolelle rajautunutta sisältöä ei voida kuvata ennen kuin tarkastellaan esimerkiksi ”tasa-arvoon” artikuloituja elementtejä opetussuunnitelma-diskurssissa, jolloin käsitteen partikulaarimpi merkitys selviää.

Erityisyyden logiikka toimii yhtäläisyyden logiikkaan nähden juuri päinvastoin, pyrkien hajottamaan yhtäläisyyksien ketjuja ja heikentämään vahvan, kaksinapaisen antagonismin rakentumista tuottamalla lisää subjektipositioita, joihin diskurssin sisäiset elementit voisivat identifioitua (Howarth 2000, 106–107; Laclau & Mouffe 2014, 117). Opetussuunnitelmadiskurssissa tämä voisi tarkoittaa perusopetuksen tehtävän artikuloimista useisiin erilaisiin ja ristiriitaisiin tasa-arvon määritelmiin. Erityisyyden logiikan tietoinen käyttö opetussuunnitelmatekstissä olisi absurdia, sikäli kun se pyrkii muotoilemaan yhden hegemonisen ja helposti hyväksyttävän näkemyksen koulusta ja sen toiminnasta. Toisaalta, mikäli opetussuunnitelmaa työstettäessä jonkin käsitteen partikulaarista sisällöstä on laaja erimielisyys, voidaan tietoisesti kiinnittää ristirii-

taisiakin merkityksiä kyseiseen käsitteeseen⁴. Paremmin erityisyyden logiikan merkitys tulee esille sanonnan ”hajota ja hallitse” mukaisen johtamisen mukaan, jolloin esimerkiksi etniset ryhmät pyritään pitämään erillään omissa ryhmissään. Tällöin ryhmät kykene artikuloimaan yhteisiä vaatimuksia ja identiteettejä, jotka haastaisivat vallitsevat valtasuhteet (Glynos & Howarth 2007, 145).

Kuten edellä esitin, diskursseissa uusia merkityksiä artikuloidaan jatkuvasti ja merkkien kantamat identiteetit määrittyvät suhteessa toisiinsa, suhteessa toisiin tajuntoihin sekä suhteessa aikaan, eli aiempiin artikuloituihin merkityksiin menneisyydessä (Heiskala 2014, 149-151). Merkityksenannon monimutkaisuuden ja -merkityksellisyyden vuoksi diskursiivisuuden kenttää ja merkityksien moneutta yritetään hallita esimerkiksi kiinnekohtien avulla. Kiinnekohta tai kiinnikepiste (*nodal point*) ymmärretään keskeisenä merkitsijänä, joka kiinnittää yhteen yhtäläisyyksien ketjuja ja siten kykenee ohjaamaan myös muiden diskurssin merkitsijöiden ja osien merkityksiä (Laclau & Mouffe 2014, 98-99; Rear & Jones 2013). Kiinnekohtia ovat esimerkiksi tyhjät merkitsijät, joihin palaan myöhemmin tässä luvussa. Eri osasia painottamalla sekä merkityksiä muuttamalla kiinnekohdat antavat diskurssille muotoa ja juurruttavat merkityksiä selkeämmin vahvojen merkitsijöiden yhteyteen (Howarth 2000, 111; Palonen 2008).

4.2.2 Ideologia

Ideologian käsitteen määrittäminen on haastavaa, sillä yhtä yleisesti hyväksytyä määritelmää siitä ei ole, vaan useita kilpailevia kuvauksia. Ideologia on nähty esimerkiksi vääränä tietoisuutena sekä luokkataisteluna (Žižek 1994). Tässä työssä keskityn poliittisiin ideologioihin. Heywood määrittelee oppikirjassaan *Political ideologies* (2012, 11) ideologian seuraavasti: ”Ideologia on enemmän tai vähemmän koherentti ideoiden joukko, joka tarjoaa perustan organisoidulle poliittiselle toiminnalle riippumatta siitä, onko sen tarkoituksena ylläpitää, muuttaa tai kumota olemassa oleva valtajärjestelmä.” Kaikilla ideologioilla on

⁴ Tulkitsen inklusio-käsitteen artikuloituvan tällä tavoin POPS2014-opetussuunnitelmassa, ks. luku 6.2.3.

1. näkökulma ylläpidettävään järjestelmään
2. visio tulevaisuuden "paremmasta" yhteiskunnasta ja
3. teoria poliittisesta muutoksesta (a-kohdasta b-kohtaan).

(Heywood, 11, käännös TT.)

Heywoodin (2012, 3–4) mukaan ideat ja ideologiat vaikuttavat poliittiseen elämään kolmella tavalla. Ensinnäkin ne tarjoavat näkökulman, perspektiivin, jonka kautta ympäröivää maailmaa ymmärretään ja selitetään. Tässä näkyy 1. ja 2. kohtien yhteys jälkimmäisen arvostellessa nykyistä järjestelmää ja esittäessä vaihtoehtoisen ja paremman vision yhteiskunnasta, joka perustuu tietynlaiseen arvopohjaan. Näin ideologiat kytkeytyvät väistämättä arvoihin. Poliittisten arvojen ja uskomusten omaksuminen tapahtuu enemmän tai vähemmän tietoisesti kasvatuksen, sosialisoinnin ja niiden kautta tapahtuvan identifikaation kautta. Ihmiset eivät siis näe maailmaa sellaisenaan, vaan syvälle juurtuneiden uskomusten, mielipiteiden ja oletusten värittäminä. Ideologioihin perustuvan poliittisen artikulaation kautta asetetaan päämääriä ja voidaan synnyttää poliittista aktivismia. Toiseksi poliittiset ideologiat muokkaavat poliittisten järjestelmien laatua. Poliittiset järjestelmät ja niiden edustamat periaatteet ja arvot vaihtelevat ympäri maailmaa. Esimerkiksi useimmat länsimaat perustuvat liberaalidemokraattisten arvojen varaan. Kolmanneksi poliittiset ideat ja ideologiat voivat toimia sosiaalisena yhdyssiteenä, joka sitoo yhteisöjä ja kokonaisia yhteiskuntia yhteisten arvojen ja uskomusten äärelle. (Heywood 2012, 3–4.)

Heywood (2012, 4) näkee että poliittiset ideologiat voidaan useimmiten yhdistää sosiaaliseen luokkaan, kuten esimerkiksi liberalismi keskiluokkaan ja sosialismi työväenluokkaan. Tällöin ideat heijastelevat sosiaalisen luokan kokemuksia, tarpeita ja haluja sekä helpottavat yhteenkuuluvuuden ja solidaarisuuden muodostumista. Sen sijaan Laclau ja Mouffin teoriassa poliittisen piiri on laajentunut sosiaaliseen, jossa myös poliittisia identiteettejä tuotetaan. Kun poliittinen nähdään ensisijaisena ja sosiaalista perustavana, ei yksikään sosiaalinen toimija tai luokitus voi vaatia etuoikeutettua asemaa yhteiskunnassa. Esimerkiksi sosiaalinen konstruktio "luokka" menettää poliittisena toimijana ontologisen etuoikeutuksensa ja sosiaaliset toimijat muovaavat identiteettejään

suuntautuen useisiin eri käsitteisiin, kuten sukupuoli, etnisuus, rotu tai seksuaalinen suuntautuminen. (Critchley & Marchart 2004, 3.) Sosiaalinen identiteetti onkin aina diskursiivisen tuottamisen eli artikulaatiivisen käytännön (*articulative practice*) tulosta (Laclau & Mouffe 2014, 91).

Diskurssiteorian näkökulmasta olennaista on tutkia, miten ideologiset mekanismit toimivat, jotta esimerkiksi Heywoodin mainitsemat kolme vaikutusta poliittiseen elämään tulevat mahdollisiksi. Laclaulle (1996; 2006) ideologia on edustuksellinen, metaforinen ja epävakaa sulkeuma, joka vakiinnuttaa merkityksiä. Ideologisen artikulaation kautta voidaan vakiinnuttaa tiettyjä merkitysyhteyksiä kyseenalaistamattomiksi, jopa ”totuuksiksi”, jotka saavat otteen subjektista (Glynos 2001; Palonen 2012). Miten ideologian illuusio tulee mahdolliseksi?

Koska ideologia edustaa jotain suurempaa ja symboloi mahdollisuutta yhteisön täyttymykseen, täytyy partikulaarin idean tarkoittaa enemmän kuin mikä sen kantama erityinen merkitysisältö on. Niinpä kaikkien ideologisten prosessien perustana on partikulaarin sisällön muuntuminen ja uuden, kollektiivisen merkityksen ruumiillistuminen yhtäläisyyden logiikan laajenemisen myötä. Ideologia toimii kollektiivisten edustusten (*collective representations*) kentällä samoin kuin yhtäläisyyden logiikka sosiaalisella kentällä. (Laclau 1996; 2006.) Ideologiset prosessit ovat siis luonteeltaan hegemonisia prosesseja, joissa olennaista on jännite partikularismin ja universalismin välillä. Tätä jännitettä pyritään hallitsemaan yhtäläisyyden logiikan keinoin. Sen kaksi keskeistä toimintaa ovat tyhjentäminen ja kelluminen. Kuvaan niiden toimintaa seuraavassa luvussa.

4.2.3 Tyhjä merkitsijä ja kelluva merkitsijä

Tyhjä merkitsijä (*empty signifier*) on Laclaulle merkitsijä, jonka kautta jokainen diskurssin muu osanen on määritelty. Merkitsijät eivät ole tyhjiä sinänsä vaan ne tyhjenevät alkuperäisestä partikulaarista merkityksestään prosessissa, jossa ne joutuvat laajan joukon yhteiseksi nimittäjäksi (Laclau 2007, 36–37). Tällöin ne merkitsevät jotakin tärkeää ja kaikille yhteistä. Hegemoniapyrkimykset voivat toimia tyhjiillä merkitsijöillä silloin kun ne pyrkivät täyttämään jonkin yh-

teiskunnassa vallitsevan universaalien käsitteen erityisellä, tietyllä sisällöllä. (Laclau 2007, 44–45; Harni & Saari 2015.) Mitä laajemman joukon yhtäläisyyden ketju kykenee kiinnittämään saman merkitsijän alaisuuteen, sitä vahvempi on sen kyky saada vaatimuksensa läpi. Jotta yhtäläisyyksien ketju voi laajeta, täytyy alkuperäisen merkitsijän tyhjentyä partikulaarista sisällöstään universaalimmaksi. Tällöin se kykenee tarjoamaan useammille eri identiteeteille samastumisen kohteen. Yhtäläisyyksien ketjun laajetessa dikotomisen rajan artikuloimisen ja ylläpitämisen (”me” vastaan ”ne”) merkitys kasvaa, sillä mikäli artikuloitu raja katoaa, hajoaa yhtäläisyyksien ketju sisäisesti eriävien vaatimusten vuoksi (Laclau 2005, 130–131). Tästä hyvänä esimerkkinä toimii presidentin vaalit. Alkuasetelmassa puolueiden sisällä yksittäiset ehdokkaat pyrkivät erottautumaan toisistaan tarjoamalla vielä suhteellisen eriytynyttä politiikkaohjelmaa. Kuitenkin, jotta ehdokas saisi enemmistön äänistä, täytyy hänen kyetä tarjoamaan omia äänestäjiään laajemmalle joukolle yhtymäkohtia. Kisan edetessä eri puolueiden ehdokkaiden väliseksi, tulee artikulaatiota laventaa kohti universaalialia yli puoluerajojen, jotta olisi mahdollista saavuttaa presidenttiyteen riittävä äänimäärä. Tullessaan valituksi äänien enemmistöllä presidentti edustaa valtaosaa äänestäneistä ja häneen kohdistuu runsaasti erilaisista diskursseista suuntautuvia toiveita, jotka voivat olla ristiriidassa niiden partikulaarien päämäärien ja intressien kanssa, joilla hän alkujaan lähti kamppailemaan puolueensa presidenttiehdokkuudesta.

Toinen Laclauin käyttämä käsite on kelluva merkitsijä (*floating signifier*). Kelluva merkitsijä on merkitsijä, josta on käynnissä kamppailu kahden kilpailevan diskurssin välillä. Kyseistä merkitsijää pyritään kiinnittämään ideologiaan erilaisiin diskursseihin ja niiden sisältämiin merkitysketjuihin. (Laclau 1996; Palonen 2008, 216–217.) Tästä syystä esimerkiksi ”demokratia” on kelluva merkitsijä: sen merkitys vaihtuu riippuen siitä onko se kiinnitetty liberaaliin, konservatiiviseen, antifasistiseen vai äärioikeistolaiseen diskurssiin. Jotta käsitteen merkitys voi lähteä kellumaan, täytyy merkitsijän ja merkityksen välisen yhteyden olla jo alun perin löyhä. Mikäli merkitsijän ja merkityksen välinen suhde olisi tiukasti yhdistetty yhteen diskurssiin ja sen merkitysketjuun, ei merkitys

lähtisi kellumaan. Tyhjä merkitsijä ja kelluva merkitsijä ovatkin saman diskurssiivisen toiminnon kaksi eri puolta. (Laclau 1996.)

4.3 Yhteenveto

Tässä teorialuvussa esittelin laclaulaista diskurssiteoriaa, sen tieteenfilosofisia ulottuvuuksia ja keskeisiä käsitteitä. Käyn vielä läpi diskurssiteorian keskeisimmät näkökulmat ja käsitteet. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys pohjautuu jälkistrukturalistiseen ja jälkifoundationalistiseen tieteenfilosofiaan, joissa korostuvat sosiaalisten suhteiden järjestelmien, kuten yhteiskunnan, konstrukttiivinen ja kontingentti luonne. Sosiaalisilla järjestelmillä ei siis ole mitään vakaata ja ajatonta perustaa, vaan ne ovat sosiaalisesti rakentuneita ja siten artikuloinnin, yhteisten merkitysten tuottamisen, kautta muuttuvia. Erityisesti kiinnitin huomiota hegemonian teoriaan ja siihen, miten sitä rakennetaan, ylläpidetään ja haastetaan. Diskurssi tarkoittaa sosiaalista ja poliittista artikulaatiivista käytäntöä, jaettua tapaa ymmärtää maailmaa (kuten ideologiat, uskonnot), joka muodostaa ja organisoii sosiaalisia suhteita. Eri diskurssit pyrkivät määrittämään oman perspektiivinsä siten, että se ylittäisi kilpailevat näkökulmat ja saavuttaisi laajaa kannatusta. Tällaista merkitysten vakiintunutta järjestelmää kutsutaan hegemoniaksi, joka monesti ilmenee päällepäin arkijärjellisenä ja jopa luonnollinen katsantona. Hegemonian tuottamisen analysoinnissa tämän tutkimuksen näkökulmasta merkityksellisiä käsitteitä ovat kiinnekohta, yhtäläisyyden ketju, tyhjä ja kelluva merkitsijä.

Kiinnekohta on käsite, arvo tai jokin muu keskeinen asia, joka antaa diskurssille muotoa ja muokkaa muiden diskurssin osasten merkityksiä. Tarkemmin tämän tutkimuksen osalta määrittelen kiinnekohdan luvussa 5. *Yhtäläisyyden ketjujen* avulla kiinnitetään diskurssin osasia, kuten partikulaareja arvoja, toisiinsa ja luodaan yhteisiä merkityksiä esimerkiksi kiinnekohtien tai universaalien käsitteiden yhteyteen. *Tyhjä merkitsijä* ja *kelluva merkitsijä* kuvaavat prosessia, jossa merkityksiä kiinnitetään kiinnekohtiin. Tyhjä merkitsijä on merkitsijä, jonka kautta kaikki muut diskurssin osat on määritelty. Merkitsijä tyhjenee alkuperäisestä erityisestä sisällöstään tullessaan laajan joukon nimittäjäksi.

Kelluva merkitsijä on merkitsijä, jota määritellään kilpailevista diskursseista käsin. Tällöin sen merkitys lähtee kellumaan, koska sitä yritetään kaapata vastakkaisiin diskursseihin.

Seuraavassa luvussa määrittelen, miten sovellan diskurssiteorian viitekehystä opetussuunnitelmatutkimukseen. Lisäksi esittelen käyttämäni aineiston ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta.

5 DISKURSSITEORIA OPETUSSUUNNITELMA-TUTKIMUKSESSA

Tässä luvussa määrittelen, mitä diskurssiteoreettinen lähestymistapa tarkoittaa opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta. Määrittely on tarpeen, sillä Laclau ja muut diskurssiteorian kehittelijät eivät ole kasvatus- tai koulutustutkijoita. Aloitan esittelemällä oman perspektiivini ja opetussuunnitelman aineistona. Sen jälkeen selostan, miten analysoin aineistoa, ja määrittelen käyttämäni käsitteet.

Kuten olen aiemmin esittänyt, koulutuksella on merkittävä tehtävä yhteiskunnassa (väestön kvalifiointi, valikointi, integrointi ja varastointi sekä siivistys-, sosialisatio- ja identiteettitehtävät; ks. luku 2.1), koska sen vähintään yhdeksänvuotisen koulupolun käy jokainen suomalainen. Tämän vuoksi erityisesti perusopetuksen agendan määrittelyyn pyrkivät vaikuttamaan monet intressiryhmät ja organisaatiot. Ideologisesti näiden ryhmittymien intressit ja näkemykset muodostavat omia diskurssejaan. Näistä historiallisesti, sosiaalisesti ja poliittisesti rakentuneista diskursseista käsin toimijat pyrkivät artikuloimalla kiinnittämään agendansa mukaisia merkityksiä opetussuunnitelmaan ja rakentamaan hegemoniaa. Merkittäviä osa-alueita ovat esimerkiksi koulun tehtävän, arvopohjan, ihmiskäsityksen, opettajan ja oppilaan roolien muotoutuminen sekä se, mitä tulevaisuuden ihannekansalaisen tulee tietää ja osata (opetettavat sisällöt).

Uudistusvaatimukset ja uudet merkityksenannot kohtaavat sadan vuoden historian omaavan opetussuunnitelmadiskurssin, joka sisältää oman sosiaalisesti ja poliittisesti rakentuneen järjestyksensä. Edelliset opetussuunnitelmadokumentit vaikuttavat uuden prosessin taustalla ja osoittavat suuntaa jatkolle. Eri diskurssien välisissä poliittisissa kamppailuissa merkitysten sisällöistä ja yhteyksistä toiset toimijat ja ryhmittymät kykenevät artikuloimaan omia intressejään toisia ryhmiä enemmän, mutta opetussuunnitelman prosessiluontoisen työstämisen ja toimijoiden runsauden myötä dokumentti sisältää todennäköi-

sesti myös kompromisseja ja jopa ristiriitaisuuksia. Osa vanhoista kokonaisuuksista ja merkityksistä menettää legitimiisyytensä ja katoaa, osa pitää pintansa ja jatkaa, osa vanhoista merkityksistä muuttuu artikuloinnin myötä, osa palaa uudelleen diskurssiin politisoinnin myötä. Mitään välttämätöntä tai ennalta määriteltyä teemaa tai näkökulmaa ei ole olemassa, mutta historian myötä muotoutuneet merkitykset ja käytänteet ovat iskostuneet syvälle meihin ja kulttuurimme ja sen vuoksi merkitysten laaja ja radikaali muuttaminen on vaikeaa. Radikaalit artikulaatiot kohtaisivat todennäköisesti vahvaa vastarintaa. Tästä syystä erityisesti jo legitimiiden merkitysijöiden (kuten demokratia ja tasa-arvo) ”omistuksesta” käydään diskurssien välillä kamppailua. Tyhjän merkitysijän logiikkaa hyödynnetään usein, kun pyritään artikuloimalla muodostamaan hegemoniaa.

Opetussuunnitelman perusteiden teksti on kuitenkin ensilukemalta neutraalia ja konsensusmaista – erilaiset poliittiset kamppailut loistavat poissaolollaan. Konsensusmainen retoriikka onkin yksi keino häivyttää partikulaareja merkityksiä ja edistää hegemonian prosessia, sillä totuuksien, itsestänselvyyksien tai luonnollisuuksien tuottaminen on osa ”totuuspelejä”, joilla pyritään määrittelemään oikea, sallittu ja hyväksytty tapa ajatella, toimia ja olla (Simola 1995, 40; Foucault 2010, 126–128; Bacchi 2012). Opetussuunnitelmat, kuten muutkin policyt, ovat poliittisten arvovalintojen myötä muotoutuneita dokumentteja ja siten kytköksissä vallankäyttöön sekä toisten intressien ja näkökulmien ulossulkemiseen (ks. Howarth 2009, 313). Täytyy kuitenkin muistaa, että nykyisten poliittisten toimijoiden lisäksi opetussuunnitelman perspektiivin muodostumiseen vaikuttavat kulttuurinen merkitysnäkökenttä ja aiemmat opetussuunnitelmat (Rinne 1984, 46; Turunen 2008, 55–57; Iversen 2014) Näen, että POPS2014 on valmistumisajankohtansa koulutuspoliittisen kompromissi, josta on jäljitettävissä sen ajan valtasuhteita ilmentävät ja toimijoiden taustalla vaikuttavat ideologiat.

