

Chydenius-instituutin tutkimuksia
2/2006
Chydenius-institutes undersökningar

Kari Pekka Lapinoja

OPETTAJAN KADONNUTTA
AUTONOMIAA ETSIMÄSSÄ

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus
Kokkola 2006

Taitto: Päivi Vuorio
Kansikuva: Merja Meriläinen

ISBN 951-39-2540-4 (nid.)
ISBN 951-39-2541-2 (pdf)
ISSN 0789-0710

Gummerus Kirjapaino Oy
Vaajakoski 2006

ABSTRACT

Lapinoja, Kari Pekka. 2006. In search of a lost teacher autonomy. Educational Dissertation. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Chydenius Institute – Kokkola University Consortium.

The impulse of doing this research is my interest in the status of the teacher and school education in the so called post modern world. What I write is based on the ideas provoked by more than twenty years of work as a teacher trainer for subject teachers and experiences of the realities of school education.

The dissertation consists of two parts. In part one, “how it is” I concentrate on characterizing the environment in which a teacher currently works through a discourse between philosophical argumentation and a critical analysis of contemporary ideas of the aims of education. I scrutinize the opportunities teachers and education have in the so called post modern world with its reflections on society.

It seems that the status of teachers and education is very humble – to serve. Many phenomena emphasized in the post modern world, such as splitting knowledge and moral issues into separate pieces not connected or measurable by any commonly accepted concept and the emphasis on the subject – the person – in both knowledge and ethical/ moral decisions, have in my opinion, lead into a situation in which the teachers, who are the experts in education, have lost their right to motivate their work. Their place has been taken by forces strange to any form of school education.

In part two, “how it should be”, my aim is, by using tools provided in philosophy, to find such grounds to school education and teacher autonomy on which to construct teacher autonomy and school education and which enables the development of teachers towards autonomous actors.

My approach to school education is through values which encourage both educators and those to be educated to search critically the knowledge of what is right and good. For me the aim of school education is to search for experiences greater than the self and to search for what is true – to be a genuine human being. A human being has the need to be a part of, to live history, a story larger than mere life. In this search the person will relate him/herself into

what is good and significant. That requires breaking out of the subjective view towards generally acknowledged principles and human virtues.

The content of the construction of teacher autonomy I have sketched is strongly based on Aristotle, on his ideas commonness and the thoughts raised by them about the necessity of education, educators and “larger than life “ stories including educational realism and critical rationalism.

I refer to critical pedagogy when talking about teachers as activists and critical thinkers.

My methodological and formal basis for constructing teacher autonomy is based on Kant and Habermas, on their view of using individual and common sense. In my opinion, subjectivism, the freedom of not to care about anything or anybody but the personal emphasized by the post modern era, is not enough to reach any notable status. In addition to this, school education and teachers’ actions should be strongly confined to the more general principles of a good person and society.

The principal concepts in this study: virtue-ethics, autonomy, professionalism, commonness (communitarism), new liberalism, teacher training, further education

Author's address	Kari Pekka Lapinoja Oulu Teacher Training School Oulu Finland
Supervisors	Professor Juhani Aaltola Chydenius Institute – Kokkola University Consortium University of Jyväskylä Finland Docent Hannu L.T. Heikkinen Department of Teacher Education University of Jyväskylä Finland
Reviewers	Professor Veli-Matti Värri Faculty of Education University of Tampere Finland Docent Rauno Huttunen Faculty of Education University of Joensuu Finland
Opponent	Professor Veli-Matti Värri Faculty of Education University of Tampere Finland

KIITOKSET

Suorittaessani Chydenius-instituutissa opettajakouluttajien pd-koulutusta vuonna 2001, professori Juhani Aaltola korosti koulutuksen lopputyötä valmistelevalle seminaarissa näkemyksellisyyden merkitystä. Hänen mukaansa näkemyksellisyys on yksi opettajan keskeisistä ominaisuuksista. Tämä kannanotto jäi kytämään mieleeni elävästi. Kiitänkin tutkimukseni ohjaajana toimintua professori Juhani Aaltolaa muun ohjaamisen ohella erityisesti näkemyksellisyyteen kannustamisesta. Kiitän myös tutkimuksen toista ohjaajaa dosentti Hannu L. T. Heikkistä monista arvokkaista keskusteluista huoneessa 309. Kiitän häntä ennen kaikkea siitä, että hän toi mukaan harmaan sävyjä eräisiin liian mustavalkoisiin ajatusmalleihini. Edelleen kiitän tutkimukseni esitarkastajia professori Veli-Matti Värriä ja dosentti Rauno Huttusta työni viimeistelyä ohjanneista lausunnoista. Kiitokseni kohdistuu myös professori Raine Valliin, jonka käytännön toimenpiteiden ohjaaminen saattoi minut tähän tilanteeseen.

Työyhteisöäni, Oulun normaalikoulua, kiitän mahdollisuudesta nähdä ja kokea monenlaisia kasvatuskentän elementtejä aineenopettajaopiskelijoiden ohjaamisesta täydennyskoulutuksen järjestämiseen. Kiitän työyhteisöäni myös joustavuudesta ja opiskelua arvostavasta ilmapiiristä. Tästä kiitoksen ansaitsee ennen kaikkea johtava rehtori Timo Lappi, jonka kanssa olemme käyneet useita keskusteluja opettajan asemasta ja merkityksestä – tunneskaalan vaihdella laidasta laitaan. Kiitän myös lehtori, FM, KL Sinikka Raappanaa arvokkaista kommentteista ja käännöstyöstä. Samoin arvokkaista kommentteista kiitoksen ansaitsee lehtori, FM Matti Ojakoski. Kiitoksen ansaitsee myös eläkkeelle siirtyvä kirjastonhoitajamme Maija-Liisa Grubert, joka on toiminut yliopiston kirjaston ja minun kirjatilausteni välikätenä.

Suuren kiitoksen annan perheelleni, joka saa minut nyt takaisin. Oltuani muutaman vuoden mukana perheen elämässä lähinnä ärtyisenä isänä ja väsyneenä miehenä, lupaan lapsille ja vaimolleni, että yritän tästedes olla parempi perheenisä ja puoliso.

Väitöskirjani omistan edesmenneelle isälleni Saulille, joka olisi mieluusti ollut läsnä tässä hetkessä.

Oulussa toukokuussa 2006

Kari Pekka Lapinoja

TIIVISTELMÄ

Lapinoja, Kari Pekka, 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

Tutkimukseni viriää kiinnostuksesta opettajan ja koulukasvatuksen autonomiaan postmoderniksi kutsutussa maailmassa. Kirjoitus pohjautuu koulukasvatuksen todellisuuteen, ajatuksiin ja kokemuksiin, jotka ovat heränneet toimiessani yli kaksikymmentä vuotta aineenopettajakouluttajana.

Tutkimus rakentuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa, *miten on*, keskityn filosofisen argumentoinnin ja kriittisen aikalaisanalyysin vuoropuhelulla hahmottamaan sitä ympäristöä, jossa opettaja tällä hetkellä toimii ja kasvattaa. Opettajien ja koulukasvatuksen asema näyttää olevan vaatimaton ja alisteinen. Monet postmodernin maailman korostamat ilmiöt, kuten tiedon ja moraalin pirstaleisuus ja yhteismitattomuus sekä subjektin korostaminen tietämisessä ja moraalisissa päätöksissä, ovat saaneet aikaan sen, että koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan perusteiden määrittely on liukunut pois opettajilta, kasvatuksen asiantuntijoilta, koulukasvatuksen ulkopuolisille voimille.

Tutkimuksen toisessa osassa, *miten tulisi olla*, pyrin filosofian tarjoamalla välineillä löytämään sellaisen koulukasvatuksen perustan, jonka pohjalta koulukasvatuksen ja opettajan autonomiaa voi rakentaa, ja joka mahdollistaa opettajan kehityksen kohti aitoa autonomista toimijaa.

Lähestyn koulukasvatusta sellaisen arvonäkökulman hengessä, joka kannustaa sekä kasvattajia että kasvatettavia etsimään kriittisessä hengessä tietoa oikeasta ja hyvästä. Koulukasvatuksen tavoitteena pidän itseä suurempien kokemuksien ja aitojen totuuksien löytämistä – aitona ihmisenä olemista.

Hahmottelemani opettajan autonomian rakentamisen sisällöllinen puoli tukeutuu Aristoteles-pohjaiseen kommunitaristiseen ajatteluun ja sen pohjalta nousseisiin näkemyksiin kasvatuksen, kasvattajan ja suurten kertomusten välttämättömyydestä sekä kasvatustieteen ja kriittisestä rationalismista. Yhdistän tähän näkökulmaan myös eräitä kriittisen pedagogiikan ajatuksia. Kriittiseen pedagogiikkaan viittaan silloin, kun puhun opettajista aktiivisina toimijoina ja kriittisinä ajattelijoina.

Vastaukseni metodinen, muodollinen, opettajan autonomian rakentamisen pohja nojaa Kant- ja Habermas -pohjaiseen näkemykseen yksityisestä ja julkisesta järjen käytöstä. Näkemykseni mukaan postmodernin ajan korostama vapautuminen vierasmääräytyneisyydestä, irrottautuminen alistavista voimista ja ennen kaikkea subjektiivisuuden periaatteiden korostaminen eivät yksinään riitä vaikuttavan aseman saamiseksi. Tämän lisäksi koulukasva-

tuksen johtavien periaatteiden ja opettajan toiminnan tulee sitoutua vahvasti yleisempiin hyvän ihmisen ja hyvän yhteiskunnan periaatteisiin.

Asiasanat: hyve-etiikka, autonomia, professionaalisuus, kommunitarismi, uusliberalismi, opettajankoulutus, täydennyskoulutus

KUVIOT JA TAULUKOT

Kuvio 1	Tutkimuksen rakenne ja idea
Kuvio 2	Simolan näkemys suomalaisesta opetussuunnitelmapiirteistä (2002, 63)
Kuvio 3	Koulukasvatuksen ja opettajan autonomian yhteys
Kuvio 4	Autonomian saavuttamisen mekanismi.
Kuvio 5	Aristoteleen, Kantin ja Habermasin autonomian saavuttamisen mekanismit
Kuvio 6	Opettajan autonomian saavuttamisen mekanismi.
Taulukko 1	Modernin ja postmodernin keskeisiä piirteitä (Salhberg 2000, 5–7)

Sisällys

1	Lukijalle	15
2	Johdatus tutkimukseen	19
2.1	Näin sen näen	19
2.2	Tutkimuksen tarkoitus	22
2.2.1	Professionaalisuus ja autonomia	26
2.3	Tarkempi tutkimustehtävä	29
3	Koulukasvatuksen henkinen toimintaympäristö	34
3.1	Postmoderni tilanne	34
3.2	Postmoderni ihminen	40
3.2.1	Etiikka – ihmiseksi ilman objektiivisia arvokehikkoja	42
3.2.2	Tietämisen subjektiivisuus	46
3.3	Edistyksen myytti ja elämän markkinoituminen	50
4	Koulukasvatus postmodernissa ajassa	56
4.1	Koulukasvatuksen ohentunut merkitys	56
4.2	Kasvatusperustan muutos	60
4.2.1	Eriyissivistystä ja suorituskykyä	60
4.2.2	Itsekasvua	63
4.3	Unesco-koulusta OECD-kouluun	65
4.4	Totuus tekemisessä – epäsäännöllinen muutosaaltoilu	77
5	Opettajana postmodernissa maailmassa	82
5.1	Kasvattaja-ammattilaisiako?	82
5.2	Miksi opettaja ei ole saavuttanut ammattilaisen asemaa?	84
5.2.1	Osaamisen monopolin menetys	85
5.2.2	Vierasääräytynyt opettaja	87
5.2.3	Postmodernin ajan opettajankoulutus	92
5.2.4	Opettajien itse aiheutettu alaikäisyys	103
6	Osan I koontia	109
7	Osa II tarkoitus	112

8	Katse filosofiaan	116
8.1	Kriittinen pedagogiikka	118
8.2	Paluu antiikkiin	121
8.3	Vanhaeurooppalainen traditio – kommunitaristinen kasvatus	126
9	Kasvatuksen välttämättömyys	132
9.1	Kasvatuksesta	132
9.2	Kasvattajan pakollisuudesta	137
9.3	Mistä ja miten oikeat päämäärät – kasvatustotalismia opettajalle	140
9.4	Rationaalisuus ja kriittisyys, eli miten oikeisiin päämääriin päästään	148
10	Kohti autonomista ja vaikuttavaa opettajaa	153
10.1	Vaikuttamisen tilan saavuttaminen	157
10.1.1	Julkinen autonomia – vaikuttava opettaja	159
10.1.2	Yksityinen autonomia	161
	EPILOGI	167
	SUMMARY	169
	LÄHTEET	173

Paul Natorp:

***Miten asiat ovat tulisi taipua sen
mukaan, miten niiden pitäisi olla.***

1 Lukijalle

Tutkimukseni viriää kiinnostuksesta opettajan ja koulukasvatuksen asemaan postmoderniksi sanotussa maailmassa. Kirjoitus pohjautuu ajatuksiin ja kokemuksiin, jotka ovat syntyneet toimiessani yli kaksikymmentä vuotta aineenopettajakouluttajana – siis koulukasvatuksen todellisuuteen. Parissakymmenessä vuodessa yhteiskunnassa, koulukasvatuksessa, opettajan toiminnassa ja opettajankoulutuksessa on tapahtunut monenlaista muutosta. En sanoisi välttämättä aina kehitystä, koska kaikki muutokset eivät ole mielestäni olleet inhimillisyyttä edistäviä ja opettajan itsenäistä, autonomista, toimintaa rakentavia. Tutkimuksessani haluanakin tuoda esiin näkemyksiä, jotka vahvistaisivat opettajan ja koulukasvatuksen merkitystä ja autonomiaa.

Miten on?

Tutkimus rakentuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa keskityn hahmotamaan ympäristöä, jossa opettaja tällä hetkellä toimii ja kasvattaa. Tarkastelen opettajan ja koulukasvatuksen mahdollisuuksia postmoderniksi kutsutussa maailmassa ja siihen liittyvien tai siitä johtuvien ilmiöiden joukossa. Tarkastelun tuloksena opettajien ja koulukasvatuksen asema näyttää olevan vaatimaton ja alisteinen. Monet postmodernin maailman korostamat ilmiöt, kuten tiedon ja moraalisen pirstaleisuus ja yhteismitattomuus sekä subjektin korostaminen tietämisessä ja moraalisisissa päätöksissä, ovat näkemykseni mukaan saaneet aikaan sen, että koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan perusteiden määrittely on liukunut pois opettajilta koulukasvatuksen ulkopuolisille voimille. Opettaja kasvatuksen asiantuntijana on yhä vähemmän mukana päättämässä kasvatuksen ja yhteiskunnan sekä oman kehityksensä suunnasta. Opettajan toiminta on muuttunut pitkälti ulkoa ohjautuvaksi.

Miten tulisi olla?

Vaikka lukija saa ensimmäisen osan pohjalta aika lohduttoman kuvan, eivät opettajan ja koulukasvatuksen näkymät kaikesta huolimatta ole täysin toivottomat, vaan toivon mahdollisuus on olemassa. Pessimistisiin näkökulmiin liittyy mielenkiintoinen dilemma. Samat asiat ja voimat, jotka rajoittavat opettajan toimintaa, voivat olla myös opettajan toiminnan muutoskohteina. Näen ratkaisuksi sen, että opettajat ottavat kasvatuksen ohjat haltuunsa – kasvatuksen ulkopuolelta tähän ei tule tukea. Opettajien tehtävä on kääntää autonomiaansa rajoittavat tekijät voimavarakseen ja vastata lukuisiin vaatimuksiin kasvatuksellisilla argumenteilla. Opettajat tuntevat kasvatuksen ja kasvatettavat paremmin kuin koulumaailman ulkopuoliset tahot.

Koulukasvatuksen haltuunotossa ei riitä enää opettajien reflektiivinen itseruoskinta, joka koskee pelkästään omaa toimintaa, esimerkiksi opetusmenetelmiä tai arviointia. Tätähän kasvatus- ja opetusalan teksteissä on harrastettu viimeiset parikymmentä vuotta. Reflektiivinen toiminta on laajennettava oman minän ja luokahuoneen ulkopuolelle koskemaan koko toiminnan kontekstia. Reflektiivisyyden tulee ulottua opettajan toiminnan alkuperään, tarkoitusten ja seuraamusten pohdintaan.

Tässä mielessä tutkimuksella on yhtymäkohtia radikaaliin, kriittiseen, pedagogiikkaan, jossa korostetaan kasvatusilmiöön liittyvien yhteiskunnallisten reunaehtojen tunnistamista ja opettaja nähdään aktiivisena yhteiskunnan luojana. Luomiseen kuuluvat keskeisesti moraaliset ja yhteisöllisyyden painotukset. Tosin ne ovat tietyllä tavalla epämuodikkaita ja vanhanaikaisia, eivätkä kuulu esimerkiksi opetusviranomaisten suosimiin kärkihankkeisiin. Näiden sijaan esimerkiksi yrittäjyyskasvatus ja opiskelijoiden tietoteknisten valmiuksien kehittäminen näyttävät olevan keskeisiä kehittämisteemoja.

Tutkimuksen toisessa osassa etsin filosofian tarjoamalla välineillä mahdollisuutta vahvistaa opettajan kasvatuksellista autonomiaa ja toivon rakentajan näkökulmaa. Opettajan autonomiaa koskeva ongelma ei ratkea materiaalisia resursseja lisäämällä, ei muotitermeillä tai hankkeilla. Ratkaisua on etsittävä pysyvämmistä ihmisyyteen ja kasvatukseen liittyvistä näkemyksistä, koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan filosofisia perusteita tarkentamalla. Olen rakentanut pääasiassa Aristoteles-kommunitarististen ajatusten pohjalta mallin, jonka avulla opettajilla olisi mahdollisuus palauttaa postmodernin kadottamaa autonomiaa takaisin itselleen.

Tavoitteenani on rakentaa näkemys opettajasta, joka ei olisi vain kasvatus-tapahtumaan osallinen, vaan aktiivinen toimija, kasvatuksen ja kasvun asian-tuntija. Hänellä olisi valmiutta ottaa luokan seiniä laajemmalle ulottuva vastuu kasvatuksen suunnasta ja sitä kautta myös paremmasta yhteiskunnasta. Tavoittelen tilannetta, jossa koulukasvatus ei pelkästään vastaa muuttuneisiin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, vaan koulukasvatuksen ja sitä myötä opettajien tulisi kulkea ympäröivän yhteiskunnan edellä esittäen ympäristölleen vaateita hyvästä elämästä ja sivistyneemmästä tulevaisuudesta.

Tutkimuksen henki

Hahmottelemani ratkaisut ja lähestymistavat eivät ole ajan hengen mukaisia. En puhu oppivista organisaatioista, en kehityshankkeista, en oppimisympäristöistä, en elinikäisestä oppimisesta, en verkostoitumisesta – enkä todellakaan puhu oppilaista asiakkaina! Pidän opettajaa koulukasvatuksen subjektina, joka toimii, ja oppilasta kohteena, johon toiminta kohdistuu. Molemmathan eivät voi samaan aikaan olla täydessä mitassa subjekteja ilman, että kasvatustoiminnalta menisi mieli. En kuitenkaan halua alistaa oppilasta pelkäksi toiminnan kohteeksi ja aliarvioida oppilaan osuutta esimerkiksi tiedonmuodostuksessa, mutta nähdäkseni oppilas on vasta oppimassa ja kasvamassa kohti itsenäistä toimintaa, aikuisuutta ja autonomiaa¹.

Tutkimuksessani viitataan usein **vanhaeurooppalaiseen traditioon** tai **uusaristotelismiin**, kuten sitä myös kutsutaan, ja ajatukseen nykyistä autonomisemmasta kasvatusinstituutiosta². Näkynä on traditio, jossa pyritään rakentamaan yhteisöllisyyden muotoja, joissa moraalisia, järjestäviä ja teleologisia hyveitä voidaan vaalia. Myös eräät esiin tuomani käsitteet, kuten normatiivisuus, merkityskenttä, essentialismi, objektiiviset moraaliarvot ja yksilöllisten mieltymysten kritisointi, saattavat saada ajan henkeä vaalivien postmodernistien ja konstruktivistien vastarinnan nousemaan. Huomauttaisin kuitenkin heille, että ajassa taaksepäin tukeutuminen voi olla taantumaa esimerkiksi luonnontieteiden ja teknologian näkökulmasta, mutta ei välttämättä kasvatuksen tai moraalin kannalta.

Tieteellisen tutkimuksen hyveinä, lähinnä positivistisessa perinteessä, on pidetty objektiivisuutta ja neutraaliutta. Laadullisessa tutkimuksessa tämänkaltaiset asetelmat on koettu jossain määrin ongelmalliseksi. Erityisesti kasvatuksen tavoitteita ja päämääriä tarkasteltaessa on vaikea olla objektiivinen ja neutraali. Filosofian ja myös kasvatustieteiden parista löytyykin hyvin kärkejäitä, poleemisia ja jopa normatiivisia kannanottoja (vrt. Kant s. 103; Fullan s. 161). Filosofiaan painottuneen tutkimuksen tehtävänä onkin Skinnarin ja Toiskallion (1994) mukaan toimia nimenomaan keskustelun herättäjänä, olemassa olevien käytäntöjen ja asenteiden kyseenalaistajana ja ihmettelijänä. Pyrinkin Aristoteleen hyveoppia mukaillen seuraamaan keskitietä, sopiva määrä poleemisuutta ja näkemyksellisyyttä on tutkimuksessa hyve. Liian kärjekäs esiintyminen saattaa muodostua paheeksi ja liian sovinnollinen tarkastelu, näkemyksettömyys, toisen ääripään paheeksi.

1 Eetu Pikkarainen (2004, 36–38, 163–165) pohtiessaan kasvatuksen käsitettä korostaa sitä, että kasvatusta ja ihmiseksi tuleminen on sellaista toimintaa, joka ei tapahdu kasvavan omissa rajoissa, kuten esimerkiksi lihominen tai kävely. Kasvattajan ja kasvavan asemat ovat eri tavalla määräytyneet. Toinen kasvattaa ja toinen kasvaa.

2 Tähän suuntaan viittasi mm. humanistis-yhteiskuntatieteellinen komitea vuonna 1993 (KM 1993) kysellessään: onko koululaitoksen kasvatuksellinen autonomia tunnustettu.

Tavoitteenani ei ole vain empiiristen havaintojen esittäminen ja niihin perustuva teoreettinen pohdinta, vaan myös keskustelun herättäminen opettajan asemaan ja kasvatukseen kohdistuvista kysymyksistä. Tutkimuksen yhtenä kunniahimoisena tavoitteena onkin toimia myös herätyskirjoituksena, palopuheena. Mielestäni etenkin aineenopettajilla kasvatukseen ja opettajien toiminnan perusteisiin liittyvä keskustelu ja pohdinta ei ole kovin yleistä tai vankalla pohjalla. Haluankin herätellä ja haastaa heidät vastaamaan osaltaan yhteiskunnan ja ihmisen kehityksestä kohti sivistyneempää tulevaisuutta. Vakaa uskomukseni on, että inhimillisellä toiminnalla on mahdollisuus muuttaa ympäröivää yhteiskuntaa.

2 Johdatus tutkimukseen

2.1 Näin sen näen

Se, miten asiat näkee ja kokee, riippuu omasta elämäkokemuksesta. Tämä pätee luonnollisesti myös tähän tutkimukseen. Olen perehtynyt arkipäivän opettajankoulutukseen, sen kaikkiin osa-alueisiin reilun 20 vuoden kokemuksella: pääasiassa opetustoimintaan ja aineenopettajaharjoitteluun normaali-koulussa sekä myös ainedidaktiikan ja kasvatustieteen opetukseen. Myös aineenopettajien täydennyskoulutus on tullut tutuksi järjestäjänä, kouluttajana ja koulutettavana.

Taustani ja toimintani perusteella olen suorastaan upoksissa opettajan ja opettajankouluttajan työhön. Täten tutkimuskohteen, opettajana toimimisen ja kasvatuksen, eristäminen itsestä on mahdotonta, enkä sitä yritäkään. En voi kohdata todellisuutta, jossa toimin ilman ennakkokäsityksiä ja subjektiivisia tulkintoja. Näen kuten Kari Niinistö (1981, 18), että subjektiivinen sekaantuminen kohteeseen on tutkimuksen voima. Olen koulukasvatusdiskurssin sisällä näkemässä, miten muun muassa virallinen koulutuspolitiikka ja epäviralliset oppimisen ja opetuksen ”tehostamishankkeet”, ajan henki ja haasteet sekä moninaiset ”ismit” näkyvät, ja miten niitä kentällä tulkitaan.

Subjektiivisuudessa on myös omat riskinsä, kuten liian kärjekkäät ja näkyvät ennakoasenteet ja arvot (esim. Eskola & Suoranta 2000, 210). Tutkimuksen kannalta olisi tietysti oleellista, että kykenisin tiedostamaan kohteeseen liittämäni arvot ja asenteet. Mutta niiden täydellisen ”kuolettamisen” yhteydessä on vaara, että arvokkaatkin näkemykset saattavat valua pesuveden mukana pois.

Kuten olen jo hieman vihjannut, opettajan toiminta on muuttunut ongelmalliseksi postmodernissa maailmassa. Hieman provosoiden haluan kolmen arkityöstä nousevan metaforan avulla tarkastella seuraavissa kappaleissa sitä, miten olen vuosien varrella kohdannut ajan hengen ja opettajan toiminnan perusteet ja niiden muuttumisen. Tarkastelu perustuu intuitiivis-subjektiiviseen näkökulmaan. Näkökulmalla haluan avata lukijalle tutkimukseni kysymyksenasettelua ja niitä vaikuttimia, joista tematiikkani nousee.

1. Opettaja koneena
2. Koulukasvatus yhteiskunnan odotusten täyttäjänä
3. Ailahteleva aineenopettajakoulutus

Vaikka metaforat ovat subjektiivisia, uskoisin useiden aineenopettajien – ainakin lukuisten keskustelujen perusteella – jakavan kokemukseni ja näkemykseni. Nämä arkityön mukanaan nostamat metaforat ovat siinä mielessä arvokkaita, että ne ovat toimineet tutkimuksen innostajana ja perussyynä.

Arkityön metaforat – tutkimuksen lähtökohdat

Opettaja koneena

Opettajiin kohdistuu valtavia vaatimuksia koulumaailman ulkopuolelta. Viime vuosina kasvatusmaailmaan on ahdettu vaateita ja teemoja niin paljon, että opettajien on vaikea hahmottaa, mikä on oikeasti tärkeää, mikä ei. Talouselämällä, teollisuudella ja jopa ay-liikkeellä tuntuu olevan kasvatuksen sisällöstä ja opettajien toiminnasta sanomista sekä heidän omiin intresseihinsä perustuvia vaatimuksia. Opettajien tulee kasvatuksen ulkopuolisten vaatijoiden mielestään olla sitä ja tätä ja vastata siihen ja tähän ajankohtaiseen ongelmaan.

Vaateiden ahdistuksessa opettajista on mielestäni tullut heideggeriläisessä mielessä mekaanisia olentoja, joita voidaan muokata erilaisten tarpeiden mukaan (Jaaksi, 2006, 26–28). Opettajien toimenkuvaan kuuluu valmiina olon, käytettävissä olon vaatimus, ihan kuin työtä odottavilla koneilla. Opettajat varautuvat käytettävissä oloon keräämällä varastoonsa kaiken varalta suuren määrän varusteita ja välineitä, strategioita ja kasvatusohjelmia – usein edes tietämättä miksi.

Pitkään opettajan ja opettajankouluttajan työssä mukana olleelle on tullut vaikutelma, että tavallinen riviopettaja tuntee itsensä pieneksi ja nöyräksi muutos- ja käytettävissä olemisvaatimusten kanssa. Tilanne on opettajan näkökulmasta ristiriitainen. Toisaalta voi havaita, että opettajien keskuudessa on halua pitäytyä hyväksi koetussa tutussa ja turvallisessa, jossa viisaus tuli ennen välineellistä järkeä. Toisaalta opettajaa vaaditaan sopeutumaan uuteen, ennustamattomuuden kulttuuriin, jossa välineellinen järki ohittaa viisauden. Näkisin, että muun muassa tästä johtuen opettajamaailmassa skeptisismi, kyynisyys ja väsymys valtaavat alaa. Opettajien paha olo ja alkanut toimintakyvyttömyys kumpuavat ylimitoitettuihin vaatimuksiin suhteutetusta voimattomuuden tunteesta – millekään ei voi kuitenkaan mitään.

Koulukasvatus yhteiskunnan odotusten täyttäjänä

Toinen kokemukseen nojaava tutkimuksen lähtökohta perustuu koulukasvatusta raastaviin voimiin ja vaateisiin. Koulukasvatusta pidän nykyisellään hieman kärjistäen **yhteiskunnallisen ”kaatopaikan” hoitamisena**. Siitä on tullut eräänlaista yhteiskuntatekniikkaa. Koulukasvatuksen vastuulle kaadetaan kaikki mahdolliset yhteiskunnalliset ongelmat, pakolaisista huumeiden kautta yrittäjäyteen. Usein kun uusi yhteiskuntaa koskettava ongelma ilmenee, katseet kohdistuvat koulukasvatukseen. Aikanaan on tarvittu muun muassa tapakasvatusta, perhekasvatusta, rauhankasvatusta, kansainvälisyyskasvatusta, viestintäkasvatusta, yrittäjäyyskasvatusta. Koululaitokseen ladataan valtavat odotukset. Sen pitäisi toimia kaikkeen kykenevänä ongelmien ratkaisuautomaattina.

Tuntuu siltä, että koulukasvatusta määritellään ja sen arvot sekä toiminta johdetaan pääosin ulkopuolelta – esimerkiksi yhteiskunnallisista kriiseistä. Eräs kollegani totesikin, että ”koulumaailmassa on haasteita enemmän kuin aikoinaan Sävellähassassa”. Opettajat ja koulukasvatus yrittävät vastata haasteisiin monenlaisilla hankkeilla, portaaleilla ja teemoilla. Koulupuhe vilisee strategioita, visioita ja tulossopimuksia, joiden tarpeellisuus, sisältö ja syvempi pedagoginen merkitys jäävät usein opettajille vieraksi, eivätkä ne useinkaan ulotu luokkahuoneeseen asti.

Kasvattajan näkökulmasta on näyttänyt jo monen vuoden ajan siltä, että klassiset yhteisölliset ja yksilön kasvua ohjaavat arvot ovat jääneet sivuun. Huomio näyttää kiinnittyvän siihen, mitä talouskasvu ja markkinat ihmiseltä vaativat. Keskustelun painopiste on ollut yksilöllisten täsmäominaisuuksien kehittämisissä. Koulupuheessakin puhutaan dynaamisista osaajista, taitajista ja itsensä toteuttajista. Koulukasvatuksesta näyttää olevan tulleen ajan myötä kustannustehokasta laatutyötä. Kukaan ei puhu siitä, millainen olento ihminen on tai hänen tulisi olla.

Ailahteleva aineenopettajakoulutus

Työni kolmas konkreettinen lähtökohta pohjautuu kollegani lehtori Matti Ojakosken kanssa laatimaani opettajankouluttajien PD-tutkinnon lopputyöhön: *Ullkoinen paine aiheuttaa sisäistä kuohuntaa! Opettajatko muutosten uhreja – Näkökulmia opettajien täydennyskoulutukseen* (Lapinoja & Ojakoski 2001).

Ennakkokäsityksemme aineenopettajien täydennyskoulutuksen heikosta tilasta vahvistui tutkielman perusteella. Totesimme täydennyskoulutuksen olevan postmodernia ajan kuvaa aidoimmillaan: sekavaa, sirpaleista, ulkoa ohjautuvaa ja markkinavetoista. Riviopettaja kokee nykyisen täydennyskoulutuksen reagoinniksi pinnalla oleviin ”tärkeisiin” ilmiöihin. Vuosien varrella ”tärkeät” ovat lisääntyneet niin, että niiden perässä ei tahdo enää pysyä eikä entisiä ”tärkeitä” ehdi sulattaa, saati käytännössä ratkoa. Täydennyskoulutus näytti mielestämme muuttuneen päiväkohtaisten tarpeiden tyydyttämiseksi ja opettajuus muutoksen uhriksi.

Nämä havainnot antoivat sytykkeen pohtia teemaa laajemmin samoista näkökulmista – vaivaavtko opettajankoulutusta yleisemmin samat ongelmat? Tukeeko opettajankoulutus kaikissa muodoissaan aineopettajan kehitystä autonomiseksi toimijaksi, vai onko sekin vain ajanmukaista olemassa olevan toistoa?

Summa summarum

Edellä mainitut kokemukseen perustuvat näkemykset vaikuttavat hyvinkin kyynisiltä. Syntyy mielikuva, että koko kasvatussysteemi on passiivinen reago-intiautomaatti. Opettajan rooliksi näyttäisi jäävän pyrkiminen **muiden sa-nelempiin tavoitteisiin muiden antamalla menetelmillä**. Nykyajan opettaja ei ole enää suunnannäyttävä, vaan tilanteeseen sopeutuja, valtion palvelija siinä missä poliisit, upseerit tai verovirkailijat. Opettajista on mielestäni tullut muotojen esittelijöitä, oppimisympäristöjen teknisiä rakentajia ja positiivisten tuntemusten kehittäjiä – sopeutujia ja samaan aikaan sopeuttajia. Koulukasvatus vaikuttaa kaikkeen vastaavalta, jälkijunassa kulkevalta ongelmien vastausautomaatilta.

Näyttää siltä, että opettajaa ja koulukasvatusta viedään liian lujaa kohti yhteiskunnallista talouteen perustuvaa yhtenäiskulttuuria, jossa toiminta laske-taan euroina ja pragmaattisena hyödyllisyytenä. Koulu erottuu enää heikosti sen ulkopuolisesta maailmasta. Muu maailma kulkee edellä, opettaja ja kou-lukasvatus perässä yrittäen hankkia oikeutustaan muuttamalla maailmankal-taiseksi. Näyttäisi siltä, että koulukasvatus ja opettajan toiminta ovat menettä-mässä erityislaatuista. Pahimmillaan tilanne saattaa johtaa siihen, että maailmaan mukautuneella ei ole enää mitään annettavaa.

Usein kysytään, mitä uusi tilanne, postmoderni aikakausi, vaatii opetta-jalta ja koulukasvatukselta. Kysymyksen sisältö on jo opettajaa alistava. Ky-symys tulisikin kääntää toisinpäin. Koulukasvatus ja opettaja ei saa odottaa ympäristön vaateita ja kehitystarpeita. Sen sijaan on kysyttävä mitä ympä-ristöllä ja yhteiskunnalla on tarjottavaa, jotta opettajilla ja koulukasvatuksel-la olisi paremmat mahdollisuudet vaikuttaa kasvavan ja yhteiskunnan inhi-milliseen kehitykseen? Mielestäni ei riitä, että tarjotaan aineelliset resurssit. Pitää esittää vielä toinen, perustavanlaatuisempi, kysymys. Mihin opettajien toiminnan tulisi perustua, jotta heillä olisi paremmat mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa muutokseen?

2.2 Tutkimuksen tarkoitus

Näyttää siltä, että ajan henki, postmoderni aika, ei suosi kasvatusta perin-teisessä merkityksessä. Postmoderni aika subjektivismeineen, teknologian korostuksineen, ”bisnes-otteen” laajenemisineen ja selviytymisen vaatimuk-sineen tuntuu peittävän kasvattavan opettajan alleen. Opettajatkin ovat jou-tuneet mukautumaan välineellisen järjen ”pehmeään hirmuvaltaan” (Pur-

siainen 1998, 205; myös Taylor 1995). Kokemuksen perusteella voi varovasti päätellä, että koulukasvatus on irronnut hyvän elämän ideaalista. Kasvatus ja opettajan toiminta näyttävät tässä ajassa siten, että näiden tehtävä on antaa vain valmiuksia, joilla teknisesti selviää maailman muutoksista – maailmasta, johon yksilö ei voi vaikuttaa.

Kasvatusta on toki edelleen, mutta mielestäni suunta ja perusta ovat ongelmallisia. Päämäärät, erityisesti hyvän ihmisen olemuksen ja hyvän yhteisöllisen elämän etsiminen, eivät näytä olevan tärkeitä. Opetussuunnitelmissa kyllä puhutaan optimistisen kauniisti esimerkiksi ”ehjästä kokonaispersoonallisuudesta”, mutta mitä se tarkoittaa, ja mihin se perustuu, on tässä ristiriitojen ajassa kovastikin avoin kysymys. Prosessi, tuottavuus ja selviytyminen ovat nousseet hyvän elämän päämäärien ohi. Päämäärien pohdinnan sijasta huomio on kiinnitetty oppimisen, koulutusjärjestelmien ja teknisten menetelmien tutkailuun. Viime vuosina ei ole ollut muodikasta puhua arvoista, kasvattamisesta ja opettamisesta, vaan esimerkiksi oppimisesta ja sen ohjaamisesta, koulutettavuudesta, tietokoneista ja verkottumisista (esim. Vuorikoski 2003, 19, 30; Ojakangas 2001). Saatetaan uskoa, että tietyillä toiminnoilla, esimerkiksi tietokoneisiin satsaamalla ja taloudelliseen kasvuun keskittymällä, saadaan aikaan inhimillisempi maailma.

Kasvatuksen arvoperusteiden, ihmisen olemuksellisuuden ja hyvän yhteiskunnan unohtamisen syitä voidaan arvioida monesta näkökulmasta. Muun muassa Mika Ojakangas (2001, 20–21) syyttää teknologisen nihilismin ohella kasvatusalan tuntijoita ihmisen kasvatettavuuden ja kasvatuksen merkityksen unohtamisesta. Hänen mukaansa kasvatus on demoralisoitu arvovapauden nimissä ja siitä on tehty eettisesti neutraali asia.

Sama syytös voidaan mielestäni heittää opettajille itselleen. Opettajat keskittyvät usein tekniseen näpertelyyn ja ovat nihkeitä keskustelemaan toimintansa päämääristä, kasvatus on hävinnyt opettajien puheesta. Erityisesti aineenopettajilta on unohtunut Michael Uljensin (1997, 51) huomio, että jokainen opetuksellinen teko on myös kasvatuksellinen ja kasvatus toteutuu useimmiten opetuksen kautta sekä Kirsi Tirrin (1998, 10) toteamus, että opettaja on aina arvokasvattaja. Kaikissa aineissa voidaan Tirrin mukaan tarkastella sisältöjä oikean ja väärän näkökulmasta.

Alkuasetelmassa – postmoderni maailma vs. kasvattava opettaja – ilmenee jo jännittyneisyyttä. Postmoderni maailma mielletään moniarvoiseksi ja yhteismitattomaksi. Tässä maailmassa oletetaan yksilöiden itse kykenevän tuottamaan ehjän kokonaispersoonallisuutensa. Yksilöt rakentavat omaa minuuttaan omista lähtökohdistaan, ilman perheen tai perinteiden turvaa. Minän rakentamisen perusta on siirtynyt vertikaalisesta rakentamisesta horisontaaliseksi – traditioon rakentuvasta tämän hetken ilmiöiden varaan tukeutuvaksi. Postmodernissa yhteiskunnassa yksilö on kilpailukykyinen kuluttaja, joka tekee elämänvalintoja runsaalta tarjottimelta ja liittyy yhteisöksi kuluttajuuden ja valintojensa kautta, kuten saksalainen kulttuurikriitikko Thomas Ziehe (esim. 1991) usein toteaa.

Ristiriita postmodernin ajan hengen kanssa syntyy siitä, että opettajuudessa ja koulukasvatuksessa on perinteisesti vahvoja normatiivisia latauksia. Opettajan ja oppilaan suhde on ollut vahvasti asymmetrinen. Opettaja on ollut se, jolla on annettavaa. Hänellä on ollut hallussaan kasvatuksessa tarvittava päämäärä, tieto, taito ja moraalikoodi. Postmodernista ajasta näyttää puuttuvan yhteinen ajattelu ja toiminta, yhteistä käsitystä hyvän elämän edellytyksistä ei ole. Postmoderni kehys sopii siten mielestäni vaikeasti yhteen perinteisen kasvatustieteen ja sen tavoitteiden, järkevän ja sivistyneen ihmisen, kasvatuksen kanssa.

Postmoderni vs. kommunitarismi

Edellä oleviin ajatuksiin pohjautuen lähden tarkastelemaan filosofis-spekulatiivisesti³ koulukasvatuksen ja opettajan autonomiaa ja asemaa. Filosofiseen perinteeseen kuuluu useiden samaa asiaa käsittelevien näkökulmien kilpailu. Tarkastelussa asetankin vastakkain kaksi näkökulmaa, postmodernin kaikkine lisämääreineen ja Aristoteles-pohjaisen kommunitarismin. Näkökulmat ovat monessa suhteessa kuin tuli ja vesi. Useissa tapauksissa ne edustavat filosofisten ja myös kasvatuksellisten kohdalla vastakkaista ja usein yhteen sovittamatonta näkemystä.

Aluksi tarkastelun kohteena on hieman kärjistäen esittämäni postmoderni näkökulma, joka sisällöltään on kovin laaja, monivivahteinen ja usein myös

3 Olen nimennyt tutkimukseni filosofiseksi kahdesta syystä. Ensimmäinen tutkimuskohteen perusteella. Tarkasteltavat teemat, hyvä ihminen ja hyvä yhteiskunta ovat olleet filosofisten ajatusten, kiistojen ja kirjoitusten kohteina jo antiikin ajoista lähtien.

Toiseksi nimeämisen taustalla on näkemys filosofian tutkimisen metodista, tavasta hankkia tietoa. Nähdäkseni työni etenee filosofian klassisen metodin – problematisointi, eksplikointi, argumentointi – mukaan (esim. Niiniluoto 1980, 62). Puolimatka (1997, 19-20) konkretisoi filosofian tutkimusperiaatetta ja jakaa sen seuraaviksi vaiheiksi:

1. Tutkimusongelman ja sen ratkaisun alustava hahmottelu. Tässä vaiheessa mm. määritellään ongelma ja pyritään pääsemään selville vallitsevien käytäntöjen taustalla vaikuttavista rationaalista perusteluista tai osoitetaan vallitseva käytäntö kestävämmäksi.

2. Totuttujen ajatusmallien purkaminen. Tällöin kartoitetaan mahdollisia ratkaisuja ongelmaan, etsitään sovellettavissa olevia teorioita tai oletuksia ja esitetään perusteluja ratkaisumallien puolesta tai niitä vastaan. Tutkimus nivelletään ajankohtaiseen keskusteluun käyttämällä käsitteitä, joita keskustelun osapuolet ymmärtävät. Tässä yhteydessä esitetään myös tunteisiin vetoavaa ja intuitiivista kritiikkiä.

3. Oman näkemyksen uudelleen järjestäminen. Viimeiseksi esitetään oma argumentoitu ratkaisu käsiteltävään kysymykseen, joka syntyy aikaisempien käsitysten kritiikistä.

Spekulatiivisuuden tutkimuksen määreenä ymmärrän siten, että se on olemassa olevalle tilanteelle vaihtoehtojen miettimistä ja niiden joskus utooppistakin hakemista. Spekulatiivisuuden kuuluu myös ajatusteksellinen leikkittely vaihtoehtoisilla, jopa toteuttamiskelvottomilla, ajattelumalleilla.

määrittelemätön (ks. kappale 3). Postmodernin miellän lähes paradigmanomaiseksi läpätunkevaksi kulttuuriseksi yläkäsitteeksi. Postmodernia on vaikea hahmottaa ilman siihen usein liitettyjä liberalismia, konstruktivismia, subjektiivista idealismia ja relativismia. Mainitut ismit kietoutuvat yhteen monisäikeisen köyden lailla ja usein on vaikea erottaa, mikä on minkin syytä tai seurausta.

Postmodernin ajattelun miellän ongelmalliseksi opettajan ja koulukasvatuksen autonomian näkökulmasta. Näkemykseni mukaan postmoderni kaikine ilmiöineen etäännyttää opettajaa sellaisesta autonomiasta, joka koituu sekä hänelle itselleen että kasvavan ehjälle identiteetille parhaaksi. Olen kokenut postmodernin taholta suurimmaksi autonomian uhkakuvaksi moraalisen ja tiedollisen neutraaliuden, josta äärimmilleen vietyinä on hyvin lyhyt matka moraaliseen ja tiedolliseen skeptismiin tai jopa nihilismiin. Neutraali ja skeptinen suhtautuminen on jo horjuttanut koulukasvatuksen perustuksia esimerkiksi sallimalla monien kasvatusäänien tunkeutua koulumaailmaan. Nihilismin myötä koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan merkitys katoasi lopullisesti.

Toisena näkökulmana esitän yhteisöllisyyttä, traditioon sitoutumista ja toiminnan olemassa olevia päämääriä korostavan kommunitaristisen tradition (ks. kappale 8.3). Tämäkään traditio ei ole ”puhdas”, vaan sillä on monisyiset juuret ja liittymäkohdat. Sillä on hyvin vahva aristoteelinen tausta järjenkäytön korostuksineen, yhteisöllisyyden painottamisineen ja realismeineen, mutta sillä on kiinnekohtia myös eräissä näkemyksissä Kantin filosofiaan sekä väljästi tulkittuna jopa kriittiseen teoriaan, toimintaa alistavien reunaehtojen purkamiseen. Postmodernin järkeä kohtaan suunnatusta kriitikkistä huolimatta kommunitaristien korostama kriittinen järki on näkemykseni mukaan edelleen paras väline ihmisen ja yhteiskunnan tulevaisuuden onnistuneena tekijänä – järkeä ei ole edelleenkään syytä sysätä syrjään. Länsimaisen ihmiskuvan historia, hyveineen ja paheineen, perustuu hyvin pitkälle järjellisille perustuksille. Kriittinen järjenkäyttö on edelleen se elementti, jonka avulla totuutta, kauneutta ja hyvyyttä etsitään⁴.

4 Kommunitarismiin kohdistuvasta sympatiasta huolimatta en halua suhtautua kommunitarismiin sinisilmäisesti, vaan myönnän siinä piilevän joitakin teemoja, joita joutuu terävöittämään, ja joissa kommunitaristit ovat joutuneet puolustuskannalle. Ensinnäkin vahvana esiintyvä rationaalisuuden korostus saattaa tuntua joissakin yhteyksissä (emotionaalisuuteen pohjaavassa maailmassa) liian vahvalta vaatimukselta. Tässä yhteydessä tulee kuitenkin muistaa, että emootiot eivät ole rationaalisuuden vastakohta. Rationaalisuuden vastakohtana on pidettävä irrationaalisuutta, toimintoja, joissa ei ole mitään järjellistä perustaa. Ja toiseksi kommunitarismien korostamassa traditioon sitoutumisessa voi piillä mekanistisuuden vaaroja. Tässä saatetaan kuitenkin helposti ylireagoida tekemällä opettajasta yhden siveellisen maailmanjärjestyksen ja objektiivisen moraalitotuuden edustaja. Näkemykseni mukaan tämä pelko on kuitenkin liioiteltu, sillä usein tässä yhteydessä saatetaan unohtaa olemassa olevan tradition ylittämään pyrkivä kriittisyyttä korostava aspekti, vapautuminen johonkin. Vaikka kommunitarismiin kuuluu vahva sitoutuminen traditioon, niin siihen kuuluu myös utooppinen painotus. Loppujen lopuksi vapautumi-

Tästä jännitteestä, postmoderni maailma vs. kommunitaristisia arvoja korostava autonominen kasvattava opettaja, syntyvät tutkimuksen perusainekset. Tutkimuksen perusteemoiksi hahmottuvat seuraavat seikat: **Onko opettaja autonominen arvojen rakentaja eli kasvattaja?** Vai onko opettajan tehtävä suhtautua neutraalisti kasvatuksen arvokysymyksiin ja noudattaa kuuliaisesti kulloisenkin ajan pintavirtauksia ja alistua näin esittelijän rooliin tyytyen vastaamaan koulukasvatukselle ja opettajille esitettyihin haasteisiin. Onko koulukasvatuksella ja kasvattavalla opettajalla sijaa maailmassa, joka näyttää yhä pirstaleisemmalta ja jäsentymättömämmältä? Toteuttaako koulukasvatus laajaa yleissivistävää tehtävää, vai onko se alistettu välineellisille yhteiskunnallisille pyrkimyksille?

2.2.1 Professionaalisuus ja autonomia

Opettajan toiminnan ja koulukasvatuksen itsenäisyys tai oikeammin niiden epäitsenäisyys ovat tekstissä näyttäytyneet jo useamman kerran ja tulevat olemaan jatkuvasti esillä. Toiminnan itsenäisyyttä kuvataan usein professionaalisuus- ja autonomiakäsitteillä. Käsitteet ovat tutkimuksen kannalta keskeisiä, joten on paikallaan kertoa alustavasti, miten ymmärrän näiden keskeisten käsitteiden sisällön.

Professionaalisuus

Kun nykyisin puhutaan ammattitaidosta, ammattien sisällöistä ja ammattien arvostuksista, puhutaan professioista ja professionaalisista ammattilaisista. Perinteisesti katsotaan, että esimerkiksi lääkärin, papin, lakimiehen ja upseerin ammatit ovat professioita. Heillä on systemaattinen työtä ohjaava teoria, jäsenistöä kontrolloiva ryhmä, auktoriteetti, yhdenmukainen sisäinen kulttuuri ja selkeä urakehityskuva (Uusikylä & Atjonen 2000, 187–191). Professionaalisen ammattikunnan toimintaa ei Terho Pursiaisen (1998, 214) mukaan kontrolloida kovin yksityiskohtaisesti. Professionaalista ammattia kohtaan yhteiskunnalla on tietty luottamus. Yhteiskunta luottaa ammattilaisten sisäiseen kuriin ja ammattietiikkaan sekä antaa tilaa ammatin autonomialle.

Professionaalisisissa ammatissa on usein myös ominaisuuksia, joihin muut eivät pääse käsiksi. Professioniin kuuluu tiettyä asiantuntemusta, professionaalisen ammatin harjoittaja tietää alastaan, aineenopettajan tapauksessa koulukasvatuksesta ja oppialastaan, enemmän kuin ympäristö, he ovat alansa ekspertejä. Alan eksperteillä kuuluu olla tietoetu asiakkaaseensa ja ympäristöönsä nähden. Ammattiryhmän tieto saattaa olla jopa salattua tietoa, joka ei avaudu muille, kuten lääkäreiden latina. Professionaalisuuteen kuuluu myös se, että eksperttietoa tietoisesti varjellaan ulkopuolisilta. (esim. Rinne & Jauhainen 1988, 59–61; Raivola 1989, 19.)

nen johonkin on vapautumista tulevaisuutta kohden, pyrkimyksenä rakentaa entistä parempi maailma.

Hannu Simola (1995, 18) esittää, että professionaalisuus on ammattiryhmän pyrkimystä ymmärtää ja esittää työnsä niin kuin ammattikunta itse sen haluaisi nähdä. Sekä Simolan professionaalisuus-näkemyksessä että useissa muissakin asiaa käsittelevissä julkaisuissa korostuu itsemääräämis-, autonomiakäsite. Esimerkiksi Mykkäsen ja Koskisen (1998, 1–2) mukaan profession yhtenä tunnusmerkkinä on pidetty mahdollisuutta soveltaa työssä vapaata harkintaa ja omaehtoista toimintaa. Myös Rinne ja Jauhiainen (1988, 6–8) esittävät, että professio on ilmaus siitä, miten oma työ ja asema haluttaisiin ymmärtää. Ammattilaiset muodostavat ikään kuin asiantuntijamonopolin, jolla on oikeus harjoittaa tiettyä ammattia. Näin ymmärrettynä ammattikunnat tuottaisivat itse oman professionaalisuutensa – ne säätelisivät itse oman toimintansa perusteet ja tavoitteet. (myös esim. Niemi 1996, 37; Konttinen 1998⁵.)

Opetusalallakin on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana otettu professionaalisuus-käsite ahkeraan käyttöön ja teksteissä korostetaan usein opettajan itsenäistä toimintaa. Esimerkiksi Niemi ja Kohonen (1995) korostavat opettajan uusprofessionaalisuutta tarkastellessaan autonomiaa yhtenä sen perustekijänä. Myös Olli Luukkainen (2004, 48) näkee opettajaprofession keskeisiksi tekijöiksi autonomian, eettisyyden ja asiantuntijuuden.

Näkemykseni mukaan opettajan ammattia ei hyvistä nostoyrityksistä huolimatta voi pitää professionaalisena ammattina. Opettajat eivät päätä ammatinsa keskeisistä asioista, koska esimerkiksi toiminnan tavoitteet ja osin opetusmenetelmätkin määrittellään ammattiryhmän ulkopuolelta. Opettajuutta pidetäänkin usein semiprofessiona (mm. Uusikylä ja Atjonen 2000, 187–191; Huhtanen 2002, 430).

Autonomia

Tutkimukseni keskeinen käsite autonomia on kasvatustieteissä monimerkityksellinen. Se on samaan aikaan sekä opettajan ammatillisuuden (professionaalisuuden) keskeinen elementti että koulutuksen ja kasvatuksen tavoite. Kolmanneksi autonomia voidaan liittää näkemyksiin koko kasvatustieteiden itsenäisyydestä. Näkemykseni mukaan nämä kolme näkökulmaa kietoutuvat toisiinsa, joten niitä on vaikea käsitellä toisistaan irrallaan. Seuraavassa autonomiahahmottelussa keskityn alustavasti kuvaamaan opettajan professionaalisuuden ja autonomian suhdetta ja sitä, miten opettajana ymmärrän autonomian.

Autonomia tulee kreikan kielen sanoista *auto nomos*, itselle asetettu lakien mukainen tila. Sen vastakohta on *hetero nomos*, heteronomia, toisten asettamien lakien mukainen tila. Heteronominen yksilö alistuu vieraiden päämäärien vietäväksi ja niiden toteutumisen välikappaleeksi (Heikkinen 1994, 28). Heteronomian rinnalla käytetään samassa merkityksessä usein myös termiä vierasmääräytyneisyys.

5 Professioista sekä niiden historiasta ja kehityksestä tarjoavat hyvän kuvan esimerkiksi Konttisen julkaisut (mm. 1991; 1993; 1998).

Näen professionaalisuus- ja autonomiakäsitteiden suhteen siten, että autonomia on professionaalisuuden tärkein ilmentymä, väheksymättä koulutuksen avulla tuotettua tietämistä ja teknistä taitamista. Nostaisin autonomian jopa professionaalisuuden synonyymiksi. Koulukasvatuksen ja opettajan autonomia on mielestäni koulukasvatuksen perusta. Väittäisin, että sen mukana koulukasvatus seisoo tai kaatuu. Opettajalla on vastuuta eettisenä toimijana, paremman elämän puolestapuhujana, halusi hän sitä tai ei. Näen tilanteen kuten Juha Siitonen (1999, 21), jonka mukaan eettisiä tavoitteita, paremman elämän rakentamista, ei voi toteuttaa ilman mahdollisimman suurta riippumattomuutta. Ilman autonomiaa tai rajatun autonomian omaavana, opettaja ei voi toimia kuin teknisenä operanttina ja todellisuuden uusintajana.

Opettajan autonomiaa käsittelevässä kirjallisuudessa käsitteen vaikutusala ja merkitys rajataan usein suppeasti kouluun tai luokkahuoneeseen, esimerkiksi vapaudeksi valita tietyt opetusmenetelmät tai opetettavien asioiden käsittelyjärjestys. Näen autonomialla olevan luokkatilaa, opetusmenetelmien tai opittavien asioiden käsittelyjärjestyksen valintaa huomattavasti laajemman merkityksen. Toisaalta autonomian sisältö saatetaan ymmärtää yksipuolisesti. Autonomiaa ei saisi tulkita suppeasti vapautena jostakin, negatiivisena autonomiana (vapaus alistavista voimista). Autonomia itsessään ei ole arvokas, jos siihen ei kuulu toimintaa, joka suuntautuu kohti mielekkäitä arvotavoitteita. Autonomia-käsite tulisikin ymmärtää negatiivisen autonomian ohella myös positiiviseksi autonomiaksi, vapaudeksi johonkin. Autonomialla tulee olla suunta ja tavoite: yhteiskunnallisten muutosten aikaansaaminen, tasa-arvon ja oikeudenmukaisen elämän edistäminen ja kriittiseen itsenäisyyteen kasvattaminen.

Tämän näkemyksen pohjalta opettajan autonomiaan kuuluu kaksi keskeistä ominaisuutta. Autonomia merkitsisi ensinnäkin välineellisen toiminnan kritiikkiä ja irtautumista esimerkiksi talouden kahlitsevasta otteesta. Toiseksi opettajien autonomiaan kuuluisi osallistuminen halujen, arvojen ja sosiaalisten käytäntöjen tuottamiseen. Kasvatus ei saisi jäädä neutraaliksi tai pelkäksi vapauden ihannoinniksi. Tässä mielessä autonomiakäsite lähestyy poliittista, tosin ei välttämättä puoluepoliittista, toimintaa. Näin ymmärrettyinä autonomia merkitsisi opettajien osalta sitä, että koulutuksessa saavutetun asiantuntijuuden (käsitejärjestelmä ja tietopohja) perusteella opettajilla olisi sananvaltaa päätettäessä koulukasvatuksen tavoitteista, työn suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä muista kasvatuksen keskeisistä asioista. Kyseessä olisi professionaalisen ammatin peruspyrkimys oman kontrollin ylläpitämiseen ja sen lisääntymiseen. Autonomian voi näin liittää hyvin läheisesti etiikkaan, kasvatuksen päämääriin ja tätä kautta muotoutuvaan vaikuttava opettaja-käsitteeseen. Todellisen autonomian miellän ennen kaikkea moraaliseksi ja rationaaliseksi itsemääräämiskyvyksi, jonka avulla todellistetaan ihmisen kasvu kohti inhimillistä ihmistä ja yhteiskuntaa.⁶

6 Näen kyllä autonomiakäsitteeseen liittyvät ongelmat. Äkkiseltään pääteltynä autonomia saattaa saada relativistisia ja subjektiivisia vivahteita. Palaan kuitenkin osassa II tähän teemaan Charles Taylorin autenttisuus-käsitteen yhte-

2.3 Tarkempi tutkimustehtävä

Osa I – Miten on?

Tutkimus rakentuu kahdesta osasta. *Tutkimuksen ensimmäisessä osassa haen syvempää analyysia esittämilleni näkemyksille teemalla miten on?* Mitä opetus ja koulukasvatus ovat ajan hengessä, postmoderniksi sanotussa maailmassa? Tutkimuksen kokemukseen perustuvana esiympäröitynä lähtökohdiana, ennako-oletuksena, on ajatus koulukasvatuksen ja opettajan autonomian kaventumisesta. Osassa I etsin koulumaailman ajankuvaa käsittelevästä kirjallisuudesta perusteita alkuosassa mainituille, osin kärjistetyillekin väitteilleni, eli muun muassa siihen, onko opettaja autonomiansa menettänyt mekaaninen toimija, voidaanko koululaitosta kutsua yhteiskunnan toiveiden täyttäjäksi, ja tukeeko aineenopettajakoulutus opettajan kasvua itsenäiseksi omaa toimintaansa ohjaavaksi toimijaksi? Kirjallisuus ei toimi kuitenkaan varsinaisena materiaalina, vaan se toimii eräänlaisena sidoksena, jota vastaan peilaan kokemuksia. Kirjallisuuden tehtävä on toimia empirian, omien kokemuksieni, keskustelukumppanina.

Tutkimus ei pyri olemaan systemaattinen kattava esitys aiheesta eikä koko ongelman kuvaus. Eikä se voikaan olla ottaen huomioon teemojen laajuuden. Tutkimus ei myöskään ole historiallinen katsaus siitä, miten tähän tilanteeseen on tultu. Näiden sijasta ensimmäisen osan tutkimustehtäväksi on hahmottunut se, että pyrin

aineenopettajan ja aineenopettajankouluttajan silmillä etsimään mitä postmodernissa ajassa on sellaista, mikä vähentää opettajan mahdollisuuksia toimia autonomisena kasvatusvaikuttajana.

Vaikka tarkastelun päähuomio kiinnittyy opettajan autonomian tarkasteluun, sitä ei voi tarkastella irrallaan koulukasvatuksen autonomiasta. Ne ovat yhden ja saman ilmiön eri puolia, eikä ilman toista voi olla toista. Opettajalle kuuluu koulussa tapahtuva kasvatus ja koulukasvatusta ei voi olla ilman opettajaa. Asetan koulukasvatuksen määräävänsä asemaan ensisijaiseksi siinä mielessä, että opettajan tehtävät määrittyvät koulukasvatuksen tavoitteista. Opettajan autonomisen toiminnan ehtona on koulukasvatuksen autonomisuus.

Aloitan luvussa 3 kuvaamalla sitä henkistä ympäristöä, postmodernia aikaa, jossa koulukasvatus ja opettaja nykyisin toimivat. Ajan hengen kuvaamisen jälkeen pureudun seuraavissa kappaleissa siihen, miten postmoderni aika ilmiöineen on vaikuttanut koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan autonomiaan. Luvussa 4 hahmottelen, miten postmoderni aika seurannaisilmiöineen esiintyy koulukasvatuksen maailmassa. Viidennessä luvussa tarkastelen opettajan toimintaa professionaalisen ammattilaisena postmodernissa

ydessä. Hän korostaa, että autonomia ei voi olla subjektiivista sooloilua, vaan sen tulee olla sitoutumista yksilöä yleisempään.

maailmassa. Lisäksi erittelen muun muassa sitä, miten aineenopettajakoulutus selviytyy ajan hengessä, ja miten opettajien oma toiminta on johtanut autonomian kaventumiseen. Kuudetta lukua voi pitää tiivistelmänä, koottuna puheenvuorona opettajan asemasta tämän ajan maailmassa.⁷

Osa II – Miten tulisi olla?

Tutkimuksen toisen osan tutkimusongelmaksi nousee osassa I esitetyn näkemysten perusteella

filosofis-spekulatiivisen ratkaisun hakeminen opettajan ja koulukasvatuksen autonomian katoamisen ongelmaan.

Tarkoitus on purkaa postmoderniin perustuvaa paradigmaa ja

löytää sellaista koulukasvatuksen ja opettajan autonomiaa rakentavaa ainesta, joka samalla palvelisi myös kasvavan ihmisen ja yhteisöllisyyden päämääriä.

Johdannon, luvun 7, jälkeen rakennan luvussa kahdeksan postmodernille ajan hengelle vastakkaista filosofista pohjaa autonomian perustaksi. Lähden etsimään sitä antiikkiin pohjautuvasta ja Aristoteleen ajatuksiin tukeutuvasta kommunitaristisesta näkemyksestä. Näkökulma on opettajan näkövinkkelistä hyvin otollinen, sillä se korostaa vahvasti kasvatuksen ja kasvattajan merkitystä ihmiseksi kasvussa, kuten yhdeksännessä luvussa totean. Kymmenennessä luvussa rakennan edellisten lukujen teemojen perusteella teoreettisen mallin, joka tarjoaa mahdollisuuden vahvistaa koulukasvatuksen ja aineenopettajan autonomiaa.

Tutkimuksen perusidea, miten on -tilanteesta, voidaan johtaa, miten tulisi olla, ohittaa rohkeasti sekä Humen giljotiinin että hänen lakinsa. David Humen tunnetun giljotiinin mukaan siitä, miten asiat ovat, ei voi loogisesti johtaa sitä, miten asioiden tulisi olla. Giljotiini esittää, että tosiasioista ei voi johtaa arvoja. Tällainen päättely olisi mahdollista vain, jos tosiasiat sisältäisivät arvoja. Kasvatukseen sovellettuna giljotiini tarkoittaa sitä, että empiirisistä havainnoista ei voi päätellä, mikä kasvatusta on hyvää tai huonoa. Hänen lakinsa taas väittää, että tosiasioista ei voi johtaa velvoitetta toimia. Laki siis esittää, että tarkkailemalla olemassa olevaa tilannetta, ei saada selville, mitä pitäisi tehdä.

Tietoisena Humen näkemysten painavuudesta, katson kuitenkin, että hänen näkemyksensä eivät tässä yhteydessä ole hedelmällisiä, eivätkä ne voi täysimääräisesti koskea praktista toimintaa, kasvatusta ja sen päämääriä, ihmiseksi tuleminen arvoja. Kasvatukselta, moraalilta ja opettajan toiminnalta menisi kokonaan mieli pois, jos Humen näkemykset otetaan tosissaan. Ajankohtaisista negatiivisista ilmiöistä tai epäinhimillisistä toimintatavoista voi, tai jopa pitää, päätellä nimenomaan kasvatuksessa ja sen käytännön ongelmissa,

⁷ Sivulla 32 olevaan kuvioon (kuvio 1) olen koonnut tutkimuksen kulun ja ajatteluni rungon visuaaliseen muotoon.

joihin ajan ilmiöt jättävät jälkensä, miten asioiden tulisi olla, ja miten pitäisi toimia. Jos kasvatusta käsitetään päämääräsidonnaiseksi toiminnaksi, tosiasiat ja arvot kuuluvat kiinteästi yhteen.⁸

Jo tässä yhteydessä täytyy tunnustautua realismiin, niin ontologisen kuin moraalij- ja tietorealisminkin kannattajaksi. Opettajan ja kasvattajan realismia voidaan kutsua myös kasvatustieteen realismiksi (tarkemmin kappaleessa 9.3). Mielestäni kasvattajaopettaja voi turvautua vain siihen uskoon, että on olemassa oikeampia ja vähemmän oikeampia kasvatuksen päämääriä, ja että niistä voidaan saada tietoa ja vielä, että niitä kohden tulee kasvattaa. Opettajan on oletettava toiminnan kohteen, kasvatuksen päämäärien olevan realistisesti olemassa. Ilman tätä näkemystä opettajien on vaikea rakentaa mielekästä kasvatuksen väline- ja päämäärähierarkiaa (esim. Pitkänen 2001, 15; myös esim. Heikkinen 1994).

8 Humeen näkemysten ohittaminen asettaa kovat vaatimukset väitteiden rationaalille perustelulle. Perusteluihin olisi Humeen mukaan liitettävä selviömainen normatiivinen lähtökohta, joka liittyy arvoihin ja tosiasioihin yhteen. Näkemyksissäni nojaan Aristoteleeseen. Hän ei halunnut erottaa arvoja ja tosiasioita toisistaan. Hänen maailmansa perustuu teleologiseen perusnäkemykseen, jossa asioiden arvokkuus riippuu kyvystä toteuttaa kullekin oliolle lajityypillisiä päämääriä. Tosiasiat johdetaan siten jo olemassa olevista arvoista eli toiminnan päämäärästä. Eettisiä ratkaisuja ei voi irrottaa todellisuudesta (esim. Hellsten 1996, 106). Arvojen sitomista tosiasiaominaisuuksiin Aristoteleen ajatusten jatkajista korostaa erikoisesti kommunitaristiksi luettava Alasdair MacIntyre (esim. 1984). Hänen mukaansa toiminnan käsitteet ovat aina määriteltävä toiminnan päämäärästä käsin. Jos toiminta irrotetaan ihmisluonnosta häviää moraalinen ohjeellisuus.

Tukea tällaiselle näkemykselle löytyy muualtakin kuin naturalismin tukeutuvilta ajattelijoilta. Hyvän kuvauksen moraalisen ja Humeen argumenttien suhteesta tarjoaa esimerkiksi Timo Airaksisen Moraalifilosofia (1993). Airaksinen asettuu (mt. 35) sille kannalle, että käytännön ongelmien kannalta arvojen ja faktojen ero on tosiasiasuhteessa vähäinen. Hän toteaa vielä (mt. 22), että "moraalisysteemin hyväksyvä ihminen moraali väitteet ovat päteviä tavalla, joka on sukua tieteellisen väitteen totuudelle". Myös Ilkka Niiniluoto (1994) tarkastelee Humeen giljotiinia praktisen etiikan näkökulmasta. Hän myöntää, että praktinen etiikka pakottaa yhdistämään arvoja ja tosiasioita, vastoin Humeen giljotiinia. Hän toteaa (mt. 59) että: "arvostukset suuntaavat ihmisen tiedonhankintaa tärkeinä pidetyille alueille, ja tiedon lisääntyminen auttaa meitä entistä paremmin arvioimaan tekojemme lähi- ja kaukovaikutuksia." Pauli Siljander (2002, 74, 126- 128) esittää useita em. näkemystä tukevia perusteluja. Hän katsoo mm. että kasvatustodellisuus on niin monien merkityksellisten toimintojen ja prosessien kokonaisuus, että arvoja ja tosiasioita ei voida erottaa arvovapausvaatimusten edellyttämällä tavalla toisistaan. Arvot vaikuttavat kaikkiin sosiaalisen maailman tosiasioihin, toteaa hän. Kasvatuksessa kaikki mitä tehdään on monella tapaa arvosidonnaista. Siinä joudutaan aina tekemään valintoja: miten pitäisi ja mikä on oikein.

Saksalainen kasvatusteoreetikko Paul Natorp kiistää Humeen näkökulman kokonaan. Juha Hämäläisen (2001, 224) mukaan hän asettaa vastakkain ideaalisen ja reaalisen todellisuuden. Natorpin mukaan sen, miten asiat, ovat tulee taipua sen mukaan, miten niiden pitäisi olla. Pedagogiikan "pitäisi"-maailmasta käsin tulee asettaa vaatimuksia "olla"-maailmalle.

OSA I Miten on?

Postmoderni

KONSTRUKTIVISMI TEKNIS-TALOUELLINEN MAHTI
SUBJEKTIIVINEN IDEALISMI UUSLIBERALISMI
RELATIVISMI ATOMISMI



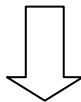
KOULUKASVATUKSEN JA OPETTAJAN
MENETETTY AUTONOMIA



OSA II Miten tulisi olla?

Vanhaeurooppalainen traditio

Kasvatuksen välttämättömyys Realismi Kriittinen rationalisuus
Kasvattajan pakollisuus Suuret kertomukset
Politiikan, etiikan ja kasvatuksen yhteys



VAHVA KASVATUKSEN PERUSTA

=>kasvattajan yksityinen ja yleinen autonomia

=>

Valkuttava, autonominen, opettaja

Kuvio 1. Tutkimuksen rakenne ja idea

Osa I

Miten on?

3 Koulukasvatuksen henkinen toimintaympäristö

Seuraavassa kappaleessa luonnehdin sitä todellisuutta, postmodernia aikaa, jossa koulukasvatus ja opettaja toimivat. Koko laajan postmoderni-käsitteen selvittäminen on tässä yhteydessä ylivoimaista. Pyrinkin kappaleessa hahmotamaan postmoderni-käsitteen niitä puolia, jotka liittyvät koulukasvatusmaailmaan eli lähinnä etiikkaan, tietämiseen ja yksilön identiteetin rakentumiseen.

3.1 Postmoderni tilanne

Postmoderni-sana on ajankohtainen monissa yhteyksissä käytetty käsite, jopa kliseeksi muodostunut. Usein, kun esimerkiksi taiteessa halutaan tuoda ilmi jotain uutta ja erikoista, liitetään termi postmoderni uutuuden määritteisiin. Käsitettä käytetään yhtäläillä taidepiireissä kuin yhteiskuntateoreettisissäkin keskusteluissa. Postmoderni on usein yhdistetty myös esimerkiksi tietoyhteiskuntaan ja globalisaatioon (Toiskallio 2001, 450). Filosofian piirissä postmoderni on vaikuttanut lähinnä tietoteorian, kielifilosofian ja metafysiikan alueella (Murphy 1997,1).

Sanatarkasti postmoderni tarkoittaa modernin jälkeen tulevaa. Tapio Puolimatkan (1997, 72) käsityksen mukaan postmodernista on puhuttu ensimmäisen kerran USA:ssa 1960-luvulla arkkitehtuurin ja kirjallisuuden yhteydessä. Myös Robert E. Young (1990, 5–10) yrittää hahmottaa postmodernin ajallista alkua. Puolimatkan lailla hän sijoittaa taitekohdan 1960-luvulle, erityisesti sen loppupuolelle, jolloin opiskelijat ja muut pienet ryhmät aktivoituivat poliittisesti. Murphyn mukaan (1997, 7) postmodernin historialliset ja filosofiset juuret voidaan juontaa jo Nietzscheen ja de Saussuren dekonstrukturalistiseen ajatteluun.

Postmoderni ei kuitenkaan ole mikään itsestään selvä konsepti, termiä ei ole määritelty tarkasti (Lopez & Potter 2001, 5). Postmoderni -termille on kirjallisuudessa tarjolla useita synonyymeja, kuten myöhäismoderni, jälkimoderni, toinen moderni tai Baumanin (2002) käyttämä notkea moderni. Postmodernia tilannetta voi tietyin osin verrata keskiajan lopun renessanssiin. Ilmiö näkyy esimerkiksi taiteessa, tieteessä, mediassa ja kasvatuksessa omine erityispai-

notuksineen. Mutta kuten renessanssikaan aikanaan, postmoderni ei kosketa kaikkia kansanosia, vaan sitä voidaan pitää, kuten Päivi Naskali toteaa (1992, 74), "elitistisenä" virtauksena, intellektuellien leikkinä. Tavallinen "rahvas" käy yhä töissä, kaupassa ja hoitaa arkisesti jokapäiväistä elämäänsä.

Usein postmoderni mielletään modernia kritisoivana ajallisena seuraajana. Moderni aika, jonka nousukausi sijoittui valistuksen ajalle, korosti voimakkaasti järjen⁹ merkitystä ihmisen toiminnassa ja halusi vapauttaa ihmiset taikauskon pauloista. Sitä ennen, esimodernina aikana, elämää, myös kasvatustraditiota, säätelivät myytit ja rituaalit. Elämää hallitsi kokonaisvaltaisuus, suuret kertomukset. Ennen modernia eurooppalainen tiedekäsitys oli rakentunut antiikin filosofian, lähinnä Aristoteleen sekä katolisen kirkon oppeihin maailman selittäjänä. Staattinen tieto hallitsi maailmaa. Staattisuus pohjautui Aristoteleen näkemykseen, jonka mukaan kaikki olennainen maailmaa koskeva tieto oli jo olemassa. Jokapäiväinen oleminen ei vaatinut suuria muutoksia elämän perustekijöihin. Perinteet, luonnon vaatimukset ja usko yliluonnollisiin mahteihin ohjasivat elämänkulkua. Tuleva vuosi oli aina edellisenkaltaisen, elämänkulku oli pääosin hyvin ennustettavissa. (mm. Naskali 1992; Ahonen 1996; Niemi 1998b.)

