

TAMPEREEN YLIOPISTO

Koulutus ja demokraattinen yhteiskunta – Opetussuunnitelma demokratian rakentumista ohjaavana tekijänä

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
JANNE MIKKOLA
Lokakuu 2016

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JANNE MIKKOLA: Koulutus ja demokraattinen yhteiskunta - Opetussuunnitelma demokratian rakentumisesta ohjaavana tekijänä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 85 sivua

Lokakuu 2016

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, tukevatko Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 demokraattisten kansalaisten kasvattamista ja jos kyllä niin kuinka. Tutkimus perustui John Deweyn Education and Democracy sekä E. D. Hirschin Cultural Literacy: What Every American Needs to Know -teoksille. Teoreetikot muodostivat vertailuasetelman, jonka puitteissa opetussuunnitelman perusteita voitiin analysoida kahden vastakkaisen demokratian rakentumisteorian näkökulmasta. Deweyn mukaan demokratia saavutetaan, kun lähdetään oppilaiden omista kiinnostuksen kohteista ja Hirschin mukaan demokratia saavutetaan, kun kaikille opetetaan samat tiedot.

Teoreettinen viitekehys pohjustettiin kartoittamalla koulutuksen eri tehtäviä, joiden kautta se voi vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan. Koulutuksen ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen nähtiin vaikuttavan moraalien julkiseen ja yksityiseen rakentumiseen. Tämän kysymyksen kaksi päätraditiota, aristotelismi ja liberalismi voidaan kytkeä kahteen kasvatustradition suuntaukseen: Durkheimin ja Rousseauin ajatteluun. Koulutuksen sosialisatiotehtävää painottavan Durkheimin ja individualisatiotehtävää painottavan Rousseauin ajatukset johdettiin edelleen opetussuunnitelmateorian curriculum- ja lehrplan-malleihin. Dewey ja Hirsch nähtiin näiden kahden suuntauksen edustajina, joiden kautta voitiin perustellusti selvittää uusimpien opetussuunnitelman perusteiden suhdetta opetussuunnitelma-ajattelun päätraditioihin.

Tutkimuksen ensimmäisessä analyysivaiheessa tarkasteltiin Deweyn sekä Hirschin kirjoituksia ja eriteltiin niistä kaikki kohdat, joissa kirjoittajat toivat esiin jonkin demokratian rakentumiseen vaikuttavan tekijän. Tekijät teemoiteltiin ja niiden pohjalta muodostettiin kahdeksan kategoriaa. Näistä kategorioista muodostui laadullinen tulkintakehys, jonka kautta opetussuunnitelman perusteita tarkasteltiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysissa painottui tulkinnan hermeneuttisuus. Toisessa analyysivaiheessa opetussuunnitelman perusteista etsittiin kaikki sellaiset kohdat, jotka vastasivat aiemmin muodostetun tulkintakehyksen kategorioiden kuvauksia. Havainnot kirjoitettiin auki ja niiden pohjalta pääteltiin, missä suhteessa opetussuunnitelman perusteet vastasivat Deweyn ja Hirschin teorioita.

Analyysin pohjalta esitettiin, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 on huomattavaa vastaavuutta Deweyn teorioiden kanssa. Perusteissa painotettiin Deweyn ajatusten tavoin oppilaiden omaa motivaatiota, yksilöllisyyden tunnistamista, toisten näkökulman ymmärtämistä sekä paikallista tasoa. Tätä vastoin vastaavuus Hirschin teorioiden kanssa tulkittiin huomattavasti heikommaksi. Vaikka opetussuunnitelmassa painotettiin Hirschille tärkeää kommunikaatiota ja kulttuuria, ne ymmärrettiin selvästi eri tavoin, eikä Hirschille tärkeää kaikkien oppimaa kulttuuristen asioiden listaa päässyt muodostumaan. Tutkimuksen mukaan voitiin päätellä, että uudet opetussuunnitelman perusteet vaikuttaisivat kasvattavan demokraattisia kansalaisia, vaikka demokratiaan kasvua voidaankin kritisoida yhteisten tietojen puutteen kannalta.

Avainsanat: opetussuunnitelma, curriculum, lehrplan, demokratia, pops 2014

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	4
1.1 Hyvä yhteiskunta ja demokratia.....	4
1.2 Kuka päättää mitä opitaan?.....	6
1.3 Tämä tutkimus.....	7
2 KOULUTUS JA YHTEISKUNTA.....	11
2.1 Koulutuksen tehtävät.....	11
2.2 Koulun eettinen kasvatustehtävä.....	15
2.2.1 Aristotelismi ja liberalismi.....	16
2.2.2 Durkheim ja Rousseau.....	18
2.3 Koulutus poliittisen tahdonmuodostuksen välineenä.....	20
2.4 Opetussuunnitelma.....	22
3 OPETUSSUUNNITELMA JA DEMOKRATIA.....	28
3.1 John Dewey: Oppilaslähtöinen koulutus.....	28
3.1.1 Pragmatismi.....	29
3.1.2. Demokratia ja koulutus.....	31
3.2 E. D. Hirsch: Kaikille sama koulutus.....	45
4 METODOLOGIA.....	49
4.1 Aiempi tutkimus.....	49
4.2 Aineisto: POPS 2014.....	51
4.3 Hermeneuttista tulkintaa.....	51
4.4 Teorialähtöinen laadullinen sisällönanalyysi.....	53
4.5 Tulkintamalli.....	54
5. ANALYYSI: POPS 2014 JA DEMOKRATIA.....	59
6. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	72
6.1 Tutkimustulokset.....	73
6.2 Luotettavuus.....	77
6.3 Jatkotutkimukset.....	78
6.4 Loppusanat.....	79
LÄHTEET.....	80

1 JOHDANTO

1.1 Hyvä yhteiskunta ja demokratia

Kussakin ajassa yhteisöillä on tapana muodostaa käsityksensä hyvän yhteiskunnan luonteesta. Selvärajaisten kokonaisuuksien sijaan kyse on liukuvista ominaisuuksista, jotka muuttavat muotoaan maailman muuttuessa yhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen seurauksena. Erilaiset aatteet ja idealismit muodostavat suuntimia tässä kulussa ja monet merkittävät ismit ovatkin värittäneet eri aikojen käsityksiä hyvän yhteisön luonteesta. Yksi aikamme tärkeimpänä pidettyjä aatteita on demokratia.

Demokratia ja kansalaisyhteiskunta ovat tällä hetkellä vahvoja poliittisia agendoja niin Suomen kuin EU:n tasolla. Perehdyin kandidaatintutkielmassani siihen, millaisina sisältöinä demokratia ja aktiivinen kansalaisuus näyttäytyvät ennen vuotta 2014 julkaistuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tutkimustulosteni mukaan kyseiset teemat ovat enenevässä määrin esillä opetussuunnitelman sisällöissä, ja opetussuunnitelmilla pyritään vaikuttamaan yksilöiden kehitykseen kohti aktiivista kansalaisuutta sekä demokraattista yhteiskuntaa. Tuoreimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 16, 18–19, 24, 28, 134, 253, 285) demokraattiset arvot nähdään osana suomalaista yhteiskuntaa. Opetuksella pyritään edistämään demokratiaa ja aktiivista kansalaistoimijuutta, joka on demokratian toimivuuden perusedellytys. Oppilaista kasvatetaan demokraattisen yhteiskunnan jäseniä, jotka tuntevat demokraattiset oikeutensa ja vastuunsa. Demokraattiseen toimintakulttuuriin koetaan luovan puitteet kasvulle, joka mahdollistaa aktiivisen kansalaisuuden aina globaalin maailman tasolla.

Mutta näkyykö näiden teemojen mukainen sanoma itse opetussuunnitelman rakenteissa ja sen laadinnassa? Voidaanko todella demokraattista yhteiskuntaa saavuttaa ilman demokraattista kasvatustilannetta, toisin sanottuna ilman, että myös itse opetussuunnitelma ja sen laadinta ovat demokraattisia?

Aihe on myös Suomessa ajankohtainen. Eduskuntavaalit käytiin 2015 vuoden keväällä ja uusi hallitus on sen jälkeen linjannut keskustelua herättäneitä näkemyksiään koulutuksesta. Vaalien alla

koulutus oli tuttuun tapaan paljon puhuttanut teema ja esimerkiksi niin sanotun pakkoruotsin asema on oiva esimerkki koulutuksen politisoitumisesta. Vastaavasti koulutusleikkaukset ovat puhuttaneet kansalaisia. Mikä vielä merkittävämpää, opetushallitus on julkaissut uudet opetussuunnitelman perusteet 2014, joiden voi olettaa määrittävän suomalaista koulutusta noin seuraavan 10 vuoden ajan. Onkin siis paikallaan pysähtyä tarkastelemaan, miten uudet opetussuunnitelman perusteet laadintaprosesseineen suhteutuvat yllä esitettyihin kysymyksiin.

Nykyisen pääministerin Juha Sipilän hallituksen strategisessa ohjelmassa esitetään yhtenä Suomen vahvuuksista vahva ja toimiva demokratia. Ulkopoliitikassaan Suomen tulee edistää myös kansainvälistä demokratiaa. Niin ikään Euroopan unionin rooliksi ja toiminnan perustaksi esitetään demokratian toteutumisen varmistaminen ja aatteen puolustaminen. (Valtioneuvoston kanslia 2015, 9, 32–35).

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 Kehittämissuunnitelmassa tuodaan niin ikään demokratian merkitys esiin. Yhdeksi toiminnan tavoitteeksi asetetaan aktiivinen kansalaisuus, jonka kautta lapset oppivat vaikuttamaan asioihinsa osana demokraattista yhteiskuntaa. Pyrkimyksenä on kehittää demokratiakasvatusta oppilaitoksissa lisäämällä sisältöjä jotka tukevat osallistumista, vaikuttamista ja yhteiskunnan ymmärtämistä. Niin ikään yleissivistävän koulutuksen arvopohjaksi määritetään demokratia ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja monikulttuurisuuden hyväksynnän ohella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 14–15, 20).

Demokratia on ollut viimeiset puoli vuosisataa aikamme voimakkaimpia poliittisia ihanteita. Käsitettä käytetään laajalti poliittisessa retoriikassa ja sitä kautta myös koulutuspoliittisessa keskustelussa. Ongelmallista on kuitenkin se, että aatetta ihannoidaan kritiikittä vaikka ei ole takeita siitä, että sanan merkitys ymmärrettäisiin yksimielisesti. Demokratian voidaan kuitenkin nähdä toteutuvan vain ihmisten toiminnan kautta ja näin tarkasteltuna voidaan todeta, että yksimielisyyttä käsitteen merkityksestä ei edes tarvita. Demokratia toteutuu ja uusiutuu sen olemuksesta käytävien keskustelujen kautta (Tomperi & Piattoeva 2005, 247–248).

Demokratia termillä voidaan nähdä olevan kaksi keskeistä erilaista merkitystä käytön mukaan. Sen voidaan nähdä tarkoittavan joko kuvaavassa merkityksessä esimerkiksi poliittista järjestelmää enemmistön äänestyspäätöksiin perustuvaksi tai sitten aatteellisessa merkityksessä ”enemmistön äänestyspäätösten määräämää ja sellaisena poliittisesti toivottavaa” (Puolimatka 1995, 218).

1.2 Kuka päättää mitä opitaan?

Yhteiskunta vaikuttaa koulutukseen ja koulutus yhteiskuntaan. Onkin tarpeen tarkastella, millaisista vaikutuksista on kyse ja millaista valtaa näissä suhteissa käytetään.

Unescon aikoinaan asettama kansainvälisen kasvatuksenkehittämiskomissio esitti, että kasvatusjärjestelmän päämäärien analysoinnissa on kaksi pääkysymystä: 1) Mikä on päämäärien todellinen olemus? ja 2) Kuka on määrittänyt päämäärät? (Faure 1976, 197–198). Näin voidaan kysyä myös, mikä on demokratian todellinen olemus päämääränä ja kuka sen on määrittänyt.

Opetussuunnitelma muodostaa keskeisen rakenteen oppimiselle, joka ohjaa kaikkien koulujen opetussisältöjä. Valtakunnallisesti laadittavat opetussuunnitelman perusteet ovat täten merkittävässä asemassa kansallista koulutusta ajatellen. Mutta kenen tulisi saada päättää mitä kouluissa opiskellaan? Onko päätösvalta kenties yksittäisten koulujen itsensä, vanhempien, lasten, kansanäänestysten, koulutuksen yksittäisten asiantuntijoiden ja asiantuntijaryhmien vai kenties poliitikkojen?

Entä mitä opetussuunnitelmassa tulisi olla? Teoreettista tietoa, käytännönläheistä harjoittelua, taiteita ja liikuntaa vai niin sanottuja kovia tieteitä, työelämää vai yleissivistystä palvelevaa tietoa, kansallisesti ja uskonnollisesti spesifistä vai yleispätevää tietoa?

Näissä kysymyksissä on kyse koulutuksen politisoitumisesta. Siitä, kuinka yhteiskunta vaikuttaa koulutukseen, sekä siitä millaista yhteiskuntaa koulutuksella tuotetaan. Historiallisesti erilaiset näkemykset näistä kysymyksistä ovat aina suhteessa oman aikansa yhteiskuntaan.

1.3 Tämä tutkimus

Tutkimuskysymykseni on: Tukevatko perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 demokraattisten kansalaisten kasvattamista teoreettisen viitekehitykseni valossa ja jos kyllä, niin kuinka?

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kuinka perusopetuksen opetussuunnitelma vastaa John Deweyn ja E.D. Hirschin teorioita demokraattisesta koulutuksesta sekä demokraattisen yhteiskunnan saavuttamisesta. Tutkimuksen ydinkysymys nojaa jännitteeseen Deweyn ja Hirschin pitkälti vastakkaisten teorioiden välillä. Deweyn mukaan demokraattinen yhteiskunta saavutetaan demokraattisella oppilaiden omista mielenkiinnonkohteista lähtevällä koulutuksella. Hirsch vuorostaan ajattelee, että demokraattinen yhteiskunta saavutetaan ylhäältä päin määrättyllä kaikille yhtäläisellä koulutuksella. Deweyn kirjoitukset toimivat tutkimuksen pääteorian ja yhdessä teoreetikot muodostavat filosofisen vertailuasetelman joka on osin irrallaan suomalaisesta koulutuksen historiallisesta kehityksestä.

Historiallisesti tarkasteltuna 1820-luvun jälkeen kansalliseen ja valtiolliseen kehitykseen Suomessa vaikutti pitkälti Georg Wilhelm Friedrich Hegelin filosofia. Tämän jälkeen vaikutustyötä alkoi tehdä hegeliläisyyttä edustanut Johan Wilhelm Snellman. Hegelin ja Snellmanin ajatukset muodostivat 1800-luvulla koko suomalaisen kulttuuri- ja yhteiskuntakehityksen kasvatusta ja sen etiikkaa myöten. (Launonen 2000, 80). Historiallisen tarkastelun sijaan käytänkin asetelmaani eräänlaisena heuristisena liikkeenä, jonka kautta on mahdollista tuottaa uudenlaista tietoa. Andrew Abbotin (2004, 81, 85, 91) mukaan heuristiikka tarkoittaa uusien ongelmanratkaisutapojen löytämisen tiedettä. Abbot kuvaa uusien tutkijoiden yhdeksi keskeisimmäksi ongelmaksi kokemusta siitä, että on vaikea löytää tieteestä mitään uutta sanottavaa. Hän kirjoittaa rutiiniheuristiikoista, joista yksi keskeisimpiä on niin sanottu *lisääminen*. Sillä tarkoitetaan jonkin uuden analyysiulottuvuuden, mallin, metodologian tai - kuten tämän tutkimuksen tapauksessa - teoreettisen väännöksen käyttämistä.

Käyn laadullisen sisällönanalyysin kautta läpi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja käsittelen tekemäni löydökset Deweyn teorian ja Hirschin sitä kohtaan antaman kritiikin

muodostaman tulkintakehyksen valossa. Deweyn edustama pragmatismi ei kuitenkaan ole vaille historiallisia kytköksiä Suomessa. Kilpisen, Kivisen ja Pihlströmin (2008, 11–13) mukaan monet nimekkäät suomalaiset filosofit tutustuivat pragmatismiin 1910–1950-luvuilla. Koska eurooppalainen filosofia oli täällä useimmille amerikkalaista tutumpaa, näyttävät pragmatismien ajatukset siirtyneen tänne eurooppalaisten ajattelijoiden kautta. Vielä 2000-luvulla pragmatistista ajattelua ei tutkittu Suomessa lähes ollenkaan, mutta nykyisin se on ollut taas enemmän esillä. Pragmatismi ei ole ollut pääsuuntaus Suomessa, Euroopassa tai edes sen synnyinmaassa Yhdysvalloissa, mutta sillä on ollut osansa 1900-luvun lopun filosofisten koulukuntien välisten rajojen hämärtymiseen.

Demokraattinen yhteiskunta nähdään ideaalina tavoitteena suomalaisissa poliittisissa teksteissä ja opetussuunnitelmissa. Siksi on oleellista kysyä, johdattaako suomalainen koulutus oikeasti demokraattiseen yhteiskuntaan. Tämä demokratian vahva asema suomalaisessa yhteiskunnassa ja poliittisessa tahtotilassa on julkisen keskustelun ja dokumenttien, sekä kandidaatin tutkielmassani tekemän analyysin pohjalta mielestäni selvä, mutta en kuitenkaan tutkimuksessani ota tätä itsestäänselvyytensä. Kysymyksenasetteluni jättää tilaa myös piirteille, jotka antavat olettaa ettei ohjausta demokraattiseen kansalaisuuteen ja yhteiskuntaan tapahdu. Pyrkinessäni analysoimaan demokratiaan kasvattavia opetussuunnitelman rakenteita teen myös eroa kahden teoreetikoni näkemysten välillä.

Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksessani lähdän liikkeelle koulutuksen ja yhteiskunnan suhteesta. Lehtisalo ja Raivola listaavat koulutuksen eri tehtäviä teoksessaan *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Näistä tehtävistä sosialisatio ja kulttuurin kehittäminen, emansipoiva funktio, sekä koulutuksen tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus johdattavat tutkimuksen tarkastelemaan koulutuksen roolia ihmisiin ja yhteiskuntaan vaikuttavana tekijänä ja työkaluna. Tätä ajatusta ja koulutuksen eettistä tehtävää syvennetään ja taustoitetaan historiallisesti Leevi Launosen väitöskirjan “Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle” kautta. Väitöskirja esittelee yhteiskunnan harjoittaman kansalaiskasvatuksen sekä julkisen ja yksityisen moraalien suhteen kaksi päätraditiota, aristotelisen hyve-etiikan (etiikan yhteisöllisyys) sekä

liberalistisen yhteiskuntafilosofian (kansalaisten yksityinen riippumattomuus). Näistä päästään edelleen koulun eettisen kasvatuksen kahteen historiallisesti keskeiseen moraaliperinteeseen, Durkheimiin ja Rousseauhun. Durkheim painotti moraalijattelussaan sosialisaaion ja koulun normatiivisen opetuksen ratkaisevaa merkitystä, eli hänen ajattelunsa etenee yhteiskunnasta yksilöön. Rousseau vuorostaan kannatti normatiivisen kasvatuksen sijaan näkemystä lapsen luontaisesta hyvyydestä ja vapaudesta, eli hänen ajattelunsa etenee yksilöstä yhteiskuntaan.

Koska tutkimuskohteena on opetussuunnitelma, on tarpeen avata myös opetussuunnitelmateoriaa. Keskityn opetussuunnitelmaan erityisesti poliittisena dokumenttina, sekä arvoja ja kulttuuria välittävänä työkaluna valottaen hieman curriculum-tutkimuksen taustaa.