Yleisesti ottaen diskurssiteoreettisessa tutkimuksessa pyritään välttämään valmiita tiukkoja teoreettisia malleja, joiden läpi empiirinen aineisto suodetaan. Tämän nähdään jälkifoundationalismiin nojaten rajoittavan analyysia ja siitä saatavia tuloksia. Siksidiskurssiteoriaa soveltavat tutkijat pyrkivät artikulo-

loimaan käyttämänsä käsitteet aina tutkimuksen kontekstiin suhteuttaen. (Howarth & Stavrakakis 2000, 5.)

Tämä tutkimus keskittyy problematisoimaan POPS2014-opetussuunnitelman perusteiden sisältämää konsensusmaista tekstiä. Bacchin (2012) mukaan policyt ovat ohjailevia ja käytäntöjä luovia tekstejä, jotka perustuvat tietynlaisiin problematisointeihin. Hänen ajattelutapansa nojaa käsitykseen, että policyjen sisältämä ohjaus ja ehdotukset ovat lähtöisin asioiden muuttamisen tarpeesta ja siten siitä, miten ongelma on alun perin määritelty (Bacchi 2012; Howarth 2009, 324–325). Keskeiseksi kysymykseksi muodostuu ”miten ongelma määritellään?” (Bacchi 2012, 4). Koska policyjen ohjaus ja ehdotukset perustuvat tietynlaiseen ongelmanasetteluun ja perspektiiviin, ne samalla väistämättä rajaavat pois toisia vaihtoehtoja (Foucault 1984; 2010, 126). Muodostaessaan ulossulkevia rajoja problematisoinnit ovat myös poliittista artikulaatiota *par excellence*.

Analyysissa käsittelen opetussuunnitelmatekstiä ratkaisuina tiettyihin, ideologisesti määriteltyihin ongelmiin. Jäljitän diskurssia määrittäviä ideologisia piirteitä analysoimalla opetussuunnitelmasta kiinnekohtia. Kuten aiemmin osoitin, kiinnekohta-käsite määritellään tutkimuskirjallisuudessa löyhästi. Sen todettiin antavan muotoa diskurssin tiettyjä osasia painottamalla ja merkityksiä muuttamalla. Painotuksen vahvistaminen tapahtuu artikuloimalla yhtäläisyyksien ketjuja tiettyjen merkitsijöiden yhteyteen. Tämä operaatio voi toimia esimerkiksi tyhjän merkitsijän logiikan kautta. Tässä tutkimuksessa määrittelen kiinnekohdaksi käsitteen,

1. joka mainitaan useasti aineistossa ja/tai
2. jota vahvistetaan retorisesti, kutenpainottamalla merkitystä esimerkiksi adjektiivien tai muiden ilmaisujen avulla: ”x on välttämätön/tärkeä”, ”on keskeistä”, ”täysin riippuvainen”, ”x on erottamaton osa y:tä”
3. tai joka artikuloidaan lauseyhteydessä tyhjän merkitsijän logiikalla. Tällöin käsite, johon artikuloidaan yhtäläisyyden ketjua menettää alkupeleistä partikulaaria merkitystään edustaessaan laajempaa joukkoa ja se tulee osittain täytetyksi yhtäläisyyden ketjun käsitteiden partikulaareilla merkityksillä.

4. Erityistä huomiota kiinnitän sanoihin, joiden partikulaari merkitys on vaikeasti hahmotettavissa, mutta joiden edistämisestä ei ole erimielisyyttä (Iversen 2014, 57).

Esimerkiksi opetussuunnitelman (POPS2014, 18) toteamuksessa ”Opetus edistää osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen.” merkitään (perus)opetuksen kiinnekohdan yhteyteen osallisuuden, kestävään elämäntavan ja yhteiskunnan jäsenyyden käsitteet, ja opetussuunnitelmadiskurssi laajenee kolmella merkitsijällä.

Diskurssiteorian viitekehys, problematisointeja hyödyntävä menetelmä ja hegemonian teoria käsitteineen antavat mahdollisuuden analysoida opetussuunnitelmatekstin sisältämiä vasta- ja uudelleenartikuloinnin prosesseja, joiden tavoitteena on muodostaa, ylläpitää ja haastaa hegemoniaa (ks. Torfing 1999, 101). Howarthin⁵ ajatusta mukaillen tutkimukseni tehtävänä on uudelleenaktivoida ne vaihtoehdot, jotka tukahdutettiin opetussuunnitelman perusteita laadittaessa – ne erimielisyydet ja voimat, jotka ovat alistettuja tai kumottuja – osoittaakseni kuinka nykyinen käytäntö perustuu ulossulkemisille ja arvovalinnoille. Nämä poliittiset artikulaatiot tuovat esiin opetussuunnitelman sosiaalisesti rakennetun luonteen ja mahdollistavat nykyisen tilanteen seurauksien ja vaihtoehtojen pohtimisen sekä myös vallitsevien artikulaatioiden haastamisen ja käytäntöjen muuttamisen.

5.1 Opetussuunnitelma aineistona

Tutkimukseni aineistona toimii Opetushallituksen valmisteleva ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet” (POPS 2014). Uusi POPS on 473-sivuinen dokumentti, joka koostuu kahdesta osasta. 97 sivua sisältävässä ”yleisosassa”

⁵ ”On the one hand, its [a practice of ethico-political interpretation] task is to reactivate those options that were foreclosed during the emergence of a practice or policy – the clashes and force which are repressed or defeated – in order to show how present practices rely upon exclusions that reveal the non-necessary character of existing social formations, and to explore the consequences and potential effects of such ‘repressions’.” (Howarth 2009, 328–329.)

(kappaleet 1–12) kuvataan perusopetuksen perustaa, tehtävää ja tavoitteita, toimintakulttuuria, koulutyön järjestämistä, oppimisen arviointia, oppimisen ja koulunkäynnin tukea, oppilashuoltoa sekä kieleen, kulttuuriin ja katsomukseen liittyviä erityiskysymyksiä ja valinnaisuutta. Kappaleissa 13–15 kuvataan yksityiskohtaisesti 366 sivun verran oppisisältöjä oppiaineittain ja luokkatasoittain.

Keskityn tutkimaan POPSin lukuja 2 ja 3, jotka ovat ”2. Perusopetus yleisivistyksen perustana” ”3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet” (POPS 14–25.) Tämän lisäksi tarkastelen muita kohtia opetussuunnitelmasta, mikäli aineiston tulkinta sitä vaatii. Näissä opetussuunnitelman kahdessa luvussa määritellään perustavanlaatuinen arvopohja, jonka varaan koko muun opetussuunnitelman ja koulutyön tulee rakentua. Lukujen tulisi sisältää tutkimustehtävänäni näkökulmasta olennaisinta aineistoa. Rajaan tutkimusaineistoa näin, sillä koko POPSin perusteellinen analyysi olisi työmäärältään liian suuri pro gradu -opinnäytetyön laajuuteen nähden, vaikkakin sen kautta pystyisin tarkastelemaan opetussuunnitelman ideologista yhdenmukaisuutta syvällisemmin.

5.2 Aineiston analyysi

Tutkimustehtävänäni on tutkia, millaisia ideologisia piirteitä ja hegemoniaa muodostavia prosesseja POPS2014-opetussuunnitelmasta on paikannettavissa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä kiinnekohtia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 löytyy?
2. Millaisia ideologisia piirteitä opetussuunnitelmadiskurssiin tuodaan näiden kiinnekohtien myötä?
3. Millaiseksi perusopetuksen arvopohjan ideologia muodostuu näiden ideologisten piirteiden valossa?

Tutkimustehtävänäni ja tutkimuskysymykseni sekä laulaulaisen diskurssi-teorian viitekehys käsitteinen ohjasivat aineistoni analyysia, eli lähestymistä-

pani on teoriaohjaava analyysi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–99). Analyysini eteni tutkimuskysymyksieni suuntaisesti. Aloitin aineiston huolellisella lukemisella *kokonaiskuvan* saavuttamiseksi. Sen jälkeen pyrin saavuttamaan etäisyyttä konsensusmaiseen aineistoon analysoimalla aineistosta kiinnekohtia kiinnättämällä huomiota keskeisinä pidettyihin *merkitsijöihin*. Seuraavaksi analysoin, millaisia *yhtäläisyyksien ketjuja* näiden kiinnekohtien yhteyteen artikuloidaan. Mikäli kiinnekohtaan ei artikuloitu merkitsijöitä tai yhtäläisyyksien ketju jäi hyvin lyhyeksi, tarkastelin laajemmin opetussuunnitelmaa ja etsin dokumentista tutkimuskirjallisuuden avulla kiinnekohtien aiemmin saamia merkityksiä. Näin toimin niiden kiinnekohtien kanssa, joiden edistämisestä ei ollut epäselvyyttä mutta joiden partikulaari merkitys on vaikeasti hahmotettavissa (ks. luku 6.2). Näiden kiinnekohtien merkitys on ikään kuin ”itsestäänselvä” – niitä ei tarvitse perustella (ks. Simola 1995, 24). Simolan (1995, 23–37) mukaan hegeemonisten artikulaatioiden havaitsemisen vaikeus perustuukin juuri niiden itsensänselvyyteen, ne ovat liian tuttuja. Niiden havaitseminen vaatii etäisyydenottoa kohteesta ja erityisesti tutkijan omasta esiymmärryksestä ja tuttujen käsitteiden yhdessä muodostamasta vakiintuneesta hahmotustavasta (Simola 1995, 23–37). Vain siten on mahdollista päästä partikulaarien sisältöjen ja tarkemmin tämän tutkimuksen näkökulmasta ideologisten piirteiden jäljille.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastasin erittelemällä kiinnekohtien yhtäläisyyksien ketjujen merkitsijöitä, eli käsitteitä ja arvoja, ja peilaamalla näitä painotuksia Heywoodin (2012) määrittelemiin poliittisiin ideologioihin ja niiden painottamiin arvoihin. Näistä painotuksista määritin kullekin kiinnekohdalle *partikulaarin sisällön* ja artikuloidut *ideologiset piirteet* sen mukaan, mihin ideologiseen diskurssiin partikulaari sisältö Heywoodin jaottelun mukaan useimmiten kiinnittyy. Analyysissa käyttämäni tarkemmat ideologiset erityispiirteet löytyvät tutkimuksen liitteenä (liite 1). Yleisesti ottaen tarkat määrittelyt ovat vaikeita tehdä, koska monet universaalit arvot (esimerkiksi tasa-arvo, demokratia, oikeudenmukaisuus) liitetään moneen erilaiseen ideologiseen diskurssiin, mutta niiden erityinen sisältö ja merkitys vaihtelevat. Myös pitkälle samanlaisia erityisiä merkityksiä on löydettävissä erilaisista ideologisista diskursseista, kuten esimerkiksi yksilön potentiaalın realisoitumista painot-

tavat modernin liberalismien diskurssi ja sosiaalidemokraattinen diskurssi. Lisäksi laajempien diskurssien sisällä saattaa olla keskenään eri tavalla asioita painottavia näkemyksiä, jotka voivat olla yhdistelmiä kahden eri poliittisen ideologian välillä (kuten libertaarinen konservatismi), tai sitten kysymys voi olla päämäärien ja menetelmien näkökulmaeroista kuten pinnallisen ekologian ja syväekologian tapauksessa (ks. liite 1). Tiukat määrittelyt ovat aina kompromisseja, määrittelijän tekemiä yksinkertaistuksia ja siten osoittautuvat joskus päällekkäisiksi ja ongelmallisiksi. Tiedostan myös, että näillä määrittelyillä on poliittiset seurauksensa, sillä ne artikuloivat ja kiinnittävät tutkijan valintojen pohjalta partikulaareja sisältöjä kyseisten ideologioiden diskursseihin. Tästä syystä käyttämäni analyysijaottelu tulee nähdä suuntaa antavana, apukeinona hahmottaa opetussuunnitelman sisältämiä ideologisia piirteitä.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastasin koostamalla kiinnekohtien ideologisista piirteistä opetussuunnitelman arvopohjaa eniten määrittävät ideologiset diskurssit. Näiden diskurssien voidaan nähdä olevan opetussuunnitelman arvopohjassa hegemonisina.

5.3 Luotettavuus ja eettisyys

Näen tutkimukseni sijoittuvan 1800-luvun lopulta Nietzschestä lähtevään ajattelun traditioon, jossa keskeistä on ajatus inhimillisen ymmärryksen rajallisuudesta ja siten tiedonmuodostuksen epätäydellisyydestä. Diskurssiteoreettisen viitekehyksen myötä hylätään ”oikean tiedon” tai lopullisen ”totuuden” saavuttaminen (Glynos & Howarth 2007, 190). Sen sijaan tutkimustyöni tuloksia tai ”diskursiiviteoreettisia tulkintoja” (Howarth 2010, 328) voidaan pitää totuudenmukaisina tai ne voidaan todeta virheellisiksi, mikäli asiantunteva tiedeyhteisö niin arvioi. Kuitenkaan yleistä epistemologista arviointiasteikkoa ei voida etukäteen määrittää, koska niiden sisältämien arviointitermien, kuten ”luotettavuus”, ”vahvistettavuus”, ”uskottavuus” ja ”yleistettävyyys” partikulaari merkitys vaihtelee yhdestä empiiris-teoreettisesta kontekstista toi-

seen⁶. Diskurssiteorian luonteen mukaisesti tekemiäni tulkintoja tulee arvioida kontekstissaan ja suhteessa määrittelemääni viitekehukseen. Tulkintani voidaan haastaa osoittamalla argumentaation puutteita (ja todeta näin ”virheellisiksi”) tai artikuloimalla narratiiveja, jotka selittävät paremmin problematisoitua ilmiötä. (Glynos & Howarth 2007, 190–191.) En kuitenkaan näe kykeneväni määrittelemään tyhjentävästi opetussuunnitelman arvoperustan ideologiaa, vaan analyysiani rajoittaa tekemieni valintojen sekä oman subjektiivisen perspektiivini kapeus. Voin todeta olevani samaa mieltä Simolan (1995, 363 alaviite 19) toteamuksen kanssa: ”yhdestä ja samasta aineistosta on aina mahdollista esittää uusia, mielenkiintoisia ja myös päteviä tulkintoja, mutta mikään tulkinta ei voi olla lopullinen”.

Koska tämä tutkimus perustuu julkiseen dokumenttiaineistoon, ei aineistonkeruuseen tai aineiston säilyttämiseen liittyviä eettisiä haasteita ole. Olen noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2016) hyvän tieteellisen käytännön ohjeistusta ja toteuttanut tutkimusta parhaani mukaan. Tiedostan, että tekemäni rajaukset, valinnat ja analyysini johtopäätökset artikuloivat tietyllä tavalla painottuneita poliittisia merkityksiään opetussuunnitelma- ja kasvatustieteen diskursseihin. Sen vuoksi ymmärrän, että avoimuuden, rehellisyyden ja huolellisuuden ideaalien täytyy toimia tutkimustyöni keskiössä.

⁶ Tässä lainaan Michel Foucault’n esimerkkiä modernin genetiikan isästä, Gregor Mendelistä, jonka voidaan jälkikäteen todeta puhuneen ”totta”, mutta joka ei ollut ”totuuden sisällä” oman aikansa biologisen tutkimuksen diskurssissa. Näin hänen kannanottojaan ei voitu kutsua totuudenmukaisiksi tai virheellisiksi, koska niiden ei nähty olevan legitiimejä artikulointeja tiedon muodostamisessa. (Foucault 1981, 60, Glynos & Howarth 2007, 190 mukaan)

6 OPETUSSUUNNITELMADISKURSSIN IDEOLOGISET PIIRTEET

Nostan analyysissäni esille opetussuunnitelman perusteissa artikuloituja kiinnekohtia, jotka ensilukemalta vaikuttivat neutraaleilta, luonnollisilta ja edistettäviltä asioilta. Kun olen tarkemmin syventynyt näihin kiinnekohtiin ja tutkinut artikuloituja merkitysketjuja, on kiinnekohtien yksioikoisuus saanut uusia merkityksiä ja vivahteita, joiden olen näen sisältävän ideologisia piirteitä. Mikäli kiinnekohdan merkityksen selvittäminen on sitä vaatinut, olen peilannut tekemiäni havaintoja aiempaan tutkimustietoon.

Olen jakanut tulosluvun kolmeen pääkappaleeseen, joista ensimmäinen kappale käsittelee opetussuunnitelman julkilausuttua arvoperustaa ja toinen arvoperustan piiloisempia merkityksiä. Lopuksi kokoan yhteen saamani tulokset ja vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen.

6.1 Opetussuunnitelman julkilausuttu arvoperusta

Tässä luvussa tarkastelen opetussuunnitelman julkilausuttua arvoperustaa, joka on opetussuunnitelmassa jaettu neljään alaotsikkoon: ”1. Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen”, ”2. Ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia”, ”3. Kulttuurinen moninaisuus rikkautena” ja ”4. Kestävän elämäntavan välttämättömyys” (POPS2014, 15–16). Ensin tarkastelen perusopetuksen sivistyskäsitystä ja sen jälkeen tasa-arvon ideaalia. Kolmantena käsittelen arvopohjan ihmiskäsitystä ja näkemystä oppilaan osallisuudesta. Viimeisenä kuvaan opetussuunnitelman pohjalta määrittyvää liberaali-demokraattista maailmankansalaisuutta. Olen analysoinut arvoperustan sisältämiä artikulaatioita tarkasti, sillä opetussuunnitelman muut osiot on laadittu tähän perustaan pohjautuen (POPS2014, 15).

6.1.1 Perusopetuksen sivistyskäsitys

Perusopetuksen sivistyskäsitystä määritellään opetussuunnitelman arvoperustassa seuraavalla tavalla.

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehitymisestä ja hyvinvoinnista. (POPS2014, 15–16.)

Yllä olevassa lainauksessa artikuloidaan sivistyksen yhteyden yhtäläisyyden ketju: Sivistys = jännitteiden ja ristiriitojen käsittelykyky = eettisyys = myötätunto = rohkeus puolustaa hyvää = oikein toimiminen = kriittinen ajattelu = itsesäätely = vastuunotto omasta toiminnasta. Eettisyys, myötätunto, hyvyyden puolustaminen ja oikein toimiminen viittaa humanismia korostavaan sosiaali-demokratiaan. Humanismissa ihmiset nähdään eettisinä olentoina, jotka ovat sidoksissa rakkauden, sympatian ja myötätunnon kautta. (Heywood 2012, 128–131.) Myötätunto, hyvän puolustamisen ja oikein toimimisen piirteet voidaan

liittää myös altruismiin, joka on keskeistä modernissa liberalismissa (Heywood 2012, 52–53). Kriittinen ajattelu, itsesäätely ja yksilön vastuunotto omasta toiminnastaan viittaavat positiiviseen vapauteen, jossa yksilö järjen kautta saavuttaa autonomian ja kykenee kehittämään itseään ja kykyjään. Niin modernit liberalistit kuin sosiaalidemokraatit painottavat yksilön potentiaalin realisoitumista. (Heywood 2012, 29–31.)

Opetussuunnitelman sivistyskäsitystä laajennetaan painottamalla ekososiaalista sivistystä tavoiteltavana perustana:

Kestävän elämäntavan välttämättömyys

Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnistetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämän omaksumiseen. Kestävän kehityksen ja elämäntavan ulottuvuudet ovat ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen. (POPS2014, 16, painotus alkuperäinen.)

Lainauksessa artikuloidaan ihmisen riippuvuutta luonnon elinvoimaisuudesta. Perusopetuksen yhteyteen kiinnitetään seuraava yhtäläisyyden ketju: perusopetus = kestävä kehitys = ekososiaalinen sivistys = kestävä elämä. Samalla lainauksessa määritellään yhdeksi perusopetuksen opetustavoitteeksi ekososiaalisen sivistyksen edistäminen ja tätä tehtävää vahvistetaan ilmauksilla ”välttämätön” ja ”on keskeistä”. Jälkimmäisessä lauseessa korostetaan perspektiivin laajuutta ulottamalla kestävän kehityksen elämäntapa ekologian, talouden, sosiaalisen ja kulttuurin alueille. Hieman tarkemmin näitä ulottuvuuksia avataan ekososiaalisen sivistyksen käsitteen määrittelyssä:

Ekososiaalisen sivistyksen johtajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle. Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastomuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi. (POPS2014, 16.)