Modernina aikana turvallisuus syntyi pitkälti rationaalisiin perusteisiin erityisasiantuntijuuteen pohjautuen. Uskottiin, että tiedon jatkuva lisääntyminen nostaisi ihmisen taloudellista ja henkistä tilaa. Modernin ideaan kuului ajatus edistyksestä tiedon kasaantumisenä. Tiedon kumuloitumisen avulla tiede ja teknologia takaisivat ihmisen täydellistymisen, utopian saavuttamisen. Utopiaa rakentamaan syntyivät vähitellen koko väestöä koskevat instituutiot, tai kuten Bauman (2002, 139) niitä kutsuu, raskaat ja kompleksiset laitokset, esimerkiksi koululaitos ja sosiaalihuolto. Tärkeää oli luoda hallittu systeemi ja järjestys asioiden käsittelyyn. Moderni saavutti huippunsa toisen maailmansodan jälkeen. Tämä näkyi raskaiden ja monimutkaisten rakenteiden kehittymisenä. Näissä rakenteissa yhteiskunnan jäsenten tehtävät eriytyivät rationaalisesti. Moderni aika loi päämääriä ja käsityksiä, joiden mukaan meitä yhdistää jokin. Vaikka rituaalinen turva oli menetetty jo esimodernin aikana, rationaalisuus ja usko suuriin kertomuksiin jäi yhdistäväksi tekijäksi (mm. Naskali 1992; Ahonen 1996; Niemi 1998b)

Postmoderni vierastaa modernille tyypillistä holistista, teleologista ja essentialistista tapaa olla. Esimerkiksi Girouxin (2001, 153) mukaan mennyt moderni merkitsee useille postmodernisteille kauhukuvaa järjestä, tieteestä ja totaliteetista. Postmoderni pyrkii saamaan meidät epäilemään niitä uskomuksia, jotka koskevat totuutta, tietoa, valtaa, minää ja kieltä. (mm. Helakorpi

9 Järjellä tarkoitan tässä yhteydessä valistuksen Järkeä. Se toimi kehitystä ohjaavana suurena kertomuksena. Tällöin uskottiin kansalaisten kykenevän ohjaamaan moraalista ja poliittista toimintaansa järjen avulla. Taustalla vaikutti mm. Descartesin (myös esim. Kant) ajatus terveestä järjestä kaikille jaettuna kykyinä – ihmisen sisäiseen olemukseen kuuluvana. Valistusaikana Järki nostettiin myös esimerkiksi uskonnon korvikkeeksi, deismiksi, jättämällä Jumala pelkäänsä kosmoksen alullepanijaksi, muu toiminta ja kehitys oli Järjen tuotosta.

ym. 1996, 13). Lyotard toi kaiken kattavien selitysmallien tilalle pienet kertomukset ja Foucault torjui globaalisten diskurssien tyrannian. Myös Derridaa voidaan pitää yhtenä postmodernin keskeisenä ajattelijana. Hän hylkäsi pysyväisluonteisen identiteetin, joka on hänen mukaansa vain kielen käyttämien merkitysten luoma hajanainen ja tilapäinen tila.

Sirkka Ahosen (1996, 111–113) näkemyksen mukaan makrorakenteen ja suurten kertomusten hylkäämisen ohella postmodernin toinen juuri juontaa eettiseen relativismiin. Kulttuurien tutkijat olivat paljastaneet eettisen universalismin pätemättömyyden. Kaukaistenkin kulttuurien paikalliset piirteet ja arvot pääsivät esille tasavertaisena ilmiönä muiden kulttuurien kanssa. Tästä johtuen mitään kulttuuria ei voitu enää pitää toista pätevämpänä.

Tietoteoreettinen relativismi oli Ahosen (1996, 113) mukaan lopullinen kuolinisku modernin projektille. Moderni oli perustanut vahvasti rationaliteetille ja tiedon universaalisuudelle. Kun rationaalisuus ja universaalius hävisivät, hävisi myös autonominen, tietoinen ja intentionaalinen toimija. Tilalle astui pienissä paikallisissa narratiiveissa elävä vaeltaja, jolle Pursiaisen (1998, 203) sanoin ympäristö on vain ”projektien potentiaalisia raaka-aineita ja välineitä”.

Pasi Sahlberg (2000) on taulukoinut modernin ja postmodernin oleellisia piirteitä. Taulukko antaa tiiviissä muodossa hyvän käsityksen ilmiöiden eroista. Alla olevassa taulukossa on työni kannalta ilmiöiden keskeisimmät ominaispiirteet:

Taulukko 1. Modernin ja postmodernin keskeisiä piirteitä (Sahlberg 2000, 5–7).

MODERNI	POSTMODERNI
<i>Tiedonkäsitys</i>	
Tiedon perustana on tieteellinen metodi.	Tiedon perustana ovat myös tulkinnalliset, hermeneuttiset menetöt
Tieto on objektiivista ja arvovapaata.	Tieto on ei-objektiivista ja moniarvoista
Tiedon lisääntyminen on kumulatiivista.	Tietoteoreettisena taustana kaaosteoria ja kompleksisuusteoria
Positivismi, jonka taustalla Descartes, Newton ja brittiläiset empiristit.	Tiedon lisääntyminen on myös transformatiivista
<i>Järjestys ja muutos</i>	
Järjestys perustuu lineaarisuuteen ja determinismiin.	Järjestys on epälineaarista ja kaoottista. Korostetaan kompleksisuutta ja ennustamattomuutta.
Pyrkimyksenä yksinkertaisuus ja harmonia.	Järjestystä voi syntyä myös kaaoksesta (negentropia).
Järjestyksen suuntaa kuvaa entropia.	Muutos perustuu itsejärjestytymiseen.

MODERNI	POSTMODERNI
Muutos perustuu strategiseen suunnitteluun ja sisäiseen vuorovaikutukseen ja vahvaan hallintoon.	Muutos on interaktiivinen prosessi.
Muutoksen malleina käytetään yksinkertaisia kaavioita, mm. panos-tuotos-metforaa.	
	<i>Kontrolli</i>
Yksilön tai organisaation kehitys on ulkoisen informaation ohjaamaa ja kontrolloimaa.	Yksilön tai organisaation kehitys on <i>itsejärjestäytyvää</i> , sisäisen informaation ohjaamaa ja kontrolloimaa
Toiminnan onnistuminen edellyttää valvontaa, seurantaa ja ulkoista kontrollia.	Sisäiseen informaatioon vaikuttavat erilaiset ulkoiset systeemit.
	<i>Yksilö, identiteetti ja ihmiskäsitys</i>
Yksilöiden eristyminen, valmiit ihmisen mallit yksilöiden tasa-arvo samalaisuutena.	Kevyet yhteisöt ja uusheimolaisuus.
Vastuu instituutioilla	Identiteettityö ja itsensä etsiminen moniarvoisuus ja erilaisuutta kunnioittava tasa-arvoisuus Vastuu itsestä.
	<i>Kulttuuri, politiikka ja talous</i>
Yksiarvoinen kulttuuri. Suuret tarinat.	Moniarvoinen kulttuuri. Ei suuria tarinoita.
Ideologinen dikotomia.	Ideologinen moninaisuus
Talouden perustana ovat vahvat ja suuret organisaatiot. Fordismi, massa-tuotanto.	Talouden perustana pienet ja vahvat yksiköt.
Fragmentoitunut kilpailu. Monopolikapitalismi.	Informaatio ja viestintä ovat vallan symboleja. Joustavat tuotantoyksiköt. Maailmantalous.

Kuten taulukosta ilmenee, postmodernin sisältöä on vaikea määritellä sen monisyisyyden vuoksi. On hankala hahmottaa, onko kyseessä todellinen yhteiskunnallinen ja kulttuurinen suuntaus, vai kooste erilaisista teoreettisista ohjelmista ja äänistä. Ilmiön hankalaa lähestyttävyyttä kuvaa myös se, että sen sisällä virtaa monia toisiaan poissulkevia ja ristiriitaisia teemoja esimerkiksi järjen asemasta. Monien yksittäisten kirjoittajien kohdalla on vaikea erottaa, sisältyykö heidän ajatteluunsa postmoderneja tai moderneja teemoja vai molempia.

Toiskallio (1993, 35; 2001, 450) on yrittänyt hahmottaa sekavaa tilannetta erottamalla toisaalta postmodernin ja postmodernin teorian, jota hän kutsuu myös postmodernismiksi. Postmoderni on nimitys yhteiskunnalliselle ja kulttuuriselle tilanteelle, johon kuuluu muun muassa kritiikki suuria kertomuksia kohtaan ja totalisoivien ratkaisumallien vastustus. Myös esimerkiksi Girouxin (2001, 166) mukaan postmoderneja virtauksia yhdistää niiden halu hylätä ehdottomat luonnonlakien kaltaiset oletukset.

Postmodernilla teoriolla eli postmodernismilla Toiskallio (2001, 450) tarkoittaa muun muassa postmodernin tilanteen analyysia, tilanteen heijastumista tieteessä ja taiteessa. Se viittaa oppiin ja teoriaan postmodernista tilanteesta. Päivi Naskali (1992, 75) korostaa, että postmodernia ei tule pitää uutena "isminä" eikä ajanjaksona, vaan kyse on hänen mielestään enemmän asenteesta ja mielialasta. "Post" viittaa pikemmin modernin negaation kuin modernin jälkeiseen aikaan.

Jameson (1986) ymmärtää postmodernin vallitsevana yhteiskunnallisena ilmiönä, tilanteena. Ilmiö ei ole pelkkä tyyliuunta, vaan kulttuurinen ylämääre (mt. 48), joka kokoaa hyvinkin heteronomiset ilmiöt yhteisen säännön alle. Näkemys on samankaltainen kuin Veli-Matti Värriellä (2003, 44). Värri nimeää postmodernin ajan "zeitgeistiksi" – ajan hengeksi, jolla on sosiaaliseen elämään transendentiaalinen merkitysulottuvuus. Se tarkoittaa ideologisia tai vastaavia näkemyksiä, jotka ovat vaikutukseltaan kaiken kattavia, "yleiskatsauksellisia".

Tässä työssä ymmärrän postmodernin Jamesonin ja Värriin tavoin vallitsevaksi tilanteeksi, ajan hengeksi, jolla on läpitunkeva vaikutus muun muassa kasvatukseen, opetukseen, ihmisen rakentumiseen ja ihmisenä olemiseen. Vaikutus ei pysähdy yksilöihin, vaan sillä on merkitystä myös ihmisten välisiin suhteisiin, yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutukseen sekä erityisesti koulukasvatukseen ja opettajan asemaan.

Hajoaminen

Opettajana ja kasvattajana postmoderni näyttäytyy minulle ennen kaikkea hajoamisen ja hallitsemattomuuden tematiikkana. Hajoaminen ja hallitsemattomuus ilmenevät näkemykseni mukaan kasvatuksellisten rajojen murtumisena, opettajan autonomian vähenemisenä, opettajaidentiteetin sekavuutena sekä koulukasvatuksen viihteellistymisenä ja kaupallistumisena¹⁰. Hajoami-

10 Vaikka postmoderni näyttäytyy mielessäni pääosin negatiivisena kulttuurimääreenä, on siinä kuitenkin havaittavissa joitakin positiivisia ilmentymiä opettajan ja kasvatuksen näkökulmasta. Postmodernia tarvitaan yhteiskuntakritiikkiin, kriittisen asenteen luomiseen. Se saattaa auttaa opettajia hermistymään oppilaiden äänille kuten mm. Henry Giroux (2001, 174) esittää. Postmoderni aika näyttää myös tarjoavan parempia mahdollisuuksia uusien toiminta- ja elämysrakenteiden kehittämiseen. Se saattaa tarjota tilaisuuksia ylittää joitakin perinteisiä alistavia merkitysrakenteita. Toimijoilla saattaa olla enemmän vapausasteita suhteessa kulttuurin traditionaalisiin ratkaisuihin. Tosin tulkintamallien muodostaminen muuttuu samalla riskipitoisemmaksi kun subjekti

sen kasvatukseen ja opettajaan vaikuttaviin konkreettisempiin merkityksiin palaan tarkemmin myöhemmissä kappaleissa.

Hajoamisen tematiikkaa voi lähestyä postmodernin ontologian läpi. Postmodernin ajan ontologia hahmottuu hyvin yhden sen ilmentymän - konstruktivismi - näkökulmasta tarkasteltuna (esim. Kallio, 2005, 48). Konstruktivismi on sikäli otollinen tarkastelunäkökulma, että se on liitetty viimeisen viidentoista vuoden aikana vahvasti koulukasvatukseen, ja sitä on pidetty koulukasvatuksen, erikoisesti oppimisen, peruspilarina. Konstruktivismi näkyy koulumaailmassa esimerkiksi oppikirjojen esipuheissa. Viimeisen kymmenen vuoden aikana lähes jokaisen lukion oppikirjan esipuheessa muistetaan mainita, että teos rakentuu konstruktivismiin periaatteille.

Radikaaleimmillaan ja naiveimmillaan konstruktivismi lähestyy todellisuutta siten, että olemassaolo ja sosiaalinen todellisuus ovat ihmismielen (tai yhteisön) tuotetta (mm. Siljander 2002, 202; Puolimatka 2002, 77 ks. kappale 3.2.2). Todellisuus muodostuu erilaisten itse tuotettujen käsitteellisten rakenteiden kautta. Tuloksena on "monitodellinen" maailma. Sen filosofisia juuria voidaan etsiä ennen kaikkea pragmatismiin, eksistentialismiin ja modernin humanismiin suunnalta, jotka kaikki korostavat yksilön taitoa ja kykyä rakentaa oma subjektiivinen maailma. Persoonallinen maailma nähdään perustavimpana ja ratkaisevana.

Hajoamisen teema näyttäytyy myös Jamesonin (1986; myös esim. Niemi 1998b, 442) näkemyksissä. Hänen mukaansa hajoaminen johtuu pinnallisuudesta ja historiattomuudesta. Jamesonin mukaan pinnallisuus on postmodernin ajan selkein ominaisuus (mt. 51–55), se ilmenee syvämerkityksen arvon vähentymisenä. Yksilön ilmaukset eivät enää kannu mukanaan mitään yliyksilöllistä, jota voisi suhteuttaa syvempiin merkityksiin. Pinnallisuus aiheuttaa Jamesonin (mt. 70) mukaan syvempien merkitysten häviämisen ja sen seurauksena lopulta subjektin häviämisen. Subjekti ei tarvitse rakentua enää historiallisuutta eikä suuria kertomuksia. Subjektin häviämistä edesauttaa myös postmodernin ihmisen aikatietoisuuden puuttuminen. Historiallinen perspektiivi, mennyt, nykyisyys ja tulevaisuus, on kutistunut yhteen pisteeseen, täksi hetkeksi (myös esim. Taylor 1995). Zygmunt Bauman (2002, 163) näkee asian siten, että kun epävarmuus muuttuu pysyväksi, maailmassa oleminen ei tunnu enää lakien sitomalta ja järjen mukaiselta tekojen ketjulta. Epävarmuudesta johtuen nykyaika on yhä heikommin hallinnassa ja se heikentää myös tulevaisuuden suunnittelua, toteaa hän. Baumanin (mt. 156) mielestä menneen muistaminen ja luottamus tulevaisuuteen ovat kuitenkin niitä kivijalkoja, joiden varaan kulttuuriset ja moraaliset sillat rakennetaan.

(Koulu)kasvatuksen kannalta kysymys olemisen pinnallisuudesta ja epävarmuudesta ja niiden aiheuttamasta subjektin häviämisestä on oleellinen, sikäli kun kasvatusta liitetään subjektin rakentamiseen. Juha Suoranta (2003,

joutuu vastaamaan kaikesta itse. Ihminen joutuu yhä enemmän yksin luomaan maailmankuvansa ja totuuksiaan yhä sirpaleisemmasta informaatioista (esim. Bauman 2002, 15; Lehtisalo 2002, 70, 75). Subjektista saattaa tulla todella yksin maailmaan heitetty.

188) on huolissaan syvämerkityksen katoamisesta. Hän nimeääkin kulttuurin ja sen arvoperustaa kuvaavan tiedostamattoman syvämerkityksen koulun arvokkaimmaksi anniksi. Saksalainen kulttuurikriitikko ja nuorisotutkija Thomas Ziehe (esim. 1982; 1991) kuvaa oivaltavasti postmodernin vaikutuksia subjektin tasolla. Hänen mukaansa hajoaminen näkyy konkreettisesti traditioiden ja historiallisten symbolien ja riittien merkitysten heikentymisenä. Richard Sennet (2002, 43-44) suree samalla tavalla elämänrutiinien häviämistä. Ilmiötä Ziehe kutsuu kulttuurin eroosiokriisiksi. Ennen eroosiokriisiä modernin yhteiskunnan staattisuus antoi turvallisen perustan rakentaa identiteettiä. Paitsi ainekset, modernin voi sanoa tarjonneen myös identiteetin rakentamisen "metodin". Identiteetin rakentaminen oli vahvasti sidottu aikaan ja sen etenemiseen. Maanviljelijän poika tiesi tarkasti, mitä häneltä odotetaan ja mitkä normit agraariyhteisössä vallitsivat. Samoin yksilöt tiesivät vuosikymmeniä aikaisemmin ajankohdan, jolloin he tulisivat jäämään eläkkeelle.

Vaikka perityt järjestelmät, suuret maailmanjärjestykset, saatettiin kokea rajoittavaksi, ne antoivat merkitystä maailmalle ja yksilölle (Taylor 1995, 35). Erikoisesti yhteisöllisten riittien väheksymistä ja jopa katoamista Ziehe ja myös Taylor surevat. He pitävät traditionaalisia riittejä eräänlaisina persoonan ja yhteisön kokoajina. Riitit tarjosivat muutakin kuin välineellisen merkityksen. Riiteillä liitettiin yksilö ja hänen toimintansa laajempaan yhteisöön. Tietyn toimintajakson jälkeen tapahtunut rituaali antoi merkityksen subjektin tehdyille työlle ja tarjosi rakennus-alustaa tulevaisuudelle. Sennetin (2002, 43-44) mukaan elämä ilman rutiineja on mieleetöntä elämää.

3.2 Postmoderni ihminen

Ihmisenä olemisen peruskysymykset, se, kuka olen, ja mihin kuulun, saavat taustansa ja vastauksensa kunkin aikakauden moraalisisista arvoista ja arvostuksista. Ihminen on ontologisesti juurtunut annettuun sosiaaliseen maailmaan ja inhimillinen toiminta tulee aina nähdä suhteessa niitä määrittävään sosiaaliseen kontekstiin. Ihmisenä olemisen perustekijät, identiteetin rakentuminen ja yhteisöön kuuluminen, määräytyvät yhteiskunnan, poliittisten, taloudellisten ja ideologis-metafyysisten rakenteiden keskinäisyydessä. Se, miten ihminen ymmärtää ympäröivän todellisuuden, vaikuttaa myös hänen tapansa ymmärtää itsensä. (mm. Naskali 1992, 26; Puolimatka 1999, 28; Värrä 2003, 44, 46.) Luonnollisesti tämä pätee myös postmodernissa maailmassa. Postmoderni antaa viitekehyksen yksilön identiteetin rakentumiselle ja yhteisöön kuulumiselle.

Ei ydinminää eikä suuria kertomuksia

Menneessä modernissa maailmassa pysyvän minän oletus on ollut ihmisenä olemisen perusteesejä. Postmoderni hylkää ajatuksen ydinihmisestä. Valmistaa ihmisolemuksen tavoitetta essentialistisessä mielessä ei ole olemassa.

Identiteetti ei ole ankkuroitunut biologiseen tai inhimilliseen aikaan. Voidaan sanoa, että historiaan pohjaava henkisen kokemuksen ajallinen karttuminen ei ole arvossa. Postmodernia ihmistä voisikin kutsua antiessentialistiksi tai transsendentaaliseksi idealistiksi. Antiessentialisti luopuu ajatuksesta, jonka mukaan ihmisellä on jokin metafyyminen, syvin olemus. Antiessentialisti ei usko, että on olemassa ihmisen ideaa tai edes ihmisyyttä, joka olisi yhteinen nimittäjä kaikille ihmislajin edustajille (vrt. Platonin idea ja Aristoteleen muoto). Jokainen ihminen on erilainen, muuttuvainen ja vieläpä sisäisesti ristiriitainen. (mm. Puolimatka 1997, 44; 1999, 184–185.) Alasdair MacIntyre hieman kärjistää ja toteaa (1984, 33), että postmodernilla minuudella ei ole muuta jatkuvuutta kuin ruumis, joka sitä kuljettaa, ja muisti, joka pyrkii pitämään koossa menneisyyttä. Transsendentaalinen idealismi¹¹ esittää Siljanderin (2002, 39) mukaan vahvan oletuksen myötäsyntyisestä aktiivisesta vapaasta toimijasta. Tämän mukaan ihminen on jo perusluonteeltaan vapaa toimija, joka ohjaa itseään. Kukaan tai mikään ei määrää ihmistä, ei luonto eikä toinen ihminen. Ihminen on vapaa toteuttamaan omaa kehitysprojektiään.

Postmodernin ihmisen elämä koostuu pienistä, hetkellisistä kokemuksista. Minuus ja olemassaolo kiinnitetään vain sillä hetkellä ilmenevään olemassa olevaan. Esimerkiksi Derrida (1978, 292) hylkää ajatuksen, että puheet ja opeus kertoisivat siitä, millainen maailma on. Puhe luo hänen mukaansa maailman, jota se kuvaa. Ennen kuin kieli luo merkityksen, asiaa ei ole. Ihmisellä ei ole selkeää identiteettiä, vain kielen käyttämien merkitysten luoma hajanainen rakenne. Merkitysjärjestelmät voivat hetkellisesti tuottaa subjektin, mutta siltä puuttuu pysyvä identiteetti. Ihmisen itseys on vain kuin tapa. Persoonallisuus on Derridan mukaan keskukseton, uskomusten ja toiveiden verkko, joka kutoo itseään jatkuvasti uudelleen. Minuus on jatkuvassa prosessissa sen mukaan, mihin se on suhteessa, jatkuva rakentamisen projekti. Peter McLaren (2001, 130) valaisee postmodernin ihmisen identiteettiä nimeämällä sen gallup-identiteetiksi. Gallup-identiteetin rakentanut yrittää pysytellä mukana ajan hengessä ja heijastaa maailman viimeisiä virtauksia.

Postmodernin ajan ihminen on luopunut modernin ihmisen unelmasta löytää suuri maailman selitys, yhtenäinen teoria tai kaiken kattava selitysmalli, joka antaisi selityksen kokonaisuuden pienille osille. Ihmiseen vaikuttavat suuret kertomukset ovat kuolleet – näin sanotaan. Postmoderni aika ei tarjoa kiinteää ympäristöä, johon ihminen voisi suhteuttaa itseään ja ajatteluaan. Jatkuvasta identiteetin etsimisestä ja muokkaamisesta on tullut eräänlainen loputon velvollisuus. Esa Saarinen (1994, 16) kutsuukin postmodernia simu-

11 Siljander (2002, 38–39) tarkastelee yksilön sivistyksellisyyden ja sivistettyyyden käsitteitä Herbartin näkökulmasta. Herbartin mukaan transsendentaalinen idealismi ja determinismi ovat sivistettyvyyksikäsitteen ääripäitä. Transsendentaalinen idealismi kieltää determinismin kausaalisuuden ja ennaltamääräytyneisyyden. Ihmisen sivistystoimintaa ei tule verrata kausaaliin luonnonprosesseihin. Sekä transsendentaalinen idealismi että determinismi ovat Herbartin mukaan kelvottomia näkemyksiä kasvatuksen perustaksi, kumpikaan ei anna tilaa kasvatukselle.

loiduksi kulttuuriksi, jossa asiat eivät välttämättä ole faktisia, vaan ne ovat ilmiön jopa keinotekoisesti luotuja kuvia. Elämän perustarinat, joiden varaan rakennetaan minuutta, voivat olla keinotekoisia todellisuuksia. Toiminnan perusteet on kiinnitettävä johonkin kulttuuriin tietoisena siitä, että kulttuuri ei ole ainoa olemassa oleva eikä välttämättä paras mahdollinen, ja että se muuttuu nopeasti (mm. Helakorpi ym. 1996, 32–33). Richard Rorty (1989, 73–74) nimeää tältä pohjalta minuutta rakentavaa ihmistä ironiseksi ihmiseksi. Ironisuutta Rorty kuvaa mielentilana, jossa ihminen ei voi koskaan ottaa itseään vakavasti, koska hän tietää, että ne käsitteet, joilla hän itseään kuvaa, voivat elää jatkuvasti. Pysyvä sitoutumattomuus aiheuttaa hänen mukaansa tunteen jatkuvasta hauraudesta ja ehdollisuudesta.

Postmoderni ihminen on individualisti, joka etsii itseään ja identiteettiään, uskaltaa olla erilainen ja hyväksyy myös muiden erilaisuuden. Määränpäähän vaeltaja on muuttunut kulkuriksi, totuuden etsijä tarjolla olevien virtausten maistelijaksi. Hän maistaa mitä huvittaa ja kokeilee useita eksoottisia makuja ja kulkureittejä. Eikä kenelläkään ole perusteita kritisoida toisten tulkintaa todellisuudesta.

Elämän hallintaa

Essentialismin väheksymisen ja individualismin korostuksen lisäksi postmoderniin ihmiskuvaan voidaan sanoa kuuluvan pyrkimys autonomiaan, itsemääräytyvyyteen, ”elämän hallintaan”. Toki moderni ihminenkin pyrki elämänsä hallintaan, mutta pyrkimys perustui samanlaisuudelle, jatkuvuudelle ja ritualisoidulle yhteisöllisyydelle. Postmodernin ihmisen elämän hallinta näyttyy itsekeskeisenä, negatiivina autonomiana – vapautena jostakin, irrallaan traditioista ja kiinteistä yhteyksistä, itse itseään ohjaavana. Taylorin (1985a, 1–12, 112) mukaan perinteisistä arvoista irrallinen elämänmuoto antaa mahdollisuuden hallita ja tulkita omaa elämäänsä jopa niin pitkälle, että tuntuu siltä, että vain luonnonlait rajoittavat sitä. Mahdollisimman rajattomalla elämällä pyritään vapautumaan yhteisöllisestä näkökulmasta. Vapaa ihminen haluaa tarkkailla maailmaa ulkopuolisen näkökulmasta puolueettomasti. Ulkopuolisen maailman merkitys halutaan neutralisoida. Minä jää keskuukseksi, jonka ympärillä muu maailma pyörii. Postmodernin ihmisen voi sanoa keuvan jopa riippuvuuskamoa. Hän ei halua sitoutua. Päivi Naskalin (1992, 112) näkemyksen mukaan elämää ei ohjaa enää lupaus valosta, vaan sitoumus ylittää itsensä ja rakentaa itseään autonomisena subjektina. Postmoderni ihminen toteuttaa itseään minäkeskeisessä muodossa.

3.2.1 Etiikka – ihmiseksi ilman objektiivisia arvokehikkoja

Postmodernin ajan ontologiasta (ja tietokäsityksestä) voidaan johtaa myös aiheet ajanmukaisen moraalikäsitteiden rakentamiseen. Ajan ontologian hie-man kärjistetty ydinlausehan oli, että objektiivista ulkoista todellisuutta ei ole

olemassa. Todellista ja ensisijaista on vain se, mitä kukin kokee, yksilöiden kokemuksellinen maailma (esim. Siljander 2002, 206–208). Modernin ajan järjen ohjailusta on siirrytty postmodernin ajan tunteiden, hetkellisyyden ja tilanteen ohjailuun. Modernin järkeen perustuvien valintojen tilalle ovat nousseet kokeva subjekti ja tunteet, jotka takaavat moraalien aitouden. Tunteiden liittäminen moraalisiin, emotivismi¹², ei sisäänsä ole uusi ilmiö, vaan sillä on monisatavuotinen historia.

Kokemuksellisuuden ja tunteiden korostus ilmenevät siten, että yhteiskunnassamme yksilön subjektiivisten oikeuksien kunnioitus on yhä vahvemmin muotoutumassa moraalien perustaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että tulee kunnioittaa yksilön autonomisen agentin asemaa, vapautta valita kehittymisensä suunta, yksilö tietää kuka hän on ja mitä hän on etsimässä (Taylor 1985a, 112; 1985b, 195–196). Keskeistä on se, mihin johtopäätöksiin yksilö itse on eettisissä pohdinnoissaan tullut. Jokaisen elämänprojekti on rakentaa itsensä yksilöllisesti. Vapaana subjektina kukin tekee itse valinnat ja kantaa niistä vastuun. Jokainen on tässä ajassa oma jumalansa ja luojansa, toteaa Tapio Puolimatka (1999, 195) kuvatessaan aikakauden ihmistä.¹³ Postmoderni ihminen on samaan aikaan sekä toimija että moraalisen toiminnan ylin auktoriteetti. Opettajasta saattaa tuntuakin usein siltä, että esimerkiksi moraalisia teemoja ei voi tunneilla edes käsitellä loukkaamatta opiskelijan autonomiaa. Pahimmillaan oppilaiden äänille herkästynyt opettaja ei uskalla esittää normatiivisia eettisiä näkemyksiä pelätessään puuttuvansa oppilaiden itsemääräämisoikeuteen. Jokainen hieman ohjaava tai kriittinen kannanotto saatetaan mieltää morali-soivaksi ajattelun johdattamiseksi tai yksilönvapauden loukkaamiseksi.

Moraalinen minä rakentuu siis yksilön oikeiksi kokemille oikeuksille, vapaudelle ja hyödyllisyydelle. Kriitikki suuntautuu kohti järkeä, pysyvyyttä, totuutta, ennalta asetettuja arvopäämääriä (so. essentialismia), stabiilia ihmisolemusta ja metafyyysisiä sitoumuksia. Postmoderni tarjoaa moraalisiin paikallisuutta ja erityisyyttä yleisen ja yhtäläisyyden tilalle. Laclau (1988, 79–80) mukaan ihminen voi nyt ensimmäisen kerran pitää itseään oman historiansa

12 Emotivismissa, tunne-etiikassa, moraaliväitteet saavat merkityksensä yksilön kokemasta tunteesta. Koska ihmisillä on erilaisia tunteita eri toimintoja kohtaan niin eettiset kannanototkin vaihtelevat. Emotivismissa yhtyvät postmodernin ajan teemat – tunteet, relativismi ja yksilöllisyys (esim. MacIntyre 1984, 12)

13 Postmodernin ajan minän vapaata rakentamista on kritisoitu voimakkaasti. Erikoisesti kritiikki kohdistuu yksilön fyysisten ja sosiaalisten sidonnaisuuksien unohtamiseen. Esimerkiksi Juha Sihvola (1998, 170–171) toteaa, että ainakin radikaalit postmodernin muodot joutuvat ongelmiin miettiessään mm. seuraavia olemisen ennakkoehdoja:

- luonto on olemassa ihmisestä riippumatta
- ihminen on kuolevainen ja ulkoisesta riippuva olento

Postmodernin vaeltavan minän itserakentaminen on ristiriidassa myös perinteisen psykologiassa hahmotetun identiteetti-käsitteen kanssa. Traditionaalisestihan identiteetti ymmärretään minän pysyvyytenä ja varmuutta kuvaavana tunteena, varmuutena siitä, kuka on ja keneksi on kasvamassa (esim. Keltinkangas – Järvinen 1998, 242)

luojana ja rakentajana. Tähän asti ihmiskunta on aina kumartanut ulkoisille voimille, Jumalalle, Luonnolle tai Historian välttämättömille laeille. Laclau näkee auktoriteeteista irtoamisen positiivisena asiana. Se tuo mukanaan aktiivisuutta ja radikaalia toiminnanvapautta.

Ei merkityskenttiä

Postmodernin ajan moraalilla ei ole siis yleispätevää objektiivista perustaa, ei välttämättä edes omaan elämänkertaan tai aikatietoisuuteen kytkeytyvää. Charles Taylor (1995, 49) toteaaakin, että ”moraalikatsomukset eivät mitenkään perustu järkeen tai asioiden luontoon, vaan ne valitaan viime kädessä pelkkien mieltymysten mukaisesti.” Tapio Puolimatkan mukaan (2002, 130–136) persoonan itseymmärrys on ensisijaisesti luova, toissijaisesti tulkitseva. Arvo- ja olemustodellisuus syntyy vasta, kun ihminen sen itse luo. Voidaan hieman kärjistää sanoa, että moraalista ei tarvitse välittää yhtään enempään kuin mitä itsetulkinnallinen prosessi tuottaa. Minuuden luomiseen ei tarvita välttämättä minkäänlaista ennalta asetettua merkitysnäkökenttää, olemustodellisuutta, ei opasteita tai ohjeita, joihin peilataan omia arvoja ja arvostuksia (Taylor 1995, 65–66). Ihmisen ulkopuolelta ei ole edes löydettävissä merkityskenttiä, jotka oikeuttaisivat arvokkaat päämäärät. Yhtenäinen, yhteisöön perustuva ja rationaalisesti rakennettu identiteetti koetaan ajalle vieraana (esim. Giddens 1995, 84, 104–107; Launonen 2000, 29).

Bauman (2002, 15) selittää mallien, suurten kertomusten, merkityskenttien voimattomuutta sillä, että ne monilukuisuutensa vuoksi törmäilevät toisiinsa ja ovat näin menettäneet suuren osan pakottamis- ja rajoittamiskyvystään. Merkityskenttien häviämistä voidaan selittää myös klassisella ”yövärtijavaltio”-käsitteellä. Käsite liittyy liberalismiin ideologiaan, jossa valtion halutaan vetäytyvän taustalle ja turvaavan vain ihmiselämän perustavimmat tarpeet, hengen ja omaisuuden turvan. Yhteiskunta on vetäytynyt moraalien asettajasta taustalle tarkkailijaksi. Suojelevat normatiiviset rakenteet on purettu ja niiden tilalle ovat astuneet yksilö ja markkinat omine mielihaluineen (esim. Koski 2004).

Yksilöä korostavan moraalijattelun taustalta voidaan löytää piirteitä useista tutuista moraalikäsitteistä, muun muassa pragmatismista ja eksistentiaalisista. Pragmatismien piirteillä viitataan ajatukseen, jonka mukaan toiminnan eettinen merkitys suhteutetaan sosiaalisen elämän merkityksiin ja kokemuksiin. Toiminta, myös eettinen, palautuu viime kädessä subjektiiviseen kokemukseen ja tilanteiden analysointiin (esim. Puolimatka 1997, 48–49). Arvoja muokataan koko ajan prosessina, joka on oleellisempi kuin lopputulos. Välittömän kokemuksen kautta ihminen oppii toimimaan eettisesti oikein. Eksistentiaalisista on peräisin ajatus ihmisestä itsensä luoja ja herrana sekä vapauden ja vastuun käsitepari.¹⁴

14 En halua tuomita pragmatismia tai eksistentiaalisia ”arvottomina”. Mutta yhteisöllisten arvojen sijaan molemmissa filosofisissa ihmiskuvissa korostuvat yksilöllisyyttä tavoittelevat arvot.

Moraalin arkipäiväistyminen

Moraalin arkipäiväistymisellä, eli moraalin siirtymisellä jokamiehen asiaksi, irti yleispätevästä ja yleisestä metafysiikasta, on Charles Taylorin (1989) mukaan pitkä historia. Hän korostaa (mt. 214–215) erityisesti uskonpudistusten merkitystä moraalin yksilöitymisprosessissa. Reformaatioiden ansiosta jokaisen arkinen elämä muuttui arvokkaaksi. Esimerkiksi Martti Lutherin keskeisiä perusajatuksia oli se, että jokainen itse tutkiskelee ja löytää toimintansa uskonnollisen ja eettisen perustansa Raamatusta (tosin Luther korosti myös terveen järjen merkitystä totuuden löytämisessä). Moraalia siihen asti määrittänyt katolinen yläluokka, paavi ja papisto, menetti asemansa ja jokaiselle tuli mahdollisuus itse määrittellä moraalisen toimintansa perusta.

Arkipäiväistyminen on nykyisin mennyt niin pitkälle, että jopa moraalin itseisarvon voi sanoa menneen. Säännöillä ja normeilla ei ole enää arvoa siinänsä, eikä moraalilla ole enää yhdistämässä yhteisön jäseniä. Leevi Launosen (2000, 29) mukaan valtiokaan ei enää tarjoa yhtä ainoaa moraalikuvaa ja useat kulttuurin alajärjestelmät ovat irronneet yhteisestä moraalista.

Moraalin arkipäiväistymistä tukee myös postmodernin ajattelun ihannoima kulttuurien ja ismien moninaisuus. Kun yhteisö, jonka yhteydessä moraalikoodit opitaan, tarjoaa useita tasa-arvoisesti kilpailevia näkemyksiä, on yksilön vaikea rakentaa omaa moraalinäkemystään (mm. Kirjavainen 1996, 129–130). Pirstaleisessa maailmassa lojaalisuus ja todellinen sitoutuminen ideologiaan ovat heikentyneet. Moraalin sitovuuden laskiessa sitä on helpompi omistaa ja vaihtaa. Sen voi sanoa tulleen eräiltä osin arkiseksi kauppatarvaksi. Sitä voi vaihdella mielenkiintoisten tarjousten mukaan. Moraalin arkipäiväistyminen aiheuttaa sen, että se menettää kiinnostavuutensa eikä tunnu enää ainutlaatuiselta ja pyhältä.

Moraalin merkityksen ja kiinnostavuuden vähenemisen syytä voi arkipäiväistymisen ohella etsiä myös yksilön lisääntyvästä kyvyttömyydestä hoitaa eettisiä tehtäviä. Moniarvoisuutta korostavassa postmodernissa niin yksin päätettävien eettisten ratkaisujen kuin niiden tarjoajien määräkkin on lisääntynyt. Vastaavasti yksilön valintoja tukevat mekanismit, esimerkiksi traditio ja yhteisö, ovat menettäneet merkitystään. Yksilöt joutuvat rakentamaan minuuttaan ja tekemään elämänvalintojaan yhä enemmän yksin, ilman yhteisön tai perinteen antamaa turvaa. (esim. Beck 1995, 29; Ziehe 1991.)

Elämässä eettisiä ratkaisuja joudutaan kuitenkin tekemään. Eettisten ratkaisujen pakonomainen vaade on johtanut tilanteeseen, jossa rajaton valinnan mahdollisuus aiheuttaa valitsijalle suunnatonta tuskaa ja epätietoisuutta. Tuskaallinen valintaprosessi, jatkuva pyrkimys välttää negatiivisia kokemuksia ja traditioista irrallisten emotionaalisten kokemusten alituinen hakeminen, saattaa johtaa siihen, että etsimiseen väsyneenä elämä luovutetaan ulkopuolisten asiantuntijoiden käsiin (mm. Toiskallio 2001, 461)¹⁵. Valmiiden pelkistettyjen

15 Ilmiö näkyi koulumaailmassa siten, että opettajat ovat herkempiä lähtemään mm. televisiosta tuttujen ”gurujen” matkaan kuin alkamaan itse työstää ongelmia. Voidaankin kysyä Fullanin (1994, 35–46) tavoin, miksi ihmeessä opettajat

vastausten olemassaolo vie pois kiinnostuksen omakohtaisesta moraalipohdinnasta – moraalista vieraantumiseen¹⁶.

3.2.2 Tietämisen subjektiivisuus

Tyypillistä valistukseen pohjaavalle modernille oli se, että järjelle haettiin ontologista asemaa. Järki toimi suurena kehitystä ohjaavana kertomuksena, jonka avulla vapauduttiin ihmiseksi ja vietiin maailmaa eteenpäin. Useille postmodernisteille, esimerkiksi Lyotardille, moderni merkitsee kauhukuvaa järjestä, tieteestä ja totaliteetista. Postmoderni vieroksuukin järjen mieltämistä puolueettomaksi ja universaaliksi. Järki pitäisikin Girouxin (2001, 169) mukaan ymmärtää osana laajaa historiallista, poliittista ja yhteiskunnallista kamppailua kielen ja vallan suhteesta.

Ei tietoa – ei totuutta

Puolimatkan (1997, 80) mukaan postmoderni arvosteleekin uskomuksia, jotka koskevat totuutta, tietoa, valtaa, minuutta ja kieltä. Erityisesti kritiikki kohdistetaan järjen ja tiedon osalta hänen mukaansa muun muassa seuraaviin ilmiöihin:

1. Järki ja filosofia tarjoavat objektiivisen, luotettavan ja yleispätevän perustan tiedolle.
2. Järjen oikea käyttö johtaa totuuteen.
3. Järjellisyys pätee riippumatta minän satunnaisesta olemassaolosta.
4. Järjenvapauden ja autonomian välillä on monimutkaisia yhteyksiä. Vapaus koostuu kuuliaisuudesta laille.
5. Järjellä voidaan ratkaista totuuden, tiedon ja vallan väliset ristiriidat.
6. Tiede on tyyppiesimerkki järjen oikeasta käytöstä.

Postmodernin kritiikki järkeä vastaan muistuttaa modernin kritiikkiä esimodernin ajan metafyyysisiä perusteita, esimerkiksi keskiajan katolista yhtenäisyyskulttuuria vastaan. Silloinhan katolinen kirkko tarjosi paavin johdolla vastauksen kaikkiin ongelmiin vetoamalla Raamattuun ja traditioon (pääviin ja kirkolliskokouksiin). Muun muassa Peter McLaren (2001, 110) suhtautuu kriittisesti modernin ”yhtenäiskulttuuriin”. Hän asettaa modernin yhte-

kääntyvät pedagogisissa ongelmissa kaikenlaisten omatekoisten asiantuntijoiden ja opastajien puoleen, eivätkä toteuta omia visioitaan – ilmentääkö se henkistä laiskuutta?

16 Moraalista vieraantumisen ohella voitaneen puhua myös moraalien kaappaamisesta, sen tietoisesta siirtämisestä pois ihmisten ulottuvilta. Kaappaamisesta Jyri Puhakainen (1999, 20, 138) syyttää aivotutkimusta ja neurotieteitä ja Lauri Rauhala (1998, 139) lääketieteen ”asiantuntemusta”. On löydetty mm. rikollisgeeni, alkoholismigeeni, väkivaltageeni, joilla saadaan valmiita vastauksia ihmisten käyttäytymisen selittämiseen. Vastaukset eivät välttämättä palaudu lakeihin tai klassisiin hyveisiin, mutta ne riittävät pintapuolisen eettisen pohdinnan perusteeksi.

näiskulttuurin ja yksilön autonomian vastakkain. Moderni yhtenäiskulttuuri ikään kuin syö, hänen mukaansa, yksilön autonomiaa ja kaventaa toimintamahdollisuuksia. McLaren esittää, että yksi modernin opetuksista nykyajalle on ollut se, että teleologinen ja totalisoiva näkemys esimerkiksi tieteellisestä edistyksestä on ristiriitainen yksilön vapautta ja autonomiaa korostavan ajattelun kanssa¹⁷.

Postmodernin perusolettamuksiin kuuluu antirealistinen asenne. Antirealismismi korostaa muun muassa sitä, että todellisuudesta ei ole mahdollista saada tietoa sellaisena kuin se on (Pihlström 1997, 10). Tämä asenne saattaa johtaa pienin askelin tietoteoreettiseen skeptismiin, jossa epäillään kaikkia mahdollisia vastauksia tai jopa agnostismiin, jossa nähdään, että esitettyihin kysymyksiin ei ole löydettävissä lopullisia vastauksia. Skeptismi ja agnostismi tarjoavat hyvän alustan mahdollisuudelle tietämisen rakentamiseen subjektiivisuuden perustalta. Tieto viittaa tällöin pelkästään yksilön kokemuksiin – ei reaaliseen maailmaan. Tietoa voidaan tällöin valmistaa, muokata ja käsitellä kuin mitä tahansa tavaraa. Tiedon pätevyys ratkaisevat sen luoja tarkoitusperät ja sen tulkinta on oleellisempaa kuin totuus. Tietämisen prosessista muodostuu näin tavoiteltua lopputulosta tärkeämpi tekijä.

Hyötytietoa

Hieman kärjistäen voikin sanoa, että tässä ajassa totuutta sinänsä ei koeta päämääränä, vaan totuuden etsiminen, prosessi, on keskeistä (mm. Puolimatka 2002, 46–29). Ihmisen kasvussa ja kehityksessä näyttää olevan oleellista ennemminkin se miten selviytyy ja miten yksilö asiat kokee, kuin se mikä on klassisessa mielessä totta ja oikein. Pragmatistiksi tunnustautuva Richard Rorty (1982, 162–164) selittää tilanteen siten, että mitään absoluuttista essentiaa ei ole olemassa. Kaikki uskomukset ovat kulttuurisidonnaisia sanapelejä, joilla ei ole sen suurempaa tai pienempää totuusarvoa kuin muillakaan uskomuksilla. Todellista on vain oma kokemuksellinen maailma ja ennen kaikkea prosessi, toteaa Rorty¹⁸. Kokemuksellinen tietäminen korvaa käsityksen universaalisesta tiedosta ja yksinkertaisista totuuksista (mm. Honkonen 2002, 47–48). Tällä tavoin ymmärrettynä objektiivisen totuuden ja subjektiivisen mielipiteen ero kaventuu olemattomiin. Kyse ei ole enää siitä, miten loogisesti tai moraalisesti väitteet perustellaan, vaan siitä, kuinka tietoa itseä hyödyntäen käytetään.

17 Eräässä mielessä voin yhtyä McLarenin ajatukseen tieteellisestä edistyksestä autonomiaa rajoittavana voimana. Tällöin voi pohtia esimerkiksi tietotekniikan ja median identiteetin kehitystä määrittävää merkitystä.

18 Rortyn lausuma on sijoitettava hänen näkemyksiinsä mm. filosofian tehtävästä ja tiedosta sekä totuudesta. Totuudet ovat Rortyn (esim. 1980; 1982; 1989) mukaan kielisidonnaisia ja siten muuttuvia. Tämän perusteella hän ajattelee, että myös filosofia on satunnaisten kielipelien tulosta ja kantilainen systemaattinen sekä erityistiedemäinen filosofia on epäkelvoo. Tilalle hän haluaa asettaa enemmän yksilöön kohdistuvan sivistävän filosofian.

Tietämisessä hahmottuu näin voimakkaasti pragmaattinen näkökulma. Tietäminen ja totuus ovat kuin koko ajan tekeillä olevaa, kuin elastista muovaviluvahaa. Pauli Siljanderin (2002, 208) mukaan tietämisen merkitsevyys riippuu nykyään siitä, miten se auttaa elämässä eteenpäin. Marjaana Lindeman (2002) vertaa rationaalista ja elämysperäistä, tai, kuten hän kutsuu, tunneperäistä ajattelua. Rationaalinen ajattelu liitetään järkeen, totuuden tavoitteluun, neutraalisuuteen ja objektiivisuuteen, eli se liittyy perinteiseen tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisen tiedon kriteereihin. Tunneperäisen ajattelun perusta on tiedon henkilökohtaisen merkityksen arvioinnissa ja sen rakennusaineena ovat subjektiiviset kokemukset. Lindeman päätyy pragmaattiseen näkemykseen – rationaalinen ajattelu on vierasta arkielämälle; sillä ei ole suoraa vaikutusta esimerkiksi henkilökohtaiseen hyvinvointiin tai turvallisuuteen. Tunneperäinen ajattelu tähtää nimenomaan henkilökohtaisen hyvinvoinnin lisääntymiseen – subjektin hyvän olon tavoitteluun.

Tietämisen voikin katsoa olevan tässä ajassa ennen kaikkea väline yksilön selviytymiseen. Tietäminen, joka nykyisin usein rinnastetaan sivistykseen, ymmärretään suppeasti keinoksi, joka auttaa selviytymään maailman muutoksissa. Ei liene liian jyrkästi sanottu, että nykyisin tietämisen ja sivistyksen tavoitteena on tuottaa yksilöä hyödyttäviä selviytymisstrategioita. Tässä mielessä postmodernilla tietämisellä on tiettyjä yhtymäkohtia evoluutionäemyksiin (esim. Salo 2005, 130).

Konstruktivinen tietäminen

Tyypillisimmillään pragmaattiset, subjektiiviset ja antirealistiset korostukset ilmenevät viime vuosina koulumaailman vallanneessa niin sanotussa ”uudessa oppimiskäsityksessä”, konstruktivismissa. Hieman yksinkertaistaen konstruktivismilla tarkoitetaan näkemystä, jossa sosiaalinen todellisuus on ihmismielen (tai yhteisön) ja ihmisen toiminnan tulosta. Konstruktivismi ei ole yhtenäinen teoria¹⁹, mutta koulumaailmassa se näyttäytyy ”paradigman” omaisena, jopa dogmaattisena opinkappaleena, ”oppimisen nykynäkemysenä”.

Tätä ”uutta oppimiskäsitystä” toistetaan usein mantranomaisesti lukuisissa koulukasvatus- ja oppimiskeskusteluissa. Konstruktivismia on Jussilan (1999, 32) mukaan tuotu koulumaailmaan kuin pelastusoppia behaviorismin varalta. Sen puolestapuhujat korostavat hänen mukaansa liturgisesti ja kuin uutena asiana oppijan aktiivista luonnetta tietämisen rakentamisessa. Konk-

19 Konstruktivismissa on erotettu useita virtauksia. Esimerkiksi Tapio Puolimatka (2002, 39) erottaa toisistaan yksilön omaa luovuutta tiedon kehityksessä korostavan radikaalin konstruktivismiin sekä sosiaalisen konstruktionismin, joka painottaa tiedon kehityksessä yhteisöllisten tekijöiden merkitystä. Kolmantena muotona hän mainitsee sosiaalisen konstruktivismiin, joka käsittelee yhteiskunnallisten tiedon muotojen, kuten tieteellisen tiedon, kehitystä. Jussi Onnismaa (2005, 110) on pahoillaan konstruktivismi-termin ylimalkaisesta käytöstä. Hän haluaa erottaa toisistaan kognitiivisen konstruktivismiin, joka vastannee Puolimatkan radikaalia konstruktivismia ja sosiaalisen konstruktionismin.

reettisesti tämä on näkynyt koulumaailmassa ”rummutuksena”, jolla konstruktivismi on lähes kritiikittömästi vyörytetty koulumaailmaan²⁰.

Konstruktivismin erilaisista versioista huolimatta koulumaailmassa, opettajan näkökulmasta, konstruktivismi on näyttäytynyt kahdella tasolla, oppimisen ja opetuksen teoriana. Oppimiskonstruktivismi painottaa oppijan omin edellytyksin rakentamaa tietoa. Oppilas rakentaa, konstruoi, tietonsa itse suhteuttaen sen olemassa oleviin tietorakenteisiinsa. Oppilaan rakenteita ei arvioida sen mukaan, miten ne vastaavat todellisuutta, koska todellisuus määrittyy näiden ajatusrakennelmien pohjalta. Oppimiskonstruktivismissa luotetaan optimistisesti opiskelijan kykyyn rakentaa tietonsa itse. Oppimiskonstruktivismista voidaan puhua myös kognitiiviseen psykologiaan pohjaavana kognitiivisena konstruktivismina. Kognitiivinen konstruktivismi tarkastelee oppimista tietorakenteiden kehittymisenä ja muuntumisena (esim. Tynjälä ym. 2005, 24).

Opetuskonstruktivismi korostaa opettajan ohjaavaa osuutta oppimisympäristöjen rakentajana. Opettajan ei tule puuttua kausaalisesti oppijan oppimisprosessiin. Opettajan tehtävänä ei ole johdattaa oppilaita oikeisiin käsityksiin asioista, koska ei ole ehdottomia käsityksiä asioiden todenperäisyydestä, on vain paremmin ja huonommin toimivia konstruktioita. Opettajan toimenkuvaan kuuluu palvella opiskelijoiden itsenäisen tiedonrakennusmahdollisuuden luomista. (mm. Puolimatka 2002, 21–22; Siljander 2002, 214–218.)²¹

20 Kriittinen asenteeni konstruktivismia kohtaan perustuu ensinnäkin syvemmälle menevään tietoteoreettiseen ja ontologiseen erimielisyyteen. Sirkka Ahosen (1996) mukaan konstruktivismi merkitsee autonomisen, tietoisin ihmisen sekä epistemologian kuolemaa (myös esim. Eskelinen ja Huotelin 1993, 120) Näen sen, ainakin radikaalin (naivin) konstruktivismin, siksi melko mahdollomana näkemyksenä koulukasvatukseen, erikoisesti lukio-opetukseen, yhdistettynä. Toinen kriittisyyteni kohde kytkeytyy kysymykseen, onko tosiasiaa konstruktivismin myötä mikään muuttunut? Käytännössä opettajahan ohjaa edelleen oppilaan oppimista opetussuunnitelmien tavoitteiden pohjalta. Mielestäni konstruktivismi on hyvin lähellä viimevuosisadan puolivälin niin sanottua uusbehaviorismia, S-O-R - (ärsyke-organismi-reaktio) kaavaa. Konstruktivismissa oppilaan oma kognitiivinen toiminta vastaa kaavan O:ta.

21 Konstruktivismi keskustelu on viime vuosina käynyt Suomessakin kiivaana. Kyseessä on nähdäkseni pyrkimys määrittää ja tarkentaa ilmiötä. Keskustelu on kosketellut konstruktivismi-käsitteen laajuutta ja sisältöä. Keskustelussa on kysytty mm. sitä, että onko kyseessä sekä tietoteoriaan että ontologiaan liittyvä ilmiö vai kohdistuuko konstruktivismi pelkästään tietämisen alueelle (esim. Tynjälä ym. 2005). Esimerkiksi Siljanderin (emt.) näkemyksen mukaan konstruktivismi on ensisijaisesti tietoteoria, näkemys siitä, miten maailmaa koskeva tietomme on mahdollinen. Ja vasta toissijaisesti konstruktivismia voidaan pitää esimerkiksi oppimisen tai pedagogian teoriana. Tosin Jussila (1999, 37) ei hyväksy konstruktivismia edes tietoteoriaksi. Se johtaa hänen mukaansa relativismin hyllyvälle suolle. Kaikki inhimillinen tieto on tietenkin ihmisen rakentamaa, mutta kaikki tietämys ei ole yhtä hyvin perusteltavissa yhtä pätevää, toteaa Jussila. Toisaalta esimerkiksi Puolimatka (2002) on tulkinnut konstruktivismilla olevan tietoteoreettisen aspektin ohella myös ontologisen ulottuvuuden.

Tosiasias näkemys ihmisestä muokkaamassa tietoaan ei ole uusi. Konstruktivismiin juuret juontuvat Pihlströmin (1997, 85; myös Siljander 2002, 205–206) mukaan kuitenkin jo Kantin tietoteoriaan. Kantin mukaan mieli ohjaa kahdentoista kategoriansa avulla havaintotapahtumaa. Mieli ei siis ole passiivinen vastaanottaja, vaan tiedon rakentaja. Välitöntä tietoa sinänsä ei siten voi olla olemassa. Tiedon suora siirto on mahdotonta.

3.3 Edistyksen myytti ja elämän markkinoituminen

Uusliberaali luonnontila

Postmoderni ihminen on tottunut ajattelemaan, että tärkeintä elämässä on yksilöllinen menestys ja materiaallinen hyvinvointi. Uskotaan, että määrällinen, ei välttämättä laadullinen, kasvu tuo onnellisuuden (mm. Pitkänen 2001). Lähtökohtana on ajatus siitä, että yksilö tietää, mikä hänelle on parasta, ja tekee tämän pohjalta itsensä kannalta edulliset valinnat. Hyvän elämän tavoittelu nähdäänkin yksilön omaksi asiaksi (Pitkänen, 1996, 7). Postmodernin ihmisyyden voikin sanoa olevan yhä tiukemmin sidottu siihen, mitä yksilö osaa tai omistaa ja mitä oikeuksia hänellä on. Keskustelu onkin siirtynyt oikeudenmukaisen yhteiskunnan kehityksestä ihmisoikeuksien kehitykseen, mitä esimerkiksi Bauman (2002, 40; myös Koski 2004) pitää valitettavana. Hänen mukaansa keskustelun painopiste on tällöin pelkästään yksilöiden oikeuksien ja erilaisuuden korostamisessa sekä oman onnellisuuden mallin ja itselle sopivan elämäntyylin valinnassa. Tilanne muistuttaa mielestäni jossain määrin Thomas Hobbesin (1588–1679) luonnontilakäsitettä, jossa yhteiskunta rakentuu omia etujaan tavoittelevista yksilöistä. Hobbesin luonnontilassa

Konstruktivismiaallon alkuaikoina, reilut kymmenen vuotta sitten, se näyttyi ja näyttäytyi osin edelleen koulumaailmassa pääasiassa radikaalina (naivina) konstruktivismina. Viime aikaisessa keskustelussa konstruktivismiin radikaalius on lieventynyt ja se lähestynyt tietyiltä osin realistisia näkemyksiä. Keskustelun alkuajan tiukasta vastakkainasettelusta (esim. Puolimatka vs. Tynjälä) on pikkuhiljaa liuuttu kohti kompromissia. Esimerkiksi Tynjälä ym. (2005, 25–26) toteavat artikkelissaan *Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana* että: ”Oppija pyritään saamaan tietoiseksi omista käsityksistä ja vertaamaan niitä tieteelliseen tietoon” ja ”... tarkoituksena on auttaa opiskelijoita rakentamaan käsityksiä, jotka mahdollisimman hyvin vastaisivat tieteellistä käsitystä”. Jos lainaukset tulkitaan niin kuin oletan, että opiskelija pyrkii vääristä käsityksistä eroon ja rakentaa mahdollisimman totuudenmukaista tietoa, niin silloin tullaan hyvin lähelle konstruktivismiin vastapoolia edustanutta realismia. Toisaalta Puolimatkakakin myöhemmissä näkemyksissään lieventää konstruktivismiin ontologista aspektia ja toteaa (2005, 55), että ”konstruktivismiin kanssa on yhteensopivaa, että on olemassa tajunnasta riippumattomia subjekteja”. Rintamalinjojen täsmentyessä ja lähestyessä toisiaan voidaan kysyä, että mihin on kadonnut keskustelun ”pihvi”, mistä keskustellaan? (ks. esim. Holma ja Konttinen 2005; Hautakangas ja Kiilakoski 2005)

kaikki taistelivat kaikkia vastaan. Luonnontilassa tärkeää on se, miten minä selviydyn, ei välttämättä se mikä on oikein

Ajan, jota myös uusliberalismiksi²² kutsutaan, muita tunnusmerkkejä ovat markkinat, kilpailu, valinnanvapaus, yksilöllisyys, joustavuus, yrittäminen ja taloudellinen kasvu (Julkunen 2001, 48; Rinne 2002, 102, Hilpelä²³ 2004, 58). Juha Suoranta (2003, 35) liittää uusliberalismin piirteisiin edellisten määreiden lisäksi vielä teknis-matemaattisten aineiden arvostamisen ja teknologian ihannoinnin. Matemaattis-teknologista näkökulmaa pidetäänkin tällä haavaa lähes yksipuoleisesti kasvun ja kehityksen synonyymina.

Postmodernin ja uusliberalismin yhteys voidaan hahmottaa seuraavalla tavalla. Näen, että uusliberaalinen markkina-altis ihminen mahdollistuu postmodernin ajan kehityksessä. Esimerkiksi Sigad (1998, 15) nivoo uusliberalismin ja postmodernin yhteen. Hänen mukaansa rajattomassa pluralismissaan ja relativismissaan postmoderni filosofia antaa tilaa uusliberalistiselle kehitykselle. Molempia suuntauksia yhdistää hänen mukaansa näkemys siitä, että järjen avulla osoitetut tavoitteet ja niiden seuraaminen on suorastaan huijausta. Tapio Puolimatka (1997, 312) lähestyy teemaa samasta suunnasta. Hänen mukaansa postmodernin arvosubjektivismi, joka mahdollistaa muun muassa pirstaleisen minän, mahdollistaa myös tehokkaan kulttuurisen indoktrinaation. Elämismaailmojen eriytyminen, maailmankuvan pirstaloituminen, maallistuminen ja yksilöllisyyden korostus ovat tehneet tilaa indoktrinaatioille (myös MacIntyre 1984). Sami Pihlström (1997, 88–89) puolestaan esittää, että

22 Ns. uusliberalismin ja klassisen ”liberalismin” eroa ovat tarkastelleet mm. Jyrki Hilpelä (2001, 142–146) ja Juha Sihvola (1998, 34–37). Heidän mukaansa ”klassiselle” liberalismille yksilö oli arvo sinänsä. Yksilön oikeuksia, vapautta ja autonomiaa tuli kunnioittaa. Myös suvaitsevaisuutta ja yleistä tasa-arvoa pidettiin ihmisyyteen kuuluvana. Liberalismi ei merkinnyt sosiaalisesta vastuusta luopumista eikä markkinavoimille alistumista. Uusliberalismi on korvannut liberalismien oikeudenmukaisuuden markkinoilla ja ihmishanteeksi on kehittynyt markkinoilla rahastava ja kuluttava ihminen, valtion minimisuojeleuksessa. Markkinavoimien määräämästä ihmishanteesta on hyvin vaikea poiketa ja Hilpelä ja Sihvola tulkitsevatkin uusliberalismin ihmisyyttä kaventavaksi.

Sirkku Hellsten (1996, 17–20) puolestaan jakaa liberalistisen ajattelun uusliberalismiin ja hyvinvointiliberalismiin. Yhteistä näkemyksille on hänen mukaansa se, että molemmat korostavat hyvän tavoittelussa yksilöiden omaa valintaa. Hyvä elämä toteutuu silloin kun yksilö saa valita itse omat päämääränsä, ulkopuolisten tekijöiden puuttumatta. Hyvinvointiliberalismi sallii uusliberalismia enemmän valtion puuttumisen yksilöiden toimintaan edistäessään kansalaistensa hyvinvointia ja tasa-arvon toteutumista.

23 Hilpelä (2004) lainaa Hoffmannin (2001, 29–30) ajatuksia ja yhdistää uusliberalismin ja postmodernin liitokseen kolmanneksi nykyistä aikaa kuvaavaksi koulutuspoliittiseksi teemaksi myös biologismin, joka on syöpynyt läheisesti molempiin ajatussuuntauksiin. Hilpelän mukaan uusliberalismi tuo mieleen kaikessa kilpailuhenkisyydessä darwinilaisen olemassaolon taistelun ja perimää korostavan lahjakkuusteorian.

Konstruktivismissa, erikoisesti sen radikaalissa muodossa voidaan havaita edellä mainittuja piirteitä. Konstruktivismihan korostaa voimakkaasti biologiasta tuttua organismin itsejärjestyvyyttä – itsesivistystä.

indoktrinaatio perustuu postmodernin konstruktiviseen tietoteoriaan, anti-realismiin. Hänen mukaansa indoktrinaatio nostaa päätänsä heti, kun ajautaan tiedolliseen relativismiin.

Näin ajateltuna postmoderni, traditioista vapaa, ihmiskuva monine mielenmaisemineen ja antirealistisine näkemyksineen altistaa kansalaisen muun muassa uusliberalistiselle markkinatalouden ujutukselle. Luomalla yksilön mieleen monia uusia merkityksiä ja rakenteita, postmoderni tarjoaa ”markkinoille” mahdollisuuden täyttää uudet tyhjät mielenmaisemat pinnallisilla kaupallisilla elämyksillä. Vanhojen suuriin kertomuksiin pohjautuvien merkitysten hävitessä aukot ovat täyttyneet markkinatalouden pirstaleisilla ja hektisillä tuotteilla. Markkinat tarjoavat kaivattuja elämyksiä ja kokemuksia, identiteetin rakennusaineiksi, joskus jopa valmiina pakasta revittävinä pikaajattelijoiden tarjoamina formaatteina.

Markkinaidentiteetti

Peter McLaren (2001, 128–130) kuvaa osuvasti ”uudenaikaisia markkinaidentiteettejä”. Hänen mukaansa mainostajat ja markkinoijat jakavat meidät lokeroihin esimerkiksi iän ja harrastusten mukaan. He ovat hyvin perillä sekä meistä kuluttajista että kulttuurista. Ihmiset hyväksyvät markkinoiden ehdot, koska heillä ei ole tilalle mitään. Elämä kokonaisuudessaan, sen myötä myös koulu, jakaa vapaa-ajan kohtalon: informaation elektroniset muodot ovat hänen mukaansa vallanneet molemmat. Jälkimodernit informaatioteknologiat ovat saaneet aikaan käyttöarvon korvaantumisen merkkiarvoilla ja tuotebrandoilla. Tuotetuista tarpeista on McLarenin mukaan tullut työtä tärkeämpää. Näin täyttyvät suurista kertomuksista tyhjät mielenmaisemat jälleen uudella suurella kertomuksella – yksilöllisellä ja moniarvoisella postmodernilla edistysmyytillä. Ihmisten elämänmuodot pluralisoituvat edistysmyytin myötä, mutta McLarenin (mt. 129) mukaan ne ”eivät kuitenkaan rakennu asianmukaisille kulttuurisille ja eettisille ennakoehdoille”.

Kokemuksellisuudella ja tunteilla on ihmisen markkinoitumisessa valtava merkitys. Asiakas ja hänen mieltymyksensä ovat saaneet pääroolin. Valot, musiikki ja lavasteet luovat mielikuvan näytelmästä tai turistikohteesta. Yksityiset kohteet, tuotteistetut maailmat, ovat värikkäämpiä ja monipuolisempia kuin viralliset valtiolliset, niillä on tunneperäistä voimaa. Esimerkiksi koulun odotetaan olevan teemapuisto, iskupaikka ja monitoimitalo. Jussi Onnismaa (2005, 110) puhuu tässä yhteydessä kouluista oppimisen puuhamaina. Kärjistyneimmillään, hänen mukaansa, ajan henki ilmenee siinä, että koulumaa-ilmassa halutaan kaataa kaikki seinät. Tällöin kaikki olisivat yhtä suurta tilaa, jossa vapaita valintoja tekevät oppilaat suuntautuvat kuka mihinkin.

Oppimiseen ja kasvatukseen tähtäävät koulut näyttävät ikävän tylsiltä ja vanhanaikaisilta. Tämä näkyy esimerkiksi peruskoulun yhdeksäsluokkalaisille jaettavissa lukioesitteissä – kasvatusta ja oppimistermejä ei esitteissä näy. Sen sijaan kaikki muut kouluun liittyvät houkuttelevat piirteet ovat hyvin edustettuna (Tervetuloa lukioon 2003; 2004). Tuotteen arvoa mitataan sillä,

miten se iskee kuluttajien haluihin. Bauman (2002, 95) selittää ajalle tyypillistä mieltymysten, halujen ja ”fiilisten” korostamista sillä, että postmodernin ihmisen huomio ja halu kiinnittyy tuotantoprosessin loppupäähän, kuluttamiseen. Mennessä modernissa tärkeää oli tuotannon alkupää, ponnistuksia vaativa tuottaminen.

Markkinoitumista ja erinomaisuuden tavoittelua voidaan pitää postmodernin ihmisen utopiana, päämääränä, länsimaisen ihmisen uutena paratiisina. Ilmiö liittyy läheisesti postmodernin evoluutioperusteiseen kehittämisajatukseseen ihmisen ”jumalallistamiseen”. Postmodernilla ihmisellä on tarve tulla enemmän ja paremmaksi tässä päivässä, sopeutua olemassa olevaan tilanteeseen. Vanha, valistuksesta innoituksensa saanut edistysmyytti, on edelleen voimassa, mutta se on kääntynyt vertikaalisesta horisontaaliseksi ja rationaalisperustaisesta emotioperustaiseksi – menestystä ja mielihyvää odotetaan tässä ja nyt, lyhyellä aikajänteellä. ”Uuden” edistysmyytin merkitysmekanismi on kuitenkin samanlainen ”vanhan” edistysmyytin kanssa, jossa utopia saavutettiin tulevaisuudessa. Edistysmyytti toimii edelleen sekä todellisuuden mallina että mallina todellisuudelle. Edistysmyyttiä voidaan pitää yhtenä suurena kertomuksena, joka ei ole vielä kuollut, vaan vaikuttaa aktiivisesti, tosin aikakäsitykseltään ja sisällöltään muuntuneena koskien lähinnä yksilöiden ja yhteisöjen taloudellista hyvinvointia (esim. Tamminen 1994, 14, 136–142, 154–160).

Tietoyhteiskuntamytti

Postmodernin ajan edistysmyytti on saanut virallisesti hyväksytyyn muodon vallitsevassa tietoyhteiskuntaliturgiassa, ja se on saavuttanutkin vähitellen aidon myytin ominaisuudet²⁴. Muun muassa Toiskallio (2001, 455) pitää tietoyhteiskuntaa postmodernin virallisena muotona. Hänen mukaansa tietoyhteiskuntamytyistä on muodostunut koko kulttuuria ohjaava systeemi, jonka avulla nimetään maailmaa. Myytille selitetään ja normitetaan tulevaisuutta.

Kulttuurissamme vallitsee niin voimakas usko teknologian ja tietoyhteiskunnan sivistävään ja vapauttavaan voimaan, että se on rinnastettavissa valistuksen ajan järjen palvontaan. Myytin saamaa sädekehää ei kukaan uskalla sammuttaa. Yhteiskunnassamme, myös koulumaailmassa, uskotaan vahvasti,

24 Matti Parjanen (1985) on muokannut kulttuurintutkimuksen klassikoiden (mm. Malinowski: sosiaalisen järjestyksen ylläpito, Levi – Strauss ”myytit ajattelevat meissä”, myytti legimoi todellisuuden) myyttinäkemysten pohjalta nykyaikaiseen yhteiskuntaan käyvän myyttimääritelmän. Parjanteen mukaan (mt. 66): ”Myytti siis voidaan määritellä lyhyesti yhteiskunnan ja kulttuurin, kielellisesti kaksitasoiseksi, tiedostamattomaksi piilorakenteeksi, jota voidaan käyttää normina tai jopa manipulaationa”. Parjasen myyttimääritelmä sopii hyvin yksin mm. opetuskentälle näyttäytyvän tietoyhteiskuntakäsityksen kanssa. Nykyisen yhteiskunnan myyteistä lisää esimerkiksi Karjalainen 1990 ja Tamminen 1994.

että tietoyhteiskunta on välttämätön edellytys hyvinvointi- ja sivistisyhteiskunnan synnylle.²⁵

Tietoyhteiskuntamyynä tarjoaakin ylöspäin kurkottavan viitekehäksen yksilölle ja instituutiolle, esimerkiksi koululle ja kasvatukselle. Myynä tarjoaa yksilölle ritualisoidun väylän kehittää itseään ja toteuttaa itseään yksilönä. Siirtymäriittejä muistuttavien teknokurssien, esimerkiksi Opefi I, II ja III, suorittamisen avulla opettaja initoituu askel kerrallaan tietoyhteiskunnan kelpoiseksi työntekijäksi. Koulut ja muut instituutiot ilman nykyään välttämättömäksi sanottua rituaaliseksi kehittyntä verkottumista ja portaaleja ovat auttamattomasti tippuneet kehityksen ulkopuolelle.

Tietoyhteiskuntautopian keskellä on kiinnostavaa tarkastella melkein sata vuotta sitten kirjoitettu John Deweyn (1957, 16) tekstinpätää, jossa hän aprikoi aikakautensa huimaa kehitystä. Tekstin teemat tuntuvat tässä ajassa hyvinkin tutuilta.

Tuskin saattaa uskoa, että historiallisena aikana on aikaisemmin esiintynyt näin nopeaa, laajaa ja täydellistä vallankumousta. Sen avulla maapallon kasvat ovat muuttumassa fyysistenkin muotojen osalta. Poliittiset rajat on muutettu tai pyyhkäisty pois kuin ne olisivat todella vain viivoja paperisella kartalla. Asutus on maan syrjäisistä osista nopeasti keskittynyt kaupunkeihin. Elämäntavat muuttuneet hätkähdyttävään äkkiä ja perinpohjaisesti. Luonnon totuuksien etsiminen on virinnyt ja helpottunut ja niiden soveltaminen elämään ei ole tullut vain mahdolliseksi vaan myös kaupallisesti välttämättömäksi. Jopa meidän moraaliset ja uskonnolliset aatteemme ja harrastuksemme, jotka olemuksemme pohjaan perustuvina ovat vanhoillisinta meissä, ovat joutuneet syvällisten muutosten alaisiksi. Olisi mahdotonta ajatella, ettei tällainen vallankumous vaikuttaisi kasvatukseen muutenkin kuin vain muodollisesti

Ennen oppineisuuden ylipapit vartioivat totuuden aarrekkammiota, ja he jakelivat sitä pieniä paloja pienelle joukolle kerrallaan. Mutta teollisen vallankumouksen seurauksena, ... , on tässä tapahtunut muutos. Kirjapainotaito keksittiin: kirjoista tehtiin kauppatavaraa. Kirjoja, aikakauslehtiä ja asiakirjoja monistettiin ja niiden hinnat halpenivat. Veturin ja sähkölennättimen ansiosta saatiin aikaan vilkas, nopea ja halpa kanssakäymisen mahdollisuus. Liikkumisen vapaus, johon liittyy aatteiden ja ajatusten vaihto, on helpottunut rajattomasti. Seurauksena on ollut älyllinen vallankumous. Opintotoiminta on pantu käyntiin. ... Tieto ei ole

25 Tässä yhteydessä sopii kysyä, miten tietoyhteiskunta on ylipäänsä mahdollista ilman sivistys- ja hyvinvointiyhteiskuntaa? Onko tietoyhteiskunta syy vai seuraus? Tilanne lienee kuten Juha Herkman (2002) kirjoittaa artikkelissaan "Milloin tietoyhteiskunnasta tuli hyvinvointiyhteiskunta". Hän toteaa, että toimiva tietoyhteiskunta ei ole mahdollista ilman koulutettuja hyvinvointivaltion kansalaisia, eli hyvinvointiyhteiskunta edeltää tietoyhteiskuntaa. Koulutuksellinen pääoma tarjoaa mahdollisuuden sähköiseen viestintään eikä toisin päin.

enää liikkumaton, jähmeä kappale; se on sulatettu nesteeksi. Se vaikuttaa tehokkaasti itse yhteiskunnan kaikkiin tapahtumiin.

Rautahäkissä

Jokaisella kolikolla on kääntöpuolensa. Uusliberaalinen postmoderni edistysmyytti on paradoksaalisesti aiheuttanut sen, että maailman ja oman minän haltuunottoon tähdännyt ihminen on menettämässä otteensa sekä itsestä että maailmasta. Postmoderni näyttäisi olevan kaventamassa yksilön autonomiaa, uusintamassa sitä sortoa, josta sen nimenomaan piti vapauttaa. Yksilön hamuama privatisaatio on vähitellen katoamassa, yhteiskunta ja sen myötä ulkopuolinen maailma, julkisuus, on valtaamassa yksilön – hänen mielenmaisemansa. Muun muassa Matthies (1989, 21) toteaa, että postmodernin ihmisen voi sanoa lopulta olevan ajatuksissaan ja toimissaan yksiulotteinen, hänellä ei ole oikeasti todellisia vaihtoehtoja tai pakenemismahdollisuuksia, koska hänen toimintansa ja ajattelunsa on sidottua tuotannon ja kulutuksen mahtiin (myös esim. Klein 2004).

Markkinaihmissen identiteetti heijastaa trendejä ja kulutustottumuksia. Yksilölle markkinaperusteinen identiteetti voi kuitenkin olla kohtalokas. Uusliberaalinen edistysmyytti aiheuttaa Juha Suorannan (2003, 38) mukaan voimattomuutta ja ulkopuolisuutta ja onnettomimmillaan se mekanisoi ihmisten elämän. Richard Sennet (2002) puolestaan näkee, että jatkuva epävarmuus ja alituinen globaali kilpailuasetelma rikkoo identiteetille tärkeän jatkuvuuden kokemisen ja mahdollisuuden vakaaseen elämään.