Tämän pohjustuksen kautta siirryn tutkimukseni pääteoreetikoon John Deweyyn. Dewey on aikamme merkittävimpiä demokratian ja koulutuksen suhteen käsittelijöitä ja siksi perusteltu teoreetikko aiheen käsittelyyn. Dewey lähtee koulutusajattelussaan rousseaulaisesti lasten omista intresseistä, joiden vaalimisen hän katsoo johtavan demokraattisiin kansalaisiin ja yhteiskuntaan. Tässä osiossa esittelen Deweyn pragmaattisen filosofian edustajana ja tarkastelen tarkemmin hänen näkemyksiään koulutuksen ja demokratian suhteesta.

E. D. Hirsch on Dewey-kriitikko, joka edustaa moraalijattelussaan durkheimilaisen ajattelun mallista normatiivista opetusta. Hänen näkemyksensä mukaan opettamalla kaikille samat asiat luodaan pohja yhteiselle kommunikaatiolle, joka johtaa demokratiaan. Ajattelun keskiössä on käsite ”cultural literacy”, joka voidaan nähdä tietynlaisena yleissivistyksen muotona. Hirsch kirjoittaa paljon viitaten Deweyn teksteihin, joten hänen nostamisensa mukaan teoreettisen viitekehysten rakentamaan dialogiin on perusteltu ratkaisu.

Koska työn keskeisin käsite on demokratia, on myös sitä kyettävä tarkastelemaan analyttisesti. Tutkimuksessani annan käsitteen määrittelyn nousta Deweyn ja Hirschin omista demokratiakäsityksistä, jotka pyrin kuvaamaan heitä käsittelevässä osiossa sekä analyysivaiheessa.

Tutkimus vaatii laadullista tutkimusotetta, jotta voin tuoda aineistosta löytyviä syvempiä merkityksiä esiin ja peilailla niitä tarkasti suhteessa teoriaan. Tutkimuksen aineistona toimii Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, joihin perehdyn laadullisen sisällönanalyysin

kautta. Ote on teorialähtöinen. Tarkoitukseni on siis tunnistaa ne tekijät, jotka Deweyn ja Hirschin mukaan ovat demokratiaan johtavan koulutuksen keskeisiä tekijöitä, ja hakea näitä kohtia aineistostani.

Demokratiaa on tarpeellista tarkastella suhteessa koulutukseen kahdella eri tasolla. Toisaalta tulee havainnoida itse opetussuunnitelmaa yllä kuvattujen teorioiden taholta, eli kysyttävä miten itse ops suhtautuu yksilöiden ja yhteiskunnan suhteeseen. Toisaalta taas on tarkasteltava sitä prosessia jossa opetussuunnitelmat laaditaan ja kysyttävä onko itse prosessi demokraattinen, eli ketkä kaikki voivat vaikuttaa opetussuunnitelmien sisältöihin. Pro gradu -työn rajallisuuden vuoksi keskityn tässä tutkimuksessa vain itse opetussuunnitelman sisältöjen tasoon.

Opetussuunnitelman perusteet 2014 sekä ops2016-prosessi edustavat uusinta materiaalia aiheesta Suomessa. Tutkimalla uusia perusteita pääsen perehtymään aineiston tuoreuden vuoksi vielä hyvin vähän tutkittuun aineistoon mikä puoltaa näiden materiaalien analysointia jo itsessään. Lisäksi saavutan tutkimuksellani parhaan mahdollisen kuvan siitä, mihin suuntaan demokratian suhteen Suomessa ollaan juuri nyt menossa.

Lopuksi työssäni analysoin aineistosta tekemieni havaintojen ja teorian suhdetta koittaen vastata kysymykseen siitä, missä määrin suomalaisen opetussuunnitelman rakenteet ja sisällöt tukevat tai eivät tue demokratian edistämistä Deweyn ja Hirschin teorioiden mukaan. Havaintoni antavat minulle mahdollisuuden arvioida opetussuunnitelman johdonmukaisuutta asiassa, nostaa esiin mahdollisia ristiriitoja ja lopulta koittaa päätellä, ohjaako opetussuunnitelma Suomea uskottavasti kohti demokraattista yhteiskuntaa.

Tämän tutkielman tarkoituksena on paitsi rakentaa oma tulkintani John Deweyn ja E. D. Hirschin teorioista, sekä sen ohella tuottaa tietynlainen teoreettinen koe tarkastelemalla suomalaista opetussuunnitelmaa heidän kirjoitustensa valosta ja siten selvittää muodostuuko asetelmasta uutta relevanttia tietoa aiheesta.

2 KOULUTUS JA YHTEISKUNTA

2.1 Koulutuksen tehtävät

Koska koulutuksella pyritään poliittisten tavoitteiden saavuttamiseen, on sen puitteissa tapahtuva kasvatus vain tietyissä osin itseisarvoista. Siten koulutuspoliittinen evaluaatio ei olekaan kiinnostunut opetuksen tuloksista sinänsä, vaan koulun ulkopuolisista tuloksista, koulutuksen vaikuttavuudesta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 38). Koululle ja koulutukselle asetetaan siis erilaisia tavoitteita, joiden luonteesta eri intressit kilpailevat. Kun nyt on havaittu, että näillä tavoitteilla pyritään vaikuttamaan yhteiskuntaan yleisellä tasolla, on tarkennettava minkälaisia nämä tavoitteet voivat olla. Lehtisalo ja Raivola (1999, 38) jakavat koulutuksen funktiot taloudellisiin tehtäviin, valikointi- eli selektioitehtäviin, kulttuurinsiirtämistehtävään, varastointifunktioon ja emansipoivaan funktioon. Johtaakseni koulutuksen merkityksen yhteiskunnallisen etiikan suhteen, perehdyn näihin tarkemmin.

Koulutuksen taloudellinen tehtävä kattaa kansantalouden voimistamisen, työvoiman valmentamisen elinkeinoelämän tarpeisiin ja yksilön varustamisen toimeentulon hankkimiseen. Työelämä asettaa yksilöiden osaamiselle asiantuntijuusvaatimuksia. Näistä nostan esiin työn sosiaalisuuden, joka asettaa yksilön suhteuttamaan osaamisensa ja arvonsa muuhun yhteiskuntaan, sekä yhteisön keskeisintä toimintakulttuuria edustavat ydinkompetenssit joiden perustana on yksilön jäsenyys erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa. Koska osaamistarpeet muuttuvat, on osa koulutuksen taloudellista tehtävää myös tulevaisuuden tarpeiden ennakointi. Jotta koulutus voisi täyttää taloustehtävänsä, sen näyttäisi olevan tarpeen olla vuorovaikutuksessa talouselämän kanssa. Taloutta hallitseva markkina-ajattelu on asettunut osaltaan myös koulutuksen kentälle ja se on yksi koulutusta ohjaavista tekijöistä. Tämän kehityksen myötä, on kysyttävä missä määrin markkinoiden ohjaus sopii koulutukselle. Koulutuksen demokraattiseen jakelun näkökulmasta koulutuksen kehittäminen on epäonnistunut poliittisen valtapelin vuoksi, mikä on tuottanut liikaa byrokratisoitumista, eivätkä kysyntä ja tarjonta enää kohtaa. Palveluiden kontrolloitu tuottaminen synnyttää tuottajan markkinat ja voidaan väittää, että tämä johtaa koulutuksen aseman korostumiseen sosiaalisen aseman määrääjänä. Markkinat vaikuttavat siihen, kuinka tasa-arvoisesti koulutus jakautuu ja löytävätkö esimerkiksi vähemmistöt sen piiriin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 44–54).

Toinen koulutuksen tehtävä, valikointi ja luokittelu, liittyy läheisesti taloudelliseen tehtävään. Tämä selektiofunktio on sosiaalinen tehtävä, jossa strafikaatioprosessin kautta yksilöt eriytyvät oikeuksien, velvollisuuksien, vallan käytön, elämäntavan sekä itsen ja todellisuuden käsitysten suhteen. Lehtisalo & Raivola viittaavat Willisiin (1976) sekä Turneriin (1961), ja esittelevät kuinka yksilöt asemoituvat eri yhteiskunnallisiin kerroksiin joko kilpailun tai ylhäältä avustetun valinnan kautta. Vaikka tämä valikoituminen on usein lähtökohtaisesti avointa, on eri kerroksilla tyypillistä uusintaa omaa kulttuuriaan sukupolvien välillä, eli säilyttää nykyinen asemansa suhteessa koulutukseen ja yhteiskuntaan. Avoin koulutusjärjestelmä lykkää eriytymistä vain myöhempään vaiheeseen, joko korkeakoulutukseen, sen sisälle rakentuviin laadullisesti hierarkkisiin yksiköihin, tai sitten työelämän suorittamaan valintaan. Eriytymisen tuloksena syntyvät kerrokset näkevät koulutuksen funktiot eri tavoin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 55–57). Voidaan siis päätellä, että koulutus ja siihen valikoituminen muokkaavat yhteiskuntaa, mutta samalla myös yhteiskunta vuorostaan muokkaa koulutusta ja sen valintaa eri kerrostumiin ajautuneiden ihmisten intressien mukaisesti.

Kulttuuriperinnön siirtäminen ja uuden sukupolven sosialisointi on kolmas koulutuksen keskeinen tehtävä. Sosialisointiossa yhteiskunnan osa tai jokin ryhmä liitetään yhteen muun yhteisön kanssa. Koulutusjärjestelmä voidaan nähdä sekä yhteen liittäjänä, että liitettävänä. Tässä asemassa se saa muodon, sisällöt ja tavoitteensa yhteiskunnan sosiaalisten järjestelmien, kuten talouden ja politiikan kautta. Pääosin koulu edustaa menneiden sukupolvien näkemystä maailmasta tietynlaisena yhteiskunnan peilinä, ja siten se uudistaa olemassa olevia valtasuhteita ja rakenteita. Kulttuurin assimilaation ja enkulturaation ohella tapahtuu poliittisia arvoja siirtävää poliittista sosialisointia, jota voidaan kritisoida kritiikittömäksi indoktrinoinniksi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 58–59).

Sosialisointilla on keskeinen merkitys kansalaisuuden ja kansallisvaltion rakentamisessa. Koulutus tuottaa kansalaisia, joilla on sekä oikeuksia että velvollisuuksia yhteisössä. Samalla sosialisointi linkittyy yhteen koulutuksen selektiofunktion kanssa, kun eri kerrostumat siirtävät eteenpäin Bourdieun sosiaalisesti pääomaksi kuvaaman kulttuurisen kokonaisuuden. (Lehtisalo & Raivola 1999, 59–60).

Koulussa sosialisointi ja kulttuurin siirron työvälineenä voidaan pitää opetussuunnitelmaa. Oleellisia kysymyksiä ovat kuitenkin oikeus päättää siitä, minkä kaiken eteenpäin siirtäminen on

arvokasta, kenen kulttuuria siirretään, mihin tarkoituksiin ja miten nämä valinnat perustellaan. (Lehtisalo & Raivola 1999, 60).

Rationalismin lähtökohdista käsin uskotaan, että ihmisen käyttäytyminen on ohjailtavissa ärsykkein ja kaikkia instituutioita koulu mukaan luettuna tulee ohjailta tieteellisesti. Jotta ohjaus toimisi, annetaan oppimisen puitteet valmiina opettajille ja oppilaille, jolloin tavallaan yhdenmukaistetaan sisältöjen ohella myös oppijat. Samalla koulu opettaa sisältöjen ohella myös toimintakulttuuria. Humanistisesta lähtökohdasta taas ajatellaan kulttuuri elämyslähöiseksi, jolloin se ei olekaan kaikille yhteistä, vaan eri ryhmillä on omat ala-, osa- ja vastakulttuurinsa. Tällaisessa opetussuunnitelmassa tieto nähdään vuorovaikutteisena ja se rakentuu kokemuksellisen tiedon varaan. Relatiivinen malli vuorostaan painottaa opetuksen sisällön suhteuttamista sosiopoliittiseen tilaan yhteiskunnassa. Siinä opetussuunnitelman sisältö nähdään syntyvän suhteessa aikaansa ja historiaan. Tällöin painottuu myös humanistisen mallin tavoin yksilön kokemuksen ainutlaatuisuus, mutta samalla pidetään kiinni yhteiskunnan roolista tiedon rakentumiselle. Näissä kolmessa opetussuunnitelmanäkemyksessä on siis viime kädessä kyse siitä, onko lähtökohtana tekninen vai vuorovaikutuksellinen rationaalisuus. (Lehtisalo & Raivola 1999, 60–62). Huomaamme myös, että sosialisatio ja kulttuurinsiirtoprosessin tavat riippuvat tästä kysymyksestä. Valittu ajatusmalli vaikuttaa siihen millaiseksi opetussuunnitelma ja koulutus muodostuvat, ja nämä edelleen ohjaavat yhteiskunnan rakentumista.

Koulutuksessa voidaan edelleen valita myös, kuinka sosiaaliseen muutokseen siellä suhtaudutaan. Sen suhteen voidaan joko olla välinpitämättömiä, se voidaan koittaa estää tai sitä voidaan koittaa edistää. Muutokset koulussa ovat osin seurausta yhteiskunnassa tapahtuneista muutoksista, mutta aktiivisessa koulutuspolitiikassa koulutuksesta tehdään myös muutosagenttia. Koulutuksen tekniset suunnittelijat ja päätöksentekijät eivät voi kuitenkaan päättää tavoiteltavaa järjestystä koulutuksen arvosidonnaisuuden vuoksi, vaan tämä tehtävä jää normatiiviselle koulutuspoliittiselle arvofuturologiselle pohdinnalle. (Lehtisalo & Raivola 1999, 63–64).

Neljäs koulutuksen tehtävistä on sen varastointifunktio, jossa koulu nähdään paikkana säilöä yhteiskunnalle funktionaalisesti tarpeettomia nuoria. Varastointi on ollut myös suhteessa työllisyyskysymykseen, sillä koulutus pitää tietyn osan väestöstä pois liian täysiltä työmarkkinoilta. 1900-luvun lopussa alettiinkin siirtyä painottamaan varastoinnin sijaan työllisyyskoulutuksen näkökulmaa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 64–65). Varastoinninkin kautta koulutus vaikuttaa

yhteiskuntaan muokkaamalla sen rakenteita väestön osalta.

Viides tehtävä jota koulutus täyttää on emansipaatio. Koulutuksen saaminen parantaa esimerkiksi naisten ja lasten asemaa, sekä tekee heidät vähemmän riippuvaisiksi muista. Yksilöiden oppiminen ja tietoinen herääminen on ainoa keino saavuttaa yhteiskunnassa suotuisia ja haluttuja muutoksia. Koulutuksen emansipoiva vaikutus herättää ihmisen refleктоimaan omia lähtökohtiaan ja ruokkii tämän luovaa ajattelua ja toimintaa. Puhutaan niin sanotusti valtautumisesta. Opetussuunnitelmien voidaan katsoa täyttävän emansipaatiotehtävää erilaisten yksilökeskeisten tavoitteiden kautta. Yksilön valtautuminen ei kuitenkaan ole perinteinen koulutuspoliittinen tavoite. Tästä näkökulmasta koulutuksen tavoitteet, rakenteet ja pedagogiikka ovatkin usein ristiriidassa keskenään. (Lehtisalo & Raivola 1999, 67–68). Emansipaation kautta koulutus siis vaikuttaa yhteiskuntaan muuttamalla koulutettujen yksilöiden asemaa yhteisössään. Koulutetun yksilön voidaan nähdä muuttavan ympäröivää yhteiskuntaansa laadullisesti eri tasolla kuin kouluttamattoman.

Tasa-arvon edistäminen muodostaa vielä yhden elementin, joka vaikei niinkään ole koulutuksen tehtävä, on asia, johon muut koulutuksen tehtävät ovat suhteessa. Taloudellisesta näkökulmasta koulutus luo yksilöiden välille yhtäläisiä mahdollisuuksia työllistyä, emansipaatio tekee yksilöistä tasa-arvoisempia purkamalla riippuvuussuhteita ja sosialisatiossa joko tehdään yksilöistä tasa-arvoisia antamalla kaikille samat tiedot tai vaihtoehtoisesti tasa-arvoistetaan yksilöitä antamalla kaikkien yksilölliselle kulttuurikokemukselle oma tilansa. Kysymys on siitä kuinka tasa-arvo ajatellaan. Lehtisalo & Raivola (1999, 69) kirjoittavat tasa-arvon määrittelyn ongelmallisuudesta pohtien sen asemaa suhteessa muihin arvoihin kuten vapautteen tai velvollisuuteen. Tasa-arvo voidaan myös nähdä välineenä jonkin toisen arvon saavuttamiseen.

Konservatiivinen tasa-arvon käsitys lähtee liikkeelle ihmisten välttämättömistä biologisista eroista. Siten ihmiset ovat koulutettavuudeltaan erilaisia, eikä ole edes järkevää vaatia kaikkien päätyvän samaan lopputulokseen. Tällöin koulutuksen tasa-arvo ymmärretään mahdollisuuksien tasa-arvona, toisin sanottuna kaikilla on oltava yhtäläiset mahdollisuudet tulla eriarvoisiksi. Liberaalinen käsitys tasa-arvosta lisää tähän ajatukseen enemmän ympäristön vaikutuksen näkökulmaa. Se kokee älykkyyden edelleen merkitykselliseksi tekijäksi, mutta tuo sen ohien kulttuurin deprivatioreorian, joka korostaa lapsen aiempien puitteiden vaikutusta kykyyn hyödyntää tulevia koulutusmahdollisuuksia. Radikaali tasa-arvokäsitys hylkää älykkyyden roolin yksilön

koulutettavuutta määrävänä ehtona. Sen mukaan älykkyys on perimän ja ympäristövaikutusten yhteistulos, eikä pelkkää älykkyyttä voida siten pitää oppilasvalintojen kriteerinä ja kykyjen ennustajana. Tälle ajattelutavalle mahdollisuuksien tasa-arvo on itsestänselvyys, ja se siirtyy lähtötason kompensoinnista koko koulutuksen ajan kestävään positiiviseen diskriminointiin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 70–76). Tasa-arvon käsitteen ymmärtäminen on kytköksissä myös demokratiaan, johon paneudumme myöhemmin tässä tutkimuksessa. Eri demokratia näkemykset pohjautuvat erilaisille tasa-arvokäsityksille. Niin ikään siis myös tasa-arvon ymmärrys vaikuttaa koulutukseen ja koulutuksen kautta yhteiskuntaan.

Tarkastelemalla koulutuksen tehtäviä olemme osoittaneet, että koulutus vaikuttaa yhteiskuntaan lukuisin eri tavoin. Näin ollen ei siis ole yhdentekevää kuinka koulutus suunnitellaan ja järjestetään. Kuten edeltävä katsaus on antanut viitteitä, on eri toteutustavoilla erilaisia vaikutuksia. Seuraavaksi onkin paikallaan perehtyä syvemmin siihen, millaisilla keinoilla saadaan millaisiakin vaikutuksia aikaan ihmisissä ja yhteiskunnassa.

2.2 Koulun eettinen kasvatustehtävä

Koulukasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää hyvän kansalaisen ideaa, joka kattaa ne yhteiskunnan odottamat tiedolliset, taidolliset ja moraaliset valmiudet, joita koulu pyrkii vahvistamaan. Jo Platonin valtiossa lapsista on pyritty kasvattamaan täydellisiä kansalaisia ohjaamalla heidät hyveeseen. Sittemmin tällainen tietynlainen kansalaisismoraali on ollut osa demokraattisten yhteiskuntien toimintaa ja kasvatusta. (Launonen 2000, 18). McLaughlin (1992) antaa kansalaisuuden käsitteelle neljä keskeistä piirrettä. Hänelle siinä on kyse yksilön identiteetistä, kansalaisilta vaadituista hyveistä, yksilön poliittisesta sitoutumisesta, sekä niistä yhteiskunnallisista edellytyksistä jotka mahdollistavat kansalaisuuden toteutumisen. Kansalaisen hyveet voidaan ymmärtää joko minimaalisen tai maksimaalisen näkemyksen mukaan. Minimaalisessa näkemyksessä kansalaiselta odotetaan pelkästään laillista ja juridista tottelevaisuutta. Maksimaalisen näkemyksen mukaan taas ajatellaan, että kansalaisuuteen kuuluu myös laajempi tietoisuus itsestään yhteisön osana, käsitys demokraattisista oikeuksista ja velvollisuuksista, sekä ymmärrys yhteisön jaetusta hyvästä.