Edellisessä katkelmassa avataan ekososiaalisen sivistyksen käsitettä seuraavalla yhtäläisyyden ketjulla: ekososiaalinen sivistys = ihmisarvon loukkaamattomuus = ekosysteemien monimuotoisuus ja uusiutumiskyky = luonnonvarojen kestävän käytön kiertotalous = ymmärrys ilmastomuutoksen vakavuudesta = kestävä elämäntapa. Kiertotaloudella (*circular economy*) tarkoitetaan hy-

vin suunniteltua taloutta, jossa materiaalien hävittäminen ja jätteen syntyminen pyritään minimoimaan. Tavoitteena on pidentää tuotteiden elinkaarta esimerkiksi uudelleenvalmistamalla käytöstä poistuneet tuotteet ja näin vähentää luonnonvarojen kulutusta. (Karvonen, Jansson, Vatanen, Tonteri, Uoti & Wessman-Jääskeläinen 2015, 8.) Ideologisesti ekosysteemien monimuotoisuuden ja uusiutumiskyvyn korostaminen viittaa ekologismiin. Tarkemmin ihmisarvon painottaminen, luonnonvarojen kestävä käyttö, ilmastonmuutoksen torjuminen sekä kiertotalous voidaan nähdä Heywoodin (2012, 254–257) mukaan pinnallisen ekologian (*shallow ecology*) ideologisiksi piirteiksi. Pinnallisessa ekologiassa nojaututaan rajallisten resurssien käytön ja saasteiden vähentämiseen sekä kapitalismin muuttamiseen perinteisen politiikan keinoin (Heywood 2012, 254–257, 260–263). Ihmisarvon korostaminen voidaan lisäksi liittää useisiin diskursseihin: laajemmin moniin liberalismiin ja sosialistisiin diskursseihin sekä monikulttuurisuuden ja feminismin diskursseihin. Analyysin tulokset on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Opetussuunnitelman sivistyskäsitteiden piirteet.

Kiinnekohta	Kelluva merkitsijä	Yhtäläisyyden ketju	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piirteet
Sivistys	Sivistys	Sivistys = jännitteiden ja ristiriitojen käsittelykyky = eettisyys = myötätunto = rohkeus puolustaa hyvää = oikein toimiminen = kriittinen ajattelu = itsesäätely = vastuunotto omasta toiminnasta	Humanismi; eettisyys; myötätunto; hyvyyden puolustaminen; oikein toimiminen Altruismi; kriittinen ajattelu, autonomia; yksilön vastuu; yksilön potentiaalinen realisoituminen, positiivinen vapauskäsitteily	Sosiaalidemokratia Moderni liberalismi; sosiaalidemokratia
Ekososiaalinen sivistys	Sivistys	Perusopetus = kestävä kehitys = ekososiaalinen sivistys = kestävä elämä	Ihmisarvon loukkaamattomuus; ekosysteemien monimuotoisuus ja uusiutumiskyky; luonnonvarojen kestävä käytön kiertotalous; ymmärrys ilmastomuutoksen vakavuudesta; kestävä elämäntapa Ihmisarvon loukkaamattomuus	Pinnallinen ekologia Liberalismi; sosialismi; monikulttuurisuus; feminismi

Perusopetuksen sivistyskäsitteistä pyritään Heywoodin (2012, 29–31, 254–257) määrittelyn mukaan kiinnittämään sosiaalidemokraattiseen, moderniin liberalistiseen sekä ekologiseen diskurssiin. Tämän myötä sivistyksen partikulaari merkitys lähtee kellumaan ja siitä tulee kelluva merkitsijä.

6.1.2 Tasa-arvon ideaali

Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton. Koulua ja opetusta ei saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen kanavana. (POPS2014, 15.)

Tasa-arvo on yksi keskeisimmistä opetussuunnitelman käsitteistä. Arvoperustan ohella siihen viitataan useaan otteeseen. Perusopetuksen yhteyteen muodostetaan seuraava yhtäläisyyksien ketju: Perusopetus = elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja puolustaminen = ihmisarvon loukkaamattomuus = tasa-arvo = laaja yhdenvertaisuus. Opetuksen tehtäväksi artikuloidaan seuraava yhtäläisyyksien ketju ja samalla selkeytetään kelluvana merkitsijänä toimivan tasa-arvon käsitettä ja sisältöä: Opetus = laaja yhdenvertaisuus = taloudellinen tasa-arvo = sosiaalinen tasa-arvo = alueellinen tasa-arvo = sukupuolten tasa-arvo = uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja poliittisesti sitoutumaton opetus. Laaja näkemys yhdenvertaisuudesta sekä sitoutuminen taloudelliseen, sosiaaliseen ja alueelliseen tasa-arvoon viittaavat sosiaalidemokratiaan (Heywood 2012, 128–131), ihmisoikeuksien ja ihmisarvon puolustaminen, sosiaalinen ja alueellinen tasa-arvo sekä sitoutumattomuus ovat keskeisiä arvoja monikulttuurisuuden diskurssissa (Heywood 2012, 324–331). Ihmisoikeuksien ja ihmisarvon puolustaminen sekä sitoutumattomuus voidaan kiinnittää myös modernin liberalismiin diskurssiin. Sukupuolten tasa-arvo viittaa feministiseen diskurssiin (Heywood 2012, 234–236). Lainauksen lopuksi kaupallinen vaikuttaminen määritellään opetussuunnitelmadiskurssin ulkopuolelle negation kautta, suoralla kiellolla: opetus \neq kaupallinen vaikuttaminen. Olen tiivistänyt nämä ulottuvuudet taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Opetussuunnitelman tasa-arvokäsityksen piirteet ja kaupallisen vaikuttamisen ulosrajaaminen.

Kiinnkoh- ta	Kelluva merkitsijä	Yhtäläisyyden ketju	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piir- teet
Tasa-arvo	Tasa-arvo	Laaja yhdenver- taisuus = talou- dellinen tasa-arvo = sosiaalinen tasa-arvo = alu- eellinen tasa-arvo = sukupuolten tasa-arvo = us- konnollisesti, katsomuksellises- ti ja poliittisesti sitoutumaton opetus	Taloudellinen, sosiaali- nen ja alueellinen tasa- arvo Sukupuolten tasa-arvo Ihmisoikeudet; katso- muksellinen sitoutumattomuus	Sosiaalidemo- kratia; monikulttuuri- suus Feminismi Monikulttuuri- suus; moderni libera- lismi
Kiinnkoh- ta	Kelluva merkitsijä	Ulossulkeminen	Havaitut partikulaarit käsitteet	Ideologiset piir- teet
Koulu ja opetus	Perusope- tus	Koulu ja opetus ≠ kaupallinen vai- kuttaminen	Kaupallisen vaikutta- misen rajaaminen ope- tussuunnitelmadis- kurssin ulkopuolelle	Uusliberaalin diskurssin vas- taisuus

Opetussuunnitelman tasa-arvon käsitettä määritellään useammasta diskurssista käsin, joten sen merkitys lähtee kellumaan. Kaupallisen vaikuttamisen ulosrajaaminen voidaan tulkintani mukaan nähdä vastareaktioksi uusliberaalin dis-
kurssin sisältämiin vaateisiin opetuksen kaupallistamisesta.

6.1.3 Ihmisyys ja osallisuus yhteisössä

Oppilasta ja siten laajemmin ajatellen perusopetuksen ihmiskuvaa määritellään opetussuunnitelman arvopohjassa seuraavasti:

Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (POPS2014, 15.)

Edellisessä katkelmassa oppilaan yhteyteen kiinnitetään toisaalta yksilöä koros-
tavia näkemyksiä, mutta toisaalta yhtä tärkeänä pidetään osallisuutta yhteisös-
sä. Oppilaan yhteyteen kiinnitetään seuraava yhtäläisyyden ketju: oppilas =
ainutlaatuinen = arvokas sellaisenaan = oikeus kasvaa täyteen mittaansa. Yksi-

lön autonomian saavuttamisen ja itsensä kehittämisen kyvyn korostaminen voidaan liittää modernin liberalismien diskurssiin ja sen näkemykseen positiivisesta vapaudesta. Myös sosiaalidemokraattinen diskurssi on hyvin lähellä tätä näkemystä korostaessaan yksilön potentiaalinen realisoitumista. (Heywood 2012, 29–31.) Yksilölle merkityksellisinä asioina painotetaan myös yhteisöön kuulumista kiinnittämällä oppilaan yhteyteen yhtäläisyyden ketju: oppilas = kouluyhteisön ja yhteiskunnan jäsen = yhteisön arvostava kohtelu = osallisuuden kokemukset = yhdessä toimiminen. Yhteisöllinen artikulaatio voidaan Heywoodin (2012, 102–105) määrittelyn mukaan yhdistää yhteisöä, yhteistyötä ja sosiaalista tasa-arvoa korostavaan egalitarismiin ja sosialistiseen diskurssiin.

Lainauksen määrittely voidaan lukea myös siitä näkökulmasta, millainen kouluyhteisön tulee olla. Tällöin yhtäläisyyden ketjun kiinne kohta on kouluyhteisö. Kouluyhteisö = mahdollistaa oppilaiden potentiaalinen aktualisoitumisen = oppilaiden yksilölliset tukitoimet = osallistava, yhteistoiminnallinen ja hyvinvoiva yhteisö. Oppilaiden potentiaalinen aktualisoituminen viittaa positiiviseen vapauskäsitteeseen ja siten modernin liberalismien ja sosiaalidemokratian diskursseihin (Heywood 2012, 29–31; 52–53). Yksilön osallisuutta edistävät yksilölliset tukitoimet voidaan liittää egalitarismiin ja sosialistiseen diskurssiin (Heywood 2012, 100–105). Yhteisöä koskeva artikulaatio voidaan ymmärtää kouluyhteisöä laajemmin, ideaalikuva yhteiskunnan toiminnasta (viittaus yhteiskunnan jäsenyyteen). Tällöin yhteiskunta on se kelluva merkittäjä, jota kouluyhteisön lisäksi määritellään. Nämä havainnot olen koonnut taulukkoon 4.

TAULUKKO 4. Ihmisyyden ja yhteiskunnan piirteet opetussuunnitelmassa.

Kiinnekohta	Kelluva merkitys	Yhtäläisyyden ketju	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piirteet
Oppilas	Ihmisyys	Oppilas = ainutlaatuisen = arvokas sellaisenaan = oikeus kasvaa täyteen mittaansa = kouluyhteisön ja yhteiskunnan jäsen Oppilas = kouluyhteisön ja yhteiskunnan jäsen = yhteisön arvostava kohtelu = osallisuuden kokemukset = yhdessä toimiminen	Positiivinen vapauskäsitelmä Egalitarismi	Moderni liberalismi; sosiaalidemokratia Sosialismi
Kouluyhteisö	Yhteiskunta	Kouluyhteisö = mahdollistaa oppilaiden potentiaalinen aktualisoitumisen = oppilaiden yksilölliset tukitoimet = osallistava ja yhteistoiminnallinen, hyvinvoiva yhteisö.	Positiivinen vapauskäsitelmä Egalitarismi	Moderni liberalismi; sosiaalidemokratia Sosialismi

Opetussuunnitelma painottaa retoriikassaan niin yksilöllisiä kuin yhteisöllisiä aspekteja ja niiden voidaan nähdä olevan artikuloituja tasavahvoiksi oppilaan ja kouluyhteisön kiinnekohtien yhteyteen.

6.1.4 Liberaali-demokraattinen maailmankansalainen

Havaitsin aiemmin opetussuunnitelmadiskurssin tasa-arvon käsitteen sisältävän monikulttuuriseen diskurssiin liitettäviä piirteitä, kuten sosiaalisen tasa-arvon ja katsomuksellisen sitoutumattomuuden. Tämän lisäksi ”Kulttuurinen moninaisuus rikkautena” on nostettu omaksi alaotsikokseen perusopetuksen arvoperustassa. Siinä määritellään perusopetuksen suhdetta monikulttuurisuuteen seuraavasti:

Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. (POPS2014, 16.)

Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. (POPS2014, 16.)

Otsikossa ja lainauksen ensimmäisessä kappaleessa kulttuurisen moninaisuuden kiinnekohdan yhteyteen kiinnitetään seuraava yhtäläisyyden ketju: kulttuurinen moninaisuus = rikkaus = perusopetus = suomalainen kulttuuriperintö = oppilaiden yksilöllisen kulttuuri-identiteetin ja kulttuuri-toimijuuden tukeminen = kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamisen ja kiinnostuksen vahvistaminen = kulttuurien sisäisen ja -välisen vuorovaikutuksen lisääminen. Lainauksen toisessa kappaleessa tarkennetaan, mitä sisältöjä perusopetuksessa on tarkoitus oppia. Lopuksi perusopetuksen yhteyteen kiinnitetään ihmisoikeuksia kunnioittava maailmankansalaisuus. Merkityksenannon ketjuun lisätään vielä: perusopetus = eettisen ymmärryksen lisääminen = perusta mailmankansalaisuudelle.

TAULUKKO 5. Opetussuunnitelman monikulttuurisuusnäkökulman piirteet.

Kiinne-kohta	Kelluva merkitys	Yhtäläisyyden ketju	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piirteet
Kulttuurinen moninaisuus	Monikulttuurisuus	Kulttuurinen moninaisuus = perusopetus = oppilaiden yksilöllisen kulttuuri-identiteetin ja kulttuuri-toimijuuden tukeminen = kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamisen ja kiinnostuksen vahvistaminen = kulttuurien sisäisen ja -välisen vuorovaikutuksen lisääminen = eettisen ymmärryksen lisääminen = perusta mailmankansalaisuudelle	Kansallinen kulttuuriperintö; universaalit ihmisoikeudet Kosmopolitanismi; kulttuurien sekoittuminen; universaalit ihmisoikeudet ja -velvollisuudet	Liberaalinationalisismi; liberaali monikulttuurisuus Kosmopoliittinen monikulttuurisuus

Perusopetus pohjautuu siis suomalaiselle kulttuuriperinnölle, jonka nähdään rakentuneen eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Näin syntyvää perustaa ei nähdä pysyvänä, vaan sen ymmärretään muuttuvan. Näkemyksen suomalaisesta kulttuuriperinnöstä yhdistettynä liberaali-demokraattisiin arvoihin voidaan nähdä Heywoodin (2012, 325–326) mukaan kiinnittyvän liberaalin monikulttuurisuuden diskurssiin. Tälle diskurssille ominainen näkymys on monikulttuurisuuden ja liberaalinationalismin yhdistelmä. Tällöin kansalaisuus ja kulttuurinen identiteetti nähdään erillisinä. Sen sijaan opetussuunnitelmassa painotetut maailmankansalaisuuden, universaalien ihmisoikeuksien ja -velvollisuuksien painottaminen sekä muilta kulttuureilta oppiminen ja niiden sekoittuminen voidaan yhdistää kosmopoliittiseen monikulttuurisuuteen (Heywood 2012, 330–331). Jälkimmäisessä ideologiassa globaali kansalaisuus perustuu joustaville identiteeteille, jotka ovat yksilöiden itsensä määriteltävissä. Tämä näkemys ei Heywoodin (2012, 331) mukaan yhdisty ongelmitta liberaalin monikulttuurisuuden diskurssiin, joten tulkitseen opetussuunnitelman monikulttuurisuusdiskurssin omaavan sisältöjä molemmista monikulttuurisuusdiskursseista. Nämä havainnot on koottu taulukkoon 5.

6.2 Universaaleja käsitteitä, ristiriitaisia merkityksiä

Tässä luvussa tutkin universaalien käsitteiden yhteyteen artikuloituja kiinnekohtia, joiden erityinen merkitysisältö jää epäselväksi. Ensin tarkastelen elinikäisen oppimisen kiinnekohtaa, sen jälkeen inhimillisen pääoman ja sosiaalisen pääoman kiinnekohtia. Lopuksi käsittelen opetussuunnitelman inklusioidiskurssia.

6.2.1 Elinikäinen oppiminen opetussuunnitelmadiskurssissa

Aineistoa analysoidessa havaitsin, että POPS2014-tekstissä viitataan elinikäiseen oppimiseen useita kertoja ja käsite löytyykin 45 eri muunnoksina opetussuunnitelman sivuilta, joillain sivuilla jopa useammin. ”Ajattelun ja oppimisen taidot luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle op-

pimiselle” (POPS2014, 20). todetaan perusopetuksen arvoperustaa koskevassa luvussa. Yksi kolmesta opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisesta tavoitteesta asetetaan seuraavasti: ”Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen” (POPS2014, 17). Elinikäistä oppimista käsitteenä ei kuitenkaan määritellä tämän tarkemmin opetussuunnitelmassa, yksityiskohtaisemmasta selostuksesta puhumattakaan. Se näyttää pysyvän kyseenalaistamattomana toututena, jonka edistämistä ei tarvitse perustella. Jotta olisi mahdollista päästä käsitteen merkityksen ja sen edustaman diskurssin jäljille, täytyy elinikäistä oppimista käsitteenä tarkastella kontekstissaan – miten siihen viitataan ja millaisessa suhteessa muihin käsitteisiin.

”Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista.” (POPS2014, 15.)

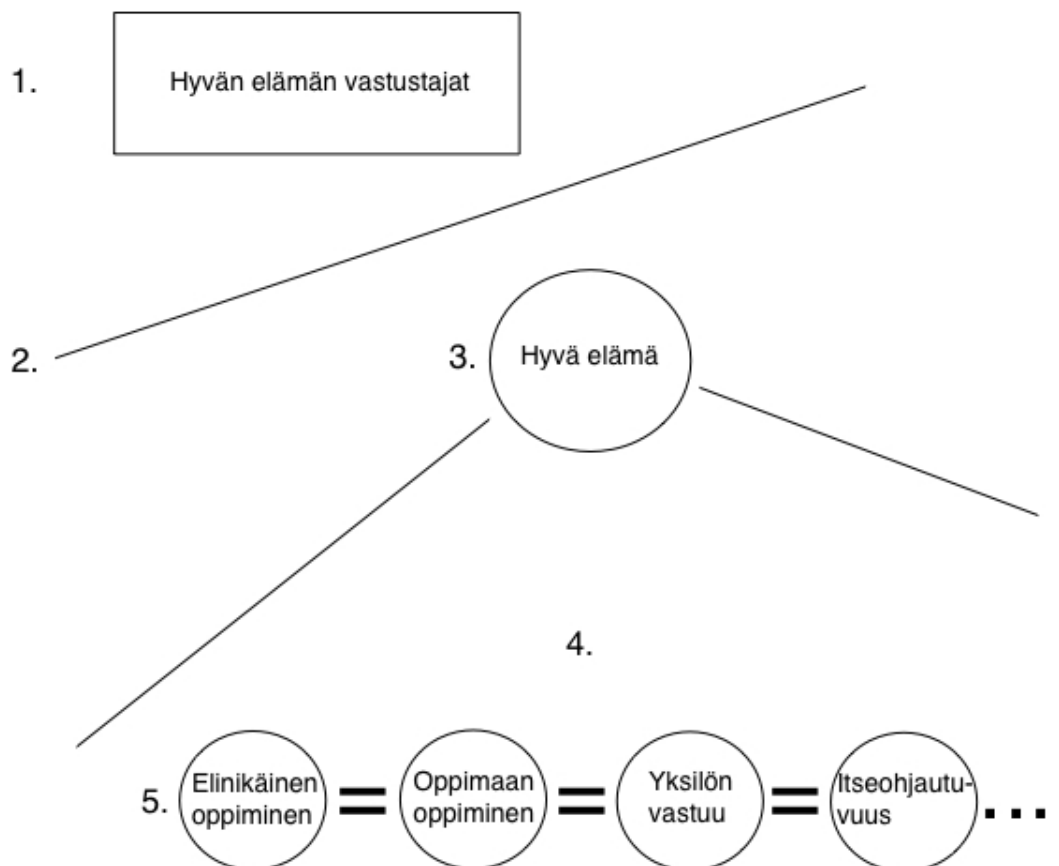
Tässä katkelmassa todetaan ensin oppilaan oikeuksia, sitten kuvataan itse oppimisprosessia (”Oppiessaan oppilas rakentaa”) ja sen optimaalista tulosta sekä perustellaan oikeutta oppimiseen luomalla uhkakuva oppimisesta syrjäytymisen vaikutuksista. Samalla perustellaan koulujärjestelmän tarpeellisuutta. Viimeisessä lauseessa esitetään väite elinikäisen oppimisen ja hyvän elämän rakentamisen erottamattomuudesta eli artikuloidaan yhtäläisyyden ketju: elinikäinen oppiminen = hyvä elämä. Tällöin hyvä elämä on tyhjä merkittäjä, joka täytetään erityisellä, elinikäisen oppimisen kantamalla merkityssisällöllä. Samalla rajataan hyvän elämän ”puolustajien” ulkopuolelle kaikki ne, jotka eivät halua edistää elinikäistä oppimista. Hyvä elämä on siis mahdollista saavuttaa vain elinikäisen oppimisen myötä. Mutta edelleen elinikäisen oppimisen sisältö jää epäselväksi. Millaista on elinikäisen oppimisen hyvä elämä? Tarkoitetaanko sillä loputonta opintietä, joka ei pääty ennen kuolemaa, vai viitataanko käsitteellä mahdollisuuteen oppia myös oppivelvollisuuden jälkeen? Seuraavassa katkelmassa todetaan tavoitteellisen ja elinikäisen oppimisen perustan rakentuvan oppimaan oppimiselle. Oppimaan oppimisen taitojen sisältämät painotukset ja arvostukset kertovat siten osaltaan elinikäisestä oppimisesta. Mitä Ope-

tushallitus elinikäisellä oppimisella tarkoittaa? Millaisia oppimaan oppimisen taidot ovat?

”Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita.” (POPS, 15.)

Katkelmassa avataan oppimaan oppimisen sisältämät taidot (oman toiminnan reflektointi ja tiedon myötä oppimisen taitojen kehittyminen), asetetaan ehtoja toiminnalle (tietoisuus ja vastuullisuus oppimisprosessista) ja kuvataan, mitä oppimaan oppimisella saavutetaan (oppimisen kehittyminen, itseohjautuvuus, työskentely- ja ajattelutaidot sekä oppimisen eri vaiheiden ennakointi ja suunnitteleminen). Näistä osista muodostuu yhtäläisyyden ketju: elinikäinen oppiminen = oppimaan oppiminen = oman toiminnan tiedostaminen = oman toiminnan kehittäminen = tietoisuus = vastuullisuus = itseohjautuvuus = oppimisen suunnitteleminen ja ennakointi.

Ketjun kiinne kohta on oppimaan oppiminen, sillä se määrittää elinikäisen oppimisen sisältöä. Koska ilman oppimaan oppimisen käsitettä olisi hyvin vaikeaa ymmärtää, mitä elinikäisellä oppimisella POPSissa tarkoitetaan, voidaan nämä kaksi nähdä käsiteparina, kiinnekohtina, jotka määrittävät opetussuunnitelmadiskurssia. Kiinnekohtien intervention myötä yhtäläisyyksien ketjuun ”hyvä elämä = sivistys = tasa-arvo” liitetään elinikäisen oppimisen ja oppimaan oppimisen merkitysisältöjä eli niiden merkitys muuttuu: ”hyvä elämä = sivistys = tasa-arvo = elinikäinen oppiminen = oppimaan oppiminen”. Olen kuvannut tämän tyhjän merkitsijän logiikan kuvioon 4.



KUVIO 4. Hyvä elämä tyhjänä merkitsijänä ja tyhjän merkitsijän toimintalogiikka Laclaun (2005, 130) teoreettista mallia soveltaen.

Kuvion selitteet:

1. Diskurssin ulkopuolelle rajattu sisältö
2. Dikotominen raja (diskurssin raja)
3. Tyhjä merkitsijä
4. Partikulaari sisältö, joka pyrkii täyttämään tyhjää merkitsijää
5. Yhtäläisyyden ketju

Kuvaan seuraavassa niitä ideologisia piirteitä, joita oppimaan oppiminen artikuloi yhtäläisyyksien ketjun käsitteisiin ja millaiseksi muodostuu "hyvän elämän", tyhjän merkitsijän, sisältö. Omasta toiminnasta tietoiseksi tuleminen, siitä vastuuttaminen sekä itseohjautuvuuteen perustuva, kehittymistä korostava puhe viittaavat yksilön ensisijaisuutta korostavaan moderniin liberalismiin

diskurssiin ja jo aiemmin esiin tulleeeseen positiiviseen vapauskäsitteeseen (Heywood 2012, 31). Ne voidaan yhdistää osaksi yksilön potentiaalisen realisoinnin ja siten myös sosiaalidemokraattiseen diskurssiin (Heywood 2012, 29–31).

Elinikäisen oppimisen partikulaari merkitys jää kuitenkin etäiseksi. Heikkinen kysymys, onko käsitteen merkityksen ajateltu olevan itsestäänselvä vai onko sen sisällöstä kiistaa opetussuunnitelmaa laadittaessa? Elinikäinen oppiminen on usein aiemmin liitetty yrittäjyyskasvatukseen, jossa pyritään edistämään samoja, elinikäisen kehittymisen, tavoitteellisuuden, vastuullisuuden ja itseohjautuvuuden teemoja. Yrittäjyyskasvatus oli aiemmin kansallisen koulutuksen ”kärkihankkeita” (ks. Opetusministeriö 2009), mutta sitä kohtaan on esitetty myös paljon kritiikkiä. Elinikäisen oppimisen ja yrittäjyyskasvatuksen kritiikkeissä on kiinnitetty huomiota siihen, miten elinikäisen kasvatuksen retoriikan keinoin yksilö vastuutetaan olemaan aina valmiina kehittämään itseään joustavasti yhteiskunnan, markkinoiden ja työelämän muuttuessa milloin miksiin (Värri 2002; Biesta 2006; 2014, 66–67; Harni 2015). Opetussuunnitelman laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa ”Työelämä ja yrittäjyys” todetaan koulutuksen järjestettävän siten, että oppilaat voivat ”oppia yrittäjämäistä toimintatapaa” sen tarkemmin määrittelemättä, mitä yrittäjämäisyys sisältää (POPS2014, 23). Muutokseen suhtautumiseen ja joustavuuteen viitataan samassa luvussa toteamalla: ”Oppilaita rohkaistaan suhtautumaan uusiin mahdollisuuksiin avoimesti ja toimimaan muutostilanteissa joustavasti ja luovasti.” (POPS2014, 24). Harnin (2015, 108, 119) mukaan joustavuusretoriikassa ongelmallista on pelkkään muutokseen sinänsä (muutokseen ilman päämääriä) sopeuttaminen. Tällöin yksilön tavoitteeksi tulee sopeutua mihin tahansa vaatimuksiin. (Harni 2015, 108, 119.) Mikäli yrittäjyysyksilö uupuu vaatimusten alla tai jopa kieltäytyy mukautumasta tavoitteisiin, leimautuu hän epäonnistujaksi tai kerettiläiseksi ja joutuu kantamaan toimintansa seuraukset yksin. Näissä näkemyksissä yksilö ja kasvatus uhkaavat redusoitua pelkiksi talouden edistämisen välineiksi, joissa kieltäytymiselle ei ole tilaa. Välineellistyminen viittaa vapai-

den markkinoiden ensisijaisuuteen ja siten ideologisesti uusliberalistiseen diskurssiin (Heywood 2012, 49–50).

Näen, että peruskoulutuksen yhtenä merkittävänä tavoitteena on oman ”impotentiaalisuutensa” löytäminen, kuten Harni (2015) ehdottaa. Tällöin tavoitteena olisi, että yksilö oppii löytämään ja ymmärtämään omat rajansa, hyväksymään itsensä puutteineen sekä kieltäytymään sellaisesta, mikä ei tunnu hyvälle. Tämä voisikin olla toinen, tosin piiloisempi ja tulkinnallisempi, luenta opetussuunnitelman oppimaan oppimisesta. Tällöin oman toiminnan tiedostaminen ja kehittäminen, tietoisuus, vastuullisuus sekä itseohjautuvuus yhdistyisivät opetussuunnitelman sivistyskäsitteissä mainittuihin itsetuntemuksen, kriittisen ajattelun ja siten myös kyseenalaistamisen kykyihin. Nämä piirteet viittaavat valistuksen perintöön ja liberalismiin diskurssiin, mutta toisaalta kyseenalaistaminen on läsnä monissa muissakin diskursseissa, kuten sosialismissa ja feminismissä (Heywood 2012). Huomionarvoista on, että tämä luenta on päinvastainen välineellistävistä tulkinnasta. Elinikäisen oppimisen ulottuvuudet on listattu taulukkoon 6.

TAULUKKO 6. Elinikäisen oppimisen ja oppimaan oppimisen piirteet opetussuunnitelmassa.

Kiinnekohta	Tyhjä merkittäjä	Yhtäläisyyden ketju	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piirteet
Elinikäinen oppiminen	Hyvä elämä	Hyvä elämä = tasa-arvo = sivistys = oppimaan oppiminen	Itsearviointi; vastuuttaminen; itseohjautuvuus; Avoimuus muutokseen; joustavuus; välineellistytminen	Moderni liberalismi; sosiaalidemokratia Uusliberalismi
Oppimaan oppiminen	Hyvä elämä; elinikäinen oppiminen	Elinikäinen oppiminen = oman toiminnan tiedostaminen ja kehittäminen = tietoisuus = vastuullisuus = itseohjautuvuus = oppimisen suunnittelu ja ennakointi	Itsearviointi; vastuuttaminen; itseohjautuvuus; Avoimuus muutokseen; yksilön vastuu; joustavuus; välineellistytminen	Moderni liberalismi; sosiaalidemokratia Uusliberalismi

Arvelen, että nämä tulkinnat eivät ole ainoita, mitä elinikäisestä oppimisesta ja oppimaan oppimisesta voidaan lähteä tekemään opetussuunnitelman pohjalta. Jos esimerkiksi jälkimmäinen tulkinta olisi ollut opetussuunnitelman laatijoiden mielessä, olisi elinikäinen oppiminen pitänyt avata käsitteenä ja artikuloida sen yhteyteen kriittinen ajattelu ja kyseenalaistaminen. Tällaisenaan opetussuunnitelman elinikäisen oppimisen käsitteen yhteyteen artikuloidaan mielestäni enemmän markkinoiden ensisijaisuutta korostavia sisältöjä, joiden voidaan nähdä kiinnittyvän uusliberaaliin diskurssiin. Epämääräinen käsitteenmäärittely mahdollistaa kuitenkin toisenlaisten tulkintojen tekemisen, joskin mielestäni se vaatii enemmän mielikuvitusta. Tämä taas asettaa opetussuunnitelman toteuttajat eli opettajat pohtimaan ja tulkitsemaan, millaista ”elinikäistä oppimista” lopulta tulisi edistää.

6.2.2 Perusopetuksen tehtävänä pääomien kartuttaminen

”Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Yhdessä ne edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä.” (POPS2014, 18.)

Yllä oleva lainaus on luvusta ”3.1 Perusopetuksen tehtävä”. Lainauksen alussa todetaan perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Tämän jälkeen todetaan, mitä perusopetus tuottaa: inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Lopuksi luodaan yhtäläisyyden ketju molemmille käsitteille. Inhimillinen pääoma rinnastetaan osaamiseen ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisiin yhteyksiin, vuorovaikutukseen ja luottamukseen. Viimeisessä lauseessa todetaan pääomien edistämisen olevan keino lisätä yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Toisin sanoen inhimillisen ja sosiaalisen pääoman lisääminen on keino toteuttaa perusopetuksen tehtävää eli edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus ovat lainauksessa kelluvia merkitysijöitä, joita tekstissä artikuloidaan osaksi inhimillisen pääoman ja sosiaalisen pääoman yhtäläisyyden ketjuja. Inhimillinen pääoma = tasa-arvo = yhdenvertaisuus = oikeudenmukaisuus. Sosiaalinen pääoma = tasa-arvo =

yhdenvertaisuus = oikeudenmukaisuus. Sinänsä näissä merkitysketjuissa ei ole mitään kummallista. Mutta miksi POPSissa käytetään talousmaailmasta tulevaa käsitettä *pääoma* esimerkiksi inhimillisten ja sosiaalisten taitojen, kykyjen tai ominaisuuksien sijasta? Onkin syytä tutkia tarkemmin, miten inhimillinen pääoma ja sosiaalinen pääoma yleensä määritellään.

Mikäli inhimillistä pääomaa käsitellään teoriana, ei se koostu mistä tahansa "osaamisesta" kuten POPSissa artikuloidaan, vaan teorialla on partikulaari ideologinen painotuksensa. Inhimillinen pääoma on Gary Beckerin (2008) mukaan taloustieteellinen teoria, jossa ihmisen tiedot ja taidot ajatellaan pääomana, joka tuottaa voittoa eli lisäarvoa investoinnille. Myös oppiminen ja itsen kehittäminen nähdään itseän investointina, josta on rahallista hyötyä (Becker 2008). Lahikaisen (2015) mukaan tällöin oppimista ei tehdä enää uuden ymmärtämisen, sivistyksen tai oppimisen ilon vuoksi, vaan siitä tulee väline ylläpitää ja kohentaa yksilön työkelpoisuutta. Oppiminen määrittyy tällöin mekanismiksi, jonka kautta yksilö voi saavuttaa tietoja ja taitoja, jotka kohentavat hänen arvoaan työmarkkinoilla ja tekevät hänestä työllistettävämmän. Tämän johdosta koulutuksessa opittavat tiedot ja taidot tulee määritellä työelämän tarpeiden ehdoilla. Inhimillisen pääoman teoriassa ei ole paikkaa maailman muuttamiselle, itsetietoisuuden tai yhteiskunnallisen tietoisuuden lisäämiselle, elleivät ne jotenkin lisää opetettavien yksilöiden inhimillistä pääomaa (Lahikainen 2015). Voi jopa todeta, että kasvatus normittavana, arvoihin perustuvana ja yksilön ylittävää päämäärää tavoittelevana toimintana (kuten sivistysteoreettinen näkemys kasvatuksesta, kasvu täyteen ihmisyyteen, emansipaatio) on teorialle merkityksetöntä. Ideologisesti välineellinen arvonmuodostus viittaa uusliberalistiseen diskurssiin (Heywood 2012, 49–50).

Sosiaalisella pääomalla viitataan Ruuskanen (2001) mukaan useimmiten sosiaalisen rakenteen ulottuvuuksiin, kuten sosiaalisiin verkostoihin, luottamukseen ja normeihin. Ulottuvuuksien nähdään edistävän verkoston jäsenten välistä sosiaalista vuorovaikutusta, resurssien hyödyntämistä, yksilöiden tavoitteiden toteutumista sekä yhteisön ja talouden toimintaa (Ruuskanen 2001). POPSin määritelmä vaikuttaisi korostavan sosiaalisen pääoman positiivisia vai-

kuuksia yksilölle ja yhteisölle painottaessaan ihmisten välisiä yhteyksiä, vuorovaikutusta ja luottamusta. Nämä piirteet voidaan yhdistää sosialistiseen ja sosiaalidemokraattiseen diskurssiin (Heywood 2012, 101–104).

Havaitsin inhimillisen pääoman teorian sopivan heikosti POPSin sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen, johon kouluissa annettavan opetuksen tulee perustua. Seuraavassa lainaus ”2.3 Oppimiskäsitys” -luvusta:

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilaita ohjataan myös ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmaratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. (POPS2014, 17.)

Lainauksessa oppiminen määritellään tapahtuvaksi vuorovaikutuksessa niin yksin kuin toisten ihmisten kanssa. Yhdessä toimimista ei nähdä vain väliinään, vaan se on päämäärä sinänsä. Yhdessä oppiminen mahdollistaa luovan ja kriittisen ajattelun, jota suunnataan huomioimaan oman toiminnan vaikutuksia ympäröivässä maailmassa. Oppimiseen kiinnitetään yhtäläisyyden ketju: Oppiminen = vuorovaikutusta ihmisten välillä = yhdessä toimiminen = luova ja kriittinen ajattelu = oman toiminnan vaikutusten huomioiminen. Oppimiskäsityksen konstruktivistinen ote tulee ilmi, kun uuden tiedon todetaan kumuloituvan aiemman tiedon päälle:

”Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, häntä ohjataan liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua. - - (POPS2014, 17.)

Sosiokonstruktivistisen⁷ oppimiskäsityksen sisältämät holismi, yhdessä toimimisen ja oppimisen taidot, kriittisen ajattelun, yhteiskunnallisen tiedosta-

⁷ Opetussuunnitelman määrittelemä sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja ilmiöperustaiseen oppimiseen pohjautuvista laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista (ks. POPS2014, 20–24) löytyy tulkintani mukaan yhtäläisyyksiä amerikkalaiseen pragmatismiin ja John Deweyn kokemusfilosofiaan. Dewey (1966, 163) määrittelee kokemukseen perustuvan reflektiivisen ja ongelmalähtöisen tutkimuksen ajattelun metodiksi (*thinking as inquiry*). Tässä prosessissa pyritään määrittelemään toiminnan vaikutuksia haastavassa, kokemusperäises-

misen ja toiminnan perspektiivi sekä itsetuntemuksen lisääminen voidaan kiinnittää sosialistiseen diskurssiin ja sosiaalidemokraattiseen diskurssiin. Itsetuntemuksen lisääntymisen ja yhteiskunnallisen tiedostamisen ja toiminnan piirteet voidaan Heywoodin (2012, 117–125, 229–230) mukaan kiinnittää useampaan diskurssiin erityisesti sosialismin sisällä, mutta myös feminismiin. Kriittinen ajattelu ja itsetuntemuksen lisääminen voidaan nähdä osaksi modernin liberalismin diskurssia (Heywood 2012, 31–32), mutta suhteessa kontekstiin tulokitsen kommunitarististen piirteiden hallitsevan oppimiskäsitystä.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteisölliset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet ovat ristiriidassa inhimillisen pääoman teorian kanssa, joka on metodologisesti vahvasti individualistinen, eli se korostaa yksilöä toimijana (Lahikainen 2015). Inhimillisen pääoman ja sosiaalisen pääoman piirteet on kuvattu taulukkoon 7.

sä tilanteessa ja muodostamaan hypoteesi toiminnan vaikutuksista. Hypoteesin määrittäminen edellyttää olosuhteiden ja seuraamusten punnitsemista monesta näkökulmasta. Ratkaisuehdotuksia koetellaan, kunnes ratkaisu ongelmaan löydetään. Olennaista on ratkaisun etsiminen yhteistoimin, dialogiin perustuen. (Dewey 1966, 153–163; Juuso 2012, 235, 241.) Deweylle ajattelu, kasvatus ja demokratia muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Demokratia luovana käsitteenä tarkoittaa ajattelun metodin soveltamista kasvatuksessa siten, että oppilaita rohkaistaan löytämään vaihtoehtoisia ja uusia toiminnan tapoja sekä oppimaan ajattelemaan itsenäisesti tutkimuksen prosessissa. Tavoitteena on, että yksilö oppii kriittiseen ajatteluun ja dialogisuuteen kykeneväksi autonomiseksi henkilöksi. Nämä taidot eivät ole ihmiselle sisäsyntyisiä, joten ne ovat kasvatuksesta riippuvaisia. Deweylle koulu on mikrokosmos, pienoisyhteiskunta, jossa kasvatus yhtenä elämän prosesseista on perustavanlaatuisen metodi sosiaaliseen kehitykseen ja reformiin. (Juuso 2012, 241–242; ks. myös Dewey 1966, 99.)

TAULUKKO 7. Inhimillisen pääoman ja sosiaalisen pääoman piirteet opetussuunnitelmasa.

Kiinnepohja	Kelluva merkittäjä	Yhtäläisyyden ketju	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piirteet
Inhimillinen pääoma	Tasa-arvo, yhdenvertaisuus, oikeudenmukaisuus	Inhimillinen pääoma = osaaminen = yksilöllinen ja yhteisöllinen hyvinvointi ja kehitys	Metodologinen individualismi; oppiminen investointina; oppimisen välineellisyys	Uusliberalismi
Sosiaalinen pääoma	Tasa-arvo, yhdenvertaisuus, oikeudenmukaisuus	Sosiaalinen pääoma = ihmisten väliset yhteydet = vuorovaikutus = luottamus = yksilöllinen ja yhteisöllinen hyvinvointi ja kehitys	Sosiaaliset verkostot; luottamus	Sosialismi; sosiaalidemokratia; moderni liberalismi

Tämän analyysin pohjalta luvun ensimmäinen peruskoulun tehtävää avaava lainaus osoittautuu paradoksaaliseksi, sillä inhimillisen pääoman kiinnepohja ja sosiaalisen pääoman kiinnepohja kiinnittävät keskenään ristiriitaisia sisältöjä tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden kelluviin merkittäjiin. Näin esimerkiksi aiemmin luvussa 6.1.2 käsittelemäni tasa-arvon merkitys muuttuu. Lisäksi inhimillinen pääoma ei sovi yhteen laajemmin opetussuunnitelmaa määrittelevän sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, vaan se purkaa opetussuunnitelman sisäistä johdonmukaisuutta.