Peter McLaren (2001, 128–130) syyttää yksilön autonomian menetyksestä elektronista tiedonvälitystä. Uusi postmodernin elektroninen tiedonvälitys rajaa subjektiviteetin ja identiteetin niin, että ihmisestä jää jäljelle vain simuloitu minä, päätekansalainen, joka kykenee liikkumaan vain paikallaan. Viihde ja media eivät tarjoa, hänen mukaansa, ratkaisuja ihmistä vaivaaviin suuriin kysymyksiin.

Juha Sihvola (1998; myös esim. Taylor 1995, 125–126) kuvaa nykyihmisen elämää hallitsevia voimia weberiläisittäin rautahäkeiksi, joista on vaikea vapautua, koska ulkopuoliset voimat ovat tunkeutuneet niin valtavalla voimalla ihmiseen. Sihvola (2000, 15) tarkastelee myös nykyistä verkostoitumisintoa ja pohtii, mahtavatko joustavat verkot takertua lujemmin ihmiseen kuin perinteiset rautahäkkimäiset totaaliset järjestelmät. Mitä pontevammin joustavista verkoista pyristelee irti, sitä tiukemmin verkot tarttuvat kiinni. Rautahäkin sisältä tai verkkoon kietoutuneena, välineellisen järjen vallan ja tuotoksen maksimoinnin alta, on vaikea korostaa yhteisöllisyyttä ja yhteisöllisiä ihanteita. Nykyihmisen elämän ja toiminnan perusakseleiksi tarjotut viihde, markkinat ja tietoyhteiskunta eivät välttämättä tarjoakaan ratkaisuja ihmisenä olon suuriin kysymyksiin, eivät ilmeisesti edes identiteetin rakentamiseen, kuten menneen esimodernin ja modernin ajan ”suuret kertomukset”.

4 Koulukasvatus postmodernissa ajassa

4.1 Koulukasvatuksen ohentunut merkitys

Koulua ja koulukasvatusta on kritisoitu viime aikoina usein. Koulu ei ole avautunut riittävästi yhteiskuntaan ja opettajat murehtivat kasvatuserityksensä menettämistä. Kasvatuksen ja opetuksen sisältöä sekä opetusmenetelmiä moititaan – esimerkiksi opetuksen sisältöjen sanotaan olevan opiskelijoille liian vieraita, liian kaukana heidän kokemusmaailmastaan. Yleisin syytös lienee viime aikoina ollut se, että koulu ei ole pysynyt yhteiskunnan muutosten mukana. Koulujen sanotaan jämähtäneen menneen modernin ajan instituutioiksi, eli ne eivät ole vielä ehtineet tai kyenneet postmoderniin vauhtiin (mm. Helakorpi ym. 1996, 22–23). Pasi Sahlbergin (2000, 1) mukaan kouluun kohdistuva kritiikki on merkki siitä, että koulu ei pysty hoitamaan tehtäviään kunnolla.

Päivi Naskali (1992, 10–16) jakaa koulun tehtävät kahteen luokkaan, ensinnäkin sisäisiin tehtäviin, oppimiseen, elämänhallinnan välineisiin, ja sivistykseen välittämiseen sekä toiseksi, ulkoisiin, yhteiskuntaa palveleviin tehtäviin²⁶. Hänen mukaansa erityisesti kasvatuksen ja koulun sisäisten tehtävien merkitys on vähentynyt ulkoisten tehtävien kustannuksella. Monet muutkin asiantuntijat (esim. Giddens 1995; Helve 2002) ovat puhuneet kasvatustehtävän vaikeutumisesta, jopa kriisiytymisestä. He korostavat nimenomaan Naskalin mainitsemaa koulun sisäisten tehtävien hoitamisen ongelmallisuutta. Myös Thomas Ziehellä (mm. 1991) on samansuuntainen näkökulma. Hän arvostelee jyrkin sanoin koulua merkityksen menetyksestä. Koulun lumous on haihtunut eikä sillä ole hänen mukaansa enää ylivertaista messiasasemaa kasvatuksessa. Koulua ei koeta enää luonnollisena ja itsestään selvänä järjestelmänä.

26 Myös Habermasin klassinen tiedonintressiteorian näkökulma on tässä yhteydessä käyttökelpoinen. Koulukasvatuksella voi ajatella olevan ensinnäkin teknis-taloudellinen tehtävä, toiseksi hermeneuttinen, sivistävä tehtävä ja kolmanneksi kriittinen, toisinkasvatuksen mahdollistava tehtävä.

Mielenkiinnotonta

Näyttää siltä, että virallinen koulumaailma ei kykene tarjoamaan opiskelijoiden tärkeäksi kokemia aineksia. Opiskelijoiden vieraantumiskokemukset näkyvät raadollisesti koulun arkielämässä. Yläasteen opiskelijat oireilevat useilla eri tavoilla. Lukiolaiset ovat tunnollisempia, mutta hallitsevat sisäisen poissaolon tekniikat erittäin hyvin, he ovat fyysisesti paikalla, mutta henkisesti ajoittain todella kaukana.

Koulukasvatuksen merkityksen vähentyessä, monet nuorisokulttuurin elementit, vapaa-aika, ystävät, media, markkinat ja työ ovat, koulukasvatuksen sijaan, nuorison todellisia oppimisen ja identiteetin rakennusaineksia. Koulun ulkopuolinen maailma tuntuu tarjoavan opiskelijoille motivoivampaa sosiaalistumis- ja identiteetin rakentamisaineksia. Oppilaiden maailmassa koulu esittää enää vain yhtä pientä osatekijää. Instituution tarjoama opetus ei välttämättä ole enää heidän ensisijainen tavoitteensa. Koulun ulkopuolella, arjessa, tapahtuva oppiminen on kiehtovampaa ja mielenkiintoisempaa. Arjen vetovoima perustuu Juha Suorannan (2003, 148) mukaan sen tarjoamaan mielihyvään, hetkellisyyteen, aistimellisuuteen ja ekstaattisuuteen eli juuri niihin ominaisuuksiin, joita koulu ei perinteisesti tarjoa. Näkemystä tukee Ari Antikaisen (1996, 255) tutkimus, jonka mukaan hyvin harvoin kokemuksellinen merkittävä oppimiskokemus tapahtui yleissivistävän koulun oppilaana. Esimerkiksi sosiaalisia taitoja lukiolainen oppii ilta- ja viikonlopputyössään hampurilaisravintolan kassalla enemmän kuin koulussa.

Voidaan sanoa, että koulu on oppilaiden kriittisen silmälläpidon ja jatkuvan vertailun alaisena. Aikaisemmin, modernin aikaan, maailmaa katsottiin koulun antamien silmälasien läpi, nykyaikana koulua tarkastellaan maailman antamien silmälasien läpi. Tapio Aittola ja Juha Suoranta (2001, 23) näkevät asian niin, että mediakulttuuri toimii suodattimena ja informaation ennakkojäsentäjänä, johon koulun tarjontaa verrataan. Kuvattu tilanne aiheuttaa sen, että opettajat joutuvat taistelemaan koulukasvatuksen puolesta, jopa huutaen sille paikkaa – ja huutaminen tapahtuu kilpaa monen muun äänen kanssa.

Vastauksena oppilaiden vieraantumiseen koulut turvautuvat usein näennäisiin ja pinnallisiin muutoksiin. Koulut alkavat muistuttaa utilitaristisia teemapuistoja – mahdollisimman monelle mahdollisimman hyvää. Oppisisältöjä ja opetusmenetelmiä johdetaan populaarikulttuurista. Kaikkea hyvää ja kaunista, mitä koulun ulkopuolella on, siirretään kouluun: kehitetään seikkailuhenkisiä teemapäiviä, laaditaan mukavia valinnaiskursseja, joissa ei välttämättä tarvitse kovasti opiskella, ostetaan entistä tehokkaampia tietokoneita, tarjotaan verkkoyhteyksiä ja muita ”jippoja”. Opettajat pyrkivät epätoivoisesti viihteellistämään ja ”oppilasläheistämään” opetustaan, jotta opiskelijoilla olisi hyvä olla koulussa. Opettajilta kuluu runsaasti aikaa ja energiaa ajankoh- taisten muoti-ilmiiöiden ”nuuskintaan”. Näillä eväillä pyritään kilpailemaan opiskelijoiden sieluista koulun ulkopuolisen maailman kanssa ja ostamaan menetetty ”gloria” takaisin.

Mielestäni koulu jää alakynteen tässä kamppailussa. Kouluilla ei ensinnäkään ole taloudellisia ja henkisiä resursseja lähteä taistelemaan esimerkiksi median kanssa opiskelijoiden sieluista. Toiseksi keskellä kilpailun sykettä koulut ovat moniarvoisuuden ja houkuttelevuuden nimissä häivyttäneet perinteisiä aatteellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita ja omaksuneet kaupallisen nuorisokulttuurin tarjontaa oman toimintansa osaksi (esim. Värri 1992, 69–70; Suoranta 2003, 196). Lähtiessään mukaan esimerkiksi postmodernin median elämäniloille koulut saattavat menettää toimintansa ytimen, kasvatusinstituutiona toimimisen. Useimmilla opettajien suunnittelemissa ”oppilaslähtöisillä” projekteilla ja teemapäivillä koulu tekee itsensä oppilaiden silmissä vain naurettavaksi. Kömpelöt ja teennäiset ratkaisut jäävät kauaksi opiskelijoiden reaali maailmasta. Koulun kannalta ongelmaksi muodostuu se, että kun koulu on kovalla äänellä uudistunut askeleen verran, oppilaan muu olemisympäristö on astunut yhdessä humauksessa jo kaksi askelta eteenpäin.

Koulukasvatuksen hajoaminen

Kasvatuksen ja opettamisen tarve ei kuitenkaan liene kadonnut mihinkään. Monet sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset ovat aiheuttaneet sen, että oppiminen ja kasvatustarve ovat liukuneet virallisten kasvatusinstituutioiden ulkopuoliseen, arjen, maailmaan. Juha Suoranta (2003, 10) esittää, että kasvatuksen alue on laajentunut mediakulttuurin alueelle, josta kasvattajien on hyvin vaikea saada otetta. Mediakulttuuria Suoranta pitää suorastaan totaalisenä ideologiana, joka pyrkii hallitsemaan lapsia ja nuoria. Myöskään Pauli Siljanderin (2002, 9–10) mukaan kasvatustarve ei ole kadonnut, mutta se ei kuitenkaan ole enää siinä määrin kasvatusta harjoittaneiden instituutioiden tehtävä kuin ennen. Koko yhteiskuntaa leimaa pedagogisoituminen, kasvatustarve kuuluu kaikille. Pedagogisoiva ajattelutapa hallitsee hänen mukaansa koko kulttuuria, mediaa, mainontaa ja uutisointia (myös esim. Giroux 1996).

Tätäkö Jameson (1986) tarkoitti, kun hän puhui postmodernin yhdestä tunnusmerkistä, kulttuurin pinnallisuudesta aiheutuvasta hajaannuksesta? Aiheellisesti voi kysyä, että onko koulukasvatuksella enää sijaa maailmassa, joka näyttää yhä pirstaleisemmalta ja jäsentymättömämmältä? Menettääkö koulu sädekehänsä ja itsestäänselvyytensä lopullisesti viihteelle? Muuttuko koulu varastoksi ja säilytyspaikaksi, kuten Rinne ja Salmi (1998) ovat esittäneet?

Koulu, opettajat ja kasvatustarve elävät tilanteessa, jossa entinen ei ole itseltään selvää. Koko kasvatustyö joudutaan perustelemaan, mikä on koulumaailmassa uusi ja opettajille ennennäkemätön ilmiö. Kari Väyrysen (2001, 269) mielestä koulukasvatuksen polttavin perusongelma on tällä hetkellä se, miten ratkaista oppimisen ja opettamisen tasolla ulkopuolelta tulevat vaatimukset. Yksinkertaisin ratkaisu Väyrysen kysymykseen lienee se, että luovutaan ”koulusta” ja lähdetään ulkopuolisen maailman matkaan. Koska kouluihanteet ja arvot, Naskalin (1992, 10–16) mainitsevat koulun sisäiset tehtävät, eivät enää vastaa ulkopuolista todellisuutta, muutetaan koulukasvatuksen ihanteita ja arvoja ulkopuolista maailmaa vastaavaksi, eikä pyritä todellisuuden muutta-

miseen. Sakari Saukkonen (1999; 2003, 108) nimeää sellaisen koulumallin, joka myötäilee ulkopuolista maailmaa ”imitaation kouluksi”. Imitaation koulussa pyritään eroon vanhanaikaiseksi mielletystä kateederiopetuksesta ja korostetaan sen sijaan vuorovaikutussuhteiden tasavertaisuutta ja opetuksen lähtökohdaksi otetaan koulua ympäröivä kulttuuri sekä oppilaiden arkikokemukset²⁷.

Opettajan näkökulmasta syitä kasvatuksen hajoamiseen ja koulukasvatuksen merkityksen ohentumiseen voidaan löytää mielestäni kolmelta taholta, joita tarkastelen lähemmin seuraavissa kappaleissa. Kyseessä ovat koulukasvatukseen kohdistuvat postmodernin aikakauden ilmapiiristä johtuvat paineet ja kasvatuserustan muutokset, joihin opettajien on vaikea saada otetta. Muutokset ovat samalla myös liuuttaneet koulukasvatusta yhä kauemmaksi opettajien toimikentästä ja toimivallasta. Opettajan kannalta on huolestuttava piirre se, että muutokset tapahtuvat salaa ja vaivihkaa ja usein ilman opettajien taholta ilmenevää pohdiskelevaa kritiikkiä.

1. Erityissivistystä ja itsekasvua.

Koulukasvatuksen keskeinen kysymys on koulukasvatuksen päämäärien ja tavoitteiden asettaminen. Tällöin pohdittavaksi tulee koulun tarjoaman sivistyksen sisältö, kasvatuserusta – mitä se on, mistä se juontuu ja mitä siitä seuraa? Nykyistä koulukasvatusta tarkasteltaessa voidaan erottaa ainakin kaksi kasvatuserustaa muuttanutta teemaa. Ensinnäkin yleissivistyksen muuttuminen yhteiskunnassa nopeasti hyödynnettäväksi kapea-alaiseksi **erityissivistykseksi**, suorituskyvyksi, ja toiseksi **kasvava** on ainakin näennäisesti itse ruvennut päättämään sivistyksensä sisällöstä ja suunnasta.

2. Unesco-koulusta OECD-kouluun

Toisena postmodernin yhteiskunnan tyypillisenä piirteenä, ja samalla koulukasvatusta ja opettajan autonomiaa rajoittavana tekijänä näen **koulun avautumisen** yhteiskuntaan ja yrityksen pysyä sen kehityksessä mukana. 1990-luvulla koulumaailmaa vaadittiin avautumaan yhteiskuntaan. Koulua ja koulukasvatusta pidettiin liian irrallisena saarekkeena yhteiskunnassa. Tavoitteena ilmeisesti oli, että koulujen vaikutus säteilisi ympäristöön valoa, tietoa ja taitoa. Mutta koulujen avautumisessa kävikin köpelösti, koulu ja kasvatuserustat ajautuivat ympäristönsä syliin. Vaikutusmekanismista

27 Saukkonen (1999 myös 2003) esittelee artikkelissaan ”Myöhäismodernin uusin vanha koulu” kolme vaihtoehtoista koulumallia. Ensimmäistä mallia hän kutsuu ”piilo-opetussuunnitelman kouluksi”. Tässä mallissa opettaja perinteisesti opettaa edestä, oppilaat istuvat rivissä. Toisena mallina hän esittää yllä mainitun ”imitaation mallin”. Mallia Saukkonen kritisoi siitä, että se johtaa tärkeiksi katsottujen ilmiöiden suoraan jäljentämiseen ja hetkellisten mieltymyksiensä mukaan toimimiseen. Saukkosen kolmas koulutuksen malli on nimeltään ”inspiraation koulu”. Keskeistä tässä mallissa on ihmisyyteen syventyminen, hiljentyminen, työhön keskittyminen ja sen eteen ponnistelu.

tuli yhdensuuntainen – toisinpäin kuin oli suunniteltu. Ympäröivä todellisuus tunkeutui avautuneista rakosista kouluun. Koulut ja kasvatustavat joutuvat toimimaan pakotettuina ja alistettuina markkinoiden palvelijoina. Tämä ilmiö on aiheuttanut mekanistisen ja kausaalisen spiraalin, jossa merkitykset mitataan markkoilla ja onnellisuus kilpailukyvyyn parantumisena.

Koululla ja kasvatuksella on kyllä edelleen päämääriä, mutta niiden yksilöä sivistävä tehtävä on peittyneet ulkopuolisten välineellisten tavoitteiden alle. Kasvatuksen päämäärien painotus on siirtynyt sivistyneestä yksilöstä yhteiskunnan, erityisesti talouden kehitystä painottavaksi. Koulusta ja kasvatuksesta on tullut yhä enemmän yhteiskuntaan valmistava mukauttava laitos ja koulun sivistävä tehtävä on minimaalisempi kuin koskaan – enää ei uskota sivistyksen ja vapautuksen suureen kertomukseen. Kasvatuksella ei näytä olevan enää persoonallis-eettisiä arvopäämääriä, vaan tavoitteita, jotka on johdettu yhteiskunnan muutoksesta ja kehityksestä (mm. Naskali 1992, 10, 55; Launonen 2000; Ahonen 2003). Edistyksen ja menestyksen huumassa on unohtunut, että kasvatuksessa on kysymys ensisijaisesti ihmiseksi tulemisesta.

3. Epäsäännöllistä muutosaltoilua

Kolmantena syynä koulukasvatuksen ohentumiseen näen postmodernissa maailmassa tyypillisen epäsäännöllisen ja kasvatuksesta irrallisen **muutosaltoilun**, jota kuvaa hyvin Beckin tunnettu junavertaus. Beck (1986) rinnastaa koulumaailman poukkoilevuuden kummitusasemaan, josta juna kyllä lähtee, mutta vähän minne sattuu. Matkustajat ostavat lipun ja astuvat junaan, mutta juna lähteekin aivan toiseen suuntaan kuin oli ilmoitettu. Virkailijat, kouluviranomaiset, jatkavat lipunmyyntiä aivan kuin mitään ei olisi tapahtunut muistuttaen vielä matkustajia, ettei ilman lippua voi matkustaa. Koulukasvatuksesta onkin mielestäni muotoutunut ”tilkkutäkkipedagogiikka”, ”brändien” valtaa ja ajan hengen päämäärätöntä nuuskintaa. Surullista asiassa on se, että opettajat usein tietämättään ja tahtomattaan toimivat ”tilkkutäkkipedagogiikan” ja muutosaltoilun tukena.

4.2 Kasvatusperustan muutos

4.2.1 Erityissivistystä ja suorituskykyä

Niin sanotut itsensä ylittämiseen pyrkivät arvot heikkenivät viime vuosisadan loppupuolella suomalaisessa kasvatusilmastossa. Vanhat, nykyisin osittain syrjäytyneet arvot pohjasivat muun muassa klassiseen humanismiin snellmannilais-hegeliläisessä hengessä. Nähdäkseni nämä arvot ovat niitä,

joita esimerkiksi Päivi Naskali (1992, 10–16) pitää koulukasvatuksen sisäisten tehtävien pohjana. Eettisiä päämääriä, esimerkiksi yhteisöllisyyttä, korostaneiden arvojen tilalle ovat astuneet yksilökeskeiset tavoitteet ja yhteiskunnan tarvitsemien persoonallisuuspiirteiden luominen. Arvoihin sitoutunut kasvatusta on muuttunut persoonallisuuden ominaisuuksien kehittämiseksi (esim. Launonen 2000, 324; Simola 2002, 58–60). Koulukasvatusta tarkastellaankin nykyaikana pragmaattisena, usein hyvin spesialisoituneina arvioitavissa olevien kykyjen joukkona, osaamisena ja oppimiskykynä. Kapea-alainen expertti on korvaamassa, jollei ole jo korvannutkin, klassisen yleissivistyksen.

Ehkä räikeimmin eron havaitsee, kun tarkastelee pedagogiikan professori Cleven (1888, 5, 6)²⁸ reilun sadan vuoden takaista näkemystä koulukasvatuksen tehtävästä. Hänen mukaansa koululla on erityinen sivistystehtävä, joka poikkeaa perheen ja yhteiskunnan tehtävistä. **Koulukasvatus ei saa levitä kasvatuksen ulkopuolelle, eikä se saa ottaa vaikuttimia ulkopuolelta.** Koulukasvatuksella ei Cleven mukaan ole yhteiskunnallista tehtävää, vaan kasvatuksen tehtävänä on sivistää sivistyksen vuoksi. Koulun tarkoituksena on luoda totuutta nousevan sukupolven sivistykseen.

Täsmäosaamista

Yhteiskunta ja ennen kaikkea työ- ja talouselämä tarvitsevat nykyisin suorituskykyisiä tietyillä ominaisuuksilla varustettuja kansalaisia. Työelämän yhteys koulumaailmaan näkyy esimerkiksi siinä, että sitä on pidetty yhtenä kansallisen koulutusstrategian avainalueena (mm. KM 1994;1). Opiskelijat halutaan varustaa sellaisilla ominaisuuksilla, joiden turvin he pystyvät nopeasti ujuttautumaan työ- ja talouselämän tarvitsemiin tehtäviin. Erityisen korostetusti on viime aikoina ollut esillä esimerkiksi tietotekniikan osaajien tarve.

Työ- ja talouselämän vaatimuksien perusteella lukion opetussuunnitelman perusteisiin (1994) lisättiin esimerkiksi yrittäjyyden korostus. Lukion uusimmassa opetussuunnitelmassa (2003) yrittäjyyskasvatuksen asema korostui entisestään, siitä tuli yksi lukion oppiaineet läpäisevistä aihekokonaisuuksista (Ahonen 2003, 174, 184).

Pohtiessaan yleissivistyksen sisältöä Juha Hakala (2003, 96) törmäsi yrityselämän edustajiin. Heidän näkemystensä innokkaimpien kannattajien mukaan yrittäjyys pitäisi saada toimimaan läpäisyperiaatteella jo päiväkodeissa ja peruskoulua pitäisi rakentaa ammatillisen sivistyksen lähtökohdasta. Yrittäjänäkemyksen visioima yhteiskunnan mallikansalainen olisi Hakalan tul-

28 Cleven näkemykset ovat läheistä sukua Hegelin esittämille kouluinstituution autonomiaa korostaville ajatuksille. Hegelhan, Kari Väyrysen (2001, 272) mukaan, korosti sitä, että autonomisena instituutiona koululla on omat pedagogiset tavoitteensa, jotka täytyy pitää erossa yhteiskunnan satunnaisista intresseistä ja perheiden mielivallasta. Yksityisten intressien (esim. talouden) tulee Hegelin mukaan vaieta koulussa. Kouluja ei saa mestata ulkoisen hyödyllisyyden ja valtion päämäärien etujen edessä. Koulun tehtävä määrittyy intellektuaalisesti vapaasta yksilöstä käsin.

kinnan mukaan monipuolinen liikeideoiden tuottaja, jonka tehtävänä olisi työllistää ainakin itsensä.

Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteeksi näyttää olevan muodostunut optimaalinen hyöty yhteiskunnan suoritusjärjestelmän kehittämiseksi (mm. Lyotard 1985, 76–77). Kasvatuksella tuotetaan työelämän tarvitsemia dynaamisia osaajia, suorituskykyisiä suorittajia, tiimityöskentelijöitä ja asioiden hallitsijoita – tuttuja iskusanoja koulukasvatuksenkin maailmasta. Leena Koski (2004, 88) esittääkin kriittisesti, että:

Kulttuurisena eetoksena yksilöllisyys irtoaa itsetuntomoraalista ja muuntuu valintoja tekeväksi työmarkkinakansalaisuudeksi, jossa katse kohdennetaan ensisijaisesti omien kykyjen riittävyden arviointiin.

Erityissivistyksen painottaminen merkitsee sitä, että opiskelijaa kasvatetaan työntekijäksi, ei hyväksi ihmiseksi. Kasvatuksesta on vaarassa tulla mekanistis-kausaalista ulkopuolisen yhteiskunnan kopiointia. Tilanne muistuttaa hyvin paljon viime vuosisadan alkupuolella vallalla ollutta piirreteoreettista persoonallisuusnäkemystä, jossa ihmisen nähdään koostuvan erilaisista yksittäisistä piirteistä ja kyvyistä (vrt. esim. lukion aihekokonaisuudet). Osittain näin on jo tapahtunutkin. Tarpeeksi pitkälle vietyä ajattelumallin seurauksena saattaa olla, että opiskelijoita ei kannusteta enää ihanteiden etsintään, vaan taitojen, valmiuksien ja osaamisen muodostamiseen, kuten Päivi Naskali (1992, 84) toteaa.

Veli-Matti Värri (1994) kiinnittää huomion samaan asiaan. Hänen (mt. 14) mukaansa: ”kasvatus, joka johtaa ammatti- tai kansalaisroolin tai ideologian toteuttamiseen ei ole eettistä”. Perimmäinen tarkoitus ei tällöin olekaan rakentaa ihmisten onnellisuutta ja vastuuta, vaan valmistaa suorituskykyistä työvoimaa (myös Raivola 1991a, 11). Juhani Aaltola (2002, 3) varoittaakin ajattelemasta koulutusta pelkästään ”täsmäkoulutuksena” ja osaamista ”täsmäosaamisena”, jotka viittaavat osaamiseen valmistavassa merkityksessä. Osaamisesta tulee määrällisten työsuoritusten tehostamista. Näin ajateltuna kasvatuskäsitteet viittaavat Aaltolan mukaan vain akuuttien ja rajattujen koulutustarpeiden tyydyttämiseen.

Täsmäsivistystä

Aaltolan ohella monet muutkin tutkijat arvioivat nykyisen koulukasvatuksen voivan johtaa suppeaan, myös välineelliseksi kutsuttuun, sivistyskäsitteeseen. Kasvatuksen spesialisoitumista ja pirstoutumista pidetään negatiivisena kehityksenä. Irrallisten taitojen opettelu johtaa siihen, että opiskelijoille ei tule yhtenäistä näkemystä maailmasta. Yksittäiset tiedot ja taidot eivät yhdisty yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, maailmankatsomukseksi. Esimerkiksi Kari Kiviniemi (2000b) näkee nykymallissa todellisen vaaran. Hänen mukaansa sivistyksen kapeutumisen, esimerkiksi työelämäyhteyksien korostaminen, saattaa osoittautua lyhytnäköiseksi toiminnaksi.

Erityissivistuksen vaaroista varoittaa myös muun muassa Max Scheler. Hänen mukaansa (1976, 96, 118) kasvatuksen tavoite ei saa olla erityissivistys. Erityissivistys tarjoaa vain irrallisia tiedon palasia ammatteja tai tehtävien suorittamista varten. Kasvatuksen tavoite on erityissivistuksen sijaan yhtenäistää kasvavan näkemystä maailmasta ja hänen persoonastaan. Päämääränä on saada aikaan henkinen kehitys, jossa syntyy henkinen persoona. Henkinen persoona on Schelerin mukaan kypsä persoona, jolla on kehittynyt arvostelukyky ja taito tehdä valintoja sekä ennen kaikkea kyky olla asioiden objektiivisten olemusten määräämä.

Reijo Raivola (1991a, 11; 1991b, 342–235) tulkitsee yleissivistuksen kaventumisen uhkia yksilön näkökulmaa pitemmälle. Hän näkee suppean kasvatuksen ja asiantuntijuuden korostamisen uhkaavan jopa demokraattisen yhteiskunnan tulevaisuutta. Laaja-alaisen inhimillisen sivistyksen heikentyminen merkitsee Raivolan mukaan moraalista näköalattomuutta ja valintojen kapeutumista. Demokratiasta on vaarassa tulla tässä kehityslinjassa pelkätään taloudellinen käsite. Jopa päättäjät ovat olleet hieman huolissaan yleissivistyksen ohentumisesta. Tulevaisuusvaliokunta huomauttikin jo vuosia sitten (TuVM 1/1998), että tulevaisuudessa pärjäävät kansakunnat, joilla on laaja sivistysnäkemys.

4.2.2 Itsekasvua

Erityissivistuksen ohella toinen kasvatuserustaa muuttanut tekijä on kasvun päämäärien määrittämisen siirtyminen osittain oppilaiden käsiin. Oppilaiden rooli koulukasvatuksessa kasvoi voimakkaasti viime vuosisadan loppupuolella. Passiiviseksi sanotusta vastaanottajasta on vähitellen kehkeytynyt yhä aktiivisempi oman oppimisprosessinsa ja koulutustavoitteidensa säätelijä. Opiskelijan aseman korostumisen taustalla kummittelee muun muassa symmetrinen koulukasvatustähtämys, jossa opiskelija, kasvava, nähdään kasvatustasasioissa lähes yhtäläisenä toimijana kasvattajan kanssa.

Postmodernin kasvatustähtämyksen taustalta voi löytää esimerkiksi sokraattiseen ja rousseaulaiseen näkemykseen perustuvia ajatuksia ihmisluonnosta. Sokraattisen näkemyksen perusideoihin kuuluu, että etsivä löytää itse totuuden jyvän. Rousseaulle lapsi on perusluonteeltaan hyvä, ja häntä kasvatetaan hänen omista lähtökohdistaan käsin. Miettinen (1990, 127–132) löytää opiskelijakeskeisen painotuksen selitykseksi sokraattisuuden ja rousseaulaisuuden romantiikan lisäksi darvinismin vaikutteet höystettynä humanismilla ja psykoanalyysillä. Perusajatus näissä kaikissa opeissa on, että opetus ja kasvatustavoitteet lähtevät lapsen luonteesta ja sen teoretisoinnista. Näkemyksissä vedotaan lapsen myötäsyntyisiin spontaaneihin tarpeisiin sekä omaan uteliaisuuteen ja lähdetään tältä pohjalta rakentamaan ihmistä.

Siljander (2002, 78) selittää 1900-luvulla voimistuneen lapsi- ja opiskelijapainotteisen kasvatuksen korostuksen vuosisadan alun pedagogisilla reformiliikkeillä. Kasvavan tarpeita ja oppimiskykyä korostavien suuntausten voi-

mahahmoja olivat muun muassa Maria Montessori, John Dewey ja Ellen Key. Siljanderin mukaan heidän kritiikkinsä suuntautui lähinnä Herbartin opetuksen muodollisten asteiden teoriaa vastaan, joka reformaattoreiden mielestä alisti lasta liikaa. Auktoriteettiin pohjautuva kasvatus ja ulkopuolinen vaikuttaminen olivat näille näkemyksille vieraita.

Itseohjautuvuutta

Itsekasvu korostui, kun ihmisihanteiksi 1980- ja 1990 -luvulla tulivat itsensä kehittäminen, yksilöllisten taipumusten toteuttaminen ja aktiivinen keskustelutaito (esim. Naumanen 1990, 188–208; Puohiniemi 1993). Nämä ihanteet korostivat subjektin omaa osuutta itsensä rakentajana ja toimintaympäristössä säätelijänä. Itsekasvun lähtökohdaksi on Rinteen (2002, 102) mukaan ajatus, että yksilö tietää itse, mikä hänelle on parasta, ja tekee tämän pohjalta valintansa. Kasvava on itse muuttumisen subjekti, hänellä on oikeus määrittellä muuttumisensa suunta. Opetuksen ja kasvatuksen painopiste on siirtynyt siihen suuntaan, mitä ja miten opiskelija itse aktiivisesti rakentaa. Opettaja ei voi johdattaa oikeisiin käsityksiin, koska absoluuttisen oikeita käsityksiä asioiden todenperäisyydelle ei ole. Ulkoiset ympäristövirikkeet, esimerkiksi opettajan toiminta, palvelevat vain kasvavan itseorganisoitumista. (Puolimatka 2002, 13; Siljander 2002, 219–220.) Tätä näkemystä tukevat Eeva Kallion (2005, 47) mukaan myös eräät opetussuunnitelmien näkemykset. Ne uskovat vahvasti opiskelijan kykyyn muodostaa itsenäinen maailmankatsomus.

Oppilaskeskeisyyden ja samalla konstruktivismin huipentumana voitaneen nähdä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994. Opetussuunnitelman perusteissa siirretään kasvamis- ja oppimisvastuuta opiskelijalle. Perusteissa (Pops 1994, 10) todetaan että,

oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa. Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. ...

Tehokas opettaminen on ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista ...

Useissa muissa epävirallisemmissa papereissa ja kannanotoissa 1990-luvulla viestien ytimenä olivat termit itseohjautuva, autonominen, itseään sekä elämänsä hallitseva ja ohjaava opiskelija. Nämä samat teemat hallitsivat 1990-luvulla myös opettajille tarkoitettuja kasvatusalan julkaisuja ja useita täydennyskoulutustilaisuuksia, joissa koulun ulkopuoliset ”gurut” korostivat muun muassa ”sisäisen sankaruuden” voimaa.

Itsekasvun asetelma on herättänyt myös kritiikkiä. Esimerkiksi Päivi Naskali (1992) epäilee, että lapsi- ja opiskelijakeskeisyyden seurausta postmodernissa individualismissa on se, että kukaan ei enää suostu kasvatettavaksi. Kasvatuksen tilalle on astunut itsensä toteuttaminen mahdollisimman luo-

vasti omista tavoitteista lähtien. Aikaa leimaa vahva usko lapsen rajattomiin ja spontaneihin sivistyskykyihin (Kallio 2005, 4). Tätä näkemystä esimerkiksi Ari Kivelä (2000b, 64–70) kritisoi. Hänen näkemyksen mukaan itsetoiminnallinen subjekti ei sovi kasvatukseen. Se mitätöi kasvatuksen vaikutuksen.

Leevi Launosen (2000, 325) mukaan yksilöllisyys on ollut ennenkin kasvatuksen lähtökohta, mutta sitä jalostettiin niin, että yksilö kykeni sitoutumaan yhteisöön. Nykyisin tuetaan yksilön kasvua ilman selkeitä yhteisöllisiä päämääriä. Itse kasvuprosessista, liikkeestä, on kehittynyt kasvun päämäärä. Charles Taylor (1995, 86–87) näkee yhteisöllisyyden merkityksen katoamisen köyhentävän yksilön elämän merkityssisältöä. Itsensä toteuttamisessa piilee myös ihmissuhteiden esineellistymisen vaara. Kun ihmisyyys toteutuu vain yksilökeskeisesti, yhteydet muihin ihmisiin saattavat saada vain välineellisen arvon. Tästä Taylor syyttää ajankohtaista liberaalia ihmiskuvaa, joka näkee ihmisen itsensä toteuttamisen elämän korkeimpana arvona.

Siinä, että kasvava valikoi itse tavoitteitaan piilee nähdäkseni monia ongelmia hänelle itselleen. Itseohjautuva kasvaminen ei välttämättä synnytä kriittisiä valmiuksia. Itseohjautuva kasvaja ei kykene yksin rakentamaan erilaisten ja eritasoisten tietojen arvioinnissa sekä oikean ja väärän erottamisessa tarvittavia kykyjä (mm. Jussila 1999, 37–38). Subjektiivinen päämäärien asettaminen ei takaa sitä, että yksilö kykenee erottamaan kehityksen kannalta suotuisat vaihtoehdot epäsuotuisista. Päämäärien arvoerotteluun tarvitaan ajattelun välineitä, tietämisen lisääntyminen ei yksin riitä. Se, että yksilö viihtyy jossakin toiminnassa ei Tapio Puolimatkan (1999; 2002) mukaan takaa sitä, että se on merkityksellistä. Merkityksellisyys on merkittävää siksi, että se rakentaa yksilön toimintakykyä.

Ehkä perimmäinen ongelma itsenäisessä tavoitteen asettelussa on se, että siinä on vaarana jäädä oman subjektiivisuutensa vangiksi. Kasvava ei välttämättä pysty tällöin kääntämään katsettaan itsestään pois päin, yleiseen merkitykseen. Sivistyksen piiri saattaa siten pysyä suppeana. Hän ei myöskään välttämättä kykene yksin ylittämään itseään eikä valmista todellisuutta, eli kehityksen perusta on tällöin olemassa olevan toistoa – yksilön kehitys saattaa noudattaa näin konservatiivista rataa. Siljander (2002, 31–32) toteaa, että yksin kehittyessään yksilö ei kykene saavuttamaan edistyneempää elämänmuotoa.

4.3 Unesco-koulusta OECD-kouluun

Useissa ”virallisissa” toimikunnissa ja tuotoksissa on korostettu laaja-alaista sivistyksellistä pääomaa keskeisenä koulutusinstituution tehtävänä (esim. TuVM 1/1994; TuVM 1/1998; Pops 1994). Tosin merkillepantavaa on Kari Kiviniemen mukaan (2000b, 26), että useissa mietinnöissä ei mainita, mitä laaja-alainen sivistys on ja mihin se perustuu. Muinaiset kreikkalaiset pitivät esimerkiksi itsekontrollia ja moraalisen harkinnan kykyä hyvän elämän lähteinä

ja samalla kasvatuksen päämäärinä. Muinaiset tai myöhemmätkään filosofiset arvot eivät näy nykyisin kovin selkeästi koulutuksen päämäärinä.

Koulukasvatuksen päämäärien asettelu on liukunut pikkuhiljaa muun muassa kasvatuksen ja kulttuurin edustajilta ulkopuolisille vaikuttajille, lähinnä talouden ja median edustajille (Rinne 2002, 111–114; Apple 2001; Suoranta 2003). Hannu Simolan (1995) näkemyksen mukaan 1950-luvulta lähtien yhteiskunta alkoi esiintyä esimerkiksi opetussuunnitelmissa tahtovana subjektina, tuolloin siirryttiin arvopäämääristä tavoitteisiin. 1990-luvulla, kun koululaitos ”avautui” yhteiskuntaan, talouselämä ja teollisuus alkoivat esittää vaatimuslistojaan koulumaailmalle. Koulukasvatusta alettiin käyttää kansainvälistä kilpailukykyä korottavana aseena. Tämä näkyy muun muassa viimeisimmissä opetussuunnitelmissa (1994 ja 2003), joissa korostetaan yrittäjyyttä ja teknologiaa ja koko koulujärjestelmältä odotettiin joustavuuden ja mukautuvuuden lisäämistä (esim. Ahonen 2003, 173; Gordon – Lahelma 2004, 68). Koululaitoksen vaaditusta avautumisesta on seurannut se, että se on juuttunut yhä kiinteämmin osaksi taloudellista toimintaa ja yhteiskunnallisen integraation ylläpitämistä. Koulukasvatus ja opettajan toiminta on ikään kuin redusoitu koulutukseksi ja koulutettavuudeksi ja näin liitetty bruttokansantuotteen kasvuun tähtääväksi toiminnaksi.

Juhani Hytönen toteaa artikkelissaan *Yhteisökasvatus 1990-luvun peruskoulussa* (1999), 1970-luvun koulutuspolitiikan arvomaailman poikkeavan huomattavasti vuosisadan lopun koulutuspoliittisesta ilmastosta. Esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmakomitea vuodelta 1970 (KM 1970: A 4, 23–24) esittää kasvatuksen tavoitteeksi oppilaan hyvän elämän ja yhteiskunnan aktiivisen kehittämisen demokraattiseen ja inhimilliseen suuntaan. Vuosisadan lopun koulutuspolitiikassa jylläävät toiset tavoitteet. Hytösen mukaan tavoitteet johdettiin entistä enemmän talouselämän ajattelumalleista ja työelämän hyötynäkökohtia korostavista aineksista. Ehkä räikeimmän esimerkin Hytönen (mt. 46) on löytänyt hallituksen esityksestä eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi (HE 86/1997). Esityksessä todetaan muun muassa:

koulutuksen laadusta ja reagointiherkkyydestä yhteiskunnan muutokseen huolehditaan muun ohella jatkuvalla arvioinnilla ja uudistamalla koulutuksen määrällinen säätelyjärjestelmä (mt., 7).

ja

Tavoitteiden pelkistetympi määrittely mahdollistaa säädettyjen yleisten tavoitteiden puitteissa perusopetuksen tavoitteiden painottumisen ja muuttumisen yhteiskunnan kehityksen mukana (mt., 53).

Muun muassa edellä mainitun tekstin perusteella Hytönen tulkitsee, että kasvatusjärjestelmä halutaan nähdä nöyränä ja passiivisena yhteiskunnan muutoksiin mukautuvana instituutiona.

Tilanne ei koskea yksin Suomea, vaan tilanne on vastaava ympäri Eurooppaa. Esimerkiksi Susan Tomlinson (2001) on tarkastellut englantilaisen koulutuspolitiikan suuntauksia viimeisen viidenkymmenen vuoden ajalta. Hänen

mukaansa kahdenkymmenen vuoden aikana on koulutuspolitiikassa taistelu köyhyyttä vastaan ja tasa-arvon puolustus jääneet syrjään ja näiden sijaan tavoitteeksi on tullut kouluttaa opiskelijoista taloudellisen kasvun ylläpitäjiä.

Nykyisin vallalla olevan talouselämälähtöisen ja liberalistis-markkinataloudelliseen ajatteluun perustuvan koulutuspolitiikan ytimen Carter ja O'Neill (1995; Rinne 2002, 103) ovat tiivistäneet viiteen ydinteemaan:

1. Koulutuksen, työllisyyden, kaupan ja tuottavuuden yhteyksiä on lujitettava, jotta kansakunnan talous edistyisi.
2. Opiskelun tuloksia arvioitaessa on korostettava työelämässä tarvittavien taitojen asemaa.
3. Opetussuunnitelmien sisältöjen kontrollia on tiukennettava.
4. Valtion koulutuskustannuksia on alennettava.
5. Yhteisön jäseniä on pantava koulutukseen ja otettava mukaan päätöksentekoon ja näin luotava markkinavalintojen avulla painetta koulutukseen.

Ehkä Suomen koulutuslaitos ei vielä ole täysin Carterin ja O'Neillin esittämän uusliberalistisen koulutuspolitiikan vallassa, mutta 1990- ja 2000-luvun alun koulutuspoliittiset linjaukset kulkivat ilmeisen hyvää vauhtia tähän suuntaan²⁹. Ehkä ne eivät "virallisissa" kannanotoissa vielä ole sitä, mutta ruohonjuuritasolta ja eräiden tutkijoiden silmin katsottuna markkinatalouden ylivoima paistaa läpi.

Tapio Puolimatka (1997, 275; myös esim. Apple 1990; 2001) väittääkin, että koko koulutussuunnittelun johtajatuksena on talouselämän tarpeet, jopa siinä määrin, että kysymykset ihmiselämän oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta ovat peittyneet näkyvistä. Lasten ja yhteiskunnan hyvä nähdään toteutuvan talouden ja teknisen kehityksen myötä. Koulutusjärjestelmän perusteita tarkastellessaan Risto Honkonen (2002, 41, 45; myös Järvinen 1996, 35; Ahonen 2003, 195) päätyy voimakkaaseen päätelmään, jonka mukaan kasvatus ja koulutus eivät ole enää arvoja sinänsä, vapautumisen ja inhimillisen kasvun lähteitä, vaan puhtaasti taloudellinen tekijä. Nykyopettaja ja opiskelija nähdään vain tuotantokoneiston osana.

Noin vuosikymmen sitten kasvatustyössä mukana olleet muistanevat, miten koulujen ymmärrettiin olevan liike-elämän sanaston mukaan palvelujen tuottajia, oppilaita alettiin kutsua asiakkaiksi ja opettajia asiakkaiden palvelijoiksi. Kouluinstituutiosta, suurten kertomusten kertojasta, on tullut Rinteen (2002, 113) mukaan paikallinen toimija, joka toteuttaa samaa logiikkaa kuin mikä tahansa liiketalouden yksikkö.

Markkinaelämän vaatimukset ovat menneet niin hyvin läpi, että Kyösti Kurtakko (2002; myös Ahonen 2003, 167–168) nimeää muutoksen siirtymisenä Unesco-koulusta OECD-kouluihin. Hänen mukaansa koululaitos on rinnastettu yksityiseen sektoriin. Koulut toimivat monin paikoin kuin pienet

29 Esimerkiksi Rinne (2001, 94–95) on havainnut suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa mm. seuraavia uusliberalismiin viittaavia ominaisuuksia: vanhempien oikeus vapaaseen kouluvalintaan, koulujen profiloituminen, laatu-koulujen palkitseminen ja koulujen sekä opettajien työn julkinen arviointi.

yritykset. Tämä näkyy muun muassa tiiviinä yhteyksinä paikalliseen elinkeinoelämään ja tulostavoitteiden asettamisena. Tällainen ajattelutapa lähentää julkisen sektorin toimintaa yhä lähemmäksi yksityisen sektorin toimintatapa. Koulukasvatustakin voidaan ajatella samanlaisena tuotannon muotona kuin mitä tahansa muuta tuotannollista toimintaa. Kärjistäen voi ajatella, että koulukasvatus mielletään talouden alasektoriksi, jossa koulutuksen laatu ja maksimaalisen voiton tavoittelu alkavat muistuttaa toisiaan. Koulutkin nähdään mikroekonomisina välineinä toteuttamassa talouden päämääriä. Stephen Ballin (2004, 14) mukaan tällöin on vaarana, että oppilaitosten tietotyöstä tulee tuotoksia, suoritusasoja ja laadun ilmentymiä.

Tilanteen tekee Hilpelän (2004, 60–61) mukaan ongelmalliseksi se, että usein koulujen markkinointuminen ymmärretään poliittisesti neutraalina vaihtoehtona, joka tullessaan tuo kouluille yritys-elämälle tyypillistä tehokkuutta ja suorituskykyä. Juuri tällaisesta tilanteesta esimerkiksi Tapio Puolimatka (1999, 26) varoittaa. Hänen mukaansa jos koulutussuunnittelua ohjaa ensisijaisesti taloudellisen kilpailukykyyn ylläpito, niin silloin saatetaan opiskelijaa kohdella välineenä. Sama kohtalo voidaan asettaa tietysti myös opettajalle.

Koulusektorin siirtyminen markkinatalousoppeihin ei ole tapahtunut irrallaan muusta yhteiskunnallisesta kehityksestä. Markkinavetoinen yhteiskuntapolitiikka on tullut ainoaksi varteenotettavaksi vaihtoehdoksi muillakin yhteiskunnan osa-alueilla. Se on ilmentynyt esimerkiksi valtion yhtiöiden yhtiöittämisestä ja yksityistämisenä. Yhteiskunnalliset linjaukset on alistettu uusliberaaleille periaatteille, jotka korostivat rakenteellista kilpailukykyä ja pääoman kasvavaa kansainvälistymistä. Uusliberaali terminologia on otettu käyttöön ikään kuin automaattisesti, se ei vaadi tuekseen minkäänlaisia perusteluja. Ajattelun taustalla piilee usko liberaalisten markkinoiden oikeudenmukaiseen toimintaan. Ajatus on hyvin ”adam smithiläinen”. Smithän odotti sitä, että kun ihmiset tavoittelevat taloudellisella areenalla kilpaillen omaa etuaan, siitä hyötyvät kaikki muutkin. Kilpailun uskotaan parantavan muun muassa tuotteiden laatua ja tuotannon tehokkuutta. (mm. McLaren ja Fiscman 2001, 236; Rinne 2002, 103–107.)

Koulumaailman markkinointuminen ja tehokkaan koulutusajattelun lisääntyminen näkyy edellä mainittujen seikkojen lisäksi koulun arkielämässä **kielenkäytön** ja ”kaupallisten” mielikuvien, ”**brandien**” tuottamisena, **teknologian pakkosyötössä** ja **rationalisoituneena opetustyönä**. Näiden ilmiöiden vaikutuksia ja seurauksia tarkastelen tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

Kielenkäyttö ja brandien tuottaminen

Koulu- ja kasvatustieteiden käsitteistö ja terminologia ovat uusiutuneet viimeisen viidentoista vuoden aikana. Arvot ovat muuttuneet tavoitteiksi, opettaminen ohjaamiseksi, luokka oppimisympäristöksi ja oppiminen osaa- miseksi. Visioista, missioista, strategioista, tiimeistä, laatuajattelusta ja tulos- sopimuksista on tullut osa koulujen puheretoriikan arkipäivää. Yleisimmin kuultu toiminnan haluttua muutosta perusteleva sanonta on viime aikoina

ollut ”jatkuva muutos”. Iso osa koululaitoksen viljelemästä terminologiasta ei liity alunperin lainkaan kasvatukseen, vaan ne ovat peräisin teknologis-rationaalisesta talouden maailmasta (Syrjäläinen 2002, 56; Ahonen 2003, 175). Ehkä kärjistetyimmän ja konkreettisimman esimerkin tarjoaa Anttosen, Helakorven ym. toimittama koulun laatua koskeva kirja (1995), jossa tuodaan laatuajattelua koulumaailmaan. Teos pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan laatu toiminnan päätavoitteena on asiakkaiden jatkuvan tyytyväisyyden varmistaminen. Tässä mallissa laatu koulu rupeaa tuottamaan laadukkaasti laatuoppilaita. Oppilaasta tulee laatu tuote, kuten mikä tahansa teollisuustuote, mitä ajattelutapaa esimerkiksi Kari Uusikylä (esim. 1998; 1999) usein kritisoi voimakkaasti.

Toisena kielenkäytön muutoksen esimerkkinä voi mainita vuoden 1994 opetussuunnitelman kielenkäytön. Hannu Simola (1995, 100) havaitsi, että koulu ei tarkoita opetussuunnitelmassa enää virastoa, vaan yritystä, joka tuottaa joustavia ja laadukkaita koulutuspalveluita. Koulun toiminta-ajatusta ja profiilia tulee kehittää, palvelukykyä nostaa ja tuloksellisuutta lisätä yhdessä sidosryhmien kanssa (Pops 1994, 8, 10, 15, 22).

Uudistunut terminologia näyttäytyy opettajatasolla eräänlaisena absurdi-kielipelinä, jolla hämärretään kasvatukselliset ja pedagogiset ongelmat ja haasteet. Aini Oravakankaan (2005, 18) mukaan koulutuksen kieli onkin alkanut eriytyä kasvatuksen ja sivistyksen kielestä. Hänen mukaansa uudessa kielessä ei ole sijaa kysymyksille kasvatuksen päämääristä tai ihmisen henkisestä kasvusta. Jyri Puhakainen (1999, 20) on samaa mieltä. Puhakaisen mukaan uusilla termeillä peitetään puhe etiikasta ja sivistyksestä. Sisällöltään vieraiden ja onttojen käsitteiden käyttö on aiheuttanut opettajakunnassa hämmennystä ja jopa hyvin ivallista suhtautumista. Opettajien on usein vaikea ymmärtää ensinnäkin termien täsmällisiä sisältöjä ja toiseksi niiden liittymistä opetustyöhön. Uusi puhetapa onkin nähdäkseni jäänyt lähinnä rehtoreiden ja kouluhallinnon käyttöön, joilla kielipelin viljeleminen saattaa synnyttää, ulkopuolisten silmissä, mielikuvan asiantuntijuudesta.

Liike-elämästä tuttujen termien ohella koulumaailmassa on alettu matkia myös bisnesbrandien luomista. Erityisesti lukioissa keskitetään paljon voimia brandien ylläpitoon, esimerkiksi näkyvyyteen mediassa. Suurimmissa kaupungeissa lukioita mainostetaan esimerkiksi internet-yhteyksien ja tietokoneiden lukumäärällä, mielenkiintoisilla ja vetävillä koulukohtaisilla syven-tävillä ja soveltavilla kursseilla (Tervetuloa lukioon 2003; 2004). Brandeilla pyritään erottamaan toisista, tuomaan esille omia vetäviä erikoisuuksia. Ne tarjotaan julkisuuteen kotisivuilla, mainoslehtisillä, portaaleissa. Perustyöstä, itse tuotteesta, mainokset eivät totea juuri mitään. Tärkeämpää on esiintyä hyvänä kouluna ja antaa vaikutelma ajanmukaisesta koulusta, kuin todella olla hyvä ja ajanmukainen koulu (esim. Apple 2001, 74).

Mielikuva oppilaitoksesta ja sen arkitodellisuus saattavat erota toisistaan huimasti, kuten brandi ja tuote (esim. Klein 2004, 50–51). Opiskelijoiden odotetaan valitsevan tulevat opinahjonsa mielikuvien varassa – ei tosiasioiden. Todellisuuden paljastuminen brandeja vastaamattomaksi saattaa aiheuttaa

ongelmia. Samanlaisia pettymyksiä saattaa kokea uuteen kouluun menevä opettaja. Paperilla koulu näyttää ”edistyneeltä”. Koulussa on esitteen mukaan lukuisia projekteja ja monenlaisia kehityshankkeita. Mutta todellisuus on useimmiten arkisen harmaa – samaa puurtamista kuin muuallakin.

Brandit eivät synny itsestään – niiden eteen joudutaan tekemään kovasti työtä. Raakaa perusopetustyötä puurtava henkilöstö joutuu vaikeaan asemaan, kun brandien ylläpitotyö saatetaan mieltää koulun johdossa arvokkaammaksi kuin tavallinen opetustyö. Ongelmaksi opettajat kokevat sen, että he joutuvat uhraamaan aikaansa vieraaksi kokemiensa brandien luomiseen oikeaksi tietämiensä kasvatustavoitteiden sijaan.

Teknologian pakkosyöttö

Teknologian, erityisesti tietokoneiden ja niin kutsutun tietoyhteiskunnan määrittäminen koulumaailmaan, on ehkä rajuin esimerkki postmodernin ja uusliberalismin markkinaperusteisten vaatimusten täyttämisestä (esim. Toiskallio 2001, 255; Suoranta 2003, 351). Koneteknologian pureutumista koulumaailmaan ei yleensä ole perusteltu pedagogisin, kasvatuksellisin tai eettisin syin³⁰. Teknologiainvaasion perusteluiksi on tarjottu Suomen pysymistä kansainvälisesti kilpailukykyisenä ja taloudellisen kasvun edistämistä (esim. Naskali 1992). Oppimista uskottiin sinisilmäisesti edistettävän ja nopeutettavan tietokoneiden avulla. Tietotekniikan uskottiin olevan väylä paitsi talouden niin myös ihmisenä kehittymiseen (Syrjäläinen 1992, 7; Lipponen 2003, 299). Ajateltiin tietokoneiden, verkottumisen ja videoneuvottelulaitteiden pitävän kansakunnan kilpailukykyisenä. Tämä uskomus ei ole kuollut vielä, edelleen on projekteja ja kehityshankkeita, joiden pääosissa ovat välineet – eivät oppilaat ja oppiminen. Näiden projektien ja hankkeiden tuotokset saattavat olla valtavan hienoja väri- ja äänikylläisiä elektro-visuaalisia speaktaakkeleita, mutta niiden merkitys esimerkiksi opiskelijan oppimisen ja ihmisenä kehittymisen näkökulmasta saattaa olla kovinkin heiveröinen.

Tietotekniikan vallankumousta koulumaailmassakin ovat siis hallinneet tekniset ja taloudelliset kysymykset – eivät niinkään kysymykset hyvästä ihmisestä tai yhteiskunnasta. Ilmeisesti osalla opettajista ei ole ollut kykyä nousta sivistyksen ja viisauden tasolle ja kykyä nähdä kone- ja verkkohuuman taakse peittyviä teknis-taloudelliseen lähestymistapaan liittyviä on-

30 En halua kiistaa teknologian positiivisia merkityksiä esimerkiksi tiedon hankinnan ja eräiden rutiiniluonteisten toimintojen nopeuttajana. Kriittinen asenteeni nousee edellä mainitun perustelemattomuuden lisäksi kahdesta kokemukseeni perustuvasta lähteestä. Ensinnäkin koulumaailmassakin vaikuttavasta sokeasta uskosta teknologian vapauttavaan ja sivistävään voimaan. Sillä että ykköset ja nollat liikkuvat entistä nopeammin ajatellaan olevan positiivinen vaikutus inhimilliseen olemiseen. Ja toiseksi henkilökohtainen ärtymykseni perustuu kalliin teknologian hyvin heikkoon tuotos –panossuhteeseen. Sillä rahalla mitä kouluilla on satsattu teknologisiin ”vempaimiin” ja verkostoitumishankkeisiin voisi odottaa todella huomattavia edistysaskelia esimerkiksi opiskelijoiden inhimillisessä kehityksessä.

gelmia. Internet ja tietokoneiden käyttö mielletään usein edelleen samaksi asiaksi kuin tietoyhteiskunta. Nykytilanteen voi hahmottaa edelleen kuten Niiniluoto (1994) teki toistakymmentä vuotta sitten. Hän toteaa (mt. 68), että on erehdys luulla, että huomion kiinnittäminen tietotekniikan käyttövalmiuksiin olisi riittävä ratkaisu ajankohtaisiin haasteisiin, jotka koskevat tiedollisten taitojen kehittämistä koulussa. McLarenin ja Fischmanin (2001, 240) mukaan kaupallisuus ja talouselämä ovat ajaneet opettajat käyttämään tietotekniikkaa ja tietoverkkoja koulu- ja kasvatuskontekstista irrallaan. Heidän mukaansa tietotekniikkataidot on irrotettu sosiaalisen vallan ja etuoikeuksien järjestelyistä. Tekniikan avulla pyritään ratkaisemaan ongelmia, joiden ratkaisuun tarvitaan ihan muita avuja. Tämä liittyy Charles Taylorin (1995, 37–38) mukaan yleisemmin teknis-taloudellisen yhteiskunnan tapaan vastata ongelmiin välineillä, jotka eivät siihen kuitenkaan kykene.

Tilanne näyttäytyy opettajan näkökulmasta sellaisena, että jos koulut eivät satsaa moderniin teknologiaan, ne eivät kykene suuntautumaan tulevaisuuteen. Taloudellisen laman, 1990-luvun aikana, Suomessakin oli useita kuntia, joilla ei ollut varaa uusiin oppikirjoihin tai opettajien sijaisuuksiin, mutta silti ne satsasivat teknologiaan: kouluille hankittiin audiovisuaaliset välineet, tietokoneet, videotykit, ohjelmien päivitettyt versiot ja videoneuvottelumahdollisuudet. On kouluja, joihin tietokoneita ostettiin saturaatiopisteen täyttymiseen asti. Uskottiin, että tietty määrä koneita saisi lähes automaattisesti aikaan oppimista, kasvua ja kehitystä. Ongelmaksi tilanne muodostuu silloin, kun opettajilla ei ole resursseja pitää yllä koulujen kotisivuja, portaaleja yms. Jotta pysyttäisiin kehityksen mukana, ylläpito joudutaan ostamaan kalliilla hinnalla ulkopuolelta. Teknologiaan ja tietokoneisiin satsaaminen mielletään ikään kuin pakonomaiseksi askeleeksi tulevaisuutta kohti.

Mielestäni teknologian ”palvomisessa” piilee useita vaaroja. Teknologian ylikorostaminen on yhtenä osana kaventamassa paitsi yksilön, myös koulukasvatuksen, opettajan ja koulujen autonomiaa sekä edistämässä pirstaloitumista. Kun välinettä itseään pidetään päämääränä, se altistaa samalla välineellisen järjen korostamiselle. On nähtävissä piirteitä, jotka osoittavat rengin kasvaneen isännän asemaan. Tekniset järjestelmät ovat kehittyneet itsetarkoituksiksi ja alkaneet hallita ihmisten elämää. Liekki Lehtisalo (2002, 85) toteaaakin että:

teknologia ei ole näytelmän viaton osapuoli, vaan se pyrkii myös tulevaisuuden visioissa anastamaan pääroolin, joko ihmisen ohjaamana tai hänen ohjaintensa ulottumattomissa.

Teknologia ja tietoyhteiskunta näyttävät olevan koulumaailmassakin kuin vastustamattomasti etenevä luonnonlaki tai luonnonmullistus, jolle kukaan ei voi mitään ja johon on vain varauduttava (esim. Apple 1986, 151). Huomionarvoista tässä ajattelutavassa on se, että opettajien on valmistauduttava, muututtava ja kouluttauduttava ottamaan vastaan tuleva utooppinen tila. Opettajien ja kasvatuksen on sopeuduttava – ei messiaanisen tietoyhteiskunnan.

Koulujen ja opettajien on pyörittävä mukana samankaltaistavan teknologian oravanpyörässä täyttääkseen yhteiskunnallisen ”kehittymisvelvoitensa”³¹.

Yksilötasolla teknologian korostaminen saattaa johtaa yksinkertaistettuun kausaaliteettiin ja mekanistiseen yksilön kehitymis- ja toimintamalliin. Vaarana on joutua avuttomaksi teknologian persoonattoman paineen alla. Väitettäisiin, että teknologialle alisteinen kasvatus kaventaa yksilön toiminta-avaruutta ja asettaa pakotteita toimia ennalta määrätyllä tavalla (Sihvola 2005, 29 myös Apple 1990; Naskali 1992; Taylor 1995). Pirstaloituminen ja todellisuuden muuttuminen merkkien rykelmäksi voi supistaa identiteetin rakentamisen tiettyyn samankaltaiseen muottiin Esimerkiksi teknologian kehityksestä johtuen raja työn ja vapaa-ajan, bisneksen ja perheen välillä on häipynyt olemattomiin.

Siljander (2002) näkeekin nykytilanteen paradoksaalisena. Hän toteaa (mt.161 – 162), että mitä pidemmälle tieteellis-tekninen kehitys on edennyt, sitä syvemmälle sosiaalisen maailman systeemit ovat pureutuneet ihmisen arkipäivään. Teknologia saattaa syödä yksilön autonomiaa, kun yksilön toimintaa peilataan pelkästään välineelliseen rationaliteettiin, jolla yritetään korjata vääriä toimintoja ja korvata jopa moraalisia arvostuksia (esim. Taylor 1995, 40; Puhakainen 1999, 23; Suoranta 2003, 116). Charles Taylor (1995, 40) huomauttaakin, että:

teollis-teknisen yhteiskunnan instituutiot ja rakenteet rajoittavat vakavasti valintojamme, ne pakottavat niin yhteiskunnat kuin yksilötkin antamaan painoa välineelliselle järjelle, mitä emme koskaan sallisi pohtiesamme asiaa vakavana moraalikysymyksenä...

Jaana Venkula (2003, 61–62) puolestaan on sitä mieltä, että liian voimakas sat-saus tietokoneisiin ja teknologiaan saattaa aiheuttaa eräänlaista materiasta irrottautumista. Inhimillinen luovuus on, hänen mukaansa, ajatusten, tekojen, tapahtuminen ja materian vuorovaikutusta. Tietokoneella luovuus on pelkästään mielen ja koneen abstraktien symbolien pyörittelyä. Symbolit vaativat kuvitelmia merkityksistä, mutta symbolit eivät ole välttämättä, Venkulan mukaan, tosia. Ihminen kohtaa hänen mielestään todellisuuden tapahtumat kuitenkin aina toiminnassa, tekojensa kautta. Jos irrottaudutaan aidosta tapahtuminen virrasta, siitä saattaa seurata Venkulan mielestä toiminnallisten taitojen heikkeneminen.

Automaation vieraannuttavaa vaikutusta korostaa myös Richard Sennet (2002, 71–78). Konkreettisuudessa tilanteessa, ”käsityössä” valta on tekijällä, automaatioon ja teknologiaan perustuvassa toiminnassa, Sennetin mukaan, valta on koneella. Oppilaat saattavat jäädä yliteknoloituneissa tilanteissa vain ku-

31 Kuhmon lukion vs. rehtori Marja-Stiina Suihko kommentoi Helsingin Sanomien mielipidesivulla (6.12.2005) artikkelissaan ”Kavartaalitalous puskemassa koulu-maailmaankin” lukioiden nykyistä tilaa ja kritisoi mm. tietokoneistettua koulu-maailmaa toteamalla mm. että: ”Käsittämätön määrä aikaa käytetään opettajien kouluttamiseen jatkuvasti ja pääosin täysin keinotekoisesti uusiutuvan tekniikan hal-tuunottoon.”

viksi monitoreissa ja ääniksi kaiuttimissa. Pedagogisesta vuorovaikutuksesta tulee Suorannan (2003, 116–117) mukaan tällöin ohutta sosiaalisten, emotionaalisten ja ei-kielellisten merkitysten suhteen

Olen samaa mieltä Jyri Puhakaisen (1999, 116) kanssa, joka toteaa, että ihmisen kaikkien syvimät kysymykset ovat ristiriidassa tieteellis-teknisen kehityksen kanssa. Ihminen etsii syiden ohella elämälleen tarkoitusta. Teknologian avulla ihminen saa tietää yhä nopeammin ja yhä enemmän ympäröivästä maailmasta, mutta yhä vähemmän itsestään. Kärjistäen voidaan esittää, että ihminen etäännyy teknologian kehittyessä yhä kiihtyvämällä vauhdilla itsestään, ihmisenä olemisestaan.

Yksilötason ohella teknologian ylikorostamista voidaan tarkastella myös laajemmin. Juha Sihvolan (1998, 176) mukaan suurin klisee, joka tietotekniikkaan on liitetty on se, että tietotekniikka siirtää vanhan komentotalousyhteiskunnan roskakoriin ja antaa tilaa monitasoisuudelle ja sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Merkkijonojen välityksen nopeutuminen ei takaa ymmärretyn tiedon merkityksen kasvamista, vaikka sen pitäisi olla yksi koululaitoksen keskeisistä tavoitteista. Sihvola (mt. 172–177) tiivistääkin ajan henkeen sopimattomasti, että ei ole merkkejä siitä, että uusi teknologia ja tietotekniikka olisivat vaikuttaneet ihmisen hyväksi. Pikemminkin päinvastoin. Pitkälle kehittynyt tietoyhteiskunta tuottaa entisten lisäksi uusia ongelmia, esimerkiksi eriarvoisuutta ja sosiaalista vastuuntunnottomuutta (myös esim. Derrida 2000, 254; Suoranta 2003, 116).

Rationalisoitu opetustyö

Reijo Miettinen (1990) on verrannut teoksessaan *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta* nykyistä koulumaailmaa yhdysvaltalaisen F. W. Taylorin viime vuosisadan alussa kehittämien ajatusten pohjalta kehitettyihin tieteellisiin liikkeenjohdollisiin periaatteisiin ja havainnut niissä suuria yhtäläisyyksiä. Tieteellinen liikkeenjohdollinen oppi syntyi viime vuosisadan alussa tehostamaan ja rationalisoimaan kasvanutta teollisuustuotantoa. Taylorin ajatusten perusideana oli erottaa työn älyllinen ja manuaalinen elementti toisistaan. Suunnittelun ja käytännön toteutuksen pitäminen irrallaan ajateltiin tehostavan tuotantoa. 1910-luvulta lähtien näitä periaatteita sovellettiin Yhdysvalloissa koulumaailmaan sopiviksi. Kouluun sovellettujen periaatteiden pääkohtia olivat muun muassa seuraavat ajatukset:

1. Koulun tuloksille on määriteltävä standardit.
2. Tarvitaan mitta-asteikot standardien toteuttamista valvomaan.
3. Suoritusstandardien määrittely on teollisuuden ja liike-elämän tehtävä, ei opetushenkilöstön.
4. Tieteellinen liikkeenjohto löytää tehokkaimmat menettelytavat.
5. Työntekijälle pitää antaa yksinkertaiset ohjeet miten työ on tehtävä.
6. Työntekijöille kiihokkeita ja palkkioita hyvin tehdystä työstä.
7. Johto määrittelee tuotannon rakenteet ja järjestyksen.

Useimmat Miettisen (1990, 60, alk. Callahan 1964, 80–91) luettelon teemat ovat edelleen pinnalla koulumaailmassa. Vajaa vuosisata myöhemmin, 2000-luvulla, voi sanoa näiden näkemysten jopa korostuneen ja voimistuneen. Standardointi, tehokkuuden vaatimusten esittäminen, ohjeistaminen ja arvioiminen elävät vuosituhannen vaihteessa uutta nousukautta. Miettisen luettelon sovellutuksia ja esimerkkejä tämän päivän koulujen arkitodellisuudesta on helppo löytää. Oman työympäristöni parista voi löytää muun muassa seuraavat yhtäläisyydet:

1. Opetushallituksen laatimat yläasteen osaamisen tason standardit, joissa määritellään esimerkiksi arvosana 8 osaaminen.
2. Valtakunnalliset kokeet, arvioinnit sekä lukiovertailut toimivat yhtenäistävänä mittareina.
3. Talouselämän määrittelemät tavoitevaatimukset. Yrittäjyyden tunkeutuminen koulumaailmaan.
4. Kasvatuksen ulkopuolisten näkemysten osuus menetelmien ja käsitteiden tuottajana.
5. Opettajan oppaat ja tarkat opetussuunnitelmat ohjaavat opettajan työtä.
6. Valpas-rahat ja koulukohtaiset palkkaluokat palkintoina ”tuloksellisesta” työstä.
7. Opettajien työn ja tulosten tarkastukset, esimerkiksi työsuorituslomakkeet.

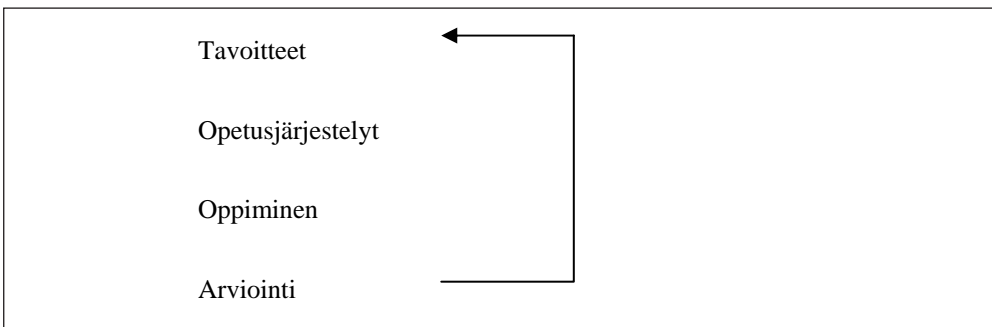
Kuten ilmenee taylorilaisen liikkeenjohdolliset periaatteet ja nykyinen koulumaailma muistuttavat hyvin paljon toisiaan. Tässä yhteydessä voidaan hie-man kärjistäen puhua työn automatisoinnista, jopa koneellistamisesta. Saksalainen työelämänpsykologi Volpert (1983, 36) korostaa, että edellä mainitut työelämän taylorismin piirteet riistävät työntekijöiltä työtä ja sen tekemistä koskevan reflektointimahdollisuuden. Miettinen on samoilla linjoilla. Hänen mukaansa (emt. 204–207) rationalisoitunut opetustyö merkitsee yhä uudelleen ylhäältä annettujen uudistusten toimeenpanon vaatimuksia koulun arjessa

Tuloskannustimien käyttäminen ja liike-elämän arvot murentavat Ballin (2004) mukaan opettajien professionaalista etiikkaa. Hän puhuu tässä yhteydessä suorituskeskeisyydestä, joka siirtää eettisen pohdiskelun romukoppaan. Eettisestä pohdiskelusta tulee, hänen mukaansa, vanhanaikaista, kun pyritään suoritus-tason parantamiseen ja talousarvion maksimoimiseen. Eettisen pohdiskelun häviämisen ohella, Ballin (2001, 35–36) mukaan, liikkeenjohdonomainen toimintatapa ja suoritusperusteisuus aiheuttavat muun muassa opettajien keskuudessa lisääntyvää stressiä, paperitöiden ja raporttien lisääntymistä, kovenevaa kilpailua laitosten ja opettajien välillä. Ball jatkaa ”liikkeistymisen” kritisoimista ja lainaa Boylesia (2000, 120) joka toteaa liikkeistymisestä, että ”sen seurauksena opettamisesta ja oppimisesta tulee tuotannon ja palvelujen toimittamisprosesseja, joissa on saavutettava siirtotehokkuuden ja laaduntarkkailun markkinatavoitteet”. Olen täysin samaa mieltä Ballin ja Boylesin kanssa. Nähdäkseni kehitysohjelmat, rakenneuudistukset, kehitys-

keskustelut ja ydintoimintaan keskittyminen palvelevat vain yhtä ja samaa bisnes-maailmasta tuttua teemaa, tehokkuuden nostamista.

Tieteellisten liikkeenjohdollisten periaatteiden kouluun tunkeutumisen syyksi Miettinen (1990, 62) esittää sosiaalisen kontrollin – häiriöttömän yhteiskunnan varmistamisen. Koululaitoksen on sopeuduttava siihen, mitä nyt on, vastattava ulkopuolisiin, lähinnä talouselämän vaateisiin ja toimittava samanlaisten tehokkuusperiaatteiden mukaan. Ehkä räikeimmin ”uuden rationalisoinnin” tavoitteen ilmaisee Matti Suonperä (1995) artikkelissaan *Yhteiskunnan osaamista koskevia odotuksia*. Hän toteaa (113): ”Koulutuksen sisältöjen pitäisi muodostaa kokonaisuuksia, jotka ovat yhteneväisiä työ- ja yhteiskuntaelämän ilmiöiden kanssa”.

Toinen näkyvillä oleva prosessi, joka liittyy opetustyön rationalisointiin koskettaa **opetussuunnitelmien** asemaa ja tehtäviä. Hannu Simola (2002) puhuu opetussuunnitelmien tavoiterationalismista. Simolan näkökulmat pohjaavat Ralph Tylerin (1973, 3) ajatuksiin suunnittelusta ennalta asetettujen tavoitteiden pohjalta. Mallissa tavoitteista tulee ainut kriteeri, joka ohjaa esimerkiksi oppisisältöjä, opetusmenetelmien valintaa ja kokeiden laatimista. Simolan mukaan opetussuunnitelmissa tavoitteet ja niiden systemaattinen muotoilu toimivat liian sitovassa ja hallinnollisessa merkityksessä. Opetussuunnitelmista on muotoutunut toiminnan ohjaamisen ohessa myös tavoitteiden saavuttamisen kontrolliperusta. Simolan mukaan opetussuunnitelmat tavoitteineen toimivat liian mekanistisena ja yksinkertaisena toiminnan ohjaajana.



Kuvio 2. Simolan näkemys suomalaisesta opetussuunnitelmaprosessista (2002, 63)

Opettaminen ja koulun todellinen konteksti jää tässä mekaanisessa mallissa merkityksettömäksi taustatekijäksi. Hannu Simola (2002, 64) käyttää ilmiötä termiä koulun dekontekstualisoituminen. Tällä hän tarkoittaa esimerkiksi koulun joukkomuotoisuuden ja pakollisuuden unohtamista, sen unohtamista, mikä koulussa on mahdollista, mikä ei. Unohtamalla todellinen koulukonteksti on Simolan mukaan helppo esittää tavoitteita, reformeja ja uudistuksia, joihin kuitenkin usein joudutaan pettymään. Pasi Sahlberg (2000, 4) on myös kriittinen tavoiteperustan liiallisesta korostuksesta. Tavoitteiden ja sisältöjen

määräminen ennen opetusprosessia johtaa Sahlbergin mukaan vain mekaaniseen opetustyöhön.