2.2.1 Aristotelismi ja liberalismi

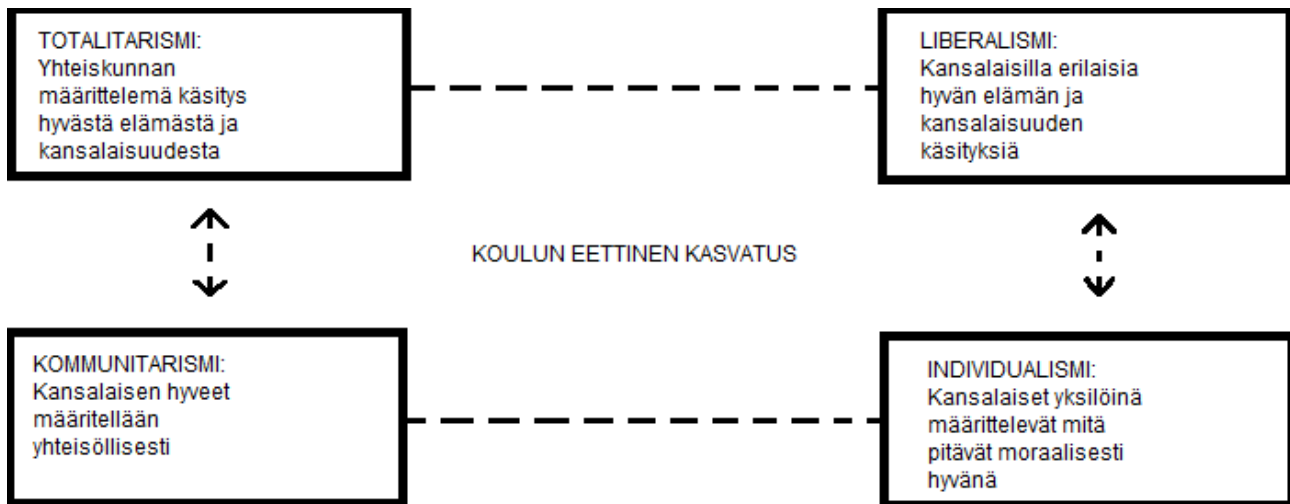
Launonen (2000, 19) viittaa Spieckeriin ja Steuteliin (1996), joiden mukaan moraalinen identiteetti voidaan jaotella julkiseen ja ei-julkiseen osaan. Julkinen moraalit nousee kansalaisen yhteiskunnallisesta roolista, kun taas ei-julkinen moraalinen identiteetti edustaa kansalaisen yksityistä käsitystä hyvästä elämästä. Launonen toteaa koulun eettisen kasvatuksen olevan läheisesti kytköksissä tähän julkisen ja yksityisen moraalin kysymykseen.

Länsimaisessa valtioajattelussa voidaan erottaa kaksi päätraditiota julkisen ja yksityisen moraalin sekä yhteiskunnan harjoittaman kansalaiskasvatuksen suhteen. Ensimmäinen näistä on Aristoteleen filosofiaan pohjautuva traditio, joka perustuu ihmisen olemuksen yhteisölliseen ymmärtämiseen ja sen mukaan johdettuihin kansalaishyveisiin. Aristoteles asettaa ihmiselämän suurimmaksi päämääräksi hyveellisuuden ja onnellisuuden, jossa onnellisuus on hyveen mukaista toimintaa. Tämän hyve-etiikan lähtökohtana on ajatus jakamattomasta ja yhteisestä hyvästä. Näin ollen yksilön ja yhteisön hyvä on sama ja siten yhteinen on moraalisesti arvokkaampaa kuin yksityinen. Yksilön hyvä ei kuitenkaan ole ristiriidassa toisten hyvän tavoittelun kanssa, sillä hyvä ei ole jaettavissa tai omistettavissa. Aristoteleen filosofia korostaa siis etiikan yhteisöllistä merkitystä. (Aristoteles 1989, 18–22, 128, 46, 135–136). Valtion tehtäväksi jää luoda kasvatuksella ja lainsäädännöllä sellaiset edellytykset, joiden puitteissa yksilöt voivat elää inhimillisten hyveiden mukaisesti. Aristotelisen filosofian traditiota kutsutaan uusaristotelismiksi, hyve-etiikaksi ja kommunitarismiksi. Tämän teoriaperinteen mukaan yhteisön tehtävä on opettaa lapsille eettisiä arvoja ja tapoja, sekä johtaa heidät hyveiden kehittymistä ohjaavaan toimintaan. Kommunitarismissa yhteisön tarpeet voivat jopa ohittaa yksilön tarpeet. (Launonen 2000, 20).

Toinen valtioajattelun keskeinen kasvatustraditio pohjautuu liberalistiseen yhteiskuntafilosofiaan ja individualismiin, jonka juuret ovat Thomas Hobbesin ja John Locken ajatuksissa. Launonen (2000, 21) viittaa Saastamoiseen (1998) ja kuvaa liberalismia sen historiallisen kehityksen kautta, joka lähti liikkeelle modernista yksilön vapauden käsitteestä Ranskan vallankumouksessa 1700-luvulla. Ranskalaisessa liberalismissa vapaudella oli kolme merkitystä: (1) ihmisen kykyä hallita omaa

elämäänsä oman ymmärryksensä pohjalta, (2) kykyä kontrolloida mielihalujaan sekä (3) kykyä toimia yhdessä muiden kanssa yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Saksalaisessa liberalismissa taas erotettiin poliittinen ja moraalinen vapaus toisistaan. Immanuel Kant esitti että moraalinen vapaus tarkoitti yksilön kykyä toimia autonomisesti järkensä sekä yleisesti laiksi käyvien moraaliperiaatteiden mukaan. Poliittisen vapauden nimissä valtion tuli olla puolueeton suhteessa käsityksiin hyvästä elämästä. Siten valtion tehtäväksi jäi poliittisen vapauden turvaaminen. Wilhelm Humboldt toi liberaaliin ajatteluun idea yksilöllisestä itsensä kehittämisestä yhteiskunnallisena ihanteena. 1800-luvulla John Stuart Mill yhdisti Humboldtilta perityn vapauden ja itsensä toteuttamisen idean yhdistäen ne utilitarismiin. Klassisen utilitarismin mukaan inhimillisen toiminnan arvo määrittyy sen mukaan, mikä käsillä olevista vaihtoehdoista tuottaa suurimman arvon mahdollisimman monelle. Millin mukaan demokraattisten instituutioiden tehtävä oli kasvattaa kansalaisia, jotka yksilöllisten etujensa sijaan pyrkivät edistämään yhteiskunnallista hyvinvointia. Liberalismi esittää että valtion tulee taata yhteisön jäsenille perusoikeudet, mutta sen ei tule puuttua kansalaisen hyvän elämän päämääriin. Yhteisö muodostaa toimintakentän, jonka puitteissa rationaaliset yksilöt tavoittelevat näkemystään hyvästä elämästä. Julkinen valta nähdään yksityisen hyvän saavuttamisen välikappaleena. (Launonen 2000, 20–22).

Aristotelisessä hyve-etiikassa eettinen kasvatus on siis kytköksissä yhteisesti jaettuihin arvopäämääriin ja kansalaisten moraalisiin luonteenhyveisiin, kun taas liberalistisessa ajattelussa on ennemminkin kyse muodollisten yhteiskunnallisten pelisääntöjen noudattamisesta (Launonen 2000, 23). Launonen viittaa Lagerspetziin joka selventää liberalismiin (individualismiin) ja aristotelismin (hyve-etiikan) välistä eroa puhumalla sääntöteoreettisesta ja tavoiteteoreettisesta ajattelutavasta. Liberalismin versioita yhdistää sääntöteoreettinen painotus, jossa hyvä yhteiskunta palautuu oikeisiin pelisääntöihin, joiden puitteissa kansalaiset toimivat. Aristotelismi taas painottaa elävien ihmisten moraalisia ominaisuuksia. Näillä eväillä Launonen muodostaa hyvän elämän ja kansalaisen moraalisen identiteetin varaan rakentuvat yhteiskuntafilosofiset perusulottuvuudet. Ensimmäisen ulottuvuuden totalitaristisessa päässä yhteiskunta määrittelee hyvän kansalaisen ominaisuudet ja eettisen kasvatuksen tavoitteet, ja taas liberalistisessa päässä yhteiskunta on tämän valinnan suhteen neutraali. Toisen perusulottuvuuden muodostaa kysymys kommunitarismin, jossa moraaliset hyveet ovat yhteisöllisesti jaettuja, sekä individualismin, jossa hyveet ovat yksilöllisesti valittuja välillä. (Launonen 2000, 23–24).



KUVIO 1. Eettisen kasvatuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat

2.2.2 Durkheim ja Rousseau

Aristotelismi ja liberalismiin historialliselta pohjalta voidaan koulun eettisessä kasvatustraditiossa erottaa myös kaksi moraalipedagogista suuntausta. Emile Durkheim painotti moraalijattelussaan sosialisointia ja koulun normatiivisen opetuksen merkitystä. Jean Jacques Rousseau puolestaan hylkää yhteiskunnan normatiivisen kasvatuksen ja rakentaa eettiset näkemyksensä lapsen synnynnäisen hyvyyden ja vapauden ympärille. Durkheimin ajattelu etenee yhteiskunnasta yksilöön ja Rousseauin puolestaan päinvastoin yksilöstä yhteiskuntaan. (Launonen 2000, 24–25).

Launonen (2000, 24–25) viittaa Durkheimiin (1961, 1973 ja 1990) ja esittää hänen hylkäävän yksilöllisen moraalin käsitteen, jonka sijaan tämä kokee kaiken moraalisuuden luonteeltaan yhteiskunnallisena. Durkheimin mukaan sosiaalisen yhteisöelämän ominaisuuksia ei voida palauttaa yksilöiden käyttäytymiseen tai motiiveihin. Yhteiskunta on yksilön yläpuolinen auktoriteetti, toisin sanottuna eräänlainen kollektiivinen persoonallisuus. Samalla yhteiskunta tavallaan ottaa Jumalan paikan moraalin edellyttämänä ylipersonallisena kriteerinä, johon yksilön arvotahto pyritään sitouttamaan. Durkheim esittää että yhteiskunnallisen kiinteyden tulisi perustua järkeen ja moraalisiin jolloin kansalaisten moraalinen integraatio on merkki terveestä yhteiskunnasta. Yhteisön jakama käsitys yhteisestä hyvästä on se voima, joka ohjaa sen jäsenten käyttäytymistä säännönmukaisesti

muotoihin ja rakentaa siten pohjan yhteiskunnan sosiaaliselle kiinteydelle.

Durkheim pyrkii rakentamaan moraalin sosiologiseksi tieteeksi. Durkheimille moraalilla tarkoitetaan käyttäytymisen yhdenmukaisuutta ja säännönmukaisuutta. Tällainen auktoriteettiin ja kuriin perustuva rajoittaminen on välttämätöntä kansalaisten onnellisuudelle. Moraalin toinen peruselementti on sitoutuminen ja samaistuminen sosiaaliseen ryhmään, kun yhteiskunnalliset suhteet hallitsevat kansalaisia. Tästä huolimatta näiden tulee samalla johtaa siihen, että yksilöt ymmärtävät moraaliset lainalaisuudet ja toimivat autonomisesti sitoutuen moraaliseen toimintaan vapaaehtoisesti. Durkheimin moraalin peruspilarit ovat siis kuri, sitoutuminen ja autonomia. Moraalisen kasvatuksen pohja saadaan perheen parissa, mutta se ei kuitenkaan ole riittävää ehdottoman kurinalaisuuden oppimiseksi. Tähän tarvitaan koulua joka yhdistää yksilön toisiin ihmisiin ja kulttuuriseen traditioon. Koulun ei tule antaa yksilön kasvaa puhtaasti oman luontonsa mukaisesti, vaan sen tulee muovata tästä yhteiskunnan tarpeita vastaava olento. (Launonen 2000, 25–27).

Rousseau (1905 ja 1997) Launosen (2000, 27–28) mukaan ajattelee kasvatuksesta täysin toisin kuin Durkheim. Rousseau näkee yhteiskunnan pahana ja lapsen taas luontaisesti hyvänä. Riippuvuus toisista ihmisistä eli yhteiskunnasta on kaikkien moraalisten paheiden lähtökohta. Kasvu siveelliseksi paheista vapaaksi ihmiseksi edellyttää ominaisuuksien tavoittelua, jotka ihmiselle ovat kuuluneet niin sanotusti luonnontilassa. Tätä voidaan tavoitella kasvatuksella. Hyväksi kehittyminen tapahtuu yksilön vapauden kautta. Siveellisyyden kasvu on Rousseaulle primaarinen prosessi, jossa yhteiskunnallisen ja moraalisen opetuksen mahdollisuus alkaa sen jälkeen kun siihen on edellytykset yksilön psykologisen ja loogisen kypsyyden puolesta.

Rousseauin ajattelussa painottuu lapsen ainutkertainen yksilöllisyys sekä itseohjautuvuus. Tämä tarkoittaa sitä että kasvattajan on luotettava luonnon omaan kehitykseen vaikuttamisyrittysten sijaan. Rousseauin mukaan lapsi oppii ensin luonnon välttämättömyydet, sitten sen mikä on hyödyllistä ja lopulta sen mikä on moraalisesti hyvää. Tällöin yksilön moraalinen suhde yhteiskuntaan rakentuu vapaaehtoisena sopimuksena. Toisin kuin Durkheimilla Rousseaulle moraalisesti hyvää on vain se, jonka yksilö itse huomaa hyväksi. (Launonen 2000, 27–28).

Moraalin suhteen Durkheim painottaa sosialisatiota ja Rousseau vuorostaan individualisatiota. Yhteisöön mukautuminen ja vapaaksi kansalaiseksi kasvaminen muodostavat tasapainoasetelman

jonka jännite on eettisen kasvatuksen keskeisimpiä kysymyksiä. (Launonen 2000, 28). Kumpaakaan tämän asetelman ääripäistä tuskin on puhtaasti havaittavissa suurissa kasvatusjärjestelmissä, mutta nämä teoriasuuntaukset muodostavat historiallisen viitekehyksen, johon asettaa tämän tutkimuksen pääteoriat. Aristotelismi ja liberalismi muodostavat pohjan moraalien yhteisöllisestä ja yksilöllisestä rakentumisesta, jonka Durkheim ja Rousseau kytkevät kasvatukseen ja koulutusjärjestelmään. Koska tässä tutkimuksessa koulutusta tarkastellaan erityisesti opetussuunnitelman kautta, perehdyinkin seuraavaksi koulutuspolitiikkaan ja opetussuunnitelmaan tämän historiallisen rakenteen jatkona.

2.3 Koulutus poliittisen tahdonmuodostuksen välineenä

Kasvatus ja politiikka voidaan nähdä hyvin läheisiksi aloiksi ja siten kasvatustieteiden etsimistä poliittisesta teoriasta voidaan pitää perusteltuna. Kasvatus- ja koulutusinstituutio on osa yhteiskuntaa, joten yhteiskunnan muuta järjestystä ohjaavat periaatteet heijastuvat luonnollisesti myös sinne. (Puolimatka 1995, 217). Kasvatusteorioiden voidaan kaikkein laajimmassa merkityksessään rakentaa poliittisiksi teorioiksi (Evetts 1973, 121, ks. Puolimatka 1995, 233).

Kunkin ajan koulutuspolitiikkaa tulee tarkastella osana laajempaa yhteiskuntapolitiikkaa. Koulutusjärjestelyitä voidaankin yleensä pitää yrityksinä ratkaista sen hetkisiä yhteiskunnallisia sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia. (Lehtisalo & Raivola 1999, 22).

Lehtisalo ja Raivola (1999, 28–31) erottavat kasvatuksen ja koulutuksen käsitteet kuvaten jälkimmäistä formaaliksi kasvatukseen. Koulutukseen kuuluu suunnittelun varaan rakentuva oppimisen organisointi sekä tavoitteellisuus, ja siinä pyritään määrittelemään ja järjestämään tarkasti toimintaprosessit voimavaroineen. Koulutus voidaan ymmärtää sekä suppeasti että laajasti. Suppeassa muodossa kyse on tietyn joukon, kuten työntekijöiden koulutusta, kun taas laajemmassa mittakaavassa se kattaa usein kokonaisen kansakunnan yhteiskunnallisesti tavoitteellisen muodollisen kasvatuksen. Koulutuspolitiikan ymmärtäminen perustuu tähän laajempaan tulkintaan. Ennen kaikkea koulutus on poliittinen jakokäsite, ja kasvatus taas pedagoginen vuorovaikutuskäsite. Kasvatus on tiedonsiirtoa, jossa kumpikaan osapuoli ei menetä mitään, kun taas koulutuksella voi todistusten ja arvosanojen kautta niin sanotusti ostaa muita hyödykkeitä. Koska

koulutusmahdollisuuksia on niukasti, joudutaan niitä jakaessa käyttämään valtaa, jolloin erilaiset intressit asettuvat vastakkain. Näitä intressejä ohjaavat valtakunnallisilla ja alueellisilla tasoilla poliittiset ja taloudelliset ideologiat. Valta jakaantuu institutionaaliseen, taloudelliseen, ideologiseen, tiedolliseen ja hallinnolliseen valtaan, jotka jakautuvat eri tavoin toimijoiden kesken. Valta voidaan määritellä suhdemuotoisena, eli vallankäyttäjän ja vallankohteen välisenä. Tämän vuoksi valtaa tulee tarkastella ryhmien välisinä vuorovaikutussuhteina, joissa eri toimijat ajavat omia tavoitteitaan. Siten koulutuspolitiikka muodostuukin koulutuksen eturyhmistä, niiden rooleista ja vallasta koulutuksen kentällä, sekä siellä tapahtuvasta ryhmien välisestä kanssakäymisestä. Vallankäyttö asettaa koulutuspolitiikassa neljä keskeistä kysymystä, jotka vastaavat siihen, kuinka koulutusmahdollisuudet jakaantuvat kansalaisten kesken.

1. Kenellä on valtaa muodollista kasvatusta koskevassa päätöksenteossa?
2. Missä suhteessa valta jakaantuu eri eturyhmien kesken?
3. Miten valtaa käytetään ja miten näkyvää vallankäyttö on?
4. Mitä seurauksia vallankäytöstä on kasvatukselle, yhteiskunnan kerrostumarakenteelle ja yksilölle?

Vallankäytön lisäksi politiikkaa tulee vielä tarkastella toimintana ja tekemisenä. Silloin tarkastellaan sitä, kuka niukkaa koulutusta jakaa, sekä missä ja miten. Valtapolitiikassa luodaan toiminnan arvot, kun taas itse toiminnassa rakennetaan kokonaisstrategia sekä käsitellään erinäiset osaongelmat. Näitä kahta politiikan tasoa voidaan pitää osin päällekkäisinä.

Olemme nyt havainneet, että eri intressit ja niitä edustavat ryhmät vaikuttavat kilpailevasti koulutuspolitiikkaan. Tarkasteltu näkökulma koulutukseen on niin sanottu resurssinäkökulma, jossa jaettavaa resurssia on rajallisesti. Asetetut neljä kysymystä herättävät pohtimaan vallan etiikkaa, sekä koulutuspoliittisen vallankäytön yhteiskunnallisia vaikutuksia.

Koulutus on siis jo määritelmällisesti yhteiskunnallista ja poliittista toimintaa. Koulun voidaan niin ikään sanoa politisoituneen ja tämä ilmiö on kiihtynyt tiedon ja poliittisen tietoisuuden kasvun myötä. Tämä kasvu on nähtävissä intressien ristiriitojen mittakaavan kasvun, intensiteetin lisääntymisen sekä ilmenemisalnan laajentumisena. Yksilöt ovat aiempaa useammin mukana poliittisessa prosessissa. Koulutuspolitiikkaa voidaan kuvata yhteiskunnan ja väestön tarpeista huolehtivaksi yhteiskuntapolitiikan osaksi, jonka ytimessä on kasvatuksen jakamisen valvonta ja

ohjaus. Koulutusjärjestelmän tehtävänä on jakaa kasvatusta, joka tekee siitä välineen koulutuspolitiikan toteuttamiselle. (Lehtisalo & Raivola 1999, 31–32). Samainen tulkinta voidaan tehdä myös opetussuunnitelmasta, jolloin myös sitä voidaan pitää välineenä koulutuspolitiikan toteuttamiselle.