6.2.3 Inklusion kolmet kasvot

Opetussuunnitelman perusopetuksen tehtävää avaavassa luvussa 3.1 todetaan: "Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli." (POPS2014, 18.) Lainauksessa merkitään inklusion sisältämään merkitysketjuun opetuksen saavutettavuus ja esteettömyys. Inklusio = opetuksen saavutettavuus = esteettömyys. Muutoin inklusioperiaatteen sisältö jätetään avoimeksi opetussuunnitelma-

tekstissä. Opetuksen saavutettavuudella ja esteettömyydellä tarkoitetaan yleensä ympäristön ja opetuksen järjestämistä sellaiseksi, jossa kaikki voivat toimia yhdenvertaisesti ominaisuuksistaan (fyysiset, sosiaaliset, psyykkiset) riippumatta (Penttilä 2012). Nämä kaksi käsitettä liitetään usein inklusioon (Saloviita 2006), mutta ne eivät tyhjentävästi määrittele sen merkitystä. Inklusio onkin koettu vaikeaksi käsitteeksi määrittää, ja sen vuoksi sitä on käytetty varsin kirjavasti niin kansainvälisesti (Göransson & Nilholm 2014) kuin kotimaassakin (Saloviita 2006; Moberg & Savolainen 2015, 85). Yhteistä määritelmille kuitenkin on, että inklusio käsitetään yleisesti tavoiteltavana asiana (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xiu 2010). Suomi on vuonna 2006 allekirjoittanut YK:n vammaisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen, jonka kautta Suomi sitoutuu kehittämään inklusiivista koulutusjärjestelmää, joka takaa kaikille oppilaille heidän persoonallisuutensa, kykyjensä ja luovuutensa huomioon ja kehittämisen (United Nations 2006, 17–18). Käyn seuraavassa läpi inklusio-käsitteen variaatioita ja käyttöä.

Yleisesti inklusiolla eli osallistavalla kasvatuksella tarkoitetaan mukaan ottamista (Moberg & Savolainen 2015, 88–90). Inklusiolla on suppeampia ja laajempia määritelmiä. Edellä mainituissa inklusio käsitetään lähinnä kouluun tai vain erityispedagogiikkaan liittyväksi. Suppeimmillaan inklusio voidaan käsittää opetuksen paikkaan liittyväksi kysymykseksi, eli opetetaanko kaikkia oppilaita yhdessä. (Göransson & Nilholm 2014.) Laaja määritelmä käsittää inklusion keinona purkaa koulutuksen sisältämiä syrjäyttäviä prosesseja, jotka kohdistuvat yksilön poikkeavuuteen esimerkiksi sosiaalisen taustan, etnisen ryhmän tai vammaisuuden perusteella (Ainscow, Dyson & Weiner 2013). Tämä käsitys on lähellä sosiaalisen osallisuuden/inklusion käsitettä, jota käytetään yhteiskuntatieteissä. Yksi esimerkki laajasta inklusiokäsityksestä on Unescon (1994) Salamancan julistus, jossa inklusiivisen kasvatuksen mukainen koulu määritellään paikaksi, joka hyväksyy kaikki lapset yleisopetuksen luokille mukautuen heidän tarpeisiinsa. Julistuksessa todetaan, että inklusiivisesti orientoituneet koulut ovat tehokkain tapa ehkäistä syrjintää ja rakentaa osallistavaa yhteiskuntaa. Tällöin inklusio voidaan käsittää ideaalina, päättymättömänä

prosessina, jossa aktiivisesti taistellaan poissulkemista vastaan, niin koulussa kuin laajemmin yhteiskunnan tasolla (Ainscow, Dyson & Weiner 2013, 6).

Ideologisesti inklusion käsitteellä on pyritty korvaamaan ja ylittämään aiemmat vallalla olleet segregatio-, normalisaatio- ja integraatiodiskurssit (Saloviita 2006; Göransson & Nilholm 2014). Segregatio viittaa laitospäädigmaan, jossa poikkeavat suljetaan laitoksiin ja eristetään yhteiskunnasta. Normalisaatio- ja integraatiodiskurssit viittaavat kuntoutuspäädigmaan, jossa yhteiskunnan jäsenyys on ehdollista erityisopetuksessa tapahtuvan kuntouttamisen kautta. Inklusio on osa tukipäädigmaa, jossa osallistuminen yhteiskuntaan on perusoikeus ja se taataan yksilöllisin tukitoimin. Näiden lisäksi Saloviita liittyy inklusioon yhteisopetuksen ja osallisuuden ilman ehtoja. (Saloviita 2006; 2012.)

POPS2014-dokumentista ei löydy saavutettavuuden ja esteettömyyden lisäksi muita eksplisiittisiä artikulaatioita, joissa inklusio mainittaisiin. Opetussuunnitelmatekstistä on kuitenkin löydettävissä implisiittisiä, inklusioideologiaan yhdistettäviä linjauksia. Seuraavista katkelmista ensimmäisessä kielletään kenenkään asettaminen eri asemaan ilman hyväksyttävää perustetta ja toisessa yhdistetään perusopetuksen merkitysketjuun ihmisoikeuksien edistäminen ja eriarvoistumisen ehkäiseminen:

Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansallisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (POPS2014, 14.)

Perusopetus kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen. - - Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa. (POPS2014, 18.)

Lisää inklusion mukaisia merkityksiä kiinnitetään perusopetuksen yhteyteen kiinnittämällä huomiota yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen (yksilölliset tukitoimet). Lisäksi painotetaan yhtä tärkeänä sosiaaliseen inklusioon sekä kommunitarismiin liitettäviä yhteisöllisyyttä ja osallisuutta korostavia arvoja:

Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. -- Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. (POPS2014, 61.)

Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. - - Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (POPS2014, 15.)

Näin muodostuu perusopetuksen kiinnekohdan ympärille inkluusiokäsitystä määrittävä yhtäläisyyden ketju: perusopetus = ihmisoikeuksien edistäminen = eriarvoisuuden ehkäiseminen = yksilöllisten tarpeiden huomioiminen = yhteisöllisyys = osallisuus kokemuksena ja mahdollisuutena. Inkluusioajattelun mukaisen merkityksenannon jälkeen ihmetyttää, ettei kehitysvammaisuudesta tai vammaisuudesta yleensä löydy kuin yksi maininta perusopetuksessa opetetavista sisällöistä terveystieto-oppiaineen alta:

Terveyden edistämisen sisällöissä otetaan huomioon kulttuurin terveyttä edistävä merkitys ja kulttuurinen herkkyyys, kestävä elämäntapa, kansalaisten yhdenvertaisuus ja osallisuus sekä ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Sisältöjä käsiteltäessä otetaan huomioon eri näkökulmia kuten lapsuus ja lasten oikeudet, vanhuus, vammaisuus tai pitkäaikaissairaus. (POPS2014, 400–401.)

Maininta ainoastaan terveystieto -oppiaineen alla viittaa medikalisaatioon ja kuntoutusparadigmaan, jossa määräävänä tekijänä on integraatio. Samaan paradigmaan liittyy seuraava, osittaista integraatiota ilmaiseva opetussuunnitelman ohjeistus: ”erityisluokalla opiskelevalle oppilaalle [on] nimetty yleisopetuksen yhteistyöluokka ja suunnitelma oppilaan opiskelusta tässä luokassa.” (POPS2014, 68). Vakinainen erityisluokkaopetus esimerkiksi kehitysvammaisuuden perusteella muistuttaa erityisopetuksen historiallisesta rakentumisesta ja on ideologisesti segregoiva järjestely (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006; Hakala, Mietola & Teittinen 2013, 178). Yhteiskunnan jäsenyyden ja osallisuuden näkökulmasta nämä käytännöt eriarvoistavat ja ehdollistavat oppilaiden osallisuutta yhteiskunnassa.

Kehitysvammaisten opetukseen, opetusmuodosta riippumatta, opetussuunnitelmassa annetaan vain yleisiä linjauksia yksilöllistetyn erityisen tuen ja HOJKSin yhteydessä sekä toiminta-alueittaisen opetuksen käsittelyssä (POPS2014, 67–76), kun taas yleisopetuksen sisältöjä ja tavoitteita käydään läpi

noin 350 sivua. Kehitysvammaisille annettavan opetuksen tulee perustua samoihin tavoitteisiin kuin vammattoman oppilaan. Vammaisille eriytettyjä tavoitteita ei tarjota, eikä eriyttämiseen anneta ohjeita tai askelmerkkejä. Vastuu opetuksen sisällön suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista näyttää jäävän opettajan päätettäväksi. Kun inklusion kovaksi ytimeksi otetaan yhteisessä luokassa annettava opetus, sisältöjen puuttuminen viittaa mielestäni laitosparadigmaan ja segregaatioon, ulossulkemiseen, sillä esimerkiksi luokanopettajan keinot suunnitella ja toteuttaa eriyttävää opetusta kehitysvammaiselle oppilaalle ilman opetuksen ohjausmateriaaleja ovat vähäiset. Tuki- ja ohjausmateriaalien puuttuminen lisää opettajan työmäärää ja vaatii tältä omatoimisuutta.

Kehitysvammaisten koulutuksen ohjaus näyttää taantuneen, sillä kehitysvammaisten tullessa koulun piiriin 1985 heille laadittiin oma opetussuunnitelma (Opetushallitus 1986), joka ohjeisti perusteellisesti kehitysvammaisten opetusta. Osa alan tutkijoista (Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu 2015, 194–196) näkee autonomian runsauden positiivisena vapautena kehittää koulua. Myös vastakkaisia näkemyksiä on esitetty. Tervasmäki ja Teittinen (2016; ks. myös Saloviita 2016) ovat huolissaan siitä, miten taataan oppilaiden yhdenvertaisuus, jos opettajat toteuttavat opetustaan kukin osaamallaan tavalla. Entä miten uusien erityisopettajien integroituminen alalle mahdollistetaan?

Saloviidan (2006) mukaan kotimaisessa koulutuspolitiikassa ei olla sitouduttu laajan inklusiokäsityksen mukaiseen toimintaan, vaan pikemminkin samaistettu integraation ja inklusion käsitteet (ks. Opetusministeriö 2007, 19), jolloin yhteisopetukseen pyritään, mutta tarpeen tullen järjestetään opetus erityisluokalla. Edellä esittämäni tulokset näyttäisivät tukevan Saloviidan näkemystä. Päätelmää tukee myös Valtiontalouden tarkastusviraston (2013, 83) selvitys erityisopetuksesta, jossa todetaan erityisryhmissä opiskelevien määrän pysyneen noin 20 000 oppilaassa vuosina 2001–2010. Lukumäärä ei näytä ainkaan laskeneen ($n = 24\,693$) vuoteen 2016 mennessä, kun tarkastellaan erityistä tukea saaneita oppilaita, jotka ovat saaneet enintään puolet opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä. Näistä oppilaista täyspäiväisesti joko erityisluokassa tai erityiskoulussa opiskelevia oli noin 64,3 % ($n = 15\,873$). (Suomen virallinen

tilasto 2016.) Integraatioajattelu näyttää pitäneen pintansa myös 2010-luvulla. Tätä selittävät havainnot (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 102 alaviite 35) siitä, että kaikissa kunnissa ei toteuteta valtakunnallisia inklusiopolitiikan linjauksia tai sitten ne toteutetaan ilman riittäviä resursseja.

Inklusion ristiriitaiset ulottuvuudet

Opetussuunnitelman inklusiokäsitys sisältää ristiriitaisia, useista eri diskursseista käsin artikuloituja merkityksiä. Inklusioideologiassa näyttää artikuloivan kolme erityisopetuksen historian paradigmaa: laitosparadigma erityisluokkaopetuksen ja kehitysvammaisten omien oppisisältöjen puuttumisen kautta, kuntoutusparadigma medikalistisen vammaisuuskäsityksen ja osittaisen integroinnin myötä sekä tukiparadigma muun muassa ehdottoman osallisuuden ja saavutettavuuden kautta. Kolmen kilpailevan diskurssin artikuloidessa partikulaareja merkityksiään samaan merkitsijään alkaa merkitsijän merkitys kellua. Inklusio on siis kelluva merkitsijä, jonka sisällöstä käydään kamppailua eri diskurssien välillä. Nämä havainnot on pelkistetty seuraavaan opetussuunnitelman inklusiokäsityksen ulottuvuuksia kuvaavaan taulukkoon.

TAULUKKO 8. Inklusion, integraation ja segregaaation piirteet opetussuunnitelmassa.

Kiinnepohja	Kelluva merkittäjä	Yhtäläisyyden ketju	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piirteet
Inklusio	Inklusio	Inklusiokehitys = saavutettavuus = esteettömyys	Ihmisoikeuksien edistäminen; osallisuus ilman ehtoja Mahdollisuuksien tasa-arvo; ihmisoikeuksien edistäminen; yksilölliset tarpeet	Tukiparadigma; sosiaalinen inklusio; sosiaalidemokratia; Moderni liberalismi
Perusopetus	Inklusio	Perusopetus = ihmisoikeuksien edistäminen = eriarvoisuuden ehkäiseminen = yksilöllisten tarpeiden huomioiminen = yhteisöllisyys = osallisuus kokemuksena ja mahdollisuutena	Ihmisoikeuksien edistäminen; osallisuus ilman ehtoja; yhteisöllisyys; sosiaalinen tasa-arvo	Tukiparadigma; sosiaalinen inklusio; sosiaalidemokratia
Integraatio	Inklusio	Ei eksplisiittistä artikulaatiota	Osittainen integrointi; medikalistinen vammaisuuskäsitys	Kuntoutusparadigma, integraatio; ehdollinen yhteiskunnan jäsenyys
Segregaatio	Inklusio	Ei eksplisiittistä artikulaatiota	Erytysluokkaopetus; kehitysvammaisille eriytettyjen oppisältöjen puuttuminen	Laitosparadigma, segregaatio; eristäminen yhteiskunnasta

Analyysini mukaan opetussuunnitelmasta on löydettävissä inklusioon, integraatioon ja segregaatioon kiinnittyviä artikulaatioita, joiden kautta luodaan riskitonta kuvaa erityistarpeita omaavan oppilaan osallisuudesta sekä mahdollistetaan niin oppilaiden mukaan ottaminen kuin ulossulkeminen koulun käytännöissä. Opetussuunnitelman inklusioideologian sekavuus herättääkin kysymään, onko käsite jätetty epämääräiseksi sen vuoksi, että opetussuunnitel-

man laatijat eivät päässeet sopuun inklusion partikulaarista sisällöstä? Vai otettiin inklusio käsitteenä ennalta annettuna, itsestäänselvytenä, sitä tarkemmin miettimättä?

Nykyinen inklusiokäsityksen monikasvoisuus hajottaa opetussuunnitelman johdonmukaisuutta ja jättää opetuksen toteuttajat painimaan sen kanssa, mitä inklusiolla tarkoitetaan ja mitä heiltä vaaditaan sen toteuttajina. Toisaalta kukin opettaja voi löytää oikeutuksen omalle inklusionäkemykselleen opetussuunnitelmasta ja siten toteuttaa ”inklusiota” segregatioon, integraatioon tai inklusioon tukeutuen.

6.3 Tulosten yhteenveto

Olen koonnut tutkimuksen tulokset kahteen taulukkoon kahden tulosalaluvun mukaisesti. Taulukoista olen jättänyt pois yhtäläisyyden ketjut selkeämmän havainnollistamisen vuoksi. Opetussuunnitelman julkilausutun arvoperustan kiinnekohdat, partikulaarit käsitteet ja ideologiset piirteet olen koonnut taulukkoon 9. Epäselviä ja joissain tapauksissa ristiriitaisia ideologisia sisältöjä sisältäneet kiinnekohdat olen koonnut taulukkoon 10.

TAULUKKO 9. Koonti opetussuunnitelman julkilausutusta arvoperustasta.

Kiinnekohta	Kelluva merkitsijä	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piirteet
Sivistys	Sivistys	Eettisyys; myötätunto; hyvyyden puolustaminen; oikein toimiminen Kriittinen ajattelu, autonomia; yksilön vastuu; yksilön potentiaalin reaalisoituminen, positiivinen vapauskäsitys	Humanismi; sosiaalidemokratia Moderni liberalismi; sosiaalidemokratia
Ekososiaalinen sivistys	Sivistys	Ihmisarvon loukkaamattomuus; ekosysteemien monimuotoisuus ja uusiutumiskyky; luonnonvarojen kestävän käytön kiertotalous; ymmärrys ilmastonmuutoksen vakavuudesta; kestävä elämäntapa Ihmisarvon loukkaamattomuus	Pinnallinen ekologia Liberalismi; sosialismi; monikulttuurisuus; feminismi
Tasa-arvo	Tasa-arvo	Taloudellinen, sosiaalinen ja alueellinen tasa-arvo Sukupuolten tasa-arvo Ihmisoikeudet; katsomuksellinen sitoutumattomuus	Sosiaalidemokratia; monikulttuurisuus Feminismi Monikulttuurisuus; moderni liberalismi
Koulu ja opetus	Perusopetus	Kaupallisen vaikuttamisen rajaaminen opetussuunnitelmadiskurssin ulkopuolelle	Uusliberaalin diskurssin vastaisuus
Oppilas	Ihmyisyys	Positiivinen vapauskäsitys Egalitarismi	Moderni liberalismi; sosiaalidemokratia Sosialismi
Kouluyhteisö	Yhteiskunta	Positiivinen vapauskäsitys Egalitarismi	Moderni liberalismi; sosiaalidemokratia Sosialismi
Kulttuurinen moninaisuus	Monikulttuurisuus	Kansallinen kulttuuriperintö; universaalit ihmisoikeudet Kosmopolitanismi; kulttuurien sekoittuminen; universaalit ihmisoikeudet ja -velvollisuudet	Liberaalionalismi; liberaali monikulttuurisuus Kosmopoliittinen monikulttuurisuus

TAULUKKO 10. Koonti opetussuunnitelman itsestänselvistä merkitsijöistä.

Kiinnekohta	Kelluva merkitsijä	Havaittu partikulaari sisältö	Ideologiset piirteet
Elinikäinen oppiminen	Hyvä elämä	Itsearviointi; itseohjautuvuus Avoimuus muutokseen; yksilön vastuu; joustavuus; välineellistyminen	Moderni liberalismi; sosiaalidemokratia Uusliberalismi
Oppimaan oppiminen	Hyvä elämä; elinikäinen oppiminen	Itsearviointi; itseohjautuvuus; Avoimuus muutokseen; yksilön vastuu; joustavuus; välineellistyminen	Moderni liberalismi; sosiaalidemokratia Uusliberalismi
Inhimillinen pääoma	Tasa-arvo; yhdenvertaisuus; oikeudenmukaisuus	Metodologinen individualismi; oppiminen investointina; oppimisen välineellisyys	Uusliberalismi
Sosiaalinen pääoma	Tasa-arvo; yhdenvertaisuus; oikeudenmukaisuus	Sosiaaliset verkostot; luottamus	Sosialismi; sosiaalidemokratia; moderni liberalismi
Inkluusio, perusopetus	Inkluusio	Ihmisoikeuksien edistäminen; osallisuus ilman ehtoja Mahdollisuuksien tasa-arvo; ihmisoikeuksien edistäminen; yksilölliset tarpeet	Tukiparadigma; sosiaalinen inkluusio; sosiaalidemokratia; Moderni liberalismi
Integraatio	Inkluusio	Osittainen integrointi; ehdollinen medikalistinen vammaisuuskäsitys	Kuntoutusparadigma, integraatio; ehdollinen yhteiskunnan jäsenyys
Segregaatio	Inkluusio	Eriyisluokkaopetus; kehitysvammaisille eriyettyjen oppisältöjen puuttuminen	Laitosparadigma, segregaatio; eristäminen yhteiskunnasta

Tämän tutkimuksen analyysin mukaan opetussuunnitelman julkilausutun arvo-perustan kiinnekohdista (taulukko 9) monet sisältävät modernin liberalismia ja sosiaalidemokratian diskursseihin kiinnittyviä merkityksenantoja, kun tukeudutaan Heywoodin (2012) ideologiseen määrittelyyn. Näitä ideologisia piir-

teitä artikuloidaan sivistyksen, tasa-arvon, oppilaan, kouluyhteisön, sosiaalisen pääoman, inklusion ja perusopetuksen merkitsijöiden kautta. Lisäksi arvope- rustassa painotetaan ekologisen sivistyksen ja kulttuurisen moninaisuuden merkitsijöitä, joista edellisen ideologiset piirteet voidaan kiinnittää pinnallisen ekologian diskurssiin ja jälkimmäisen piirteet liberaalin monikulttuurisuuden sekä kosmopoliittisen monikulttuurisuuden diskursseihin. Nämä artikuloinnit ovat kohtuullisen yhtenäisiä ja sisäisesti johdonmukaisia muodostaen arvoil- taan liberaalia, niin yksilöä kuin yhteisöä korostavaa, kulttuurista monimuotoi- suutta ja ekologista ymmärrystä perusopetuksesta.