Voidaankin sanoa, että jatkuva tulosten vertaaminen ja vaikuttavuuden tarkastelu suhteessa ennalta asetettuihin tavoitteisiin, legimitoi tämän ajan koululaitosta. Legimitaation tärkeänä työvälineenä käytetään arviointia. Jatkuvalla arvioinnilla uskotaan turvattavan koulutuspalvelujen valtakunnallinen vertailukelpoisuus (esim. HE 86/1997). Koulumaailmassa on itsearviointia, tiimiarviointia, kollega-arviointia ja monia virallisten instanssien, kuten Opetushallituksen ja kunnan koulutoimen suorittamaa arviointia. Arvioinnista on tullut työkaluna ”pyhä lehmä”, jolla oikeutetaan usein hyvin heikoin perusteinkin laaditut ”arviointilomakkeet” ja niiden perusteella tehdyt ”pikapäätelmät” (mm. Hargreaves 1998, 3–5).

Nähdäkseni arvioinneissa todellisena ongelmana on arvioitavan ”hyvän” löytäminen. Hyvä suhteutetaan yleensä taloudellisiin, sosiaalisiin tai sivistyksellisiin arvoihin. Mutta mihin niistä? Monet suomalaiset tutkijat (mm. Naskali 1992; Skinnari 2001) ovat sitä mieltä, että arviointi suhteutuu liian yksipuolisesti talouteen. Simo Skinnari kyseleekin (2001, 506–507) voimakkaasti lisääntyneen arvioinnin perään. Hän on huolissaan siitä, että arvioinnit tehdään suhteessa tehokkuuteen ja menestykseen, eikä esimerkiksi totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen, jotka olisivat ihmisyyttä edistäviä klassisia arvoja.

Nykyisessä koulutuspolitiikassa toiminnan arviointi vastaa mielestäni aikaisemmin kontrollina käytettyä ennakolta tapahtuvaa toiminnan suunnittelun ohjausta. Toiminnan tulosten arviointi on ehkä hienovaraisempi ja modernimpi tapa kontrolloida toimintaa, mutta se ajaa saman asian. Arviointi voidaan pelkistetyimmillään nähdä olemassa olevan ylläpitämisenä ja kontrollointina. Esimerkiksi Lander ja Ekholm (1998, 1132) tarkastellessaan arviointia Skandinavisesta näkökulmasta toteavat erityisesti ulkopuolisen koulujen arvioinnin tyydyttävän vain virkamiesten ja poliitikkojen tarpeita vaikuttaa. Arviointi ei ole useinkaan koulujen tarpeista lähtevää. Heidän mukaansa arvioinnista on tullut henkilökunnan ja organisaation hallinnan väline, eikä se palvele kovin suuresti kasvatusta ja oppimista.

Miettinen (1990, 61) on huolissaan siitä, että rationaalisen mallin mukainen koulun kehittäminen merkitsee luopumista pedagogis-filosofisesta perinteestä. Tällöin kasvatusta on vaarassa redusoida koulutukseksi, joka ei välttämättä liity kasvutapahtumaan (myös Naskali 1992, 61). Kasvatusta uhkaa muuntua pelkäsi tekniseksi vaikuttamiseksi, jolla säädellään sosialisointiprosesseja. Koululta on vaarassa kadota sivistävä ja kriittinen tehtävä, jos se pakotetaan ylläpitämään vallitsevaa järjestelmää. Uskotaan, että yhteiskunnalliset ongelmat ratkeavat suunnittelulla, organisoinnilla ja arvioinnilla. Käytännössä se johtaa siihen, että esimerkiksi moraalikeskustelun sijaan toiminta painottuu teknisiin detaljeihin.

Miettisen (1990) mukaan rationalisoitua opetustyötä tarvitaan pitämään voimakkaasti laajentunut ja hajaantunut koulutusmaailma tehokkaasti hallinnassa. Ilmeisesti liikkeenjohdollisilla periaatteilla ja toiminnan arvioinnilla halutaan saada koulumaailma näyttämään ainakin ulospäin näennäisesti

järkevältä ja toimivalta. Koulutus alkaakin nykyisin muistuttaa parsonilais- ta funktionalismia ja utilitarismia, jossa koulut pannaan yksipuolisesti tuke- maan yhteiskunnan taloudellista hyvinvointia. Tietyiltä osin voi yhtyä Lyo- tardin (1985) kärjekkääseen ajatukseen, jonka mukaan koulutuksesta on tullut korkeamman asteen, tässä markkinavetoisen yhteiskunnan, alajärjestelmä, jo- hon sovelletaan samoja kriteerejä ja vaatimuksia. Järjestelmää legitimoiti systeemin suorituskyvyn tehokkuus. Kouluja käsitellään tehtaina, oppilaita raa- ka-aineena ja kasvatuskysymyksiä tekniikkana. Tällainen ajattelutapa ei jätä sijaa kentän, kasvattajien, äänille. Opettajista tulee työn suorittajia ja yhteis- kuntaan valmistajia. Opettajien näkökulmasta rationalisoitu opetustyö mer- kitsee ylhäältä annettujen vaatimusten kritiikitöntä toistamista.

Rationalisoidun opetustyön prosessit eli usko siihen, että yhteiskunnan ja kasvatuksen ongelmat ratkeavat liikkeenjohdollisilla periaatteilla tai me- kaanisella suunnittelulla ja arvioinnilla, ovat mielestäni voimakkaasti ristirii- dassa opettajien autonomiapyrkimysten ja kasvatuksen perusluonteen kans- sa. Rationalisoitu opetustyön malli alentaa opettajat pelkiksi suorittajatason työntekijöiksi, joilla on hyvin vähän sananvaltaa omaan työhönsä.

4.4 Totuus tekemisessä – epäsäännöllinen muutosaltoilu

Postmodernin maailman tunnusmerkkejä ovat muun muassa nopeat muu- tokset, useiden samanarvoisten, tosin eri aikoina syntyneiden, näkemysten samanaikainen olemassaolo ja niiden välinen taistelu. Postmodernissa maa- ilmassa on monia vaateita, monia ääniä, jotka tahtovat tulla kuulluksi myös koulumaailmassa.

Kasvatuksessa pitäisi ottaa huomioon tuloksellisuus, ajanmukaisuus, tek- nologian kehitys, kansainvälistyminen ja viestintä. Opettajan pitäisi olla vielä kriittisyyteen kasvattaja, hahmotella tavoitteita yhdessä vanhempien kanssa ja olla yhteydessä muuhun lähiympäristöön eli sidosryhmiin. Opettajan pi- täisi huomioida myös lisääntynyt erityiskasvatuksen tarve, muuttunut per- hekäsitys, globalisoitunut maailma ja muuttunut työelämä. Näiden lisäksi opettajien pitäisi muistaa olla väliin muutosagentti, vierellä kulkija, oppimis- ympäristöjen rakentaja ja oppimaan ohjaaja. Opetustyönsä ohessa opettajan pitäisi vielä yhä kiihtyvässä tahdissa tuottaa paperia, arviointia, raporttia ja luoda visioita sellaisessa tahdissa, että niiden vaikutusten seuraaminen on unohdettava (esim. Syrjäläinen 2002, 12).

Opetussuunnitelmia uudistetaan aika ajoin vastaamaan muuttunutta yh- teiskunnallista tilannetta, luokattomuus ja kurssimuotoisuus on tuotu luki- oon, on lanseerattu ”uutta oppimiskäsitystä”, on tullut uusia opetusvälineitä ja -menetelmiä. Jokaisella koululla on jo vuosikausia ollut muodikkaasti oma profiloitumisalueensa ja lukuisa määrä erilaisia kehityshankkeita. Kouluihin on viritelty myös useita valtakunnallisia niin sanottuja massahankkeita. Näi-

tä ovat olleet 1990-luvulla muun muassa Akvaariokoulu-hanke ja Tietokone koulussa projekti ja nyttemmin Opefi-koulutus sekä Luma- ja Kimmokepro- jektit.

Haasteita enemmän kuin sävellahjassa

Vaatimukset ja paineet opettajan ammattia kohtaan ovat kovat. Muutosten vaatijoilla täytyy olla luja usko koulukasvatuksen mahdollisuuksiin. Levot- tomuus koulun ympärillä on aiheuttanut paineita opettajille. Opettajat eivät tiedä mihin suuntautua. Opettajilta muutosten sanotaan vaativan lähinnä muutoksen sietokykyä – kykyä sietää oman persoonan ympärillä tapahtuvia muutoksia. Opettajan tehtävänä on vain sietää ja mukautua muutokseen, ym- märtämättä useinkaan muutosten taustoja ja tavoitteita.

1990-luvun alkupuolella koulumaailmassa alkoi esiintyä runsaasti hank- keita, kokeiluja ja uudistuksia. Yhtenä kiihdyttävänä taustatekijänä oli 1990- luvun puolivälissä tapahtunut siirtyminen keskusjohtoisesta hallinnosta ha- jautettuun hallintoon. Hajautettu hallinto antoi tilaa paikalliselle toiminnan kehittämiseksi. Esimerkiksi lukiossa uusi tilanne ilmeni koulukohtaisten sy- ventävien ja soveltavien kurssien runsaana kehittämisenä. Paikallisen toimin- nan kehittämällä uskottiin saatavan aikaan muutoksia opetus- ja oppimis- kulttuurissa.

Tilanne on jatkunut 2000-luvun alkupuolella samanlaisena. Ehkä EU:n myötä hankkeet ja projektit ovat jopa lisääntyneet. Ei liene Suomessa lukio- ta, jolla ei olisi omaa painoalaansa tai erikoispiirrettään. Toisaalta jokaisella koululla on varmasti myös mapeissaan nopeasti kyhättyjä – suurella innolla ja julkisuudella aloitettuja, ja lähes saman tien hylättyjä ja unohdettuja kou- lukokeiluja ja projekteja, joiden muistelukin aiheuttaa opettajakunnassa vai- vautunutta hymistelyä.

Hannu Simolan (2002, 55) mukaan koulureformeista on tullut pysyvä osa koulun arkipäivää. Uusi puhetapa, uudet termit, ehtivät korvata vanhat en- nen kuin vanhat ovat ehtineet juurtua opettajien mieliin. Fullanin (1994, 83) mukaan tyypillinen tämän ajan taudinoire on ”yksi lisää-syndrooma”, jolloin pyritään toteuttamaan viimeisin kiinnostava innovaatio ilman tarkempaa ar- viointia sen vahvuuksista tai heikkouksista. Pekka Ruohotie (1998) käyttää turbulenssi-termiä kuvatessaan koulumaailman nykymenoa. Turbulenssi on hänen mukaansa tila, jossa muutokset tapahtuvat niin nopeasti, etteivät opet- tajat pysty käsittelemään niitä analyttisesti. Turbulenssista varoitti omalla tavallaan Martti Haavio jo 1950-luvulla. Hän (1950, 8) kirjoittaa yli viisikym- mentä vuotta sitten:

Kuinka tärkeää olisi, että pedagogisten virtausten tullessa ja mennessä meillä olisi terävä silmä näkemään, mikä niissä on vain vaahtoa ja ajan hetkellisiä pettäviä iskusanoja....

Tilkkutäkkipedagogiikkaa ja massahankkeita

Monihankkeinen tilanne näyttäytyy koulun tasolla atomistisena³² tilkkutäkkipedagogiikkana. Kouluille syötetään vaateita, joiden ajatellaan kausaalisesti ja suoraviivaisesti vaikuttavan mallin ”tämä pitää tehdä, jotta” -mukaan. Tilkkutäkkipedagogiikalla tarkoitan hajanaista ja epäjohdonmukaista haasteisiin vastaamista. Haaste-termin käyttöön voidaan suhtautua myös kriittisesti. Haasteen voi tulkita muutosvaatimusten markkinanimeksi. Termin vaihtamisella saadaan muutosvaatimus kuulostamaan sivistyneemmältä ja ajan henkeen sopivammalta.

Haasteita ja vaatimuksia syöttävät monet tahot ”tietoyhteiskunta vaatii, kansainvälistyminen vaatii, päihdetilanne vaatii, perheiden tilanne vaatii, uusi oppimiskäsitys vaatii jne.”. Nopeasti kokoon kyhättyillä kasvatusohjelmilla koulut yrittävät vastata näihin vaatimuksiin. On päihdekasvatusta, kansainvälisyyskasvatusta, perhekasvatusta, rauhankasvatusta jne. (mm. Aaltola 1991, 13–14). Nopeasti kyhätty kasvatusohjelma sisältää yleensä vain asialistan, joka opetuksessa tulee käydä läpi. **Kasvatusta kasvatuksen päällä niin kuin postmodernissa tilkkutäkissä** – moniväristä ja pirstaloitunutta ilman johdonmukaista suunnitelmaa ja teemojen arvottamista. Hannu Simola (1995, 2002) kuvaa oivallisesti koulujen haastetilannetta. Hän luonnehtii koulua visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä, mitä koulun pitäisi olla, toiveiden reformigeneraattoriksi. Mutta visiot, toiveet ja utopiat ovat irronneet siitä, mitä koulu todellisuudessa on. Haasteet eivät Simolan mukaan ole todellisuuteen ankkuroituja.

Hankkeiden ja projektien perusteita etsivät miksi-kysymykset eivät ole tässä ajassa suosittuja. Muutosten perusteita kyselevät opettajat alistetaan nopeasti leimaamalla heidät muutosvastarintaisiksi (esim. Kojonkoski-Rännilä, 1996, 25). Esimerkiksi rehtorit ja muut kouluviranomaiset saattavat tulkita muuttumattomuuden tilan helposti pysähtyneisyydeksi ja kykenemättömyydeksi.³³

Muutosvastarinta kohdistuu Syrjäläisen (2002, 17) mukaan erikoisesti virallisen tason niin sanottuihin massahankkeisiin. Massahankkeeksi Syrjäläinen lukee hankkeet, jotka perustuvat lainsäädäntöön, Opetushallituksen tai kunnan säädöksiin. Vastarinta perustuu opettajien kokemukseen niiden hyödyttömyydestä. Ne saavat, Syrjäläisen (2002, 17) mukaan, hyvin harvoin aikaan muutosta koulukäytänteissä – päinvastoin kuin opettajien tai koulujen omat kehityshankkeet, joista jää yleensä jälki koulun arkeen. Massahankkeiden tilanne on paradoksaalinen. Massiivisesta ”lobbauksesta” huolimatta

32 Atomismilla tarkoitan tässä yhteydessä Juhani Aaltolan (2003, 19) näkemystä, asioiden, ongelmien ja tehtävien monilukuisuudesta ilman niiden tärkeysjärjestyksen pohtimista (myös Taylor 1985a, 8).

33 Tässä yhteydessä sopii jopa hieman ivallisesti kysyä, ketkä ovat oikeastaan koulun ns. muutosagentteja. Ne, jotka menevät täysillä höyryten mukaan jollaiseen hankkeeseen vai ne, jotka pysähtyvät miettimään perusteita ja kyseenalaistavat käsketyt menot sekä peräävät toiminnan perusteita.

suuret kehityshankkeet ja uudistukset eivät ole useinkaan tavoittaneet opettajan tai oppilaan ruohonjuuritasoa (esim. Sahlberg 1997, 17).

Uudistusten, hankkeiden ja innovaatioiden ”epäonnistumisille” on löydetty useita syitä (esim. Miettinen 1990; Syrjäläinen 1992; Fullan 1994). Eräs merkittävä syy on Sahlbergin (1997, 91) mukaan se, että kompleksinen kasvatustodellisuus nähdään nykyisessä yhteiskunnassa edelleen kausaaliseen ajatteluun pohjautuvana ja pirstaleisena. Ikään kuin kehityshanke rakenteellisine muutoksineen sinänsä saisi aikaan automaattisesti muutosta.

Koulun ulkopuolisten massahankkeiden epäonnistumisen perussyynä on useasti myös se, että käytänteet ja jopa lopputulos nimetään ennakolta, kuulematta opettajien näkemyksiä asiasta. Tällaisilla hankkeilla ei Syrjäläisen (2002, 91) mukaan ole onnistuttu parantamaan oppimistuloksia tai lisäämään oppimismotivaatiota. Sen sijaan opettajien väsymistä, kyynisyyttä ja muutosvastarintaa on hänen mukaansa onnistuttu lisäämään. Väsymystä lisää opettajien tunnollisuus ja vastuuntuntoisuus (myös Hämäläinen ym. 2002, 162). Ilmeisesti opettajat väsyneenäkin pyrkivät toteuttamaan kuuliaisesti ylhäältä tulevat hankkeet ja projektit. Toisaalta osa opettajista on oppinut sulkemaan korvansa, suhtautumaan projekteihin ja haasteisiin välinpitämättömästi, nopeasti ohi menevinä ilmiöinä. Jouni Välijärvi (2000, 161) kysyykin, että voiko kukaan jaksaa työssä, jossa jokainen muutos ja koululle esitetty haaste koetaan velvoittavana ja lisärasituksena. Santavirran ym. (2001, 41) mukaan opettajan perustyö – opettaminen – ei rasita opettajia, vaan kaikki muu työ, joka ei suoraan liity aineen opettamiseen, työ johon pystyy hyvin vähän itse vaikuttamaan.

Eräs hankkeiden ja projekteihin liittyvä epäonnistumisen edellytys on huomion kiinnittäminen rakenteisiin. Projektien alussa kiinnostus saattaa suuntautua johtoportaan, ydinryhmän ja erilaisten tiimien rakentamiseen ja henkilöiden nimeämiseen. Fullanin (1994, 45, 80; myös esim. Jokinen ym. 2000, 118) näkemyksen mukaan kehityshankkeisiin ja haasteisiin vastaamisessa pelkkä ulkoisten rakenteiden muuttaminen ei riitä. Hänen mukaansa projektit jäävät usein hajanaisiksi, koska rakenteiden muuttaminen ei vielä merkitse mielipiteiden ja asenteiden muuttamista ja ennen kaikkea kehityshankkeet eivät keskity oikeisiin asioihin, opetuksen kulttuuriseen ytimeen – sen perusteisiin. Uudistuksilta puuttuu usein kasvatuksellinen ja moraalinen päämäärä. Näkisin, että opettajia on hyvin vaikea saada muutoksiin ja hankkeisiin mukaan, jos heidän ”sydämensä ” ei ole mukana. Fullan toteaa vielä (mt.10), että muutoksissa ei pidä luottaa sokeasti johtajiin, koska heillä on usein kasvatusta yksinkertaistava näkemys. Johdon henkilökohtaisista visioista ei synny yhteistä visiota. Yhteinen visio on Fullanin mukaan ainut tae onnistuneille kehityshankkeille.

Hankkeisiin liittyvästä ajan hengen mukaisesta pinnallisuudesta kertoo se, että ne alkavat usein suurellisella ohjelman julistuksella – suurten askelten politiikalla, joka Fullanin (1994, 83, 103) mukaan ennustaa hankkeiden heikkoa menestystä verrattuna niin kutsuttuihin hiljaisiin projekteihin (myös Sahlberg 1997, 75). Tyypillisiä suurellisia hankkeita ovat monet tietokoneisiin tavalla

tai toisella liittyvät projektit. Usein tilanne onkin sellainen, että ensin hankitaan tekniset välineet ja sitten aletaan miettiä mitä niillä tehtäisiin tai mihin projektilla pyritään. Pinnalliseen ja välineelliseen asenteeseen viittaavat myös hankkeiden usein lähes olematon teoreettinen viitekehys ja raportoinnin pinnallisuus. Syrjäläisen (1992, 9) mukaan raporteissa yritetään kiireesti ja mekaanisesti osoittaa kokeilun paremmuus ilman sen syvällisempää pohdintaa tai vertailua.

Epäsäännöllisen muutosaaltoilun taustalla vaikuttaa yhtenä tekijänä nykyinen postmoderni pirstaloitunut näkemys ihmisestä ja yhteiskunnasta. Elämän osa-alueet ovat eriytyneet toisiaan kohtaamattomiksi alueiksi ja niin perhe, koulu, työ, harrastukset kuin viihdekin elävät omaa irrallista elämäänsä. Koulujen kehittämishankkeet ja innovaatiot pohjaavat tähän pirstaleiseen ja todellisuudesta irrallaan olevaan postmoderniin näkemykseen maailmasta ja sen toiminnasta. Toimintaa ei ohjaa pyrkimys hyvään elämään eikä sosiaaliseen integraatioon, vaan hetkellisten projektitavoitteiden tyydyttäminen. Tavoitteet ovat useinkin suuntautuneet sopivien välineiden etsintään – eivät laajempaan arvo- ja tavoiteperustaiseen pohdintaan (mm. Aaltola 2002; 2003). Tässä huumassa riviopettajan kasvatustodellisuus ja sen realiteetit unohtuvat helposti.

Koulumaailmassa on toki aina ollut kehityshankkeita ja myös muutosta vaativia voimia. Mutta nykytilanne ja varhaisempi aika eroaa mielestäni siinä, mistä vaatimukset tulevat, ja miten niitä perustellaan. Viime vuosisadan suurien kasvatusta ja koulureformaattoreiden kuten Deweyn, Keyn ja Montessorin muutosvaatimusten taustalta paljastuvat kasvatukselliset lähtökohdat. Heillä oli vilpittömä huoli opiskelijan ja lapsen asemasta, kehityksestä. Näkemykseni mukaan nykyisten kehitysvaateiden perustelut liikkuvat usein kasvatuskäytännön ulkopuolella, lähinnä talouden kasvussa ja yhteiskunnallisessa vakaudessa. Vaateita ei sidota moraaliseen päämäärään. Koulujen hallinnon, myös rehtoreiden, tasolla on usein unohdettu, että kehitystä ei ole hankkeiden moninaisuus ja ajankohtaisuus. Kehitystä on Huuskon ja Haapalan (2000, 86–87) mukaan yksinkertaisesti se, että opetus- ja kasvatustyö paranee. Fullanin (1994, 120–121) mukaan opettajilla on jatkuvasti oltava mielessä oma visio, johon kuuluu paitsi tieto opettamisesta ja oppimisesta niin erityisesti kasvatuksen moraaliset tavoitteet sekä niiden yhteys yhteiskunnalliseen muutokseen.

5 Opettajana postmodernissa maailmassa

5.1 Kasvattaja-ammattilaisiako?

Opettajien arvostettu asema ei postmodernissa maailmassa ole enää itsestäänselvyys. Lasse Siurala (1994, 227–231) puhuu koulun itsestään selvän legitimitietin murtumisesta. Nykyopettajan status ei ole lähelläkään opettajan kulta-aikaa, jolloin puhuttiin itsenäisistä, arvostetuista opettajista, joilla oli statusta ja valtaa. Kasvatustavoitteet olivat silloin selvät ja selkeät ja opettajalla oli selkeä mielipide hyvän ihmisen mallista. Vuosikymmeniä sitten opettaja oli varsinkin kyläkoululla ”sivistyksen kehto”. Opettaja oli yhteiskunnan lamppu ja suunnan näyttävä, hänellä oli annettavaa luokkatilaa laajemmalle. Opettaja oli hierarkkisesti oppilaita ja ympäröivää yhteisöä ylempänä. Opettajan aseman hyväksyi ympäröivä kulttuuri ja myös sen ajan lainsäädäntö (esim. Naumanen 1990, 70–73). Konttisen (1993, 39) mukaan oppikoulunopettajat olivat 1800-luvun puolivälin jälkeen yhdessä tiede-eliitin kanssa merkittävä tekijä koululaitoksen kehittäjänä. Modernissa ajassa opettajat kuuluivat ”tietäjien” luokkaan ja se oikeutti heidät suunnittelemaan toisten elämää. Opettajana oleminen oli jotain, hän saattoi olla tyytyväinen merkitykseensä ja asemaansa. Hänellä oli hallussaan tieto, taito ja moraalinen asenne. Opettajilla oli tietoja ja taitoja, jotka kansalta puuttuivat (esim. HUUHTANEN 2002, 249).

1800-luvun opettajan kulta-ajan mursi 1900-luku. Koulun eettistä kasvatustajattelua tutkinut Leevi Launonen (2000, 295) toteaa, että 1900-luku mursi pala palalta opettajan kasvatuksellisen vallan. Ensin luovuttiin maailmansotien välillä kuuliaisuudesta, 1950-luvun jälkeen kurista, peruskoulussa itsekurista ja opettajan ulkoisesta auktoriteetista. Ja viimeiseksi, hänen mukaansa, postmoderni ajattelu latisti perinteisen kasvatuskäsityksen, jossa opettaja oli arvojen ja hyvän elämän asiantuntija. Hannu Simola (1995, 12) puolestaan näkee peruskouluun siirtymisen olevan se taitekohta, joka mursi opettajien hallinnollisen autonomian. Kansakoulun aikaan opettajat yhdessä johtokuntien ja paikallisten tarkastajien kanssa määräisivät hyvin pitkälle koulun sisällöllisestä työskentelystä.

Opettajien arvostuksen vähentyminen ilmenee nykyisin esimerkiksi heikokona palkkatasona ja tiettyjen aineiden opettajapulana. Eräs tyytymättö-

myyden oire on myös opettajien lisääntyvä pako yksilöllisille varhais- ja osa-aikaeläkkeille (Luukkainen 2004, 43–46).

Opettajan arvostuksen ja aseman heikentymiseen on yritetty puuttua jo parin kolmenkymmenen vuoden ajan. Reijo Miettinen (1990, 133) löytää jo 1960-luvulta ensimmäiset askeleet opettajan statuksen nostamisyrityksissä. Hänen mukaansa silloin syntyi tehokkaan opettajakäyttäytymisen tutkimus, jolla yritettiin luoda tieteellinen perusta opettajan työlle. Tuolloin havainnoitiin esimerkiksi opettajan ajankäyttöä tunnilla. Ajatuksena oli tarkastella opettajien toimia ja niiden yhteyttä oppilaiden oppimistuloksiin. Opettajan työn perustaksi tuli luokkamuotoinen suurryhmäopetus, ajan maksimointi ja häiriötekijöiden minimointi. Eli kuten Miettinen (mt. 135) toteaa: ”tehokkaaksi havaittujen suunnitelmien läpikäynti”. Mutta toiminta ei nähdäkseni tähännyntä vielä suoranaisesti statuksen nostoon, vaan pyrkimys oli ensisijassa oppimistulosten tehostamiseen.

Opettajan arvostuksen ongelmiin tarrauduttiin tiukemmin 1980 ja -90 luvuilla. Tällöin myös kasvatusalalle lanseerattiin professionaalisuus-käsite. Käsitteellä oli tiukat yhtymäkohdat opettajan ammattiprofiilin nostoon. Monissa yhteyksissä korostettiin opettajaa professionaalisen ammattilaisena tai ainakin pyrittiin nostamaan opettajuus professionaaliseksi ammattilaisuudeksi, lääkärin tai tuomarin ammattien kaltaiseksi (esim. Niemi 1996, 32)

Opettajan ammatillisella kehityksellä ymmärrettiin tänä aikana (1980- ja 90-luvulla) pääosin kognitiivisten toimintojen kehittymistä ja siihen sitoutumista. Opettajan kasvulla ja kehityksellä tarkoitettiin muun muassa ajattelun ja käsitysten kehitystä (Patrikainen 1999) ja reflektoivaa opettajaa (Kolb 1984). Kognitiivisen psykologian esiinmarssin seurauksena opettajan kehitys siirtyi opettajan ulkoisen toiminnan tutkimisesta arki ajattelun ja kokemuksen analysoimiseen. Opettajan ammatillisessa kehityksessä alkoi ”jatkuvan reflektion”, oman toiminnan tutkimisen, kausi. Opettajista tuli ”action researchereitä” ja ”reflective teachereitä”. Oletettiin, että itsetiedostuksesta ja oman toiminnan tutkimisesta seuraisi automaattisesti toiminnan parantuminen ja ammatin arvostuksen kohoaminen.

Oman toiminnan tiedostamisen ohella opettajan professionaalisuutta yritettiin konkreettisesti nostaa kahdella muulla rintamalla. Ensinnäkin opettajan ammattia tieteellistettiin, muodollisia pätevyysvaatimuksia nostettiin, tutkinto yliopistollistettiin, tutkintotasoa nostettiin ja opiskeluaikaa pidennettiin.

Mutta ehkä suuremmat statuksen nostoyritykset ovat olleet epävirallisia, ei-hallinnollisia vaatimuksia ja toiveita. Opettajan toimenkuvaa on laaja-alaisesti koskemaan monia uusia osa-alueita. Opettajan toimenkuvan laajentamista ovat esittäneet monet yhteiskunnalliset tahot, kuten talouselämä, mutta myös opettajat sekä opetus- ja kasvatustieteen tutkijat. Opettajan pitäisi olla tietenkin kasvattaja. Tämän lisäksi hänellä pitäisi olla monen alan tiedot, hallita ihmissuhdetaidot, osallistua aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan, olla opilaan yksilöllisen kasvun ohjaaja, hallita tietotekniikka (mm. Syrjälä 1998, 30–32).

Yrjö Yrjönsuuren (1989, 111, 148–149) mukaan opettajan pitää tiedostaa yleismaailmallinen tilanne, teknologian kehitys, luonnonvarojen hupeneminen, lisääntyvän kansainvälisen kanssakäymisen merkitys ja suomalaisen yhteiskunnan kehitys. Opettajan tulee olla objektiivinen, kriittisyyteen kasvatettava, yhteistyössä vanhempien kanssa, valita ja välittää tietoa. Reijo Raivola (1993, 21) näkisi opettajat mielellään amerikkalaisen kriittisen kasvatustieteilijän Henry Girouxin termiä lainaten transformatiivisina intellektuelleina sekä reflektiivisinä praktikkoina. Hänen mukaansa opettaja on nykyaikaisen älytyön tekijä, joka tunnistaa roolinsa ja siihen kohdistuvat vaikutteet. Lisäksi opettaja on asiantuntija, viestintätaitojen hallitsija, organisoija ja pedagogi. Hannele Niemi (esim. 1998b, 454) korostaa, että opettajalle ei enää riitä oman aineen hallinta, vaan hänellä tulee olla monenlaista yhteiskunnallista tietoa esimerkiksi työ- ja elämästä.

Opettajuuden professionaalisuus näyttäytyy nykyisin pitkänä listana ominaisuuksia, joita häneltä odotetaan. Opettajaprofession ydin on ikään kuin kaivettu piirreteorioiden kaltaisiksi osaamisluekloiksi ja menettelytapojen hallinnaksi. Paitsi että roolit ja tehtävät vaihtuvat koko ajan, myös opettajan identiteetin ja subjektiviteetin pitäisi uudistua jatkuvasti (Honkonen 2002, 43). Virallisten ja epävirallisten vaateiden täyttämällä ja lukuisiin haasteisiin vastaamisella opettajat näkevät mielellään itsensä täysiverisinä opetusalan ammattilaisina – professionaalisen ammattiryhmänä (Kivirauma 1991, 14). **Professionaalisuus mielletään ikään kuin samaksi asiaksi kuin mekaaninen ulkopuolisiin haasteisiin vastaaminen.** Opettajat mieltävät itsensä järjestelmän uskolliseksi palvelijoiksi ja takuumiehiksi. Lojalisuudella ilmeisesti halutaan osoittaa yhteiskunnalle ammattiryhmän korvaamattomuus ja tärkeys.

5.2 Miksi opettaja ei ole saavuttanut ammattilaisen asemaa?

Opettaja ei ole saavuttanut, yrityksistä huolimatta, täysivaltaista professionaalisuutta. Näkemystäni mukaan opettajan professionaalinen asema ja autonomia on päinvastoin jopa heikentynyt vuosikymmenten saatossa. Opettajien professionaalisuuden ja autonomian, heikkouteen voidaan löytää monia syitä. Ennen kaikkea siihen heijastuu Olli Luukkaisen (1998, 35) mukaan pitkä perinne ylhäältä asetettujen määräysten mukaan toimimisesta. Aserne ilmenee esimerkiksi tunnontarkkana opetussuunnitelmien toteuttamisena ja opetusmateriaaleihin sidonnaisuutena. Luukkaisen mukaan syytös voidaan kohdistaa myös opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen, joissa painopiste on ollut ulkoisten didaktisten ratkaisujen opiskelussa ja näennäisvaikutteisissa lyhytkursseissa.

Tutkiessaan koulutuksen ohjausta 1980- ja -90 -luvulla Tuomo Laitila (1999, 193) löysi kolme syytä, joiden vuoksi opettajien ammattikunta on etäännyttänyt professionaalisuudesta. Nämä ovat tasokurssien poistaminen opettajien vas-

tustuksesta huolimatta, opettajien kiintiöedustuksen poistaminen hallinnosta ja markkinamekanismien käyttäminen koulutuksen ohjauksessa. Kristiina Huhtasen (2002, 430) mukaan myös koulujen voimakas profiloituminen ja sitä kautta laatutekijöiden unohtaminen uhkaa opettajien autonomiaa.

Olen samaa mieltä Luukkaisen, Laitilan ja Huhtasen näkemyksien kanssa opettajien professionaalisuuden ja autonomian menettämisen syistä. Haluan tuoda kuitenkin esiin näkemyksiä, jotka viittaavat ajan henkeen, postmoderniin, ja opettajan toimintaan postmodernissa maailmassa. Lähden selittämään seuraavissa kappaleissa opettajan autonomian menetystä ja professionaalisuuden etääntymistä neljällä postmoderniin aikaan viittaavalla ilmiöllä.

1. Osaamisen monopolin menetys

Ensinnäkin postmoderni aika, tiedollisine ja moraalisine hajaantumisineen, sekä yhteiskunnan pedagogisoituminen ovat johtaneet opettajien tiedollisen ja moraalisen osaamisen monopolin menetykseen ulkopuolisille ”kasvatuksen tietäjille” ja myös kasvatuksen kohteille, oppilaille.

2. Vierasmääytynyt opettaja

Toiseksi opettajien heikentynyt asianosallisen asema on kaventanut autonomiaa. Koulun toimintakulttuuria ohjaavat usein tavoitteet, joihin yksittäisen opettaja-asiantuntijan on vaikea sitoutua. Toiskalliota (2001, 452–453) lainaten opettajan asemaa postmodernissa ajassa voi kutsua toimintakyvyttömäksi. Opettajat on mielestäni alistettu ulkoahjatuiksi ”virkamiesmäiseksi” toisten asettamien tavoitteiden toteuttajiksi.

3. Postmodernin ajan opettajankoulutus

Kolmanneksi näen aineenopettajakoulutuksessa sekä perus- että täydennyskoulutuksessa eräitä piirteitä, jotka tukevat hajanaisuuden ja pirstaleisuuden edistymistä ja haittaavat vakaan autonomisen opettajaidentiteetin syntymistä.

4. Opettajien itse aiheutettu alaikäisyys

Neljänneksi syytän opettajia itseään oman ammattilaisasemansa väheksymisestä – opettajat ovat mieluummin opettajia kuin toimivat opettajina ja kasvattajina. Opettajista on vaara tulla omasta syystään, jollei ole tullutkin, suorittavan tason heteronomisia työntekijöitä, jotka lähes ”leipäpappimaisesti” hoitavat rutiininsa.

5.2.1 Osaamisen monopolin menetys

Vaikka opettajan toimenkuva on viimevuosina laajentunut koskemaan monia koulumaailmalle uusia ja osin vieraitakin teemoja, on opettajan tarjoaman koulukasvatuksen sisältö mielestäni samaan aikaan supistunut. Huomio on

siirtynyt kasvatuksen ydinteemoista kehyksiin. Perinteinen tietävän opettajan ja moraalikasvattajan rooli on muuttunut tai sitä on vaadittu muutettavaksi postmodernin hengessä opastajaksi, ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen luojaksi – opiskelijan itsenäisen oppimisen ja elämän kehysten rakentajaksi, ”puutarhuriksi”.

Tietämättömyys

Postmoderni aika ja siihen kytkeytyvä konstruktivismiin antirealistinen tietonäkemyks, ajatus lopullisen tiedon mahdottomuudesta, totuuden suhteellisuudesta ja subjektiivisuudesta, on tuottanut tilanteen, jossa tietämisen monopoli on murtunut ja ainakin osittain siirtynyt opettajalta oppilaalle ja ympäristölle. Ajalle on ominaista kasvatuksen leviäminen ympäristöön (esim. Siljander 2002, 9), kulttuurin pedagogisoituminen ja medioituminen, jossa perinteisten kasvattajien, kuten opettajien, toimenkuva on hämärtynyt. Yleisen koulutustason noustessa esimerkiksi opiskelijoiden vanhemmat ovat yhä enemmän perillä koulun jakamasta tiedosta. Profession kuuluva tietämisen sektorin asiantuntemus on näin latistunut. Koulua ympäröivä kulttuuri on täynnä kasvattajia tai ainakin vähintään ”oheiskasvattajia”.

Koulutuksen on haluttu siirtyvän aikaisempaa oppijakeskeisemmäksi opettaja- ja ainekeskeisyyden sijasta. Monet tahot ovat parin viimeisen vuosikymmenen aikana syyllistäneet opettajat vääränlaisen tiedon jakamisesta. Opetusta on syytetty esimerkiksi behavioristiseksi, pirstaletiedon jakamiseksi, opiskelijaa passivoivaksi ja ”tiedon päähän kaatamiseksi”. Syyllistäminen onkin tuottanut tulosta. Ainakin verbaalisella tasolla opettajat ovat muuttaneet oppimisen ohjaajiksi ja oppimisympäristöjen luojiksi.

Postmodernin ja konstruktivisen aikakauden itseohjautuvan oppijan ajatteluaan tekevän itse tulkintoja suoraan todellisuudesta ja ohjaavan oppimistaan omien tulkintojensa pohjalta. Perinteisessä mallissa tulkinnan on tarjonnut opettaja (Honkonen 2002, 47). Pelkän tietoaineuksen hallinta ei takaa enää opettajalle asiantuntijuutta. Opettajan tulee kunnioittaa oppilaan tapaa hahmottaa maailma – vihjailu ja ohjailu mielletään negatiiviseksi ilmiöksi. Opettajan tarjoaman tiedon tilalle ovat astuneet pienet paikalliset opiskelijan arkikokemukseen nojaavat tiedot ja totuudet. Hakkarainen (2002, 360) tiivistää kyseisen ilmiön hyvin. Hänen mukaansa opetuksen kohteena ei ole enää oppimateriaaleissa oleva tieto, vaan oppilaiden mielekkääksi kokeman tiedon luominen.

Tietämisen monopoli on vähentynyt myös sillä tavalla, että koulu ja opettaja muodostavat nykyään vain yhden tietolähteen monien muiden rinnalla. Roger Säljön (2001, 241) näkemyksen mukaan koulun tiedollinen auktoriteetti ei toimi sellaisessa yhteydessä, jossa tietoa saadaan tarpeeksi koulun ulkopuolelta. Opiskelijat törmäävät tietoon ja hankkivat sitä esimerkiksi internetin välityksellä. Autonomiselle ammatille välttämätön tietokuilu opettajan ja opiskelijan välillä on kaventunut välillä lähes olemattomiin. Tämä näkyy esi-

merkiksi monissa tietotekniikan asioissa, joissa monet opiskelijat ovat opettajaan edistyneempiä.

Moraalittomuus

Tietämisen monopolin supistumisen ohella myös opettajan moraalikasvatustajan rooli on kokenut kovia. Opettaja ei voi enää ohjata moraalikasvatusta vetoamalla esimerkiksi klassisiin hyveisiin ja arvoihin, koska postmodernissa eetoksessa oletetaan, että objektiivista ja universaalia arvotietoa ei ole olemassa. Moraalisen vastuun käsite on siirretty syrjään, koska käsitys oikeasta ja väärästä on ongelmallinen (mm. Puolimatka 1999, 269, 281). Moniarvoisessa maailmassa opettajan on vaikea esittää perusteluja moraaliväitteille, koska moraalilla ei nähdä olevan yhteistä perustaa. Moraali on muuttunut yksilön sisäiseksi kysymykseksi kuten Leena Koski (2004, 80) toteaa: ”yksilö ja hänen sisäinen laatunsa ovat alkaneet asettua myös kasvatuksellisen moraalin perustaksi”. Arvot rakentuvat yksilöllisesti, opiskelijat rakentavat moraalikäsitteisiään omista lähtökohdistaan. Merkityksellistä on se, mitä yksilö on omassa eettisessä pohdinnassaan omaksunut, kuten Koski ja Paju toteavat (1998).

Paitsi että moraalivastuuta on siirtynyt opiskelijoille, siirtymää on tapahtunut myös moraalien ja käyttäytymisen ”ammattilaisille”. Opettajan moraaliopetuksen ovat osaltaan ”kaapanneet” esimerkiksi käyttäytymistieteiden edustajat, jotka selittävät käyttäytymisteorioillaan opiskelijan toimintaa. Esimerkiksi käyttäytymishäiriöitä ei selitetä moraalisen vastuun puuttumisella. Häiriöt ovat nykyisin psykososiaalisia tai didaktisia kysymyksiä. Väärää tekoa ei enää välttämättä tulkita oppilaan tietoiseksi teoksi, vaan sen katsotaan olevan seurausta esimerkiksi normaalin vuorovaikutuksen häiriintymisestä tai opetuksen epämielikkyydestä. Ojakangas (2001, 103) tarkastelee samaa ilmiötä ja hän päätyy kutsumaan sitä ”pahuuden neutraloinniksi”.

5.2.2 Vierasmääräytynyt opettaja

Sivistysprosessiin, jolla voimme kai tässä yhteydessä ymmärtää opettajan kehittymistä, kuuluu Kantin mukaan pyrkimys ylittää heteronomisuus ja vierasmääräytyneisyys, alistuminen vieraiden päämäärien vietäväksi ja ajautuminen niiden toteuttamisen välikappaleeksi ja epäitsenäiseksi toimijaksi. Sivistymisen tavoitteena on kasvaa ”aikuiseksi”, itsenäiseksi toimijaksi, kriittiseksi ajattelijaksi.

Usein sanotaan, että opettajan ammatin pitäisi kehittyä aktiivisempaan ja autonomisempaan suuntaan (mm. Niemi 1993). Opettajan ammattia rajoittavat kuitenkin niin monet tekijät, että itsemääräytyminen on kuihtunut lähes olemattomiin. Pidänkin opettajaa hieman kärjistäen opetusteknikkona, suorittavan portaan työntekijänä, joka osallistuu minimaalisesti kasvatustoiminnan tavoitteiden määrittelyyn (myös mm. Syrjäläinen 2002, 93). Kasvatustavoitteet ja tulevan yhteiskunnan ideointi koskettavat hyvin vähän opettajia. Reijo Rai-

vola (1993, 12) ilmaisee vastaavan näkemyksen varsin skeptisesti puhuessaan siitä, että opettajiin ei luoteta yhteiskunnallisten tai kasvatuksellisten uudistusten toteuttajina tai nuorison älyllisenä ja moraalisenä johtajana:

Opettajat puolestaan ovat vain uudistusten kohteena, ja heidän tehtäväkseen on mitätöity koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden tahdon toteuttaminen. Tämä instrumentaalinen ideologia korostaa teknokraattista suhtautumista opettamiseen ja opettajankoulutukseen. Se pyrkii erottamaan ajattelun tekemisestä... (mt. 12)

Opettaminen rinnastetaan tavaratuotantoon ja pedagogiikka ymmärrettään soveltavana oppina, jonka tulee harjaannuttaa opettaja tehokkaiden opettamiskäytänteiden taitajaksi. (mt. 13)

Tämä asetelma aiheuttaa paradoksaalisen tilanteen. Opettajan edellytetään vastaavan työnsä tuloksista, vaikka hän ei ole edes luomassa sen päämääriä. Asetelma voidaan tulkita aikaisemmin mainituksi taylorilaiseksi työn rationalismiksi, jossa ajattelu ja työn suoritusaste erotetaan toisistaan.

Koulukasvatuksen tavoitteet säädellään ensisijaisesti yhteiskunnasta ja sen muuttumisesta käsin. Esimerkiksi 1994 (myös 2003) vuoden opetussuunnitelmauudistus perustellaan yhteiskunnallisilla muutoksilla, muun muassa taloudella ja globalisaatiolla (Husu 2002, 131). Näiden oletetaan heijastuvan koulun elämään. Uusien opetussuunnitelmien myötä tulee uusia opetuksen sisältöjä, otetaan käyttöön uusia menetelmiä ja uudenlaista arviointia. Opettajien on otettava uudistukset ikään kuin annettuina ja ryhdyttävä kyselemättä toteuttamaan niitä. Uudistuksilla ei Hakkaraisen (2002, 353) mukaan kuitenkaan ole useinkaan linkkiä opettajaan. Hänen mukaan pelkästään mekaaninen toistettu muutos ei kehitä mitään. Opettajan toimenkuvaan näyttääkin kuuluvan nykyään olla hallinnon määräämien suunnitelmien toteuttaja, pysyvyyden säilyttäjä ja kulttuurin uusintaja.

Muutosvaatimukset, esimerkiksi monet strategiapaperit, edustavat usein ajattelutapaa, jossa ennalta määrätään, mikä on merkityksellistä ja tärkeää. Näyttääkin usein siltä, että riittää kun opettajille selostetaan vaatimukset. Eija Syrjäläisen (1992, 60) mukaan opettaja on vain pelinappula, jolla ei ole mahdollisuutta pohtia ylhäältä tuotujen uudistusten merkitystä koulutyössä. Opettajilta ei kysytä, vaan kehittämisideat kaadetaan ylhäältä alas. Tarkemmin tutkittaessa useimpien uudistushankkeiden lopullinen funktio palautuu ylhäältä johdettuun suunnitteluun ja päätöksenteon vahvistamiseen, toteaa Syrjäläinen (mt. 7). Käytännössä opettajien tehtäväksi jää ylhäältä tulevien määräysten soveltaminen luokkaan. Luovuutensa ja pedagogiset kykynsä opettaja osoittaa valitsemalla sopivat menetelmät, joilla ulkopuolelta tullessiin tavoitteisiin pyritään.

Veli-Matti Värrä (1997) suhtautuu kriittisesti sokeaan ulkopuolelta asetettujen päämäärien tottelemiseen. Tottelemiseen perustuvan koulukasvatuksen vaarana on tällöin koulutuksen muodostuminen pelkästään funktionaaliseksi. Jos kasvattaja hyväksyy instituution päämääriä annettuina, ne asettuvat

Värrin mukaan kasvattajan ja kasvavan väliin esineellistyneinä normeina. Pedagogisesta suhteesta saattaa tulla välineellinen (myös Patrikainen 1999). Esimerkkinä Värrin nimeää ylioppilaskirjoitukset, jotka ohjaavat aineenopettajia vääränlaiseen välineelliseen pedagogiseen suhteeseen. Koulun kehittäjä Michael Fullanin (1994) ajatukset pohjaavat käsitykseen, jonka mukaan merkitykset eivät saa tulla opettajan ulkopuolelta eikä niitä saa tuottaa opettajan ulkopuolelta, vaan niiden on tultava opettajasta itsestään käsin. Yhdessä eteneminen omien tavoitteiden suuntaisesti auttaa hänen mukaansa eniten muuttamaan koulua.

Hyvän esimerkin opettajille merkityksettömästä, tosin yhteiskunnan näkökulmasta erittäin tärkeäksi markkinoidusta, kouluinnovaatiosta, tarjoaa Eija Syrjäläisen (1992) selostus Koulu 2001 -projektista. Projektissa pyrittiin koulun opetuskäytäntöjen kehittämiseen modernin opetusteknologian avulla. Projektin epäonnistui, koska opettajat oli sivuutettu suunnittelusta lähes kokonaan. Opettajat kokivat projektin kasvatuksesta irralliseksi, kiireelliseksi ja liikaa näyttöarvoa omaavaksi. Koulun johtaja oli projektin alusta lähtien innostunut projektista, eikä luovuttanut, vaikka lähes kaikki opettajat sanoutuivat siitä irti. Johtajan mielestä projekti jopa eteni liian hitaasti. Hän haaveili radikaaleja muutoksia hankkeen edistymisen tukemiseksi. Tällaisia olisivat olleet esimerkiksi opettajien virka-aikaan siirtyminen ja opettajien siirtymisen tulostavuuksiin siten, että palkka maksettaisiin tulosten mukaan sekä yrityksiin ja yhteisöihin solmittujen yhteyksien (nyk. verkostoituminen) perusteella.

Fullan (1994, 52–59) kritisoi nykyisiä kehittämiskäytäntöjä, erikoisesti strategioiden ja visioiden käyttöä toiminnan suunnitteluprosesseissa. Monimutkaisissa yhteisöissä tarvitaan runsaasti aikaa ja kokemuksia ennen kuin strategioita tai muita suunnitelmia voidaan muodostaa. Fullanin näkemyksen mukaan strategiat ja visiot tulee laatia yhdessä toimijoiden kanssa, koska vain se voi johtaa jonkinlaiseen lopputulokseen. Useimmat strategiat paljastuvat hänen mukaansa lähemmin tarkasteltuna yhden henkilön tai ryhmän näkemykseksi, jotka on määrätty koskemaan koko yhteisöä. Strategiat, jotka ovat vain johtoryhmien tuottamia staattisia asiakirjoja, kuolevat ja menettävät merkityksensä ennen aikojaan. Ne yrittävät toteuttaa määräyksiin perustuvaa, tukahduttavaa yksimielisyyttä eivätkä tue yksittäisiä henkilökohtaisia visioita ja strategioita. Tällaiset toimintatavat eivät saa aikaan sitoutumista, vaan määräysten mukaista toimintaa, korostaa Fullan (mt. 87). Jos henkilökohtaiset tavoitteet ja yksilön ajattelu menettävät merkityksensä, tilalle tulee ryhmäajattelu ja sen myötä hajanaiset, pinnalliset ja lyhytaikaiset innovaatiot. Kritiikitön innovaatioiden hyväksyminen tuottaa vain joukon fraaseja ja mitänsanomattomia kliseitä. Toimijoista tulee tahdottomia robotteja, virkamiehiä. Ritva Jakku-Sihvosen (1998, 23) mielestä ei enää riitä se, että opettajia informoidaan uudistuksista, vaan heidän pitää ottaa mukaan laatimaan tulevaisuutta.

Ulkopuolella ja yläpuolella laaditut strategiaperit eivät useinkaan tavoita kohdettaan. Suuret toiveet ja visiot ilman toteuttamisideoita ja -kykyä

merkitsevät täydellistä tilausta loppuun palamiselle painottaa Michael Fullan (1994, 87, 90). Kun uudistuksilla ja kehittämisellä on vain ulkoista ja välineellistä arvoa, ne johtavat moraalisia tavoitteita toteuttavien opettajien loppuun palamiseen tai kyynisyyteen vaipumiseen. Tämän hetken koulumaailmassa edellä mainittu tilanne on kovin tuttu. Saadakseen hyvän opettajan leiman on työskenneltävä täysillä pysyäkseen edes siinä, missä jo on. Paikallaan pysyminen, esimerkiksi hyväksi koettuun tarrautuminen, saatetaan mieltää kehityksen pyörästä tipahtamisena, ja se saattaa aiheuttaa syrjäytyneisyyttä ja syytöksiä.

Ulkoa tuotetut strategiat, missiot, visiot ja muut haasteet aiheuttavat syvää ahdistusta opettajien keskuudessa. Vaatimusten viidakossa opettajat kamppailevat usein sen välillä, onko vaikuttavuutta ja tehokuutta se, mitä esimerkiksi yhteiskunta, viranomaiset tai rehtorit heiltä odottavat, vai heidän oma näkemyksensä siitä, mikä on tärkeää. Aiheellisesti voi kysyä ovatko opettajat tehokkaampia silloin, kun seuraavat viimeisintä uutuutta ja virtausta, vai onko tärkeintä se, minkä he sydämessään tietävät olevan oppilaille tärkeää? Eikö opettajan pitäisi nimenomaan ohjata kasvatusta ja luoda parempaa maailmaa, eikä alistua muutosten vietäväksi? Raivolan (1993, 18) mukaan koulu ja opettajat voivat olla esimerkkinä ja tiennäyttäjinä vain niissä asioissa, jotka ne tuntevat omakseen.

Opettajan näennäisautonomia

Haasteiden, visioiden ja strategioiden kylväminen ja niihin vastaaminen monenlaisilla hankkeilla tuottavat mielestäni pelkästään illusion opettajan autonomiasta, näennäisautonomian. Postmoderni opettaja halutaan nähdä dynaamisena, itseohjautuvana, muutoksiin sopeutuvana ja yrittäjyyshenkisenä joustavan ammatti-identiteetin omaavana persoonana. Huomattavaa on, että joustavuus- ja dynaamisuusvaatimukset eivät tule pelkästään kasvatusmaailman ulkopuolelta, vaan vaatimuksia esittää opettajakunta itsekin (esim. Niemi 1995, 25–28; Luukkainen 2000, 3). Opettajakunnassa esiintyy näkemystä, jonka mukaan haasteisiin vastaaminen ja strategioiden mukainen toiminta on aina automaattisesti kasvatusta ja opetustoiminnan kehittämistä, professionaalisuutta.

Anja Heikkinen (1994) kritisoi edellä mainittua joustavan ammatti-identiteetin käsitettä. Kun ihanteena pidetään joustavuutta, yksilön on opittava muuttumaan aina uusien tilanteiden vaatimalla tavalla. On valittava uusi identiteetti, joka sopii uuteen tilanteeseen. Heikkinen liittyy joustavuuden osaksi teknis-taloudellista maailmaa. Markkinat ja teollisuus vaativat yrityksiltä joustavuutta ja dynaamisuutta, jotta ne pärjäisivät kilpailussa. Ihmisen joustavuus sisältyy tuotantokoneiston joustavuuteen osana sitä. Yksilön on opittava jatkuvasti oppimaan ja muuntumaan pärjätäkseen muuttuvan ympäristön vaateissa (vrt. tietoyhteiskunnan saapuminen ja opettajien muuttuminen).

Jatkuvalla oppimisella on Tuomiston (2002, 30) mukaan yhtäläisyysmerkit joustavuuteen ja jatkuvaan sopeutumiseen työn muutoksiin. Heikkinen (1994, 27–28) lainaa Wexleria (1990) ja toteaa, että ihmisyyden saa tässä yhteydessä minäkeskeisen, tilapäisen näennäisyksilöllisyyden leiman, jonka muodostumisen ehtoja hän ei voi hallita. Opettajuus, opettaja-identiteetti, tuotetaan ulkopuolelta. Uusissa ja muuttuvissa tilanteissa tilapäisesti muodostunut mukautuva näennäisautonomia todellisuudessa sitoo opettajaa, ei vapauta. Eksistentiaaliselta ja autonomiselta näyttävä vapaus olla ja muuttua monin tavoin, näyttää olevan loppujen lopuksi joutumista heteronomian paineen alle. Ulkoa tarjotusta joustavan identiteetin mallista on lyhyt askel piirreteoreettiseen näkemykseen opettajan työstä. Opettajan toiminta on tällöin vaarassa kutistua tiettyjen tekojen suoritukseksi ja valmiuksien hankkimiseksi.

Alituinen muutosvaatimus, joustavuuden perääminen saattaa aiheuttaa sen, että opettaja joutuu koko ajan kokemaan riittämättömyyden tunnetta ja taistelemaan identiteetin repimistä vastaan. Opettaja ei saa koskaan olla työhönsä tyytyväinen, jatkuvasti tulee muuttua ja kehittyä. Nämä vaatimukset unohtavat ihmisen itsensä, sen pysyvän minuuden, joka perustuu muun muassa muistiin, jonka varaan valmiudet pitäisi rakentaa. Ehjää ja pysyvää identiteettiä tarvitaan kuitenkin opettajan työssä reflektoinnissa, itsensä ja työn sijoittamisessa oikeisiin yhteyksiin. Tämä näkökulma saattaa unohtua vaateiden pyörteissä.

Mielestäni tekemistä ja jatkuvaa muutosta korostavassa professionaalisuudessa on kyseessä niin sanottu retorinen professionaalisuusharha. On erotettava toisistaan **professionaalinen ja aito professionaalinen opettaja**. Professionaalinen opettaja vastaa haasteisiin antaen käyttöön koko taitavuutensa. Hän puurtaa ja kehittää usein ylimääräisellä ajalla toimintoja, joiden päämäärät ja usein toimintatavatkin, ovat ennalta määrättyjä. Kaiken uurastuksen keskellä opettajat uskottelevat itselleen olevansa totuutta palvelevia neutraaleja intellektuelleja ja oman toimintansa subjekteja.

Tässä yhteydessä voi ihmetellen kysyä sitä, mikä saa opettajat vähentämään autonomiaansa haalimalla itselleen kaikkea mahdollista ja menemällä mukaan kaikkeen mahdolliseen. Onko kenties kyseessä viime aikoina mainittu ylistämällä alistaminen vai uskovatko opettajat esillä olleisiin kausaaliselityksiin tiettyjen toimintojen suorasta vaikutusmekanismista.

Hannu Simola (2001, 291) vastaa esitettyyn kysymykseen ja ajattelee professionaalisuusideologian ylläpidon olevan osa tehokkuuden ja tuloksellisuuden valtakurssia. Professionaalisuus on kuin toimintaa ohjaava myytti, joka Syrjäläisen (2002, 38) mukaan on perimmältään koulutuspoliittinen opettajia motivoiva savuverho.

Aito professionaalinen opettaja eroaa professionaalista mielestäni siinä, että hän tietää, mitä, ja miksi tekee, ja osallistuu tekemiseen laajemmin. **Aidon professionaalisuuden opettajan mallissa työ ja ajattelu on yhdistetty.** Keskeisin aidon professionaalisen opettajan ominaisuus on autonomia. Hän ei ota passiivisesti vastaan kaikkea mitä annetaan. Hän osaa kriittisesti erottaa oleellisen epäoleellisesta, osaa itsenäisesti hahmottaa kasvavan kannalta

parhaimmat ratkaisut ja ennen kaikkea ymmärtää kasvatuksen ja opetuksen olevan luokkatilaa laajempaa toimintaa. Hän osallistuu koko kasvatus- ja opetustoiminnan hahmotteluun tavoitteiden suunnittelusta alkaen. Pelkkä tekeminen ei riitä kuvaamaan aitoa professionaalista opettajaa, vaan hän sitoutuu toiminnallaan ihmisenä kasvamisen haasteeseen. Reijo Raivolan (1993, 15) mukaan: ”Aito professionaali voi ja uskaltaa toimia vastoin valtarakenteita ja auktoriteettia, silloin kun hän roolinsa funktion kannalta katsoo sen välttämättömäksi”.

5.2.3 Postmodernin ajan opettajankoulutus

Opettajankoulutuksesta

Opettajankoulutus on saanut viime vuosina paljon suitsutusta. Esimerkiksi tiettyjä oppilaiden osaamisen piirteitä mitanneen Pisa-tutkimusten tulosten perusteella suomalaista opettajankoulutusta on käyty ulkomailta asti ihmettelemässä. Mutta opettajankoulutuksesta, erityisesti aineenopettajakoulutuksesta, on kuulunut myös kriittisiä kaikuja. Aineenopettajaopiskelijakyselyt ja monien tutkijoiden näkemykset eivät ole niin suitsuttavia kuin esimerkiksi tiedotusvälineissä annetaan ymmärtää. Esimerkiksi Juha Suoranta (2003, 188) väittää, että se, missä tutkimusten viisarit eivät värähdä, olisi kuitenkin koulun arvokkainta antia. Hänen mukaansa se, mitä mittarit eivät mittaa, on kulttuurin ja sen arvoperustaan kohdistuva tiedostamaton³⁴.

Opettajankoulutusta tarkasteltaessa eräs vakava ongelma on koulutuksen heikko status. Opettajankoulutuksen asema yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa ei koulutettavien suuresta lukumäärästä huolimatta vastaa Jussilan ja Saaren (1999) mukaan sen painoarvoa. Esimerkiksi monet yliopiston ainelaitokset eivät pidä itseään opettajankouluttajina, vaikka suurin osa heidän opiskelijoistaan valmistuu aineenopettajiksi. Kosunen ja Mikkola (2001, 480) kuvaavat yliopiston suhdetta opettajankoulutukseen Tove Janssonin Muumit sarjasta lainatulla käsitteellä ”näkömätön lapsi”. Opettajankoulutus on siellä jossakin, sen tiedetään olevan olemassa, mutta se ei näy missään.

Paitsi, että opettajankoulutus on yliopistojen sisällä heikosti arvostettua, opettajankoulutuksen sisällä on vielä omat prioriteettinsa. Aineenopettajakoulutus sijoittuu mielestäni b-luokkaan verrattuna luokanopettajakoulutukseen. Yleisemminkin kun puhutaan opettajankoulutuksesta, tarkoitetaan nimenomaan luokanopettajakoulutusta, vaikka aineenopettajakoulutuksen opiskelijoita on vuosittain noin 20–30 prosenttia enemmän kuin luokanopettajaopiskelijoita. Vuoden 1971 opettajankoulutuslain muotoilussa vahvasti mu-

34 Hannu Simola (2004) arvioidessaan Pisa-tutkimusten hyviä tuloksia on sitä mieltä, että tutkimuksen loistavat tulokset eivät ole mikään ihme, vaan ilmeinen asia. Suomalaisten koulutustaso, koulutuksen kattavuus, erityisopetuksen laatu, sekä poliittinen ja pedagoginen konservatiivisuus ovat tekijöitä joiden ansioista, Simolan mukaan, hyvä lopputulos ei ole ihme, vaan näillä eväillä kuuluukin saada loistoarviointi.

kana ollut kasvatushistorioitsija Veli Nurmi (1979, 235) epäileekin, että vuosien 1971–1973 opettajankoulutusmuutoksessa, johon nykyinen tilanne pääosin edelleen perustuu, keskityttiin liaksi luokanopettajan näkökulmaan, aineenopettajakoulutuksen jäädessä vähemmälle huomiolle. Tällöin esimerkiksi didaktiikka siirtyi harjoittelukoulujen yliopettajilta, käytännön osaajilta, opettajankoulutuslaitoksille.

Aineenopettajakouluttajasta tuntuu usein siltä, että aineenopettajien koulutus on edelleen sivuosassa. Mikään taho ei ota aineenopettajakoulutuksesta vastuuta, eivät ainetiedekunnat eivätkä opettajankoulutusyksiköt. Ongelmiensa yksi syy on ilmeisesti siinä, että koulutusta annetaan yleensä kahden tiedekunnan ja neljän ”sektorin” (didaktiikka, kasvatustiede, normaalikoulu ja ainetiedekunnan aineenopetus) järjestämänä. Yhteistyö ja yhteissuunnittelu ei ole toiminut parhaalla mahdollisella tavalla.

Koulutuksen hajanaisuuden ohella syynä vähäiseen kiinnostukseen ja panostukseen on nähdäkseni aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opintojen ajallinen lyhyys, pääsääntöisesti 7–8 kuukautta. Koulutusajan lyhyys ei ehkä innosta satsaamaan resursseja aineenopettajapuoleen. Aineenopettajakoulutuksen arvostuksen vähäisyys näkyy myös siinä, että se ei herätä tutkimuksellisia intohimoja. Aineenopettajakoulutukseen kohdistuva tutkimus ja arviointi on hyvin vähäistä. Tosin jotkut luokanopettajaopiskelijoita ja luokanopettajia koskevat tutkimukset voidaan yleistää koskemaan ainakin yleisiltä linjoiltaan myös aineenopettajia.

Yllä mainittujen teemojen lisäksi opettajankoulutuksessa on opettajankouluttajan näkökulmasta useita muita kriittisiä tekijöitä, jotka rajoittavat opettajan kehittymistä aidoksi autonomiseksi professionaaliseksi toimijaksi. Nämä kriittiset tekijät voidaan jakaa ”ikuisiksi” koettuihin haasteisiin ja toisaalta postmodernin aikakauden mukanaan tuomiin ongelmiin.

Opettajankoulutuksen ”ikiaikaiset” ongelmat

Yleensä kun puhutaan opettajankoulutuksen ongelmista niin esiin nousee kaksi lähes ”ikiaikaiseksi” muodostunutta ongelmaa, joista on keskusteltu vuosikymmeniä ja jotka ovat edelleen jatkuvasti keskusteluissa esillä:

- * teoria - käytäntö - dilemma
sekä
- * täydennyskoulutuksen hajanaisuus

Teoria ja käytäntö

Teorian ja käytännön kohtaamattomuus on yksi opetusharjoittelijapalautteiden vakioaihe. ”Teorian ja käytännön ristiriita” näkyy opettajankoulutuksen sisällä eräänlaisena kolmiona, jonka toisiaan kohtaamattomat kärjet ovat normaalikoulun koulutyöskentely, ainedidaktiikka ja kasvatustiede. Teemaa on tarkasteltu julkaisuissa ja arvioinneissa lukemattomia kertoja. Esimerkiksi reilun viidentoista vuoden takainen opetusministeriön asettama opettajankou-

lutuksen kehittämistoimikunta toteaa mietinnössä (KM 1989:26), että opintojen ongelmiksi ovat muodostuneet seuraavat teemat:

- tiedekuntien väliset yhteistyöongelmat
- pääaineopinnot eivät tue opettajan ammattia
- kasvatustiede on irrallista
- harjoitustuntien niukkuus on muuttanut niitä liikaa näytetuntimaisiksi
- oppituntikeskeisyys

Samat ”ikäikäisiksi” muodostuneet ongelmat vaivaavat opettajaksi koulutautumista myös kymmenen vuotta myöhemmin. Opettajankoulutuksen arviointiryhmän (Jussila ja Saari 1999, 26–28) mukaan oikeastaan mikään ei ole muuttunut, pääaine ei tue opettajaksi koulutautumista, laitosten välillä on kommunikaatio- ja arvostusongelmia. Teoriaa ei edelleenkään osata yhdistää käytäntöön ja niin edelleen.

Lähes poikkeuksetta jokaisessa opetusharjoittelua arvioivassa kyselyssä on kritisoitu opetusharjoittelun teoriaopintoja ja niiden suhdetta käytäntöön (mm. Niemi & Tirri 1997; Niemi 1999). Jatkuva kritiikistä huolimatta teoreettisten opintojen suhde on vuosien varrella kasvanut kouluharjoittelun kustannuksella. Aineenopettajilla kouluharjoittelun osuus on laskenut viime vuosien uudistuksissa 14 opintoviikosta 7–10 opintoviikkoon³⁵. Teoreettisten opintojen, erityisesti kasvatustieteen, osuutta pidetään niin tärkeänä yliopistollisen opetusharjoittelun tieteellistäjänä, ettei siihen ”uskalleta” puuttua, vaikka suurin osa opiskelijakritiikistä kohdistuu nimenomaan siihen. ”Virallisella” tasolla asia on viimein julkituotu. Opettajankoulutuksen arviointiraportissa (Jussila ja Saari 1999, 38) nimittäin todetaan: ”Näyttää siltä, että teoriaopetuksesta käsin tapahtunut eteneminen ei ole oikein ottanut onnistuakseen.” Juha Hakalan (1992, 90) tutkimuksessa koulutusohjelman lopussa noin neljänneksellä luokanopettajaopiskelijoista oli kasvatustieteen osuus opettajankoulutuksessa edelleen epäselvää. Epäilen, että aineenopettajapuolella vastaava luku olisi vielä huomattavasti suurempi.³⁶

Teoriakritiikissä ei mielestäni ole kyseessä teorian väheksyminen, vaan huoli teorian irtoamisesta käytännöstä, opetuksesta. Esimerkiksi Hakala (1992, 96) selittää teorian vieroksuntaa sillä, että kasvatustieteen opetus antaa

35 Konkreettisesti tämä tarkoittaa tällä hetkellä sitä, että esimerkiksi omassa harjoittelukoulussani opetusharjoittelija pitää kouluharjoitteluaikanaan noin 6–7 kuukauden aikana 20–22 oppituntia (10 ov). Ironisen vertailun vuoksi voi mainita, että peruskoulun yhdeksäsluokkalainen viettää työharjoittelussaan enemmän tunteja (5 työpäivää, 30 tuntia) kuin tuleva opettaja päteviytyä ammattiinsa luokan edessä. Halutessaan opettaja voi toimia peruskoulutuksellaan työssään eläkeikänsä saakka. Opettajillahan ei ole minkäänlaista täydennuskoulutusvelvollisuutta veso-päivien lisäksi.

36 Ilmiö paljastuu raadollisimmillaan opetusharjoittelun aikana. Aineenopettaja opiskelijoita ei juuri kiinnosta kasvatuksellinen pohdinta. He ovat huomattavasti kiinnostuneempia valmiista tuntimalleista ja menetelmällisistä vihjeistä (myös esim. Jyrhämä 2003 145, 155). Opetusharjoitteluaikana tämä on tietenkin vielä jossain määrin ymmärrettävissä.

hyvin vähän tietoa siitä, miten teoriaa sovelletaan. Lenni Haapasalo (2004, 175) toteaaakin että ”kasvatustieteiden opinnoissaan opiskelija joutuu päättämään tieteellistä liturgiaa ... saamatta realistisia mahdollisuuksia linkittää siihen merkityksiä ...”. Kasvatustieteen opinnot esiintyvät, hänen mukaansa, hyvin usein epäkäytännöllisessä muodossa. Sinikka Ojasen mukaan (1993, 9) opetusalan tutkijat ovat etäännyttäneet itsensä opetuksen todellisuudesta. Risto Patrikainenkin (1999, 14–15) muistuttaa, että kasvatusalalla on viime vuosina esiintynyt lukuisia määriä ”tieteellisiä pamfletteja”, jotka pohjautuvat vain osittain tai ei ollenkaan empiriaan.

Omien kokemusteni perusteella voin yhtyä Juha Hakalan (1992, 16) esittämiin näkemyksiin siitä, että kokeneetkin opettajat saattavat nimetä teorian opetusta häiritseväksi tekijäksi, opetuksen rasitteeksi. Teoriakäsityksissä opettajakunnassa esiintyy varmasti ymmärtämättömyydestä johtuvaa näkökulman suppeutta. Ei ehkä ymmärretä sitä, että teoriaksi muodostunut tieto helpottaa muistamista ja luo yhteyksiä asioiden ja ilmiöiden välille. Aineenopettajat hyväksyvät kyllä opettamansa aineen teorialat ja kokevat ne merkittäviksi, mutta kasvatukseen ja opettamiseen liittyvään teoreettiseen käsitteistöön suhtaudutaan suorastaan nihilistisesti³⁷.

Teoria-käytäntö-konfliktilla saattaa olla vakaviakin seurauksia. Teoriaan sitoutumaton ajattelu voi lisätä arkiajattelun ja arkiteoretisoinnin osuutta opettajan kasvatustoiminnassa. Kasvatukseen kohdistuva tietäminen on vaarassa muodostua opettajillakin pelkästään ajan hengen mukaisesti yksilöllisten kokemusten vatvomiseksi ja subjektiiviseksi havaitsemiseksi.

Täydennyskoulutuksen hajanaisuus

Aikaisemmin mainitun aineenopettajan peruskoulutuksessa vallitsevan ”neljän sektorin” rakenteellisen hajanaisuusongelman lisäksi myös täydennyskoulutusta vaivaa sama perusongelma. Täydennyskoulutus onkin tunnettua sen koordinoimattomuudesta, hajanaisuudesta ja päämäärättömyydestä. Ongelmista on oltu huolissaan jo vuosikymmeniä. Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö vuodelta 1967 (A2, 13) toteaa, että opettajien jatko- ja täydennyskoulutus on huonosti järjestetty:

Opettajien jatkokoulutusta tai edes jatko-opintomahdollisuuksia ei meidän maassamme ole millään valmistusalalla vielä tyydyttävästi järjestetty, vaikka niillä monessa muussa maassa on jo vakiintuneet muodot. Opettajien pyrkimystä tällä tavoin kehittyä ammatissaan ei riittävästi tueta. Vain harvat opettajat pystyvät pelkästään itseopiskelun varas-

37 Tässä yhteydessä en malta olla kertomatta erästä ”kasvatuksellista keskustelua” eräiden koulumme fysiikan opettajien kanssa. Keskustelu viittasi käsiteltävään ongelmaan, kasvatustieteen arvostamattomuuteen (aineen)opettajien keskuudessa. Pohdimme teorioiden merkitystä opetuksessa. He totesivat, että vajarvaistenkin fysiikan teorioiden varassa on päästy kuuhun ja takaisin. He kysyivät sitten, että mitä on saatu aikaan kasvatustieteen teorioilla?

sa pysymään kehityksen tasalla. Päinvastoin perusvalmistuksen aikana opittukin aikojen kuluessa himmenee.

Hämäläinen (1983, 235) totesi edelleen 1980-luvun alussa, että opettajien täydennyskoulutus on urautunutta, sattumanvaraista ja perinteistä. Täydennyskoulutukset ovat tilaisuuksia, joissa eri alojen asiantuntijat käyvät esitelmöimässä. Opettajia kootaan suuriin ryhmiin, joille annetaan kurssimuotoista koulutusta ja teetetään hieman ryhmätöitä. Kymmenen vuotta myöhemmin Opettajien ammattijärjestön puheenjohtaja Erkki Kangasniemi kritisoi melkein samoin sanoin (Hämäläinen & Mikkola 1992, 4) sen aikaista systeemiä. Hänen mukaansa opettajien täydennyskoulutus on sattumanvaraista ja hajanaista. Hän epäilee myös täydennyskoulutussysteemin vaikuttavuutta. Samoin Grön ja Sava (1991, 11) moittivat hajanaista täydennyskoulutussysteemiä. Opettajia koulutetaan päivästä yhteen viikkoon kestäville kurseille. Kurssien hyöty opettajan ja työyhteisön kannalta on heidän mukaansa osoittautunut huonoksi. Edellä mainitut näkemykset pätevät edelleen. Tähän päivään mennessä opettajien täydennyskoulutukseen ei ole saatu ryhtiä tai systemaattisuutta.

Myös koulutuspolitiikan vastuunkantajat ovat huolissaan täydennyskoulutuksen epämääräisyydestä. Eduskunnan sivistysvaliokunta (SiVL 2/1996) haluaa panostaa erityisesti opettajien täydennyskoulutukseen. Jopa valtiovarainvaliokunta (VaVM 46/1996) korostaa täydennyskoulutuksen tarpeellisuutta ja systemaattisuutta:

Valiokunta pitää myönteisenä sitä, että tässä talousarviossa opettajien täydennyskoulutus on painopistealueena. Valiokunta ... korostaa sitä, että opettajan työ edellyttää elinikäisen oppimisen toteuttamista siten, että työssä oppiminen ja hyvin suunnitellussa ja toteutuneessa täydennyskoulutuksessa opiskelu integroituvat jatkuvaksi kehitykseksi. Opettajan ammatti edellyttää jatkuvaa uudelleen koulutusta ja ajantasaista tietoutta etenkin nuorten elämästä ja yhteiskunnan muutoksista... On tärkeää, että panostetaan opettajien täydennyskoulutuksen kehittämiseen niin, että voidaan turvata korkeatasoisen koulutuksen saatavuus niin alueellisesti kuin kielellisesti. Tämä vaatii nykyistä parempaa koordinoitua ja täydennyskoulutustarpeiden tunnistamista.

Koulutuksen hajanaisuuden ohella koulutuksen muodot ja sisällöt ovat saaneet kritiikistä osansa. Pasi Sahlberg (1993, 162) onkin loihtinut täydennyskoulutuksen näkymistä varsin lohduttoman kuvan:

Mikään ei ole luvannut niin paljoa ja antanut niin vähän kuin ne tuhannet koulutuspäivät ja työtavat, joiden tarkoituksena on muuttaa opettajien työtapoja tai koulussa tapahtuvaa opetusta. Tällaiseen täydennyskoulutukseen ovat pettyneitä sekä koulutettavat että kouluttajat.