Vuorovaikutuksessa rakentuva koulutuspolitiikka on siis määriteltävissä sekä dynaamisesti toimintana, että sen tehtävien ja niiden tulosten kautta funktionaalisesti. Lehtisalo ja Raivola kirjoittavatkin seuraavasti:

“Koulutuspolitiikkaa ovat siis ne toimenpiteet ja pyrkimykset, joilla yhteiskunnassa esiintyvät ryhmät – eivät ainoastaan julkisen vallan poliittis-hallinnolliset elimet – yrittävät vaikuttaa koulutuksen suuntaamiseen, sen voimavaroihin, rakenteisiin, prosesseihin, sisältöön ja tuotokseen” (Lehtisalo & Raivola 1999, 32).

Koulutuksen laajentuminen ja niin sanottu koulutusvarannon kasvu ovat suunnanneet koulutusta entistä enemmän koko muuhun yhteiskunnalliseen toimintaan vaikuttavaksi tekijäksi. Näin ollen ei vain koulutuspolitiikka, vaan koko koulutus on tarkasteltavissa yhteiskunnallisena ilmiönä. Koulutuspolitiikassa ollaan siirrytty tiukasta rakenteiden ja sisältöjen määrittelystä joustavampien laajojen yleistavoitteiden kehittelyyn. Tämän myötä mahdollisuudet ohjata koulutusta keskusjohtoisesti kaventuvat, mutta samalla syntyy tilaa väljälle oppimisen edistämispolitiikalle. (Lehtisalo & Raivola 1999, 33–34).

2.4 Opetussuunnitelma

Koska tämä tutkimus käyttää aineistonaan opetussuunnitelmaa, on paikallaan määritellä, mikä opetussuunnitelma on, mitä se sisältää, millaisiin teoriaperinteisiin se tyypillisesti on jakaantunut sekä tarkastella sen laadintaan vaikuttavia tekijöitä. Tarkastelen käsitettä ensin virallisesta valtiollisesta ja sitten teoreettisesta näkökulmasta. Käsittelen lyhyesti myös curriculum-tutkimusta omana lohkonaan opetussuunnitelmatutkimuksen piirissä, sillä siitä on tässäkin tutkimuksessa vahvasti kyse.

Suomen perusopetuslaki määrittelee opetussuunnitelman perusteiden pohjaksi opetushallituksen päättämät perusopetuksen eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien, oppilaanohjauksen ja muiden laissa asetettujen opetuksen tavoitteiden sekä kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon tavoitteet (Perusopetuslaki 1998/628, § 14). Lain seuraavassa pykälässä jatketaan kirjoittamalla, että opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä laissa tarkoitettua opetusta varten opetussuunnitelma (Perusopetuslaki 1998/628, § 15). Opetussuunnitelma on siis dokumentti, jonka kautta valtio ohjaa valtakunnallisesti opetuksen sisältöä asettamalla tietyt tavoitteet opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 (Opetushallitus 2004, 10) kirjoitetaan opetussuunnitelman olevan kansallinen viitekehys, jonka ohjastamana paikallinen opetussuunnitelma tuotetaan. Lisäksi opetuksen järjestäjällä itsellään on vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja sen kehittämisestä sekä opettajalla vuorostaan vastuu noudattaa tätä kehitettyä opetussuunnitelmaa.

Vaikka siis järjestelmän alempien tasojen toimijoille jää vapaus kehittää opetussuunnitelmaa ja rakentaa sen pohjalta käytännön opetus, pysyy valta opetuksen tavoitteista ja sisällöistä valtion tasolla. Päätösvallan keskittäminen käytännössä yhtenäistää koko maan opetuksen sisällöt ja tavoitteet ja siten standardisoi opetusta. Näin myös vanhassa opetussuunnitelmassa vaikuttavat arvot asetetaan ylhäältä päin. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 (Opetushallitus 2004, 11) mainitaankin, että opetussuunnitelman sisältöjä ovat muun muassa arvot ja toiminta-ajatus, yleiset kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet sekä tavoitteet oppilaan käyttäytymiselle.

Lehtisalo ja Raivola (1999, 26–27, 63) erottavat opetuksen kasvatuksesta yhtenä kasvatuksen metodina. He huomauttavat, että emme yleensä käytä termiä kasvatussuunnitelma, vaan opetussuunnitelma. Heidän mukaansa opetussuunnitelma kattaa opetettavan aineksen ja sen jaksotuksen, opetusmetodit sekä opetusprosessin kontekstin. Ne ovatkin koulun ohjaamisen ja valvomisen keskeinen työkalu. Nykyään puhutaan usein myös oppimissuunnitelmasta. Tällä käsitteellä korostetaan siirtymistä opettajan ja koulun tarpeista kohti oppijan tarpeita.

Vaikka opetussuunnitelma-käsite (curriculum) on peräisin 1900-luvulta, kehittäi J. F. Herbart systemaattista opetusoppia jo 1800-luvun alussa. Herbartin lehrplan tarkoitti oppiaineiden järjestämistä ikäkauden edellyttämällä tavalla. Tässä mallissa keskeinen asema oli oppiaineiden järjestäjänä toimivalla opettajalla. Curriculum-traditio muodosti Lehrplanille eräänlaisen vastateesin, jonka tausta rakentui John Deweyn ja anglo-saksisen tradition ympärille 1900-luvun

alussa. Curriculum-mallissa opetussuunnitelma irtoaa etukäteen muokatusta oppiaineen ja opetuksen järjestelmästä, joiden sijaan painottuu oppilaiden omista kokemuksista lähtevä progressiivisuus. (Rinne 1984, 38–39).

Curriculum-tutkimuksena tunnettu alue on ilmaantunut viimeisten vuosikymmenten yrityksistä muodostaa koulutusta tutkiva tieteenala, joka ei olisi rajoittunut muiden tieteenalojen kuten filosofian, sosiologian ja psykologian näkökulmiin (Kelly 2004, 17). Curriculum-käsitteellä ja sen englanninkielisillä tutkimuksellisilla diskursseilla *Curriculum Studies* ja *Curriculum Theory* ei ole kovinkaan vakiintunutta asemaa tai kunnollista käännöstä suomen kielessä. Opetussuunnitelma terminä asettaakin rajoitteita sille kuinka sisällöllisesti laaja kansainvälinen tutkimustoiminta nähdään. Tutkimuksen eri painoalueita on koitettu tavoittaa myös sellaisilla terminologisilla korvikkeilla kuin oppimisen uusi järjestys, oppijärjestys tai oppimisympäristö. Curriculum- ja lehrplan-traditioiden yksi keskeisin painotusero tulee siinä, että jälkimmäinen painotti opettajan roolia ja curriculum taas oppimista ja oppijan asemaa. Tuoreimmissa tutkimuskäytännöissä curriculum-diskurssiin sisältyy erilaisia kulttuurin ja politiikan noteeraavia piilomerkityksiä, joita rationalistista ihmiskuvaa heijasteleva opetussuunnitelman käsite ei tavoita. Autio kirjoittaa, että “nykyisin curriculum ymmärretään kasvatuksen ja koulutuksen, opettamisen ja oppimisen *sekä organisatorisena että älyllisenä keskuksena.*” (Autio 2010, 117–118).

Curriculum-tutkimusta ovat värittäneet eri historialliset aikakaudet, joiden mukana tutkimusorientaatio on vaihtunut. 1800-luvun alkupuolen ja 1900-luvun lopun välillä opetussuunnitelmaa on tarkasteltu muun muassa sen luonnin, muutoksen, poliittisuuden, sukupuolittuneisuuden, rodullisuuden, fenomenologisuuden, elämäkerrallisuuden, esteettisyyden ja teologisuuden kulmista. Modernit 1900-luvun lopulla vaikuttaneet paradgiman vaihdokset lähtivät opetussuunnitelman suunnittelusta sen ymmärtämiseen, institutionaalisen ja koulun opetussuunnitelmaan, sekä lopulta opetussuunnitelman älykkääseen ymmärtämiseen moniulotteisena asiana. Tulevaisuudessa opetussuunnitelmatutkimuksen kenttä tulee liikkumaan kohti konseptuaalista ja metodologista autonomisuutta. Opetussuunnitelman ymmärtämiseksi on kyettävä vangitsemaan sen sisäiset dynamiikat ja hetket, eli koulutuksellisen kokemuksen liikkeet ja muutokset, jotta koulutus ei vaikuttaisi irralliselta niistä ideoista, jotka valaisevat sen. (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 2000, 63–64, 853).

Opetussuunnitelman jatkuva uudelleenrakentuminen on sidoksissa kielipeleihin, joissa sitä

muokkaavat poliittiset tavoitteet, psykologia, perinteinen humanistinen diskurssi itsen omavaraisuudesta sekä neoliberalistinen näkemys individualistisista markkinayksilöistä. Kaikkien näiden diskurssien tavoitteena on ratkaista dilemma yksilön ja yleisen välillä. Toisaalta curriculum-teorian ja didaktista perinnettä mukailevan lehrplan-mallin dikotominen jaottelu ei välttämättä tee oikeutta kaikille eri opetussuunnitelman sovelluksille. Autio kuvaakin että esimerkiksi latinalaisen-Amerikan ja Pohjoismaiden mallit eivät täysin putoa anglo-saksisen curriculum-mallin ja manner-eurooppalaisen didaktiikan piiriin. (Autio 2006, 1, 155) Suomessa curriculum- ja lehrplan-käsitteitä ei jopa olla haluttu eriyttää, vaan on pyritty yhdistämään hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu (Malinen 1992, 14–15). Aution mukaan Kansallinen opetussuunnitelmatutkimus saattaa sisältää itsenäisiä piirteitä tai kummankin ääripään ominaisuuksia. Esimerkiksi Suomen tapauksessa painopiste on siirtynyt toisen maailmansodan jälkeen saksalaisen didaktiikan suunnasta kohti curriculum opin mukaiseen opettamiseen ja oppimiseen. (Autio 2006, 1). Myös Malinen (1992) tukee arviota siirtymästä lehrplanista kohti curriculumia.

2000-luvulla koulutuksen maailmanlaajuiset kehityssuunnat ovat purkaneet kahden opetussuunnitelmamallin välistä jaottelua, kun vanhat rakenteet on alkanut haastaa niin sanottu “opetussuunnitelman politisoituminen”. Ilmiö tunnetaan myös “koulutuksen rakennemuutos”-liikkeenä, eräänlaisena koulutusinstituutioiden globalisoitumisena ekonomisten perspektiivien kautta. Tämän seurauksena kansalliset koulutusjärjestelmät alkavat olla vastaanottavaisempia kansainvälisille vaikutteille. Opetussuunnitelmatutkimukselle tämä tarkoittaa sitä että voisi olla paikallaan etsiä diskursiivisia tapoja edetä ohi yksittäisen tai rajattuihin vaihtoehtoihin rajoittuvien tutkimustapojen, jotta kaikkia ajankohtaisia näkökulmia ei hukattaisi monimutkaisten ilmiöiden tarkastelussa. (Autio 2006, 1–2). Myös näistä syistä tämäkin tutkielma pyrkii tarkastelemaan opetussuunnitelmassa kahden eri koulukunnan näkemyksiä rinnakkain. Toisaalta näkökulma on dikotomisoiva, mutta samalla eri mallien piirteiden yhtäaikainen tarkastelu samassa sisällössä antaa mahdollisuuden pohdintaa, jossa havainnot voidaan johtaa Aution kuvauksen tavoin yli perinteisten tulkintakehysten.

On ongelmallista koittaa määritellä opetussuunnitelmaa tyhjentävästi (Meisalo & Lavonen 1994, 20). Niin sanottuja opetussuunnitelmateorioita, eli yhtenäisiä näkemyksiä opetussuunnitelman käsitteistä ja niiden välisistä suhteista, on huomattava määrä, eivätkä kaikki niistä ansaitse teorian nimeä. Opetussuunnitelma-käsitettä ei siis voida määritellä vain yhdellä tapaa. (Atjonen 1993, 67–68). Opetussuunnitelman määrittely ei siis ole mikään yksiselitteinen asia ja Miettinen (2008, 63–

64) tiivistääkin, että opetussuunnitelma voidaan määritellä monella tapaa, mutta kaikille tavoille yhteistä on suunnitelman näkeminen kompromissina, joka heijastelee oman aikansa arvoja. McNeil (1981, 295) näkee opetussuunnitelman keinona suunnata kasvatusta ja välittää sellaisia tavoitteita, joita pidetään arvokkaina ja tärkeinä. Hän painottaakin, että opetussuunnitelma heijastaa tekijöidensä käsitystä yhteiskunnallisesta elämästä, ihmisestä ja oppimisesta. Myös Miettinen (2008) tuo esiin, että opetussuunnitelman takana vaikuttaa poikkeuksetta jokin taustaideologia, joka ohjaa suunnitelman laatimista.

Opetussuunnitelman tietorakenne edustaa kuitenkin vain yhtä yksittäistä tulkintaa tiedosta, joka sitoutuu väistämättä tiettyyn arvojärjestelmään, mikä tekee siitä aina poliittisten päätösten kohteen (Väljærvi 1993, 6). Opetussuunnitelman poliittisuutta korostaa myös Atjonen (1993, 15), jonka mukaan yhteiskunta, eli viime kädessä maan hallinto tarkoittaen muun muassa valtioneuvostoa ja opetushallitusta, ilmaisevat koulutusta koskevan tahtonsa opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelma toimii koulujärjestelmän virallisena ohjaustyökaluna, mikä tekee siitä myös virallisten muutosvaateiden kanavan. Opetussuunnitelman perusteet voivat siis olla muutoksen kohteena ja niitä voidaan käyttää koulun muuttamiseen (Atjonen 1993, 15–16). Täten myös poliittisia agendoja voidaan ajaa sisään koulutukseen opetussuunnitelman kautta.

Kallós ja Lundgren (1976, 66–67) esittävät, että opetussuunnitelmatutkimuksessa on tarkasteltava primaaristi ei niinkään sitä kuinka opetussuunnitelma tulisi rakentaa, vaan sitä mitkä ovat sen rakentamista määrittävät determinantit. Heidän mukaansa tällaisella pitkittäistutkimuksella voitaisiin irtaantua yleisestä virheestä, jossa opetussuunnitelmatutkimus legitimoii vallitsevaa käytäntöä. Determinantteja tutkittaessa voitaisiin kysyä miksi tietyt vaatimukset tai tietyt sosiaaliset ryhmät ovat asemassa jossa ne voivat vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöihin. Toisin sanottuna miksi tietyt vaatimukset ovat juuri tiettyinä historiallisina aikoina vahvoilla, millaiset mekanismit tekevät tämän mahdolliseksi ja kuinka tätä vaikutusvaltaa käytetään. Meisalon ja Lavosen (1994, 20) mukaan Opetussuunnitelmaa määrittäviin tekijöihin, eli sen determinantteihin, voidaan lukea yhteiskunta, opettajan ammattitaito, oppilas ja tiedonalueet. Opetussuunnitelman sisällöt ja muodot määräytyvät sen mukaan, mitkä näistä tekijöistä painottuvat suunnitteluvaiheessa.

Opetussuunnitelmakomiteoiden mietinnöt voidaan nähdä eräänlaisina “kaikkien tahtona”, usein perustelemattomina kompromisseina. Opetussuunnitelman ymmärtämiseksi onkin tutustuttava koko sitä koskettavaan prosessiin, niin sanottuun metaopetussuunnitelmaan. (Rinne 1984, 5). Yhden

hallitsevan määrittelyn sijaan painotankin tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman merkitystä poliittisena työkaluna, jolla voidaan vaikuttaa tulevaisuuden kansalaisiin. Demokratian vaatimus on sisältö, joka nykyaikana on vahvoilla vaikuttamassa opetussuunnitelmien sisältöihin. Se muodostaa arvon, johon opetussuunnitelman avulla oppilaita voidaan sosialisoida. Tässä tutkimuksessa näen demokratian yhteiskunnan kautta rakentuvana determinanttina, jonka teoreettista asemaa opetussuunnitelmissa tulee tutkimuksen avulla selventää.

3 OPETUSSUUNNITELMA JA DEMOKRATIA

Koulutus ja demokratia ovat suhteessa toisiinsa kahdella keskeisellä tavalla. Ensinnäkin suhde määrittyy sen kautta, kuinka koulutus tuottaa tai ei tuota demokratiaa yhteiskunnassa. Toisekseen suhde määrittyy siinä, tuotetaanko itse koulutus demokraattisin keinoin vai ei. Kumpikin näistä suhteen muodoista on siten sekä tavoite, että keino samaan aikaan. Tässä osiossa perehdyn tähän koulutuksen ja demokratian suhteeseen John Deweyn ja E. D.Hirschin näkemysten kautta. Kumpikin kirjoittajista on julkaissut omia näkemyksiään aiheesta ja Hirschin tekstit asettuvat kritiikiksi Deweyn näkemyksiä kohtaan. On tärkeää muistaa, että kummankin näkemys kytkeytyy tiettyyn käsitykseen demokratiasta ja kummankin ajatukset ovat jossain määrin oman aikakautensa yhteiskuntaan sidottuja.

3.1 John Dewey: Oppilaslähtöinen koulutus

Liberalistinen ja aristotelinen (kommunitaristinen) perinne muodostivat tämän tutkielman teoreettisen pohjan. Käytän John Deweya esimerkkinä liberalistisen perinteen edustajasta. On kuitenkin paikallaan tuoda esiin, että esimerkiksi Kilpinen, Kivinen & Pihlström (2008, 122–123) kommentoivat hieman eri suuntaisesti Deweyn omaa asemaa suhteessa tähän jaotteluun. Dewey omasi kriittisen asenteen markkinaliberalismia kohtaan ja hänen Julkinen toiminta -teoksestaan on luettavissa ettei hän etsinyt markkinayhteiskunnalle vaihtoehtoa valtiojohtoisuudesta. Kilpisen tulkinnan mukaan Dewey käyttää yhteisön (community) käsitettä jopa puhtaasti kommunitaristisella tavalla. Kuitenkin sekä liberalistinen että kommunitaristinen suuntaus tekevät Deweyn näkökulmasta saman virheen keskittyessään toimintaa edeltävään vaiheeseen, kun Dewey taas tarkastelee tosiasiallista tekemistä sen oletettujen syiden sijaan.

Huolimatta siitä että näissä tulkinnoissa Dewey asettuu jossain määrin liberalistisen ja kommunitaristisen ajattelun muodostaman tarkastelu-ulottuvuuden ulkopuolelle, on hänen koulutusta käsittelevässä filosofiassaan perustavanlaatuisesti liberalistisia ja rousseaulaisia elementtejä, joita tässä luvussa valotan. Käyn seuraavaksi läpi Deweyn keskeisiä ajatuksia

demokratiasta ja koulutuksesta pyrkien tuomaan esiin ne asiat, jotka kuvastavat hänen näkemystään opetussuunnitelmasta ja demokratiasta.