Arvoperustan ideologista yhtenäisyyttä horjuttavat näennäisesti itsestään- selvät, mutta partikulaareilta merkityksiltään epäselvät ja jopa ristiriitaiset kiin- nekohdat (taulukko 10), joiden myötä opetussuunnitelmadiskurssiin tuodaan kiistanalaisia piirteitä. Analyysini mukaan elinikäisen oppimisen ja inhimillisen pääoman merkitsijät artikuloivat yksilöä ja opetusprosessia välineellistäviä si- sältöjä hyvän elämän, tasa-arvon, yhdenmukaisuuden ja oikeudenmukaisuus- den merkitsijöiden yhteyteen. Heywoodin mukaan nämä sisällöt voidaan kiin- nittää uusliberalistiseen diskurssiin. Välineellistävä katsanto on yhteensopi- maton useiden opetussuunnitelman arvoperustassa mainittujen ideaalien kanssa, kuten yksilön täyteen mittaansa kasvamisen ideaalin ja ekososiaalisen sivistyksen kanssa. Myös kaupallisen vaikuttamisen kieltäminen tasa-arvoa käsittele- vässä luvussa on tulkintani mukaan vahva kannanotto uusliberaalien markki- noiden vaateiden ja perusopetuksen välistä liittoa vastaan, mikä lisää jännitteitä näiden ideologisten määrittelyjen välille.

Viimeisessä tulosalaluvussa määrittelin opetussuunnitelman inklusiokä- sityksen koostuvan kolmesta paradigmasta, jotka ovat keskenään yhteensopi- mattomia ja siten kilpailevia diskursseja. Inklusio-kiinnekohdan kautta kiinni- tetään yleisen arvoperustan kanssa yhtäläistä sisältöä esimerkiksi tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden merkitsijöihin. Sen sijaan integraation ja segregaaion kiin- nekohtien merkityksenannon kautta yleisen arvoperustan kaikki kiinnekohdat haastetaan normaalin rajoja ja ihmiskäsitystä supistavalla artikuloinnilla.

Opetussuunnitelmadiskurssin yhtenäisyyttä horjuttavien artikuloitien seurauksena yleisen arvoperustan kiinnekohdat nousevat kellumaan, niiden kohtuullisen partikulaarin sisällön muuttuessa yhteensopimattoman, toiseen diskurssiin kiinnittyvän merkityksenannon kautta. Kiinnekohdista tulee tällöin kelluvia merkitsijöitä, jotka tosin ovat lähempänä yleisen arvoperustan sisältämiä diskursseja, sillä arvoperustasta lähtevää artikulaatiota on opetussuunnitelmassa enemmän.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

7.1.1 Ideologiset piirteet ja hegemoninen merkityksenanto

Tässä tutkimuksessa tehtävänäni oli avata vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan konsensusmaisesta tekstistä sisältämiä ideologisia piirteitä ja analysoida hegemoniaa muodostavia merkityksenantoja. Analysoin opetussuunnitelman arvopohjan sisältämiä kiinnekohtia ja niihin artikuloituja merkitysketjuja laulaulaisen diskurssiteorian näkökulmasta. Havaittiin, että opetussuunnitelman julkilausutussa arvopohjassa kiinnekohtia artikuloidaan sosiaalidemokraattisesta ja modernin liberalistisesta, pinnallisen ekologian ja liberaalin monikulttuurisuuden sekä kosmopoliittisen monikulttuurisuuden diskursseista käsin. Arvoperustan ideologia ilmenee kohtuullisen yhtenäisenä, sillä näille diskursseille yhteistä on humanismin ja arvoliberalismin painottaminen, eivätkä niiden partikulaarit sisällöt ole laveasti ymmärrettyinä yhteensopimattomia.

Arvoperustan ideologista yhtenäisyyttä rikkovat kuitenkin elinikäisen oppimisen, inhimillisen pääoman sekä inklusion taakse häivytytetyt integraation ja segregaaation-kiinnepohdat. Elinikäisen oppimisen ja inhimillisen pääoman kiinnepohdat kiinnittyvät uusliberalistiseen diskurssiin välineellistävällä artikulaatiollaan. Oppijaa välineellistävä merkityksenanto on vastakkaista julkilausutun arvoperustan humanismin ideaaleille. Integraatio-kiinnekohta kiinnittyy kuntoutusparadigmaan, joka ehdollistaa yhteiskunnan jäsenyyden normista poikkeavilta yksilöiltä. Segregaaatio-kiinnekohta kiinnittyy laitospäädigmaan, joka sulkee normista poikkeavat yksilöt yhteiskunnan ulkopuolelle. Yhdessä nämä horjuttavat julkilausutun arvoperustan kiinnekohtia ja niiden keskeisiä sisältöjä, kuten sosiaalista tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja ihmisoikeuksia.

Tämän tutkimuksen perusteella uuden opetussuunnitelman arvoperusta näyttää pääosin jatkavan tasapainottelua sosiaalisen tasa-arvon (sosiaalidemokraattinen diskurssi) ja yksilöllisen tasa-arvon (modernin liberalismien diskurssi)

välillä ja näin pysyvän suomalaisen peruskoulupolitiikan historiallisen jatku-
mon tiellä, joka eroaa kansainvälisestä suuntauksesta (Simola 2015, 389). Särön
tasa-arvokäsitykseen tekee inklusioidiskurssin segregoivat piirteet, joiden
myötä oppilaiden eriarvoinen kohtelu mahdollistetaan.

Yleisesti hyväksyttävää, hegemonista diskurssia pyrittiin analyysini mu-
kaan pääosin tuottamaan artikuloimalla yhtäläisyyden ketjuja hyvän elämän,
sivistyksen, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden univer-
saaleihin kelluviin merkitsijöihin ja täyttämään ne kiinnekohtien kantamalla
partikulaarilla merkityssisällöllä. Näin kiinnekohdat artikuloitiin perustele-
maan oma tarpeellisuutensa ja edustamansa ideologia opetussuunnitelman lu-
kijalle. Julkilausutussa arvoperustassa partikulaari sisältö oli avoimesti ilmaistu
ja siten ideologisten piirteiden määrittäminen selkeää. Sen sijaan elinikäisen
oppimisen, inhimillisen pääoman ja inklusion kiinnekohtien edistettävyyden
ja legitimitetin oli ilmeisesti ajateltu olevan itsestäänselvää, koska niiden parti-
kulaaria sisältöä ei juuri artikuloitu. Sisällön selvittäminen vaati näkökulman
laajentamista välittömistä merkityksenannon ketjuista avoimempaan tulkintaan
ja opetussuunnitelmatekstin peilausta teoriaan. Perspektiivi politisoii kiinne-
kohdat ja toi esiin niiden poliittisen luonteen (Palonen 2003b, Glynos & Ho-
warth 2007, 179-180). Elinikäisen oppimisen kiinnekohta (ks. luku 6.2.1) on hy-
vä esimerkki siitä, miten hegemoniaa pyritään rakentamaan tyhjän merkitsijän
logiikalla täyttämällä hyvän elämän universaali merkitsijä partikulaarilla uusli-
beralistisella merkityssisällöllä.

7.1.2 Kriittisiä huomioita

Kuten kansainvälisessä markkinajohtoisen koulutuspolitiikan kritiikissä (luku
2.2.3), myös opetussuunnitelman julkilausutussa arvopohjassa korostuvat sosi-
aalisen oikeudenmukaisuuden ja yhteisöllisyyden (sosiaalidemokraattinen dis-
kurssi), ympäristönsuojelun (pinnallisen ekologian diskurssi) sekä globaalin
keskinäisen riippuvuuden (kosmopoliittinen monikulttuurisuus) teemat. Glo-
baalissa maailmassa ilmennyttä uusliberalistista markkinalogiikan ja kaupallisi-
sumisen leviämistä kasvatuksen ja koulutuksen alueelle pyritään POPSin arvo-

perustassa estämään artikuloimalla kaupallinen vaikuttaminen perusopetuksen ulkopuolelle. Ristiriitaisesti samassa arvoperustassa ilmenee työelämän ensisijaisuutta ja yksilöä välineellistävää (uusliberalistinen diskurssi) merkityksenantoa elinikäisen oppimisen ja inhimillisen pääoman kiinnekehtien kautta.

Opetussuunnitelman sisältämissä sisäisissä ristiriitaisuuksissa tulee näkyviksi sen muodostamiseen osallistuneiden tahojen eriävät intressit. Koulutuksen ja kasvatuksen sisällöstä ja suunnasta käydään poliittista kamppailua, vaikka päällisin puolin valmistelutyö saatetaankin verhota konsensuksen tai välttämättömyyden retoriikalla. Laclaulaiseen diskurssiteoriaan perustuvalla ilmiöiden poliittisella luennalla voidaan osoittaa taustalla vaikuttavia aatesuuntauksia ja siten arvovalintoja, joita on tehty määriteltäessä suuntaa ilmiölle. Esimerkiksi opetussuunnitelmassa painotettaessa edellä eriteltyjä ideologisia piirteitä, on samalla vaiennettu muun muassa konservatiivisia, nationalistisia ja feministisiä näkemyksiä. Tämän analyysin myötä voidaan nykyinen painotus nostaa avoimeksi keskustelulle ja pohtia myös toisin tekemisen mahdollisuuksia. Tämän tutkimuksen näkökulmasta pohjimmiltaan kyse on siitä, millaiseen ihmisyyteen haluamme nykyisiä ja tulevia sukupolvia kasvattaa.

Tuloksiin pohjautuen voidaankin kysyä, miten juuri nämä painotukset ovat tulleet oleviksi. Koulun sosialisatiotehtävän ja erityisesti koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien (kvalifiointi, valikointi ja integrointi ks. luku 2.1) näkökulmasta ei ole yllättävää, että opetussuunnitelmassa pyritään huomioimaan tulevaisuuden työelämän vaatimukset, onhan yksi koulun tehtävistä uusintaa yhteiskuntaa ja tuottaa uusia työtä tekeviä kansalaisia. Huomionarvoista onkin se, millaisia työntekijöitä ja millä ehdoilla heitä koulussa koulitaan, kuten Donald Broady (1986, 40.) toteaa kirjassaan *Piilo-opetussuunnitelma*. Kolmessa vuosikymmenessä hallinnan mekanismit näyttävät muuttuneen ulkoisesta kontrollista piiloisemmiksi ja hienovaraisemmiksi keinoiksi, jotka pureutuvat ihmisen henkiseen kapasiteettiin ja ajattelun taitoihin (Värri 2002; Virtanen 2006; Ball 2012, 30–31; Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015). Elinikäisen oppimisen ja inhimillisen pääoman teorioiden sisältämä, yksilöä välineellistävä ja arvonalisäykseen perustuva näkemys oppimisesta herättää kysymään: onko itseään työelä-

män muuttuvien vaatimusten mukaan muokkaava ja kontrolloiva yksilö yhtenä tavoitteena perusopetuksen piilo-opetussuunnitelmassa? Ajatus ei ole mahdoton, sillä opetussuunnitelman muodostamiseen osallistuu useita työelämän näkökulmaa ajavia intressiryhmiä (Kärki 2015). Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Broady 1986) on havaittu, että julkilausutun opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman ero voi olla merkittävä. Mikäli näin on, sotii piilo-opetussuunnitelma eettisesti perusteltavissa olevaa kasvatusta, kasvatuksen sivistystehtävää ja sen vierasmäärittyneisyydestä vapautumista vastaan (ks. luku 2.1).

Opetussuunnitelman osittain ristiriitaiset merkityksenannot haastavat opetussuunnitelman lukijaa ja hämmentävät moninaisuudessaan. Opetussuunnitelman ongelmallisimpana kohtana näen epäselvän inklusiokäsityksen ja sen mahdollistaman oppilaiden eriarvoisen kohtelun. Kehitysvammaisten opetuksen sisältöjen puuttuminen asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan ja lisää opettajien työmäärää. Segregoiivat käytänteet ehdollistavat yhteiskunnan jäsenyyden ja tuottavat kahden luokan kansalaisia. Nämä käytänteet ovat ristiriidassa niin inklusiivisen tukiparadigman kuin kansainvälisten ihmisoikeussopimusten kanssa. Opetussuunnitelman laatijoiden tulisi kiinnittää huomiota tarkemmin merkityksen artikulointiin ja johdonmukaisuuteen sekä varmistaa, että keskeiset käsitteet on selkeästi ja avoimesti määritelty. Nykyinen tilanne sumentaa opetussuunnitelman vaikutusta koulutuksen ohjauksen välineenä sekä tuottaa käytäntöjä, jotka heikentävät oppilaiden yhdenvertaisuutta.

Viime kädessä opetussuunnitelman tulkinnan ja käytännön toteutuksen tekee kuitenkin opettaja. Opettajalla tulisi olla riittävän vahva kasvatustilanteen näkemys kasvusta hyvään elämään, jotta hän voisi havaita ja tehdä valintoja opetussuunnitelman ristiriitaistenkin elementtien välillä. Yksilötasolla kasvattajan tulee ratkaista suhteensa yleisiin kasvatuskäsityksiin, sillä niiden reflektioimaton omaksuminen voi johtaa epäeettiseen kasvatukseen (Värri 2004, 34–35; Anttonen 1998, 196–228). Esimerkiksi opettajalta tämä tarkoittaa oman hyvän kasvatuksen filosofian muodostamista ja sen valossa institutionaalisen esiyymmärryksen, eli kasvattajan identiteettiä muokkaavien ja toimintaa normit-

tavien rakennetekijöiden, kuten koulun opetussuunnitelman, pohtimista (Värri 2004, 146, 148–149). Tavoitteena on oman kasvatuskäsityksen ja arvoperustan sisäistyminen arvotajuntaan siten, että ne muodostuvat valintoja ja toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi (Värri 2014; 114). Nietzschen (2007, 117) ajatusta ”On olemassa vain perspektiivistä näkemistä, perspektiivistä ’tietämistä’” mukaillen voisi sanoa, että on olemassa vain perspektiivistä kasvattamista. Mikäli opettaja omaksuu kasvatuskäsitykset annettuina – niitä itse refleктоimatta ja sisäistämättä – on perspektiivi jonkun toisen määrittämä ja opettajan kasvatustoiminta mekaanista sosialisatiota, joka välineellistää kasvatettavan.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni yhtenä rajoittavana tekijänä on analysoitavan aineiston suppeus. Syvempi analyysi opetussuunnitelman ideologisista piirteistä olisi saatu, jos analysoitavaa aineistoa olisi laajennettu esimerkiksi toimintakulttuuria, koulutyön järjestämistä ja oppimisen arviointia koskeviin lukuihin. Toinen mahdollisuus olisi laajentaa analyysia oppiaineiden sisältöihin. Näissä tapauksissa olisi ollut mahdollista tarkastella ideologisten piirteiden vastaavuutta ja johdonmukaisuutta julkilausutun arvoperustan kanssa. Toinen rajoite on tekemäni rajausta poliittisten ideologioiden ”analyysikehyksen” suhteen, sillä tukeudun vain Andrew Heywoodin (2012) poliittisten ideologioiden määrittelyihin. Toisella jaottelulla tulokset olisivat todennäköisesti olleet hieman toisenlaiset, sillä tarkkojen määrittelyjen tekeminen on kompromissien ja valintojen tekemistä. Kattavamman analyysikehikon olisi voinut muodostaa vertailemalla useaa eri poliittisten ideologioiden määrittelyä suhteessa aineiston ideologisiin piirteisiin.

Suomalaisessa kasvatustieteessä on sovellettu politiikan tutkimuksen menetelmiä vain vähän. Vaikka laulaulaisen diskurssiteorian soveltaminen ja analyysimenetelmän määrittäminen opetussuunnitelmadiskurssin tutkimiseen vaatikin aikaa ja paneutumista, näen uuden perspektiivin tutkimukseni vahvuudeksi. Uudesta perspektiivistä tuttujenkin ilmiöiden tarkastelu voi tarjota uusia näkökulmia ja osoittaa jo tunnetun vieraana. Viitekehyksen avulla

olen voinut tuoda opetussuunnitelmadiskurssista esiin piiloisia, ristiriitaisia ja oppilaiden asemaan vaikuttavia merkityksenantoja, jotka muutoin olisivat pysyneet taustalla, rivien välissä.

Tekemäni analyysin perusteella konsensusmaisen tekstimassan läpi näkeminen ja itsestäänselvistä sisällöistä kiinnisaaminen voisi olla helpottua, mikäli analyysin kohteena olisi kaksi eri opetussuunnitelmaa ja niiden välistä muutosta vertailtaisiin. Tämä olisi myös tarpeellinen jatkotutkimusaihe. Tällöin analyysin kohteeksi voisi ottaa useamman eri aikakauden opetussuunnitelman ja esimerkiksi vertailla niiden arvoperustojen välisiä muutoksia. Näitä muutoksia voisi tulkita suhteessa historialliseen kontekstiin foucault'laisen genealogisen tutkimuksen keinoin. Syvällisemmän ymmärryksen tarkasteltavasta ilmiöstä voisi saavuttaa jos tarkastelisi ideologiaa rajatumpaa ilmiötä, kuten oppilaan roolin määriytymistä opetussuunnitelmassa, ja laajentamalla aineistoksi koko opetussuunnitelman. Yksi merkittävä tutkimuksen aihe olisi tarkastella, missä määrin opettajankoulutus antaa tuleville opettajille välineitä analysoida opetussuunnitelmaa.

Diskurssiteorian soveltamismahdollisuudet kasvatustieteessä ovat laajat aiemman tutkimuksen vajeen vuoksi. Metodologisesti erityisesti poliittisen artikulaation käsitettä voisi hyödyntää niin kirjoitetun, puhutun tai muun intentionaalisen toiminnan analyysissa esimerkiksi haastattelu- tai etnografisesti kerättyyn aineistoon. Opetussuunnitelmatutkimusta voisi tällaisessa asetelmassa soveltaa käytännön tasolle (ks. kuvio 3 opetussuunnitelman tasot) ja tarkastella, miten POPS2014-opetussuunnitelman koulutuksenohjaus välittyy käytäntöön. Tällöin ensimmäinen vaihe olisi paikallisen opetussuunnitelman analyysi. Seuraavaksi haastateltaisiin opettajia heidän tulkinnastaan opetussuunnitelmasta ja koulun toimintakulttuurista. Sitten havainnoitaisiin etnografisesti koulun toimintakulttuuria, toteutuvaa opetussuunnitelmaa sekä pyrittäisiin analysoimaan piilo-opetussuunnitelmaa. Myös oppilaiden kokemaa opetussuunnitelmaa voisi tarkastella haastatteluin ja etnografisesti havainnoimalla. Näin tutkien voisi seurata kasvatuspäämäärän muotoutumista ja muuttumista sekä toiminnan vaikutuksia ja seurauksia

kasvatustilanteessa. Missä määrin opettaja toteuttaa tulkitsemaansa opetussuunnitelmaa, ilmeneekö suunnitellun ja toteutun välillä ristiriitoja ja miten oppilas reagoi ja kokee opetussuunnitelman? Millaiseen ideologiaan toteutunut opetussuunnitelma kytkeytyy ja miten tämä suhteutuu valtakunnalliseen tasoon? Tämä perspektiivi voisi avata tuoreita näkökulmia koulureformien ymmärtämiseen ja siihen miksi koulut pikemminkin muuttavat uudistusta eikä toisin päin kuten Tyack ja Cuban (1995, Simola 2015, 149 mukaan) totesivat.