Vaikka valtiovalta on pyrkinyt ainakin sanallisella tasolla jo pitkään korostamaan täydennyskoulutuksen merkitystä, vasta aivan viime aikoina on herätty

toimimaan käytännössä. Opetushallituksessa ryhdyttiin 1990-luvun lopussa selvittämään opettajien koulutustilannetta ja pantiin pystyyn Olli Luukkaisen johdolla OPEPRO, opettajien perus- ja täydennyskoulutustarpeita selvittävä hanke. OPEPRO:n yhteydessä mietitään, miten vastata muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin ja pyritään sitä myöten luomaan koulutuspoliittisia suuntaviivoja. Hanke oli vuosikausiin ensimmäinen kokonaisvaltainen yritys kartoittaa täydennyskoulutuksen tilaa ja tarvetta.

Koulutusta ajan hengessä – postmodernin ajan ongelmat

Kenttätasolta nähtynä aineenopettajakoulutuksen ongelmat eivät jää edellä mainittuihin ”ikiongelmiin”. Monet postmodernille ajalle tyypilliset piirteet ovat nähtävissä niin perus- kuin täydennyskoulutuksessaakin. Ehkä oleellisin aikakausi näyttäytyy koulutuksen ulkoahjautuvuutena, koulutuksen sisäisenä pirstaleisuutena ja pikakoulutusideologiana. Nämä postmodernin ohella uusliberalismiin viittaavat teemat ovat siinä mielessä opettajan kannalta pettäviä, että ne peitetään usein opetuksen laadun ja hyvyyden naamion alle ja niiden taustalla olevat intohimot eivät aina nouse opettajien tietoisuuteen. Esimerkiksi globalisaatiota, verkottumista ja joustamista markkinoidaan kasvua ja kasvatusta edistävinä opetuksen laadun takaajina (esim. McLaren ja Fischman 2001). Opettajien on vaikea havaita niiden taakse peittyvää postmodernia ja uusliberalismin ideologiaa. McLaren ja Fischman (mt.240) kutsuvatkin opettajankoulutusta patenttiyhtiöksi, joka on alistunut löyhästi kokoon kehiteltyjen kasvatuksen ulkopuolisten termien alle – termien, jotka ovat viemässä, heidän mukaansa, opettajalta ja koulukasvatukselta perustan.

Koulutuksen irtoaminen kasvatuskäytännöstä – ulkoahjautuvuus

Opettajien koulutuksessa on merkkejä siitä, että se olisi vieraantumassa monin paikoin kasvatusta ja koulukäytännöstä – opettajista, oppilaista, oppimisesta ja kasvamisesta. Vieraantumisella tarkoitan alistumista niille vaatimuksille, joilla opettajankoulutusta jatkuvasti painostetaan (esim. Yrjönsuuri 1989, 57–58; Apple 1990; 2001). Opettajankoulutuksen sisältöä ja tavoitteita ei määrrä yksin kasvatuskäytäntö, ei esimerkiksi hyvän elämän malli, sen rinnalle ovat tunkeutuneet muut intressit. Opettajasta hahmotellaan yhä suuremmin välineellistä toimijaa, ”valtion ja kunnan virkamiestä”, joka pyrkii toistamaan olemassa olevaa sekä irrottamaan opettajaa kasvatuksen laajemmista sosiaalisista ja kulttuurisista yhteyksistä. Opettajankoulutus onkin alkanut painottua utilitaristisella etiikalla perustelluksi markkinavetoiseksi toiminnaksi. Koulutuksen tavoitteena on useimmiten, kuten Helakorpi ym. (1996, 30) toteavat, osaava ja kilpailukykyinen Suomi.

Ulkopuolisuuden teemaa korostaa myös muun muassa amerikkalainen Giroux (1988), jonka mukaan opettajista on tullut hallinnon nöyriä alamaisia. Koulumaailman ulkopuoliset tahot ja byrokraatit määrittelevät, mikä on tärkeää. Opettajista on Girouxin mukaan tullut hallinnon suorittavia työka-

luja, jotka ratkovat opettamisen ongelmia teknisesti osana koulun byrokrati-aa. Opettajien alistainen asema merkitsee sitä, että opetuksen kehittäminen vaatii yhä lisääntyvää ylätasoa ohjausta ja kontrollia. Tämä näkyy erityisesti viime vuosina valtakunnallisissa hankkeissa, joissa virallisen tahon merkeissä ohjeistetaan opettajia kouluttautumaan ja ottamaan vastaan muun muassa tietoyhteiskuntaa ja toteuttamaan kansainvälisyyttä.

Ulkoa asetettujen tavoitteiden raadollisuus paljastuu, kun tarkastellaan Tuomiston (2002) näkemyksiä elinikäisen oppimisen historiasta. Hän lainaa Rubensonia (1997, 3–5) ja erottaa elinikäisen oppimisen vaiheissa kaksi vastakkaisilla motiiveilla perusteltua sukupolvea. Ensimmäinen 1960-luvun elinikäisen opiskelun ”buumi” pyrki tasoittamaan yhteiskunnallisia eroja. Sen lähtökohtana oli demokratian ja klassisen humanismin ihanteet, kansan sivistäminen, niin sanottu Unesco-ideologia. Toinen elinikäisen oppimisen sukupolvi perustui Tuomiston mukaan OECD-lähtöiseen talouden ja yrityselämän palvelemiseen. Tärkeää oli työvoiman koulutettavuus ja parempi tuottavuus. 1990-luvulla Suomessa elinikäinen koulutus nimitettiin elinikäiseksi oppimiseksi. Se sopi paremmin asiakaskeskeiseen ja yksilöllisyyttä korostavaan koulutusajatteluun.

Kun raaputtaa elinikäisen koulutuksen pintahelinää, löytyvät retoriikan takaa Tuomiston (2002, 21) mukaan yksinomaan työelämän tarpeet. Taustalta paljastuu inhimillisen pääoman teoria (Honkonen 2002, 45). Pätevämmän opettajakunnan uskotaan tuottavan enemmän. Entisiä alamaisuuteen tottuneita opettajia vaadittiin nyt olemaan aktiivisia kehittäjiä, oman työnsä innovaattoreita. Lähtökohtana oli yksilöiden tarpeiden sijasta tuotantoelämän tarpeet. Kuvaan astuivat uudet termit: tiimit, oppiva organisaatio, sitoutuminen työhön jne. Kun koulutus uhrataan kilpailukyvyn alttarille, Honkosen (mt.) mukaan muut hyveet, kuten altruismi, eettinen vastuunkanto, suvaitsevaisuus ja kulttuurinen ymmärrys jäävät vähemmälle (myös Ahonen 2001, 163).

Tylyin ja pelkistetyin kuva elinikäisen oppimisen taustaideologista paljastuu Rinteen ja Salmen (1998, 147–148) löytämästä opetusministeriön mietinnöstä, jossa oppiminen ja taloudellinen kilpailukyky liitetään tiiviisti yhteen. Opetusministeriön elinikäisen oppimisen strategia *Oppimisen ilo – kansallisen elinikäisen oppimisen strategia* (KM 1997 :14) tuo selkeästi esille ajatuksen siitä, että oppiminen on olennaista taloudelliselle kehitykselle ja kansalliselle kilpailukyvyille.

Vaikka talous- ja työelämän vaatimukset ovat perustaltaan osin absurdeja ja perustelemattomia, niitä käsitellään koulumaailmassa kuin ne olisivat annettuja, omalakisina asioina, joille ei voi mitään (esim. Bourdieu 1998, 38). Opettajasta ei kouluteta vaatimusten kritisoijaa, todellisuuden muokkaajaa, vaan nykyiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen jälkikäteen reagoivaa vastaajaa – voisi puhua myös sopeutujasta ja sopeuttajasta. Hannele Niemi (1996; 1998a) pohdiskelee samaa teemaa. Hän toteaa, että jos tavoitteet ja oppimisen kontrolli tulevat lähes kokonaan oppijoiden ulkopuolelta, omakohtainen

ongelmanasettelu, aktiivinen tiedonhankinta ja itsearviointi jäävät hyvin rajatuiksi.

Alkuperäinen opettajaa kehittävä elinikäisen oppimisen idea on muuttunut ajan myötä markkinoiden luomaksi opiskelupakoksi. Dynaamisuudesta, koulutettavuudesta, elinikäisestä kurssilla kulkemisesta on tullut yksi hyvän opettajan kriteereistä, jopa ihmisarvon mitta. Tässä yhteydessä voi kysyä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen perustaa ja merkitystä. Onko opettajankoulutus vain kasvatuksen ulkopuolisten välinearvoihin tähtäävien pragmaattisten tarpeiden tyydyttämistä vai onko kyseessä autonomisesta oppijasta tai koulukasvatuksesta lähtevät tarpeet?

Mielestäni oikeaan osuvan näkökulman koulutuksen välineellisyyteen ja siitä seuraavaan opettajien autonomiattomuuteen tarjoaa Honkonen (2002, 48), joka kritisoi oppimisen rajoittamista vain opetustyötä koskevien konkreettisten teemojen, esimerkiksi tehokkaampien opetusmenetelmien, käsitteelyyn. Tällöin asioiden syvempään pohtimiseen ei jää tilaa. Hän kysyy, onko työelämän kokemuksellinen oppija sittenkään autonomisempi tai edes niin autonominen kuin oppija, joka ottaa etäisyyttä työhön ja keskittyy tieteenalapohjaiseen todellisuuden ymmärtämiseen ja oppimiseen. Honkanen pohdiikin, kumpi on parempi lähtökohta itsensä tietoiselle kehittämiselle, työelämässä vallitseva inhimillisen pääoman teoria vai akatemiassa vallitseva sivistyneen ihmisen ihanne?

Pirstoutunut maailma - pirstoutunut sisältö

Uudehko, mutta nähdäkseni vakava ongelma aineenopettajakoulutuksessa on koulutuksen sisällön pirstaloituminen ja siitä aiheutuva päämäärättömyys. Pirstaleisuutta ei välttämättä nähdä postmodernissa ajassa suurena ongelmana, vaan eräänlainen kaaos saatetaan nähdä jopa hyveenä. Kaaos ja kiihtyvä muutostahdi kuuluu ajalle annettuihin ominaisuuksiin, jotka opettajan pitäisi sietää ja hyväksyä.

Koulutuksen sisällöllinen pirstaleisuus ilmenee lähes joka vuosi uusina vaateina, joita yhteiskunta ja muut "sidosryhmät" odottavat opettajankoulutukselta. Ongelma näkyy erityisesti aineenopettajan peruskoulutuksessa, johon lähes vuosittain vaaditaan uusia sisältöalueita. Kari Kiviniemi on artikkelissaan *Opettajankoulutuksen kansalliset koulutuspoliittiset linjaukset 1990-luvulla* (2000b, 18) listannut viimeisten vuosien opettajankoulutuksen kehityshankkeet:

- kansainvälisyyskasvatus ja kielten opetus
- pakolaisten ja ulkomailta muuttavien opetukseen liittyvä aines
- monikulttuurisuuden liittyvä pedagoginen ja didaktinen tietous
- toisen kotimaisen kielen opetus
- äidinkieli ja kirjallisuus
- viestintäkasvatus ja multimedia
- tieto- ja viestintäteknikka, informaatioteknologia
- kestävä kehitys

- oikeuskasvatus
- taidekasvatus
- erityisopetus ja oppimisvaikeudet
- syrjäytymisen ehkäisy
- koulukiusaaminen
- terve itsetunto ja elämänhallinta
- etiikka ja arvofilosofiset kysymykset
- perhekasvatus

Kiviniemen lista ei ole täydellinen, siihen on tullut vuosien myötä useita osa-alueita lisää (esim. yrittäjäyyskasvatus, kansalaisvaikuttaminen). Mutta lista osoittaa silti, kuinka moninaiset paineet opettajankoulutukseen tällä hetkellä kohdistuvat. Koulutusohjelmiin yritetään lisätä kaikki mahdolliset tiedot ja taidot, ikään kuin oppiminen olisi myöhemmin mahdotonta. Vaateissa myös lähtökohtaisesti oletetaan, että formaalikoulutus on ainoa opettajien kehittymisen tie.

Opettajankoulutusohjelmat alkavat täyttyä pienistä irrallisista osa-alueista, joilla kaikilla ei välttämättä ole sitovia pedagogisia liittymäkohtia. Tällä hetkellä opettajankouluttajan näkökulmasta näyttää siltä, että aineenopettajan peruskoulutukseen ei saa tuoda enää yhtään uutta teemaa tai sisältöaluetta. Peruskoulutus ei ole nykyisessä muodossaan riittävä hyvän tieto- ja taitoperustan luomiselle. Opetusharjoittelija ei ehdi 7–8 kuukauden opetusharjoitteluopiskelun aikana ahtaa itseensä kaikkia tarjottuja osa-alueita. Suurin osa opettajan työstä on kuitenkin edelleen ”perinteistä” luokkaopetusta. Kokemuksen mukaan harjoittelijalta menee taatusti suurin osa opetusharjoittelutalven energiasta opetuksen perusmekanismien (esimerkiksi oppilaantuntemuksen, vuorovaikutuksen, luokkatilanteen hallinnan) kanssa selviytymisessä.

Opettajankoulutuksen arviointityöryhmä (Jussila ja Saari 1999, 46) asettuu samalle kannalle. Työryhmän mielestä opetusharjoitteluun varatut opintoviikkomäärät ovat niin pienet, että ne eivät useinkaan riitä edes perustaitojen oppimiseen. Syvällisen ainetieteellisen, kasvatusteoreettisen ja käytännöllispedagogisen asiantuntemuksen ja tutkimuksen yhdistäminen eheäksi opettajan ammattitaidon perustaksi ei onnistu 7–8 kuukauden opetusharjoittelun aikana. Arviointiryhmä (mt. 25) ottaa kantaa myös opettajankoulutuksen sisällölliseen laajentumiseen. Sen mielestä uudistusten arvioinnissa pitää olla kriittinen ja erottaa toisistaan ohimenevät ja syvemmälle vaikuttavat tekijät.

Täyteen ahdetut koulutusohjelmat eivät suosi syvemmälle menevää ajattelua. Juha Hakalan (1992, 22) mukaan ne eivät välttämättä anna edes suuntaa tai kiintopistettä siihen, mihin opiskelija suunnistaa. Yksi elinikäisen oppimisen perusidea on se, että kaikkea ei tarvitse oppia kerralla, koska oppimiselle on aikaa koko elinikä. Kasvatus ja koulutus ei saisi olla kiireellistä. Nykyinen opettajankoulutustilanne johtaa taitajien ja osaajien kasvattamiseen, metodien ja yksittäisten taitojen omaksumiseen – ei kasvattajien kasvun tukemiseen.

Sama sisällöllinen hajanaisuus koskee myös täydennyskoulutusta. Esimerkiksi Opettaja-lehden (22.8/2003) täydennyskoulutussivustossa on tarjontaa

seksologian perusteista, mielen energian luentosarjan kautta yrittäjäyyskasvatukseen. Useissa täydennyskoulutusorganisaatioissa koulutusten sisältö rakentuu suppean osaamisen varaan. Tarjonta kohdistuu usein järjestävän organisaation työntekijöiden vahvuusalueiden yksipuoliseen esittelyyn. Tarjotaan koulutusta, josta kouluttajilla on substanssia – ei välttämättä sitä, mitä koulutettavat tarvitsisivat.

Täydennyskoulutustarjonnan pinnallisuus ja irrallisuus näkyy myös tarjonnan markkinointisatsauksina. Tämä ilmenee esimerkiksi siten, että koulutustilaisuuksiin kutsutaan osallistujien saamiseksi usein joku valtakunnan julkkis tai karismaattinen persoona esittämään ajatuksiaan. Hän saattaa olla loistava esiintyjä tai televisiosta tuttu, mutta hänellä tai hänen esityksellään ei välttämättä ole mitään tekemistä koulukasvatuksen, koulun, oppilaiden ja oppimisen kanssa.

Opettajille tarjottuihin täydennyskoulutusohjelmiin ei kuulu yleensä kasvatukseen, ihmiseen tai opettajuuteen liittyviä holistisia teemoja. Koulutustilaisuudet ovat yleensä informaation jakoa, vieläpä hyvin konkreettisella tasolla. Täydennyskouluttajakokemuksen perusteella voin todeta, että useissa täydennyskoulutuksissa keskitytään saattamaan ainekohtaiset tiedot ajan tasalle ja päivittämään edellinen opetusmenetelmäversio uusimpaan versioon.

Opetuksen laadun parantaminen näyttää olevan sitä, että opettaja osaa uudistaa opetussuunnitelman ajanmukaiseksi, osaa käyttää viimeisiä opetusmenetelmiä tai sitä, että opettaja kykenee arvioimaan opiskelijaa viimeisimmän virtauksen mukaan. Todellisuuteen pyritään pääsemään käsiksi hajottamalla se pieniin osiin ja tarkastelemalla niitä erikseen (vrt. Descartesin varman tiedon saavuttamisen menetelmä). Malli näkyy koulutusmaailmassa siten, että opetus ja oppiminen pirstotaan pieniin toisistaan irrallaan oleviin osiin, joita jokaista voidaan kehittää erikseen. Holistisen näkökulman sijaan nykyinen opettajankoulutus korostaa opettajaa opetusteknikkona, nippuna piirteitä ja kykyjä, tai kuten nykyisin sanotaan, dynaamisena osaajana. Pirstaleisessa opettajankoulutuksessa opettajakuva nähdään pitkälti ainessubstanssin ja teknisen taitavuuden läpi. Kun opettajaa ja hänen kehitystään tyydytään tarkastelemaan yhtä näkökulmaa kerrallaan painottaen, opettajakuva yksipuolistuu merkittävästi. Rakenteellisesti ja sisällöllisesti hajanaisen opettajankoulutuksen sekä perus- että täydennyskoulutuksen tarjoama opettajakuva muodostuu kovin pinnalliseksi ja yksipuoliseksi (esim. Hakala 1992, 22; ks. myös Puolimatka 2001).

Tällainen koulutus on täsmäkoulutusta parhaimmillaan. Koulutusajattelussa lähdetään ikään kuin väärinpäin liikkeelle. Ensin satsataan tekemiseen ja vasta sitten sisäistämiseen, joka saattaa jäädä lopulta jopa tapahtumatta. Jaana Venkulan (2003, 27) mukaan muutoksen tulisi ensisijaisesti kohdistua todellisuuskäsitykseen. Vasta sen muuttumisen seurauksena muuttuvat toimintatavat.

Koulutus pikapaikkauskoulutuksena – lujaa kausaliteettiä

Pasi Sahlbergin (2000, 5) mukaan vallalla näyttää olevan sellainen käsitys, että ainoa lääke opettajien ammatilliseen kehittämiseen ja koulun tuloksellisuuteen on lisäkoulutus ja täydennyskoulutus. Opettajia kouluttamalla heidät saadaan tekemään asiat tietyllä tavalla.

Koulutuksen nykytilanne muistuttaa kovasti Toulminin (1998) esittämää positivistisen kulttuurin mallia, jota Toulminin ohella esimerkiksi Juha Suoranta (2003) kritisoi. Positivistiseen näkemykseen kuuluu muun muassa luja muutosoptimismi. Usko koulutuksen mahtiin on vahva. Oletetaan, että tietyillä menetelmillä ja toimenpiteillä saadaan koulutettavissa aikaan muutos haluttuun suuntaan. Opettajankoulutuksen malli edustaa tässä suhteessa vahvasti mekanistis-determinististä atomismilla höyrytettyä paradigmaa.

Vahvan muutosoptimismin taustalla vaikuttaa ymmärrys todellisuuden ja siten myös kasvatuksen olevan lineaaristen kausaalisuhteiden alaista. Kaikille tapahtumille voidaan etsiä selkeää syy ja seuraus. Näkemys tulee hyvin lähelle vanhabeaviorismin S-R (ärsyke-reaktio)-mallia.

Positivistisessa koulutuskulttuurin mallissa ajattelu ja toiminta on vieraannutettu irti käytännöstä, moniulotteisesta ihmisestä ja inhimillisyydestä. Richardson (1990, 16) esittääkin, että ilman opetuksen ja kasvatuksen syvempää tuntemista opettajista tulee koulutukselle asetettujen poliittisten vaatimusten ja oman elämäkertansa uhreja.

Nopeaan ajan ja ismien reagoitipyrkimyksiin liittyy vielä tasapäästämisongelma. Opettajien on ajateltu olevan taustaltaan mahdollisimman samanlaisia. Sama koulutuspaketti tarjotaan samaan aikaan mahdollisimman suurelle joukolle opettajia, ottamatta huomioon opettajien persoonallisia taipumuksia tai uran kehitysvaihetta. Uraa aloitteleva kokematon ja kymmeniä opetusvuosia kokenut opettaja saavat täsmälleen saman koulutuksen. Tällaista voidaan kutsua todelliseksi rationaalisen hallinnoinnin tekniikaksi. Luennoitsijat esittävät vuorotellen oman spesialiteettinsa tutkimustuloksensa massoille. Koulun ulkopuoliset asiantuntijat tarjoavat teorioita ja kevyempiäkin näkemyksiä, joilla viisasten kivi löytyy. Asiantuntijat ikään kuin omistavat avaimet omissa teorioissaan opettajien käytäntöjen selittämiseen. Omia näkemyksiään soveltamalla asiantuntijat uskottelevat voivansa kertoa opettajille, miten asioiden tulisi olla ja opettajien toimia. Täydennyskoulutuksen pitäjät eivät useinkaan vastaa esitettyihin kysymyksiin, he ”viittaavat” joihinkin tutkimuksiin. Käytännön opetustyössä vastaukset täytyy kuitenkin löytää. Ajattelu ja toiminta siirtyvät, jos siirtyvät, ylhäältä alas, ja epäilenkin vahvasti, että ”täydennyskoulutusgurujen” viesti jää usein sanahelinäksi – mutta opettajien emotionaalinen vaje, kollegojen tapaaminen, ”gurun” näkeminen ja viihtyisä iltatilaisuus, saattaa tulla koulutustilaisuudessa tyydytyksi.

Perusajatukseltaan Toulminin malli kuvaa varsin hyvin nykyajan kouluikäntä. Koulutyössä eletään suurten ulkoa annettujen systemisten muotivirtausten, uudistusten ja kaiken kattavien painopistealueiden sekä massahankkeiden mukaan. Tällä hetkellä luodaan koko koulukulttuuria koskevia

systemaattisia teorioita (esim. ”uusi oppimiskäsitys”, kognitiivis-humanistinen ihmiskuva ja YTO). Systemaattisten teorioiden luojilla on deterministis-mekanistinen näkemys kehityksestä ja muutoksesta. Näkemykseen kuuluu luja usko siihen, että yleisillä periaatteilla, teemoilla tai painopistealueilla, voidaan pureutua koulun ja kasvatuksen monimutkaisuuteen, usein yksilötason, ongelmiin. Vaikka useimmat hankkeet on laadittu vilpittömästi hyvää tarkoittaen, ne eivät ulotu yksilötasolle, ei opettajiin eikä oppilaisiin. Monimutkaiseen yksilöön ja vaihteleviin olosuhteisiin ei pure kausaalinen syy-seurauskaava (esim. Sahlberg 1997, 17). Opettajan autonomia ei kehity metodien ja kausaalisuhteiden pohtimisen avulla. Autonomian pitäisi olla enemmän kuin vanhabehavioristinen S → R – kaava.

5.2.4 Opettajien itse aiheutettu alaikäisyys

Immanuel Kantille sivistyminen oli vierasmääräytyneisyydestä irtipääsyä, valistunutta järjenkäyttöä ja sen avulla itse aiheutetusta alaikäisyydestä vapautumista. Alaikäisyys on itse aiheutettua silloin, kun se ei johdu järjen puutteesta, vaan haluttomuudesta käyttää omaa ajattelua³⁸. Seuraavassa lainauksessa Kant kuvaa erinomaisesti alaikäisyydessä olemista (Heikkinen 1994, 31)

Laiskuus ja pelokkuus ovat syitä siihen, että niin suuri osa ihmisistä senkin jälkeen, kun luonto on heidät siitä vapauttanut, pysyy mieluusti koko elämänsä alaikäisinä sekä siihen, että toisten on helppo nousta heidän holhoojakseen. On niin mukavaa olla alaikäinen. Jos minulla on kirja, joka toimii järkenäni, sielunhoitaja, joka toimii omanatuntonani, lääkäri, joka laatii ruokavaliot jne., ei minua tarvitse itse vaivautua. Minun ei tarvitse ajatella, kunhan vain voin maksaa... Suurin osa ihmisistä (niiden joukossa koko kauniimpi sukupuoli) pitää askelta täysi-ikäisyyteen hyvin vaarallisena sen vaivalloisuuden lisäksi: siitä pitävät huolta nuo holhoojat, jotka hyväntahtoisesti ovat ottaneet heidät valvontaansa tehtyään heistä ensin tyhmiä kotieläimiä ja varmistettuaan etteivät nämä lauhkeat olennot uskalla ottaa askeltakaa ulos vankilastaan: he näyttävät, mikä vaara niitä kohtaa, jos he yrittäisivät kulkea yksin.

Aineenopettajana olemisessa on mielestäni vahvasti viitteitä yllä mainittuun itse aiheutettuun alaikäisyyteen. Alaikäisyyden voi tässä tapauksessa hahmottaa myös (talvi)horroksessa toimimiseen. Opettajilla olisi mahdollisuus herätä horroksesta, mutta ilmeisesti on miellyttävämpää olla alaikäinen talvihorroksessa, muiden ohjailtavissa. Alaikäisyydessä viihtyminen on käsit-

38 Itse aiheutettu alaikäisyyden idea perustuu mm. Aristoteleen ja Kantin näkemykseen ihmisen heikkoluonteisuudesta. Aristoteleella heikkoluonteisuus perustui siihen, että ihmisen tahto ei välttämättä riitä toteuttamaan sitä mitä hän pitää hyvänä. Kantilla huoli ihmisen alaikäisyydestä nojautui siihen, että hän pelkäsi tahdonvoiman puutteen saavan aikaan yksilön järjen sulautumisen auktoriteetin järkeen.

tääkseni suoraan yhteydessä siihen, että opettajan aito professionaalisuus ja todellinen autonomia, ovat edelleen niin kaukana. Jos opettajayhteisön jäsenillä ei ole omia sisäistyneitä ja perusteltuja kasvatusnäkömymiä, niin ainoa lopputulos nähdäkseni on se, että jäsenet joutuvat alistumaan ulkopuolelta tuleviin näkömymiin ja tyytymään niihin. Habermasia (1990, 180) mukaillen voisi todeta, että kun toiminnan perusta ja merkitys pakenee opettajien mielistä, niin silloin instituutio jäykistyy kuolleeksi mekanismiksi.

Opettajana kehittyminen ja toimiminen vaatii itsenäisen ajattelijan taitoja – monipuolisia kasvatuksellisia, didaktisia ja ideologisia kykyjä ja tietoja. Pertti Kansanen (1996, 45–46) määrittää opettajan pedagogisen ajattelun kyvyksi perustella päätöksiään teorian avulla. Kuvattaessaan opettajan pedagogisen ajattelun kehitystä hän jakaa sen kolmeen vaiheeseen (mm. Kansanen 1993a; 2004; Kansanen ym. 2000). Alimman tason hän nimeää toiminnan tasoksi ja kaksi seuraavaa ajattelun tasoiksi. Eri vaiheissa pedagoginen ajattelu kehittyy konkreettisesta ajattelusta kohti abstraktista ajattelua ja toiminnan tiedostamista. Sama opettajan kehittymistä kuvaava, Piagetin ajattelun kehittymistä kuvaavan teorian pohjalle rakentuva, periaate esiintyy lukuisissa muissakin opettajan ammatillisesta kehitystä kuvaavissa teorioissa ja kuvauksissa.

1. Alimmalla eli toiminnan tasolla opettajan ratkaisut perustuvat tilannekohtaisesti opetuksen perustaitoihin.
2. Objektitasolla toiminnan tason opetustapahtumia tarkastellaan teoreettisesti käsitteiden ja mallien avulla. Tämä edellyttää ymmärtämystä mm. opetuksen tutkimuksesta.
3. Metatasolla opettajan ajattelu on, kun hän kykenee tarkastelemaan objektitason ratkaisuja, synteisien laadintaa ja perusteluiden pohdintaa. Tällä tasolla arvot ja niiden analysointi nousevat keskeisiksi.

Kansanen sijoittaa opettajien omaan kokemukseen perustuvat niin sanotut käyttöteoriat tasolle 2, objektitasolle. Opettajat ammentavat henkilökohtaisten käyttöteorioiden varastosta näkömymiä päätöstensä pohjaksi ja tekevät pedagogisia päätöksiä tapahtumien etenemisestä. Ilma Tahvanainen (2001, 2) korottaa henkilökohtaisen uskomusjärjestelmän, käyttöteoriat, ammattitaidon peruspilariksi. Pedagogiikka on tällä perusteella päätöksentekoa, joka pohjaa opettajan omaan kokemus- ja uskomusjärjestelmään.

Uskomuspohjaisilla käyttöteorioilla³⁹ on suora vaikutus opettajan toimintaan. Käyttöteoria, arkiteoria tai praktinen tieto tarkoittaa uskomuksia, joiden varassa opettaja ohjaa omaa työtään. Se, miten opettajat ajattelevat ja uskovat, siirtyy kasvatustoimintaan. Moilasan (1998, 73) mukaan opettajan praktinen tieto on moninaista ja esimerkiksi persoonasta ja luonteenpiirteistä riippuvaista. Lisäksi siihen vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset kokemukset ja näkömymykselliset seikat. Ne ovat hyvin pitkälle opettajakohtaisia, konstruktii-

39 Väisänen ja Silkelä (2000, 134–135) artikkelissaan *Uskomukset opettajaksi opiskelijoiden ammatillisessa kehityksessä* kyselevät uskomuksiin perustuvien käyttöteorioiden perään. Heidän mukaansa uskomukset tulee erottaa tiedosta. Uskomusten lähikäsitteisiin kuuluvat luulo ja mielipide. Uskomusten taustalla ei heidän mukaansa ole todistettavuuden vaatimusta.

visessa hengessä rakennettuja teorioita, jotka perustuvat usein pitkälliseenkin kokemukseen, mutta niitä on vaikea käsitteellistää kielellisesti.

Opettajien toiminnan teorian ja käytännön suhdetta kuvataan usein optimistisesti Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehämalliin perustuen. Mallissa käytännön kokemus toimii tarttumapintana, johon teoreettiset mallit ja käsitteet voisivat tarttua. Näin virinnetä uusia ajatuksia kokeillaan käytännössä, jolloin saadaan uutta kokemusaineistoa, joka taas liitetään teoriaan

Rutiinopettajia

Erityisesti aineenopettajan näkökulmasta Kansanen, Kolbin ja Tahvanaisen tulkinnat vaikuttavat mielestäni liian optimistisilta. Väittäisin, että osa opettajista, erityisesti aineenopettajista, ovat nykyisin epäitsenäisiä, praktisia ja tilanneriippuvaisia toimijoita, joita ei juurikaan kiinnosta opetuksen teoreettinen pohdinta. Itse näen aineenopettajien toimivan enimmäkseen Kansanen luokituksen tasolla 1, vieläpä hyvin konkreettisella toiminnan tasolla. Toiminnan perusteena toimivat usein tilannekohtaiset ja intuitiiviset kriteerit. Näkemystä tukevat esimerkiksi Kari Kiviniemen huomiot. Toiminnan perusteet ovat hänen (2000a, 21) mukaansa usein implisiittisiä, eivät tiedostettuja. Kansanen (2004, 109) toteaa tyylyhkösti, että jo se seikka, **että toiminnalla on tietyt perusteet, jotka voidaan nostaa tietoisuuteen, on usein opettajille uutua**. Kokemukseen ja sanalliseen hokemaan, useimmiten ajankohtaisten fraasien toistoon, perustuvat käyttöteoriat, arkiteoriat, mikäli niitä aineenopettajilla on, eivät riitä mielestäni nostamaan opettajan ajattelua objektitasolle, tasolle 2, jossa kasvatustapahtumia tarkastellaan teoreettisesti.

Juha Hakala (1992, 50–52) lähtee ajatuksesta, että opettajan arki ajattelu on usein epäsuotuisaa kokemusta. Yksilöllinen kokemus ei hänen mukaansa voi toimia tiedon pätevyyden määrittäjä. Myös Pasi Sahlberg (2000, 5) pitää käyttöteorioita ongelmallisena. Ne saattavat hänen mukaansa olla juuttuneita kymmenien vuosien kokemukseen. Uudet näkemykset eivät siirry paperitasoa syvemmälle. Enemminkin opettajia voisi nimittää Linnansaaren (1998, 38) termillä rutiinotoimijoiksi, joita ohjaa traditiot, esimerkiksi pitkällinen kokemus ja ulkoiset auktoriteetit. Esimodernissa yhteiskunnassa maailmaa jäsensivät perimätieto, myytit ja tarut. On aiheellista kysyä jäsentävätkö ne edelleen opettajan toimintaa?

Richardson (1990, 10–18 myös esim. Jackson 1968) on tarkastellut opettajien muutoshaluttomuutta ja todennut yhdeksi syyksi sen, että opettajat ovat vähemmän käsitteellisimpiä, rationaalisimpia ja analyttisimpiä kuin voisi olettaa. Opettajat ovat käsitteellisesti yksinkertaisia ja intuitiivisia, eikä heidän toimintansa perustu teoriaan ja tutkimukseen. Tyypillistä opettajille on myös abstraktisten käsitteiden pinnallinen käyttö. Richardsonin mukaan muutos, tässä voisi yhtä hyvin käyttää sanoja opetus tai kasvatus, joka on suunniteltu opettajan arki ajattelun ulkopuolelle ja perustuu rationaaliselle ajattelulle, ei sovi opettajan intuitiiviseen maailmaan.

Heljä Linnansaari (1998, 83–84) tarkasteli tutkimuksessaan *Opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja* muun muassa sitä, miten opettajat perustelevat toimintaansa. Yläasteen aineenopettajista 32,3 % perusteli toimintaansa kasvatustoimenpiteiden kuvauksella, 29,5% kokemuksella. Sen sijaan teoreettisesti toimintojaan perusteli vain 7,3% ja arvoperusteilla ainoastaan 12,2%. Tulosten mukaan yli 62% yläasteen aineenopettajista tyytyi kokemukseen tai kuvaukseen omaa toimintaa analysoidessaan. Tulos tukee ajatusta, jonka mukaan useimpien opettajien ajattelu pysyttelee käytännöllisellä ja konkreettisella tasolla (ks. myös Niemi 1992 ja Syrjäläinen 1992).

Sanojen ja tekojen ristiriita

Asko Karjalainen ja Pauli Siljander (1997) kirjoittavat kasvattajan tekojen ja puheiden välisestä ristiriidasta, pedagogisesta tietoisuuden paradoksista. He ovat Erich Wenigerin 1929 esittämän jaon pohjalta erottaneet toisistaan kolme kasvattajan teorian tasoa:

Teoria I. Kasvattajalle tiedostamaton sisäinen rationaalisuus, joka kuitenkin näkyy toiminnassa, muistuttavat hiljaista tietoa, käytöteorioita.

Teoria II tarkoittaa toimintaa ohjaavia tietoisia periaatteita, käsitteitä, jotka voidaan ilmaista kielellisesti.

Teoria III pyrkii olemaan koeteltu ja tieteellisen perustelun vaatimukset täyttävä.

Kasvattajan toimissa voi heidän mukaansa vallita ristiriita tasojen välillä. Opettaja voi esimerkiksi perustella toimintaansa teoria II mukaan käyttäen ajanmukaista terminologiaa, mutta toimia käytännössä teoria I:n tiedostamattoman periaatteen mukaan. Tämä siksi, että Karjalaisen ja Siljanderin mukaan tiedostamattoman teoria on vahvempi kuin julkilausuttu teoria. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös professionaalisuuden paradoksista (Syrjäläinen 2002, 97). Professionaaliset kliseet antavat opettajan toimesta todellisuutta vastaamattoman kuvan. Ammattikielen käyttö ei ole takeena siitä, että kielen takana olevat teoreettiset rakennelmat olisivat hallinnassa. Hienojen tavoitelauseiden suhde todellisuuteen jää usein hämäräksi. Näkisin, että näkemys pedagogisen tietoisuuden paradoksista pitää varsin hyvin paikkansa. Opettajat saattavat hallita ajanmukaisen terminologian, mutta termien syvempi merkitys ja niiden suhde toimintaan jää usein tiedostamatta.

Paitsi että opettajien ajattelu ja toiminta näyttää olevan konkreettista, se on myös tiukasti suunnattu luokkahuoneeseen ja oppiaineeseen. Linnansaaren (1998, 199–201) mukaan liian harvoin opettajille esitetään vaatimuksia ajattelua pitemmälle menevään toimintaan. Pelkästään ajattelevan opettajan malli nähdään liian kapeaksi, se ei riitä, että tiedostaa oman toimintansa. Opettajan toiminnan tavoitteen tulisikin suuntautua luokkahuoneesta ulos koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen tarkasteluun.

Tutkimuksessaan Linnasaari selvitti myös, millaisia olivat opettajien kasvatustyössään käyttämät toiminta- ja työmuodot. Keskeisin näkemys oli oppiminen sosiaalisena tapahtumana. Toiseksi kohosivat toimintamuodot, jotka liittyivät oppilaiden ajankäytön ja toimintatapojen kontrollointiin. Opettajien toiminta- ja työmuodoissa käsiteltiin kaikkein vähiten yhteiskunnallisia ristiriitoja ja yleensäkin kytkentöjä yhteiskuntaan (mt. 137–138). Hannele Niemen (1992; 1993) mukaan opettajien kehitymisajatukset keskittyvät konkreettisiin asioihin – ei yhteiskunnalliseen kehittämiseen. Opettajien kehitys nähdään mielellään jonkin konkreettisen luokkahuoneessa tapahtuvan osa-alueen kehittymisenä. Ajatukset eivät, hänen mukaansa, yltäneet emansipatoriselle tasolle (myös Hakala 1992). Opettajat eivät nähneet itseään tulevaisuuden luoja, yhteiskunnan kehittäjinä, vaikuttajina, vaan tyytyivät mikrotason kehittämiseen.

Formaattiopettajia

Näkemykseni mukaan opettajien välineellistä, praktista ja näköalatonta suhtautumista omaan työhönsä konkretisoi itsenäisen ajattelun ja pedagogisen päätöksenteon luovuttaminen ainakin osittain opetusmateriaaleille (ks. esim. Kansanen 1993b, 44). Opettamisesta on tullut paljolti ”formaattiopetusta”. Kouluille ostetaan tai opettajat hankkivat oppikirjakustantajilta valmiita opetuspaketteja, joissa on tarkat ohjeet oppituntien kulusta ja tarvittavista materiaaleista. Opettajanoppaat ovat nykyisin niin täydellisiä, että niihin on suunniteltu täydellisinä jopa useita rinnakkaisia kurssien opettamisvaihtoehtoja tarkkoine ohjeineen, valmiine kalvosarjoineen ja koepaketteineen. Opettajanoppaiden tärkeys näkyy selkeästi esimerkiksi oppikirjakustantajien kirjaesittelytilaisuuksissa. Oppikirjan esittelyn jälkeen ensimmäinen opettajien esittämä kysymys yleensä kuuluu: *Milloin oppikirjaan valmistuu opettajanopas?*

Miettisen (1990, 7; myös Lehtinen 1989, 20) mukaan vielä 1960-luvulla oppikirjat olivat nykyistä suppeampia. Opettajien piti ajatella ja tehdä paljon itse. 1970-luvulla oppikirjoissa alkoi olla kaikki. Nykyisin opettajalla on apunaan työtään ohjaamassa oppikirja, opettajan opas, oppilaan työkirja, oheismateriaali, koepaketti, CD-romput ja linkkilistat. Hieman kärjistäen voi todeta, että opettajan työstä on tullut ”täydellisten opetusmateriaalien” myötä joukko valmiiksi pureskeltuja mekaanisia tekoja. Hänen ei välttämättä tarvitse itse miettiä kokonaisuuksia ja ydinkysymyksiä. Kaikki on annettu valmiina – opettaja avaa oppikirjan ja opettajanoppaasta oikean sivun ja antaa mennä.

Rutinointuminen ja opettajien kangistuminen valmiiksi tarjottuihin muotoihin paljastuu erikoisesti opettajien täydennyskoulutustilaisuuksissa. Täydennyskoulutustilaisuuksiin tullaan hakemaan valmiita didaktisia malleja ja tuntikohtaisia ohjeita (esim. Korkeakoski 1999, 63).

Erosopettajia

Valmiin materiaalin ohella opettajien pedagogista päätöksentekoa määrittää jossain määrin myös emotionaalinen pyrkimys oppilaiden hyvän olon tuottamiseen, opetustilanteen houkuttelevaksi tekemiseen. Veli-Matti Värriin (1997, 87–98) näkemystä eroksen ohjaamasta kasvusta voi käyttää myös nykyopettajan alaikäisyyden kuvaamiseen. Monenkirjavan ”maailmallisen” tarjonnan keskellä koulujen, oppiaineiden ja jopa opettajien keskinäisestä kilpailutilanteesta johtuen opettajat ovat tulleet riippuvaisiksi oppilaistaan ja heidän kurssivalinnoistaan. Oppilaiden mieltymykset ovat alkaneet ohjata opettajien suunnittelua ja menetelmien valintaa. Toiminnan perusta ei ole kasvatuksen arvoissa, vaan opettajan halussa tulla rakastetuksi ja hyväksytyksi oppilaiden keskuudessa. Erosken valtaan joutuminen näkyi erityisesti vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen, kun kunnille ja kouluille annettiin lisää valtaa suunnitella lukion opetusta ja kursseja. Oletettiin, että opettajilla olisi ollut kykyä ja taitoa vastata vastuullisesta opetuksen suunnittelusta. Annettu vapaus ei toiminut, soveltavia ja syventäviä oppilaita pyydystäviä eros-kursseja rakenneltiin innokkaasti. Nytemmin, uudessa lukion opetussuunnitelmassa (2003) valtaa on otettu pois ja ollaan palattu keskitettyyn ja normatiivisempaan opetussuunnitelmaan. Toisaalta, näkemykseni mukaan, tuleva ainereali (kevät 2006) johtaa aineenopettajien keskuudessa jälleen kilpailutilanteeseen, jossa hyvistä oppilaista kilpaillaan ja pyritään ”eros-menteliteetin” avulla saamaan hyvät oppilaat kirjoittamaan ylioppilaskirjoituksissa omia aineita.

Yhteenvetona edellä mainitun pohjalta näkisin, että aineenopettajat ovat irronneet tietämisen ja kasvatuksen prosessista. Passiivisesti toimivien, rumasti sanottuna determinoituneiden ja kausaalisesti toimivien, alaikäisyyteen taipuvaisten opettajien on turha haaveilla aidon professionaalisen autonomisen ammattilaisen asemasta. Nähdäkseni opettajilla ei ole resursseja muutosagentti- tai vaikuttajaopettajiksi. Opetus on vaarassa muuttua menetelytapojen hallinnaksi, vailla sitoutumista ihmiseksi kasvamisen päämääriin. Kasvattaja ei Veli-Matti Värriin (1997, 87–88) mukaan saa olla luovien voimien herättelijä tai sivusta seuraaja, vaan hänen tulisi olla maailman olennaisten aspektien välittäjä ja valikoija, joka eros-opettajilta saattaa unohtua. Kulttuurin kehittäminen, uudistaminen ja opettajan autonomian kehittäminen ei onnistu elleivät opettajat ota kasvatuksessa rohkeampaa ja tietoisempaa roolia.

6 Osan I koontia

Koulukasvatuksen ja opettajan asema ja autonomia eivät ole sitä, mitä ne voisivat olla. Postmoderni aika siihen liittyvine ilmiöineen – relativismi, atomismi, individualismin korostus ja erityisesti postmodernin koulumaailman sovellus, konstruktivismi – eivät näytä antavan tilaa kasvatukselle, opettajan aidolle professionaalisuudelle ja autonomialle. Postmoderni aika ilmiöineen unohtaa kasvatuksen oleellisimman ajatuksen: sen, että ihmiseksi kasvu ja kehitys ovat riippuvaisia kasvatuksesta ja kasvattajasta.

Koulumaailmassa postmodernin ajan vaikutuksen voi tiivistää kahteen osin vastakkaiseenkin ilmiöön, ylikorostuneeseen individualismiin ja yhteiskunnallistumiseen. Äärimmilleen korostuneessa individualismissa yksilö on itse itseään ja maailmaa luova autopoeettinen subjekti. Ulkoiset virikkeet palvelevat vain kasvavan itseorganisoitumista. Elämän päämäärät ja ihmisen onnellisuus nähdään yksilöllisenä asiana, ääritapauksena luonnollisten viettien toteutumisenä. Tällöin kasvatukseksi muodostuu vain se, mitä ihminen, tässä tapauksessa opiskelija, arvostaa.

Yhteiskunnallistuminen ilmenee esimerkiksi siinä, että opettajat toistavat yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja näkemyksiä sekä altistuvat monien kasvatukselle vieraiden elementtien tunkeutumiselle kouluun. Yhteiskunnallistumisen seurauksena kasvatuksella on vaara muotoutua rutiininomaiseksi sopeuttamiseksi ja säilyttämiseksi ja pelkästään erityistaitojen hankkimiseksi. Äärimmilleen ajateltuna koulukasvatusta, opettajia, koululaisia ja opiskelijoita pidetään vain välikappaleina yhteiskunnan ja sen intressiryhmien olemassa oleville päämäärille. Kasvatusta tarvittaisiin tällöin vain tiettyjen ominaisuuksien synnyttämiseen ja ylläpitoon. Yhteiskunnallistamisen idea tähtääkin ainoastaan yhteiskunnallisesti tarkoituksenmukaiseen toimintaan, kuten kansallisen kilpailukyvyyn ylläpitämiseen ja työntekijöiden kasvattamiseen.

Vaikka kuvatut ilmiöt, individualismi ja yhteiskunnallistuminen, ovat perustaltaan aivan erilaisia, jopa vastakkaisia, niitä yhdistää konservatiivinen säilyttämisen ja pysyvyyden henki (esim. Mill 1984, 65–67; Siljander 2000, 32). Nähdäkseni ne pysyttelevät nykyisyydessä eivätkä pysty ylittämään omia rajojaan ja siten rakentamaan parempaa tulevaisuutta. Ilmiöt eivät pysty ponnistamaan irti hetkellisistä päämääristä, tilannesidonaisuudesta ja arvojen suhteellisuudesta. Molemmat näkökulmat ovat myös kyvyttömiä osoittamaan miten tulee elää, jotta yhteisten parempien merkitysten rakentaminen onnistuisi.

Edellisten ohella kolmantena postmodernin maailman johdannaisena voidaan nostaa esiin koulukasvatuksen ja opettajien toiminnan viihteellistyminen.

Kari Kiviniemi (2000a, 99) kyseleekin, ovatko koulun ja kasvatuksen päämäärät opetuksen viihteellisyyden myötä kadonneet. Kasvatustodellisuuden viihteellistyminen ei Suorannan (2003, 146) mukaan tarjoa malleja elämän suurten kysymysten ratkaisemiseen. Silloin, kun pyritään viihdyttämään ympäristöä ja ympäröivää yhteiskuntaa, ihmiskäsitys saattaa jäädä hyvin ohueksi. Koulukasvatustodellisuuden kehittymistä ei tue myöskään rakenteellisesti ja sisällöllisesti hajanainen ja käytännöstä vieraantunut opettajankoulutus. Toisaalta joudutaan myös toteamaan, että opettajat ovat itse kadottaneet autenttisuuden ja kasvattajan roolinsa vetäytymällä passiivisuuteen ja neutraalisuuteen. Opettajat toteuttavat ylhäältä annettuja ohjeita ja muutoksia sekä tarkastelevat omaa toimintaansa kovin epäkriittisessä hengessä. Opettajien toimintaa ei nähdäkseeni ohjaa enää välttämättä näkemys hyvästä ihmisestä ja yhteiskunnasta, vaan muut realiteetit, esimerkiksi talouselämä ja teknologian kehitys. Onkin ilmeistä, että palvellessaan yhteiskunnan, sen alajärjestelmien ja opiskelijoiden alati vaihtuvia päiväkohtaisia tarpeita, koulukasvatus ja opettajan toiminta ovat vähitellen luisuneet kohti välineellisen hyödykkeen asemaa.

Postmodernin ajan esikuvattomuus ja minän rakentamisen avoimuus saattavat lopulta johtaa siihen, ettei ole olemassa minkäänlaisia arvonäkökulmia tai vertailukohtia, joihin hyvää elämää voi suhteuttaa. Näkemykseni mukaan kasvatuksellinen näennäisneutraali ajeltaminen on aiheuttanut muun muassa sen, että koululaitokseen ovat päässeet tunkeutumaan monet vieraat ulkopuoliset elementit. Kun opettajilta puuttuvat arkikäytännön ylittävät hyvän elämän kriteerit, syntyy satunnaisuutta ja hajanaisuutta sekä kasvatukselle vieraiden teemojen pureutumista koulukasvatukseen. Hyvän elämän kriteereiden puuttuessa kouluinstituutionkin olemassaoloa joudutaan perustelevaan esimerkiksi yrityskulttuurilla tai tietoyhteiskuntaan valmistautumisella.

Postmodernin ajan koulukasvatuksen teemat pyörivät metodisissa ja teknisissä ratkaisuissa eli esimerkiksi siinä, mitä yksilöiden pitää tehdä hyvän elämän tavoittelussa, tai miten opettajan tulee opetuksessaan menetelmällisesti toimia. Ilmeisesti normatiiviseksi leimautumisen pelossa hyvälle elämälle ja hyvälle yhteiskunnalle ei uskalleta määritellä yhteistä sisältöä. Myöskään koulukasvatuksen tai opettajana toimimisen perusteita ei lähdetä etsimään hyvän elämän sisältöjen kautta.

Jos postmodernin muutokseen sopeutumisen, ja siitä aiheutuvan koulukasvatuksen ja opettajan autonomian alentumisen sijaan halutaan tarkistaa kehityksen suuntaa, katse on käännettävä kasvatukseen ja sen eettis-filosofisiin peruslähtökohtiin. Nimenomaan sellaisiin lähtökohtiin, jotka ottavat kantaa hyvän elämän ideaaleihin. Moraaliset ja tiedolliset kysymykset ovat aina keskeisiä opettajien työn suunnittelussa ja tavoitteissa. Jos tarkoitus on kasvattaa moraalisesti kykeneviä ja tiedollisesti taitavia ihmisiä, kasvatuksen tavoitteet edellyttävät välttämättä näkemystä siitä, mitä hyvä ihminen ja yhteiskunta ovat, sekä mitä tieto ja tietäminen ovat. Nämä kasvatuksen keskeisimmät kysymykset pohjautuvat perimmältään moraalin, arvojen ja tietämisen alueille.

OSA II

**Miten
tulisi
olla?**

7 Osa II tarkoitus

Tutkimuksen toisessa osassa pyrin filosofian tarjoamilla välineillä ja ajatuksilla löytämään sellaisen koulukasvatuksen perustan, jonka pohjalta opettajan autonomiaa voi lähteä rakentamaan ja joka mahdollistaa opettajan kehityksen kohti aitoa professionaalista toimijaa. Vahvan kasvatusnäkömyksen pohjalta opettajan toiminta voisi olla nostettavissa todelliseksi vaikuttajaksi myös koulumaailmaa laajemmilla foorumeilla. Tavoittelemani ajattelun ydin voidaan tiivistää seuraavaan kuvioon.

VAHVA KOULUKASVATUS —→ OPETTAJAN AUTONOMIA

Kuvio 3. Koulukasvatuksen ja opettajan autonomian yhteys

Postmodernin ajan korostama vapautuminen vierasmääräytyneisyydestä, irrottautuminen alistavista voimista ja ennen kaikkea subjektiivisuuden periaatteiden korostaminen, ei yksinään riitä vaikuttavan aseman saamiseksi. Tämän lisäksi koulukasvatuksen johtavien periaatteiden ja opettajan toiminnan tulee sitoutua vahvasti yleisempiin hyvän ihmisen ja hyvän yhteiskunnan periaatteisiin.

Haluankin lähestyä koulukasvatusta sellaisen arvonäkökulman hengessä, joka kannustaa sekä kasvattajia että kasvatettavia etsimään kriittisessä hengessä tietoa hyvästä ja oikeasta. Minuudelle, kuten myös koulukasvatukselle, on tärkeää löytää elämän moninaisuuden tarjonnan, ”arvomarkkinoiden” keskellä pitävä todellisuusperusta. Kasvatuksen, myös koulukasvatuksen, tavoitteeksi näen itseä suurempien kokemuksien ja aitojen totuuksien löytämisen – aitona ihmisenä olemisen, tai kuten Charles Taylor (1995) asian ilmaisee – autenttisuuden löytämisen. Tapio Puolimatkan (1999, 101) mukaan ihmisellä on tarve sijoittaa oma elämänsä osaksi suurempaa kertomusta. Tällöin hän pyrkii suhteuttamaan itsensä siihen, mikä on merkityksellistä ja hyvää. Tämä tarkoittaa irtoamista ahtaasta subjektiivisesta näkökulmasta kohti yleisiä periaatteita ja inhimillisiä hyveitä. Ihmiseksi tuleminen ja ihmisenä oleminen

ei ole tällöin autopoeettista kehitystä, vaan se vaatii älyllisten ja moraalisten hyveiden kehittämistä ja kehittämistä.

Tutkimuksen toisessa osassa on runsaasti Aristoteleen ja hänen ajatustensa kehittäjien ja kannattajien, erikoisesti Charles Taylorin, hyve-eettisiä ja osin Kantin ja vielä hieman kriittisen teorian näkemyksiä esillä, mutta tutkimuksen toinen osa ei kuitenkaan ole filosofista tutkimusta Aristoteleesta, Kantista tai Taylorista eikä heidän ajatuksistaan, ei myöskään kriittisestä teoriasta, eikä se ole tämän tutkimuksen kannalta oleellistakaan. Haluan kuitenkin nostaa näitä näkemyksiä esiin, koska näkemyksissä, erityisesti aristotelespohjaisessa ajattelussa, oli ja on vahva näkemys kasvattavan kasvatuksen tärkeästä merkityksestä ja sellaisiin **päämääriin sidotusta kasvatuksesta, joka korostaa ihmisen ja yhteisön rakentumista arvopäämääristä (hyveistä) käsin.**

Näen ihmisen olentona, joka syntyy historiallisesti määräytyneeseen kulttuuritraditioon. Kukaan ei voi aloittaa elämänsä rakentamista tyhjästä, olemaan irrallinen eikä irtoamaan itsestään. Ihminen kykenee tarkastelemaan elämänsä suuntia ja vaihtoehtoja vain suhteessa olemassa olevaan todellisuuteen. Kulttuuristen kokemusten tarjoamien elementtien pohjalta ihminen rakentaa minuitaan, tulkitsee uusia kokemuksia ja suunnittelee tulevaisuuttaan. Tämän suuntainen näkemys aidosta itsestä edellyttää välttämättä olemassa olevia kulttuurisia merkitysrakenteita ja suuria kertomuksia. Ilman suuria kertomuksia ihminen ei mielestäni pysty hahmottamaan omaa minuitaan, vaan hän jää todella yksin maailmaan heitettyä anonyyminä objektina.

Suurten kertomusten ja tradition korostaminen eivät kuitenkaan tarkoita perinteen vangiksi jäämistä. Olemassa oleva kulttuurinen tilanne ei välttämättä aina sisällä ihmisen kasvun eikä hyvän yhteiskunnan kehitystä palvelevia kehityssuuntia. Kriittistä rationaalisuutta ihminen tarvitsee tunnistamaan historiallisen ja kulttuurisen taustansa ja tarvittaessa erottautumaan siitä, ylittämään olemassa olevan maailman. Samalla hän voi ottaa oman olemisensa ja kehityksensä kriittisen tarkastelun kohteeksi. Näin tradition vaikutus ei ole pelkästään ennaltamääräytynyttä sisäistämistä, vaan myös tradition kritisointia ja sen uudelleenrakentamista.

Tutkimuksen teemoja pohtiessani olen kaivannut yhä enemmän Platonin hahmottelemaa yhteiskuntarakennetta, jossa onnellisuus ja viisaus on mahdollisimman suurta johtajien ollessa filosofeja. Platonia mukaillen voisi ajatella olevan kaikkien edun mukaista, että ne, jotka todella tietävät (opettajat) mikä on ihmiselle hyväksi, saavat olla hallitsijoita (koulukasvatuksesta päättäviä) ja suunnitella muiden (kasvatettavien) elämää. Platon, kuten myös Aristoteles, ajatteli kysymyksen hyvästä elämästä olevan inhimillisen elämän ydinkysymys. Kasvatus ja opettajan toiminta voidaan kytkeä näin hyvän elämän käsitteeseen. Opettajan toiminta on nimenomaan eettistä toimintaa, jossa kysytään hyvän elämän perusteita ja tarkoitusta (Törmä 1997, 213). Hyvään elämään johdattamisen jätän mieluummin opettajien huomaan, jotka tuntevat opiskelijat ja kasvatuksen, kuin esimerkiksi poliitikkojen, insinöörien tai ekonomien harteille.

Jotta tämä onnistuisi kaipaen opettajilta enemmän poliittista tai kun kasvatuksesta on kysymys, niin oikeammin kasvatuspoliittista otetta. Näen, kuten Aristoteles asian ymmärsi, etiikan ja politiikan liittyvän hyvän elämän tavoitteluun. Poliitiikka edustaa hänelle etiikan huipentumaa, jossa hyvän elämän tavoittelu kristallisoituu. Poliitiikka on siinä mielessä etiikkaa laajempi alue, että se tarkoittaa myös esimerkiksi hyvän elämän yhteisöllisiä edellytyksiä⁴⁰. Poliitiikkakin on silti pidettävä mielessä yksilöllisen etiikan tavoittelema hyvän elämän malli (Pol. VII. 1. 1323a 14–17).

Jotta edellä mainittu tilanne olisi mahdollista, olisi opettajien otettava haaste vastaan. Kun halutaan puhua opettajista aitoina kasvatusta vaikkuttajina, se edellyttää opettajilta todellista kykyä eettis-filosofiseen ajatteluun. Opettajilla, kasvattajilla, on oltava perusteltu näkemys hyvästä elämästä ja hyvästä yhteiskunnasta. Opettajien on nähdäkseni vaikea lähteä pohtimaan ja selvittämään kasvatukseen liittyviä ongelmia arkitiedon, käyttöteorian, esiyymmärryksen tai "opettajahuonepsykologian" varassa. Kasvatustilanteeseen perehtyminen on opettajille tärkeää senkin vuoksi, että siihen perehtymättömyys jättää tilaa monille mahdollisille koulumaailmasta erillisille virtauksille. Kasvatustilanteeseen toimintaan tarvitaan kuitenkin hetkellisyyttä pysyvämpiä raameja, joille kasvatusta ja opettajan toiminta voidaan rakentaa.

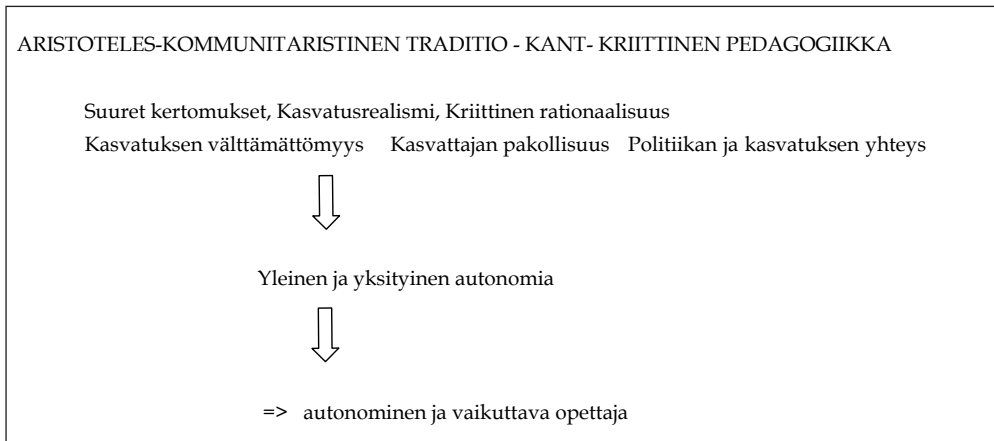
Tutkimuksen toista osaa leimaa kaksi edellä mainittujen pohdintojen pohjalta rakennettua tavoitetta:

Ensimmäiseksi: haluan korostaa kasvattavan kasvatuksen ja kasvattajan merkitystä. Näkemykseni mukaan sillä, että kasvatuksessa on selkeitä päämääriä ja tavoitteita, on suuri merkitys koulukasvatukselle ja sitä kautta opettajan autonomian rakentamiselle. Päämäärien ja tavoitteiden tulee olla oppijan ja kasvavan kasvua palvelevia, eikä niitä saa johtaa opiskelijoiden tai yhteiskunnan tilapäisistä tarpeista. Selkeät normitettut päämäärät ovat siinä mielessä tärkeitä, että ne lukitsevat postmodernin ajan päiväkohtaiset ja kasvatuksen ulkopuoliset vaateet koulukasvatuksen ulkopuolelle ja jättävät kasvatusta vastaava opettajille. **Sitomaalla koulukasvatusta vahvaan kasvatusta korostavaan perustaan merkitsee se samalla myös opettajan autonomian kasvua.** Se, että koulun ja opettajan toiminnasta huokuisi varmuutta ja pysyvyyttä, on postmodernin ajan pirstaleisuudessa vain hyvä asia. Jyrki Hilpelän (2004, 64) mukaan ihmistä ei lopultakaan tyydytä nihilistinen kokeilu, jossa kaikki on sallittua ja vapaata ja subjektiivista johtuvaa.

40 Antiikin aikana politiikalla oli laajempi merkitys kuin nykyään. Nykyisin politiikka supistetaan usein koskemaan vain eduskuntaa, taloutta, valtiovaltaa ja hallintoa. Antiikissa politiikka liittyi enemmän kansalaisyhteiskuntaan. Poliitiikka oli julkisella alueella tapahtuvaa kansalaisten omaehtoista toimintaa ja yhteisöllisyyden ylläpitämistä (Hautamäki 2005, 31-35).

Toiseksi: haluan ottaa esille sen seikan, että kasvattava kasvatus selkeine olemassa olevine päämäärineen tarjoaa opettajille mahdollisuuden ulottaa hyvän elämän näkemykset myös **kouluinstituution ulkopuolelle ja vaikuttaa luokkatilaa laajemmalle sellaisilla arvoilla, joilla on pysyvää kantavuutta.** Haluan nähdä koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan moraalisenä kasvatus-toimintana, jossa tietojen opiskelun ohella on mahdollista kasvaa sosiaalisesti ja moraalisesti vastuuntuntoiseksi ihmiseksi, joka huolehtii itsestään ja yhteisöstään. Tällöin voidaan puhua opettajasta todellisena kasvatusvaikuttajana. Tavoiteltavana visiona näen tilanteen, jossa yhteiskunnan kehitys perustuisi laajemmin moraaliseen tarkoitukseen ja opettajat toimisivat muutosa-gentteina tässä prosessissa.

Toisen osan aluksi suuntaan katseeni filosofiaan ja erityisesti Aristoteles-pohjaiseen kommunitaristiseen näkemykseen. Tämän pohjalta nostan esiin kasvatuksen ja kasvattajan välttämättömyyttä korostavan näkökulman sekä mahdollisuuden löytää koulukasvatukselle selkeitä päämääriä. Näiden näkemysten perusteella muotoilen teoreettisen näkemyksen, jonka avulla opettajan autonomia olisi nostettavissa. Osassa II esitetty näkemykseni ydin voidaan tiivistää seuraavaan kuvioon.



Kuvio 4. Autonomian saavuttamisen mekanismi.

8 Katse filosofiaan

Tapio Puolimatkan (1999, 35) mukaan perinne, jonka mukaan ihminen rakentaa minuuttaan arvonäkökulmasta on hallinnut länsimaista ajattelua aina Sokrateesta lähtien. Kasvatus on hänen mukaansa nähty teleologisena ja arvoihin sidottuna toimintana (myös MacIntyre 1984). Nykyisin vallalla olevan postmodernin ajan konstruktivistis-liberalistiseen näkemykseen nojaavan kasvatustoiminnan myötä näyttää siltä, että yhteys edellä mainittuun traditioon on katkennut.

Koulukasvatuksen postmoderni perusta onkin ollut viime aikoina kovan kritiikin kohteena (esim. Hellsten 1996, 9; Puolimatka 1999; 2002; Launonen 2000; Siljander 2002). Kritiikin kärki on kohdistunut kasvatuksen ja kasvatettavuuden väheksymiseen sekä kasvatuksen päämäärien määrittelyn ongelmallisuuteen. Koulukasvatuksen yhteydessä puhutaan usein esimerkiksi tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta, mutta kysyä voi, mitä niillä tarkoitetaan, mitä käsitteet sisältävät ja mihin niillä pyritään?

Koulukasvatukselle ja opettajan toiminnalle on yritetty löytää eri aikoina filosofista perustaa useammalta taholta. Kaksi suurta etiikan valtavirtaa – velvollisuusetiikka ja seurauseettinen utilitarismi – ovat olleet vahvasti uudella ajalla mukana myös koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan perusteita määriteltäessä. Vallitsevan postmodernin näkemyksen ohella suomalaisessa koulukasvatuskäytännön perusteissa on tälläkin hetkellä nähtävissä eräitä velvollisuuseettisiä ja utilitaristisia piirteitä⁴¹. Velvollisuusetiikka korostaa yksilön oikeaa toimintaa ja utilitarismi tähtää yhteisöllisen hyödyn tavoittelemiseen – mahdollisimman monelle mahdollisimman suuri onni. Näiden näkemysten ongelma on, että ne eivät oikeastaan kerro mitään kasvatuksen tavoitteesta – hyvästä elämästä. Ne eivät tarkastele elämää kokonaisuutena, vaan supistavat moraalien alueen. Järjestelmät keskittyvät kuvaamaan ja normittamaan

41 Utilitarismin vaikutukseksi koulumaailmassa voidaan nimetä esimerkiksi yrittäjyysideologian ja sitä kautta talouskasvuun pyrkivän toiminnan vahvan korostuksen. Vahvan talouskasvun ajatellaan hyödyntävän mahdollisimman monia kansalaisia. Kansalaisvaikuttamisen esiinmarssilla taas yritetään korostaa mm. äänestämisen velvollisuusluonnetta ja tehdä poliittisesta vaikuttamisesta ihannetoimintaa.

hyvän elämän saavuttamisen teknistä puolta, kuvaamaan ihmisten keskinäisiä oikeuksia ja velvollisuuksia.

Vaikka velvollisuusetiikan perikuvalla Kantilla on paljon vahvoja näkemyksiä esimerkiksi kasvatuksen merkityksestä ja moraalisen toiminnan perusteista sekä vierasmääräytyneisyydestä vapautumisesta, niin esimerkiksi Immo Turunen (1996, 15–16) esittää, että Kantin näkemykset eivät sano hyvän elämän sisällöstä juuri mitään, eivätkä ne kiinnitä Juha Sihvolankaan (1994, 11) mukaan huomiota elämän päämäärien kokonaisuuteen. Kantin etiikassahan ”oikea” ohitti ”hyvän” ja päämäärän sekä teko tekijän. Kanthan kytkee eettisten ratkaisujen teon tilanteeseen, jossa tulee noudattaa yleistettävää periaatetta. Hieman kärjistäen voi todeta, että Kantille riittää hyvä tahto teon oikeellisuuteen (MacIntyre 1984, 155). Fundamentaaliset moraaliset velvollisuudet eivät välttämättä palvele ihmisen kasvua ja kehitystä. Toisessa eettisessä maksiimissaan Kant kyllä asetti ihmisyyden eettisen toiminnan perustaksi, mutta nähdäkseni vaade on metodinen ja tekninen, vailla ihmisyyden sisällön määrittelyä.

Huolimatta siitä, että utilitaristinen seurausetiikkaa tarkastelee ihmisten toimintaa nimenomaan päämääristä käsin, ihmisten onnellisuus jää utilitarismissa hämäräksi. Huhtinen (1994, 56) moittii utilitarismia suhteellisuudesta. Hänen mukaansa arvot saavat utilitarismissa vain historiallisen hetken sisällön. Mikä nyt on hyödyllistä, on hyödytöntä joskus toiste. Tällaisella ajatusrakenteella ei Huhtisen mukaan löydy arvoperustaa ihmisen pysyvämälle vastuullisuudelle. Tämä johtuu Charles Taylorin (1989, 31–32) mukaan siitä, että yhteistä hyvää korostavasta näkemyksestä puuttuu henkilökohtainen teoria. Siinä ei pystytä erottamaan, mikä hyvä tulee ihmisen sisältä, ja mikä on ulkokohtaista, välineellistä hyvää (myös esim. MacIntyre 1984, 68). Myös Sihvola (1994, 11) kritisoi yhteisen hyvän mittaamisen periaatetta. Hänen mukaansa on järjetöntä, että hyvän osatekijät tulkitaan vain yhdellä asteikolla mitattaviksi. Charles Taylor (emt. 340) hämmentää yhteisen hyvän ja yhteisen onnellisuuden käsitettä toteamalla utilitarismin mahdollistavan myös siirtymisen pahan valtaan, kuten kommunismin ja Pol Potin hirmuhallinnon nimissä tehdyt onnellisuuden yhteisölliset ”kohotukset” osoittavat. Mahdollisimman monen mahdollisimman suuri onni voidaan saavuttaa myös epäinhimillisin keinoin, kun vain päämääriä korostetaan⁴².

42 Pyrkinessään hyödyn ja onnellisuuden maksimointiin utilitarismissa joudutaan laskemaan jatkuvasti toimintojen etuja ja haittoja. Laskennallisuus ja siihen liittyvä päätöksenteon ”helppous” saattaa olla se tekijä, joka utilitarismissa vetoaa mm. taloudellisiin ja poliittisiin päättäjiin. Esimerkiksi talouselämässä on helppo laskea päätettävän asian välittömät ja välilliset hyödyt sekä haitat ja sitä kautta saada lopputulos ja todeta se myös moraalisesti pätevimmäksi.

8.1 Kriittinen pedagogiikka

Osassa I tarkastellun postmodernin sekä edellä mainittujen utilitarismin ja velvollisuusetiikan ohella koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan perustaa on etsitty myös kriittisen pedagogiikan taholta. Kriittisellä pedagogiikalla on jalansijaa jonkin verran anglo-amerikkalaisessa kulttuuripiirissä, Australiassa ja Yhdysvalloissa sekä erikoisesti Etelä-Amerikassa.

Kriittisellä pedagogiikalla on monia historiallisia ja filosofisia lähtökohtia. Juuria ja vaikutteita voidaan etsiä muun muassa marxilaisuudesta ja siitä vaikutteita saaneista saksalaisesta 1900-luvun alkupuolen kriittisistä näkemyksistä sekä Etelä-Amerikan katoliseen vapautuksen teologiaan pohjaavassa ajattelusta⁴³. Näkemyksen moninaisuutta kuvastaa ajatussuunnan nimitysten useat variaatiot. Suuntauksesta käytetään esimerkiksi termejä kriittinen teoria, kriittinen pedagogiikka, radikaali pedagogiikka ja emansipatorinen kasvatusteoriat. Kriittisen teorian mielletään kuitenkin usein olevan taustalla vaikuttava filosofinen suunta ja kriittisen pedagogiikan olevan sen kasvatuksen pariin kehittänyt sovellus.

Yhteistä edellä mainituille näkemyksille, nimestä huolimatta, on kasvatuksen mieltäminen yhteiskuntapoliittiseksi toiminnaksi ja emansipatorisen näkökulman korostaminen. Kriittisen pedagogiikan näkemysten mukaan kasvatusteoriat ei ole erillinen osa yhteiskuntaa, vaan osa yhteiskuntapoliittista käytäntöä. Kasvatusteoriat nähdään sosiaalisten ja poliittisten olojen uudistamisen paikkana. Päivi Naskalin (1992, 124) mukaan näin on mahdollista ajatella nykyaikana, koska kasvatusteoriat on yhä enemmän siirtynyt perheiltä sosiaalisille instituutioille, kuten koululaitokselle.

Kriittinen teoria pitää olemassa olevaa ja monille elämän alueille tunkeutuvaa kulttuuriperintöä osin ongelmallisena. Emansipatorisen toiminnan tarkoitus on nimittäin vapautua perinteen ja sellaisten kahlitsevien ilmiöiden pakosta, jotka tulevat ihmisen ulkopuolelta. Vapaa, itsemääräytyvä ja tiedostava yksilö on kriittisen pedagogiikan ihmiskuvan huipentuma. Tällaiseksi ihminen kehittyy rationaalisuuteen, autonomisuuteen ja kriittiseen avoimuuteen.

43 Kriittisen teorian juuret pohjautuvat Huttusen ja Heikkisen (1999b, 158) mukaan Marxin ja Engelsin näkemyksiin filosofiasta vapauttavana voimana. Näitä ajatuksia kehitettiin eteenpäin Saksassa 1920-30-luvulla syntyneen ns. Frankfurtin koulukunnan parissa (mm. Theodor Adorno, Max Horkheimer ja Herbert Marcuse) ja erityisesti 1960-luvulta lähtien Jürgen Habermasin tiedonintressiteoria on käsitellyt tieteen ja yhteiskunnallis-poliittisen käytännön suhdetta (Siljander 2002, 144-154 ks. laajemmin Anttonen 1994). Habermasin näkemyksiä on kehitelty edelleen mm. Robert E. Young (esim. 1990), vaatiessaan mm. opiskelijoiden äänien tasavertaista huomionottoa kasvatustilanteissa. Etelä-Amerikkalaista vapautuksen teologiaa, erityisesti Freiren toimintaa köyhien opettajana ja tietoisuuden nostattajana, voidaan pitää yhtenä kriittisen pedagogiikan käytännön sovellutusten esikuvana. Suomessa kriittisen pedagogiikan ajatuksia on viritelty muun muassa Juha Suoranta. Lisäksi esimerkiksi Leena Kurki on julkaisuissaan (esim. 1997; 2000) tuonut esiin latinalaiseen Amerikkaan kotiutunutta kriittisen pedagogiikan traditiota.

teen perustuvan ajattelun ja toiminnan avulla. (Huttunen & Heikkinen 1999b; Hinkkanen 2000; Siljander 2002.)