3.1.1 Pragmatismi

Yhdysvalloissa syntyneeseen pragmatismiin on perinteisesti suhtauduttu Euroopassa varoen niin filosofisista kuin poliittisistakin syistä. 1900-luvun lopulla sen oikeaa luonnetta on alettu ymmärtää myös Euroopassa. Pragmatismi painottaa käytännön merkitystä. Siinä ihminen nähdään toimivana olentona, joka kiinnittyy todellisuuteen juuri toimintansa kautta. Klassinen eurooppalainen filosofia näkee toiminnan kontingenttina empiirisenä ilmiönä, joka tulee selittää. Pragmatismi taas näkee toiminnan universaalina ilmiönä, joka itse toimii selityksenä. Tämän ihmis- ja todellisuuskäsityksen kautta pragmatismi tutkii perinteisiä filosofisia käsitteitä ja ongelmia tiedosta, tieteestä aina moraaliin ja uskontoon. Suuntauksen perustajina voidaan pitää yhdysvaltalaisia Charles S. Peirceä (1839–1914) sekä William Jamesiä (1842–1910). Peircen ja Jamesin ajattelun välillä oli keskeinen ero pragmatismien luonteesta. Peirce näki sen mahdollisuutena loogiseen menetelmään, joka auttaisi ymmärtämään tieteellisten käsitteiden merkityksiä. Jamesille taas pragmatismi oli käytäntöön suuntautunut menetelmä. Hän oli kiinnostunut soveltamaan sitä tieteen ulkopuolisiin alueisiin, kuten etiikkaan ja uskontoon. (Kilpinen, Kivinen & Pihlström 2008, 7–8, 25, 92).

Naturalistista, luontoa korostavaa pragmatismia edusti Peircen ja Jamesin ohella kolmas merkittävä pragmatisti, John Dewey (1859–1952). Dewey saattoi kehittää osan pragmatistisista ajatuksistaan itsenäisesti, mutta hän tunsu selvästi Peircen filosofian hyvin ja myös kirjoitti Peircen ja Jamesin eroista. Tieteellisen tiedon hankintaa koskevissa kirjoituksissa Dewey oli näistä kahdesta lähempänä Peirceä, mutta toisaalta metafysiikassaan taas Jamesia. Ajattelussaan Dewey pyrki kumoamaan useita klassisia filosofian vastakkainasetteluja kuten mielen ja ruumiin, hengen ja aineen, tiedon ja toiminnan, sekä luonnon ja kulttuurin erotteluja. Deweyn pragmatismilla on ollut vaikutusta myös yhteiskuntatieteiden saralla. Tähän vaikutti erityisesti Deweyn poliittinen aktiivisuus sekä yhteiskunnallinen valveutuneisuus. Hänelle oli tärkeää, että filosofoinnilla olisi yhteiskunnallinen merkitys. Yhteiskunnallisen ajattelun keskiössä tuli olla yhteiskunnan todellisiin oloihin pohjautuva kritiikki, mikä voidaan tiivistää seuraavasti: *“Yhteiskuntafilosofia ilman systemaattista*

yhteiskuntatutkimusta on tyhjää, filosofian unohtava empiristinen yhteiskuntatiede on sokeaa”.

(Kilpinen, Kivinen & Pihlström 2008, 8–10, 35).

Deweyä onkin sanottu amerikkalaisen demokratian tunnusomaiseksi filosofiksi ja hänet on muistettu filosofian ohella demokratian puolestapuhujana. Täytyy kuitenkin kysyä, mitä demokratialla tarkoitetaan. Yksiuotteisesti kyse on päätöksentekijöiden valinnasta äänestämällä, ja hieman syvemmin ymmärrettynä koko siitä prosessista, joka yhteiskunnassa käydään äänestyksen välillä. (Kilpinen, Kivinen & Pihlström 2008, 10, 120–121).

Suomessa keskeisimpiä pragmatismien tutkijoita on ollut Sami Pihlström, joka on tarkastellut aatteen asemaa Suomessa. Pihlströmin mukaan Suomessakin on nähty eräänlainen pragmatismien esiin astuminen, vaikkakaan se ei ole suoraan verrattavissa siihen miten se tapahtui Yhdysvalloissa. Voidaan sanoa, että uuspragmatismien nousu on Suomessa tapahtunut erityisesti metafilosofisella tasolla. Toisin sanottuna filosofian harjoittamisen merkitys ymmärretään tietynlaisen pragmaattisen ajattelun pohjalta. Useissa Suomessa aktiivisesti kannatetuissa ajattelusuuntauksissa on nähtävissä piirteitä pragmatismista. (Pihlström 2001, 11–14). Myös tämän tutkielman voi arvioida kiinnittyvän tähän pragmaattiseen ajatteluun, jossa yksi tutkimusta ajavista motiiveista on sen tuottaman tiedon mahdollinen kiinnittäminen konkreettisiin koulutustoimintaa vaikuttaviin toimenpiteisiin.

Pihlströmin peruslähtökohta pragmatismista on aktiivinen, toiminnallinen ja arvosidonnainen kuva ihmisestä erilaisten käytäntöjen kautta maailmaan kiinnittyvänä kulttuuriolentona, joka älyllisen ongelmanratkaisutoiminnan kautta koittaa toteuttaa erilaisia inhimillisiä pyrkimyksiä ja tätä kautta selviytymään problemaattisista tilanteista. Vaikka pragmatismi näkee ongelmat käytäntöön sidottuina se ei suinkaan rohkaise epäintellektuaaliseen tai antiteoreettiseen asenteeseen. Sen sijaan sen voidaan nähdä koittavan väljentää teorian ja käytännön välistä rajaa. (Pihlström 2001, 14). Näin ollen myös John Deweyn tulkintani lähtökohdat ovat tässä tutkimuksessa sen mukaiset, että tämä painotti ihmisen toiminnallisuutta ja kulttuurisuutta maailman kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

3.1.2. Demokratia ja koulutus

John Dewey määrittelee koulutuksen kaikkein laajimmillaan tarkoittavan keinoa elämän sosiaalisen jatkuvuuden tuottamiseksi. Deweylle kaikessa elämässä on kyse kyvystä uusiutua. Ihmisille tässä uusiutumisessa on kyse uskomusten, ideaalien, toiveiden, onnellisuuden, surun ja käytäntöjen uudistamisesta. On siis kasvatuksen ja koulutuksen tehtävä uudelleen määritellä näitä. Lähtökohtaisesti yhteisön nuorilla ja vanhoilla jäsenillä on ero yhteisöä ja sen tapoja koskettavissa tiedoissaan, joka kasvaa sivilisaation laajentuessa. Kasvatus on ainoa keino, jolla tämä ero voidaan kuroa umpeen. (Dewey 1916, 1–11). Deweylle kasvatus on siis sosialisointi keino, mutta siinä tavoitteena ei ole vain tiedon sellaisenaan eteenpäin välittäminen vaan myös yhteisön uudistaminen. Tässä yhteydessä on järkevää aloittaa matka sosialisointi perusteista, sillä esimerkiksi Rinne (1984, 9) kirjoittaa, että opetussuunnitelma tulee sijoittaa teoreettisesti osaksi kulttuuritradition siirtoa ja muokkausta, jotta voidaan saavuttaa syvempi kuva metaopetussuunnitelman lähtökohdista.

Deweyn mukaan yhteiskunta rakentuu siirtämisen prosessille, joka käytännössä tarkoittaa kommunikaatiota. Kommunikoimalla siirretään toiminta- ja ajatusmallit vanhoilta nuorille. Ilman tätä prosessia sosiaalinen elämä ei voi selviytyä. Kommunikaatiota ajaa siis sosiaalinen tarve. Edelleen voidaan sanoa, että kommunikaatio nimenomaan tekee yhteiskunnan olevaksi. Yhteisö rakentuu yksilöiden välisten yhtäläisyyksien varaan ja nämä yhtäläisyydet rakentuvat kommunikaation kautta. Muodostaakseen yhteisön yksilöt tarvitsevat yhteisen ymmärryksen, joka koostuu yhteisistä tavoitteista, uskomuksista ja tiedosta. Pelkkä läheisyys tai sama tavoite eivät muodosta ihmisistä yhteisöä, vaan tarvitaan vielä tietoisuutta tästä tavoitteesta ja kommunikaatioon pohjautuvaa toiminnan säätelyä tavoitteen mukaan. (Dewey 1916, 1–11).

Paitsi että sosiaalinen elämä ja kommunikaatio vastaavat toisiaan, on kaikki kommunikaatio lisäksi kasvattavaa. Kommunikaatiossa omaksutaan uutta tietoa ja kokemuksia yksilöiden jakaessa oman näkökulmansa toistensa kanssa. Tämä näkökulma ja kokemus on myös kertojan itsensä käsiteltävä ja ymmärrettävä, ja siten itse kertojan on päästävä omien ajatuksiensa ulkopuolelle ja tarkastettava asiaa toisen perspektiivistä. Sosiaalinen elämä siis yleisesti perustuu opettamiseen ja oppimiseen. Tämä prosessi ohjaa muotoilemaan tietoa siten, että se olisi kaikkein helpoimmin opittavissa ja käytettävissä (Dewey 1916, 1–11).

Oppiminen kommunikaation kautta on käytännössä prosessin sivutuote ja eroaa siten tarkoituksellisesta opettamisesta. Koska yhteisöt pyrkivät jatkamaan olemassaoloaan ja sivutuotteena tapahtuva oppiminen on liian epävarma keino tiedon eteenpäin siirtämiseksi, tarvitaan muodollista koulutusta. Tämä korostuu sivilisaation laajentuessa ja toiminnan monimutkaistuessa, kun pelkkä toiminnan kopiointi ei riitä enää saattamaan nuoria vanhempien tietotasolle. Tähän ongelmaan vastataan tavoitteellisella opetuksella, joka tuottaa valmiuksia oppia yhteisön käytännön toiminnassa lisää. Muodollisessa koulutuksessa on kuitenkin riski, että se ajautuu liian etäiseksi ja abstraktiksi oppijalle. Kun yhteisöjen tieto laitetaan käytäntöön, se saa muodon, joka tekee tiedosta merkityksellistä arkielämän kannalta. Kehittyneessä kulttuurissa osa informaatiosta täytyy kuitenkin esittää arjelle vierain symbolein. Jos koulutuksessa keskitytään liiaksi näihin symboleihin, eli tietynlaisen lukeneisuuden kehittämiseen, on riskinä että opetettava tieto menettää merkityksensä yhteisön intressien kannalta. Tällöin koulutus ei enää vastaa sitä tarkoitusta, miksi yhteisöt sitä alun perin harjoittavat, eli jatkaakseen olemassaoloaan. Koulutuksen tuleekin tasapainoilla näiden kahden ääripään välillä. Deweyn mukaan koulutuksen menettäessä kosketuspintansa sosiaalisten rakenteiden kanssa, se alkaa tuottaa vain egoistisia spesialisteja. (Dewey 1916, 1–11).

Tehokkaimmillaan oppiminen on, kun kieli ja kokemus yhdistetään. Tällöin lapsi voi liittää abstraktin käsitteen konkreettiseen toimintaan. Aikuinen jakaa käsitteeseen liittyvän merkityksen lapsen kanssa, joka näin omaksuu tämän jaetun sosiaalisen ajatuksen. Jaetut ymmärrykset ovatkin edellytys kaikelle yhteistoiminnalle. (Dewey 1916, 12–27). Dewey rakentaa käsityksensä hyvästä koulutuksesta kommunikaation ajatuksen pohjalle. Hänelle kommunikaatio on siis sosiaalisen siirtämisen keino ja koulutus tapa tehdä sosialisoinnissa tapahtuvasta oppimisesta järjestelmällistä ja tarkoituksellista. Koulutukseen liittyy hänen mukaansa kuitenkin uhka siitä, että se irtaantuu liiaksi yhteisöjen todellisista sosiaalisista rakenteista.

Deweylle kasvatuksessa on kyse tavoitteellisesta toiminnasta, jossa määritellään annetun opin taso. Tässä kasvatuksessa muovataan yksilö sopivaksi sosiaalisen toiminnan standardimuotoon. Koska sosiaalisia malleja, esimerkiksi uskomuksia ja tavoitteita, ei voi sellaisenaan fyysisesti siirtää yksilöön, tarvitaan keino niiden kommunikointiin. Deweylle tämä keino tulee ympäristöstä, joka asettaa yksilöille tietyt puitteet, jotka tekevät vuorostaan tietyistä sosiaalisista malleista relevantteja. Henkilö jonka toiminta vaikuttaa muihin yksilöihin, omaa myös sosiaalisen ympäristön. Tällaisessa ympäristössä toimivan yksilön on pakko omassa toiminnassaan huomioida myös muiden yksilöiden

toiminta. Tällaisella vuorovaikutuksella opetetaan myös eläimiä. Ne saadaan toteuttamaan tiettyä toimintaa, kun ne palkitaan siitä. Kyseessä ei kuitenkaan silloin ole tilanne, jossa eläintä motivoisi sama asia kuin sitä palkitsemalla johonkin tähtäävää ihmistä. Sen sijaan eläin on kiinnostunut vain itse palkkiosta, eivätkä eläin ja ihminen silloin muodosta sosiaalista yhteisöä, jolla olisi jaettujen tavoitteiden ja uskomusten muodostama kommunikaatio. Vastaavasti ihmislapsia koulutettaessa sorrutaan usein vain turvaamaan hyödylliset tavat. Lapsi toistaa opetettuja tapoja vain siksi, että hänet on opetettu tekemään niin ja toisto johtaa hänen asemansa vahvistumiseen yhteisön jäsenenä. Niinpä toinen ratkaiseva askel koulutuksen muuttamiseksi tarkoituksenmukaiseen muotoonsa, on saada opetettava jakamaan toimintaan liittyvät sosiaaliset mallit, jotta hän tuntisi tavoitteessa onnistumisen ja epäonnistumisen omakseen. (Dewey 1916, 12–27). Dewey lähestyy oppimista oppimismetodin kautta asettaessaan ympäristön merkittäväksi kriteeriksi. Hän kritisoi oppimista, jossa ympäristön elementit siirretään sellaisenaan oppijaan ilman sellaista kommunikaatiota, joka muodostaisi oppijasta ja opettajasta jaetut motiivit omaavan sosiaalisen yhteisön.

Ne toimintamallit joiden mukaan yhteisö toimii tyypillisesti, määrittävät mihin on sopivaa kiinnittää huomiota. Näille toimintamalleille vieraat yhteisön ulkopuolelta tulevat kohteet nähdään usein moraalisesti epäsovivina. Yhteisölle relevantit toimintamallit taas määrittyvät lähtökohtaisesti ympäristön kautta. Koska ympäristö määrittää opitut asiat, on ainoa keino vaikuttaa opittuihin asioihin muokkaamalla ympäristöä, eli formaalissa opetuksessa koulua. Lisäksi, koska yhteisön oma ympäristö sisältää vain rajoitetusti asioita, tarvitaan koulua muiden tärkeiden aiheiden välittäjäksi. Esimerkiksi historiaa on hyödyllistä osata, vaikka se ei välitykään päivittäisissä sosiaalisissa käytänteissä. Deweyn mukaan koululle voidaan osoittaa kasvatuksessa kolme tehtävää. Ensinnäkin sen tulee luoda yksinkertaistettu ympäristö, jotta lapsien on mahdollista oppia monimutkaisesta kokonaisuudesta osissa. Toisekseen koulun tehtävä on karsia epäsovit ympäristön elementit pois vaikuttamasta mentaalisiin tapoihin. Jättämällä huonoksi koetut asiat pois, koulu pyrkii vahvistamaan jäljelle jääviä hyväksi koettuja asioita. Kehittynyt yhteiskunta ymmärtääkin, että sen tarkoituksena ei ole välittää eteenpäin kaikkia saavutuksiaan, vaan vain ne, jotka tekevät yhteiskunnasta entistä paremman. Kolmanneksi koulun tulee tarjota kaikille oppijoille mahdollisuudet astua oman sosiaalisen ympäristönsä ulkopuolelle. Moderni yhteiskunta koostuukin useista löyhästi yhteen liitetyistä yhteisöistä. Kaikkiin näistä yhteisöistä liittyy omat sosiaaliset mallinsa, jotka ovat relevantteja juuri niiden piirissä toimittaessa. (Dewey 1916, 12–27).

Dewey siis sanoo että koulussa tulee rajata epäsovit elementit koulutuksesta pois. Tämän

ymmärtämiseksi paremmin on helpottavaa katsoa mitä Platon kirjoittaa aiheesta. Platonin mukaan jalon ja puhtaan sielun saavuttamiseksi henkilön tulee elää nuoruutensa ilman tietoa ja kokemusta pahuudesta. Tällaisia ovat sellaiset tarinat, jotka edustavat yhteisölle vastakkaista arvomaailmaa. Tästä syystä tarinoiden kertojia ja heidän opetustaan tulee valvoa. Platonin mukaan lapsia tulee hallita heidän omaksi parhaakseen eikä näiden anneta olla vapaina ennen kuin he ovat omaksuneet yhteisönsä tavat. (Platon 1981, 75–77, 116, 244–255). Sekä Dewey että Platon siis rajaisivat osan ympäristön asioista pois opetuksessa. Heidän samalta kuulostavassa ajattelussaan on kuitenkin perustavanlaatuista eroa. Siinä missä Platon haluaa säilyttää yhteiskunnan rajaamalla vapaan ajattelun hallitsijoille, näkee Dewey taas yhteiskunnan kehityksen tapahtuvan nimenomaan valikoivan opetuksen kautta. Toisekseen siinä missä Platon piilottaa kaiken pahan, on Deweyn lähtökohta hieman moniulotteisempi. Hän ei suoranaisesti kiellä kertomasta pahasta, vaan ainoastaan haluaa ympäristön muokattavaksi niin, ettei pahoja tapoja opita. Kirjoittaessaan koulun kolmesta tehtävästä Dewey tavallaan tarkentaa tässä tutkimuksessa siteerattua Lehtisalón ja Raivolan kuvaamaa koulutuksen sosialisatiotehtävää.

Deweyn mukaan koulutus nähdään usein valmistautumisena, jossa valmistumisen kohde on aikuisuus. Tämä on ongelmallista, koska se vie huomion pois nykyhetkestä. Tämä paitsi heikentää koulutuksen laatua hetkessä, myös menettää mahdollisuuksia nykyhetkessä keskittymällä vain tulevaisuuden tavoitteisiin. Lapsen omat kiinnostuksen kohteet korvataan niin sanotusti sokerilla kuorrutetuin yhteisön asettamin tavoittein. Tämä ei tarkoita, etteikö koulutuksen tulisi valmistaa tulevaisuuteen, mutta näin ei saisi tapahtua nykyisyyden kustannuksella. Toisekseen koulutus nähdään jonkinlaisena harjoitteluvaiheena matkalla täydellisyyteen, jossa tavoitteen saavuttamisen myötä opittu ikään kuin avautuu, eikä opittavaa enää ole. Tällaisen näkökulman sijaan oppiminen tulisi nähdä jatkuvan kasvun prosessina, jossa kaiken aikaa opitaan ja aina voi oppia uutta. Kolmanneksi listaamalla nimettyjä tavoitteita koulutukselle, ikään kuin oletetaan, että nämä sisällöt piilevät jo yksilössä harjoittamattomina ominaisuuksina, jotka voidaan toistolla ja harjoittelulla kaivaa esiin sen sijaan, että ominaisuudet kasvaisivat yksilöissä koulutuksen myötä. Valmiiden ominaisuuksien sijaan yksilöillä on biologisia taipumuksia reagoida ympäristöön tietyillä tavoilla, esimerkiksi kerran käden poltettuaan varoa liekkejä jatkossa. Kun koulutuksen erikoistumisalueet yhdistetään opetuksessa laajempaan ihmistoimintaan, oppija omaksuu taidoissaan joustavuutta sekä sovelluskykyä. Opittavan aiheen eristäminen sosiaalisesta kontekstista onkin merkittävin nykyinen este mielen yleispätevyyden harjoittamisessa. (Dewey 1916, 63–80).

Deweyn sanoo yksilön persoonallisuuden koostuvan muustakin kuin vain aiheisällöistä. Kaikki opetus on vain keino lapsen kasvun mahdollistamiseksi. Niin ikään aiheisältöjä ei voida vain kaataa lapseen ulkoapäin vaan oppimisen tulee olla aktiivista. Aiheisällöillä ei ole mitään varsinaista kosketusta lapsen oman kokemuksen kanssa, vaan ne edustavat opettavien ammattilaisten näkökulmaa. Tämä lapsen ja opetussuunnitelman vastakkainasettelu ei kuitenkaan johda siihen, että meidän tulisi valita joko lapsen suoran ulkoapäin käskyttämisen taikka tämän jättämisen spontaanin itseohjautuvuuden varaan. Mikään toiminta ei tapahdu ilman olosuhteita ja kouluttajan tehtäväksi jääkin vaikuttaa oppimisympäristöön. (Dewey 1964, 343–357).