Tieteenfilosofisesti mieltäni kiehtova ja vähän tutkittu tutkimuskohde on kasvatuksen ja poliittisen välisen suhteen tarkastelu jälkifoundationalistisesta perspektiivistä. Missä määrin kasvatus voidaan nähdä poliittisena artikulaationa? Näkemys haastaa pohtimaan kasvatuksen omalakista suhdetta. Kun vakaita perustoja ei enää ole, niin järkkyykö myös kasvatuksen status omana prosessinaan?

Kasvatus ja opetus ovat väistämättä kytköksissä poliittiseen toimintaan, jossa artikuloidaan merkityksiä johonkin arvoperustaan pohjautuen ja joitakin tiettyjä ideaaleja tavoitellen. Tämä voi tapahtua joko tiedostamatta ja tiedostaen, mutta mikäli halutaan toimia kasvatettavaa arvostavan ja eettisesti kestäväen kasvatuksen mukaan, täytyy kasvatuksen poliittinen luonne ymmärtää.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2013. From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>. Luettu 30.09.2016.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. 2014. Kasvatussosiologia. Viides painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Apple, M. W. 2003. Ideology and curriculum. 3. painos. New York: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. 2010. Curriculum studies, the future of: Essay 1. Teoksessa C.A. Kridel (toim.) Encyclopedia of curriculum studies. Thousand Oaks: Sage, 237–238.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. Kasvatus 41 (1), 6-18.
- Aristoteles. 1989. Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Bacchi, C. 2012. Why study problematizations? Making politics visible. Open Journal of Political Science 2 (1), 1-8.
- Ball, S. J. 2006. Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge.
- Ball, S. J. 2012. Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.
- Ball, S. J. 2015. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 36 (3), 306–313.
- Becker, G. 2008. Human capital. The concise encyclopedia of economics. <http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>. Luettu 30.09.2016.
- Biesta, G. 2006. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. European Educational Research Journal 5 (3-4), 169-180.
- Biesta, G. 2010. Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy. London: Paradigm publishers.

- Biesta, G. 2014. *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm publishers.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu university press.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. 2015. Johdanto. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Chritchley, S. & Marchart, O. 2004. Introduction. Teoksessa S. Chritchley ja O. Marchart (toim.) *Laclau – A critical reader*. New York: Routledge, 1–14.
- Clarke, M. 2012a. Talkin' 'bout a revolution: the social, political, and fantasmatic logics of education policy. *Journal of Education Policy*, 27 (2), 173–191.
- Clarke, M. 2012b. The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53 (3), 297–310.
- Dewey, J. 1966 [1944]. *Democracy and education*. New York: Free press.
- Doherty, C. 2015. Tracking the neoliberal juggernaut: A virtual edition. *Critical Studies in Education*, 56 (3), 395–401.
- Englund, T. 1986. Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions, with special referene to citizenship education. *Uppsala studien in education* 25. Väitöskirja. Lund: Studentlitteratur.
- Finlayson, A. & Valentine, J. 2002. Introduction. Teoksessa Alan Finlayson ja Jeremy Valentine (toim.) *Politics and post-structuralism. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh university press, 1–20.
- Foucault, M. 1984. Polemics, Politics and Problematizations. Teoksessa P. Rabinow (toim.) *Essential works of Foucault, vol. 1 "Ethics"*. New York: The New Press <http://foucault.info/doc/foucault/interview-html>. Luettu 30.9.2016.
- Foucault, M. 2010. [1977–1984] *Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Glynos, J. 2001. The grip of ideology: a Lacanian approach to the theory of ideology. *Journal of Political Ideologies* 6 (2), 191–214.
- Glynos, J. & Howarth, D. 2007. *Logics of critical explanation in social and political theory*. London: Routledge.
- Glynos, J., Howarth, D., Norval, A. & Speed, E. 2009. *Discourse analysis: varieties and methods*. ESRC National Centre for Research Methods Review

paper.

http://eprints.ncrm.ac.uk/796/1/discourse_analysis_NCRM_014.pdf.

Luettu 30.9.2016.

- Gramsci, A. 1999. [1971] Selections from the prison notebooks. Käännös ja muokkaus Q. Hoare & G. N. Smith. London: ElecBook.
- Göransson, K. Nilholm, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education* 29 (3), 265–280.
- Hakala, K., Mietola, R. & Teittinen, A. 2013. Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma ja A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 173–200.
- Halinen, I. 2012. Toimintaympäristön muutosta avaavaa aineistoa. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/143556_Toimintaympariston_muutosta_aavaava_aineistoa_IH.pdf. Luettu 30.09.2016.
- Halinen, I. 2014. Päivitetty versio: Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf. Luettu 30.09.2016.
- Harni, E. 2015. Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin*. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino, 102–119.
- Harni, E. & Saari, A. 2015. Onnellisuuden Hermes – positiivisen psykologian hegemoniapyrkimykset. *Agon* 47 (3), 4–11.
- Heikkinen, H. L. T, Kiilakoski, T. & Huttunen, R. 2014. Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 45 (1), 20–33.
- Heimonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Väitöskirja. Tutkimuksia 257. Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20002/opetussu.pdf?sequence=1>. Luettu 30.9.2016.
- Hilmola, A. 2009. Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 291. <http://doria32->

kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/50492/AnnalesC291Hilmola.pdf?sequence=1. Luettu 30.9.2016.

- Heiskala, R. 2014. [2000] *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heywood, A. 2012. *Political ideologies. An introduction*. 5th edition. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Howarth, D. 2000. *Discourse*. Buckingham: Open university press.
- Howarth, D. 2009. Power, discourse, and policy: articulating a hegemony approach to critical policy studies. *Critical Policy Studies* 3 (3–4), 309–335.
- Howarth, D., Norval, A. & Stavrakakis, Y. 2000. *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*. Manchester: Manchester University Press
- Howarth, D. & Stavrakakis, Y. 2000. Introducing discourse theory and political analysis. Teoksessa D. Howarth, A. Norval & Y. Stavrakakis. (toim.) *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*. Manchester: Manchester University Press, 1–23.
- Iversen, L. L. 2014. Presenting the iterative curriculum discourse analysis (IC-DA) approach. *British Journal of Religious Education*, 36 (1), 53–71.
- Jokivuori, P., Ruuskanen, P., Siisiäinen, M. & Wilska, T-A. 2015. Sosiologia yhteiskunnan rakenteiden ja toimijoiden tulkkina. Teoksessa O-P Moisio, T. Silvasti & I. Kauppinen (toim.) *Polkuja yhteiskuntatieteisiin*. Jyväskylä: Sophi, 142–181.
- Jakonen, M. 2015. Pelon talous ja uudet kyvyt. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 282–311.
- Jones, S. 2006. *Antonio Gramsci*. New York: Routledge.
- Juuso, H. 2012. The origins and educational significance of John Dewey's philosophy. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (toim.) *Theories of bildung and growth – Connections and controversies between continental educational thinking and american pragmatism*. Rotterdam: Sense publishers, 227–246.
- Kaisto, J. & Pyykkönen, M. Johdanto: Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) 2012. *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 7–26.
- Karvonen, I., Jansson, K., Vatanen, S., Tonteri, H., Uoti, M. & Wessman-Jääskeläinen, H. 2015. *Uudelleenvalmistus osana kiertotaloutta*. VTT Technology 207. Espoo: Valtion tekninen tutkimuskeskus.

- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117–113.
- Kuortti, J., Mäntynen, A. & Pietikäinen, S. 2008. Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Tiedotustutkimus* 31 (3), 25–37.
- Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. Väitöskirja. Tutkimuksia 376. Helsingin yliopisto
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156528/uusliber.pdf?sequence=1>. Luettu 30.9.2016.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 2014. [1985] *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Laclau, E. 1994. Introduction. Teoksessa E. Laclau (toim.) *The making of political identities*. London: Verso, 1–10.
- Laclau, E. 1996. The death and resurrection of the theory of ideology. *Journal of Political Ideologies* 1 (3), 201–221.
- Laclau, E. 2005. *On populist reason*. London: Verso
- Laclau, E. 2006. Ideology and post-Marxism. *Journal of Political Ideologies* 11 (2), 103–114.
- Laclau, E. 2007. [1996] *Emancipation(s)*. London: Verso
- Lahikainen, L. 2015. Oppimisen poliittinen taloustiede: Kriittinen pedagogiikka ja inhimillisen pääoman tuotanto. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu – Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus kustannus, 152–171.
- Leuze, K., Martens, K. & Rusconi, A. 2007. *New areas of education governance – The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Teoksessa K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (toim.) *New arenas of education governance: The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 3–15.
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41 (4), 351–362.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen ja S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102.

- Mouffe, C. 1993. *Return of the political*. London: Verso
- Mouffe, C. 2000. *The democratic paradox*. London: Verso
- Mundy, K. 2007. Educational multilateralism – origins and indications for global governance. Teoksessa K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze. (toim.) *New arenas of education governance: The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 40–56.
- Nietzsche, F. 2007. [1887] *Moraalin alkuperästä*. Otava: Helsinki
- Nyysölä, K. 2013. *Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin*. Raportit ja selvitykset 2013:12. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*.
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf. Luettu 30.9.2016.
- Opetushallitus 2014. *Ohjausryhmä ja työryhmät*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valmisteluun tarkoitettu internet-sivusto.
<http://www.oph.fi/ops2016/tyoryhmat>. Luettu 30.9.2016.
- Opetushallitus 2015. *Valtakunnalliset perustetyön kulku ja keskeiset kysymykset sekä ehdotus paikallisen opetussuunnitelmaprosessin toteuttamisesta 2012–2016*. OPS-tiekartta.
http://www.oph.fi/download/143417 OPS2016_tiekartta.pdf. Luettu 30.09.2016.
- Opetusministeriö 2007. *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=en>. Luettu 30.09.2016.
- Opetusministeriö 2009. *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoja*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm07.pdf>. Luettu 30.09.2016.
- OKM 2010. *Opetus- ja kulttuuriministeriö*. 2010. *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr01.pdf?lang=fi>. Luettu 30.09.2016.
- Orlowski, P. 2011. *Teaching about hegemony. Race, class and democracy in the 21st century*. London: Springer

- Ozga, J. & Lingard, B. 2007. Globalisation, education policy and politics. Teoksessa B. Lingard & J. Ozga (toim.) *The RoutledgeFalmer in Education policy and politics*. London: Routledge, 65–81.
- Palonen, E. 2008. Ernesto Laclau & Chantal Mouffe. Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa K. Lindroos & S. Soininen (toim.) *Politiikan nykyteoreetikkoja*. Helsinki: Gaudeamus, 209–232.
- Palonen, E. 2012. Liberalismin ja konservatismien aika (ideologioina) on ohi! niin & näin 19 (4), 80–85.
- Palonen, K. 2003a. Poliittikka. Teoksessa M. Hyvärinen, J. Kurunmäki, K. Palonen, T. Pulkkinen & H. Stenius (toim.) *Käsitteet liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 467–518.
- Palonen, K. 2003b. Four times of politics: Policy, polity, politicking and politicization. *Alternatives* 28, 171–186.
- Penttilä, J. 2012. Hitaasti, mutta varmasti? Saavutettavuuden edistyminen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2000-luvulla. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2012:10.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm10.pdf?lang=fi>. Luettu 30.09.2016.
- Piattoeva, N. 2014. Power as translation in the global governance of education. Teoksessa M. Lawn & R. Normand (toim.) *Shaping of european education. Interdisciplinary approaches*. London: Routledge, 66–80.
- Pinar, W. F. (toim.) 2003. *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. 2015. Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 179–200.
- POPS 2004. Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 30.09.2016.
- POPS 2014. Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 30.09.2016.
- Pulkkinen, T. 1998. *Postmoderni politiikan filosofia*. Helsinki: Gaudeamus

- Rear, D. & Jones, A. 2013. Discursive struggle and contested signifiers in the arenas of education policy and work skills in Japan. *Critical Policy Studies* 7 (4), 375–394.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 44. Turku: Turun Yliopisto.
- Rinne, R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa – opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Mäkinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.–26.9.1986. Tutkimuksia 48. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 95–130.
- Rinne, R. 2014. Koulutus inverstointina tulevaisuuden hyvinvointiin. Teoksessa R. Särkelä, A. Siltaniemi, P. Ruovinen-Wilenius, H. Parviainen ja E. Ahola (toim.) Hyvinvointitalous. Helsinki: SOSTE, 210–228.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. Globalizing education policy. London: Routledge
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1>. Luettu 20.6.2016.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
https://www.vatt.fi/file/vatt_publication_pdf/t81.pdf. Luettu 30.9.2016.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivät valta. *Aikuiskasvatus* 36 (1), 4–13.
- Sahlberg, P. Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2009–2010. Terve työympäristö! Jyväskylä: PS-kustannus, 13–56.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.

- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatustiete”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>. Luettu 30.9.2016.
- Saloviita, T. 2016. Vammaiset oppilaat ovat koulussa sivuraiteilla. Helsingin sanomat 27.1.2016. <http://www.hs.fi/mielipide/a1453782297024>. Luettu 30.9.2016.
- Saussure, F. 2014. [1916] Yleisen kielitieteen kurssi. Vastapaino: Tampere
- Seppänen, P. & Rinne, R. Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineessa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne ja H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–58.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. Suomalainen lohkoutuva peruskoulu vanhempien näkemänä. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne ja H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 511–530.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (Toim.) 2015. Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Shamir, R. 2008. The age of responsabilization: on market-embedded morality. *Economy and Society* 37 (1), 1–19.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöskirja. Tutkimuksia 137. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 2008. Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja -analyysiin. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Kasvatusalan tutkimuksia 38. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 393–417.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J. & Kauko, J. 2013. The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy* 28 (5), 612–633.

- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne ja H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 87–122.
- Simola, H., Bernelius, V., Vartiainen, H., Paakkari, A., Norola, M., Juvonen, S. & Soisalo, L. 2015. Hyvin toimivan lähikoulun salaisuus. Teoksessa J. Kulonpalo (toim.) Työkaluja metropolialueen kehittämiseen. Kaupunkitutkimus ja metropolipolitiikka –ohjelman tuloksia vuosina 2010–2014. Helsinki: Helsingin kaupunki, 115–124.
- Simons, M. & Masschelein, J. 2008. The governmentalization of the learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory* 58 (4), 391–415.
- Simons, M., Lundahl, L. & Serpieri, R. 2013. The Governing of Educational in Europe: commercial actors, partnerships and strategies. *European Educational Research Journal* 12 (4), 416–424.
- Suomen virallinen tilasto 2016. Erityisopetus 2015, Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2015. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_005_fi.html. Luettu 30.9.2016.
- Szkudlarek, T. 2011. Semiotics of identity: politics and education. *Studies in Philosophy of Education* 30 (2), 113–125.
- Szkudlarek, T. 2013. Introduction: education and the political. Teoksessa T. Szkudlarek (toim.) *Education and the political*. Rotterdam: Sense publishers, 1–13.
- Tervasmäki, T. & Teittinen, A. Kehitysvammaiset oppilaat jätetään taas sivuraitteille. Helsingin sanomat 18.1.2016.
<http://www.hs.fi/mielipide/a1453000219438>. Luettu 30.9.2016.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Turunen, T. 2011. Lapsi ja lapsuus esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2000. <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-1-Turunen.pdf>. Luettu 30.9.2016.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2016. Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta>. Luettu 30.9.2016.
- United Nations. 2006. Final report of the ad hoc committee on a comprehensive and integral international convention on the protection and promotion of the rights and dignity of persons with disabilities. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcfinalrepe.htm>. Luettu 30.9.2016.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Luettu 30.9.2016.
- Valtioneuvoston kanslia 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82. Luettu 30.9.2016.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2013. Erityisopetus perusopetuksessa. Tuloksellisuustarkastuskertomus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. https://www.vtv.fi/files/3558/8_2013_Erityisopetus_perusopetuksessa.pdf. Luettu 30.9.2016.
- Varjo, J. & Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita. Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellisen seura.
- Virtanen, A. 2006. Biopoliittisen talouden kritiikki. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Väitöskirja. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Värri, V-M. 2002. Kasvatus ja "ajan henki" – Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatus* 22 (2) , 92–104.
- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. 5. painos. Tampere: Yliopistopaino.
- Värri, V-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. niin & näin 14 (1) 2007, 70–73.

- Värri, V-M. 2011. Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa T. Jantunen ja E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 42-56.
- Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalaiskriittinä*. Tampere: Yliopistopaino, 87-122.
- Žižek, S. 2012. [1994] Introduction. The spectre of ideology. Teoksessa S. Žižek (toim.) *Mapping ideology*. London: Verso, 1-33.
- Young, M. F. D. 1998. *The curriculum of the future. From the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: RoutledgeFalmer.

LIITTEET

Liite 1. Poliittisten ideologioiden keskeiset piirteet.

Esittelen seuraavassa analyysini pohjana toimineet poliittisten ideologioiden keskeiset piirteet Heywoodin (2012) jaottelemana. Sivuviitteet on ilmoitettu sulkeissa.

Liberalismi

Keskeiset näkemykset (2012, 26–35):

- i. Vapaus, erityisesti yksilön vapaus. Negatiivinen vapaus = yksilö jätetään rauhaan, ei ulkoisia pakotteita tai rajoitteita, valinnanvapaus (varhaiset ja klassiset liberaalit).
- ii. Yksilö keskiössä, individualismi ja yksilön oikeuksien, tarpeiden ja intressien ensisijaisuus. (2012, 27–29.)
- iii. Minimalistinen valtio, kukin pärjätköön omillaan. Itseään säännöstelevät markkinat ja *Laissez-faire* (klassinen liberalismi).
- iv. Järki. Järjen kautta emansipaatio menneestä, tavoista ja traditiosta. Keskustelu, debatti, argumentointi. Kehittyminen sukupolvien myötä. (31–32.)
- v. Oikeudenmukaisuus. Mahdollisuuksien tasa-arvo, mahdollisuus menestyä tai epäonnistua yhteiskunnassa. Yksilöiden mahdollisuus kehittää erilaisia ominaisuuksiaan. Meritokratia. (2012, 33–34.)
- vi. Suvaitsevaisuus. Erilaisten näkökulmien hyväksyminen. Liittyy yksilönvapauteen. Pluralismi. (2012, 34–35.)

Moderni liberalismi (2012, 51–58):

- i. Yksilön ja individualismin korostaminen mutta sen lisäksi altruismi: yksilöllillä kyky sympatiaan, tämä rajoittaa egoismia. Ei pelkästään yksilöllisiä vaan myös sosiaalisia velvollisuuksia, ihmiset toisiinsa sidoksissa empatian ja välittämisen kautta. (2012, 52–53.) Yksilö kuitenkin ensisijainen suhteessa yhteiskuntaan. Yksilöitä tulee auttaa, jotta he oppisivat auttamaan itseään. (2012, 53.)
- ii. Negatiivisen vapauden kritiikki, positiivinen vapauden painotus. Positiivinen vapaus = Itsetietoisuus, autonomian saavuttaminen, kyky kehittää itseään ja taitojaan. Sosiaalidemokratit hyvin lähellä tätä, yksilön potentiaalinen realisoituminen. (2012, 29–31; 52–53.)
- iii. Sosiaaliliberalismi. Hyvinvointivaltio perustuu mahdollisuuksien tasa-arvoon. Rawls ja *difference principle*: sosiaaliseen ja taloudelliseen epätasa-arvoon tulisi puuttua siten, että se hyödyttäisi kaikkein heikoimmin pärjääviä. Näkemys perustuu kuitenkin oletuksiin egoismista ja omasta edusta sosiaalisen solidaarisuuden sijaan. (2012, 56–57.)

- iv. Taloudellinen hallinnointi: tasapainoilua keynesiläisyyden ja klassisen poliittisen taloustieteen välillä (2012, 57–58).
- v. Ihmisoikeuksien korostaminen (2012, 61).

Uusliberalismi / Uusklassinen liberalismi (2012, 49–50):

- Minimalistinen valtio: yksityistäminen, kulujen karsiminen, verojen laskeminen, säännöstelyn vähentäminen.

- Markkinafundamentalismin painotus. Vapaat markkinat paras hallintamuoto moraalisesti ja käytännön kannalta, hoitavat niin taloudelliset kuin sosiaaliset ongelmat. Ei valtion interventioita. Markkinat ovat:

- i. itseään säänteleviä. "Näkymätön käsi", joka ohjaa.
- ii. luonnollisesti tehokkaita ja tuottavia. Kilpailun kautta vain tehokkaat ja tuotteliaat yritykset jäävät elämään.
- iii. vastuullisia ja jopa demokraattisia mekanismeja. Kuluttaja = kuningas, kilpailu säätelee hinnat kuluttajien maksukykyyn mukaan. Kenen tahansa mahdollista kukoistaa tai epäonnistua, kaikki on itsestä kiinni, reilu peli. Materiaalinen epätasa-arvo heijastaa ihmisten luonnollista epätasa-arvoisuutta. (2012, 49–50.)