Toimintatutkimusta

Kriittinen pedagogiikka ilmenee usein toimintatutkimuksena ja toimintatutkimusten tausta-ajattelu pohjaa useimmiten kriittiseen teoriaan. Kriittisessä tai emansipatorisessa toimintatutkimuksessa, kuten sitä myös kutsutaan, tutkitaan niitä tapoja ja kontrollirakenteita, jotka rajoittavat yksilöiden tai yhteisöjen toimintaa. Tarkoitus on vapautua järjettömien ja vieraannuttavien yhteiskuntarakenteiden pakottavuudesta ja pyrkiä muutokseen. Näin tiivistävät emansipatorisen toimintatutkimuksen idean Wilfred Carr ja Stephen Kemmis toimintatutkimuksen ”raamatuksi” muodostuneessa teoksessaan *Becoming critical* (1986, 202–204). Toimintatutkimuksen klassikkoina pidetyt australialaiset Carr ja Kemmis nojautuvat vahvasti Habermas-pohjaiseen kriittiseen teoriaan. He pitävät kriittistä teoriaa ja toimintatutkimusta saman ilmiön eri puolina. Heidän mukaansa toimintatutkimus toteuttaa parhaimmillaan kriittisen teorian pyrkimykset – vapautumisen vierasmääräytyvyydestä⁴⁴.

Peter McLarenin (1998, 171–194) mukaan koulutusta koskevan kriittisen teorian tulee olla osallistuvaa ja osallistavaa. Sen tulee antaa välineitä ensinnäkin käytänteiden ymmärtämiseen ja toiseksi niiden muuttamiseen. Opettajan kannalta emansipatorisen toimintatutkimuksen tavoitteet ovat varsin massiivisia ja nykyisellä aineenopettajien ”tietoisuusasteella” nähdäkseen vieraitakin. Usein opettajia koskeva ja heidän toteuttamansa toimintatutkimus onkin tavoitteiltaan ”lievempää”, lähinnä omien tai oman työyhteisön olojen tai toimintatapojen muuttamista, ei välttämättä tietoisuusasteen nostamista eikä yhteiskunnan muuttamiseen tähtäävää toimintaa (esim. Huttunen & Heikkinen 1999a, 144; Kuula 1999, 90–115)

Monin paikoin olen yhtä mieltä kriittisten näkemysten kanssa. Kriittinen pedagogiikka ja emansipatorinen toimintatutkimus vaikuttavat varsin hedelmälliseltä lähestymistavalta opettajan autonomian vahvistamisen näkökulmasta. Se on kaikesta mahtipontisuudestaan ja kärjekkäistä kannanotoistaan huolimatta hyvä lähtökohta kohti sellaista vaikuttava opettaja -ajattelua ja toi-

44 Habermasin tiedonintressiteoriaan nojaten Carr ja Kemmins (1986, 202–207) hahmottelevat kolmenlaista toimintatutkimusta.

1. Teknisessä toimintatutkimuksessa opettajat testaavat ulkopuolisten tutkijoiden tuloksia. Tarkoitus on avata toimijoiden (opettajien) silmiä näkemään yhteiskunnallisten ideologioiden vaikutukset heidän työhönsä.
2. Praktisessa toimintatutkimuksessa opettajat toimivat yhdessä ulkopuolisten tutkijoiden kanssa pohtien ongelmia ja suunnitellen asioiden muuttamista.
3. Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa toimijat tutkivat itse tapoja, kontrollirakenteita ja byrokraattisia rutiineja, jotta he voisivat tunnistaa ristiriitaiset ja irrationaaliset koulukasvatuksen elementit. Emansipatorinen toimintatutkimus on aktiivista siinä mielessä, että siinä toimijoiden kriittisestä reflektiosta seuraa muuttuvaa toimintaa.

mintaa, jossa halutaan vapautua vierasmääräytyneisyydestä ja joka ulottuu luokkahuoneen ulkopuolelle ottamaan vastuuta myös yhteiskunnan kehittämisestä.

Tavallisen riviopettajan toiminnan kannalta kriittisen pedagogiikan merkityksellisin näkökulma perustuu mielestäni asenteeseen. Kriittinen näkökulma antaa tukensa opettajan itsenäiselle ajattelulle, itseäänselvyyksien kyseenalaistamiselle ja miksi-kysymysten esittämiselle. Kriittisessä pedagogiikassa opettajaa ei pidetä vallitsevien yhteiskunnallisten suhteiden määräämän tiedon välittäjänä ja mekaanisena toistajana, vaan hän on muutokseen tähtäävä intellektuelli, joka on ristiriidassa muun muassa valmiiden opetuspakettien kanssa (Giroux 2001, 207).

Ei kuitenkaan täydellistä

Opettajan kannalta oikeansuuntaisista näkökulmista, autonomian ja vaikuttamisen korostamisesta sekä tiukasti käytäntöön sitoutumisesta huolimatta kriittisessä pedagogiikassa sekä siihen nojautuvassa toimintatutkimuksessa on eräitä piirteitä, joiden pohjalta sitä on vaikea yksinään ottaa koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan perustaksi. Siinä on eräitä teemoja, jotka enemmän hajottavat kuin rakentavat kasvatusta ja opettajan kasvatustoimintaa.

Ensimmäiseksi huomio kiinnittyy kasvatustavoitteiden ja arvojen ”habermaslaiseen” määrittelymekanismiin. Kriittisen pedagogiikan mukaan eettiset arvot pyritään tuottamaan osallistujien kriittisessä keskustelussa, diskurssissa (Puolimatka 1997, 108; myös Aronowitz & Giroux 1991). Tässä piilee kasvatavan kasvatuksen näkökulmasta ongelma. Diskurssiin tai dialogiin pohjautuva toiminta lupaa mielestäni liikaa. Eetu Pikkaraisen (2004, 140) mukaan diskurssietiikka, siis keskustellen muodostettu etiikka, ei tarjoa vastauksia, se korkeintaan sanoo, että arvot ja normit tulee valikoida diskurssissa. Näyttääkin siltä, että itse menetelmästä on tullut päämääriä tärkeämpi arvo. Kasvatusta ja sen päämääriä koskevien arvojen tuottaminen ei voi Pikkaraisen mukaan olla vastavuoroista kommunikaatiota tai dialogia esimerkiksi kasvavan kanssa, kuten kriittisessä pedagogiikassa usein oletetaan (esim. Habermas, Young). Jos kasvatettava siihen kykenisi, kasvatusta olisi turhaa. Toisaalta voidaan aiheellisesti epäillä aineenopettajienkin osuutta. Ovatko he kykeneväisiä tällaiseen dialogiin ja diskurssiin?

Toiseksi kriittinen pedagogiikka näyttää usein tukeutuvan niin sanottuun negatiiviseen vapauskäsitteeseen. Negatiivinen vapauskäsite, vapaus jostakin, irtoaminen alistavista voimista, saattaa vapautumisen havittelussa unohtaa sen, mihin halutaan vapautua. Tällöin paremman tulevaisuuden rekonstruointi voi jäädä hämäräksi. Kriittinen pedagogiikka ja siihen nojaava toimintatutkimus on nähdäkseni hyvä väline olemassa olevan purkamiseen, mutta tilanteen teoreettinen jatkokehittäminen vaihtoehtoisine moraalisine näkemyksineen ei ole tuottanut pysyvämpää tulosta, ehkä Freiren sorrettujen pedagogiikkaa lukuun ottamatta (mm. McLaren ja Giroux 2001, 34; Siljander

2002, 162). Kasvatuksessa ja opettajan autonomiaan tähtäävässä toiminnassa tulevaisuuden ja kasvatustavoitteiden, näkemyksen paremmasta huomises- ta ja hyvästä ihmisestä sekä yhteiskunnasta, pitäisi olla edes jossakin määrin hahmoteltavissa. Muuten kasvatusta ja opettajan toimintaa olisi mieleetöntä.

Kolmanneksi, kriittisen pedagogiikan autonomiakäsitys muistuttaa vah- vasti postmodernin ajan individualistista autonomianäkemyksestä, subjektin määräysvallan määräämättömyydestä kasvattamista. Kasvatusta tällöin on vaarassa muotoutua pelkästään opiskelijoiden arkeen nojaavaksi subjektivetoiseksi va- pauden tavoitteluksi. Heini Hinkkanen (2000, 155) huomauttaakin, että vaika kriittinen pedagogiikka on tiettyyn rajaan asti yhteneväinen modernin sivistysteorian kanssa (ks. tarkemmin kappale 9.1), kummassakin pidetään tärkeänä autonomiaa, vapautta vierasmääräytyneisyydestä, niin siitä eteen- päin kriittinen pedagogiikka vajoaa, Hinkkasen mukaan, subjektivismiin, itsensä reflektointiin, eikä pääse nykyisyyden yli. Tämän voi sanoa johtuvan siitä, että sekä ontologiassaan että tieto-opissaan se nojaa vahvasti subjektin korostaessaan olemassaoloa ja tietämistä itse luotuna projektina (mm. McNiff 2002, 17–18; myös Giroux & McLaren 2001). Pelkästään subjektien mahdol- lisuuksien jatkuvaan kasvattamiseen pyrkivä ideologia saattaa lopulta osua kasvavan omaa nilkkaan – sekasortoon ja kaaokseen.

8.2 Paluu antiikkiin

Kun postmodernit ja osin modernitkaan näkemykset eivät näytä tarjoavan tarpeeksi tukevaa perustaa koulukasvatukseen ja sen myötä opettajan auto- nomisen toiminnan jalustaksi, on mentävä ajassa kauemmaksi taaksepäin, palattava antiikkiin. Antiikista lähtöisin oleva ajattelu tarjoaa edelleen päte- viä ja oikeaan osuvia näkemyksiä siitä, mitä hyvä elämä on, ja missä mielessä yhteisöön kuuluminen on osa onnistunutta ihmiselämää sekä miten hyvään elämään kasvatetaan. Antiikin filosofia tarjoaa Juha Sihvolan (2000, 40) mu- kaan arkisempia vastauksia hyvän elämän ja hyvän yhteiskunnan näkemyk- siin kuin vallassa olevat teoreettiset näkemykset. Antiikin teorioiden vahvuus perustuu niiden pyrkimykseen vastata ihmisiä kiinnostaviin konkreettisiin kysymyksiin elämän onnistumisesta – hyvästä elämästä. Antiikin teoriat eivät pohjaa vain subjektivisiin näkemyksiin tai kulttuurikontekstiin, vaan niissä korostuu yksilöllisyyden ohella yhteisöllisyys, joiden pohjalta hyvä elämä on rakennettavissa.

Juha Sihvola (1994, 157) kutsuu vanhaeurooppalaiseksi traditioksi antiikin Kreikasta alkunsa saanutta ajatuskulkua, jonka keskipisteenä ovat Aristote- leen näkemykset hyveellisestä elämästä⁴⁵. Keskeisintä vanhaeurooppalaisessa traditiossa on se, että siinä otetaan huomioon esimerkiksi eettisiä päätöksiä

45 Hyve-teoreettinen ajattelu ei suinkaan ollut Aristoteleen yksityisomaisuutta, vaan se oli tyypillistä kreikkalaiselle ajattelulle. Ennen häntä hyveitä korostivat mm. Homeros, jonka mukaan hyve on sitä, että täyttää paikkansa maailmassa ja yhteiskunnassa sekä Sokrates, jolle hyve oli tietoa.

tehdessä yhteisö, sosiaaliset suhteet sekä moraaliset ja metafysiset taustaolelut. Ihmistä ei voi tunnistaa ilman hänen yhteisöllistä taustaansa. Traditio korostaa ihmisolemuksen mukaista yhteisöllisesti painottunutta hyvän elämän toteuttamista myös valtion perustehtävänä. Nähdäkseni vanhaeurooppalainen traditio tarjoaa vastauksia opettajien mielessä heränneisiin ajan henkeä koskeviin kriittisiin kysymyksiin, kuten mihin kasvatus perustuu, mikä on kasvatuksen päämäärä, mitä varten kasvatus on ja ennen kaikkea millaista on hyvä elämä? Traditio tarjoaa postmodernin yksilökeskeistä ajattelua luontevamman perustan lähteen rakentamaan koulukasvatuksen ja opettajan autonomiamia (myös esim. Launonen 2000). Martha Nussbaumin (1987, 3) näkemystä muokaten Aristoteleeseen nojaavat näkemykset ovat ”konkretiaan sidottua teoreettista ”poweria” koulumaailmaan”.

Aristoteleen hyveoppi on Sihvolan (1998, 23, 54–71) mielestä vastaus siihen, millainen itseään hallitseva yksilö on, ja hänen yhteiskuntafilosofiansa vastaus siihen, millaisia yhteiskunnallisia rakenteita tulee olla, jotta hyveellinen ihminen voisi kehittyä. Simo Knuutila (2001, 29–30) näkee Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikan* ja *Politiikka* -teosten olevan yhteisöllisine ja hyvän elämän näkemyksineen tärkeää vastapainoa nykyisille individualistis-liberalistisille virtauksille.

Onnellisuutta ja järjellisyttä

Nikomakhoksen etiikassa (NE) Aristoteles pyrki esittämään hyvän elämän sisällöllisen kuvauksen. Hän asettaa kreikkalaisen tavan mukaan hyvän elämän päämääräksi onnellisuuden. Onnellisuus merkitsee Aristoteleelle onnistunutta elämän kokonaisuutta, joka näkyy järjellisenä toimintana ja johtuu järjellisestä toiminnasta - ihmisen olemuksen keskeisestä piirteestä. Ihmiselle on hyvää se, mikä on hänen olemuksensa mukaista. Hyvässä elämässä ihminen kehittää viisauttaan eli teoreettista järkeään, jonka avulla tarkastellaan asioita olemisen perusteita vasten ja arvostelukykyään, käytännöllistä järkeään, joka taas suhteuttaa asiat hyvän ihmisen ja hyvän yhteiskunnan päämääriä vasten. Aristoteleen mukaan järjellisesti toimiva ihminen on mahdollisimman vapaa ja täyttää ihmisyyden olemuksen parhaiten:

Edellä oletimme ihmisen tehtävän olevan määrätyn tyypistä elämää eli sielun toimimisen järjen mukaan ja järkevään käyttäytymisen” (NE I.7.1098a13–14).

Pyrkimystä hyveisiin

Aristoteleen näkemyksen mukaan hyveet ovat hyvän ja onnellisen elämän tavoittelussa keskeinen tekijä. Hänen mukaansa hyveet⁴⁶ ovat niitä ihmisten

46 Hyveet (kr. *arete*) koskevat ihmisten lisäksi myös elottomia esineitä. Esimerkkeinä Matti Häyry (2002, 51) mainitsee veitsen hyvyyden olevan terävyyden ja istuimen ergonomisuuden.

ominaisuuksia ja taipumuksia, jotka tekevät asiasta erinomaisen ja mahdollistavat sen oman tarkoituksen toteutumisen. Elämä on hyvää silloin, kun hänen olemuksensa toteutuu tarkoituksellisesti (Airaksinen 1993, 228)⁴⁷. Yksilöidymmin sanottuna hyveet ovat tavoiteltavia luonteenpiirteitä tai toiminnan ideaalikuva. Hyveitä ovat esimerkiksi hyväntahtoisuus, oikeamielisyys, kohtuullisuus ja rohkeus. Tavoiteltavat luonteenpiirteet (hyveet) sijaitsevat kunkin elämänalueen tai luonteenpiirteen ääripäiden keskellä. Yhtä hyvettä vastaa kaksi pahetta, joista toinen edustaa kyseisen ominaisuuden liiallisuutta ja toinen sen vähyyttä. Esimerkiksi sodassa ja vaarallisissa tilanteissa miehuullisuus on hyve ja uhkarohkeus sekä pelkuruus paheita tai itsensä esiintuomisessa totuudellisuus on hyve ja kerskailevuus sekä liiallinen vaatimattomuus ovat paheita. Aristoteleen mukaan (NE II.6. 1106b24–27) :

Hyve ilmenee siis sellaisten tunteiden ja toimintojen yhteydessä, joiden kohdalla liiallisuus ja puute on virhe, mutta keskiväli on kiitettyä ja oikeaan osuvaa.

Hyveet eivät kuitenkaan ole välineitä onnen saavuttamiseen, vaan ne ovat itsessään tavoittelemisen arvoisia itseisarvoja (NE I.7.1097b1–3). Hyvä elämä ei ole jonkin pysähtyneen tilan saavuttamista tai hyveluettelon ulkokohtaista noudattamista. Hyvä elämä on elämän kestävä kokonaisuus, onnistunutta ja täyttä elämää, johon voi kuulua myös vastoinkäymisiä. Juha Sihvola (1994, 148) tiivistää osuvasti Aristoteleen näkemyksen hyvästä elämästä:

Hyvä elämä on tasapainoinen kokonaisuus hyviä toimintoja, jotka perustuvat pysyviin luonteenpiirteisiin, ovat järkeään harkinnan muotoilemia, tapahtuvat yhteisöllisessä elämässä ja liittyvät suhteellisen uniuersaaleihin ja vakioina pysyviin inhimillisen kokemuksen perusalueisiin.

Yhteisöllistä hyvää

Politiikka-teoksessaan (Pol.) Aristoteles suhteuttaa yksittäisen ihmisen onnellisuuden yhteisössä elämiseen. Hyveellinen elämä määrittyy Aristoteleelle yhteiskunnalliseen käytäntöön kytkeytyen. Ihminen on hänen mukaansa luonnostaan "*Zoon politikon*", yhteisöllinen eläin. Ihmiselle ominainen hyvä voi Aristoteleen näkemyksen mukaan toteutua vain tietynlaisessa yhteisössä.

47 Kreikkalaiset uskoivat, että koko maailma, sekä elollinen että inhimillinen, tähtää eriytyneisiin päämääriin. Aristoteleen ajatusten taustalla on hänen teleologisuutensa, ihmislajin tarkoituksen toteutuminen. Hyveellistä on toiminta, joka täydellistää ihmisen ja toteuttaa hänen sisäisen tarkoituksensa (MacIntyre 1984, 191). Taustalla on Aristoteleen näkemys ihmisestä lajiolentona, ei yksilönä. Lajien jäsenten tehtävänä on olla sitä, mitä ne ovat. Se tuottaa subjektiivisen onnellisuuden. Hyveiden lähtökohdat ovat peräisin muuttumattomasta uniuersaalista lajiolemuksesta. Aristoteles pyrki löytämään yleistettävissä olevia ihmisten tyypillisiä piirteitä, jotka ovat kaikkien mielestä arvokkaita. Ihmisen olemus antaa suuntaviivat sille, minkälainen ihmisen elämä on objektiivisesti hyvää (esim. Hellsten 1996, 65; Knuutila 2001, 33). Näkemystä kutsutaan usein naturalismiksi.

Yhteisössä – ei yksin – ihminen voi, hänen mukaansa, käyttää järkeään ihmiselle ominaisella tavalla. Yhteisön eri tasoja ovat perhe, kylä ja valtio.

Hyve-etiikka perustuuikin ajatukseen yhteisestä hyvästä. Yksilön hyvä samaistetaan toisten ihmisten hyvään, perheenjäsenten, sukulaisten, kyläyhteisön, hyvään. Aristoteles yhdistää näin hyvän ihmisyyden ja hyvän inhimillisen elämän toisiinsa. Yksilöllä on tiettyjä velvollisuuksia yhteisön jäsenenä. Suhde ei kuitenkaan ole yksilöä alistava, vaan se on kaksipuolinen. Myös yhteiskunnan tulee tarjota mahdollisuus tukea yksilöiden päämäärien toteutumista. Yhteisön on huolehdittava siitä, että yksilöllä on käytössään hyvän elämän aineelliset ja henkiset mahdollisuudet. Yhteiskunnan tulee huolehtia esimerkiksi terveellisen elinympäristön rakentamisesta. Hyvä elämä ja onnellisuus ei onnistu ilman yhteiskunnan apua. ”Valtio on syntynyt elämän turvaamista varten, mutta se on olemassa hyvää elämää varten”, kirjoittaa Aristoteles (Pol. I.2. 1252b30).

Tässä suhteessa Aristoteleen näkemys poikkeaa radikaalisti yhä enemmän jalansijaa saaneesta individualismia korostavasta postmoderni-liberalistisesta näkemyksestä. Liberalismiin perustuvassa ajattelussahan yhteiskunnan ohjaava rooli nähdään mahdollisimman vähäiseksi – minimissään se on lähinnä fyysisen vapauden ja omaisuuden turvaamista. Liberalismiin kuuluu oleellisesti myös ajatus jokaisen yksilön vapaudesta valita omat hyvän elämän käsitöksensä. Aristotelislainen traditio korostaa hyvän elämän mallissa eräänlaisia rationaalisperusteista objektiivista yhteisnäkemyistä, jonka pohjalle myös yhteiskunta rakennetaan. Vaikka malli näyttää hyvin sosiaalistavalta, se ei ole sitä. Malli ei sulje yksilön mahdollisuuksia pois, vaan pikemminkin tukee niitä. Juha Sihvolan (2000, 49) näkemyksen mukaan yhteisö on Aristoteleen mukaan sekä hyvän elämisen ehto että sen edellytys.⁴⁸

48 Useat Aristoteleen näkemykset ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä ja monia hänen ajatuksiaan on vaikea soveltaa nyky-yhteiskuntaan. Aristoteles muun muassa jakoi ihmiset järjellisiltä kyvyiltään eriarvoisiin luokkiin ja ajatteli, että hyveellinen elämä ei koske kaikkia ihmisiä. Esimerkiksi naiset, orjat ja maanviljelijät hän jätti hyvän elämän ulkopuolelle. Naisten mahdollisuuden hyvään elämään estää heidän taipuvaisuutensa heikkoluonteisuuteen ja tunnevaltaisuuteen, orjien järjen kykyjen puutteellisuus ja maanviljelijöiden ajan puute. Myös ”bisnesmiesten” mahdollisuuden hyvään elämään ja aitoon kansalaisuuteen Aristoteles suhtautuu skeptisesti. Heidän mahdollisuutensa pilaa kaupankäynti ja taloudellinen toiminta, joka turmelee luonteen ja tekee hyveellisen elämän mahdottomaksi Sihvola 2005, 21-23). Aristoteleen perilliset eivät tietenkään hyväksy tällaista näkökohtaa. Aristoteleen näkemykset on suhteuttava aikaansa – kreikkalaiseen kaupunkivaltioajatteluun. Esimerkiksi Martha Nussbaum (1997) korostaa, että sivistys kuuluu kaikille, ei vain harvoille ja valituille.

Hyve-etiikkaa on kritisoitu myös siitä, että se panee painoa enemmän yksilön luonteen ja hänen piirteidensä pohdintaan kuin tekojen analysointiin. Hyve-etiikalla ei näin olisi sanomista oikeista teoista. Se ei sano konkreettisesti, mikä teko on oikein tai väärin – etiikan perusteiden sanotaan jäävän liian abstraktiksi. Riittääkö se, kun toimii kunniallisesti? Esimerkiksi Rosalind

Aristoteleen kasvatuskäsitys

Vaikka Aristoteleella ei varsinaisesti ole omaa kasvatusteoriaa, hänen etiikkaa ja politiikkaa käsittelevien kirjoitustensa perusteella voidaan hahmottaa se, mitä hän kasvatuksesta ajatteli. Kreikkalainen kasvatuksen päämäärä paideia, onnellisuus, sivistys, on sitä, että kasvatuksen avulla ihminen moraalisenä, kulttuurisena, yhteisöllisenä, yhteiskunnallisena ja historiallisena olentona saavuttaa todellisen luonteensa. Aristoteles myös yhtyy tähän traditioon ja lähestyy kasvatustakin teleologisen metafysiikkansa läpi. Aristoteleen metafysiikassa asiat, esineet, oliot ja ennen kaikkea ihmiset tavoittelevat luonnollista päämääräänsä ”telosta”. Aristoteleen mukaan olioilla on potentiaa, mahdollisuus tulla joksikin. Potentioiden tehtävänä on aktualistua eli saavuttaa luonnollinen päämääränsä. Kasvatuksen tehtävä on auttaa lasta pääsemään luonnolliseen päämääräänsä, onnellisuuteen.

Aristoteleen mukaan ihmisen hyvä ei asetu kohdalleen automaattisesti, kasvatusta on välttämätöntä, jotta lapsi voi kehittyä moraalisesti vapaaksi, toimiaan harkitsevaksi olennoiksi. Hän ei siis edellytä yksilöiden moraalisen autonomian myötäsyntyistä olemassaoloa, vaan se on jokaisessa ihmisessä potentiaa, mahdollisuutena, jonka tulisi kasvatuksella aktualisoitua. Se on ihmisen olemukseen sisäänrakennettuna päämääränä, jota kohti tulee pyrkiä (Hellsten 1996, 69).⁴⁹ Ihmiset voivat olla heikkoluontoisia, ilman ohjausta tahto voi kehittyä myös tuhoa aiheuttavaan suuntaan. Aristoteleen mukaan ihmisen tahto pitää saada haluamaan hyvettä. Kun kyky moraaliseen autonomiaan ei ole myötäsyntyinen, niin hyveet ovat kasvatuksella hankittuja luonteenpiirteitä⁵⁰. Ihminen on saatava oppimaan haluamaan sitä, mikä on hyvää ja oikeaa sekä asetettava elämänsä sen mukaan. Kasvatuksen tarkoitus on siirtää hyveet haluavan tahdon luonteenpiirteiksi. Kasvatuksen seurauksena ihmiselle tulee järkeä totteleva hyveellinen luonne ja harkintakyky (esim. NE

Hursthouse (2003) nousee puolustamaan hyve-eettistä näkemystä esittämällä mm. että hyve-etiikka antaa enemmän kuin säännöt, se antaa eettiselle toiminnalle myös kokonaisvaltaisen taustan.

Myös Aristoteleen optimistista humanistista ihmiskuvaa on kritisoitu. Aristoteles uskoi ihmisen saavuttavan itse hyvän elämän ja kykenevän hyvään. Esimerkiksi monet kristityt filosofit ja ajattelijat, kuten Augustinus ja Luther, näkivät ihmisen perusluonteeltaan pahaksi ja kykenemättömäksi tekemään yksin hyvää.

49 Tässä kohdin on ehkä merkittävin ero Aristoteleeseen perustuvan hyveajattelun ja nykyisen postmodernin sekä vanhemmankin liberalistisen kasvatuskäsityksen välillä. Kun Aristoteles ajatteli, että hyvän elämän ominaisuudet saavutetaan kasvatuksen avulla, nykyinen aika haluaa nähdä ominaisuudet synnynnäisinä ikään kuin luonnonlainomaisina (esim. Hellsten 1997, 9-10).

50 Näkemys perustuu Aristoteleen psykologiseen teoriaan. Sen mukaan ihmisellä on sielussa kaksi osaa, harkitseva (rationaalinen) ja ei-harkitseva, tahtoon perustuva (irrationaalinen), osa. Harkitseva sielun osa haluaa sitä, mikä järjen mukaan tuottaa hyvää elämää ja ei-harkitseva lyhytaikaisia nautintoja ja kunniaa. Harkitsevan sielun osan perusosa on käytännöllinen järki, joka laskee, mitä erilaisissa tilanteissa on valittava (NE I. 13. 1102a 5-I.13. 1103a 10).

X. 9. 1180a15–20). Kasvatus on pitkä prosessi, hyveelliseksi tuleminen vaatii pitkää ponnistelua. ”Mutta hyveet saamme niin, että olemme harjoitelleet niitä käytännössä, ja sama koskee kaikkia muita taitoja” toteaa Aristoteles (NE II.1. 1103a31–33; MacIntyre 1984, 191). Aristoteles korostaa näin vahvasti kasvatuksen merkitystä. Hänen näkemyksen mukaan hyvän elämän edellytykset riippuvat siitä, miten kasvu ja kasvatus on onnistunut.

Hyvä elämä on siten moraalisen tavoitteen toteuttamista ja toteutumista. Ihmisellä on mahdollisuus aktuaalista potentiana oleva hyveellinen elämä järjenkäyttönsä avulla. Ihmisen ei tarvitse kuitenkaan yksin kamppailla hyveellisen elämän saavuttamisen kanssa. Valtion tehtävä on tukea aktualisaa-tiota säätämällä hyveellisyyden kasvua tukevia lakeja. Sellaisia lakeja, jotka tukevat esimerkiksi oikeudenmukaisuuden ja muiden hyveiden toteutumista. Kasvatuksella on Aristoteleen katsannossa hyvin praktinen luonne. Siinä on kysymys käytännön valintatilanteista, joita ratkaistaan jokapäiväisessä elämässä.

Etiikka (sisältäen kasvatuksen) yhdessä politiikan kanssa lukeutuu Aristoteleella käytännölliseen ajatteluun. Toisin kuin teoreettisessa ajattelussa, joka kohdistuu ihmisen toiminnasta riippumattomaan todellisuuteen ja tietämisen arvostamiseen sen itsensä vuoksi, käytännöllinen ajattelu liittyy inhimilliseen tekemiseen ja toimintaan. Käytännöllisessä ajattelussa, etiikassa ja politiikassa, toiminnan lähtökohtana on subjekti, joka tekee ja toimii. Käytännöllisessä ajattelussa ei riitä pelkkä tietäminen, vaan tavoitteena on tulla hyväksi toimijaksi, siis tavoitella hyveitä ja niihin johtavia toimintoja sekä yksityisen kasvatettavan että myös yhteiskunnallisella tasolla (esim. Met. VI.1. 1025b 19–1026a23; NE I.3.1095a 5–14; VI.2. 1139a 29–31).

8.3 Vanhaeurooppalainen traditio – kommunitaristinen kasvatus

Aristoteles-pohjainen hyve-etiikka kukoisti antiikin aikana ja keskiajan lopun katolisessa filosofiassa tomismin (Tuomas Akvinolaisen) ajatuksiin sulautuen kunnes jäi uudella ajalla velvollisuus- ja utilitaristisen sekä myöhemmin muun muassa liberalistisen yhteiskuntaetiikan jalkoihin. Aristotelellaisen ajatussuunnan nykyisenä perillisenä voidaan pitää kommunitaristista suuntausta. Ensimmäiset modernit kommunitaristiset näkemykset ilmaantuivat 1980-luvun alkupuolella haastamaan liberalismiin yksilökeskeisyyttä ja historiattomuutta (esim. MacIntyre 1984 alunperin 1981; Sandel 1982). Kommunitarististen näkemysten nousu on hyvin ymmärrettävissä aaltoliikkeenomaisena vastareaktionä yhteiskuntaan, myös koululaitokseen tunkevalle liberalistiselle ajattelutavalle. Zygmunt Baumanin (2002, 203) mukaan yhteisöllisyys on ollut kovin odotettu reaktio elämän norjistumiseen ja ennen kaikkea siihen, että yksilönvapauden ja turvallisuuden välinen epätasapaino on kasvanut nykyisin yhä suuremmaksi.

Nykyiset kommunitaristiset kirjoittajat tai uusaristoteliset, kuten heitä usein myös kutsutaan, ovat liittäneet Aristoteleen ajatuksiin uusia tulkintoja. Tämän ajan hyve-eetikot eivät ajattele dogmaattisesti, että ihmisen hyvä voitaisiin kuvata jonakin yhteisenä ja pysyvänä ihmisolemuksena, vaan hyveissä saattaa esiintyä kulttuurista riippuvaa paikallista vaihtelua⁵¹. Traditio pitäytyy silti Aristoteleen yhteisöllisyyden hengessä vastustaessaan muun muassa postmodernia liberalistista yksilökeskeisyyttä.

Tradition korostus

Kommunitaristinen suuntaus sisältää erilaisia painotuksia⁵², mutta yhteistä suunnan ajattelijoille on muun muassa yhteisön ja tradition merkityksen painotus identiteetin ja arvojen lähteenä sekä kriittisen rationaalisuuden korostus. Kommunitaristiseen suuntaukseen voi liittää myös kriittisen suhtautumisen subjektiiviseen relativismiin ja näkökulman painottumisen enemmän tai vähemmän, ajattelijasta riippuen, arvojen objektiivisuutta ja universaaliutta suosivaksi.⁵³

-
- 51 Esimerkiksi Taylor ja Nussbaum eivät hyväksy Aristoteleen naturalistista näkemystä, vaan asettavat "luonnon" tilalle kulttuurin, yhteisön ja tradition.
- 52 Jyrkimmässä ja konservatiivimmassa muodossaan kommunitarismi edustaa Sihvolan (2000, 38) mukaan kaipuuta menneisyyden yksinkertaisiin yhteiskuntiin, jossa ihmisten ei tarvinnut kokea ahdistusta ja yksinäisyyttä arvovalintojen edessä. Arvomaailma opittiin kasvatuksen tuloksena enemmän tai vähemmän itsestään selvyytensä. Liberaali uusaristotelismikin pitää Sihvolan (1994, 14) mukaan kiinni eettisten kokemusten kontekstisidonnaisuudesta, valistuksen universaalisuudesta ja kriittisen rationaalisuuden ideaalista. Se ei kuitenkaan lähde rakentamaan universaaliutta metafysisille perustuksille, vaan korostaa mm. tilanteen kontekstisidonnaisuutta. Konservatiivisen ja liberaalin kommunitarismien ohella kolmantena kommunitaristisena virtauksena voidaan esittää amerikkalaisen Amitai Ezionen (esim. 1993; 1996). "poliittista kommunitarismia". Hän korostaa useissa yhteyksissä kansalaisaktiivisuuden näkökulmaa ja pienten yhteisöjen merkitystä moraalisen kasvattajana.
- 53 Juha Sihvola haluaa korostaa (mm. 2000, 42) Aristoteleen irrottamista kommunitarismien konservatiivisesta siivestä. Hän pitää Aristoteletta ns. kolmannen tien kulkijana liberalismien ja kommunitarismien välimaastossa. Aristoteleen kolmannen tien perillisenä voidaan pitää Charles Tayloria (ja osin myös Martha Nussbaumia, Suomessa esim. Tapio Puolimatkaa), joka varsinkin etiikassaan korostaa Sihvolan tulkintaa Aristoteleen kolmannesta tiestä relativismien ja realismien välimaastossa. Toisaalta taas esiintyy näkemyksiä, joissa korostetaan Aristoteleen näkemysten objektiivista luonnetta. Esimerkiksi Immo Turunen (1996, 19) näkee Aristoteleen tavoitteena olleen laatia universaali ja objektiivinen etiikan teoria. Myös Sirkku Hellsten (1996, 113) esittää sitä, että Aristoteleen dialektisen erittelyn metodin tarkoituksena oli rakentaa kriittinen ja objektiivinen etiikan teoria. Mutta toisaalta hän korostaa kuten mm. Martha Nussbaum sitä, että rakentunut teoria ei ole absoluuttinen siinä mielessä, että se pitäisi poikkeuksetta paikkansa kaikissa oloissa. Teoriaan sisältyy täydentymisen ja muuttumisen mahdollisuus olosuhteiden ja ympäristön vaatimusten mukaan. Universaalia on enemmän ihmisen olemuksen ja moraalien ymmärtäminen kuin yksittäiset moraaliperiaatteet.

Heta Gylling (2002, 449–450) korostaa kommunitarististen kirjoittajien painottavan yhteisön arvoihin samaistumisen merkitystä identiteetin kehityksen ja arvojen omaksumisen kannalta. Yhteisön arvot ja traditiot määrittävät esimerkiksi oikeudenmukaisuuskäsityksiä. Historiallisuuden ja kulttuurisesti määrittäneiden arvojen nähdään suovan hyvän elämän yhteisön jäsenille.

Kommunitaristit kritisoivat sellaisia käsityksiä, joiden mukaan ihminen voi täysin vapaasti valita tai tahdonalaisesti määrätä itsensä. Kommunitaristien perusajatus voidaan tiivistää seuraavasti: **valitseminen sinänsä ei ole arvokasta, se ei ole itseisarvo, sen sijaan valintojen sisältö on tärkeää.** Hyvää elämää ei tule jättää yksilöiden satunnaisten valintojen varaan, yksilöt eivät ole vapaita valitsija-agentteja, vaan yhteisön jäseniä, joilla on siteet ihmisen luontoon, kulttuuriin ja historiaan. Yksilöt eivät ole neutraaleja ihmisiä neutraalissa yhteisössä. Kommunitaristisesta näkökulmasta katsoen ihmiset kasvavat joihinkin tapoihin ajatella, joihinkin tapoihin arvostaa ja samaistuvat niihin. Ilman tällaista samaistumista arvot ja normit jäävät ulkokohtaisiksi ja tehottomiksi vaatimuksiksi, lisäksi identiteetti jäisi määrittelemättä. Charles Taylor kirjoittaa (1989, 27):

...sen tietäminen, kuka olen, on osa sen tietämistä, missä seison. Identiteettini määrittelevät sitoumukset ja identifikaatiot, jotka tarjoavat kehyksen tai horisontin, jonka sisällä voin yrittää määritellä tapauskohtaisesti, mikä on hyödyä tai arvostettavaa, tai mitä tulisi tehdä, tai mitä ihailen tai vastustan. Toisin sanoen se on horisontti, jonka sisällä kykenen määrittelemään oman paikkani.

Ilman horisonttia ihmiset ovat Taylorin (mt. 27–28) mukaan hukassa. Ilman kehystä, jossa asiat voivat saada stabiilin merkityksen, ihmiset eivät voi arvioida perustellusti elämän mahdollisuuksiaan. Jos ei ole yhteistä päämäärien tai arvojen luomaa moraaliperustaa, yksilöiden valinnoista tulee satunnaisia ja ne jäävät ikään kuin ilmaan roikkumaan. Postmodernin perään kuuluttamasta itsenäisyydestä, autonomiasta tulee sisällöltään tyhjä, kun yksilöllä ei ole mahdollisuutta punnita valintojaan mitään periaatteita vasten. Elämän päämäärät jäävät henkilökohtaisten halujen arvojärjestykseksi (Taylor 1979, 159).

MacIntyre, Taylor ja Nussbaum

Ehkä kaksi tämän ajan tunnetuinta kommunitaristia ovat Alasdair MacIntyre ja Charles Taylor. Hyve-etiikkaan ja katoliseen tomismiin nojaavan MacIntyren teos *After Virtue* (alkup.1981) oli tärkeä taitekohta kommunitarismin, tai uusaristotelismin, palaamiselle parrasvaloihin. Hänen näkemyksensä mukaan nykyinen länsimainen moraalit on harhautunut. Kaikessa monimutkaisuudessaan ja aatteiden moninaisuudessaan se ei anna ihmisille vastauksia eettisiin kysymyksiin. Aatteiden moninaisuus perustuu hänen mukaansa siihen, että moraalikieli on pelkästään kokoelma jäänteitä aikaisemmista moraaliperinteistä. Näistä nykyihminen ei saa kunnon otetta.

Nykyinen moraalikeskustelu perustuu MacIntyren mukaan liikaa emotionalismiin, asenteisiin ja tunteisiin. Kun etiikka perustuu tekijän tunteisiin tai mielipiteisiin, seurauksena on hänen mukaansa täysi kaaos. Liberalistinen ihmiskuva pönkittää harhaisuutta tukemalla näkemystä, jonka mukaan objektiivisuuteen ja rationaalisuuteen perustuva moraaliksi olisi mahdotonta. Ratkaisuksi moraalivääristymiin hän ehdottaa paluuta teleologiseen näkemykseen, jossa moraaliksi perustuu yhteiseen perinteeseen ja auktoriteettiin. Hyvän elämän mahdollisuus perustuu hänen mukaansa elävän tradition olemassaoloon. MacIntyre haluaa osoittaa, että nykyisistä moraaliteorioista hyveetiikka on rationaalisen harkinnan jälkeen selityskykyisin. Perimmäiseksi moraaliseksi taustaksi hän kaipaa uskonnollista auktoriteettia, MacIntyren tapauksessa katolista kirkkoa. (MacIntyre 1984; 1988.)⁵⁴

Kommunitarismien liberaalia⁵⁵ siipeä edustava, viime vuosina Suomessakin mielenkiintoa herättänyt (esim. Laitinen & Smith 2002) Charles Taylor (mm. 1985b; 1989; 1995) vastustaa myös subjektivismia ja vaatii moraaliväitteille rationaalista argumentointiperustaa. Hänelle moraalien perusta on kriittisrationaalinen yksilöllinen moraalintuutio, joka nousee moraaliyhteisöstä. Moraalintuutiolla voidaan, hänen mukaansa, asettaa elämäntapoja paremmuusjärjestykseen.

Taylor nojaa voimakkaasti aristoteeliseen perinteeseen, jonka mukaan yksilö voi olla moraalinen subjekti ainoastaan sen vuoksi, että hän on kasvanut yhteisössä, jonka arkeen eettisten kysymysten käsittely kuuluu. Paitsi moraaliksi, myös yksilön identiteetti rakentuu yhteisölliselle pohjalle (Laitinen 1998, 180–181). Yhteisöön kuuluminen antaa hänen mukaansa viitekehyksen koko elämälle. Taylorin (1995, 129) mukaan ihmisen vapaus on näennäistä, jos yksilö irtoaa siitä intersubjektiivisestä kontekstista, missä hänen identiteettinsä on muotoutunut.

Muun muassa Hegelin idealismista viehättynyt Taylor (esim. 1979) esittääkin vastavoimaksi nykyajan pehmeälle eettiselle relativismille autenttisuuden etiikkaa, joka merkitsee uskollisuutta itselle ja olemassaolon tunteelle. Tunnepöly löytyy, kun sen ymmärretään olevan kosketuksissa johonkin laajempaan kokonaisuuteen. Ihmisen itseymmärrys edellyttää suurta kertomusta, jonka valossa ymmärtää elämänsä. Yksilö itse ei voi määrittellä itseään ilman selitettävää vahvojen arvojen merkityskenttää. Taylorin mukaan on olemassa niin sanottuja vahvoja, jopa vaistoihin verrattavissa olevia arvoja, jotka toimivat

54 Kommunitaristista MacIntyrea voidaan, erikoisesti hänen alkutuotantonsa perusteella, pitää tiukimmin sitoutuneena klassiseen hyveetiikkaan. Hän on jatkanut hyve-käsitteen kehittelyä ja jakaa hyveet kahteen ryhmään – sisäisiin ja ulkoisiin. Sisäisiä hyveitä ovat luonteenpiirteet, jotka auttavat saavuttamaan hyviä päämääriä. Sisäinen hyve on se tausta joka selittää miksi jotain lopulta tehdään. Ulkoiset hyveet, kuten valta ja menestys, eivät voi toimia päämäärinä sinänsä.

55 Taylorin nimeäminen liberaaliksi kommunitaristiksi voidaan perustella sillä, että hän näkemysissään hän ei hyväksy naturalismia ja vastustaa totaalista universalismia. Hän suhtautuu kuitenkin hyvin kriittisesti moraalien rakentamiseen halujen pohjalta.

elämänrakentamisen perustana. Taylorin esiin nostama autenttisuus seuraa siitä, että asiat ovat arvokkaampia kuin toiset. Suomessa esimerkiksi Tapio Puolimatka on useissa näkemyksissään varsin lähellä edellä mainittuja kirjoittajia, erityisesti Charles Tayloria⁵⁶.

MacIntyren ja Taylorin ohella ainakin Martha Nussbaumin (mm. 1986; 1990; 1997) voi hahmottaa vanhaeurooppalaiseen kommunitaristiseen traditioon kuuluvaksi klassikoksi⁵⁷. Hän korostaa eettisen kokemuksen joustavaa kontekstisidonnaisuutta, joka kuitenkin on perustaltaan universaalia. Mutta toisin kuin esimerkiksi MacIntyre, hän ei halua universaalien hyveiden perustuvan uskonnolliseen metafysiikkaan. Hyveinä hän pitää ihmisille yleisiä ja yhteisiä toimintamuotoja tietyissä tilanteissa. Hänen mukaansa tietyt inhimillisen toiminnan peruskokemukset, kuten kuoleman kohtaaminen, tuskan ja nautinnon kokeminen, ruumiin perustarpeet ja huumorintaju, ovat universaaleja joka paikassa, mutta niiden kohtaaminen ja ilmenemismuodot saattavat vaihdella kulttuureittain. Tämä tekee niistä samaan aikaan sekä subjektiivisia että objektiivisia.

Sekä Aristoteleen että kommunitaristisen tradition ja osin myös kriittisen pedagogiikan pohjalta voidaan kiteyttää ja nostaa esiin viisi koulukasvatuksen ja opettajan autonomian kohottamisen kannalta keskeistä teemaa, jotka ovat osin ristiriidassa postmodernin maailman kanssa. Näitä teemoja tarkastelen tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

1. Näkemys kasvatuksen välttämättömydestä:

Yhteisöllisyyttä vahvasti korostavan tradition pohjalta nousee esiin näkemys siitä, että ihmisen kasvu ja kehitys ei voi olla traditiosta ja yhteisöstä irrallaan, hyveellinen elämä ei synny itsestä eikä itseksensä. Hyveet ovat kasvatuksessa hankittuja ominaisuuksia. Niiden tavoittelu on opetettava ihmiselle. Niitä voidaan opiskella ja harjoitella samalla tavalla kuin muitakin elämän ominaisuuksia.

56 Esimerkiksi molemmat korostavat eettisen intuition, sisäisen näkemyksen, merkitystä eettisen toiminnan perustana (esim. Puolimatka 2004, 296 – 297).

57 Edellä mainittujen henkilöiden lisäksi kommunitaristeiksi voidaan lukea esimerkiksi Michael Sandel, jonka liberalismia kritisoiva teos *Liberalism and the Limits of Justice* ilmestyi vuonna 1982, lähes samanaikaisesti MacIntyren klassikon *After Virtue* (1981) kanssa. Sandel korostaa teoksessaan sitä, että yksilöt ovat tiukasti kiinni yhteisössään ja vain tämän perusteella he voivat saavuttaa hyvän elämän. Teoksessaan hän kritisoi John Rawlsin Oikeudenmukaisuusteoria (1971 alkup.) -teoksessa esittämää liberalistista oikeudenmukaisuusnäkemystä. Sandelin mukaan ihmiset eivät voi olla Rawlsin kuvitteellisessa alkuaseman valintatilanteessa, tietämättömyyden verhon takana, ikään kuin tyhjän päällä. Tosiasiassa ihmiset ovat aina jonkinlaisten yhteisöjen, esimerkiksi perheiden, koulun tai työyhteisöjen jäseniä, jotka vaikuttavat päätöksentekoon, haluttiin sitä tai ei.

2. Näkemys kasvattajan välttämättömyydestä:

Koska hyveellinen elämä ei synny itseksensä, sen tavoittelu vaatii välttämättä kasvatusta ja siten kasvattajaa, tässä yhteydessä opettajaa.

3. Kasvatuksen realistinen ja teleologinen perusta:

Sekä Aristoteleen että vanhaeurooppalaiseen traditioon sisältyy korostetusti ajatus moraalirealismista. Kun kerran hyveelliseen elämään joudutaan kasvattamaan, tiedossa on oltava kasvatuksen päämäärät ennalta asetettuina olemassa olevina merkityskenttinä, parempina ja huonompina kasvatustavoitteina.

4. Kriittinen rationaalisuus:

Neljäntenä teemana nousee esiin kriittinen rationaalisuus, järjen käytön korostaminen, jota vaaditaan hyveellisen elämän selvittämiseen. Antiikin näkemyksissä ja vanhaeurooppalaisessa traditiossa etiikkaa ja rationaalisuutta ei nähdä toisiaan pois sulkevina, kuten emotionaalisuutta korostavissa nykyajan virtauksissa, vaan ymmärretään nimenomaan niin, että eettisen toiminnan perusteiden selvittäminen vaatii kriittistä rationaalisuutta.

5. Kasvatuksen, etiikan ja poliittisen toiminnan yhteys:

Erikoisesti Aristoteleella korostuu kasvatuksen tavoitteiden ja etiikan läheinen yhteys poliittiseen toimintaan. Kasvatus nähdään välineenä rakentaa parempi yhteiskunta. Molemmilla, kasvatuksella ja politiikalla, on sama toiminnallinen perusta hyvän elämän tavoittelussa (esim. Sihvola 1994; Hallamaa 1996; Turunen 1996; Puolimatka 1999). Kasvatuksen ja politiikan yhteenliittämisessä Aristoteleen ja kriittisen pedagogiikan näkemykset ovat lähellä toisiaan.

9 Kasvatuksen välttämättömyys

9.1 Kasvatuksesta

Nykyisiä kasvatuseräitä tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, että usein ne näyttävät olevan ristiriidassa vallitsevan postmodernin ajan hengen tai ainakin sen radikaalin version kanssa. Nimittäin useiden kasvatuseräitelmien yhteinen piirre on se, että kasvatuseräitä ymmärretään Aristoteleen ja kommunitaristien hengessä **teleologiseksi** ja **normatiiviseksi** toiminnaksi sekä kasvavan elämään **vaikuttamiseksi** (mm. Ikonen, 1996; Tahvanainen 2001; Siljander 1997⁵⁸; 2002).

Aristoteleen näkemys kasvatuksen välttämättömyydestä elää muun muassa Kantin eräiden näkemysten kautta nykymaailmassa modernina eurooppalaisena kasvatuseräitelmänä. Modernin kasvatuseräitelmän mukaan sivistys, kasvatuksen tavoite, on ajattelun itsenäisyyttä ja irtoamista vierasääräytyneisyydestä järjen käytön avulla. Sivistys on irtoamista subjektiivisesta näkökulmasta ja matkaa kohti laajempaa näkökulmaa (esim. Puolimatka 1999; Kivelä 2000a; Siljander 2002). Osa Kantin näkemysistä, muun muassa näkemys kasvatuksen, pedagogisen ohjauksen tarpeellisuudesta ja sen avulla kehittymisestä, muistuttaa hyvin paljon Aristoteleen ja kommunitaristien ajatuksia. Kanthan korosti kasvatuksen merkitystä alaikäisyydestä poispääsyssä. Ilman kasvatusta ihmisellä on Kantin mukaan taipumus jäädä alaikäisyyden mukavuuteen (Heikkinen 1994, 31). Kasvatuseräitä oli Kantille (esim. 1991) väline sivistymiseen – ihmiseksi tulemiseen. Kantin, kuten Aristoteleenkin mukaan, emootio, halu järkevään toimintaan, ei riitä, vaan ihmisen on opeteltava käyttämään järkeään. Ihminen voi olla vapaa vain jos hänellä on riittävästi kasvatuksen avulla tuotettuja toimintavalmiuksia.

58 Esimerkkinä voi mainita Siljanderin (1997, 10) näkemys kasvatuksen käsitteen jäsenyydestä. Näkemys edustaa mielestäni vahvasti traditionaalista kasvatuseräitelmää. Hänen mukaansa ”kasvatuseräitelmällä ... tarkoitetaan tietoista, intentionaalista ja normatiivisesti orientoitunutta toimintaa, joka tähtää tiettyjen sivistysihanteiden toteuttamiseen ja näiden toteuttamiselle välttämättömien toimintavalmiuksien hankkimiseen”.

Moderniin kasvatustieteeseen sisältyy näin paradoksaalinen ajatus ihmiseksi tulemisesta kasvatuksen avulla eli niin sanottu pedagoginen paradoksi⁵⁹. Postmoderni konstrukttiivinen näkemys ihmisestä itse itsensä tuottamisesta hylätään ja korostetaan kasvatuksen merkitystä ihmiseksi kasvussa. Myös tässä kohdissa moderni kasvatustieteellinen ajattelu yhtyy Aristoteleen näkemykseen. Kummatkin lähtevät siitä, että kyky kasvaa ja sivistyä ei ole myötäsyntynäinen ominaisuus, vaan niiden realisoimiseen (aktualisoitumiseen) tarvitaan ulkopuolista ohjausta (esim. Siljander 2002, 41).

Moderniin kasvatustieteeseen kuuluu siis ajatus, jonka mukaan kasvatustoiminta on systemaattista pedagogista vaikuttamista, jotta eettis-sivistyksellinen tavoite, ihmiseksi tuleminen, toteutuisi (esim. Ikonen 1996, 93; Siljander 2002, 220). Modernissa kasvatustieteessä kasvatuksen ja sivistysprosessin kulkua, esimerkiksi arvojen ja tietämisen arvoisen tiedon valintaa, ei mielellään jätetä kasvavalle, koska hänen ei nähdä olevan siihen kypsä. Jouni Peltonen (1997, 26) korostaa sosialisatiota ja kasvatusta käsittelevässä artikkelissaan *Sosialisaatio ja kasvatustieteellinen tutkimuksen näkökulmasta*, kasvatukseen sisällön määrittelyssä aikuisten merkitystä. Hänen mukaansa kasvatukseen kuuluu oleellisesti se, että aikuinen sukupolvi valikoi systemaattisesti kulttuuris-yhteiskunnallisia asiasisältöjä, joiden kanssa kasvatettavat asetetaan vastakkain.

Vaikka Peltonen korostaa kulttuuris-yhteiskunnallisia sisältöjä ja moderni kasvatustieteellinen näkemys yhtyy monin paikoin kommunitaristisiin näkemyksiin, mielestäni modernissa kasvatustieteessä kasvatuksen suhde yhteisöön, arvojen lähteeseen, jää kuitenkin liian vähälle huomiolle. Modernissa kasvatustieteessä kyllä ajatellaan, että ihmisen kasvaminen ja sivistyminen on mahdollista vain suhteessa sosiokulttuuriseen maailmaan, mutta se saattaa tyypistyä pelkäksi peiliksi, johon omaa toimintaa ja ajattelua verrataan. Kommunitaristeille sosiokulttuurinen maailma ei ole vain peilauskohde, eikä avain itseymmärtämiseen,⁶⁰ vaan sen merkitys on syvempi. Se toimii esimerkiksi identiteetin rakentamisen ja arvojen lähteenä. Alasdair MacIntyre korostaa useissa yhteyksissä (esim. 1987; 1988) sitä, että kasvatuksessa täytyy tulla jollain pohjalla, johon käsityksiä verrataan. Mutta minän peilaamisen ohella minän muodostaminen vaatii hänen mukaansa elävää traditiota, jonka pohjalta minuus ja maailma rakennetaan.

Normatiivista ja teleologista vaikuttamista

Kasvatuksen määritelmiä voidaan analysoida kuvailevasta ja normatiivisesta (preskriptiivisestä) näkökulmasta (esim. Puolimatka 1997; Siljander 2002; al-

59 Pedagogisella paradoksilla tarkoitetaan Kantin muotoilemaa dilemmaa siitä miten pakolla, siis kasvatuksella, pyritään vapauttamaan ihminen itsenäiseen toimintaan (lisää esim. Kivelä 2000a 2002; Pikkarainen 2004, 121).

60 Tässä viitataan hermeneuttiseen traditioon, johon moderni kasvatustieteellinen näkemys osaltaan nojaa. Esimerkiksi Gadamerille traditio (historiallisuus) oli avain itsen ja toisten ymmärtämiselle.

kujaan Brezinka 1974, 55–56). Kuvailevat määritelmät lähestyvät kasvatusta kuvaamalla millaista se todellisuudessa on, miten se käytännössä ilmenee. Kuvailevan kasvatuksen käsite kuvaa piirteitä, joilla kasvatusta voidaan erottaa muista ilmiöistä. Päättely ei sisällä arvolatausta, se jättää päämäärät avoimiksi.⁶¹

Normatiivinen kasvatusta pyrkii määrittelemään, mitä hyvä kasvatusta on ja mihin arvopäämääriin kasvatuksella tulee pyrkiä. Puolimatkan (1997, 89, 110) mukaan normatiivinen kasvatusta on sitä, että siinä pyritään välittämään jotain objektiivisesti arvokasta. Näkemys siis edellyttää, että on olemassa objektiivisesti arvokkaita asioita (toisin kuin postmoderni olettaa), joiden olemassaolo ei riipu yksilöllisistä tai yhteisöllisistä arvostuksista. Puolimatka esittää normatiiviselle kasvatustilosofialle Frankenaan (1965) lainaten viisi keskeistä ominaisuutta. Normatiivinen kasvatusta sisältää seuraavat tunnusmerkit:

1. On olemassa normatiivisia periaatteita, arvoja tai päämääriä.
2. On olemassa todellisuutta koskevia väitteitä, joka voivat olla esimerkiksi empiirisiä tai filosofisia.
3. On olemassa suosituksia siitä, että kasvatuksen tulisi edistää tiettyjen valmiuksien kehittymistä.
4. On olemassa havaintoon ja kokemukseen perustuvia tosiasiaväitteitä, jotka voidaan lainata esimerkiksi psykologiasta.
5. On olemassa suosituksia kasvatuksessa käytettävistä menetelmistä.

Kasvatukseen yhdistettynä normatiivisuus ja vaikuttavuus ymmärretään postmodernina aikana mahdollisimman epämuodikkaaksi yhdistelmäksi. Tästä huolimatta esimerkiksi Puolimatka (1997, 112; 1999; myös esim. Heikkinen 1994) uskaltaa sisällyttää normatiivisuuden kasvatustilokäsitteen sisälle. Puolimatka edellyttääkin kasvatuksen objektiivisen arvoytimen määrittämistä, pelkkä kasvatuksen kuvaaminen ei riitä. Objektiiviseen arvoytimeen Puolimatka (1999, 23) mainitsee kuuluvan esimerkiksi sen, että tieto on tietämättömyyttä arvokkaampaa, rakkaus itsekkyyttä ja onnellisuus onnettomuutta arvokkaanpaa. Tässä yhteydessä voitaisiin puhua oikeastaan Aristoteleen hyveistä, joita normatiivisella kasvatuksella tavoitellaan.

61 Puolimatka (1997) jakaa kuvailevan kasvatuksen vielä yksilökeskeiseen ja yhteiskuntakeskeiseen. Yksilökeskeisen kuvailevan lähtökohdan mukaan kasvatusta on sitä, mitä kasvava arvostaa. Tämän näkemyksen heikkous on Puolimatkan mukaan se, että näkemyksessä ei vedota siihen, mikä on todella arvokasta. Yhteisökeskeinen puolestaan korostaa kasvatuksessa ominaisuuksia, joita yhteiskunta pitää arvokkaana. Puolimatkan mukaan tällöin on vaarana kausaalinen sosialisatio. Kyseessä on lähinnä muokkaus, ei kasvatusta. Vaarana on tällöin mm. se, että yhteiskunnan arvoista määräytyvä sosialisatio voi kehittää kasvavaa yhtä hyvin rasistiseen ja kilpailuhenkiseen suuntaan kuin esimerkiksi tasa-arvoon. Tavoite riippuu kulloinkin vallitsevasta yhteiskunnallisesta mielipideilmastosta. Puolimatka toteaa vielä, että jos yhteiskunnassa vallitsevat arvönäkemykset olisivat kasvatuksen perusta, se olisi sosiologiaa ja lapset tulisi muokata yhteiskunnallisiin rooleihin ja saada hyväksymään yhteiskunnassa vallitsevat arvot.

Puolimatkan ohella monet tutkijat ovat sitä mieltä, että kasvatus on ymmärrettävä käsitteeksi, johon sisältyy suosituksia ja moraalisia velvoitteita – hyveelliseksi ihmiseksi kasvattamista. Lähtökohta on ajatus, että on olemassa yhteiskunnan ja yksilöiden arvostuksista riippumattomia arvoja, ominaisuuksia ja laatuja, joihin kasvatus pyrkii. MacIntyre (1984, 203, 232) korostaa, että jos ei ole käsityksiä asioista, jotka ovat ihmisille hyviä, niin siitä seuraa se, että ei voi sanoa mitkä toimet edistävät hyvyyttä. Pauli Siljanderinkin (2002, 74) mukaan kasvatuksessa tarvitaan joitakin lähtökohtia siihen, minkälainen kasvatus on hyvää, ja mitkä päämäärät tavoittelemisen arvoisia. Opettajan näkökulmasta ajatellen oleellista on tietää, mitä tavoitteita kohti kasvattaa, etäännykö vai lähestyykö toiminnassaan kasvatustavoitteita.

Päämäärien korostus on vahvasti esillä myös esimerkiksi Värriin (1997, 21; myös 2000) näkemyksessä. Värri (mt. 33) korostaa hyvän ja huonon kasvatuksen eroja. Hänen mukaansa tarvitaan kriteerit erottamaan hyvä kasvatus huonosta ja hyvät päämäärät huonoista. Kasvatuksen mieli jäsentyy hänen mukaansa aina teleologisesti, päämääristä käsin, ja kasvatuskäsitteet ovat aina yhteydessä hyvään ja arvokkaaseen. Ikonen toteaa (1996, 93), että kasvatukseen kuuluu, ainakin piilotetusti, päämäärä, johon sillä halutaan päästä (myös esim. Puolimatka 1997; Siljander 2002). Ari Sutinen (2003, 14) lainaa Childsia (1956, 351) ja tiivistää kasvatuksen päämäärän selkeään muotoon. **Kasvatuksessa tavoitellaan sitä, että kasvavasta tulisi itseohjautuva, järkeviin päämääriin pyrkivä ihminen, joka kykenee ratkaisemaan ongelmia ja toimimaan moraalisesti.** Sutisen esittämässä näkemyksessä korostuu Aristotelelainen näkemys järjen käytöstä välinearvona, välineenä päämäärien tavoitteluun – sekä itseisarvona, päämääränä sinänsä.

Alistamista?

Päämäärien korostaminen ja pedagogisen vaikuttamisen idea johtaa välttämättä siihen, että kasvatukseen liittyy sekä alistumisen että altistumisen piirre (Hinkkanen 2000, 149; myös esim. Heikkinen 1994). Kasvatuksen yhteydessä piirteet eivät ole ymmärrettävissä negatiiviseksi, vaan niihin sisältyy teleologinen toivo. Koska ihminen ei Puolimatkan (1999, 23) mukaan ole pelkästään luonnon viettien mukaan ohjautuva olento, hänen kehityksensä hyötyy arvotietoisesta ohjauksesta. Muun muassa Aristoteleen ja Kantin kasvatustieteen näkemys perustuen voidaan todeta, että vapauden tilapäinen rajoittaminen on välttämätön edellytys ihmisen kasvulle, myöhemmälle vapaudelle (vrt. pedagoginen paradoksi).

Vaikka aristotelis-kommunitaristiseen kasvatukseen sisältyy vahvasti näkemykset normatiivisuudesta ja päämäärätavoitteisuudesta, se ei kuitenkaan ole fatalistisesti ennalta määrättyä ja lukkoon lyötyä tai tarkkaan laskelmoitua. Hyve-etiikkaan pohjaavassa kommunitaristisessa traditiossa kausaalinen sosialisatio ja pelko yksilöiden tulevaisuuden kahlitsemisesta on näkemykseni mukaan marginaali ongelma. Tilaa annetaan yksilölle, kasvatuksen lopputulos ei ole ennalta täysin laskelmoitavissa oleva tapahtuma, vaan kas-

vatusprosessiin ja sen lopputulokseen kuuluu myös tietty avoimuus ja jopa sattuman osuus (esim. Met. VI. 3. 1027b 11–16; Nussbaum 1987; Sihvola 1994). Sirkku Hellsten (1996, 64) huomauttaakin, että Aristoteleen näkemyksessä järjen käytön (potentian) aktualisoituminen jää lopulta ihmisen vastuulle. Viime kädessä ihminen itse valitsee hyveellisen toiminnan (esim. NE VI. 13. 1144b 3–13)⁶². Kasvattaja ei luo ihmistä, vaan tukee kasvavan luonnollista kehitystä niin, että hän voi kehittyä täyteen ihmisyyteen ja ratkaista elämänsä valinnat perustellusti ja mielekkäästi. Kasvattaja ei voi etukäteen tietää, mitä lapsi tulee elämänsä aikana kokemaan, mutta ”järjelliseksi” kasvatettu ihminen kohtaa maailman itsenäisesti ja ei-vaistonvaraisesti. Kasvatuksen lopputulos jää hieman arvoitukseksi myös siinä mielessä, että kasvatuksen lopputulokseen vaikuttaa vanhempien ja opettajien ohella myös yhä merkittävämpi ryhmä oheiskasvattajia, esimerkiksi media, joiden merkitystä ei voi ohittaa.

Hyve-etiikalle perustuva kasvatusta lähtee sekä ihmisen että yhteiskunnan parhaasta. Aristoteles ajatteli, että yhteiskunnan ja yksilöiden tavoitteet olivat samansuuntaiset – hyveellisen ihmisen kasvatusta. Aristoteleen ajattelu nousee ihmisestä, yksilön kehittymisestä ja kasvamisesta⁶³. Pääpaino on ihmisen analyysissä – näkemyksessä siitä, mikä ihminen on. **Valtion tavoitteet johdettiin hyvän ihmisen mallista.** Valtiomiesten tehtävänä oli taata parhaat mahdollisuudet kansalaisten hyvälle elämälle, antaa hyvälle elämälle sekä materiaaliset että lainsäädännölliset mahdollisuudet. Jos tämä olisi tarkoin ennalta formuloitua, vaarana olisi kasvatettavan muokkaus, kausaalinen sosialisaatio.⁶⁴

62 Toisaalta Aristotelesta viehätti pysyvyyden ja muuttumattomuuden olemus – stabiilitteetti ja sosiaalisten rakenteiden säilyttäminen. Tähän vedoten hänet on nähty usein sosialisointinäkökulman esimerkkiajattelijaksi. Aristotelesta ja myös myöhempiä kommunitaristeja vastaan kohdistetaan usein kritiikkiä siitä, että kasvatustähtämyksestä puuttuu olemassa olevan ylimenevä aspekti. Olemassa olevaa ei aseteta tarpeeksi kyseenalaiseksi, vaan kasvatusta voidaan nähdä Pauli Siljanderin (2002, 25–26) sanoin inisiatioksi olemassa olevaan elämän muotoon. Kommunitaristiseksi luokitellut ajattelijat eivät kuitenkaan hyväksy sosialisointi- tai jopa totalitarismikritiikkiä. Esimerkiksi Nussbaum (mm. 1987) korostaa useissa yhteyksissä ihmisen velvollisuutta soveltaa toimintaansa olemassa olevien tilanteiden mukaan. Juha Sihvola (1994, 124) puolestaan toteaa, että vaikka antiikin filosofiassa edistysajattelu ei ollut korostetussa asemassa, näkemys Aristoteleesta staattisuuden ylläpitäjänä on liian yksipuolinen. Aristoteleella esiintyy Sihvolan mukaan näkemyksiä, joiden mukaan historian kehitys on dynaamista ja syklistä.

63 Nykyisin puhutaan ”pedagogisesta rakkaudesta” (esim. Skinnari 2004).

64 Nähdäkseni tässä on näkyvissä suurin ero Aristoteleen ajattelun ja postmodernin tilanteen välillä. Nykyisin hyvän ihmisen malli johdetaan lähes yksinomaan hyvän valtion, so. kilpailukykyisen ja vientiylijäämäisen, mallista.

9.2 Kasvattajan pakollisuudesta

Kun lähdetään ajatuksesta, että kasvatusta on päämäärään pyrkivää toimintaa, jonka tavoitteena on vapaasti toimiva eettis-sivistynyt subjekti, mihin tavoitteeseen subjekti ei kuitenkaan yksin kykene, kasvava tarvitsee välttämättä auktoriteetin ohjaamaan kasvatusta. Kasvamisen ja kehittyminen tarvitsee näin välttämättä ulkopuolista toimijaa – koulukasvatuksessa opettajaa.

Auktoriteetti on nihkeä ja epäsoviva käsite nykyisessä postmodernissa maailmassa. Postmodernin ihmisen tavoitteenahan on mahdollisimman suuri autonomia, halu kasvaa ja kehittyä mahdollisimman yksin ja mahdollisimman vapaasti ilman elämää ohjaavia normeja. Mika Ojakankaan (1997, 18) näkemyksen mukaan nykyään lapsi miltei pakotetaan tulemaan yksin toimeen, ilman auktoriteettia. Vanhemmat mielletään hänen mukaansa kaveriksi ja ystäviksi, tasa-arvoisiksi toimijoiksi. Samaan kastiin voitaneen sijoittaa opettajat. Opettajien oletetaan nykyään harrastavan esimerkiksi aktiivista yhteissuunnittelua ja arviointia yhdessä oppilaiden kanssa ja olevan yhteisellä matkalla oleva ”kanssamatkustaja”. Tähän yhtälöön kasvattava auktoriteetti-käsite sopii mahdollisimman huonosti. Auktoriteetti yhdistetään tässä ajassa usein virheellisesti autoritaarisuuteen, ja siitäkin nähdään pelkästään ilmiön kärjistetyt varjopuolet, esimerkiksi vapauden rajoittamiset ja historialliset autoritaarisuudet (esim. Hitler, Stalin, Kiinan kulttuurivallankumous ja Pol Potin Kambutsea).

Siljanderin (2002; Ojakangas 2001, 51) mukaan kasvatusta ei voi rakentua samoin ehdoin kuin täysi-ikäisten kesken tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus. ”Kasvatusta saa ominaisluonteensa pedagogisen interaktion epäsymmetriasta” hän toteaa (mt. 28). Pedagogiseen epäsymmetriaan, asymmetriaan, liittyä oleellisesti se, että kasvattajan asema muodostuu erilaiseksi kuin kasvatettavan. Kansasen (2004, 75) mukaan asymmetria ei ole este tasa-arvoiselle suhteelle opiskelijan kanssa, vaan se viittaa pelkästään osapuolten erilaiseen asemaan kasvatustapahtumassa – ei ihmisten eriarvoisuuteen. Kasvatettavalta puuttuu monia yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja, joita kasvattajalla, opettajalla jo on. Opettajalla, Kansasen mukaan, on siis jotain sellaista, mitä kasvavalla ja opiskelijalla ei vielä ole. Kasvattajalla on siten erityinen vastuu näiden kasvavilta toistaiseksi puuttuvien valmiuksien tuottamisesta ja kasvatettavan itsenäisen toimintakyvyn kehittymisestä. Kasvavan ulkopuolelta tulevan ohjauksen korostamisessa Charles Taylor (1985b, 205–206) menee jopa niin pitkälle, että hän nimeää laitoksia ja instituutioita, joiden pitää perheen ohella osallistua lapsen kasvatukseen. Esimerkiksi koulujen, yliopistojen, kirjastojen, sinfoniaorkestereiden, museoiden ja median tulisi sitoutua tiettyyn hoitotapaan ihmis- ja yhteiskuntakäsitykseen ja tukea kasvavien kasvua, pelkkä resurssien tarjoaminen ei hänen mukaansa riitä⁶⁵.

65 Tässä Taylor tulee hyvin lähelle Aristoteleen etiikka-politiikanäkemyksiä. Aristoteles korosti useassa yhteydessä (esim. Pol.VIII, VIII) sitä miten yhteiskunnan toiminnat tulee järjestää, jotta ne tukevat mahdollisimman hyvin kansalaisen pyrkimystä hyveelliseen ja onnelliseen elämään.

Kasvatukseen kuuluu siis elementti, joka toimii kasvavan puolesta, valikoi tälle kasvamisen kannalta oleelliset sisällöt. Moilasan (1996, 22–23) mukaan kasvavan autonomian korostaminen unohtaa kasvatukseen kuuluvan oleellisen piirteen, kasvattajan oikeuden päättää asioista kasvavan puolesta. Kasvavan autonomiaa korostava näkemys sotii hänen mukaansa kasvatuksen perusluonnetta vastaan. Opettajan velvollisuus on tietää oppilasta paremmin kasvatuksen päämäärät. Moilanen ajattelee kasvatuksen olevan ennen kaikkea strategista toimintaa ja vasta toissijaisesti kommunikatiivista⁶⁶. Ehkä tukevimminkin ja selkeimmin kasvattajan välttämättömyyden ilmaisee Siljander (2001, 282), joka Herbartin (1991, 149) näkemyksiin tukeutuen toteaa,

että ihminen toisin kuin luonnonolento tarvitsee kasvatusta. Luonto ei kausaalisesti determinoi ihmistä ihmiseksi. Ihminen ei tule ihmiseksi luonnostaan tai jonkin sisäisen kasvuvoietin seurauksena: sen minkä luonto tekee toinen ihminen eli kasvattaja.

Opettajan auktoriteettitehtävä

Elina Harjunen esittää tutkimuksessaan *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?* (2002), että opettajan auktoriteettia voidaan perustella useilla syillä, niin filosofisilla kuin psykologisillakin. Näiden lisäksi auktoriteettia voidaan tukea yhteisöllisillä syillä (mt. 115). Esimerkiksi Peters (1973, 14, 51–54) lähtee puolustamaan auktoriteetin tarvetta demokraattisen yhteisön toiminnalla. Hänen mukaansa ihmisyyhteisön toiminta ja järjestys perustuu sääntöihin ja niiden soveltamisessa tarvittaviin menettelytapoihin. Auktoriteetin olemassaolo mahdollistaa yhteistoiminnan ja tekee päätökset kehityksen suunnasta.

Kasvattajan pakollisuutta voidaan lähestyä myös Aristoteleen teleologisen kasvatustieteen kautta. Aristoteles oli Juha Sihvolan (1994, 138) mukaan sitä mieltä, että ihmiset, joiden luonne ei ole kehittynyt täysin hyväksi, pitäisi pakottaa kasvatukseen ja lainsäädännön avulla tekemään hyveen mukaisia tekoja. Aristoteleen mukaan ohjaamaton kasvatustieteen saattaa johtaa tuhoon. Pelkkä

66 Moilanen viittaa tässä Habermasin strategisen ja kommunikatiivisen toiminnan käsitteeseen. Strateginen toiminta tarkoittaa merkityksiltään välineellistä ja auktoriteettivetoista toimintaa, jossa ihmistä kohdellaan luonnonobjektien tavoin. Kommunikatiivinen toiminta merkitsee avoimeen keskusteluun, dialogiin, perustuvaa lähestymistapaa. Tällä Habermas yrittää ylittää postmodernin ja siihen liittyvää relativismin ongelmaa. Runsaasti huomiota saanut näkemystä on myöhemmin myös kritisoitu. Moilanen (1996, 42) hieman provosoiden kysyy tässä yhteydessä, että onko oppilaat päästettävä tupakalle, jos he pitävät sitä mielekkäänä toimintana? Myös esimerkiksi Puolimatka (1997, 164) kritisoi Habermasia siitä, että häneltä puuttuu selkeä käsitys objektiivisista moraalisisista kriteereistä. Vapaan ja tasa-arvoisen keskustelun so. kommunikatiivisen toiminnan, kautta saavutettu yksimielisyys ei välttämättä käy yksiin objektiivisesti todellisten käsitysten kanssa. Puolimatkan mukaan Habermasia kiinnostaa menetelmä enemmän kuin oikea lopputulos. Siljanderin (2002, 201) mukaan pedagogisessa toiminnassa ei voi toimia ideaalin puhetilanteen ehtojen perusteella. Opettajan ja koulun tehtävä on kasvattaa ja opettaa.

tieto, vaikka se olisi oikeaakin, ei ohjaa välttämättä oikealle tielle. Ei riitä, että osaa keskustella eettisistä näkemyksistä. Kasvatuksen tulee edistää ihmisen kasvua hyväksi (Kallio 2005, 8–9). Ihmisen on opittava haluamaan sitä, mikä on oikeaa ja hyvää ja suunnattava elämänsä sen mukaan. Ohjatusta kasvatuksesta he ovat lopulta Aristoteleen mukaan kiitollisia.