Deweyn mukaan hyväksyttäessä, että koulutus on lapsia ohjaava sosiaalinen toiminto, hyväksytään samalla, että koulutuksen luonne vaihtelee kyseenomaisen ryhmän tapojen mukaan. Vielä merkittävämmän sellainen yhteiskunta, joka näkee muutoksen edistykseenä, omaa eri standardit ja koulutuksen tavat kuin sellainen yhteiskunta, joka vain pyrkii ylläpitämään itsensä nykyisellään. Dewey kritisoikin sukupolvien tapaa kouluttaa jälkeläisensä pärjäämään vain nykymaailmassa. Hänelle koulutuksen tarkoituksena on kehittää ihmiskunnasta parasta mahdollista versiota itsestään. (Dewey 1916, 94–116). Koska Deweyn mukaan koulutuksen luonteen tulisi vaihdella ryhmän mukaan, voidaan tästä johtaa että tulee myös opetussuunnitelman seurata kulloisenkin ryhmän taipumuksia. Avoimeksi jää kuitenkin vielä se, milloin yhteisöt ovat tarpeeksi erilaisia jotta koulutuksen luonteen tulisi vaihdella.

Jotta voitaisiin ymmärtää Deweyn käsitystä yhteiskunnasta, on tarkasteltava hänen kirjoituksiaan yhteisöjen moninaisuudesta. Hän kirjoittaa siitä kuinka yksilöt ovat osana tai tekemisissä useiden moninaisten ryhmien kanssa, joiden toimijat ovat varsin erilaisia. Jokainen suurempi yhteisö jakaantuu lukuisiin pienempiin osiin useilla eri tavoilla, esimerkiksi poliittisin, uskonnollisin tai tieteellisin perustein. Ryhmät vaihtelevat laidasta laitaan aina poliittisista puolueista ja yrityksistä jengeihin tai kumppanuussuhteisiin asti. Tämä tarkoittaa sitä, että valtiomme ja kaupunkimme ovat löyhästi yhteen liitettyjen yhteisöjen kokonaisuuksia, eivätkä yhtenäisiä ajattelun ja toiminnan kokonaisuuksia. Kaikki näistä yhteisöistä eivät edusta vain sopiviksi katsomiamme ryhmiä, kuten esimerkiksi rikollisorganisaatiot. Jos sanotaan että tällaiset ryhmät eivät ole yhteisöjä, koska ne eivät vastaa ideaalia käsitystämme yhteisöistä, tehdään silloin yhteisön käsitteestä niin ideaali, ettei se ole enää mielekäs koska se ei perustu tosiasioihin. Kaikki näistä ryhmistä, nähtiin ne kuinka negatiivisina tahansa muiden suunnasta, omaavat joitain yhteisön hyväksi katsottuja ominaisuuksia kuten esimerkiksi uskollisuus omaa ryhmää kohtaan. Vastaavasti hyväksi katsotuissa yhteisöissä voi

olla myös huonoja ominaisuuksia. Ryhmien antama kasvatus tyypillisesti sosialisoi jäseniään, mutta tämän sosialisoinnin laatu ja arvo riippuvat ryhmän tavoista ja tavoitteista. (Dewey 1916, 94–116). Dewey siis problematisoi ajatuksen yhteisön yhtenäisyydestä. Ensimmäinen askel Deweyn yhteisömallin käsitteellistämiseen on siis hyväksyä hänen esittämänsä ajatus yhteisön jäsenten heterogeenisyydestä. Näin ollen Deweyn näkemys sosialisatiosta on humanistisen ajatusmallin mukainen.

Deweyn mukaan emme voi keksiä päästämme ideaalia yhteiskuntaa, vaan sellaisten konseptien täytyy perustua olemassa oleville yhteiskunnille, jotta niillä olisi käytännön relevanssia. Koska kaikki yhteisöjen ominaisuudet eivät edusta toivottuja ominaisuuksia, on määriteltävä hyvinä pidetyt ominaisuudet ja niiden kautta kyseenalaistaa huonot sekä viedä kehitystä eteenpäin. Kaikkia sosiaalisia ryhmiä yhdistävät tekijät ovat yhteiset intressit sekä vuorovaikutus ja yhteistoiminnallinen keskustelu muiden ryhmien kanssa. Jotta ryhmällä olisi suuri määrä yhdistäviä tekijöitä, tulee kaikilla jäsenillä olla mahdollisuus omaksua asioita toisiltaan. Tarvitaan monipuolinen kokonaisuus jaettuja toimia ja kokemuksia, tai muutoin samat vaikutteet ohjaavat toisista yksilöistä hallitsijoita ja toisista orjia. Jos moninaisiin elämän kokemuksiin pohjaava kehitys estetään, viedään silloin merkitys yksilöiden havainnoilta. Eroteltaessa ryhmän jäsenet eriarvoisiin luokkiin tullaan estäneeksi sosiaalinen sekoittuminen. Vapaa ja oikeudenmukainen kanssakäyminen joka pohjaa moninaisiin jaettuihin intresseihin tuottaa uutuudenviehätystä ja siten älyllistä stimulointia ja haastetta. (Dewey 1916, 94–116). Näissä kuvauksissa voidaan alkaa hahmottamaan Deweyn käsitystä oikeudenmukaisuudesta, joka ohjaa yhteiskunnan luonnetta. Tässä voidaan havaita kaksi eri asiaa. Ensinnäkin ihmisten ajautuminen epätasa-arvoisiin asemiin, hallitsijoiksi ja orjiksi, asetetaan uhaksi. Vaikuttaisi siltä, että Dewey pitää tätä moraalisesti vääränä. Toisekseen epätasa-arvon vallitessa ei saavuteta yhteisiä intressejä, eikä yhteiskunta siten kehity kohti parempaa versiota itsestään.

Moraalisen oikeuden kuvaus näkyy Deweyn kirjoituksessa Platonin orjuuden määrittelystä. Dewey (1916, 94–116) yleistää orjuuteen liittyvän ongelman osaksi muuta yhteiskuntaa kirjoittaessaan kuinka Platon kuvasi orjaksi sellaista henkilöä, joka hyväksyy toiselta ne tavoitteet, jotka kontrolloivat hänen käyttäytymistään. Tällainen orjuus ei vaadi formaalia orjuutta, vaan sitä on löydettävissä mistä tahansa missä henkilöt toimivat sosiaalisesti käyttökelpoisten asioiden parissa, joihin heillä itsellään ei ole kuitenkaan ymmärrystä tai kiinnostusta. Työ nähdään usein vain mekaanisena suorituksena, mutta silloin kun työntekijöillä on ymmärrys työstään ja siihen liittyvistä

sosiaalisista ja intellektuelleista suhteista, he motivoituvat suuremmissa määrin kuin tällaisen ymmärryksen puuttuessa. Vastaava pätee kaikkiin muihinkin ihmisryhmiin.

Ryhmien omat intressit saattavat sulkea niiden ja muiden ryhmien välisen vuorovaikutuksen, ja sen seurauksena syntyy erilaisia eristäytyneitä yhteisöjä. Esimerkiksi perheet voivat elää kuin eivät kuuluisi osaksi yhteiskuntaa tai koulut irraltaan perheiden ja muun yhteisön toiveista. Deweyn mukaan tällainen eristäytyneisyys johtaa jäykkyyteen, institutionalisoitumiseen sekä itsekeskeisten ideaalien vakiintumiseen ryhmissä. Tällöin muut ryhmät koetaan uhkaaviksi, sillä näiden poikkeavat tavat saattavat purkaa ryhmän vakiintuneita normeja. Kaikki kasvuhakuiset ajanjaksot ihmiskunnan historiassa ovat liittyneet tekijöihin, jotka ovat tuoneet eri ryhmiä ja luokkia lähemmäs toisiaan. Jopa sotien seurauksena syntyy hyviä jälkivaikutuksia, kun osapuolten välinen kontakti pakottaa oppimaan toisesta ja siten laajentamaan kummankin näköpiiriä. (Dewey 1916, 94–116). Näin ollen samalla tavoin kuin yksilöiden välillä tulisi olla yhteisiä intressejä oikeudenmukaisuuden turvaamiseksi ja yhteiskunnan kehittämiseksi, tarvitaan näitä myös yhteisöjen välillä.

Tasa-arvoinen sosiaalinen vuorovaikutus yksilöiden välillä johtaa siis yhteisten intressien kehitykseen ja ryhmien välinen vuorovaikutus taas ryhmien sisäisten toimintamallien uudistumiseen. Kumpikin näistä tekijöistä on demokraattisen yhteiskunnan piirre. Koulutus onkin keskeisessä asemassa yhteiskunnalle, joka omaa yhteisiä kiinnostuksen kohteita ja arvottaa kehitystä. (Dewey 1916, 94–116). Deweylle siis hyvän yhteiskunnan peruspilareita ovat halu kehittyä sekä jaetut intressit.

Dewey jatkaa tuomalla esiin koulutuksen ainutlaatuista merkitystä tällaisen yhteiskunnan saavuttamisessa sanoessaan, että hallitus, jonka päätösvalta rakentuu kansalliselle äänioikeudelle ei voi olla onnistunut, elleivät äänioikeutetut kansalaiset ole hyvin koulutettuja. Koska demokraattiseen yhteisöön ei kuulu ulkoisen auktoriteetin ajatus, sen täytyy paikata se vapaaehtoisella halulla ja kiinnostuksella. Deweyn mukaan nämä voidaan synnyttää vain koulutuksella. (Dewey 1916, 94). Demokraattinen ideaali sisältää vapauden ajatuksen, sillä demokratia ilman itselähtöistä alkua ja sen vapaata valintaa ideaaliksi ei ole mitään (Dewey 1993, 62). Jos kerran Deweyn mukaan demokratia ilman vapautta ei ole mitään, ei silloin myöskään demokraattinen koulutus ilman vapautta ole mitään.

Demokratia ei siis tiivisty pelkäksi valtiomuodoksi, vaan Dewey määrittelee sen ensisijaisesti

yhteiselon muodoksi ja yhteiseksi kommunikoiduiksi kokemuksiksi. Yhteisesti jaetut tavoitteet vaativat yksilöitä huomioimaan muut omassa toiminnassaan ja tämä rikkoo rajoja luokkien, rotujen ja kansakuntien välillä. Nämä moninaistuvat kontaktit tuottavat erilaisia herätteitä, joiden vuoksi yksilön täytyy varioida toimintaansa. Yhteiskunnallinen kehitys on johtanut tähän suuntaan muun muassa kaupankäynnin ja siirtolaisuuden kautta, mutta kehitystä voidaan myös jatkaa harkitun vaikuttamisen kautta varmistamalla intellektuellien mahdollisuuksien tasa-arvoinen tavoitettavuus, jotta erilaisiin luokkiin jakautuminen vältettäisiin. Staattiselle yhteiskunnalle riittää, että se kouluttaa erityisesti vain vallitsevat käsitykset. Sen sijaan elävän yhteiskunnan tulee kouluttaa jäsenensä henkilökohtaisen aloitteellisuuden ja sopivuuden perusteella, muutoin he eivät pysty reagoimaan ja ymmärtämään moninaisia muutoksia jotka avoimuutta seuraavat. (Dewey 1916, 94–116). Demokratia on sosiaalinen ja eettinen konsepti ja sen merkitys hallinnollisena muotona pohjautuu sen eettiselle merkitykselle. Demokratia on hallintomuoto vain siksi, että se on moraalisen ja henkisen yhdistymisen muoto. (Dewey 1993, 59). Deweyn käsitys demokratiasta on siis idealistisempi, eikä termi tiivisty hänelle pelkäksi poliittiseksi järjestelmäksi. Sen sijaan deweyläisessä demokratiassa yhteiskunnan hallinta rakentuisi kansalaisten keskinäisen vuorovaikutuksen ympärille.

Platonin mukaan valtion tulisi koostua yksilöistä, joista kukin harjoittaa yhtä ammattia paitsi itsensä, myös muiden hyväksi. Parhaaseen tulokseen yhteisössä päästään, kun kukin tekijä keskittyy vain yhteen sellaiseen työhön, joka parhaiten vastaa hänen taipumuksiaan (Platon 1981, 64–65). Dewey kirjoittaa olevansa Platonin kanssa samaa mieltä siitä, että yhteiskunta on vakaasti organisoitu silloin kun jokainen yksilö työskentelee sen muita hyödyttävän asian parissa, johon hänellä on luontaisesti parhaimmat valmiudet. Tällöin yksilö saavuttaa täyden kehityksensä, mutta vain jos hän on löytänyt paikkansa itseään varten. Tämä erottaa platonisen aristokratian ja yksilölähtöisen motivaation ajatusta vaalivan demokratian. Demokratia eroaakin aristokratiasta ei niinkään tavoitteidensa, vaan keinojensa puolesta. (Dewey 1993, 61).

Niin ikään on koulutuksen tehtävä löytää nämä yksilölliset taipumukset ja auttaa kehittämään niitä. Dewey kuitenkin kritisoi ettei Platon ottanut huomioon yksilöiden erilaisten piirteiden rajatonta moninaisuutta ja siksi liian ahtaasti rajasi näkökulmansa kapeaan määrän ominaisuuksien ja sosiaalisten käytänteiden luokkia. Platonin yhteiskunnallisen ajattelun lähtökohta on, että yhteiskunnan oikea luonne riippuu tiedosta siitä, mihin olemassaolo päättyy. Ilman tätä tietoa ei yhteiskuntaa ja sen olosuhteita voida muokata oikeelliseksi katsottuun suuntaan. Platonin oikeus, eli

mitä ovat sopivat rajat ja kuinka toimet tulisi jakaa, jää avoimeksi hänen kirjoituksessaan. Dewey jatkaa että tällainen tieto voidaan saavuttaa vain oikeellisessa sosiaalisessa järjestyksessä. Epäjärjestäytyneen ja jakautuneen yhteiskunnan hajanaisuus häiritsee ajattelua asettamalla toiset näkemykset toisia hallitsevimiksi ilman täyttä konsensusta. Tämä johtaa kuitenkin noidankehään, jossa oikeellista yhteiskuntaa varten tarvitaan tieto siitä mikä on oikein, ja tällainen tieto voidaan saavuttaa vain oikeellisessa yhteiskunnassa. Platonin vastaus tähän ongelmaan ovat filosofit, jotka tutkimuksen kautta voivat luoda linjat oikeelliselle valtiolle. Näin tällaisen valtion asukkaat voitaisiin kouluttaa oikeellisesti Platonin oppien mukaan heille parhaiten sopivaan tehtävään. (Dewey 1916, 94–116). Deweyn kritiikki Platonia kohtaan tukee hänen näkemystään siitä, etteivät yhteiskunnat voi perustua ideaaleihin malleihin, joita ei ole todellisuudessa olemassa. Tässä tapauksessa siis Platonin filosofisesti rakennettu yhteisö näyttäytyisi tällaisena liian ideaalina yhteiskuntana ja olisi siksi käyttökelvoton.

Dewey kokee, että Platonin näkemyksiä rajoitti hänen aikansa epädemokraattinen yhteiskunta, joka esti häntä näkemästä että koulutuksen suurimmaksi merkitykseksi nousee persoonallisten ominaisuuksien löytäminen ja kehittäminen siten, että ne yhdistyvät muiden yhteisön jäsenten toiminnan kanssa. Dewey kritisoikin Platonia siitä, että vaikka tämä sanoi että yksilön paikan yhteiskunnassa ei tulisi riippua syntymästä, varallisuudesta tai muusta ulkoaohjaavasta tekijästä, ei tällä silti ollut näkemystä yksilöiden todellisesta ainutlaatuisuudesta. Sen sijaan yksilöt putoavat Platonille selvärajaisiin luokkiin, joiden ylläpitoa koulutuksen rooli testajana palvelee. Näin ollen Platonin yhteiskunta juurtuisi koulutuksensa myötä staattisiin malleihin, eikä siten tulisi alttiiksi uusille vaikutteille, jotka ovat Deweylle edistyksen edellytys. Hän jatkaa todeten ettei Platonin ajatuksena ollut alistaa yksilöä sosiaaliselle kokonaisuudelle. Tästä huolimatta yksilöiden ainutlaatuisuuden laiminlyöminen ja uskon puute yhteiskunnan mahdollisuudesta vakauteen muutoksesta huolimatta, johtivat yhteisvaikutuksessa yksilön alistamiseen yhteisölle. Siinä määrin kun yhteiskunnasta on tullut demokraattinen, on sosiaalinen järjestys tarkoittanut yksilöiden ainutlaatuisten ominaisuuksien valjastamista. Platonille yhteiskunta saattoi muuttua, mutta sen tavoitteena oli jonkinlainen lopullinen totuuden muoto, jonka jälkeen muutos olisi tarpeetonta. Koska pieninkin vaihdos käytänteissä voisi altistaa yhteisön jäsenet ajatukselle suuremmasta muutoksesta, on kaikki tällaiseen johtava kiellettävä, jottei oikealta polulta astuttaisi sivuun. Tämä johtaa Deweyn mukaan Platonin filosofian pohjan pettämiseen, sillä kun koulutukseen ei hyväksyttyä sitä kehittäviä muutoksia, ei voida saavuttaa oikeaa koulutusta, joka tulisi vasta ideaalin yhteiskunnan mukana, ja jonka jälkeen koulutus keskittyisi vain ylläpitämään vallitsevaa tilaa.

(Dewey 1916, 94–116).

Individualistisen ajatussuunnan kehitys nosti esiin ihmisen luonnon moninaisuuden tunnustamisen. Mielen näkeminen tyhjänä tauluna ja maailman kokeminen empiirisenä totuutena, johtivat ajatukseen, että koulutuksella voitaisiin täyttää oppijan mieli harmonisella totuudella. Koska jättämällä kaikki pelkän luonnon, sattumalta oppimisen varaan, olisi sodittu koko koulutuksen ajatusta vastaan, oli kehitettävä järjestelmä joka opettaisi tätä totuutta. Tähän tarvittiin valtiollista koulutusta, mitä kautta julkisen koulutuksen edistämisestä tuli demokraattisen ideaalin levittämisen jatke. Samalla koulutus otti myös nationalistisen käänteen, jossa ihmisistä kasvatettiin yksilöiden sijaan ensisijaisesti kansalaisia. Kun tämän jälkeen sosiaalisen tehokkuuden näkökulma valtasi valtiollisen koulutuksen muuttui näkemys koulutuksesta kurinalaiseksi harjoitteluksi persoonallisen kehityksen sijaan. Yhä edelleen näkemystä kehitettiin siten, että yksilö yksin ei ole mitään, vaan hän tulisi täydeksi vain instituutioiden tavoitteiden ja merkitysten kautta. Näin instituutioiden tavoitteista pyrittiin tekemään yksilöiden omia. Deweylle vastuu koulutuksen kehittamisestä ihmiskunnan parantamiseksi siirtyy valistuneille yksilöille. Tällöin tavoitteena ei ole hallitsijoiden ajama valtion etu, vaan koko ihmiskunnan etu. Valtion etua tavoitellessa nähdään, että muu yksilöllisyys on itsekeskeisyyttä, ja omille haluille periksi antamista, josta päästään eroon vain antautumalla valtion koulutusagendalle. Näistä eri historian saatossa vaihdelleista konsepteista voidaan päätellä, että koulutusta sosiaalisena prosessina ei voida tyhjentävästi määritellä, ellei tiedetä millaisesta yhteiskunnasta on kyse. Toisekseen tästä voidaan havaita, että yksi demokratiaa ajavan koulutuksen keskeisimmistä kynnyskysymyksistä on nationalistisen ja laajemman sosiaalisen yhteisön välinen ristiriita. Sama dilemma näkyy laajemminkin kansakäymisen kehityksessä, kun esimerkiksi kauppa ja tiede ovat kansainvälisiä, mutta samaan aikaan kansakuntien merkitystä korostetaan enemmän kuin koskaan aiemmin. Kullakin kansalla nähdään olevan päätäntäoikeus omista asioistaan ja intresseistään, jotka kuuluvat vain kyseiselle kansalle. (Dewey 1916, 94–116).