Sosialismi

Keskeiset näkemykset (2012, 100–109):

- i. Yhteisöllisyys yksilön sijaan. Ihmiset kykeneväisiä toimimaan kollektiivisesti, kohti yhteisiä päämääriä. Yksilö ja yhteisö ovat erottamattomia. Yksilöiden toimintaa voi ymmärtää ja yksilöt itse refleктоivat toimintaansa suhteessa sosiaalisiin ryhmiin, joihin he kuuluvat. (2012, 100–101.)
- ii. Tieteellinen sosialismi: moraalisien tai uskonnollisten periaatteiden tieteellinen analyysi.
- iii. Näkemys ihmislunnon plastisuudesta – sosiaalisen elämän kokemukset ja olosuhteet muokkaavat ihmistä.
- iv. Yhteistyötä kilpailun sijaan. Kilpailu etäännyttää ihmiset heidät sosiaalisesta luonnostaan ja ruokkii itsekkyyttä ja aggressiota. Yhteistyö luo sympatian, välittämisen ja tunteiden siteitä, mikä on järkevää niin moraalisesti kuin taloudellisesti. (2012, 102–103.)
- v. Tasa-arvo, sosiaalinen sellainen. Yhteisöllisyys, yhteistyö ja tasa-arvo muodostavat egalitarismin. Näkemys siitä, että merkittävimmät epätasa-arvon muodot ovat yhteiskunnan epätasa-arvoisen toiminnan seurausta. Tarpeiden tyydyttäminen perustana ihmisyyden toteutumiselle ja itsensä toteuttamiselle. (2012, 102–105.)
- vi. Luokkapoliittikka. Sosiaaliset luokat keskeisimpiä toimijoita historiassa ja ne selittävät sosiaalista ja poliittista muutosta. (2012, 106–107.)
- vii. Yhteinen omistajuus, koska omaisuus ja omistaminen on epäreilua, moraalialue turmelevaa, yhteiskuntaa jakavaa. (2012, 107–109)

Sosiaalidemokratia (2012, 125, 128–133):

- i. Ei kapitalismin tuhoamista, mutta sen muokkaamista humaniksi valtion sosiaalisin ja taloudellisin interventioin (2012, 128).
- ii. Hyvinvointiyhteiskunta perustuu suhteelliseen sosiaaliseen tasa-arvoon., joka saavutetaan hyvinvointiyhteiskunnan hyvinvoinnin jakamisella ja progressiivisella verotuksella
- iii. Eettinen sosialismi ja humanismi: ihmiset eettisiä olentoja, jotka ovat sidoksissa rakkauden, sympatian ja myötätunnon kautta. Yhteys kristillisyyteen.
- iv. Humanismi: ihmiset eettisiä olentoja, jotka ovat sidoksissa rakkauden, sympatian ja myötätunnon kautta. → kristillinen yhteys. Sosiaalidemokratia loittooni sosialismin teoreettisilta juuriltaan. Pääkysymykseksi varallisuuden reilu jakaminen yhteiskunnassa. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus keskiössä, eli oikeudenmukainen varallisuuden jako.
- v. Sekatalous: yksityinen ja julkinen omistus, vapaa-markkinatalouden ja valtion kollektivismiin välissä. Taloudellinen säännöstely – keynesiläisyys. Täystyöllisyys tavoitteena. (2012, 128–133.)

Managerialismi: managerien, teknokraattien ja valtion virkamiehien Hallitseva luokka, joilla on tekniset ja hallinnolliset taidot, hallitsevat niin kapitalistisia kuin kommunistisia yhteiskuntia. (2012, 131.)

Ekologismi

Lähtökohtana ihmisen ja luonnon sisäsyntyinen suhde. Keskeiset näkemykset (2012, 253–267):

- i. Ekologia – elävien organismien ja ympäristön tutkiminen, tärkeää koko verkoston ja elämänmuotojen kestävyys. Harmonia saavutetaan systeemin itsesäätelyn kautta. Kaikki ekosysteemit vuorovaikuttavat keskenään. Ekosentrismi (ekologisen tasapainon säilyttäminen ihmisten saavutuksia tärkeämpää) haastaa antroposentrismen (idea ihmisen toiminnan moraalista filosofisesta ensisijaisuudesta). *Pinnallinen ekologia* = kevyt antroposentrismi, kuten rajallisten resurssien käytön vähentäminen, saasteiden vähentäminen, kapitalismin muuttaminen demokraattisin keinoin vähemmän luonnonvaroja kuluttavaksi. *Syväekologia* vastustaa antroposentrismää, luonnon toiminnan ensisijaisuus – ihminen ei ole mitenkään erityinen laji muiden joukossa. Ihmiselämän tarkoitus on edistää luonnon kestävyyttä. (2012, 254–257.) Biosentrinen tasa-arvo: kaikki elävät ovat moraalisesti tasatarvoisia. Biodiversiteetti. uusi metafysiikka, maailman uudelleen ajatteleminen ja ymmärtäminen (2012, 275.)
- ii. Holismi – skientismin vastustaminen. Jokaisella osalla on vain keskenään ja suhteessa kokonaisuuteen merkitystä. Kokonaisuus yksilöä tärkeämpi. "Gaia hypoteesi": Maapallo on elävä entiteetti, joka toimii

- turvatakseen olemassaolonsa. Tämän vuoksi ihmisen tulee kunnioittaa planeetan hyvinvointia. (2012, 257–260.)
- iii. Kestävyys ja kasvun rajat. ”Yhteisen tragedia”: kollektiivisten resurssien hyväksikäyttö itsekkäin tarkoituksin. Vain kestävä toiminta hyväksyttävää. Kiistan aihe on, miten kestävyys toteutetaan. *Modernit ekologitit* nojaavat ”heikkoon” kestävyteen, kapitalismin muuttamiseen perinteisellä politiikalla. *Sosialistiset ekologitit* yms. Omaavat radikaalimman kannan, jossa kohdistuu kritiikki kapitalistista talousjärjestelmää kohtaan. Materialismin, kuluttajuuden ja taloudellisen kasvun perverssi fiksaatio. *Syväekologitit - Äärimmillen* vietyä teollisuuden hylkääminen ja paluu luontoon. (2012, 260–263.)
 - iv. Ympäristöetiikka: Huoli tulevaisuudesta ja luonnon elinvoimaisuudesta, toimintoja harkitessa ihmiskunta ja tulevat sukupolvet huomioitava. Toinen näkökulma, miten ihminen käyttäytyy luontoa kohtaan: lajit ja organismit. Eläintenoikeudet. Syväekologit: luonnolla itseisarvo – ympäristöetiikalla ei ole mitään tekemistä ihmisestä lähtevillä välineellisillä tarpeilla ja eikä niitä voi artikuloida vain ihmisten arvoja laajentamalla muuhun luontoon. (2012, 263–265.)
 - v. Omistamisesta olemiseen ”from having to being”. Pyrkimys muokata ymmärrystämme onnesta ja ihmisen hyvinvoinnista. Materialismin ja kuluttajuuden hylkääminen, koska ne välineellistävät luonnon ja tarjoavat perustan ympäristön tuhoamisen kulttuurille. Ihmiskehitys onkin kriittisesti väärin painottunut: Tiedetään ”know-how” eli miten täyttää materiaaliset tarpeemme, mutta vähän ”know-why” eli kyseenalaistaa onko se järkevää tai tavoittelemisen arvoista. Omistamisesta olemiseen tarkoittaakin siirtymistä tyydytyksen saamiseen kokemuksesta ja jakamisesta, joka johtaa henkiseen kasvuun ja jopa ”hengelliseen” tiedostamiseen: jokainen meistä on linkittynyt toisiin eläviin ja universumiin. Buddhismin osittain taustalla, ”ei itseä”. (2012, 265–267.)

Monikulttuurisuus

Keskeiset näkemykset (2012, 314–324):

- i. 3 eri kilpailevaa lähestymiskulmaa sosiaaliseen muutokseen: *Oikeuksien politiikat (republikanismi)*: republikanismi ja kansalaisten yhtäläiset oikeudet, formaali tasa-arvo, joka perustuu ihmisten statukseen yhteiskunnassa, samat lailliset ja poliittiset oikeudet. Kielletään eettinen, kulttuurinen ja rodullinen profiloituminen. *Uudelleen jakamisen politiikat (sosiaalinen reformismi)*: sosiaalinen reformismi – mahdollisuuksien tasa-arvo, mutta lähestyy sosiaalista egalitarismia, jossa varallisuutta jaetaan köyhille ja heikossa asemassa oleville, positiivinen diskriminaatio. *Tunnustuksen politiikat (monikulturalismi)*: Kulttuuriperustainen marginalisaatio ja eriarvoisuus. Tästä syystä tutkittava käytäntöjä. Multikulturalistit korostavat erilaisuutta tasa-arvon sijaan. Kulttuurista erilaisuutta erilaisia kulttuurisia identiteettejä tulee vahvistaa. Postcolonialismi ja eurosentrismen kritiikki. (2012, 314–316.)

- ii. Kulttuuri ja identiteetti. Kulttuuri poliittisten ja sosiaalisten identiteettien perusta. Ihmiset kulttuurin luomia. Kaksi näkökulmaa: *Kommunitarismi*, jossa identiteetit ja arvot nähdään muodostettavan yhteisössä. Liberaalin universalismin kritiikki: kaikilla ihmisillä ei samaa sisäistä identiteettiä. Kommunitaristit painottavat partikularismia. Identiteetti on linkittää persoonallisen sosiaaliseen ja näkee yksilön liitettyä tiettyyn kulttuuriseen, sosiaaliseen, institutionaaliseen tai ideologiseen kontekstiin. Ihmistä ei voi ymmärtää ilman kontekstia. *Identiteettipolitiikat*: Liberaalin universalismin kritiikki, universalismin taustalla liberaalien yhteiskuntien kulttuurin nähdään rakentuneen vallalla olevien ryhmien arvojen ja intressien perustalle. Vallalla olevan näkökulman haastaminen muokkaamalla ryhmän identiteettiä artikuloinnilla. (2012, 317-319.)
- iii. Vähemmistöjen oikeudet: itsehallinto (esimerkiksi saamelaiset), poly-etniset oikeudet: etnisten ja uskonnollisten ryhmien tukeminen esimerkiksi poikkeuksilla laissa. Edustukselliset oikeudet: täyden ja tasa-arvoisen osallistumisen mahdollistaminen, positiivinen diskriminaatio. (2012, 320-321.)
- iv. Kulttuurinen monimuotoisuus paras keino saavuttaa poliittinen koheesio. Ajatus ihmisten lukuisista identiteeteistä. Kulttuurin tunnistaminen vahvistaa poliittista koheesiota koska ihmisillä on oma vahva kulttuurinen identiteettinsä johon tukeutua. Tämän kieltäminen johtaa yksinäisyyteen ja voimattomuuteen ja luo alustan ekstreemiteille ja vihan politiikalle. (2012, 323-324.)

Kulttuurisen monimuotoisuuden nähdään hyödyntävän yhteiskuntaa kokonaisuudessaan samoin kuin ekodiversiteetti hyödyttää ekosysteemiä. Tässä yhteys ekologian diskursseihin. Suvaitsevaisuus. (2012, 324.)

Kolme monikulttuurisuuden diskurssia (2012, 324-331):

- i. Liberaali monikulttuurisuus: perustuu kommunitarismiin, vähemmistöjen oikeuksiin, monimuotoisuus vahvistaa suvaitsevaisuutta ja persoonallista autonomiaa. Tavoite: kulttuurinen monimuotoisuus liberaalidemokraattisessa viitekehyksessä.
- ii. Pluralistinen monikulttuurisuus: perustuu identiteettipolitiikkaan, kulttuuriseen kiinnittyneisyyteen, monimuotoisuus vähentää alistamista. Tavoite: Vahva monimuotoisuus, tunnustettu legitimeetti ei liberaaleille ja liberaaleille arvoille.
- iii. Kosmopoliittinen monikulttuurisuus: perustuu Kosmopolitarismiin (maailma on yksi moraalinen yhteisö, ihmisillä on velvoitteita kaikkia muita ihmisiä kohtaan riippumatta heidän etnisestä tai muusta taustastaan. Ihmisoikeudet), kulttuurien sekoittumiseen (mitä muilta kulttuureilta voi oppia) ja hybriditeettiin eli sosiaalisen ja kulttuurisen sekoituksen kautta muodostavat monia identiteettejä. Tavoitteena joustavien ja lukuisten identiteettien muodostama perusta globaalille kansalaisuudelle. (2012, 324-331.)

Feminismi

Keskeiset näkemykset (2012, 229–236):

- i. Poliittisen uudelleen määrittely – poliittisen ulottaminen julkiselta alueelta yksityiselle ja siten myös perhesuhteisiin (2012, 229–230).
- ii. Patriarkaalisuus – miesvalta ”rule of the father” Löytyy eri näkökulmia, kuten liberaali feminismi, sosialistinen feminismi: patriarkaalisuus ovat yhteydessä kapitalismin toimintaan. Diskurssin sisäinen kiistanalainen näkökulma: sukupuolten välinen epätasa-arvo on luokkajärjestelmän tuotos, tällöin kapitalismi, ei patriarkaalisuus, on ongelma. Radikaalit feministit taas korostavat patriarkaalisuutta – systemaattinen, institutionalisoitunut ja pervessi maskuliinen valta joka on iskostunut perheeseen. Perheen sisäiset valtasuhteet toisinnetaan laajemmin koko yhteiskunnassa. (2012, 231–232.)
- iii. Seksuaalisuus ja sukupuoli. Sukupuoli sosiaalisesti tuotettu – kulttuuriset roolit. Androgyynius – käsiteltäisiin persoonina, yksilöinä sukupuolen sijaan. (2012, 233–234.)
- iv. Tasa-arvo ja erilaisuus. Sukupuoli tasa-arvokysymyksissä, niin talouden kuin perhe-elämän kysymyksissä. Osa feministeistä korostaa erilaisuuden *differencen* käsitettä, sillä tasa-arvo miesten kanssa = halu olla kuin mies → identiteetin määrittäminen toisen kautta. Nämä kannanotot ”pro-woman” asemaa korostavia, joka perustuu essentialistiseen käsitykseen miesten ja naisten biologisista eroista. (2012, 234–236.)

Konservatismi

Keskeiset näkemykset (2012, 68–78):

- i. Traditio, perinteet – juurettomuus ja anomalia vaarana, ihmiset riippuvaisia ja turvallisuushakuisia.
- ii. Ihmisen epätäydellisyys – tarvitsee kontrollia ettei immoraalinen tai rikollinen käytös pääse valloilleen.
- iii. Luonnollinen yhteiskunta. Velvollisuudet ja sitoutuminen pitävät yhteiskunnan koossa. Toimii kuin organismi - enemmän kuin osiensa summa. Funktionalistinen perspektiivi: instituutiot muodostuvat ja säilyvät pitkään yllä laajempaa kokonaisuutta, yhteiskuntaa.
- iv. Hierarkia ja auktoriteetti - hierarkiat luonnollisia, toiset ovat tarkoitettu johtamaan, jokaisella oma paikkansa. Auktoriteetti luo turvaa ja tukea, normit ohjaavat ihmiset toimimaan oikein.
- v. Omaisuus – luo turvaa, on ansaittua, opettaa arvostamaan muiden omaisuutta, tarvitaan myös laki ja järjestys turvaamaan, kuvaa myös yksilön persoonallisuutta – olet mitä omistat
- vi. ”Se mikä toimii” ja pragmatismi yhtenä keskeisenä elementtinä, tästä syystä mahdollisuus yksilön ja yhteiskunnan painotuksen liikkeessä. (2012, 68–78.)

Libertaarinen konservatismi (2012, 84–86):

- i. Vapaat markkinat yhdistettynä perinteiseen, konservatiiviseen filosofiaan, joka korostaa auktoriteettia ja velvollisuuksia.
- ii. Markkinavoimat ”luonnollisia lakeja”, koska ihmisellä on luonnollinen himo valtaan. Poliittisen auktoriteetin ”ohjaava käsi”.
- iii. Ekonominen individualismi (kuten liberaaleilla), mutta muihin elämän alueisiin ei yksilönvapautta valmiita laajentamaan, sillä heillä on negatiivinen näkökulma ihmisluontoon. Vahva valtio pitää järjestystä ja varmistaa auktoriteetin kunnioituksen.

Anarkismi

Keskeiset näkemykset (2012, 142–149):

- i. Auktoriteetin/valtion vastaisuus. Auktoriteetti on hyökkäys tasa-arvon ja vapauden päämääriä vastaan. Auktoriteetti on poliittista epätasa-arvoa ja mahdollistaa toisten sortamisen.
- ii. Utopismi. Ihminen luonnostaan hyvä, tai ainakin potentiaalinen hyvään. Toisaalta myös kompleksinen. Näkemys ihmisluonnon plastisuudesta – sosiaalisen elämän kokemukset ja olosuhteet muokkaavat ihmistä.
- iii. Uskonnon / kirkon vastaisuus. Näkemys, että uskonnollinen ja poliittinen voima kulkevat käsi kädessä: moraalikoodien luonti ja hyväksyttävän käyttäytymisen rajat.
- iv. Taloudellinen vapaus. Kaksi eroavaa päälinjaa: *kollektiiviset anarkistit* pohjaavat yhteistyölle ja yhteiselle omistukselle (sosialistinen alkuperä), *individualistiset anarkistit* taas tukevat markkinoita ja yksityisomistusta (klassisen liberalismiin alkuperä). (2012, 142–149.)

Nationalismi

Keskeiset näkemykset (2012, 173–181):

- i. Kansakunta. ”Kansakunnat ovat kulttuurisia entiteettejä, yhteisten traditioiden ja arvojen, erityisesti yhteisen kielen, uskonnon ja historian sekä yleensä saman maantieteellisen alueen, yhteen sitomia ihmisryhmiä.” (2012, 173).
- ii. Luonnollinen, orgaaninen yhteisö.
- iii. Itsemäärääminen, suvereniteetti. Kansa hallitsee itseään. Kansakunta luonnollinen poliittinen yhteisö.
- iv. Kulturismi, eli kulttuuri tarjoaa identiteetin perustan. (2012, 173–181.)

Fasismi

Keskeiset näkemykset (2012, 201–210):

- i. Rationalismin, erityisesti valistuksen, vastaisuus. Anti-intellektualismi, abstraktin ajattelun vastustaminen, toiminnan korostaminen. Universaa-

- lin rationalismin hylkääminen valaa näkemykset täysin historian, kulttuurin ja luonnollisen yhteisön varaan.
- ii. Kamppailu. Luonnollinen valinta. Kamppailu on luonnollinen ja väistämättömän sosiaalisen ja kansainvälisen elämän olomuoto.
 - iii. Johtajuus ja elitismi. Tasa-arvon radikaali hylkääminen. Absoluuttinen johtajuus ja elitismi on luonnollista ja tarpeellista.
 - iv. Sosialismi. Yhteisö on yksilön yläpuolella. Rodun ja kansakunnan korostaminen kohti kansan yhtenäisyyttä ja integraatiota. Sosialismin talousopeista johdettuja käytäntöjä, joiden tehtävänä kontrolloida kapitalismia.
 - v. Ultrationalismi. Kansakunnat kilpailijoita kamppailussa maailman hallinnasta. (2012, 201–210.)

Uskonnollinen fundamentalismi

Keskeiset näkemykset (2012, 284–293):

- i. Uskonto politiikkana. Poliitiikka ja uskonto eivät ole erillisiä sfäärejä, päinvastoin.
- ii. Fundamentalistinen maailmankatsomus. Pyhä(t) kirja(t) luovat kiistämättömän perustan maailmankatsomukselle.
- iii. Vanhoillisuus. Vaihtelua: osa modernisaatiosta edustaa fundamentalismille hapatusta, jumalatonta sekularismia ja rappiota. Moraalisesti se nojaa konservatismiin ja on siten traditionaalinen. Toisaalta esimerkiksi modernit tieto- ja viestintävälineet on otettu vastaan ja niitä hyödynnetään sanoman edistämiseksi.
- iv. Militanttius – tunteikas ja äärimmäinen sitoutuneisuus uskonnonmukaiseen toimintaan. (2012, 284–293.)