Ari Sutinen (2001, 366) perustelee kasvatuksen pakollisuutta ja auktoriteetin tarvetta kasvatettavan ja kasvattajan älyllisellä erolla. Hän ymmärtää, että subjekti ei itse pysty kasvamaan, koska kasvava ei ole älyllisesti samanveroinen kasvattajan kanssa, eikä hän kykene järkevästi perusteltuihin ja yhteisiin päämääriin muiden yhteisössä elävien yksilöiden kanssa. Moraalisen kasvatuksen osalta Peters (1974, 45, 55) on samoilla linjoilla Sutisen kanssa. Hänen mukaansa lapsille tulee opettaa moraalielämän perusteet, koska he eivät pysty toimimaan periaatteiden tasolla

Kasvattajan auktoriteettia eri syistä puoltavat näkemykset korostavat nimenomaan kasvatettavan ihmiseksi tulemisen aspektia, lapsi tarvitsee kasvatusta ja kasvattajaa. Modernit kasvaja pakottavat näkemykset pohjaavat Fichten (1762–1814) kasvatustieteeseen. Hänen mukaansa (1971, 39) kasvatusta tarvitaan sitä varten, että kasvatettava voi myöhemmin toteuttaa itseään. Ilman kasvatusta lapsi ei koskaan pysty vapaaseen ja autonomiseen toimintaan (Puolimatka 1999, 25). Pauli Siljanderin (2002, 83–84) mukaan kasvatustavasta ei voi luovuttaa kasvavalle tai jättää sitä oppijan itsenäisen tiedonkonstruointikyvyn varaan, kuten monet nykyisin olettavat. Kasvattajan vastuu ulottuu hänen mukaansa sen arviointiin, mitkä sisällöt ovat kasvatettavan kasvuprosessin kannalta arvokkaita ja myös kulttuurisesti tarpeellisia.

Kasvatettavan auktoriteetin kieltäminen saattaa Tapio Puolimatkan (1999, 225) mukaan aiheuttaa sen, että lapsen inhimillisiä mahdollisuuksia kavennaan ja heikennetään. Puolimatka (1997, 187) yhtyy kommunitaristien näkemyksiin korostaessaan sitä, että esimerkiksi kriittiseksi ihmiseksi kasvaminen ei voi tapahtua itsestään, koska hänellä ei ole synnynnäisiä kriittisiä valmiuksia. Kriittisyyteen voi kasvattaa ja siihen tarvitaan aikuista. Puolimatka jatkaa (1999, 26–27, 223) toteamalla, että jos ihminen on arvopohjalta rakentuva minuus, hänen kasvunsa hyötyy arvo-ohjauksesta. Kasvatuksessa on olemassa oikeita ja vääriä tapoja ymmärtää asiat – ja toisaalta on olemassa myös ehdottomia totuuksia, jotka pitää tietää⁶⁷. Puolimatkan mukaan (mt. 260) kasvatettavan auktoriteetin kieltäminen voi johtaa paitsi huonoon kasvuun, myös aiheuttaa nimettömän vallankäytön lisääntymisen ja tätä kautta itsestä ja ympäristöstä vieraantumiseen. Mika Ojakangas (1997, 287–297) muistuttaa tässä yhteydessä siitä, että ilman kasvattajaa lapsilla ei ole suojaa yhteiskunnan sosiaalistavalta ja yhdenmukaistavalta paineelta. Ilman auktoriteettia kasvatavat saattavat löytää elämänsä perusperiaatteet vaikkapa idolien tai mainonnan maailmasta.

67 Koulumaailmasta voidaan löytää lukuisia esimerkkejä ”ehdottomista totuuksista”, jotka pitää osata tai tietää oikein. Tasohöylän käytössä, kompassisuunnan ottamisessa, kertotaulun oppimisessa tai vaikkapa keski-ajan ajanmäärittelyssä ei subjektiivisella tietämisellä ole paljon käyttöarvoa.

Auktoriteetti on siis tarpeen kasvavan kehittymisen näkökulmasta. Puolimatka (1997, 121) rakentaa kasvatuksen auktoriteettia ja kasvatettavan elämään puuttumista Aristoteleen ajatuksiin nojautuen elämän tarkoituksen käsitteen pohjalta. Hänen mukaansa yksittäisiä arvoja tulee lähestyä elämän kokonaisuuteen, hyvään elämään, suhteuttaen. Eli lopulta kyseessä on vanha peruskysymys: miten tulisi elää, ja mitkä ovat elämän tavoitteet, jotta elämä olisi onnellista⁶⁸?

Kasvattajan kasvatettavan elämään puuttuminen ja alistaminen ei tietenkään voi olla mitä sattuu. Kasvattaja, opettaja ei voi ajaa henkilökohtaisia tai muiden eturyhmien etuja tai intressejä. Koska lapsi joutuu kasvatuksessa alistumaan, edellyttää se sekä kasvattajilta että kasvatuksen päämääriltä todella syvää ja perusteltua näkemystä hyvästä ihmisestä ja yhteiskunnasta. **Kasvattajan toiminnan edellytyksenä on tieto kasvatusta ja kasvua edistävästä sekä haittaavasta arvotiedosta.** Kasvattajaa vaaditaan vastaamaan koko kasvatustapahtuman ajan kysymyksiin perimmäisestä totuudesta ja korkeimmasta hyvästä. Kasvatus ja sen päämäärät ovat toiminnan perusteita, joihin opettajankin on mukauduttava. Tämä vaatii opettajalta sekä kriittistä ajattelua että vahvaa sisäistä näkemystä elämän päämääristä ja myös tietoa hyvän elämän rakentamisen tekijöistä (esim. Ojakangas 1997, 287–297; Puolimatka 1999, 272).

9.3 Mistä ja miten oikeat päämäärät – kasvatusteoriat opettajalle

Koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan on lähdettävä siitä näkemyksestä, että on olemassa tietoa siitä, mikä on yksilöä yleisempää arvokasta, siis kasvatuksen päämääristä, tiettyjen ihanteiden joukosta. Jotta kasvatus ja opettajan toiminta olisi mielekästä, se vaatii ehdottomasti itsenäistä ennalta asetettua merkityskenttää ja luovuttamattomia kasvatuksen perusarvoja. Kyseessä ovat nimenomaan sellaiset perusarvot, kulttuurin syvärakenteet, jotka eivät riipu yksilöiden mieltymyksistä, sopimuksista tai historiallisesta tilanteesta. Subjektiiivisilla arvoilla ei ole itseä kauemmaksi kantavia ulottuvuuksia ja niiden avulla voi olla vaikea lähteä rakentamaan inhimillistä yhteisöä. Näin olettaa myös Aristoteles ja yleisesti kommunitaristinen traditio. Jos kasvatuksen idea on välittää kasvaville jotain arvokasta, loogisella välttämättömyydellä arvokkaan ja oikean on oltava olemassa. Kasvattajan on luotettava siihen, että oikeat tiedot ja oikeat arvot ovat löydettävissä. Muutoin kasvatus menettää

68 Veli-Matti Värri (1997, 22–25) puhuu tässä yhteydessä ylikasvatuksesta ja ylikasvatuksesta arvoista. Ylikasvatuksen tavoitteena on ylikasvatustieteelliset arvot. Ylikasvatustieteellisillä arvoilla hän tarkoittaa arvoja (mm. hyvyys, totuus ja kauneus), joiden esille saaminen on tärkeää yhteisessä maailmassa elämisen kannalta. Tosin Värri korostaa myös yksilöllisen ”olemuspuolen” tarpeellisuutta. Yksilöllisyyden aspektin avulla mm. erottaudutaan muista.

merkityksen, sitä ei olisi olemassakaan ilman tavoiteltavia, olemassa olevia arvoja.

Opettajan, myös aineenopettajan, tehtäväksi näen näiden moraalisesti arvokkaiden ja yleisten merkityskenttien tarjoamisen. Opettajalle ei riitä spontaanin biologisen kehityksen tukeminen, vaan opettajan on luotava kriittinen päämäärä – välinehierarkia, joka tavoittelee ihmisyyttä korostavia arvoja ja totuudellista tietoa. Ilman arvotietoa, näkemystä hyvästä ihmisestä, ei esimerkiksi koulukasvatuksen päämäärien hahmottelu onnistu. Yhteisiä arvoja tarvitaan suunnan määrittelyn ohella myös tavoitteiden saavuttamisen arviointiin. Arvioinnissa pitää olla jokin yhteinen käsitys niistä ominaisuuksista, joita kasvatuksen tavoitteella, sivistyneellä ihmisellä on.

Arvotietoista opettajaa kaivataan luomaan suuntaa paitsi yksilön, myös yhteiskunnan kehitykselle. Koneet tai kasvoton markkinamekanismi eivät viime kädessä tee – ainakaan vielä – kaikkia ratkaisuja ihmisen puolesta. Yhteiskunnan kehitys ei ole esimerkiksi markkinavoiminen ennalta määräämä tila tai prosessi, vaikka siltä usein näyttääkin. Loppujen lopuksi ihmiset omine näkemyksineen ovat kaiken, jopa markkinavoimien, takana.

Kun ajatellaan, että päämääräsidonnainen ohjaava kasvatusta on välttämättömyyttä sekä ihmiseksi tulemiselle, sivistyneeksi ja eettiseksi subjektiiviseksi kehittymiselle että inhimillisen yhteiskunnan rakentamiseksi, realismi, sekä ontologinen että tietoteoreettinen, näyttää olevan mahdollisin ja selkein todellisuuden jäsenyystapa, jota koulukasvatuksessa ja opettajan toiminnan perusteiksi voi ajatella. Kuten Sami Pihlström (1996; 1997) ajattelee – meidän on oletettava jonkinlainen meistä riippumattoman maailman olemassaolo. Todellisuuden luonteen selvittäminen, tiedon hankkiminen ja mielekäs kokeminen ylipääntään edellyttävät pragmaattista oletusta sellaisesta ulkomaailmasta, jota ihmisen mieli tai käytännöt eivät ole luoneet, toteaa Pihlström.

Kasvatusrealismi

Pihlströmin näkemys korostuu, kun otetaan esiin sen yhteys koulukasvatukseen. Realistisen, tai koulukasvatuksesta puhuttaessa voitaneen käyttää termiä **kasvatusrealistisen**, näkemyksen mukaan opettajan tarkoitus on auttaa opiskelijaa muodostamaan tietorakenteita ja käsityksiä, jotka vastaavat mahdollisimman tarkoin todellisuutta ja sen asettamia vaatimuksia (ks. rationaalisuudesta ja kriittisyydestä 9.4). Vaatimus koskee sekä tiedollisia että moraaliin liittyviä näkemyksiä. Opiskelijaa ei voi jättää taistelemaan yksin omien tiedonrakennusprosessiensa ja eettisen valinta-avaruuden varaan. Kasvavan kannalta ei ole sama, mikä suuri kertomus toimii hänen elämänsä suurena kertomuksena. Jos koti tai koulu eivät huolehdi eettisestä kasvatuksesta, sen tilalle on herkästi astumassa esimerkiksi ylikansallinen viihdeteollisuus monine roolimalleineen ja ideologioineen. Vaikka elämän tarkoitus ja suuret päätökset ovat perimmäältään yksilöllisiä asioita, kasvattajan tehtävänä on kuitenkin edistää kauaskantoisten näkökulmien omaksumista. Realistisen kasvatusnäkökulman mukaan kasvava tarvitsee ulkoisen järjestyksen tarjoa-

maa tukea oppiakseen hahmottamaan maailman mahdollisimman toden mukaisesti (esim. Puolimatka 1997, 127; 2002, 28).

Opettajan autonomian kannalta kasvatustotalismi on torjuntavoitto. Kun opettajat voivat käyttää ennalta asetettuihin päämääriin ohjaavaa otetta opiskelijoihin opettajat toimivat vastavoimana yhteiskunnan ja sen alajärjestelmien joskus järjettömillekin vaatimuksille. Mutta voitto jää tällöin vielä koulun sisälle. Jotta opettajan autonomialla olisi laajempaa merkitystä, opettajien pitää käydä vastahyökkäykseen ja ulottaa vaikutuksensa koulun seinien ulkopuolelle.

Opettajalle kasvatustotalismin vaatimukset asettavat kovia paineita. Opettajalta vaaditaan postmodernissa maailmassa toisinajattelua, jopa epäsovinnaisuutta ja valmiutta tarkastella asioita uusista näkökulmista. Tarpeen mukaan opettajan tulee tutkia, purkaa, ehdottaa ja rakentaa pedagogisia käytänteitä (Taylor 1995; McLaren & Giroux 2001). Opettajan on koko ajan kysyttävä, mikä on kasvavan paras, ja minkälaiseen yhteiskuntaan häntä halutaan kasvattaa. Kysymys on toisaalta opettajien halusta ja uskalluksesta tarttua mahdollisuuksiin ja ottaa tulevaisuuden tekeminen omiin käsiin sekä toisaalta opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen tarjoamista valmiuksista tukea opettajaa tässä työssä.

Realismin käsitteleminen koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan yhteydessä on nykyään epämuodikasta. Mutta opettajan ja koulukasvatuksen aseman kannalta näkökulma on mielestäni oleellinen. Oikein valittujen ja olemassa olevien kasvatuspäämäärien mukaan koulukasvatus ja opettaja joko seisoo tai kaatuu. Siksi on paikallaan muutama käsitteellinen selvennys kasvatustotalismin taustalla olevasta realismista.

Realismi-käsitteestä

Ontologisten kysymysten, mitä on olemassa, mitä oleva on ja miten oleva ilmenee, pohdinta kuului systemaattisen filosofian syntyajan ensimmäisiin kysymyksiin jo 600-luvulla eKr. Tällöin niin kutsutut luonnonfilosofit pyrkivät löytämään todellisuuden selitysperstava luonnosta (mm. Thales, Anaksimandros, Anaksimedes). Kysymykseen maailman olemassaolosta ja ihmisen suhteesta siihen ovat vastaukset filosofian historian saatossa pelkistyneet kahden kilpailevaan traditioon. Ensimmäinen traditio, jota ajattelutapaa nykyinen postmoderni edustaa korostaa sitä, että maailma on enemmän tai vähemmän ihmisen luoma konstruktio. Toiseksi antiikin Aristoteleesta⁶⁹ Newtonin

69 Aristoteles pitää tiukasti kiinni lajimuotojen reaalisuudesta. Hänen maailmansa koostui pysyvistä olijoista, joilla on pysyvä identiteetti ja rakenne, ja joista jokainen on jokin tämä. Olio on hänen mukaansa tunnistettavissa itseksi muodon ja aineen perusteella (esim. Met. VI.1. 1025b 32-34, VII 1-6). Muoto on Aristoteleelle olion lajityyppi, jonka kautta olion olemus tajutaan. Muoto on tietyn saman lajin olioita yhdistävä tekijä. Toisaalta muotoon liittyy teleologinen aspekti. Muoto määrittää myös olion kehityksen suuntaa. Muoto määrittelee sen miksi olion on tultava. Mutta muotoa ei voi olla ilman konkreettista ainetta. Muodot voivat olla olemassa vain yhdistyneenä aineeseen. Tosin aine

ja Galilein kautta aina tämän ajan Bhaskariin ja Harreen osa ajattelijoista on ymmärtänyt maailman olevan olemassa reaalisena (lat. *realis* asiaan itseensä kuuluvana), meistä riippumatta.

Sami Pihlström (1997) näkee realismin ilmenevän tieteenteoriassa neljällä tavalla:

- a) Ontologinen realismi. On olemassa ihmisestä riippumaton todellisuus.
- b) Tieto-opillinen, tietoteoreettinen, realismi. On mahdollista saada tietoa ihmisen mielestä riippumattomasta todellisuudesta
- c) Realismi semantiikassa. Kielellä voidaan viitata maailmaan, myös sen ei-havaittaviin osiin.
- d) Metodologinen realismi. Totuus on tieteen päämäärä.

Tässä tarkastelen vain ontologista ja tietoteoreettista realismia ja niihin tukeutuvaa moraalirealismia (arvorealismia), näkemystä, että myös moraaliset seikat ovat todellisia. Nähdäkseni nämä realismin aspektit ovat oleellisimpia, kun tarkastellaan koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan perusteita.

Ontologinen realismi

Ontologisen realismin lähtökohtana on uskomus meistä riippumattoman maailman olemassaolosta. Todellisuuden ilmiöt, oliot ja rakenteet ovat sellaisia kuin ovat, eikä niiden olemassaolo ole välittömästi riippuvainen ihmisten uskomuksista tai käsityksistä (esim. Siljander 2002, 115; Puolimatka 2005, 54). Realismi on pääsääntöisesti enemmän kiinnostunut asioiden olemassaolosta kuin tapahtumista.

Realistit jakautuvat eri leireihin sen mukaan, minkälaisista asioista he katsovat maailman koostuvan, ja miten olemassaoloon suhtaudutaan⁷⁰. Eri suuntauksia yhdistää kuitenkin realismin minimiversio: riippumatta subjektin näkemyksistä tietyt asiat (myös ei-havaittavat) ovat reaalisesti olemassa. Ontologisen realismin uskotaan ulottuvan myös sosiaaliseen maailmaan, normeihin ja arvoihin. Vaikka sosiaalinen maailma on ihmisen tekemä, sen ymmärretään kuitenkin olevan olemassa ihmisten näkemyksistä riippumatta. Esimerkiksi koulun järjestyssäännöt (myös esimerkiksi sosiaalinen paine tai alitajunta) ovat oppilaalle olemassa, haluaa hän noudattaa niitä, tai ei (esim. Siljander 2002, 115).

on aina alisteinen muodolle, aine voi olla jotakin vasta muodolle alistuneena. Aristoteles haluaa korostaa kuitenkin, että ei ole olemassa aineesta irrallista muotojen maailmaa (vrt. Platonin ideamaailma).

70 Realismin sisällä on useita näkemyksiä suhteessa ulkomaailman olemassaoloon. Ns. *naïivi realismi* olettaa, että ihminen kohtaa maailman juuri sellaisena kun se on. *Kriittisessä realismissa* otetaan huomioon se, että havainnot ovat epävarma tapa hankkia tietoa. Ulkomaailma on olemassa, mutta sen luonne jää hämäräksi. *Tieteellinen realismi*, nykyisen tiedeymmärryksen perusta, lähtee siitä ajatuksesta, että tiede tutkii ihmisen ulkopuolista todellisuutta ja saa siitä kognitiivisilla kyvyillään tietoa. Uskali Mäen (2002, 173) mukaan voidaan vielä erottaa *arkirealismi*, joka perustuu objektien olemassaolon arkikokemukseen.

Realismin ajatukset on asetettu postmodernin antirealismin (subjektiivinen idealismi, relativismi, arvosubjektivismi, konstruktivismi) taholta kyseenalaiseksi muun muassa siksi, että siinä tukeudutaan vahvasti ulkoisen maailman olemassaoloon. Esimerkiksi radikaalin (naivin) konstruktivismin mukaan todellisuus, ennen kaikkea sosiaalinen todellisuus, on ihmismielen (yhteisön) tuotetta. Ihmismielestä riippumatonta objektiivista sosiaalista maailmaa ei siis sinänsä ole olemassa. Erilaiset sosiaaliset tavat ja uskomukset ovat olemassa vain sikäli, kun ihminen niitä itse tuottaa ja pitää yllä. Tietoa ei nähdä todellisuuden ilmentymänä, vaan se on ympäristön organisoinnin väline, jonka avulla selviydytään entistä paremmin ympäristössä (mm. Siljander 2002, 202). Ehkä radikaaleja näkemyksiä lukuun ottamatta, useimmat konstruktivistit eivät kuitenkaan kiellä ulkoisen maailman olemassaoloa sinänsä. Kielto kohdistuu lähinnä siihen, että siitä voisi saada tietoa (Bhaskar 2001, 28–29; Puolimatka 2005, 54–55).

Tietoteorettinen realismi

Kysymys siitä mitä voidaan tietää, riippuu tietenkin siitä mistä asioista on mahdollista tietää. Ontologiseen realismiin liittyykin näkemys, jonka mukaan ihmisen ulkopuolisesta todellisuudesta voidaan saada enemmän tai vähemmän oikeaa tietoa. Tieto voidaan esittää kielellisinä väitelauseina, jotka voivat olla tosia tai epätosia. Realismissa siten ei luoda todellisuutta, kuten esimerkiksi radikaali konstruktivismi olettaa, vaan pikemmin paljastetaan sitä (esim. Pihlström 1997, 31 – 37; Lopez & Potter 2001, 10, 15; Siljander 2002, 115).

Tieto ja todellisuus ei kuitenkaan ole ongelmatonta, vaan siihen tulee suhtautua kriittisesti ja varautua tiedon korjaantumiseen. Realismiin liittyykin fallibilismi, näkemys ihmisen erehtyväisyydestä ja rajallisuudesta. Siinä nähdään, että todellisuusnäkemykset ovat sidottuja uskomuksiin, havaintoihin ja käsityksiin, jotka ovat transitiivisia, muuttuvia ja esimerkiksi kieleen sidottuja (Lopez & Potter 2001, 12–14). Realismi ei siis kiistä tiedon rakentumisessa yksilön (yhteisön) kognitiivisten toimintojen osuutta. Kritiikki kohdistuu siihen, että ihmisellä ei olisi mahdollista saada kielen tai yhteisöllisen systeemin ulkopuolista tietoa. Ajatus tiedon korjaantumisesta voidaankin tulkita tietynlaiseksi avoimuudeksi sekä olemassa olevia että tulevaisuuden mahdollisia ”totuuksia” kohtaan. Rationaalisin perustein voidaan esittää uusia kehittyneempiä näkemyksiä. Kyseessä on oikeastaan totuuden jatkuva etsiminen.

Koulumaailmaan liittyvä, edellä mainittu, *kasvatusrealismi*-käsite, voidaan rakentaa ontologisesta realismista ja tietoteoreettisesta näkemyksestä tiedon saatavuudesta. Näihin tukeutuvan kasvatusrealismin alle kuuluu mielestäni kaksi koulumaailman tärkeää elementtiä. Ensinnäkin koulussa tulee voida olla mahdollisuus saavuttaa sellaista todellisuutta kuvaavaa tietoa, jolla voidaan rakentaa vahvaa yleissivistystä. Toinen kasvatusrealismiin keskeisesti kuuluva käsite liittyy moraalirealismiin (arvorealismiin), näkemykseen siitä, että myös moraalisisissa kysymyksissä on olemassa toisia näkemyksiä päte-

vämpiä vastauksia ja, että niistä voidaan saada tietoa ja niihin voidaan tukeutua kasvatuksessa järkevän ja kriittisen päättelyn keinoin.

Vaikka tiedollinen, yleissivistävä kasvatusta ja moraalikasvatusta kytkeytyvät läheisesti yhteen ja niitä on tietyissä tapauksissa jopa vaikea erottaa, katson, että tietoa voidaan vastaanottaa ja käyttää inhimillisyyttä kehittämällä vasta, kun moraaliaspekti on tarpeeksi kehittynyt. Tämän vuoksi keskityn seuraavassa kuvaamaan pääasiassa kasvatuksen moraalista puolta⁷¹.

Moraalia ja realismia

Moraaliperustaista kasvatusta voidaan pitää elementtinä, joka takaa ihmiskunnan yhteisöllisen elämän ja sen jatkuvuuden. Leevi Launosen (2000, 169) mukaan yhteiskunnan säilyminen vaatii jäseniltä riittävässä määrin yhteisten arvojen ja normien järjestelmää. Mikään elämä ei hänen mukaansa ole mahdollista ilman hyvän ja pahan erottelua. Timo Airaksinen (1993, 22) korostaa sisäistä realismia pohtiessaan, että on mahdotonta luopua moraalista ja silti säilyttää oman toimintansa ja elämänsä merkityksen. Moraali ikään kuin takaa sekä yksilön että yhteiskunnan järjestyneisyyden. Nykyisin postmoderniperustaisen moraalien avulla sitouttaminen ei ole niin itsestään selvää. Yhteiskunnassa ja koulukulttuurissa on esimerkiksi monia pienten piirien ja yleisempiäkin nuorten alakulttuureja, joiden arvot poikkeavat monin tavoin niin sanotusta valtakulttuurista.

Kun puhutaan moraalista ja arvoista, herää useita mielenkiintoisia ja perustavanlaatuisia kysymyksiä, jotka koskevat muun muassa arvojen luonnetta. Missä mielessä kasvatuservat ovat todellisia, onko niille löydettävissä objektiivista perustaa, vai ovatko ne pelkästään mielen tuotetta? Miten arvoja koskevat kiistat tulee ratkaista? Peruskysymykseksi moraalista ja arvoja koskevassa keskustelussa on muotoutunut se, mistä hyvän elämän perusteet voidaan löytää, ja kuinka sitovia ne ovat?

Kun realismi yhdistetään moraalisiin, kiista kehkeytyy jälleen antirealismien kanssa. Kiista koskee muun muassa moraaliervojen olemassaoloa ja moraalitiedon alkuperää. Antirealismien mukaan moraaliset arvot eivät ole muuta kuin ihmisten (yhteisön) arvostuksia, arvokkaina pidettyjä asioita. Hyvän elämän kysymyksessä se lähes samaistaa arvon ja halun sanoessaan, että kullekin yksilölle on hyvää se, mitä sattuu haluamaan. Koska eri ihmiset haluavat eri asioita, ei voi olla puhuttakaan mistään ylyksilöllisestä ja sitovasta hyvä-

71 Näen kyllä päättelyni ongelmat. Toisaalta voidaan esittää perustellusti, että ensinnäkin vain tiedollisesti sivistynyt ihminen kykenee erottamaan arvot toisistaan ja toiseksi moraalien kehittyminen vaatii myös tiedollista taustaa. Ja toisaalta voidaan ajatella eräissä tapauksissa tietoa käytettävän jopa ilman moraalista aspektia, mutta näen, että silloin on valtavan suuri mahdollisuus käyttää tietoa väärin ja epäinhimillisesti. Tässä yhteydessä pitää huomata ero tiedollisen sivistyksen ja järjen käytön välillä. Olen täysin samaa mieltä Aristoteleen kanssa siitä, että järjen käytön kehittäminen on edellytys hyvään elämään, mutta järjen käyttö on eri asia kuin tietäminen. Tietäminen ei välttämättä edellytä järjen käyttöä.

tä. Asiat sinänsä eivät ole arvokkaita, vaan arvosubjektin halu luo arvon, subjektin halu ikään kuin edeltää arvoja. Kaikki puhe arvoista onkin todellisuudessa vain puhetta subjektin valinnoista.

Kasvatusarvoja voidaan löytää ja tunnistaa

Antirealismia kohtaan realismin taholta esitetty kritiikki kulminoituu usein siihen, että ihmisen mielipiteitä, haluja ja tunteita pidetään epäluotettavina arvon osoittajina eikä niiden perustalle voi rakentaa vakavampaa perustaa. Moraalirealismi (arvorealismi) lähtee ajatuksesta, jonka mukaan arvot ovat maailmaa kuvaavia tosiasioita. Ne eivät ole pelkkiä inhimillisiä sopimuksia, eivätkä ne riipu siitä, miten ihmiset niitä arvostavat. Moraalirealismien mukaan on olemassa moraalisia tosiasioita ja moraaliväitteet voivat olla tosia tai epätosia, arvoilla on ikään kuin ontologinen itsenäisyys. Hyvä ja paha sekä oikea ja väärä ovat reaalisessa maailmassa tapahtuvien asioiden ja tekojen ominaisuuksia. Tietyt arvot, kuten tasa-arvo, ovat olemassa riippumatta siitä, mitä ihmiset siitä ajattelevat⁷². Puolimatka (mm. 1997, 112–113; 2002, 129–130) haluaakin erottaa arvostukset ja arvot toisistaan. Hänen mukaansa se, mikä on arvokasta, ei loogisesti riipu siitä, mitä pidetään arvokkaana. Tähän sisältyy ajatus, että kaikki arvokäsitykset voidaan kyseenalaistaa ja punnita kriittisesti. Niitä voidaan tarkentaa ja lähestyä totuutta – ilman totuutta ei voida myöskään erehtyä, hän toteaa.⁷³

Puolimatka puolustaa vielä arvojen objektiivisuutta. Arvojen objektiivisuudella tarkoitetaan ennen kaikkea sitä, että ne ovat yksilöllisistä mielipiteistä riippumattomia, mutta myös sitä, että ne voidaan tulkita velvoittavan yhtäläisesti kaikkia yksilöitä ja yhteisöjä (Puolimatka 1997, 24–25, 95, 111–119; 1999; 2002; 2005; myös esim. Siljander 2002). Hän toteaa ensiksi, että arvototuudet eivät riipu siitä, pystytäänkö käsite tunnistamaan todeksi tai epätodeksi. Arvototuus ei riipu siis tietoteoreettisista tunnistamishdoista. Toiseksi hän korostaa, että arvototuus ei riipu siitä, miten ihmiset siihen suhtautuvat. Periaatteessa on aivan sama, mitä subjekti tai yhteisö arvototuudesta ajattelee – siitä ei riipu arvon totuus. Arvototuus on yksilöä, yhteisöä ja kulttuuria laajempi käsite. Arvoissa on mukana yliyksilöllinen elementti.

72 Esimerkkinä voi mainita YK:n ihmisoikeuksien julistuksen, jonka lähes kaikki valtiot ovat ratifioineet.

73 Moraalirealismien ja antirealismien välistä kiistaa on yritetty ylittää kolmannella vaihtoehdolla, jota Launonen (2000, 49) kutsuu eettiseksi konstruktivismiksi. Näkemys korostaa rationaalista ja intersubjektivistista arvojen rakentamista. Kantaa edustaa mm. Niiniluodon (1984) näkemys. Arvot ovat Niiniluodon mukaan suhteellisen itsenäisiä ihmisten luomuksia, jotka sijoittuvat aineellisen objektiivisen maailman ja ajattelun subjektiivisen maailman ulkopuolelle Popperin kolmanteen maailmaan. Eettinen konstruktivismi ei hyväksy ikuisia arvoja ja ihmisistä riippumattomia arvoja. Mutta tietyt arvot, joista on päästy yksimielisyyteen, voidaan pitää tietyllä tavalla objektiivisesti olemassa olevina.

Moraalirealismien mukaan ei riitä, että arvot ovat todella olemassa, vaan ne voivat olla myös tiedon kohteita ja arvoista voidaan käydä myös rationaalista keskustelua. Niitä voidaan asettaa myös paremmuusjärjestykseen. Aito Aristotelelainen näkökulma korostaa päämäärien sitomista lajiominaisuuksiin. Kriittisessä ja vertailevassa keskustelussa voidaan löytää ihmisen perusolemuksen mukaiset tarpeet. Kun tiedetään ihmisyyden olemus, ja mitä siihen kuuluu, voidaan määritellä ne ominaisuudet, jotka kuuluvat hyvään elämään ja jotka eivät. Aristotelelaisittain arvokasta ei ole se, mitä yksilö sattuu haluamaan, vaan se, mikä on yksilölle hyvää lajiominaisuuden mukaan.

Vaikka myöhempi kommunitaristinen näkemys onkin lieventänyt kantaansa (esim. Nussbaum, Taylor) Aristoteleen alkuperäiseen naturalismiin, ja myöntää subjektin osuuden moraalikäsitusten muotoutumisessa olevan tärkeä, niin nähdäkseni kuitenkin mielekäs arvomaailman muodostaminen perustuu edelleen moraalirealismien periaatteisiin – yhteiseen arvojen ja päämäärien olemassaolon ylikysilylliseen kokemukseen. Kasvatusta on vaikea toteuttaa totuudesta irrallaan.⁷⁴

Koska arvot perustuvat sekä Aristoteleen naturalismissa että myöhempien kommunitaristien mukaan tosiasiaominaisuuksiin, se mahdollistaa keskustelun arvoista järjen avulla. Moraalirealismissa nähdään kuitenkin, että arvot eivät ole puhtaasti edes kriittisen keskustelun tuotosta, vaan ne edeltävät kulttuuria ja kriittistä keskustelua. Jotta ylipäättänsä arvoista voidaan keskustella, keskustelun pohjana on oltava objektiivisia arvoja (esimerkiksi Platonin hyvyys, totuus ja kauneus). Kriittinenkin keskustelu tarvitsee mittapuuksi arvoja, ainakin osittain valmiiksi jäsennyttyä maailmaa (esim. Sajama 1995, 92–93; Puolimatka 1999, 40; Scheffler 1989; Sihvola 2000).⁷⁵

74 Opettajan kannalta MacIntyrella (1984) on mielenkiintoinen näkemys moraalien objektiivisuuteen. Ihmisen hyveellistä toimintaa tulisi tarkastella aseman ja roolin so. tehtävän kautta. Asemilla on tietyt yhteiset vaatimukset ja velvoitteet. Hyveet ovat pyrkimystä saavuttaa erinomaisuus niissä ominaisuuksissa, jotka ovat tyypillistä kyseiselle asemalle tai käytännölle. Näitä tiettyyn asemaan tai käytäntöön liittyviä hyveitä MacIntyre kutsuu käytäntöjen sisäisiksi hyveiksi. Roolien haltijana tai tiettyjen käytäntöjen suorittajana ihmisen toimintaa voidaan perustella objektiivisesti ja rationaalisesti. Opettaja saa asemansa ja auktoriteettinsa tehtävänsä perusteella. Opettajan hyveellisyys ja sitä kautta ominaisuudet liittyvät hänen asemaansa ja toimiinsa kasvattajana.

75 Realismien perusteluksi moraalien alueella voidaan esittää mm. naturalismia ja supranaturalismia. Eettinen naturalismi ymmärtää moraalien olevan ihmiselämään kuuluva luonnollinen piirre. Ihminen on luonnostaan moraalinen olenno. Aristoteleen ohella esimerkiksi Darwinin näkemyksiin perustuvassa evoluutiopsykologiassa on vastaava kanta.

Eettinen supranaturalismi lähtee ajatuksesta, että moraalien ei voi kuvata tyhjentävästi luonnollisiin ilmiöihin vedoten. Supranaturalismi vetoaa yliluonnolliseen, yleensä uskonnolliseen, metafyyssiseen, näkökulmaan. Moraalien voidaan nähdä perustuvan esimerkiksi jumalalliseen tahtoon tai maailmansielun kanssa saavutettuun kosmiseen yhteyteen. Muun muassa kristinuskon ja islamin eettinen perusta nojaa supranaturalismiin. Esimerkiksi kristinuskon etiikka nojaa vahvasti kymmeneen käskyyn ja rakkauden kaksoiskäskyyn, jotka ymmärretään olevan ylhäältä annettuja.

Kun hyväksymme, että arvoista on mahdollista saada tietoa, ongelmaksi muodostuu saadun tiedon arviointi. Tällöin kysytäänkin, mitkä arvot ovat tavoittelemisen arvoisia. Moraalinäkemyksen oikeaan osuvuutta perustellaan usein pragmaattisesti niiden käytännön toimivuudella, kokemuksen tarjoaman palautteen avulla. Esimerkiksi Noziak (2001, 284 – 294) esittää, että objektiiviset eettiset uskomukset olisivat niitä, jotka olisivat tehokkaimpia etiikan tarkoituksen toteuttamisessa. Hän vetoaa eettisten tilanteiden ratkaisussa interpersoonalliseen yksimielisyyteen, ihmiset näyttäisivät olevan melko samaa mieltä useista eettisistä asioista. Noziakin mielestä yksimielisyyden periaate on tärkeä, koska samaa menetelmää käytetään myös faktatodellisuuden alueella. Myös esimerkiksi Taylor (1989; 1995), Puolimatka (1997; 1999) ja Launonen (2000) ajattelevat samansuuntaisesti, käytännön pätevyys määrittää toiset näkemykset paremmaksi kuin toiset. Puolimatka (1997, 116) toteaa, että ”rakentavat arvot tunnistaa siitä, että ne ovat perustana asteittaisille muutoksille, joita koko ajan korjataan saatujen kokemusten pohjalta”.⁷⁶

9.4 Rationaalisuus ja kriittisyys, eli miten oikeisiin päämääriin päästään

Ihmiskunnan sivistämisellä järjen, ration (lat.), avulla on pitkä historia. Järjen käytön huippuaika osui valistuksen (1700-luku) aikaan. Silloin uskottiin, että jokainen kansalainen voisi ohjata moraalista ja poliittista päätöksentekoa järjensä avulla. Järjen avulla ajateltiin saatavan oikeaa tietoa esimerkiksi moraalista. Muun muassa Rene Descartesille (1596–1650) terve järki oli kaikille jaettu kyky. Myös esimerkiksi John Locke (1632–1704), vaikka häntä usein ei mielletä rationalistiksi, vaan tiukaksi empiristiksi, korosti moraaliperiaatteiden totuuden löytämisessä järjen käyttöä (1979, I ii 4). Järjen käytön ohella, hänen mukaansa, tarvitaan keskustelua ja hieman mielenharjoittamista. Vaikka järjen asema valistuksen aikaan oli korostunut, rationaalisuuden⁷⁷ juuret

76 Kommunitaristinen näkökulma arvojen käytännöllä perustelemisesta on mielestäni hieman ongelmallista ja ristiriitaista. Toisaalta kommunitarismissa käytäntöön suhtaudutaan hyvinkin kriittisesti, olemassa olevat arvot ja toimintamuodot eivät useinkaan kelpaa oikeiksi toimintamuodoiksi. Se mikä on olemassa, ei välttämättä ole oikeaa tai oikeasta lähteestä peräisin. Totuutta, oikeita yliyksilöllisiä moraaliarvoja, etsitäänkin käytännön ja empirian ulkopuolelta, jopa metafysisistä lähteistä (esim. MacIntyre). Ristiriidan herättää se, että toisaalta taas käytäntöön tukeudutaan, kuten edellä aidon pragmatistisesti (esim. Taylor, Puolimatka ja Launonen). Ensin tavallaan kielletään käytäntö ja sitten kuitenkin vedotaan käytäntöön arvojen paremmuuden ratkaisijana. Ikään kuin käytäntö olisi realistiseksi ja objektiiviseksi ajateltujen arvojen todentamisperusta. Puolimatka tarkentaakin myöhemmin (2005, 64) näkemyksiään ja kritisoi pragmaattista perustelua. Hänen mukaansa pragmaattiset selitykset saattavat antaa käytännöllisen syyn uskoa tiettyyn näkemykseen, mutta ne eivät kuitenkaan kerro mitään totuudesta.

77 Rationaalisuus, järjenkäyttö ja rationalismi: Rationaalisuus voidaan ymmärtää

voidaan löytää jo antiikin näkemyksistä, esimerkiksi sokraattisesta kasvatuskäsityksestä sekä Platonin ja Aristoteleen ajatuksista. Platon ja Aristoteles ajattelivat järjellisyuden ihmisen erityispiirteeksi, jonka avulla ihminen ymmärtää todellisuuden, ja jonka avulla hän voi hallita halujaan ja estää ulkoisen sattuman vaikutuksen.

Erityisesti Aristoteleelle rationaalisuus tarkoittaa päämäärien kannalta oikeiden keinojen löytämistä. Järki on elementti, väline, jonka avulla moraaliperiaatteita etsitään. Moraaliperiaatteiden etsintään Aristoteles käytti eettistä metodologiaa (NE VII. 1. 1145b 2–7; Hellsten 1996, 101–103). Metodi perustuu kriittiseen dialektiseen argumentaatioon, jonka avulla tarkasteltiin erilaisia eettisiä uskomuksia. Argumentaatio johti väitteiden kumoamiseen, tarkentamiseen tai lisäämiseen. Metodillaan Aristoteles etsi eettisesti perustavimpia ja pysyvämpiä käsityksiä ja mahdollisuutta erottaa niistä vähemmän perustavat uskomukset ja periaatteet. Ihmisen käytännöllisen järjen tehtäväksi tulee soveltaa ja tämentää etiikassa löydettyjä tuloksia. Aristoteles toteaa

Ja puhuttaessa siitä, mikä on vain useimmissa tapauksissa totta, ja tehdessä johtopäätöksiä sellaisista premisseistä, on tyydyttävä siihen, että myös johtopäätökset ovat vain useimmissa tapauksissa tosia. ... Sivistynyt ihminen pyrkii kunkin tyyppisten asioiden kohdalla sellaiseen tarkkuuteen, jonka niiden luonto sallii (NE I. 3. 1094b 20–25).

Tosin Aristoteleelle ei riittänyt oikeiden käsitysten löytäminen, myös väärin käsitysten syyt piti selvittää:

Mutta ei tule vain esittää totuutta, vaan väärin käsitysten syyt, sillä niin tullaan vakuuttuneiksi. Uskomme pikemmin totuuteen, kun on järjellä osoitettu, miksi se näyttää todelta, mikä ei ole totta” (NE VII.14. 1154a 22–26).

Ilkka Niiniluoto (1994, 42–43) erittelee Aristoteleen näkemystä järjen asemasta ihmisluonnossa ja tulkitsee järjen ennen kaikkea muuta toimintaa selittäväksi tekijäksi, joka tekee muun toiminnan mahdolliseksi. Aristoteleen näkemyksen mukaan ihmisen tehtävänä on elää järjen mukaista elämää, sen avulla ihmiselle muovautuu käsitys itsestä ja elämää ohjaavista arvoista. Tässä kohdin

toiminnaksi, jossa esimerkiksi arvot, tieto ja toiminta perustellaan järjen avulla. Tällöin nähdään, että ihminen voi saavuttaa esimerkiksi moraalitietoa järjen avulla. Termit rationaalisuus ja järjenkäyttö miellän synonyymeiksi, joita käytän rinnakkain. Esimerkiksi kriittinen järjen käyttö, kriittinen rationaalisuus tai kriittinen rationaalinen toiminta tarkoittavat mielestäni samaa asiaa, kyselevää ja epäilevää asennetta tietoon sekä pyrkimystä totuuden löytämiseen. Rationalismi termiä en sen sijaan mielelläni käytä tekstissä, vaikka useissa teoksissa näin tehdäänkin. Joissain kohdin käytän rationalismia lähdeoteoksen mukaisesti. Rationalismin miellän rationaalisuutta ja järjen käyttöä laajemmaksi, abstraktimmaksi ja teoreettisemmaksi tieto-opilliseksi kokonaisvaltaiseksi käsitteeksi, joka etsii tiedon perusteita järjestä ja sen avulla. Descartesin ohella filosofian historian tunnettuja rationalisteja ovat olleet tietenkin Platon ja myös esimerkiksi Leibniz ja Spinoza.

Aristoteleen näkemys järjestä välinearvona eroaa nykyajan ”järkinäkemyksestä” ja järjen tehtävästä. Sirkku Hellsten (1996, 101) huomauttaakin, että nykyaika etsii moraaliperiaatteita ihmisjärjen sisältä ja järjestä sinänsä. Näkemys on hyvin tyypillinen postmodernin ajan piirre – ihmisen oma järjellinen toiminta on kohonnut itseisarvoiseen asemaan. Totuus löytyy yksinomaan ihmisen sisältä ja unohdetaan tyystin hänen ulkopuolinen maailmansa.⁷⁸

Toimintaa selittävän tehtävän lisäksi Aristoteleen järjellä on Niiniluodon (emt. 43) mukaan myös normatiivinen ominaisuus. Järjellisyys ihmisen päämääränä tarkoittaa sitä, että ihmisen tulisi olla järjen hallitsema olento. Ihmisen hyvä elämä toteutuu järjen käytössä. Järki asettuu Niiniluodon analyysisä määrävään välineen ja päämäärän asemaan. Se voidaan mieltää tavallaan etiikankin yläpuolelle sijoittuvaksi yleismestariksi, joka ohjailee myös eettisiä toimintoja ja päämääriä. Samoilla linjoilla on esimerkiksi Scheffler (1989), joka ajattelee rationaalisuuden ihanteen olevan niin tärkeä, että hän pitää sitä kasvatusideaalina, jonka mukaan kasvatuksen sisältöjä ja päämääriä tulisi tarkastella.

Aristoteleen näkemykset järjestä ja sen käytöstä muistuttavat hyvin paljon valistaja Kantin näkemyksiä. Kantillehan järjen aprioriset ideat antavat moraalille perustan ja suunnan. Rationaalisuuden voi sanoa olleen sekä Aristoteleelle että Kantille hyvän elämän perusta. Molemmat pitivät järjen käyttöä keinona saada tietoa oikeasta ja myös vapautumisen välineenä, välineenä irtottautua vääristä ajatustottumista ja toimintatavoista. Järjen käyttö ja eettinen toiminta eivät heidän näkemyksensä mukaan ole ristiriidassa, vaan ehdoton edellytys ihmiseksi tulemiselle.

Järki vapauttaa – ”rationaalinen emansipaatio”

Siljanderin (2002, 31) näkemyksen mukaan moderniin kasvatukseen liittyvän sivistyskäsitteen taustat juontuvat antiikin *Cultura animi* – sielun jalostamisen -perinteestä sekä kristinuskon *Imago Dei* – jumalankaltaisuus -opista. Näiden näkökulmien pohjalta sivistykseen liittyy kehittymisen ja kasvun ajatus, paremmaksi ihmiseksi tuleminen idea. Tapio Puolimatkalle (esim. 1999; 2002) sivistys on omien rajojen ylittämistä, näkökulmien laajentamista ja subjektiiviteetin rajoista vapautumista. Ihmisen sivistyksen tavoitteena on pyrkimys vapauteen ja nimenomaan järjelliseen itsemääräytyvyyteen. Robert E. Young (1990, 81) käyttää tässä yhteydessä termiä ”rationaalinen emansipaatio”.

Vapaus, ajattelun itsenäisyys ja pyrkimys ylittää vierasmääräytyneisyys, leimaa Siljanderin (2002, 31–37) mukaan koko eurooppalaista sivistyskäsitteitä. Näkemys viittaa vahvasti Kantin ajatuksiin alaikäisyydestä poisää-

78 Järjen asemaa on tietysti kritisoitu postmodernia aikaa aikaisemminkin. Esimerkiksi Nietzsche suorastaan halveksi järkeä ja samoin teki Freud psykoanalyysissään. Freudille ihmisen toiminnan perusta oli ”ihminen viettitoimijana”. Myös saksalainen kriittiseen teoriaan orientoitunut ns. Frankfurtin koulu 1930-luvulla ja sen tradition moderni jatkaja Habermas ovat kritikoineet järkeä siitä, että se on länsimaissa alistettu palvelemaan välineenä yhteiskunnan välineellisiä pyrkimyksiä.

semiseen. Sivistyneellä Kant tarkoittaa omaa toimintaansa ohjaavaa yksilöä, aikuista, kuten Kant sivistynyttä nimittää. Tavoitteena ei ole täydellinen oikeuksien saavuttaminen, vaan kuten Saastamoinen (1998, 91) toteaa, kyky hallita järjen avulla omaa elämää, kyky ohjata omia mielihaluja ja toimia yhdessä muiden kanssa yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Kantille, Aristoteleelle ja monille muille järjenkäytön teemaa pohtineille ajattelijoille järjen käyttö siis johtaa ideaalitapauksessa vapaaseen elämään, sivistykseen.

Rationaalista toimintaa on vaikea ajatella ilman objektiivisuuden mahdollisuutta ja vaatimusta. Koulukasvatuksen ja opettajan autonomian näkökulmasta objektiiviton rationaalisuus mielestäni ei toimi. Järjen avulla saatu tieto antaa käsityksen asioista sellaisina kuin ne ovat. Yhdyn tässä MacIntyren (1984, 19) näkemykseen, että aidot objektiiviset ja ei-persoonalliset moraaliperiaatteet voidaan perustella rationaalisesti (myös esim. Hirst 1972, 391–392; Törmä 1997). Esa Pikkarainen (1999, 6, 13) puolestaan korostaa, että vain järkeen perustuva valinta ja toiminta on vapaata. Hänen mukaansa vain rationalismi takaa sivistyksen ja vapauden. Jos ihminen ei toimi rationaalisesti, hän ei ole vapaa, jokin ulkopuolinen tekijä on pakottanut hänet toimimaan epärationaalisesti. Vapaus ilman järkeä on Pikkaraisen mukaan lähinnä sattumaa. Ihmiseksi tulossa on kysymys satunnaisuuden vähentämisestä, toteaa hän. Ihmiseksi tulo ei ole mitä tahansa vapauden lisääntymistä, vaan sellaisten kykyjen lisääntymistä, jotka mahdollistavat vapaan ja rationaalisen toiminnan.

Kykyä rationaalisuuteen ja vapauteen ei nähdä aristotelelais-kommunitaristisessa perinteessä myötäsyttyisenä ominaisuutena, vaan kasvatuksen tehtävänä on tuottaa nämä hyvän elämän edellytykset. Sekä Aristoteleella että antiikin toisella suurella filosofilla Platonilla (ja myös Kantilla) kasvatuksen tehtävä on ohjata sielun irrationaalinen osa kuuntelemaan järjen vaatimuksia.

Kriittisyttä rationaaliseen toimintaan

Arvojen valintaprosessissa ja hyvän elämän saavuttamisessa ei kuitenkaan riitä pelkkä rationaalisuus. Järjen tehtävänä ei ole vain vapautua ja vapauttaa, pelkästään rationaalisesti toimimalla ei välttämättä tapahdu kehitystä. Järkeä pitää osata myös käyttää oikealla tavalla – kriittisesti. Moraaliselle perustarjottimelle pitää osata valita järjen avulla oikein ja oikeita asioita, jotta yksilö voi saavuttaa merkityksellisen elämän. Pelkästään rationaalinen yksilö saattaa Puolimatkan (1997, 217) mukaan nojata yleiseen mielipiteeseen ja vallitseviin käsityksiin. Tällainen epäautonominen henkilö ei edistä omaa eikä yhteisön parasta, vaan köyhdyttää. Henkilö ei kykene pelkällä rationaalisuudella ylittämään vierasmääräytyneisyyttä. Kehitys ikään kuin pysähtyy olemassa olevan toistoksi. Rationaalisuuden tavoin kriittisyyskään ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan siihen pitää kasvattaa.

Puolimatkan (1997; 1999) mukaan kriittisyys ei siis tarkoita pelkästään tietävää, rationaalista ja luovaa yksilöä. Se ei ole pelkästään taitoa ajatella. Kriittisyys ei myöskään ole postmodernin ajan tyypillistä kriittisyttä, jossa kuuluu

epäillä kaikkea mahdollista pysyvyyttä ja järkipäristä. Puolimatalle kriittisyys on ennemminkin moraalinen asenne, yleinen henkinen ominaisuus, jonka avulla pyritään lähemmäksi totuutta. Kriittisyys merkitsee hänen mukaansa uusien ja arvoltaan korkeampien mahdollisuuksien löytämistä.

Puolimatkan näkemys kriittisestä rationaalisuudesta muistuttaa hyvin paljon Taylorin (1995) autenttisuus-käsitettä. Taylorin (mt. 100–108) autenttisuus, joka on ennen kaikkea rehellisyyttä itselle, edellyttää luomista, rakentamista, löytämistä ja vastarintaa vallitsevia moraalikäsitteitä vastaan. Autenttisuuden kuuluu tunnistaa vääristävien käyttäytymismuotojen takaa alkuperäiset ihanteet ja rakentaa niiden pohjalta toimintaa. Autenttisuus koostuu kahdesta tärkeästä elementistä: **kriittisyydestä** (analyysi) ja ennalta asetettujen **merkitysnäkökenttien** tunnustamisesta, joiden perusteella minuu rakennetaan (synteesi).

Kriittisyyden ja merkityskenttien yhdistäminen vaikuttaa äkkiseltään yhteen sopimattomalta. Mutta Taylor ajattelee, että kriittisyys vaatii taakseen arvoja. Ilman taustalla vaikuttavia arvoja, joihin kritiikki sidotaan, ei voi harastaa kritiikkiä. Kriittisyys on nimenomaan perustavanlaatuisten todellisuudessa olevien ja käytännössä arvioitujen arvojen etsimistä ja omaksumista. Ilman merkityskenttiä ei voi olla perustellusti kriittinen. Kritiikki ilman merkityskenttiä jää mielipiteiden tai tilapäisten näkemysten tasolle, eikä niillä ole arvoa ihmisen rakentumisessa.

Yksilölle kriittinen rationaalisuus näyttäytyy itsemääräytyneisyyden säilyttämisenä ja lisääntymisenä. Kriittisyyden tehtävänä on MacIntyren (1984) mukaan etsiä vallitsevien eettisten järjestelmien suhteita, ja löytää niiden avulla perustavia ja vähemmän perustavia uskomuksia, joilla voidaan järjestää omaa eettistä kokemusmaailmaa. Kriittisen rationaalisuuden kautta on mahdollista vapautua ehdoista, jotka vääristävät ja estävät yksilöiden ja yhteisöjen inhimillisyyttä edistäviä rakentumisen prosesseja ja päämääriä. Sen avulla päästään irti moraalisen perustarjottimen vääristä elementeistä ja voidaan suunnata katse kehittäviin arvoihin. Ideaalitapauksessa kriittinen rationaalisuus johtaa vapaaseen elämään, mutta samalla eettisen vastuun tajuamiseen omasta ja muiden elämästä. Kriittinen rationaalisuus on se elementti, joka mahdollistaa olemassa olevan ylittämisen. Se mahdollistaa arvokkaamman maailman omaksumisen ajattelun ja toiminnan perustaksi.

Kriittisellä rationaalisuudella elämän rakentajana on myös yksilöä laajempi kantavuus. Puolimatkan (1997, 228) mukaan sillä, joka pystyy valikoimaan arvonsa perustellusti, on perusteet kritisoida yhteiskunnan ja sen instituutioiden arvovalintoja. Puolimatkan näkemys siitä, että ensin tarkastellaan omia periaatteita ja sen jälkeen tartutaan yleisempiin ongelmiin, muistuttaa Kantin näkemystä yksityisestä ja yleisestä autonomiasta (ks. seuraava luku). Kriittinen rationaalisuus ymmärrettynä moraalisenä ja oikeaan pyrkivänä asenteena ja toimintana astuu osittain myös kriittisen pedagogiikan aluevesille.

10 Kohti autonomista ja vaikuttavaa opettajaa

Osassa I olen vaatinut opettajan ja koulukasvatuksen autonomian palauttamista kasvatuksen ammattilaisille, opettajille. Olen vaatinut myös opettajia kantamaan vastuuta laajemmin esimerkiksi yhteiskunnan kehityksen inhimillisiin tavoitteisiin suuntaamisesta. Kuten olen todennut, myös opettajat ovat osasyllisiä autonomiansa menettämiseen, koska he monin paikoin alistuvat pedagogisesti perustelemattomien, neutraaliksi mainostettujen, ”ajan hengen” mukaisten ilmiöiden vietäviksi. Autonomian palauttaminen on opettajille, erityisesti aineenopettajille, vaativa tehtävä. Se ei tapahdu hetkessä eikä mahtikäskyillä tai markkinatempuilla. Tässä luvussa kokoan aikaisemmin esitetyt näkemykset ja pyrin vastaamaan siihen, miten koulukasvatuksen ja opettajien autonomia olisi palautettavissa.

Vastaukseni **sisällöllinen** puoli tukeutuu edellisissä luvuissa esitettyyn aristotelespohjaiseen kommunitaristiseen ajatteluun ja sen pohjalta nousseisiin näkemyksiin kasvatuksen, kasvattajan ja suurten kertomusten välttämättömyydestä sekä kasvatuserialismista ja kriittisestä rationaalisuudesta. Yhdistän tähän näkökulmaan myös eräitä kriittisen pedagogiikan ajatuksia. Kriittiseen pedagogiikkaan viittaan silloin, kun puhun opettajista aktiivisina toimijoina ja kriittisinä ajattelijoina. Kriittisen pedagogiikan ja Aristoteleen yhdistäminen saattaa tuntua aluksi hämmäntävältä, mutta kriittinen pedagogiikka ei ole kovinkaan kaukana eräistä Aristoteleen keskeisistä ajatuksista. Aristoteleshan kytkee eettisen ja poliittisen toiminnan hyvin läheisesti yhteen. Hän korostaa useissa yhteyksissä esimerkiksi sitä, että pelkkä tieto ei riitä etiikan ja politiikan teemoissa, vaan vaaditaan myös **toimintaa** tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänen mukaansa ihmisen pyrkimyksenä on tulla hyväksi toimijaksi ja tekijäksi. Aristoteles toteaa (NE II. 2. 1103b 26–26: myös esim. NE I. 3. 1095a 5–6):

... sillä emme nyt tutki hyörettä pelkästään tietääksemme, mitä hyve on, vaan tullaksemme hyöviksi – muutenhan tästä ei olisi mitään hyötyä

Vastaukseni **metodin**, muodollinen, opettajan autonomian rakentamisen näkökulma nojaa myöhemmin tarkemmin selvitettävään Kant-pohjaiseen

näkemykseen yksityisestä ja yleisestä järjen käytöstä (luvussa 10.1)⁷⁹. Kantin näkemys tarjoaa konkreettisen välineen ja vastauksen autonomian muodostamisprosessiin – siihen, mitä opettajan tulee tehdä autonomian saavuttamiseksi. Toki Kantin ajatuksia ei voi pelkistää vain välineen asemaan. Hänellä on myös vakuuttavia näkemyksiä vierasmääräytyneisyydestä vapautumisesta.⁸⁰

Koulukasvatusko neutraalia?

Edellisessä kappaleessa viittasin siihen seikkaan, että koulukasvatus ja opettajan toiminnan perusteet ovat joutuneet ”neutraaliksi mainostetun ajan hen-gen” vietäväksi. Tosiasiassa opetussuunnitelmat ja muut koulua koskevat ohjeet eivät koskaan ole objektiivisia ja ideologisesti viattomia, kuten Aronowitz ja Giroux toteavat (1991, 89; myös Apple 1990, 8–13; 2001, 12–17). Läpi kasvatuksen historian on kasvatuksesta taisteltu ja se on valjastettu erilaisten ideologioiden palvelukseen. Kasvatukseen on aina liittynyt erilaisia aikakauden liittyviä intressejä ja tavoitteita, jotka on usein kääritty neutraalisuuden kaapuun. Kasvatuskin tarvitsee taustaideologiansa, ajatuksen hyvistä ja tavoittelemisen arvoisista päämääristä. Kasvatus ja muukin julkinen päätöksenteko, esimerkiksi lainsäädäntö, sisältää ja edellyttää esimerkiksi William Galstonin (1991, 151–152) mukaan aina jonkinlaista yhteisymmärrystä metafyyysisistä taustaoletuksista ja kasvatusta ohjaavista arvoista. Ilman taustaoletuksia ja päämääriä toimiminen saattaa johtaa skeptismiin ja lopulta nihilismiin (myös esim. Taylor, 1979, 159).

Inhimillinen toiminta kantaa Naskalin (1992, 26) mukaan aina jotain arvoa. Koulukasvatus, inhimillisenä toimintana, ei ole nykyisessä yhteiskunnassakaan neutraali ilmiö, vaan kasvatus ja opettajan toiminta ovat monessa mielessä poliittista toimintaa, ei tosin vain puoluepoliittista, vaan myös moraalipoliittista ja yhä enemmän talouspoliittista toimintaa (esim. Siljander 2002, 33). Näin myös kasvatukselliset toimet ja teot ovat merkityksellisiä, niissä on mukana arvolatauksia. Kouluissa tarjotaan tiettyä taitojen, tietojen ja sosiaalisten suhteiden valikoimaa, jotka johdetaan usein ajan tilapäisistä tärkeiksi koetuista ilmiöistä. Opiskelijoille ympäröivä yhteiskunta ei avaudu koskaan

79 Kantin mukaan otto tähän yhteyteen saattaa tuntua hämmäntävältä esimerkiksi korostamani realismin näkökulmasta. Kantiahan ei perinteisesti ajatella Aristotelelaisena realistina. Tosin jos Kantin ajatuksia tarkastellaan esimerkiksi Putnamin sisäisen realismin näkökulmasta, niin avarasti tulkiten Kantkin voidaan lukea realistien joukkoon. Putnam, kuten Kantkin, korosti maailman olevan inhimillisten käsitysjärjestelmien muokkaama ja maailmasta voidaan puhua vain tietyn käsitejärjestelmän sisällä.

80 Kantin näkemysten asettaminen muodolliseen, metodiseen, eikä korostetusti sisällölliseen asemaan perustuu siihen ajatukseen, että vaikka Kant korostaa kasvatuksen merkitystä alaikäisyydestä vapautumisessa niin kasvatuksen tuloksen, täysi-ikäisyyden, määrittely jää hänellä suppeaksi. Täysi-ikäinen on Kantille itsellisesti ajatteleva, ensimmäistä kategorista imperatiivia fundamentaalisesti noudattava ihminen. Toisessa imperatiivissaan hän villauttaa hieman myös sisällöstä aspektia ja tuo esille ajatuksen ihmisyyden ensisijaisuudesta.

neutraalina, vaan puolueellisina merkitysrakenteina arvoineen ja normeineen. Opiskelija astuu ikään kuin valmiiksi puolueelliseen maailmaan (esim. MacIntyre 1984, 61).

Koulukasvatusta ja opettajan toimintaa poliittisena ja taloudellisena toimintana ohjaavat yleiset yhteiskuntapoliittiset suhteet on ilmaistu virallisina teksteinä eli käytännössä opetussuunnitelmina, hankeohjeina ja monina epävirallisina toivomuksina, joita opettajien halutaan noudattavan sekä tietysti myös kirjoittamattomina piilo-opetussuunnitelmina.

Koulukasvatuksen ja opettajan autonomian kannalta onkin keskeistä, kenen tulevaisuutta ja mitä intressejä koulukasvatus instituutiona rakentaa. Ajaako se sellaista moraalista ja tiedollista kehitystä, joka johdattaa kasvavaa kohti hyvää elämää ja inhimillistä yhteiskuntaa, jota opettaja voi olla tuke-massa ja rakentamassa? Vai onko koulukasvatuksen ja opettajan tähtäimessä esimerkiksi kansainvälisen kilpailukyvyyn edistämiseen tähtäävä ja usein to-tena pidettävä koulupuhe muun muassa koulun aloitusiän alentamis- ja yrit-täjäyskasvatusvaatimuksineen? Jälkimmäisessä vaihtoehdossa opettajan rooli jää, kuten olen osassa I todennut, pääasiassa toimeenpanijan osaan.

Tässä piileekin opettajan toiminnan ja koulukasvatuksen autonomiaongel-man ydin. Koulukasvatusta ei määritellä eikä sen tavoitteita asetella koulu-kasvatuskäytännön sisältä, vaan ulkoa, ajan henkeä myötäillen (esim. Kivelä 2000a; 2000b). Haluan nähdä tämän toisin. Ajatteluani ohjaa vahvasti näke-mys siitä, että keskeistä koulukasvatuksessa on kasvatuksen ja kasvattajan au-tonomia sekä klassisen humanistisen kasvatuksen⁸¹ suuri rooli, hyveelliseksi ihmiseksi kasvattaminen. Yhdyn tässä saksalaisen idealismin ajatuksiin siitä, että sivistyksellä tarkoitetaan inhimillisten kykyjen kehittymistä ja laajentu-mista, eikä kykyjen alistamista yhteiskunnallista hyötymerkitystä tavoittele-valle toiminnalle (esim. Giesecke 1994, 80; Mielityinen 2001).

Eettistä näkökulmaa

Useissa yhteyksissä korostetaan, että opettajan ammatti on hyvin vahvasti eet-tinen ammatti ja samalla monessa suhteessa yhteiskunnalliseen muutokseen tähtäävä ammatti. Etiikka kuuluu luonnollisena osana opettajan toimintaan, ei erillisenä kykynä tai valmiutena toimia jollakin tavalla (esim. Tirri 1999, 51; Launonen 2000, 38; myös Räsänen 1993). Fullan (1994, 27) toteaa yksiselittei-sesti, että ”hyvällä opettajalla on moraalinen päämäärä”.

Etiikalla on aina sekä luokkatilannekohtainen tehtävä monine konkreet-tisine dilemmoineen (esim. pipojen päässä pitäminen ja suhtautuminen ki-roiluun) että oppilaaseen vaikuttaminen. Mutta tehtävän on ulotuttava myös

81 Klassisella humanistisella kasvatuksella ja klassisella humanismilla viitataan antiikiin, erityisesti Aristoteleen ja Platonin, näkemyksiin, joissa korostuu ratio-naalisuus – tieto, sen hankkiminen ja sen pohjalta toimiminen. Humanistinen kasvatusihanne rakentuu tältä pohjalta. Puolimatkan (1997, 197) mukaan se on toimintaa, jossa korostetaan koko kasvatusjärjestelmän rakentumista edis-tämään tiedollista oppimista.

konkreettista kasvatustilannetta kauemmaksi. Etiikan tehtävä on erottaa hyvä kasvatustilanne huonosta ja oikeat päämäärät vääristä. Sen tehtävänä on toimia moraalisena horisonttina, josta käsin opettajat tarkastelevat maailmaa – sitä, mikä on hyvää, mikä huonoa.

Eettistä tarkastelua varten opettaja tarvitsee kehyksen, johon näkemyksiä voi verrata. Eettisen näkökulman painottaminen ja moraalisen kehyksen korostaminen johtaa välttämättä siihen, että kasvattajalla täytyy olla tieto sekä hyvästä ihmisestä että hyvästä yhteiskunnasta, ja tieto päämäärästä, johon halutaan kasvattaa. Kasvatuksen erityisyys on siinä, että se tähtää eettiseen hyvään sekä yksilössä että yhteiselämässä, korostaa Anja Heikkinen (1994, 36). **Nykyinen tilanne monine vaateineen ja haasteineen edellyttää opettajalta suurta eettistä viisautta ja kykyä valita oikein, erottaa inhimillisyyden syventämisen kannalta oikeat arvot ja toimenpiteet.** Oikein suunnattu kasvatustilanne edellyttääkin, että toiminta ja kasvatuksen päämäärä ovat eettisesti ja rationaalisesti vankasti perusteltuja. Sirpa Törmän (1996, 63) mukaan kasvattajalta vaaditaan jatkuvaa kyselemistä kasvatuksen päämääristä ja niiden taustoista.

Vaatimuksia yhteiskunnalle

Koulun ja kasvatuksen pitäisi näkemykseni mukaan olla omalakinen instituutio, jolla on omat itsenäiset pedagogiset tavoitteet. Niitä ei saisi johtaa yksilön ja ympäröivän yhteiskunnan tilapäisistä heilahduksista, eikä koulukasvatus saa alistaa poliittisen hyötyajattelun, välineellisen rationaalisuuden välineeksi. Yhteiskunnan ja siihen läheisesti liittyvien laitosten kehityksen pitäisi tapahtua sen jäsenten moraalisen ja intellektuaalisen kehityksen ehdoilla eikä esimerkiksi usein kasvottomaksi ja mekanismiltaan peitetyksi jäävän talouskasvun ehdoilla. Tässä suhteessa vaikutusmekanismi toimii tällä hetkellä ikään kuin väärinpäin, koulukasvatuskin yhteiskunnallistuu toteuttamaan ihmisen hyveellisestä elämästä ja traditiosta irrallaan olevia päämääriä ja tavoitteita. Koulumaailma vuotaa sisäänpäin ilman kriittistä seulaa ja mukautuu pikkuhiljaa ”maailman” menoon. Uhkaavana vaarana on, että koulukasvatus ja opettajan toiminta eivät erotu ”maailmasta” millään tavalla. Olemassa olevan maailman tavat ja arvot siirretään lähes suoraan koulumaailmaan ilman kriittistä pohdintaa.

Tämä vaikutusmekanismi tulisikin kääntää toisinpäin. Näkemykseni mukaan koulukasvatuksen on alituisesti kysyttävä, Aristoteleen hengessä (Pol. I.2. 1252b30, ks. 8.2) ympäristöltä ja yhteiskunnalta, mitä näillä on tarjottavaa, jotta kasvatustilanne inhimillisiin tavoitteisiin onnistuisi. Kansalaiset eivät ole valtiota varten, vaan valtion tulee olla kansalaisia varten. Koulukasvatuksen ja erityisesti opettajien tulisi esittää vaatimuksia yhteiskunnalle – ei yhteiskunnan koululle. Näen, kuten saksalainen filosofi ja kasvatuksen, erikoisesti sosiaalipedagogiikan, teoretikko Paul Natorp (Hämäläinen 2001, 224), että **miten asiat ovat, tulisi taipua sen mukaan, miten niiden pitäisi olla.** Pedagogiikan tulee asettaa vaatimuksia ”olla”-maailmalle. Tässä näen yhden var-

teenotettavan liittymäkohdan Aristoteleen korostamalle etiikan ja politiikan yhdistämiselle.

Etiikan ja politiikan yhdistäminen tarkoittaa opettajan osalta sitä, että opettajan toimintaa ei voi rajata luokan seinien sisäpuolelle, opettajan on taisteltava hyvien tavoitteiden puolesta myös koulumaailmaa laajemmalle. Opettajien tulee luopua näennäisestä neutraalisuudestaan ja puhua laajemmin hyvän elämän luonteesta. Nykyisen ”neutraaliuden” tulkitsen välinpitämättömyydeksi elämän hyvyttä koskevia arvoja kohtaan. Koulukasvatuksen merkitystä ajatellen yhdyn Michael Fullanin (1994) ajatuksiin, joiden mukaan yhteiskunnallinen kehitys on kasvatuksen olennaisin vaikutusalue. Kyseessä on perustaltaan poliittinen autonomia, julkiseen päätöksentekoon osallistuminen ja sen vahvistaminen. Opettajien on päästävä sellaiseen vaikuttamisen tilaan, jossa hyveellisen kasvun ja siihen tähtäävän kasvatuksen periaatteet tulisivat laajemmin julkisesti kuulluksi – on pyrittävä aitoon autonomiaan ja professionaalisuuteen.

10.1 Vaikuttamisen tilan saavuttaminen

Opettajien toivottavaa siirtymistä vaikuttamisen tilaan, etiikan (kasvatuksen) ja politiikan yhdistämiseen, lähdän tarkastelemaan autonomian keskeisen edellytyksen, järjenkäytön, läpi. Olen todennut aikaisemmin, miten rationaalisuuden, järjenkäytön, ja erityisesti kriittisen rationaalisuuden, tulisi olla oleellinen osa opettajankin toiminnan perustaa. Kriittisellä järjenkäytöllä on mahdollista löytää kasvatuserusta, josta opettajan autonomiakin kumpuaa.

Järjenkäyttö oli muun muassa Aristoteleelle ihmisen ja yhteiskunnan kehityksen keskeinen vaikuttaja ja päämääräisyys. Järjen tulee hänen mukaansa ohjata sekä yksityisen ihmisen että yhteiskunnan toimintaa. Järkevä elämä oli Aristoteleelle parasta mahdollista elämää. Sen avulla mahdollistuu myös eettisesti oikea elämä. Aristoteleen korostamaa yksityisen ihmisen ja yhteisön eettistä yhtenäisyyttä korostaa myös Taylor (1995). Hän puhuu tässä yhteydessä autenttisesta kulttuurista.

Aristoteleen ajatuksen järjen asemasta ilmaisevat pari tuhatta vuotta myöhemmin Kant ja Habermas ehkä hieman selvemmin ja modernimmin. Kant liitti vapauden ja järjen käytön yhteen. Aristoteleen lailla myös Kant piti rationaalisuutta ihmisen olemuksen keskeisenä piirteenä. Hänen mukaansa ihmisen velvollisuus elämässä on todentaa järjellisyytensä (Kant 1975, 57–58; 1989).

Yleinen ja yksityinen järjenkäyttö

Järjenkäytön toteutuksessa Kant erotti kaksi tapaa – järjen yleisen, julkisen ja vaikuttavan käytön sekä järjen yksityisen käytön (1975, 57–58). Kant piti järjen yleistä, julkista käyttöä hyvin tärkeänä. Hänen mukaansa vain järjen julkinen käyttö voi johtaa valistukseen ja sivistykseen. Ihmisen vapaus ja autonomia ovat nimenomaan seurausta julkisesta järjenkäytöstä. **Järjen yleisellä käytöl-**

lä hän tarkoittaa sellaista toimintaa, jossa ilmaistaan vapaasti kritiikkiä ja omia mielipiteitä.

Kantille (ja myös Aristoteleelle) sivistys on kykyä järkevään itsemääräämiseen. Järkeä Kant piti välineenä, jolla irrottaudutaan alaikäisyyden pauloista, ja joka mahdollistaa sivistyksen, täysi-ikäisyyden. Sivistyksen vastakohtana Kantilla on ihmisen alaikäisyys. Tällä hän tarkoittaa riippuvuutta luonnonkausaliteeteista, jotka sitovat ihmistä. Riippuvuus luonnonkausaliteeteista on Kantille allegorinen ilmaus, jolla hän tarkoittaa nimenomaan alaikäisyyden tilassa olemista. Riippuvuudesta ja alaikäisyydestä seuraa se, että silloin ihminen alistuu epäinhimillisille toiminnoille. Se on Kantin mukaan tila, jossa ihminen ei käytä järkeään itsenäisesti ja vapaasti. Omasta syystä ihminen on alaikäinen silloin, kun hänellä on järki, mutta hän ei uskalla ilman toisen johdatusta käyttää sitä.⁸²

Yleinen järjen käyttö on vaativa tehtävä, joka ei ole Kantin mukaan kaikille edes mahdollista. Se nimittäin vaatii perustakseen yksityisen järjenkäytön toteutumisen. **Yksityinen järjenkäyttö tarkoittaa yksilön rationaalisperusteista toimintaa määrättyssä asemassa**, kuten opettajan toimessa. Se on perusteiden kyselemistä, kyseenlaistamista ja totuuden etsimistä. Yksityinen järjenkäyttö on tietysti positiivista, mutta se ei riitä Kantille. Ilman järjen yleistä käyttöä henkilö on vaarassa jäädä passiiviseksi tottelijaksi, ympäristölleen alistuvaksi ja luonnonkausaliteettien alaiseksi. Erityinen huoli Kantilla oli siitä, että yksilöllinen järki kadottaa itsensä samaistumalla auktoriteetin järkeen, mikä on tyypillinen merkki edellä todetusta alaikäisyydestä. Kantin huoli on nähdäkseni hyvin varteenotettava, kun tarkastellaan nykyopettajaa ja niitä monia vahvoja paineita ja vaatimuksia, joita koulukasvatukseen ja opettajaan tällä haavaa kohdistuu.

Julkinen ja yksityinen autonomia

Habermas (esim. 1983; 2004) puhuu Kantia mukaillen julkisesta (yleisestä) ja yksityisestä autonomiasta. Hän ajattelee Kantin tavoin, että julkisen autonomian, vaikuttamisen tilan, voi saavuttaa vasta, kun on saavuttanut yksityisen autonomian, yksityisen järjen käytön⁸³. Vasta yksityisellä alueella autonomian saavuttanut voi toimia täysipainoisesti julkisuuden vapaalla ja moraalillisella alueella. Habermasin ajatuksia voi soveltaa myös opettajien maailmaan. Hänen näkemyksensä ilmeisesti kulkisi niin, että ihmisen, tässä tapauksessa opettajan, tehtävänä on pyrkiä ensin yksityisen ja sitten julkisen järjenkäytön (autonomian) avulla henkiseen täysi-ikäisyyteen ja vaikuttamisen tilaan, aitoon professionaalisuuteen.

82 Lisää Kantin järjenkäytön suhteesta inhimilliseen sivistysprosessiin esimerkiksi Ari Kivelän (2000a) opinnäytetyössä *Pedagoginen toiminta –paradoksiko?*

83 Habermas (1994, 165; Anttonen 1994), toisin kuin ”oppi-isänsä” (esim. Adorno ja Horkheimer) ei ole valistuksen vastustaja eikä hän pidä länsimaista rationaalisuutta pelkästään itsetuhoprosessina. Hän luottaa järjenkäytön mahdollisuuksiin löytää inhimillinen yhteisymmärrys.