Palvellakseen laajempaa sosiaalista kontekstia, tulee kansallisesti järjestetyn koulutuksen haastaa sekä yhteisön sisäinen eriarvoisuus, että kansallisten ja globaalin yhteisön intressien välinen jännite. Dewey sanoo, että nämä tavoitteet saavuttaakseen koulujen tulee varmistaa tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet kaikille sekä muokata perinteisiä kulttuurin ja opetuksen kokonaisuuksia siten, että ne suojaavat ja tarjoavat nuorille virikkeitä, kunnes nämä ovat valmiita itse hallitsemaan toimintaansa. Samat periaatteet, jotka koskettavat yksilöitä, pätevät myös puhuttaessa valtioista.

Painopiste maantieteelliset rajat ylittävässä, ihmisiä toisiinsa sitovassa sekä ihmiskunnalle yhteisissä tavoitteissa, tuovat yhteisöt lähemmäs toisiaan (Dewey 1916, 94–116). Tässä Dewey asettaa koulutuksen tehtäväksi Lehtisalón ja Raivolan kuvaamaan koulutuksen emansipatorisen ja tasa-arvoistavan tehtävän. Valtioiden intressien hahmottaminen on hyvin verrattavissa yksilöiden intressien suhteisiin. Samalla tavalla kuin yksilöiden välillä, tulisi valtioiden välillä olla yhteisiä intressejä, joita tavoitellessaan valtiot joutuvat huomioimaan toistensa toiminnan. Tämä johtaisi Deweyn teorian mukaan demokraattisempiin valtioiden suhteisiin. Dewey (1916, 94–116) tiivistää, että ei toivottu yhteiskunta on sellainen, joka asettaa sisäisiä ja ulkoisia esteitä vapaalle kanssakäymiselle ja kokemuksen kommunikoinnille. Yhteiskunnan arvo määrittyy siis sen kautta, millaisia ovat se laajuus jolla yhteisön jäsenet jakavat yhteisiä intressejä, sekä se vapaus, jolla se vuorovaikuttaa muiden yhteisöjen kanssa.

Deweyn mukaan yllä oleva argumentaatio johtaa päätelmään, että demokraattisessa yhteisössä koulutuksen tarkoitus on mahdollistaa kouluttautumisen jatkaminen yksilöille. Toisin sanoen oppimisen tavoite ja palkinto on jatkuvan kasvun kapasiteetti, eli koulutuksen tavoite nousee sen itsensä sisältä. Tämä siis pätee vain demokraattisessa yhteiskunnassa, jossa kaikki yhteisön jäsenet yhteisymmärryksessä ja yhteisin intressein uudelleen rakentavat sosiaalisia tapoja ja instituutioita. (Dewey 1916, 117–129).

Jotta voitaisiin ymmärtää koulutuksen tavoitteellisuutta, tulee ensin erottaa pelkkä lopputulos ja lopputarkoitus. Lopputulos merkitsee mitä tahansa muutosta, joka ei eroa merkityksellisesti lähtötilanteesta. Kyseessä on vain asioiden satunnainen uudelleen organisoituminen. Lopputarkoitus ei vuorostaan vaadi tietoista suunnittelua, mutta siinä jokainen prosessin vaihe valmistelee seuraavaa ja prosessin päätös eroaa siten merkityksellisesti alkutilasta. Dewey kritisoi tämän pohjalta järjestelmää, jossa koulutuksen tavoitteet asetetaan opettajan toimesta ja prosessin vaiheina toimii vain oppituntien järjestys. Tavoitteellisuudessa tulisi hänen mukaansa olla kyse järjestyksellisestä toiminnasta, jossa järjestys rakentuu lopputarkoitukseen vaadittavien vaiheiden progressiivisesta suorittamisesta. Tavoitteellisuus tarkoittaa ennakkokäsitystä lopputarkoituksesta ja koulutuksen tulisikin stimuloida oppilas katsomaan eteenpäin ja näkemään mikä on hänen toimintansa lopputarkoitus. (Dewey 1916, 117–129).

Toisekseen tavoite vaikuttaa prosessin aikaisiin vaiheisiin. Se kiinnittää huomion niihin tapoihin ja olosuhteisiin, joilla tavoite voidaan saavuttaa. Samalla se rakentaa sitä järjestystä, jossa eri tapoja

tulisi käyttää tavoitteen saavuttamiseksi. Lisäksi se tekee mahdolliseksi verrata eri reittejä, joiden kautta tavoite voidaan saavuttaa. Kun voidaan verrata kaikkia eri mahdollisuuksia tavoitteen saavuttamiseksi, tulee myös tietyn reitin valitseminen merkityksellisemmäksi. Deweylle tämä kaikki merkitsee osoitusta ihmisen älykkyydestä ja tämä tekee tavoitteellisuudesta arvokasta. Jos esimerkiksi koulutuksessa tavoite annetaan ulkoapäin, se vie oppijalta mahdollisuuden kaikkiin näihin tavoitteen saavuttamiseen liittyvien mahdollisuuksien tutkailuun. Tavoitteen tulee olla myös joustava, sillä sen mukaisesti toimiminen kiinnittää huomion toiminnan olosuhteisiin. Tätä kautta tavoitteen ja olosuhteiden säätely vuorovaikuttavat toisiinsa. Tällainen joustavuus ei ole mahdollista ulkoapäin asetetulle tavoitteelle. Hyvän tavoitteen tulisikin pystyä huomioimaan oppilaiden nykyiset kokemukset ja niiden kautta jatkuvasti uudelleen rakentua olosuhteiden kehittyessä. (Dewey 1916, 117–129). Koulutuksen kontekstissa ulkoapäin annettu tavoite ei siis huomioisi kunkin koulun tai luokan uniikkeja olosuhteita. Toisaalta opetussuunnitelman voi nähdä tietynlaisena yrityksenä vaiheittaiseen prosessiin, jossa haastavampiin sisältöihin siirrytään vasta kun aiemmat on opittu. Tällainen malli ei kuitenkaan siis riitä Deweylle. Dewey (1916, 117–129) jatkaa huomioiden, että tavoite itsessään ilman kontekstia ei ole vielä merkityksellinen. Esimerkiksi matematiikan opiskelussa laskun vastaus ei ole itsetarkoitus vaan se, että oppilas oppii prosessin, jossa tämä vastaus saadaan. Tavoitteen tarkoituksena ei ole siis niin sanotusti itse tavoite, vaan se että tavoite tuottaa oppijassa tietynlaista toimintaa. Jos tavoite ei tällä tavoin nouse itse toiminnasta, vaan annetaan ulkoapäin, muuttuu itse toiminta ikään kuin pakolliseksi välivaiheeksi.

Dewey johtaa teoriansa tavoitteista koulutuksen kontekstiin ja argumentoi, että kouluttaja ei voi vain asettaa tavoitteita ulkoapäin, vaan tämän tulee huomioida kaikki opetuksen olosuhteet oppimisen sisältöjä rakentaessaan. Tavoitteet merkitsevät vastuun ottamista kaikista toiminnon suorittamiseen liittyvistä havainnoista, odotuksista ja järjestelyistä. Mikä tahansa tavoite on arvokas niin kauan kuin se edesauttaa toiminnon suorittamiseen vaadittavien tekijöiden toteuttamista. Jos tavoite taas asettuu yksilön oman järjen tielle, se on haitaksi. Näin käy silloin kun tavoite annetaan ulkoapäin. Tällainen tavoite menettää yhteytensä nykyhetkeen ja siten valmistaa oppijaa vain johonkin kaukaiseen irralliseen tulevaisuuteen. (Dewey 1916, 117–129). Näin ollen Dewey käytännössä siis sanoo, että nykyisyyteen keskittyminen tulevaisuuden sijaan, on itse asiassa eduksi tulevaisuudelle. Dewey jatkaa ja kirjoittaa, että koulutuksella itsellään ei ole tavoitteita, se on vain abstrakti käsite. Sen sijaan vanhemmilla, opettajilla ja muilla henkilöillä on vaihtelevia tavoitteita, mutta nämä tavoitteet ovat vain ehdotuksia ohjata erilaisia oppimistilanteita. Dewey listaa kolme periaatetta, jotka ohjaavat hyviä koulutuksellisia tavoitteita. Ensimmäiseksi tavoitteen tulee

pohjautua oppilaan omiin luontaisiin tarpeisiin ja toimintamalleihin, eikä aikuisten omiin tai liian yleistettyihin malleihin. Toisekseen tavoitteen tulee taipua yhteiseksi toiminnaksi oppijan kanssa. Jotta tavoite olisi merkityksellinen, tulee tämän toiminnan koetella ja suunnata sitä. Kolmanneksena opetuksen tulee olla tarpeeksi yleistettävää, mutta ei liian abstraktia. Abstraktius etäännyttää oppijaa ja vie lähemmäksi mallia jossa oppiminen nähdään vain valmistavana toimenpiteenä kohti jotain irrallista tavoitetta. Sen sijaan sopivasti yleistettävissä oleva osaaminen laajentaa näkökulmaa ja mahdollistaa opitun tiedon soveltamisen useammassa konteksteissa (Dewey 1916, 117–129).

Dewey kuvaa ulkoisten tavoitteiden rakentumisesta opetuksessa. Opettajat saavat tavoitteet ylempiltä auktoriteeteilta, jotka vuorostaan rakentavat ne sen pohjalta mikä yhteisössä on laajemmin hyväksyttyä. Tällöin opettajan oma älykkyys arvottaa tavoitteita ei ole vapaa, vaan sitä rajoittavat opetussuunnitelmat, oppikirjat ja valvonta, eikä opettaja siten pysty avaamaan mahdollisuutta vaikuttaa opetuksen suuntaan itse oppilaille. Tämä näyttäytyy epäluottamuksena opettajia kohtaan ja välittyy edelleen oppilaisiin. Näin ollen oppilaiden demokratian kehitykselle merkityksellisten omien mielenkiinnon kohteiden sijaan heidän oppimistaan ohjaavat ulkoiset tavoitteet, jotka on välitetty heille useiden kerrosten läpi. (Dewey 1916, 117–129). Tämä kuvaus problematisoi selkeällä tavalla demokratian käsitettä. Vaikka kuvaus siitä, kuinka opetussisällöt määrittyvät yhteiskunnan enemmistön mukaan vastaa tietynlaista yleistä käsitystä demokratiasta valtiomuotona, ei se kuitenkaan vastaa Deweyn käsitystä demokratiasta. Deweylle tällainen enemmistön demokratia näyttäytyy ehkä ennenminkin jonkinlaisena enemmistön tyranniana ja todellinen demokraattisuus toteutuu koulutuksessa vasta kun se huomioi kaikki yksilöt erityispiirteineen sen sijaan, että yrittäisi laittaa kaikki henkilöt samaan yleisesti hyväksytyyn muottiin.

Deweylle oppimisen keskiössä on käsitys kulttuurista. Hän määrittelee kulttuurin kapasiteetiksi jatkuvasti laajentaa kykyään havainnoida merkityksiä. Kun koulutuksella tavoitellaan sosiaalista tehokkuutta, tarvitaan valtaa osallistua vapaasti yhteisiin jaettuihin toimintoihin. Tämä taas on mahdotonta ilman kulttuuria, sillä yksilö ei voi ottaa osaa yhteisiin tehtäviin olemalla samalla oppimatta muista ja siten laajentamalla näkökulmaansa sellaisiin ulottuvuuksiin jotka hän olisi muutoin tullut ohittaneeksi (Dewey 1916, 130–145). Kulttuurinen lähestymistapa määrittelee Deweyn käsityksen demokratian rakentumisesta. Voidaan sanoa, että Deweylle demokratia pohjautuu yhteiselle kulttuurille.

Tämän katsauksen pohjalta voidaan sanoa, että Deweyn koulutusmalli on demokraattinen siinä

suhteessa, että se tunnistaa ihmisten yksilöllisyyden ja pyrkii luomaan tasa-arvoiset oppimismahdollisuudet kaikille. Tässä tasa-arvo määrittyy ei niinkään samoiksi sisällöiksi, vaan samoiksi mahdollisuuksiksi sekä yksilöiden ainutlaatuisuuden tunnustamiseksi. Dewey tähtää myös selvästi demokraattiseen yhteiskuntaan, jossa hallinta perustuu kansalaisten kiinnostukselle yhteiskuntaa kohtaan. Hänen määritelmänsä demokratialle koostuikin yhteisesti kommunikoiduista kokemuksista osana yhteiseloä. Toisaalta voidaan nähdä myös, että Deweyn demokraattisuuden idealistisuudella on joitain rajoja. Vaikka hän painottaa yksilöiden omien intressien tärkeyttä, hän samalla käytännössä tuo esiin ettei näitä intressejä voida puhtaasti saavuttaa kansallisen näkökulman vuoksi. Toisin sanottuna yhteisön tarve siihen, että yksilöt tekevät sitä mihin he parhaiten soveltuvat, asettaa jonkinasteisia rajoja individualistisille intresseille. Dewey myös asettaa koulutukselle joitain kaikille yhteisiä tavoitteita, sillä hänen mukaansa koulutuksen tulisi luoda ihmisille kyky kommunikoida sekä muodostaa kiinnostus yhteistä hyvää ja jaettuja intressejä kohtaan. Tässä mielessä Dewey ei kokonaan pakene herbatilaisen lehrplan opetussuunnitelman konseptilta, vaikka hänen ajatuksensa pääosin vastustavatkin sitä. Näin ollen Dewey liikkuu jossain määrin harmaalla alueella pisteiden välillä, joissa toisessa päässä hän haluaa antaa äänen yksilöiden moninaisuudelle ja toisessa päässä taas tuottaa yhtenäisen joukon demokraattisia kansalaisia.

John Deweyn ihanneyhteiskunnassa jaetaan siis yhteisiä intressejä ja pyritään kehittämään yhteisönä. Tätä kautta yhteisö voi saavuttaa jatkuvasti itsestään paremman muodon. Tämä yhteisö tarvitsee jäseniltään tiettyjä ominaisuuksia, jotka Deweyn mukaan voidaan saavuttaa vain koulutuksella. Ei ole siis yhdentekevää, millainen koulutusjärjestelmä on. Ihanneyhteisöään Dewey kuvaa demokratiaksi, jonka hän määrittä yhteiselön muodoksi ja yhteiseksi kommunikoiduiksi kokemuksiksi. Eri ryhmien välillä ei ole selviä rajoja, ja tämä rajattomuus tekee sosiaalisesta vaihdannasta ja kehityksestä demokratian luontaisen piirteen. Koska hänen mukaansa sosiaalisen vaihdannan tuova demokraattinen koulutus parhaiten ruokkii yhteisöjen kehittymistä, on demokratia paras hallintomuoto.

Tässä tehty katsaus auttaa myös ymmärtämään Deweyn näkemisen liberalistisen ja rousseaulaisen perinteen jatkajana. Rousseauin tavoin Deweyn kasvatuksen lähtökohtana on lasten vapaus, yksilöllisyys ja itseohjautuvuus. Kun liian ulkoisen vaikuttamisen sijaan lapsi oppii itseohjautuvasti luonnon ja käytännön välttämättömyydet, hyödyllisyydet ja sitten moraalin, rakentaa tämä suhteensa yhteisöön vapaaehtoisuuden kautta.

Deweylle koulutuksen tehtävä on siis elämän sosiaalisen jatkuvuuden ja uusintamisen tuottaminen. Prosessin pohjalla on kommunikaatio, jossa jaetaan kokemuksia. Koulutuksessa kommunikaatiosta tehdään järjestelmällistä rakentamalla oppimisen olosuhteet sellaisiksi, että ne tukevat hyviksi katsottujen asioiden eteenpäin välittämistä oppijan kokemusten kautta. Oppimisen sisältöjä määriteltäessä on huomioitava yhteiskunnan moninaisuus ja sen jakautuminen toisiaan leikkaaviin pienempiin yhteisöihin. Yhteisöjen sekoittuminen koulutuksessa on resurssi yhteiskunnalle, joka johtaa ryhmien sisäisen toiminnan uudistumiseen ja tukee demokratiaa. Yksilöiden itselähtöinen motivaatio muodostaa pohjan sekä oppimiselle että demokratialle. Motivaatio ja ryhmien sekoittuminen luovat mahdollisuuden yhteisesti jaetuille tavoitteille. Koulutuksen tavoitteet kiinnittävät huomion oppimisprosessiin ja sen olosuhteisiin, mikä tekee merkityksellisiksi yksilön omat tavoitteet. Näin Deweyn demokraattisen koulutuksen ydin rakentuu sen ympärille, ettei opetussuunnitelman sisältöjä sanella ulkoapäin.

3.2 E. D. Hirsch: Kaikille sama koulutus

John Dewey siis liikkui pois päin opetussuunnitelman lehrplan-perinteestä kohti curriculum-suuntauksena tunnettua mallia. Hänen näkemyksensä mukaan koulutuksen sisältöjä ei voida määrätä ylhäältä päin, vaan demokraattisten kansalaisten kasvatusten ydin on oppijoiden vapaudessa ja itselähtöisessä motivaatiossa. Deweyn ajatuksia on sittemmin kritisoitu ja yhden näistä kriittisistä tulokulmista rakentaa E. D. Hirsch, Jr.

Hirsch näkee konkreettisen opetussuunnitelman mahdollisuutena demokraattiselle yhteiskunnalle. Teoksessaan *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* hän esittää kulttuurisen lukeneisuuden käsitteen, joka muodostaa pohjan hänen ajattelulleen. Kulttuurinen lukeneisuus tarkoittaa sitä, että yksilöt omaavat tarvittavan tiedon menestyäkseen maailmassa. Tämä informaatio kattaa ihmistoiminnan keskeiset osa-alueet ja se konkretisoituu listana asioista, jotka jokaisen, tässä tapauksessa amerikkalaisen, tulisi tietää. Kulttuurinen lukeneisuus ei ole yhden sosiaalisen luokan omaisuutta ja Hirsch esittääkin halunsa taata köyhille lapsille samat mahdollisuudet kuin muillekin vapauttamalla nämä pirstaleisesta opetussuunnitelmasta. Kulttuurinen lukeneisuus antaakin heikommassa asemassa oleville mahdollisuuden parantaa sosioekonomista statustaan. Hänelle koulutuksen tavoite on korkeamman ekonomisen elintason, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden sekä demokratian saavuttaminen. Hirsch kyseenalaistaa Deweyn oletuksen siitä, että lasten kykyjä

voidaan kehittää ilman tiettyjä tietosisältöjä. Hänelle Dewey asetti liikaa luottoa lasten omiin kykyihin oppia yleistaitoja muutamista käytännön kokemuksista torjuen tietosisältöjen merkityksen liian hätäisesti. Hirschille ainoa tapa saada lapset oppimaan kuinka osallistua yhteiseen toimintaan yhteisössä, on opettamalla heille ensin tiettyä yhteisön jakamaa tietoa. (Hirsch 1987, xiii–xv, 10–11). Hirschillä ja Deweyllä on siis sama tavoite eli demokraattinen yhteiskunta, mutta heidän keinonsa sen saavuttamiseen poikkeavat toisistaan. Hirschillä koulutuksen tehtävät näyttäisivät kytkeytyvän Lehtisaloon ja Raivolain mallin osalta valikointi-, emansipaatio- sekä erityisesti kulttuurinsiirtofunktioihin. Sosialisoinnin osalta Hirschin malli on rationalistinen.