Kantin ja Habermasin ajatuksia voi hyvin soveltaa opettajan eettis-poliittisen roolin korostamiseen. Näkökulma on luonteeltaan hyvin samankaltainen Aristoteleen näkemysten kanssa. Ensin tulee rationaalisin perustein hahmoteltu henkilökohtainen etiikka, hyveiden selvittäminen, jota täydennetään politiikalla, yhteiskunnallisella toiminnalla. Kasvatusta ja yhteiskunnallisia asioita voidaan Aristoteleen mukaan käsitellä yhtenä kokonaisuutena, jonka tavoitteena on parempi elämä. Hyveellisen elämän mahdollistaminen kuuluu yhteiskunnan tehtäviin ja yhteiskunnan kuuluu ottaa huomioon hyveellisen elämän vaativat eettiset periaatteet. Poliittinen teoria edellyttää siis välttämättä etiikan tuntemusta. Aristoteleen, Kantin ja Habermasin näkemysten yhtymäkohdat voidaan tiivistää seuraavaan kuvioon.

	Yksilötaso		Yleinen taso, julkinen vaikuttaminen
Aristoteles:	Etiikka	→	Politiikka
Kant:	Yksityinen jäsenkäyttö	→	Yleinen järjenkäyttö
Habermas:	Yksityinen autonomia	→	Julkinen autonomia

Kuvio 5. Aristoteleen, Kantin ja Habermasin autonomian saavuttamisen mekanismit

Charles Taylorin näkemys kuuluisi myös yllä olevaan kuvioon, mutta hänen ajatustensa muokkaaminen samaan muottiin on lähes mahdoton tehtävä. Hän yhdistää yksilön ja yleisen tason Aristotelestakin tiukemmin. Taylor puhuu autenttisuuden kulttuurista (mm. 1995, 73), joka käsittää sekä yksilön että hänen ympäristönsä (yleisen tason). Autenttisuuden kulttuuri korostaa oikeamielistä elämää, läheisiä ihmissuhteita, erikoisesti rakkaussuhteita. Taylorin mukaan autonomia, yksilöllinen identiteetti, on saavutettavissa irtoamalla vierasmääräytyneisyydestä (yksilötaso) ja vääristyneistä käyttäytymismuodoista. Irtoamista seuraa kiinnittyminen traditioon ja suuriin kertomuksiin (yleinen taso).

10.1.1 Julkinen autonomia – vaikuttava opettaja

Opettajan kohdalla julkinen autonomia on Aristotelesta, Kantia, Habermasia ja Tayloria mukaillen nimenomaan vaikuttamista kouluyhteisössä sekä myös laajemmin kouluyhteisön ulkopuolella. Se on Aristoteleen näkemysten mukaista etiikan yhdistämistä politiikkaan, ihmisyyden parasta mahdollista toteutumista. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että yhteiskuntaan ja kasvatukseen kohdistuvia teemoja tarkastellaan ja rakennetaan yhteiseltä eettiseltä pohjalta.

Opettaja vaikuttamaan

Opettajan osalta julkinen autonomia on samaan aikaan suhdetta itseän ja sen ulkopuoliseen maailmaan sekä pyrkimystä muutokseen. Muutoksen välineenä on politiikka laajasti ymmärrettyinä. Poliittika voi toimia yleispuätevien arvojen ja todellisuuden välisenä siltana, toteaa Zugmunt Bauman (2002, 61). Väärästynyttä politiikkaa vastaan voi parhaiten taistella politiikalla, hän toteaa. Opettajana oleminen ei saa jäädä pelkäksi kognitiiviseksi ja rituaaliseksi olemiseksi eikä rutiiniluonteisten pedagogisten ongelmien ratkaisemiseksi. **Opettajana olemisen sijaan päämääränä tulisi olla toiminta hyvän puolesta**, pelkkä tieto hyvästä ei kanna pitkälle. Eettinen päämäärä ilman toimintaa ei johda mihinkään, ja toisaalta muutokset ilman päämääriä jäävät muutoksiksi niiden itsensä vuoksi (kuten usein koulumaailmassa tapahtuu). Opettajana olemisen tulisikin olla ajattelun ja toimimisen taitoa, joka ulottuu julkisen autonomian mukaisesti luokkahuoneen ohi yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Vasta tällöin lähestytään mielestäni sitä "vaikuttava opettaja" -käsitettä, jota koulukasvatukseen kaivataan.

Oleellista on siis huomata, että pelkkä kritiikki ei riitä, uudistamisella tulee olla tavoite, kuten monet tutkijat (mm. Taylor, Giroux ja MacLaren) korostavat. Opettajalle ei riitä, kuten Hannu L. T. Heikkinen (2001, 124) toteaa, normaaliuden tuottaminen ja kollektiivisen identiteetin rakentaminen, vaan opettajan tulee olla myös yhteiskunnan analyttikko, kriittikko ja uudistaja (myös esim. Tahvanainen 2001, 226). Kasvatustehtävään kuuluvat vastuut eivät saa jäädä koskaan neutraaleiksi, olemassa olevan toistamiseksi. Neutraalisuuden sijaan autonomialla tulee olla suunta. Opettajan julkisen autonomian tulisikin asettua sellaista kasvatusta vastaan, joka pitää ihmistä välineenä ja irrottaa hänet historiallisen elämisaailman kokonaisuudesta (esim. Heikkinen 1994, 40).

Taisteleva opettaja

Kuten olen todennut, opettajien pitäisi olla se yhteiskunta- ja kulttuuripoliittinen voima, jolla yhteiskuntaa rakennetaan ja viedään eteenpäin (myös Young 1990; Giroux & MacLaren 2001). Opettajaa ei saa pitää vain ympäröivän yhteiskunnan ja sen osa-alueiden koulutuspolitiikan toteuttajana, kuten tilanne tällä hetkellä mielestäni on. Esiintyvää totuutta ei saa pitää koskemattomana mahtina, joka näkymättömästi luo todellisuutta. Opettajia tulee pitää toteuttajien sijasta suunnannäyttäjinä.

Tämä ei kuitenkaan voi tapahtua ilman opettajien itsensä puuttumista asiaan. Mikään koulun ulkopuolinen taho ei tarjoa opettajille muutoksen ja muuttamisen mahdollisuutta. Mieluummin se rajoittaa ja suuntaa opettajien toimintaa, **autonomisesta vallasta pitää kamppailla ja ottaa se haltuun**. Julkiseen autonomiaan pyrkimiseen liitänkin vastustamisen tai pikemminkin taistelevan aspektin. On uskallettava luottaa inhimillisen toiminnan mahdollisuuksiin.

Opettajan tehtävänä on edistää yhteisen toivon ajattelua – näinhän usein sanotaan. Kamppailussa julkisen autonomian saavuttamiseksi opettajien tulee selkiinnyttää itselleen toimintaansa ohjaavia eettisiä ja yhteiskunnallisia päämääriä. Opettajien tulee kyetä rationaalisesti valikoimaan tavoitteita ja opetussuunnitelmia, joiden perimmäinen motiivi on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen parantaminen. Opettajan on siis välttämättä tiedettävä, mikä on hyvää toimintaa, jotta voi toimia oikein (esim. MacIntyre 1987, 22–23, 75–76). Käytännössä tämä merkitsee sitä, että opettajan tehtävä on käydä koko ajan itsensä, kollegojensa ja muiden osallisten kanssa arvokeskustelua ja pohtia sitä, mitkä kasvatukselliset toimet lähentävät, ja mitkä etäännyttävät inhimillisen kasvun ja inhimillisen yhteiskunnan päämääristä.

Kuvattu tilanne vaatii opettajilta erittäin vahvaa osaamista ja palavaa halua – moraalista mielenlaatua. Opettajan nähdessä vaivaa omaa näkemystään rakentaessaan ja mieltäessään kasvatuksen osaksi laajempia päämääriä, hän saa ammatilleen moraalista merkitystä, toteaa Michael Fullan (1994 30–39). Tämä on pitkä ja monivaiheinen prosessi, mutta toisaalta voi kysyä, mitä ihmeen virkaa opettajalla on, jos hän ei osallistu millään tavoin hyvän elämän ja yhteiskunnan rakentamiseen. Mitä tekee opettajalla, jolla ei ole kykyä tai halua kriittiseen ajatteluun ja vastuulliseen vaikuttavaan toimintaan? Opettajalla, joka tyytyy pelkästään opettajana olemiseen. Fullan (1994, 33) tiivistää edellä todetut ajatukset toteamalla jyrkästi: **”...joka taantumuksellisesti pyrkii pitämään säilyttäjän roolia, pettää ammattikuntansa.”**

10.1.2 Yksityinen autonomia

Julkinen autonomia vaatii toteutuakseen siis ensin yksityisen autonomian. Ilman yksityistä autonomiaa on perustelematonta ja oikeastaan mahdotontakin siirtyä julkiselle areenalle, laajempaan vaikuttamisen tilaan.

Ymmärrän yksityisen autonomian laajemmin kuin postmoderni aikakausi. Postmodernille yksilölle autonomia tarkoittaa lähes avointa itsemääräämisoikeutta, vapautta kritisoida ”kaikkea mikä liikkuu” ja niin sanottua negatiivista vapautta, vapautta jostakin. Negatiivisella vapaudella ymmärretään usein irtoamista minän kahlitsijaksi koetuista normeista ja säännöistä sekä subjektin määräysvallan siirtymistä yleisempien normien ja sääntöjen paikalle⁸⁴.

Yhdistän yksityisen autonomian tavoittelussa negatiivisen vapauskäsitteksen positiiviseen vapauteen, kykyyn sitoutua ja vapautua johonkin⁸⁵. Aja-

84 Negatiivisen vapauden historiallisia juuria voidaan paikantaa kriittisen teorian ohella, 1600–1700-luvun englantilaiseen valistushenkiseen liberaaliin ajatteluun. Ennen kaikkea Hobbesia, Lockeja ja erityisesti taloudellisen liberalismiin ”isää” Adam Smithiä voidaan pitää negatiivisen vapauden puolestapuhujina (esim. Hellsten 1997, 18). Toisin jo Aristoteles oli hahmottanut negatiivisen vapauden käsitteen (Pol. VI 2) kritisoidessaan kansanvaltaista yhteiskuntamuotoa.

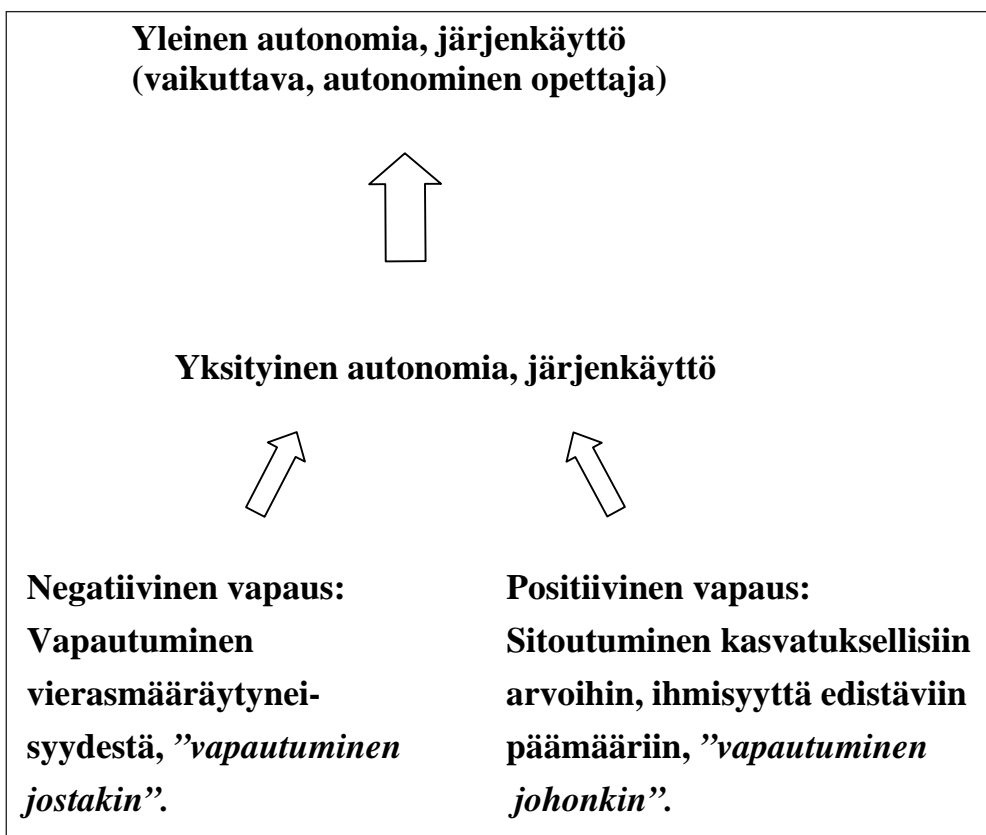
85 Tässä irtoan hieman irti tiukimmasta konservatiivisesta kommunitaristisesta perinteestä kriittisen pedagogiikan suuntaan. Tiukimmille kommunitaristeille

tuksiani johonkin vapautumisesta siivittää aristotelis-kommunitaristinen näkökulma täydennyttynä Kantin moraalifilosofian näkemyksillä, joissa hän korostaa sitoutumista oikeaan (tosin ilman sisällöllistä näkökulmaa). Näkemys on hyvin pitkälle analoginen Taylorin (1995, 95, 100–108) autenttisuuskäsitteen kanssa. Hänhän sisällytti autenttisuuteensa ensinnäkin vastarinnan olemassa olevia moraalikäsitteitä vastaan. Toiseksi Taylorin autenttisuuteen kuuluu olemassa olon rakentaminen ennalta määrättyjen merkitysnäkökenttien pohjalta. Näkemys korostaa ajatusta, että ihmisen tulee tajuta itsensä ja ajatuksensa suhteessa ympäristöönsä ja traditioon.⁸⁶ Edellä todetun perusteella erotan yksityisen autonomian synnyssä ja kehityksessä kaksi elementtiä (kuvio 6)

- a) ensinnäkin vapautuminen jostakin (vierasmääräytyneisyydestä) ja
- b) toiseksi vapautuminen johonkin.

negatiivinen vapaus on punainen vaate. He korostavat hieman kärjistäen, että vapautta ei voi olla ilman riippuvuutta muista ihmisistä tai yhteisöstä. Toki yhdyin heidän ajatuksiin siinä, että subjekti ei voi olla vapauden määrittelyssä viimeisin sana (esim. Taylor, 1985b, 212-216).

86 Positiivisen vapauden korostus on myöhemmin näkynyt erikoisesti manner-eurooppalaisessa ajattelussa. Saksalainen idealismin, jo mainitun Kantin lisäksi erikoisesti Hegelin, marxilaisen ja myöhemmin tieteellisen sosialismin vapauskäsitteeseen nousee täältä pohjalta (esim. Hellsten 1997, 18).



Kuvio 6. Opettajan autonomian saavuttamisen mekanismi.

Nähdäkseni julkisen autonomian saavuttamisen edellytys, yksityinen autonomia, vaatii molempia vapautumisen traditioita. Ensin täytyy päästä irti vierasmääräytyneisyyden kahleista. Täytyy päästä ajattelemaan ja toimimaan mahdollisimman itsenäisesti, irrottautumaan niistä monista paineista, jotka koulumaailmaa ja opettajaa uhkaavat. Mutta pelkästään kahleista vapautuminen ei riitä. Pelkkä kritiikki ja irtoaminen kahleista ei tarjoa yksilölle, tässä tapauksessa kasvattajalle, riittävää toiminnan perustaa. Kahleista vapautumisen lisäksi vaaditaan sitoutumista ihmisyyttä edistäviin päämääriin, jotta saa toimintakyvyn laajemmin käyttöönsä. Ilman päämääriin sitoutumista autonomia saattaa jäädä postmodernin vapauden vaatimusten tasolle, tilapäiseksi haluiksi ja päämääriksi, joiden avulla on mahdoton ylittää olemassa oleva.

a) Vapautuminen vierasmääräytyneisyydestä

Tapio Puolimatka (1999, 51) tuo esiin ajatuksen, jonka mukaan kysymysten esittäminen on mahdollista vain niille, jotka ovat vapautuneet yleisen mielipiteen paineesta. Tämä pitää nähdäkseni hyvin pitkälle paikkaansa. Tässä mielessä autonomia ilmenee ennen kaikkea ajatuksellisena kritiikkinä ja uusien mahdollisuuksien arviointina. Mutta jotta opettaja voi rakentaa omia

näkemyksiään, hänen pitää ensin vapautua niistä paineista, joita esimerkiksi koulukasvatuksen ulkopuolinen yhteisö koulukasvatukselle ja opettajille asettaa.

Vapautuminen ulkopuolisen mielipiteen painostuksesta on tosin kovin ongelmallista opettajille, jotka ovat tottuneet tottelemaan nöyrästi ylhäältä tulevia ohjeita – tottuneet olemaan vierasmääräytyneitä ja alaikäisiä. Ulkopuolisten voimien käskyläisyydestä tulisikin päästä irti kohti itsemääräytyvyyttä ja elinvoimaista poliittista osallistumista.⁸⁷

Hahmottelemani vapaus vierasmääräytyneisyydestä ei ole postmodernin vapautta, ei laittomuutta eikä rajattomuutta, vaan se on vapautta suhteessa itseen ja ympäristöön, vapautta alaikäisyydestä. Se on vapautta tilapäisistä haluista ja päiväkohtaisista ulkoisista vaateista, tai kuten Kant toteaisi, aistimellisuudesta. Se on vapautta sellaisesta alaikäisyydestä, joka pelkästään passiivisesti odottaa ja toteuttaa sitä, mitä muilla on annettavaa. Vapaus vierasmääräytyneisyydestä ei kuitenkaan synny helposti. Se ei ole mahdollista ilman subjektin rakentamaa arvoperustaa ja kamppailua.

Vapaus vierasmääräytyneisyydestä edellyttää Charles Taylorin (1995, 91–98) mukaan ehdottomasti yksilöllisen identiteetin käsitettä. Vapautuakseen jostakin yksilön tulee ensin olla tietoinen omista arvostuksistaan ja asenteistaan. Pyrkinessään tulemaan itsestään tietoiseksi, ihminen pohtii kriittisesti asioiden mielekkyyttä, arvojensa perustaa ja järjestystä. Opettajien itse rakentama subjektiivinen arvoperusta ei siis tarkoita subjektiivista relativismia, missä tilapäiset tahdot tai halut ohjaavat toimintaa. Taylorin (1995, 109–110) ajatuksia mukaillen voi todeta, että vaikka subjektiivinen perusta on minän perusteella määräytyvä tila, siitä ei seuraa, että myös sen sisältö täytyisi olla minän määräämää.

Vääristyneiden käyttäytymismuotojen löytäminen ja asioiden saattaminen mielekkyyssjärjestykseen vaatii persoonalta, kriittistä rationaalisuutta, kykyä erottaa rakentavat arvot sekä tilapäiset mielipiteet ja arvostukset toisistaan (mm. Taylor 1989; 1995 Puolimatka 1997; 1999). Ihmiseksi kasvamisessa ei ole kysymys tilapäisyydestä ja satunnaisuudesta, vaan niiden vähentämisestä ja kyvystä ohjata toimintaansa muuttuvista olosuhteista huolimatta. Kyseessä on tällöin pyrkimys omaan ajatteluun ja päätöksentekoon eli sivistykseen. **Jos ihminen ei ymmärrä itseään ja omaa näkökulmaansa, hän ei pysty suhtautumaan ympäristöönsä kriittisesti.** Taylorille autenttinen opettaja ei ole

87 Anja Heikkinen (1994) on tarkastellut autonomiaa kasvatuksellisena käsitteenä sekä brittiläisen liberalismiin että saksalaisen hengenfilosofian näkökulmasta. Heikkisen mukaan molemmissa ilmenevät Aristoteleen ja Kantin ajatukset irtautumisesta heteronomiasta ja yksityisen autonomisen tilan tavoittelu. Brittiläisessä liberalismissä perinteessä korostuu ns. negatiivinen vapauskäsitteisyys, yksilöityminen ja itsetoteutus. Saksalainen perinne taas korostaa enemmän yksilön toimintakykyisyyttä sekä lähinnä historiallisista syistä johtuen kieltäytymistä mukanatekemisestä (myös esim. Anttonen 2001). Mukana tekemisen kieltämisellä saksalaisessa perinteessä viitataan siihen, että yhteiskunnan ajamiin päämääriin ja vaateisiin tulee suhtautua kriittisesti, ne saattavat olla yksipuolisesti jonkin ideologian tai yksittäisen tarpeen kritiikitöntä palvelemista.

tuulten heiteltävä, vaan hän kykenee kritikoimaan annettuja vääristyneitä käyttäytymis- ja toimintamuotoja. Ainoastaan tällä tavalla hän voi vapautua erilaisista tavoista, joilla häntä hallitaan. Korkeakoulutetuilta ammattikasvat-
tajalta voi mielestäni edellyttää kykyä arvioida omaa toimintaansa kriittisellä tavalla ja uskallusta myös kyseenalaistaa toimintansa perusteita. (myös Puo-
limatka 1999, 28.; 2003, 134; Heikkinen 1994; Värri 1994.)

b) Vapautta sitoutua hyvän elämän päämääriin

Yksityisen autonomian saavuttamisen toinen tekijä liittyy positiiviseen va-
pauskäsitykseen, vapautteen sitoutua johonkin, sitoutua oikeisiin ihmisyyttä
korostaviin päämääriin. Positiivisen vapauden ymmärrän aristoteles-kom-
munitaristisen perinteen mukaisesti pysyvän ja pitävän ihmisolemuksen to-
teutumisenä järjen hallitsemassa maailmassa ja yleispätevien moraalilakien
noudattamisena sekä kokemuksena itseä suurempien kertomuksien ole-
massaolosta. Näiden kertomusten avulla postmodernin subjektivismi ja re-
lativismi voidaan ylittää sitouttamalla persoona tiettyihin olemassa oleviin
historiallisesti rakentuneisiin ja niistä määräytyneisiin kulttuurisiin merki-
tysrakenteisiin. Nimenomaan sellaisiin merkitysrakenteisiin, jotka eivät riipu
subjektin omista mieltymyksistä.⁸⁸

Arvorealismia korostaessaan Puolimatka (2002, 128) nojaa Taylorin ajatuk-
siin ja korostaa, että ihminen voi oppia tuntemaan itsensä vain sellaisten arvojen
valossa, jotka eivät riipu hänen omista mieltymyksistään. Näin voidaan ylittää
itsekeskeiseen näkökulmaan käpertyvät yksilölliset rajat, laajentaa näkökulmaa
myös kriittisyyden suuntaan ja vapautua subjektiviteetin rajoituksista. Charles
Taylor (1995, 129) korostaa, että ihmisen vapaus on näennäistä, jos hän poikke-
aa siitä kontekstista, jossa hänen identiteettinsä on syntynyt. Hänen (1989, 28)
mukaansa on merkkejä siitä, että tällainen itsensä sijoittaminen johonkin tulee
syvältä ihmisen psyykestä. Taylorin mukaan ihminen tarkastelee itseään ja saa
merkityksensä aina suhteessa johonkin itsensä ulkopuoliseen.⁸⁹

88 Myös esimerkiksi Isaiah Berlin (2001, 47–60) on tarkastellut kiinnostavalla ta-
valla negatiivisen ja positiivisen vapauden käsitettä. Hänen ymmärryksensä
negatiivisesta vapaudesta vastaa käsittelemäni vierasmääräytyneisyydestä
vapautumista. Sen sijaan Berlinin positiivisen vapauden käsite poikkeaa hie-
man näkemyksistäni. Berlinin tulkinnan mukaan positiivinen vapaus perus-
tuu yksilön toiveeseen olla oman itsensä herra.

89 Kehityspsykologia tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman autonomiakeskuste-
luun. Monet näkökulmat tulevat hyvin lähelle hahmottelemani irtautumis-
kiinnittäytymisnäkökulmaa. Esimerkiksi psykoanalyttisesta näkökulmasta
katsoen ihmisen kasvun ja kehittymisen psykologisena perustana pidetään
autonomian ja tarvitsevuuden välistä ristiriitaa. Toisaalta ihminen pyrkii pas-
siivisuudesta oman toimintansa ohjaajaksi. Kokemus itseensä vaikuttamisesta,
omana herrana olemisesta ja psyykinen intentionaalisuus on ihmisen perus-
kokemuksia. Toisaalta taas ihmisenä kehittymiseen kuuluu kokemus sitoutu-
neisuudesta, kiinnittymisestä johonkin itseä suurempaan traditioon, tarvitse-
vuus, jolla tarkoitetaan turvallisuuden, hyvänolon ja harmonian kokemusten
etsimistä (esim. Vuorinen 1990).

Edellä esitetty näkökulma nojaa vahvasti Aristoteleen, kommunitaristien sekä myös Kantin näkemyksiin ihmisen asemasta ja toiminnan perustasta. Aristoteleelle vapaus ei ole mitä tahansa vapautta, vaan hänelle vapaus on ihmisen lajityypillisen toiminnan toteutumista, yhä enemmän ihmiseksi tulemistä – objektiivisen ihmisolemuksen toteutumista. Todellinen vapaus on kykyä itsensä hallitsemiseen, kykyä itsenäiseen päätöksentekoon ja hyveisiin pyrkimiseen. Aristoteleen mukaan myös vapautta voidaan hallita, eikä se vähennä ihmisten vapautta, jos se tapahtuu heidän edukseen. Tällöin kyseessä olisi lopulta vapaa yksilö, joka hallitsee omaa elämäänsä (Sihvola 1994, 163; 1998, 67). Kantin näkemys noudattaa samaa peruslinjaa. Kantille vapaus on hänen velvollisuusetiikastaan tuttua ihmisestä itsestä lähtevää sitoutumista (alustumista) yleispäteviin moraalilakeihin. Hänellä vapaus ja velvollisuus yhtyvät samaksi kokonaisuudeksi. Kant lähes samaistaa täysikäisyyden ja vapauden. Hänelle vapaus on täysivaltaiseksi subjektiksi kasvamista, mikä merkitsee liittymistä laajempaan kokonaisuuteen, ihmisyyhteisöön, jossa vapaa järjenkäyttö mahdollistaa yleispätevien moraalilakien noudattamisen (esim. Kivelä 2000a). Opettajan autonomia, itsemääräytyneisyys, on esittämäni näkökulman mukaisesti nimenomaan itsestä lähtevää vapautta inhimillisyyttä lisäävien päämäärien valitsemiseen ja toteuttamiseen. **Opettajat ovat autonomisia toimiessaan hyvän edistämiseksi.**

EPILOGI

Olen käsitellyt tutkimuksessani kadonneen koulukasvatuksen ja opettajan autonomian vahvistamisen filosofista ja teoreettista puolta. Jotta tutkimuksella olisi myös käytäntöön suuntautuva aspekti, ehdotan positiivisessa hengessä eräitä näkökulmia, konkreettisia toimia, joilla opettajan autonomiaa voisi vahvistaa. Toimet, joilla opettajista kehittyisi aidosti autonomisia profesionalisteja, eivät ole helppoja, vaan vaativat kovan työmoraalin ohella asenteiden tarkistamista. Opettajan julkisen ja yksityisen autonomian vahvistamista voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin huomio pitää kiinnittää opettajien koulutukseen. Toiseksi asiaa voidaan tarkastella opettajayhteisöstä käsin. Kolmanneksi suuntaan katseeni opettajiin yksilöinä.

Kaipaan opettajankoulutukselta, niin perus- kuin täydennyskoulutukselta, ensinnäkin terävämpää filosofista otetta. Opettajankoulutuksen olisi tarjottava opiskelijalle sellaisia käsitteellisiä välineitä, joiden avulla tulevat opettajat voisivat hahmottaa työnsä luokkahuonetta laajemmat yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Ilman teoreettista näkökulmaa opettajien on lähes mahdollonta ottaa kantaa vallitsevaan tilanteeseen ja muodostaa pitemmälle meneviä johtopäätöksiä. Filosofiset ja yhteiskunnalliset näkökulmat ovat kyllä tällä hetkellä opettajankoulutuksessa esillä jossakin määrin, mutta ne ovat usein irrallaan opettajien arkirutiineista ja kasvatustyön kontekstista. Tässä onkin vakava kehityksen paikka. Opettajienkouluttajien, kasvatustieteen edustajien ja harjoittelukoulujen edustajien, tulisi vilpittömästi pohtia tiiviimpää ja aidompaa yhteistyötä niin opetussuunnitelmatasolla kuin opetuksen käytännön järjestämisessäkin.

Paitsi opetussisältöjen tarkistamisessa, myös (aineen) opettajankoulutuksen aikatauluttamisessa on kehittämisen sijaa. Opettajankoulutuksen olisi tarjottava riittävästi aikaa ammatin perusteiden pohtimiselle. Peruskoulutuksen tiivis tahti ja sirpaleinen sisältö eivät suosi pitemmälle menevää ammatillista analyysia ja opettajan yhteiskunnallisen merkityksen hahmottamista. Systemaattinen ja opettajan kelpoisuutta lisäävä täydennyskoulutus olisi yksi mahdollisuus pysähtyä tarkastelemaan opettajan aseman perusteita sekä keino koota peruskoulutuksen jälkeistä hajanaisuuden tunnetta. Esimerkiksi opettajankoulutuslaitosten, normaalikoulujen ja lääninhallitusten kouluosastojen

muodostamat koordinaatioryhmät voisivat suunnitella systemaattista ja pitkäkestoista opettajien täydennyskoulutusta.

Opettajan autonomian kehittämistä voidaan tarkastella opettajankoulutuksen kehittämisen ohella ammattiyhteisön näkökulmasta. Opettajien kollektiivinen toiminta kommunitarismin hengessä voisi olla toimintaa, jossa korostetaan ”itse asetettujen lakien” mukaista näkemystä, opettajien osallisuutta esimerkiksi kasvatustavoitteiden määrittämiseen. Opettajat muodostaisivat asiantuntijayhteisöjä, jotka itse määrittäisivät yhä enemmän ammattinsa perusteet ja määrittelytavat. Ammattiyhteisössä itse asetetut lait kiteytyvät vähitellen sosiaalisiksi sopimuksiksi ja kollektiiviseksi identiteetiksi. Kollektiivinen identiteetti vastaa moneen kysymykseen: Keitä me olemme? Mikä on tehtävämme? Mitä haluamme saada aikaan? Mikä on työssämme oleellista? Tämä näkökulma suuntaa paineita paitsi opettajayhteisöihin (esimerkiksi opettajainhuoneisiin), myös Opettajien ammattijärjestöön.

Kasvatuksen mekanismien ja toimintavälineiden tunteminen ja luottamus ammattijärjestöön eivät ole riittäviä ehtoja autonomian nostamiselle. Opettajien on myös henkilökohtaisella tasolla taisteltava irti alaikäisyyden pauloista. Opettajien on oltava tietoisia toimintansa ja asemansa yhteiskunnallisista ja filosofisista ulottuvuuksista, jotta olosuhteisiin voi vaikuttaa tarkoituksellisesti. Opettajilla on oltava tiedossaan toimintansa moraalinen päämäärä.

Tämän näkökulman mukaan opettajan ammatillisen osaamisen keskeiseksi tekijäksi nousee arvo-osaaminen, kyky tehdä arvovalintoja. Kun yksittäiset opettajat näkevät vaivaa kasvatustavoitteidensa rakentamisessa ja ymmärtävät kasvatuksen olevan osa laajempia päämääriä, he saavat ammatilleen merkitystä. Jos opettajat eivät itse aseta toiminnalleen reunaehtoja ja tavoitteita, standardit luodaan koulukasvatuksen ulkopuolelta. Kyseinen tilanne vaatii opettajilta vahvaa osaamista ja palavaa intohimoa, entisajan kutsumusta sekä myös toisinajattelua ja jopa epäsovinnaisuutta. Fullania (1994, 30–39) mukailen voidaan tyyliä kysyä, mitä tehdään opettajalla, joka tyytyy pelkästään opettajana olemiseen osallistumatta mitenkään hyvän elämän ja yhteiskunnan kehittämiseen? Mitä tehdään opettajalla, joka ei pyri aktiivisesti autonomiansa lisäämiseen?

SUMMARY

Lapinoja, Kari Pekka. 2006.

IN SEARCH OF A LOST TEACHER AUTONOMY

What is school education? How should it be?

“How things are should be moulded by how they should be” Paul Natorp

The study consists of two parts. Part one *How is it?* is an analysis of teachers' role in today's school education searching grounds for the assumption of teachers' lost autonomy and its consequence, non-professionalism in education. Part two *How should it be?* aims at describing a foundation for school education on which the lost autonomy can be reconstructed and which enables the teacher to become a true professional agent. The analysis builds on the author's personal experiences and views as a teacher and teacher trainer as well as on the reflections of modern and classic philosophies and theories affecting the practices and grounds of school education and teachers' role in it.

The status of school as a place of education is not what it could be and neither is the teacher's autonomy or status. The reason for this is the post modern era with its reflections – relativism, atomism, the overemphasized individualism and especially the adapted ideas of constructivism in schools. There is no room for educating, which is the basis of teachers' professionalism and autonomy.

In schools the post modern effect shows in two partly contradictory phenomena, the overemphasized individualism and integration into society. In ultra individualism the purpose of life and happiness are equal to fulfilling individual desires. Education relies on student values.

Integration into society means for example teachers' copying the prevailing values and letting non-educational elements enter schools. As a consequence there is a risk that education becomes preservation or adaptation and teaching aims at obtaining specific skills. Education becomes training of workers for the needs of a competitive national economy.

Even though individualism and integration into society are basically very different, even contradictory, conservatism, preservation and stability are common factors in them. The way of thinking reflects the moment, it is not possible to be able to cross the boundaries and thus construct a better future. Perception is restricted by short-term goals, the prevailing context and the relativity of values. Neither view is able to show how to live to construct shared, more significant values.

In addition to the two previously mentioned phenomena, school education and teachers' work have got the tone of being entertainment. The question is, have the goals of education been with education becoming entertainment. Entertainment in education does not provide means of solving the profound problems in life. The idea of what a human being is, may be very superficial.

Teacher education does not support the development of educational realities. It is non-coherent both as regards structure and content and it is estranged from practice. On the other hand teachers have lost their authenticity and role as an educator by remaining passive and neutral. Teachers obey orders and demands of change given by other authorities and do not analyze their actions critically. Teachers' actions are not determined by the idea of a good person and society, but by other realities, such as business and technology. It is obvious that by serving these masters, education and teachers' work have become purchases.

The post modern lack of ideology and the individual freedom in constructing the self may lead to there not being any basic values or alternatives to reflect the ideas of a good life. Due to the pseudo neutrality of educational values, the school system has been invaded by other elements. The value of education is explained by referring to the needs of business and preparing for the information society.

The themes in school education are centred on methodical and mechanical suggestions on how the teachers and students should act. Fearing of being categorized as normative, there is no courage to define the grounds for a good life and society. The same is true about education and teaching.

If instead of adapting and losing teacher autonomy, the aim is to scrutinize development, you have to look for the ethical and philosophical grounds of education, especially the grounds that scrutinize the concepts of a good life. The questions of moral and knowledge are always important in planning and setting goals for teachers' work. If the aim is to educate people who have moral values and are knowledgeable, the aims of education require an understanding of what a good person and society is, and what information and knowledge is. These most basic questions are about moral and knowledge.

Part two *How should it be?* aims to describe the foundation of school education, which helps to construct teacher autonomy and enables the teacher to become a true professional agent also outside school. The main argument is: sound school education leads to teacher autonomy. The approach is to search for the foundation using tools and thoughts provided by philosophy. The traditional view that each individual constructs the self through values

has been prominent since Socrates. The current post modern views seem to have broken this tradition.

There have been various attempts to find a philosophical foundation for school education and teachers' work throughout history. Such are Kant's views on ethical duty, utilitarianism and critical pedagogy. These views are criticised for not including the concept of a good life as an aim, but emphasize rights, duties and deeds of the moment. Critical pedagogy seems to provide tools for the teacher to examine his work through emancipated action research, but even this, a basically good approach towards autonomy, seems to lack a wide enough perspective. A problem with critical pedagogy is also the so called reversed or negative idea of freedom. The pursuit of freedom should not becoming "free from", when "free to what" is a more relevant question.

As modern or post modern views do not provide a foundation, it has to be searched from ancient philosophies and old European tradition, which focuses on Aristotle's ideas of a good life. The basic concepts are individualism, communitarianism and virtue. Education is essential for an individual to become morally free and considerate of his actions. A child is not born with moral autonomy. Each person has potential which becomes real through education. Virtues are characteristics acquired through education. A good life is carrying out moral goals. A person actualises his potential virtuous life by reasoning. This is supported by laws and practical choices in everyday life. Practical reasoning is not just knowing, but being a good agent, to pursue virtues both in personal life and society.

Communitarian education is based on Aristotelian tradition. It emphasizes community, tradition and critical rationality. The main communitarian argument is: Making choices is not valuable as such. It is not an intrinsic value. The essence of the choices is crucial. Therefore the good life cannot be pursued through random choices. Individuals do not live a neutral life in neutral communities, but are a part of nature, culture and history. People grow up with ideas and appreciations and identify with them. People need a perspective.

This leads to five themes which are essential in enhancing school education and teacher autonomy. These are: the necessity of education, the necessity of educators, the realistic and teleological basis of education, critical rationalism and the connection between education, ethics and politics.

The necessity of education derives from the modern educational view that a person does not construct himself, but needs to be guided i.e. educated. Choosing values or what is worth learning is not something a child is mature enough to do. There have to be goals and contents for education defined and chosen by adults and related to the social and cultural environment. Through education a person should become self-directed, capable of setting reasonable goals, solving problems and making moral choices.

If the goal of education is an educated person, which the person can not become on his own, there has to be an educator. There has to be an authority to supervise the process – in school education, a teacher. There are many skills

and a lot of knowledge in society that the young person does not possess, but a teacher does. The educator has the responsibility to provide these skills and knowledge. Education works for the person. The authority, the educator has to know which values promote and which may hinder learning and growing.

Defining goals and recognizing true values, which are more profound than the phenomena in society, is a complicated task for the teacher. Educational realism emphasizes the existence of a reality not created by a person's idea or practices. The teacher should therefore be unconventional and find new angles to view realities. The teacher should research, demolish, suggest and make new pedagogical practices.

Choosing values needs reasoning, but being rational is not enough. It does not lead to development. Critical reasoning is needed. Critical reasoning is not criticising or questioning but analysing and recognizing significance in order to define values. It is pursuing the morally right.

The prevailing view defines the foundations of school education and teachers' work as "neutral". In reality the guidelines given for organising education are never objective or free of ideologies. There is always some presupposition of what is good. Therefore teachers' work is not neutral, but political, not necessarily connected with political parties but rather with economy. These socio-economical guidelines have been written in official documents, such as the curriculum, or are given as instructions for projects.

This is the core of the deficient teacher autonomy. The teacher implements instructions given from outside the school. This must be changed. The autonomy of the teacher and the person being educated, and educating a virtuous person, are crucial in school education.

There is both individual and public autonomy. Individual autonomy is based on reason; public autonomy is making an impact and taking responsibility in society. The teacher should not just exist, but work for the good in society.

The mechanism which leads to teacher autonomy is: Getting free from external rules, committing to educational values that promote humanity, "being free to". This leads to individual autonomy, reasoning and finally the result is public autonomy – an autonomous teacher both in school and society.

Teachers are autonomous when they work to promote the good life.

(Sinikka Raappana)

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1991. Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Kiviniemi, K. (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Chydenius-instituutin tutkimuksia. 2/1991. Jyväskylän yliopisto. Chydenius – instituutti, 3 – 19.
- Aaltola, J. 2002. Osaaminen, oppiminen ja koulutuksen haasteet. Chydenius – Instituutin verkkojulkaisuja. Nro 12/ esitelmät. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. <http://www.chydenius.fi/julkaisut/chydenitti/esittely.html>
- Aaltola, J. 2003. Opettajan työn mieli. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) Opettaja vaikuttajana. Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2003. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino, 15-25.
- Ahonen S. 1996. Postmoderni laadullisessa tutkimuksessa: metodista kritiikkiä. Teoksessa Aaltola, J. & Moilanen, P. Hyveet, dialogia ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.25.11. 1995 Jyväskylässä. Osaraportti 3. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24.1996, 111 –114.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. Teoksessa Jauhianen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1. 155–184.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu - tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Airaksinen, T. 1993. Moraalifilosofia. Helsinki: Otava.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Esipuhe teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.). Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 251–296.
- Anttonen, S. 1994. Modernisaation ristivedossa. Kriittinen matka ajan virrasa. *Acta Universitatis Ouluensis E 18*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Anttonen, S. 2001. Frankfurtin koulukunnan modernit klassikot: kriittinen kasvatusajattelu ja yliopistosivistyksen radikaloitumisen vuosikymmen. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 427–443.
- Anttonen, E., Helakorpi, S., Juuti, P., Summa, H. & Suonperä, M. (toim.) 1995. *Laatua kouluun*. Juva: WSOY.
- Aristoteles. 1990. *Metafysiikka (Met.)*. Teokset VI. Suomentaneet Jatakari, T., Näätsaari, K. ja Pohjankehto, P. Helsinki: Gaudeamus.
- Apple, M.W. 1986. *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in education*. New York and London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M.W. 1990. *Ideology and Curriculum*. Second. edition. New York and London: Routledge.
- Apple, M.W. 2001. *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God, and Inequality*. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Aristoteles. 1989. *Nikomakhoksen etiikka (NE)*. Teokset VII. Suomentanut Knuuttila, S. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles. 1991. *Politiikka (Pol.)*. Teokset VIII. Suomentanut Anttila, A. M. Helsinki: Gaudeamus.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. 1991. *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis. London: University of Minnesota Press.
- Ball, S. J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 21–43.
- Ball, S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus 35 (1)*, 6–20.
- Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1986. *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (toim.) *Nykyajan jäljillä*. Jyväskylä: Vastapaino, 11–82.
- Berlin, I. 2001. Vapaus, ihmisyyys ja historia. Valikoima esseitä. Suom. Suokala, T. Helsinki: Gaudeamus.
- Bhaskar, R. 2001. How to change reality: story v. structure a debate between Rom Harre and Roy Bhaskar. Teoksessa Lopez, J. & Potter G. (toim.) *After postmodernism. An introduction to critical realism*. London & New York: The Atholone Press, 22–39.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Boyles, D. 2000. American education and corporations: The free market goes to school. New York: Falmer Press.
- Brezinka, W. 1974. *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Munchen: Reinhardt.
- Callahan, R. 1964. *Education and the Cult of Efficiency. A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of Public School*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Carr, W. & Kemmins, S. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carter, D.S.G. & O’Neill, M.H. 1995. *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Brighton: Falmer Press.
- Childs, J.L. 1956. *American Pragmatism and Education. An Interpretation and Criticism*. New York: Henry Holt and Company.
- Cleve, Z.J. 1888. *Koulujen kasvatustieteet*. Helsinki: G.W. Edlund.
- Derrida, J. 1978. *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. 2000. Tulevat humanistiset tieteet eli yliopisto ilman ehtoja. *Tiede & edistys* 25 (4), 253–275.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Eskelinen T. & Huotelin, H. 1993. Konstruktivistinen lähestymistapa – koulutuksen merkityksestä omaan vai jaettuun tulkintaan. Teoksessa Anttonen, S. & Raivola, R. (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa*. XIV kasvatustieteen päivät Oulussa 26. – 28.11. 1992. Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 51/1993, 118 – 130.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Etzioni, A. 1993. *The Spirit of Community*. New York: Crown.
- Etzioni, A. 1996. *The New Golden Rule*. New York: Basic Books, Harper Collins.

- Fichte, J.G. 1971. *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*. Fichtes Werke, Bd. III. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suom. T. Kananen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Frankena, W. K. 1965. Introduction. Teoksessa Frankena, W. K. (toim.) *Philosophy of Education*. New York: Mac Millan, 1–18.
- Galston, W. 1991. *Liberal Purposes. Goods, virtues, and diversity in the liberal state*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (toim.) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Giesecke, H. 1994. *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Giroux, H. 1988. *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. 1996. *Fugitive Cultures*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H. 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Moderni, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. (toim.) *Kriittinen Pedagogiikka*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 153–218.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 66–78.
- Gylling, H. 2002. Yksilö vai yhteisö – 1900-luvun loppupuolen angloamerikkalaisen yhteiskuntafilosofian kiistakysymys. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen E. (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY, 437–473.
- Grön, T. & Sava, I. 1991. Kouluyhteisön kehittäminen – menetelmällisiä ja käytännöllisiä pohdintoja. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja. 3:1991. Helsinki.
- Haavio, M. 1950. Mennyt ja nykyistä. *Kasvatus ja koulu*. 36, 1–8.
- Haapasalo, L. 2004. Opettajankoulutuksen dilemma: Tekemällä oppimaan vai oppimalla tekemään? Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaiheesta*. Joensuun yliopisto/Soveltavan kasvatustieteen laitos: Joensuun yliopistopaino, 171–189.
- Habermas, J. 1983. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt an Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1990. Yliopiston idea; oppimisprosesseja. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 179–198.
- Habermas, J. 1994. *Diskurssietiikka - huomioita perustelevaan ohjelmaan*. Teoksessa
- Habermas, J. *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1989*. Helsinki: Gaudeamus, 98–164.

- Habermas, J. 2004. Julkisuuden rakennemuutos. Tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta. Suom. V. Pietilä. Vastapaino:Tampere.
- Hakala, J. 1992. Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteen syventävien opintojen tavoitteiden toteutumisen analyysia fenomenologisen perusnäkömyksen valossa. Acta Universitas Ouluensis Series E 10. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Hakala, J. 2003. Yhteiskunnallinen muutos: opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelman ongelma. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) Opettaja vaikuttajana. Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2003. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 95–102.
- Hakkarainen, P. 2002. Opetussuunnitelma ja kehittävä opetustyö. Kasvatus 33 (4), 350–362.
- Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Ajatuksia kasvatuksesta uusaristotelisen hyve-etiikan näkökulmasta. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 38–50.
- Hargreaves, A. 1998. Introduction. Teoksessa Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (toim.). International handbook of educational change. Part one. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1–7.
- Hautakangas, S. & Kiilakoski, T. 2005. Konstruktivismeista ja realismeista. Kasvatus 36 (5), 404–407.
- Hautamäki, A. 2005. Poliitiikan paluu. Teoksessa Hautamäki, A., Lehtonen, T., Sihvola, J., Tuomi, I., Vaaranen, H. & Veijola, T. (toim.) Yhteisöllisyyden paluu. Gaudeamus: Helsinki, 31–59.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin. Otteita opettajan arjesta. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 10. Suomen kasvatustieteellinen Seura. Turku.
- HE 86/1997. Hallituksen esitys eduskunnalle koulutusta koskeväksi lainsäädännöksi, HE 86/1997 vp.
- Heikkinen, A. 1994. Autonomia ammattikasvatuksen päämääränä. Teoksessa Heikkinen, A., Lehtovaara, M. & Värri V-M. (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B10, 23–42.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Studies in education, psychology and social research, 175. Jyväskylän yliopisto.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.

- Hellsten, S. 1996. Oikeutta ilman kohtuutta. Modernin oikeudenmukaisuuskäsityksen kritiikkiä. Tampere: Gaudeamus.
- Hellsten, S. 1997. In defense of moral individualism. *Acta philosophica Fennica*. Vol. 62. Helsinki: Hakapaino.
- Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Vastapaino.
- Herbart J.F. 1991. *Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule* (Hrsg. Gerhard Mussener). Wuppertal: Deimling.
- Herkman, J. 2002. Milloin tietoyhteiskunnasta tuli hyvinvointiyhteiskunta? Tietoyhteiskunnan retoriikkaa purkamassa. www.turkuamk.fi/tietoyhteiskunnasta_eteenpäin/ohjelma.html
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 1(35), 55–65.
- Hinkkanen, H. 2000. Kriittinen ajattelu angloamerikkaisen kasvatuskeskustelun sivistyspäämääränä. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino, 149–164.
- Hirst, P. 1972. *Liberal Education and the Nature of Knowledge*. Teoksessa Dearden, R.F., Hirst, P. & Peters, E. (toim.) *Education and the development of reason*. London: Routledge & Kegan Paul, 391–414.
- Hoffmann, D. 2001. Die Auswirkungen der, unsozialen Marktwirtschaft auf den pädagogischen Zeitgeist. Teoksessa Hoffmann, D. & Maack–Rheinländer, K. (toim.) *Die Pädagogik unter den Zwängen des "Marktes"*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Holma, K. & Konttinen, T. 2005. Filosofinen realismi ja oppimisteoreettinen konstruktivismi toiminnan teoriassa. Teoksessa Kalli, P. & Malinen, A. (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Kansainvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura: Vantaa, 83–106.
- Honkonen R. 2002. Työssä oppimisen retoriikat. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 35–53.
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. *Kasvatus* 33 (4), 427–437.
- Huhtinen, A. 1994. Vastuun perusteet. Teoksessa Heikkinen, A., Lehtovaara, M. & Värri, V-M. (toim.) *Puheenvuoroja kasvatustieteiden laitoksen opetusmoniste B10*, 51–63.
- Hursthouse, R. 2003. *Normative Virtue Ethics*. Teoksessa Darwal, S. (toim.) *Virtue Ethics*. Oxford: Blackwell Publishing, 186–202.

- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajan ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Ps-kustannus:Jyväskylä, 129–150.
- Huttunen, R. & Heikkinen H.L.T. 1999a. Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena. Teoksessa Huttunen R. (toim.) Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä studies in education, psychology and social research:153, 143–157.
- Huttunen, R. & Heikkinen H.L.T. 1999b. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Huttunen R. (toim.) Teoksessa Huttunen R. (toim.) Opettamisen filosofia ja kritiikki Jyväskylä studies in education, psychology and social research:153, 158–178.
- Huusko, J. & Haapala, A. 2000. Visionäärinen koulun kehittäminen. Teoksessa Haapala, A. (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Juva: PS-Kustannus, 85–103.
- Hytönen, J. 1999. Yhteisökasvatus 1990-luvun peruskoulussa. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203. Helsinki: Yliopistopaino, 45–50.
- Hämäläinen, K.1983. Opettajien täydennyskoulutuksen tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa Luukkonen, J. (toim.) Kasvatuksen tulevaisuus. Oiva K. Kyöstin juhlakirja. Helsinki: Otava, 232–246.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Opetusalan täydennyskoulutus. Opetusalan koulutussäätiön julkaisusarja 1. Opettajien kustannus.
- Hämäläinen, J. 2001. Paul Natorp – sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 203–229.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Juva: WSOY.
- Häyry, M. 2002. Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ikonen, R. 1996. Sankarillinen kasvatustiede. Teoksessa. Aaltola, J. & Moilanen, P. (toim.) Hyveet, dialogia ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.25.11. 1995 Jyväskylässä. Osaraportti 3. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24.1996, 91–99.
- Jaaksi, V. 2006. Katso ihmistä – Heidegger ja teknologia. Niin et näin. Filosofinen aikakauslehti. No. 48, 1/2006, 25–29.
- Jakku - Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineessa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 20–24.

- Jameson, F. 1986. Postmoderne - zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus. *Alkuteos. Postmodernism, or The Cultural Logig of late Capitalism.* New Left Rewiew 146 (Jyly-August) 1984, S. 53–92. Teoksessa Huyssen, A. & Scherpe, K. 1986. (toim.) *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels.* Hamburg bei Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 7–11.
- Jackson, P. 1968. *Life in Classrooms.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jokinen, H., Nikkanen, P., Turunnen, K. & Välijärvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Miksi koulun ja opettajan halutaan muuttuvan? Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa.* Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankouilutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennekointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 15–18.
- Julkunen, R. 2001. *Suunnanmuutos.* Vastapaino: Tampere.
- Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203. Yliopistopaino: Helsinki. 31–43.
- Jussila, J. & Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999.*
- Jyrhämä, R. 2003. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona – tutkimuksen ydinkohdat. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta.* Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuun yliopistopaino, 142–162.
- Järvinen, H. 1996. Jatkuvan koulutuksen ideologia. Yhteiskunta- ja diskursianalyysin kautta tulkintaan. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. *Julkaisusarja A57.* Tampere: Jäljennepalvelu.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen, P. 1993a. An outline for a model of teacher's pedagogical thinking. Teoksessa Kansanen, P. (toim.) *Discussion on some educational issues IV.* Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 51–65.
- Kansanen, P. 1993b. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa Ojanen S. (toim.) *Tutkiva opettaja.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. *Opetusmateriaaleja 21,* 40–51.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja opettaminen. Teoksessa Ojanen S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–50.

- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teacher's pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-Kustannus.
- Kant, I. 1989. Kritik der praktischen Vernunft. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. 1975. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. Teoksessa Kant, I. Was ist Aufklärung. Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Zehbe, J. (toim.). 2. Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht. S, 55–61.
- Kant, I. 1991. Education. Ann Arbor Paperbacks: The University of Michigan Press.
- Karjalainen, A. 1990. Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Lisensiaatintyö. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1997. Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisaatio. Helsinki: Gaudeamus, 66–76.
- Kivelä, A. 2000a. Pedagoginen toiminta – paradoksiko? Verkkojulkaisuna <http://wwwedu.oulu.fi/~akivela/arislis03.htm>
- Kivelä, A. 2000b. Sivistys, kasvatus ja pedagoginen toiminta: subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 63–88.
- Kivelä, A. 2002. Kantin pedagoginen paradoksi. Nuorisotutkimus 2/2002, 45–59.
- Kirjavainen, H. 1996. Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Johdatus eräisiin motivaatioteoreettisiin sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Kiviniemi, K. 2000a. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkohankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2000b. Opettajankoulutuksen kansalliset koulutuspoliittiset linjaukset 1990-luvulla. Chydenius – Instituutin verkkojulkaisuja. Nro. 1/ artikkeleita. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. <http://www.chydenius.fi/julkaisut/chydenetti/esittely.html>
- Kivirauma, J. 1991. Erityisopettajaksi rekrytoituminen uralla etenemistä vai työpaikan vaihtamista? Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 145.
- Keltinkangas - Järvinen L. 1998. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Klein N. 2004. No logo. Tähtäimessä brändivaltiaat. Helsinki: WSOY.

- KM 1967: A2. Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1967: A2.
- KM 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmankomitean mietintö I. Komiteamietintö 1970: A4.
- KM 1989: 26. Kehittyvä opettajakoulutus. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1989: 26.
- KM 1993:31. Humanismin paluu tulevaisuuteen. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitean mietintö. Komiteamietintö 1993:31.
- KM 1994:1. Kansallinen koulutusstrategia. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö. Komiteamietintö 1994:1.
- KM 1997:14. Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimien strategia. Komiteamietintö 1994:14.
- Knuuttila, S. 2001. Aristoteleen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa Huhmar-niemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 29–40.
- Kojonkoski – Rännila, S. 1996. Koulu kulkee mukana muutoksessa, mutta pystyykö se tarkistamaan suuntaa? Teoksessa Aaltola, J. & Moilanen, P. (toim.) Hyveet, dialogia ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.25.11. 1995 Jyväskylässä. Osaraportti 3. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24.1996, 25–29.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning development.* Englewood Cliffs, N.J.:Prentice Hall.
- Konttinen, E. 1991. Perinteisestä moderniin. Profiessioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Jyväskylä: Vastapaino.
- Konttinen, E. 1993. Johtavat säädyt ja professioiden kentän varhainen muotoutuminen Suomessa. Teoksessa Konttinen, E. (toim.) Ammatikunnat, yhteiskunta ja valtio. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 55, 16–44.
- Konttinen, E. 1998. Profiessioiden aikakausi. Teoksessa Mykkänen, J. & Koskinen, I. (toim.) Asiantuntemuksen politiikka – professiot ja julkisvalta Suomessa. Yliopistopaino: Helsinki University Press, 29–47.
- Koski, L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 79–90.
- Koski, L. & Paju, P. 1998. Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmassa. *Nuorisotutkimus* 16 (4), 3–13.
- Kosunen, T. & Mikkola, A. 2001. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. *Kasvatus* 31 (5), 478–492.

- Korkeakoski, E. 1999. Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. Arviointi 3/1999. Opetushallitus.
- Kurki, L. 1997. Hämäläinen, J. & Kurki, L. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurtakko, K. 2002. Koulujen ja kasvatuksen yhteiskunnallisen aseman muutos markkinaperusteisessa koulutuspolitiikassa. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä. Rovaniemi 21. –22 11. 2002.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Laclau, E. 1988. Politics and the Limits of Modernity. Teoksessa Ross, A. (toim.) Universal Abandon? The Politics of Postmodernism. Minneapolis: University of Minnesota, 63–82.
- Laitila, T. 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauksentällä. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980 - ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 146.
- Laitinen, A. 1998. Yhteisöllisyys Charles Taylorin moraaliteoriassa. Teoksessa Kotkavirta, J. & Laitinen, A. (toim.) SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian laitoksen julkaisuja 16. Jyväskylän yliopistopaino, 177–196.
- Laitinen, A. & Smith N. H. 2002. (toim.) Perspectives on the Philosophy of Charles Taylor. Acta Philosophica Fennica. Vol. 71. Helsinki: Hakapaino.
- Lander, R. & Ekholm, M. 1998. School Evaluation and Improvement: A Scandinavian View. Teoksessa Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (toim.) International Handbook of Educational Change. Part two. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers, 1119–1134.
- Lapinoja, K. & Ojakoski, M. 2001. "Ulkoisen paine aiheuttaa sisäistä kuohuntaa!". Opettajatko muutoksen uhreja. Näkökulmia opettajien täydennyskoulutukseen. Jyväskylän yliopisto/Chydenius - Instituutti. Pd-opintojen kehittämishanke.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168.
- Lehtinen, E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulun käytännöissä. Kouluhallituksen julkaisuja nro. 18. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtisalo, L. 2002. Tieto, oppiminen ja sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan. Vantaa: WSOY.
- Lindeman M. 2002. Elämysperäinen ja rationaalinen ajattelu. <http://www.tsv.fi/ttapaht/597/lindema.html>

- Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluun kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 189. Yliopistopaino.
- Lipponen, L. 2003. Katsaus yhteisöllisen verkko-oppimisen lupauksiin ja todellisuuteen. *Kasvatus* 34 (3), 296–302.
- Locke, J. 1979. *An Essay Concerning Human Understanding*. P. Nidditch. (toim.) Oxford: Clarendon Press.
- Lopez, J. & Potter, G. 2002. After postmodernism: The New Millenium. Teoksessa Lopez, J. & Potter, G. (toim.) *After postmodernism An introduction to critical realism*. London & New York: The Atholone Press, 3–18.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 14–40.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere University Press.
- Liotard, J-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Vastapaino: Tampere.
- MacIntyre, A. 1984. *After Virtue. A study in moral theory*. (Second edition). Notre Dame, Indiana: Univerisity of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. 1987. *A short history of Ethics*. London: Routledge & Kegan Paul.
- MacIntyre, A. 1988. *Whose Justice? Whose Rationality*. London: Duckworth.
- Matthies, J. 1989. Täysivaltaisuus kasvatustavoitteena. *Aikuiskasvatus* 1, 19–21.
- McLaren, P. 1998. *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McLaren, P. 2001. Rajakiistoja. Multikulttuurinen narratiivi, identiteetin rakentuminen ja kriittinen pedagogiikka postmodernissa Amerikassa. Teoksessa Giroux H. & McLaren, P. (toim.) *Kriittinen Pedagogiikka*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 153–152.
- McLaren, P. & Fischman, G. 2001. Toivon palauttaminen. Opettajankoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus gobaalistumisen aikakaudella. Teoksessa Giroux H. & McLaren P. (toim.) *Kriittinen Pedagogiikka*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 235–246.

- McLaren, P. & Giroux, H. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kriitikin ja antiutopianismin tuolla puolen. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. (toim.) Kriittinen Pedagogiikka. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 29–72.
- McNiff, J. 2002. Action Research. Principles and Practice. London and New York: Routledge/Falmer.
- Mielityinen, M. 2001. Schillerin ”kirjeet” ja esteettisen kasvatuksen ongelma. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 243–261.
- Miettinen, Reijo 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Mill, J.S. 1984 (alkuper.1856) On Liberty. Ed. by Ghimmelfarb. Harmondsworth: Penguin Books.
- Moilanen, P. 1996. Kasvatusko kommunikatiivista toimintaa. Teoksessa Aaltola, J. & Moilanen, P. Hyveet, dialogia ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.25.11. 1995 Jyväskylässä. Osaraportti 3. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24.1996, 41–46.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan todellisuuden arviointi. Jyväskylä studies in education, psychology, and social research. 144. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Murphy, N. 1997. Anglo-American Postmodernity. Philosophical Perspectives on Science, Religion, and Ethics. WetviewPress.
- Mykkänen, J. & Koskinen, I. 1998. Johdanto. Teoksessa Mykkänen, J. & Koskinen, I. (toim.) Asiantuntemuksen politiikka – professiot ja julkisvalta Suomessa. Yliopistopaino, 1–28.
- Mäki, U. 2002. Tieteellinen realismi ja marxismi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) Nykyajan filosofia. Helsinki: WSOY, 165 – 214.
- Naumanen, P. 1990. Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880 luvulta 1980 luvulle. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 6.
- Naskali, P. 1992. Koulukasvatus kasvatustieteen itseymmärryksen muotona. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä; 18. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.

- Niemi, H. 1993. Teacher's orientation towards the future. Teoksessa Leino, A-L., Hellgren, P. & Hämäläinen, K. (toim.) *Integration of technology and reflection in teaching: A challenge for European teacher education*. ATEE Conference Proceedings. University of Helsinki, 91–102.
- Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2* Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31–43.
- Niemi, H. 1998a. Jos sulla on halu oppia. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 39–55.
- Niemi, H. 1998b. Uskonnonopettajan tehtävä muutoksen keskellä. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.). *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Juva: WSOY, 440–457.
- Niemi, H. 1999. Vaikuttavuuden arviointi. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 12 – 40.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Reports from Department of Teachers Education in Tampere University A2.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajienkouluttajien arvioimina. University of Tampere. Department of Teacher Education. Research series A7.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteen filosofiaan: Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät: niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:85. Turku.
- Noziak, R. 2001. *Invariances. The Structure of the Objective World*. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- Nurmi, V. 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Juva: WSOY.
- Nussbaum, M. 1986. *Fragility of goodness*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. 1987. *Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach*. *Wider working Papers*. WP32. December 1987.

- Nussbaum, M. 1990. Aristotelian Social Democracy. Teoksessa Douglass, B., Mara, G. & Richardson, H. (toim.) *Liberalism and Good*. New York and London: Routledge, 203–252.
- Nussbaum, M. 1997. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas – kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Opetusmateriaaleja 21, 27–39.
- Onnismaa, J. 2005. Konstruktivismi ja ohjaus. Teoksessa Kalli, P. & Malinen, A. *Konstruktivismi ja realismi*. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Kansainvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura: Vantaa, 107–128.
- Opettaja 2003. 22.8. Täydennyskoulutusilmoituksia.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. *Chydenius-instituutin tutkimuksia* 2/2005.
- Parjanen, M. 1985. Myytit ja täydennyskoulutus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. A. Tutkimusraportti 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisatio ja kasvatustieteellinen tutkimuksen näkökulmassa. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatustieteet ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus, 14–29.
- Peters, R. S. 1973. *Authority, responsibility and education*. London: George Allen & Unwin.
- Peters, R. S. 1974. *Ethics and education*. London: George Allen & Unwin.
- Pihlström, S. 1996. Structuring the World. The Issue of Realism and the nature of Ontological Problems in Classical and Contemporary Pragmatism. *Acta Philosophica Fennica*, vol. 59.
- Pihlström, S. 1997. Tutkiiko tiede todellisuutta?: realismi ja pragmatismi nykyisessä tieteenfilosofiassa. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. No. 1 1997.
- Pikkarainen, E. 1999. Semioottinen toiminnan teoria ja empiirinen didaktiikka. <http://www.edu.oulu.fi/homepage/kkttpp/inline/setoemdi.htm>
- Pikkarainen, E. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. *Acta Universitatis Ouluensis*. E 69. Oulu University Press.

- Pitkänen P. 1996. Platon ja aikamme arvokasvatuksen tarpeet. Teoksessa Aal-
tola, J. & Moilanen, P.(toim.) Hyveet, dialogia ja kasvatustieteiden
päivät 23.25.11. 1995 Jyväskylässä. Osaraportti 3. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24.1996, 7–
14.
- Pitkänen, P. 2001. Platon ja nykyaika. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari,
S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmi-
syyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen.
Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Suomen
Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 7–14.
- Pops 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Ope-
tushallitus.
- Puhakainen, J. 1999. Persoonan kieltäjät. Ihmisen vapaus ja vastuu aivotutki-
muksen ja lääketieteen puristuksessa. Juva: WSOY.
- Puohiniemi, M. 1993. Suomalaisten arvot ja tulevaisuus. Analyysi väestön ja
vaikuttajien näkemyksistä. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1993/5.
Tilastokeskuksen tutkimuksia 202.
- Puolimatka, T. 1997. Kasvatustieteet ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden raken-
tamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2001. Max Scheler ja yleissivistyksen idea. Teoksessa Huhmar-
niemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin.
Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen
ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Scien-
ces 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 371–399.
- Puolimatka, T. 2002. Oppimisen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vam-
mala: Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatustieteet, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2005. Realismin ja konstruktivismin kiista tutkimusohjelmien
valossa. Teoksessa Kalli, P. & Malinen, A. (toim.) Konstruktivismi ja realismi.
Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Kansainvalistusseura ja Aikuiskas-
vatuksen Tutkimusseura: Vantaa, 49–82.
- Pursiainen, T. 1998. Yleisten merkityshorisonttien katoaminen. Teoksessa
Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mah-
dollisuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 203–246.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Tampereen yliopiston kasvatus-
tieteen laitoksen tutkimusraportti A: 44. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Raivola, R. 1991a. Opetussuunnitelma ja opettaminen jatkuvan koulutuksen
järjestelmässä. Teoksessa Raivola, R. & Ropo E. (toim.) Jatkuva koulutus ja
elinikäinen oppiminen. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 49. Tampe-
re: Tampereen yliopisto, 3–14.

- Raivola, R. 1991b. Korkeakoulut kouluttajina. *Kasvatus* 22 (4), 340–345.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvaminen*. Juva: WSOY, 9–30.
- Rauhala, L. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Richardson, V. 1990. Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. *Educational Researcher*. 19 (7) 10–18.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 91–137.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 93–119.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproductioammattikuntien muodostuminen Suomessa. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 128.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rorty, R. 1980. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Rorty, R. 1982. *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minneapolis University Press.
- Rorty, R. 1989. *Contingency, Irony, and Solitary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubenson, K. 1997. *Adult Education and Training: the poor cousin. An analysis of reviews of national and policies for education*. University of British Columbia & Linköping University. Moniste.
- Ruohotie, P. 1998. *Oppimalla osaamiseen ja menetykseen*. Helsinki: Edita.
- Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikka etsimässä. Opettajan etiikka-opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksena. *Acta Universitatis Ouluensis* E 12.
- Saarinen, E. 1994. Haastattelu. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.) *Maailma muuttuu – muuttuuko aikuiskoulutus*. Juva: WSOY.
- Saastamoinen, K. 1998. *Eurooppalainen liberalismi*. Jyväskylä: Athena.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksen tutkijana. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosiosan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 161–174.

- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 2000. Opettaja ja muuttuva koulu – menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. Chydenius – Instituutin verkkojulkaisuja. Nro 2/ artikkeleita. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. <http://www.chydenius.fi/julkaisut/chydenetti/esittely.html>
- Sajama, S. 1995. Arkipäivän filosofiaa. Kertomus ihmisestä tiedonhankkijana ja arvoratkaisujen tekijänä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Salo, M. 2005. Lapsen väärän syyllisyyden moraaliset ulottuvuudet. Teoksessa Kalli, P. & Malinen, A. (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Kansainvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura: Vantaa, 129–154.
- Sandel, M. 1982. Liberalism and Limits of Justice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Saukkonen, S. 1999. Myöhäismodernin uusvanha koulu. Kasvatus 30 (2), 185–188.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 211. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Scheffler, I. 1989. Reason and Teaching. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Scheler, M. 1976. Die Formen des Wissens und die Bildung. Ges. Werke Bd. IX.
- Sennet, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Tampere: Vastapaino.
- Sigad, I. 1998. Postmodern and education. Educational practise and theory 20 (2).
- Sihvola, J. 1994. Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan. Tutkijaliiton julkaisusarja 76. Helsinki.
- Sihvola, J. 1998. Toivon vuosituhhat. Eurooppalainen ihmiskuva ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus. Sitran julkaisusarja nro. 185. Jyväskylä: At-hena.
- Sihvola, J. 2000. Yksilöinä yhteisössä. Näkökulmia paikallisuuteen, globalisaatioon ja hyvään elämään. Vammala: Kunnallissalan kehittämissätiö.
- Sihvola, J. 2005. Poliittinen yhteisöllisyys. Teoksessa Hautamäki, A., Lehtonen, T., Sihvola, J., Tuomi, I., Vaaranen, H. & Veijola, S. (toim.) Yhteisöllisyyden paluu. Helsinki: Gaudeamus, 14–30.

- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis E 37*. Oulu University Press.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja socialisaatio. Johdatus aiheeseen. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja socialisaatio*. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Siljander, P. 2000. Kasvatusko kadoksissa. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino, 15–24.
- Siljander, P. 2001. Johan Friedrich Herbart kasvatusteoreetikkona – hallinta, kasvattava opetus ja kuri. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 277–294.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Ota-va.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860 – luvulta 1990 – luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 1997. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. *Kasvatus* 28 (3), 240–250.
- Simola, H. 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa: Honkonen, R. (toim.): *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere : Tampere University Press, 55–73.
- Simola, H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. *Kasvatus* 35 (1), 91–98.
- Siurala, L. 1994. Nuoriso - ongelmat modernisaatioperspektiivissä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia. 3/1994.
- SiVL 2/1996. Sivistysvaliokunta. Lausunto 2/1996 vp. perustuslakivaliokunnalle. Opettajien koulutuksesta ja opettajien täydennyskoulutuksesta. Kertomus 6/1995 vp. SiVL 2/1996 vp – K 6/1995 vp.
- Skinnari, S. 2001. Ihmisen kasvamisen tavoite 2000 –luvun haasteena – voimameko kehittyä viisaammaksi, vapaammaksi ja vastuullisemmiksi? Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 501–528.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Juva: PS-Kustannus.

- Skinnari, S. & Toiskallio, J. 1994. Miksi kasvatuksen filosofiaa? Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. A;21. Turun yliopisto.
- Suihko, M-S. 2005. Kvartaalitalous puske massassa koulumaailmaankin. HS. 6.12.2005. Mielipide.
- Suonperä, M. 1995. Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) Laatu kouluihin. Opetus 2000 -sarja. Juva: WSOY, 94–115.
- Suoranta, J. 1999. Opettajankoulutuksen tulevaisuudesta – julkinen puheenvuoro. <http://snor.joensuu/oph/suoranta99.htm>.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajan tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Sutinen, A. 2001. John Dewey ja George H. Meadin kasvatusfilosofinen ajattelu symmetria- ja asymmetriakeskustelun valossa – alustavia huomioita kasvatuksen transformaatioluonteesta. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyhteisen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 353–369.
- Sutinen, A. 2003. Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatusajattelu John Dewey ja Charles S. Peircen filosofian valossa. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 16. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25–38.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001-projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Tutkimuksia 111. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Yliopistopaino.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisu A 25/2002. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Juva: WSOY.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajakoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.
- Tamminen, T. 1994. Edistyksen myytti. Kertomus modernin yhteiskunnan kulttuurisesta paradigmasta. Suomen Antropologinen Seura. Tampere: Tammerpaino.
- Taylor, C. 1979. Hegel and Modern Society. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1985a. Human Agency and Language. Philosophical Papers 1. Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, C. 1985b. *Philosophy and the Human Sciences*. Philosophical Papers 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus
- Tervetuloa lukioon 2003; 2004. Oulun kaupungin opetustoimi. Oulun kaupungin painatuskeskus.
- Tirri, K. 1998. *Koulu moraalisenä yhteisönä*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 187. Hakapaino.
- Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattietiikka*. Porvoo: WSOY.
- Toiskallio J. 1993. *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus*. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja C, osa 99.
- Toiskallio J. 2001. *Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy viisauden*. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku, 445–470.
- Tomlinson, S. 2001. *Education in a post-welfare society*. Buckingham: Open University Press.
- Toulmin, S. 1998. *Kosmopolis*. Porvoo: WSOY.
- Tuomisto, J. 2002. *Elinikäisen oppisen retoriikka ja vallankäyttö*. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 15–34.
- Turunen, I. 1996. *Aristoteleen hyve-etiikka – näkökulmia kasvatustieteeseen*. Teoksessa Aaltola, J. & Moilanen, P.: *Hyveet, dialogia ja kasvatustieteiden päivät 23.25.11. 1995 Jyväskylässä*. Osaraportti 3. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24.1996, 15–22.
- TuVM 1/1994. *Tulevaisuusvaliokunnan mietinto n:o 1/1994 vp valtionauvoston selonteosta pitkän aikavälin tulevaisuudesta*. 1994 vp – TuVM 1 – VNS 3/1993 vp.
- TuVM 1/1998. *Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan mietintö valtioneuvoston selonteosta osa 2. Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi*. 1998 vp – TuVM 1 – VNS 3/1997 vp.
- Tyler, R. 1973. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. (Ensimmäinen painos 1949) Thetford: The University of Chicago Press.

- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli, P. & Malinen, A. (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Vantaa: Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Kansainvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 20–48.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. *Acta Universitatis Tamperensis A* 496.
- Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. *Kasvatus* 28 (3), 211–220.
- Uljens, M. 1997. *School didactic and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. East Sussex: Psychology Press.
- Uusikylä, K. 1998. Laatuviillityt opettajat. *Opettaja* 1–3 16.1. 1998, 16.
- Uusikylä, K. 1999. Didaktiikka ja opetuksen laatu. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203. Helsinki: Yliopistopaino, 23–29.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Ziehe, T. 1982. *Pubertät und Narzissmus. Sind Jugendliche entpolitisiert. Europäische Verganstalt*. Frankfurt am Main.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. *Vastapaino: Tampere*.
- Young, R. E. 1990. *A critical theory of education. Habermas and our children's future*. New York, London: Teacher's College Press.
- Yrjönsuuri, Y. 1989. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 126. Helsinki.
- VaVM 46/1996 vp. Valtiovarainvaliokunnan mietintö. Hallituksen esitys valtion talousarvioksi vuodelle 1997.
- Venkula, J. 2003. *Taiteen välttämättömyydestä*. Jyväskylä: Kirjapaja.
- Volpert, W. 1983. *Mot en ny arbetsvetenskap*. Teoksessa Aronsson, G. (toim.) *Arbetets krav och mänslig utveckling. Socialpsykologisk arbetslivsforsknig*. Stocholm: Prisma, 28–38.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorinen, R. 1990. *Persoonallisuus ja minuus*. Helsinki: WSOY.