Hirschin mukaan historia on osoittanut, että niin Deweyn rousseaulaisessa sisältöneutraalissa, kuin Platonin kapeasti määritellyssä opetussuunnitelmassa on puutteita modernin valtion tarpeita ajatellen. Hänen mukaansa Platon uskoi liiaksi siihen että filosofia voisi määrittellä yhden oikean kulttuurin kun taas Dewey ja Rousseau uskoivat väärin että aikuiskulttuuri olisi jotenkin luonnotonta nuorille lapsille. Sen sijaan antropologinen näkemys hyväksyy luonnollisuuden sekä ihmiskulttuurien suhteellisuuden ja kokee sopivaksi opettaa lapsille aikuisten tietoa jo ennen kuin nämä täysin ymmärtävät sitä. Tämä näkemys painottaa kommunikaation merkitystä. (Hirsch 1987, xvi–xvii).

Hirschin mukaan ihmisryhmällä on oltava toimiva kommunikaatio, jotta se voi toimia tehokkaasti. Tehokas kommunikaatio vaatii jaettua kansallista kulttuuria, joka on puolestaan välitettävä lapsille jakamalla näille tiettyä tietoa. Kommunikaation pohjalla on oletus, että toinen yksilö tietää aiheeseen liittyvän relevantin tiedon viestinnän ymmärtämiseksi. Kansallinen kirjallisuus mahdollistaa toimivat kansakunnan sisäiset kommunikoinnit kun ihmisillä on mahdollisuus lukea yleisiä julkaisuja, he ymmärtävät niiden sisällön ja osaavat liittää ne kontekstiin. Opetetut tiedot antavat taustan, jota vasten yksilöt voivat ymmärtää lukemansa sillä vain mihinkään sitomaton tieto antaa merkityksen sille mitä he lukevat. Hirschin mukaan universaali lukeneisuus ja demokratia ovat toisistaan erottamattomia. Hänen mukaansa demokratiassa kaikki tärkeät päätökset voidaan luottaa kansalaisten haltuun koska he pystyvät harkitsemaan vaihtoehtoja ja kommunikoimaan toistensa kanssa. Pelkkä äänestysoikeus on merkityksetön jos sitä käyttävät yksilöt eivät ole kulttuurisesti lukeneita. (Hirsch's 1987, xvii, 2–4, 12). Kommunikaatio on tärkeässä roolissa Deweyn tavoin myös Hirschille sosialisoinnin suhteen. Hirschin päättelyssä sen vaikutuksista demokratiaan on kuitenkin tilaa tulkinnalle. Miten rajataan ne tärkeät päätökset joihin hän viittaa ja kuinka pelkkä kommunikaatiokyky takaa mahdollisuuden demokratiaan?

Esimerkiksi Barbara Smith kritisoi Hirschin logiikkaa sanoen, ettei tämä saavuta asettamaansa tavoitetta niillä keinoin joita hän esittää käytettäväksi. Näin ollen se jopa johtaisi ongelmien ratkaisun lykkääntymiseen. Smithin mukaan Hirsch ottaa tiettyjä asioita annettuina. Hän kyseenalaistaa Hirschin käsityksen ihmisryhmästä ja kansallisesta kulttuurista, sillä toisin kuin Hirsch antaa ymmärtää ei mikään valtio koostu täysin homogeenisistä ryhmistä. Ei voida sanoa että olisi mitään yhtä kansallista kulttuuria, sillä jokainen kansalainen kuuluu lukuisiin eri ryhmiin, kuten etnisiin, uskonnollisiin, alueellisiin ja ammatillisiin yhteenliittymiin. Jaetun kulttuurin ajatuksen ohella Smith kritisoi Hirschin näkemystä kulttuurin ja kielen suhteesta, jotka toisin kuin Hirsch hänen mukaansa väittää, eivät ole toistensa kaltaisia. Toisin sanottuna kulttuuri ei koostu erillisistä tiedon palasista. Hirschin kansallinen kulttuuri ei siis olisi mitään muuta kuin lista tiettyjä tiedon palasia, joiden valinnan oikeuden hän on ominut itselleen. Kun huomioidaan ryhmien heterogeisuus, sekä kielen ja kulttuurin kritiikki, voidaan myös kyseenalaistaa Hirschin väite, että vain jaettu kulttuuri johtaa tehokkaaseen kommunikaatioon ja sitä kautta yhteiskunnan tehokkaaseen toimintaan. (Smith 1992, 76–78). Smith siis Deweyn tavoin painottaa yhteisön jakautumista useisiin pienempiin ryhmiin. Näin ollen yksi tietty lista asioita ei vastaisi kaikkien oppijoiden tarpeisiin. Hirsch näyttäytyy epädemokraattisena säilyttäessään vallan päättää opetussuunnitelmasta itsellään, mutta mikä vielä merkittävämpää Smith kyseenalaistaa hänen ajattelunsa perustat. Jos Smith on oikeassa ei Hirschin esittämä koulutus johtaisi lainkaan demokraattiseen yhteiskuntaan.

Hirschin ajattelu poikkeaa Deweyn näkemyksistä siis usealla merkitsevällä tavalla. Kummallekin koulutuksen keskeinen tavoite on tuottaa demokraattisen yhteiskunnan mahdollistavia kansalaisia, mutta kirjoittajien välinen käsitys demokratiasta tuntuu poikkeavalta. Hirsch korostaa demokratiaa välineellisenä arvona, joka mahdollistaa hyvien päätösten tekemisen poliittisessa järjestelmässä. Dewey taas näkee demokratian kokonaisvaltaisempana ilmiönä. Hirschin demokratiassa koulutus tarjoaa kaikille samat mahdollisuudet antamalla kaikille samat tiedot. Deweyn ajatuksissa “kaikille samaa” -malli ei kuitenkaan ole demokraattinen, vaan demokratia lähtee yksilöiden ja ryhmien välisten erojen tunnistamisesta. Deweyn termeillä Hirschin opetussuunnitelma on epädemokraattinen, sillä se ei huomioi yksilöllisiä eroja. Sen sijaan Hirsch epädemokraattisesti päättää itse mitä kunkin pitäisi tietää esittelemällä listauksensa tarpeellisesta tiedosta.

Voidaan siis ajatella, että Hirschin oman näkemyksensä mukaan hän pyrki lehrplan-mallisella

opetussuunnitelmallaan kohti demokraattista yhteiskuntaa demokraattisen, eli kaikille samaa tarjoavan, mallin kautta. Toisaalta voidaan myös nähdä, ettei Hirsch pidä opetussuunnitelman rakenteellista demokratiaa vaadittavana tekijänä yhteiskunnallisen demokratian saavuttamiseen, jolloin demokratian tavoittelemisen keinot voivat olla epädemokraattiset. Deweyn näkökulmasta Hirsch pyrkiikin demokratiaan epädemokraattisin keinoin. Dewey kokee, että demokraattinen yhteiskunta voidaan saavuttaa vain jos myös opetussuunnitelma on demokraattinen. Kaksikko siis kannattaa päinvastaisia opetussuunnitelmamalleja keinona demokratiaan. Suora vertailu on silti haastavaa, koska demokratia ei käsitteenä näyttäydy heille samanlaisena.

4 METODOLOGIA

4.1 Aiempi tutkimus

Opetussuunnitelmia käsittelevää tutkimusta on tehty kasvatustieteen alalla paljon. Niiden roolia opetusta ohjaavina työkaluina, sekä niiden sisältöä on tutkittu runsaasti ja näin ollen opetussuunnitelmien luonnetta selventävää tietoa on saatavilla kiitettävästi. Sen sijaan opetussuunnitelmien laadintaprosesseja on taas tutkittu huomattavan vähän ja nimenomaisesti demokraattisuuden perspektiivistä tutkimusta ei tunnu olevan tehty juuri lainkaan. Niin ikään uusimpia opetussuunnitelman perusteita ei olla vielä ehditty juurikaan tutkimaan.

John Dewey yhtenä pragmatismen keskeisimpänä hahmona on myös runsaasti tulkittu kirjoittaja, jonka ajatuksiin ovat perehtyneet myös muutamat suomalaiset tutkijat. E. D. Hirsch, Jr uudempana amerikkalaisena kirjoittajana on sen sijaan vähemmän tarkasteltu teoreetikko, etenkin Suomessa. Kokonaisuudessaan siis rakentamaani asetelmaa vastaavaa kokonaisuutta ei olla aiemmin toteutettu, vaikka aiheen sivusta löytyykin tietoa. Erityisesti uusi opetussuunnitelma sekä Deweyn ja Hirschin tuominen suomalaisen opetussuunnitelman kontekstiin muodostavat tutkimukseeni tuoreita piirteitä.

Nostan seuraavaksi esille muutamia aihetta lähellä olevia tutkimuksia sekä niiden keskeisimpiä tuloksia. Kolmia edellisiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita analysoi väitöskirjassaan Pekka Rokka, joka keskittyy opetussuunnitelmaan poliittisena tekstinä. Tutkimuksen tuloksissa opetussuunnitelmat nähtiin sekä yhteiskunnan että paikallisyhteisön vaikutuksen alaisina. Analyysin mukaan perusteet uskovat edustukselliseen demokratiaan ja oppilaista kasvatetaan tasa-arvoon ja demokratiaan uskovia kansalaisia (Rokka 2011). Rokan tulokset aiemmista perusteista antavat hieman ristiriitaisen kuvan suhteessa Deweyn ja Hirschin teorioihin. Demokratian merkitys nousee selvästi esiin, mutta toisaalta siinä on elementtejä sen pelkistämisestä poliittiseksi järjestelmäksi. Samoin paikallinen taso tuodaan esiin, mutta ei mitenkään yhteiskunnallista tasoa merkityksellisempänä.

Sirkka Ahonen käsittelee artikkelissaan opetussuunnitelman demokraattisen syntymisen mahdollisuutta. Hän havainnoi kolme keskeistä kehityssuuntaa opetussuunnitelman laatimisessa.

Ensinnäkin kansalliset opetussuunnitelmat ovat vain kehys, jonka pohjalta koulut laativat varsinaiset omat opetussuunnitelmansa. Toisekseen tasa-arvoisuuden merkitys on siirtynyt yhtäläisistä sisällöistä kohti yhtäläisiä valinnan mahdollisuuksia. Kolmanneksi kansallisen opetussuunnitelman laadinta on byrokratisoitunut, eli opetussuunnitelmien sisällöistä päättävät virkamiehet poliitikkojen sijaan. (Ahonen 2013). Ahosen havainnot vaikuttaisivat tukevan Deweylaista irtaantumista kaikille samasta opetussuunnitelmasta, eikä tasa-arvon käsitettä enää painota samoja sisältöjä.

Myös tässäkin tutkielmassa useasti lainattu Leevi Launonen tutki omassa väitöskirjassaan eettisen ajattelun kehittymistä pedagogisissa teksteissä ja opetussuunnitelmissa. Launosen havaintojen mukaan 1940-luvulla on alkanut koulutuksen tavoitteiden osalta siirtymä yhteisön arvojen säilyttämisen sijaan kohti yksilöllisen valinnan korostamista. 1950-luvulla taas tapahtui kurssin kääntöä oppilaan moraalisen jalostamisen sijaan kohti sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja sekä eettisiä yhteiskunnallisia kysymyksiä. Launosen mukaan nämä suuntaukset vastaavat yleistä yhteiskunnallista kehitystä, jota hallitsevat liberalismi, individualismi sekä pluralismi. (Launonen, 2000). Nämä päätelmät antavat selvästi viitteitä kehityksestä kohti Deweyn koulutusnäkemystä. Vastaavia havaintoja on tehnyt myös Risto Rinne (1984), joka omassa väitöskirjassaan tarkasteli suomalaisten opetussuunnitelmien muutosta. Hänen mukaansa 1950-luvulla alkoi ajatus, jossa koulu nähdään pienen yhteiskuntana ja demokratiakasvatus saa tilaa. 1970-luvulla demokratiakasvatuksessa löytyy progressiivisen pedagogiikan piirteitä ja yksilökeskeisyys ilmaantuu opetussuunnitelmia läpäisevänä tekijänä, joka antaa opetussuunnitelmille progressiivisen sosialisoinnin leiman.

Pro gradussaan Leila Rikabi-Sukkari (2014) tarkasteli uusimpien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimisprosessia tutkien opetussuunnitelman luonnoksesta avoimesti annettua palautetta. Anne-Mari Aulén (2015) niin ikään pro gradu -työssään selvitti lasten opetussuunnitelmaa kohtaan esittämien toiveiden näkymistä lopputuloksessa esittäen, että lasten ja aikuisten näkemysten välillä löytyy yhteisiä piirteitä. Kumpikin näistä tutkimuksista antaa viitteitä siitä että perusteiden laadinta mukailee Deweyn kuvaamaa demokraattista opetussuunnitelman rakentumista.

4.2 Aineisto: POPS 2014

Vastatakseni tutkimuskysymykseeni siitä suunnataanko Suomessa koulutuksen kautta kohti demokraattista yhteiskuntaa, tarvitsen tutkimustietoa vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteista. Teoreettisen viitekehykseni valossa olisi tutkittava myös sitä prosessia jossa opetussuunnitelma rakennetaan, sillä demokratian toteutumista voidaan tutkia sekä tässä tapahtumassa, että itse valmiin opetussuunnitelman tasolla. Pro gradu -työn rajallisen luonteen vuoksi tekemäni tarkastelu rajoittuu tässä kuitenkin vain itse opetussuunnitelman perusteisiin.

Aineistoni on kaikkien saatavilla Opetushallituksen verkkosivuilla. Tarkoitukseni on analysoida koko teos, mutta käytännössä analyysi tulee olemaan jossain määrin valikoivaa, sillä läheskään kaikki opuksen sisältö ei käsittele tutkimukseni kannalta olennaisia tekijöitä. Tutkimuskysymykselleni relevanttia sisältöä etsin kuitenkin jokaisesta dokumentin luvusta.

4.3 Hermeneuttista tulkintaa

Tarkasteltaessa kasvatustiedettä hermeneutiikan kautta sitä voidaan kutsua tämän lisäksi kulttuuritieteeksi sekä henkítieteeksi. Kulttuuritieteellinen näkemys korostaa kasvatustieteen eroa luonnontieteisiin ja toisaalta tuo esiin suuntaukselle ominaista painotusta tarkastella tutkimuskohdettaan kasvattajan, kasvatettavan ja kulttuurin välisenä suhteena jossa ihmisen sivistystä ajatellen merkitykselliseksi nousevat sukupolvelta toiselle välitettävät arvojen, normien ja opetussisältöjen muodostamat kulttuurisisällöt. Pedagogiikan parissa hermeneuttisuus on tarkoittanut alan tulkitsevaa ja ymmärtävää luonnetta sekä empirian vaihtoehdoksi asettuvaa historiallis-hermeneuttista tutkimusmenetelmää. Hermeneutiikka tarkoittaakin sananmukaisesti tulkintaoppia ja -taitoa. Hermeneutiikassa on siis kyse ihmisen kyvystä tulkita ja ymmärtää sosiaalista todellisuutta ja sen merkityssuhteita, sekä yrityksestä määritellä tulkinnan ehtoja ja periaatteita. Perinteisessä hermeneutiikassa painopiste on ollut kirjallisten tekstien tulkinnassa ja siksi siihen onkin viitattu tekstihermeneutiikkana. Filosofinen hermeneutiikka laajentaa perinteisen

hermeneutiikan ongelmat laajemmiksi ihmisen olemassaolon tapaan, kieleen ja kommunikaatioon sekä ymmärtämisen ehtoihin kytkeytyviksi kysymyksiksi. Pedagoginen hermeneutiikka on vuorostaan kiinnostunut kasvatustodellisuuden tulkinnan ja ymmärtämisen ongelmista. Tällainen on esimerkiksi kysymys kasvattajan ja kasvatettavan välisestä suhteesta. (Siljander 2002, 57–60). Tässä tutkimuksessa on havaittavissa piirteitä hermeneutiikan eri suuntausten piiristä. Metodologisesti tarkastelu keskittyy tekstihermeneutiikan tapaan kirjalliseen aineistoon. Filosofisen hermeneutiikan kiinnostuksen kohteet taas näkyvät ilmeisinä John Deweyn ajattelussa. Lisäksi kasvatustieteellisenä tutkimuksena kyse on myös pedagogisen hermeneutiikan piiriin kuuluvasta tarkastelusta.

Hermeneutiikan ytimessä on hermeneuttisen kehän ajatus. Siljanderin (1988, 115–117) mukaan hermeneuttisen kehän ajatukseen kuuluu, ettei tiedonmuodostusprosessissa ole olemassa absoluuttista alkua. Tämä johtuu siitä, että kaikki ymmärtäminen pohjautuu jo ennalta ymmärrettyyn, tai toisin sanottuna esiymmärrettyyn. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä että asiaa tulkitsevalla subjektilla on olemassa aina jotain ennakkotietoa aiheesta, joka ohjaa hänen tulkintaansa. Uusi saavutettu ymmärrys muokkaa siis aina sitä kuinka tulkitsemme seuraavat asiat. Toisekseen hermeneuttisen kehän mukaan ilmiö voidaan ymmärtää kokonaisuuden ja sen yksittäisten osien välisen suhteen kautta. Tarkalleen teksti voidaan ymmärtää sen yksittäisten osien, kuten käsitteiden kautta, mutta osien merkitystä ei voida ymmärtää suhteuttamatta niitä kokonaisuuteen. Koska uusi tieto johtaa aina uudelleenlaiseen tulkintaan, ei tulkintaprosessilla ole päätepistettä ja kaikki tulkinnat ovat vain väliaikaisia.

Tässä tutkimuksessa teen tulkintaa sekä käyttämästäni teoriasta erityisesti John Deweyn ja E. D. Hirschin sekä opetussuunnitelman osalta. Niin Deweyn kuin Hirschin tekstit sisältävät omat käsitteensä, sanansa ja lauseensa, kuten on myös opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Kummatkin vaativat yksilökohtaista tulkintaa jotta voisin määritellä tätä tutkimusta varten merkityksen näille osille, mutta niitä ei kuitenkaan voi ymmärtää ilman kontekstia niiden ympärillä. Tällä tarkoitan sekä tekstikokonaisuuksia itseään sekä sitä maailmaa jossa tekstit on tuotettu. Tästä syystä tässä tutkielmassa opetussuunnitelmat nähdään poliittisina kokonaisuuksia sekä koulutuksen tehtäviä edistävinä työkaluina. Vastaavasti Dewey ja Hirsch näyttäytyvät tiettyjen esiteltyjen filosofisten perinteiden edustajina. Painottaessani tutkimuksen hermeneuttisuutta tuon samalla esiin oman tulkintani sitoutuneisuuden tiettyyn esiymmärrykseen.

4.4 Teorialähtöinen laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimusmenetelmänä käytän laadullista sisällönanalyysia. Tämän menetelmän kautta käyn läpi yllä kuvattua aineistoa kartoittaakseni opetussuunnitelman luonnetta laadullisella ulottuvuudella.

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen kaikkiin tutkimusperinteisiin soveltuva perusmenetelmä. Siinä tarkastellaan aineistoa eritellen, tiivistäen ja etsien yhtäläisyyksiä sekä eroja. Erilaisia aineistoja käsittelevän tekstianalyysin kautta tavoitteena on tuottaa tutkittavasta ilmiöstä kuvaus, jonka kautta saadut tulokset kytketään osaksi laajempaa tutkimuskontekstia. Laadullisessa sisällönanalyysissa pilkotaan tutkimusaineisto ensin pieniin osiin, käsitteellistetään ja lopussa uudelleenjärjestellään kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysilla voidaan tarkoittaa sekä aineiston laadullista että määrällistä erittelyä. Kumpaakin tapaa voidaan hyödyntää rinnan analyysissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 105–116).

Eskola jaottelee teorian aseman tutkimuksessa kolmeen eri muotoon: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen, sekä teorialähtöinen. Tutkijan on valittava miten hän teoriaa käyttää. (Eskola 2001a, 135–140). Tutkimus on teorialähtöinen silloin, kun se perustuu ennalta olemassa olevaan malliin tai teoriaan. Tarkoituksena on usein tällöin valmiin mallin testaaminen uudessa yhteydessä. Teorialähtöinen analyysitapa noudattaa tyypillisesti deduktiivista päättelyä, eli yleisestä yksittäiseen. Teoriasidonnaisessa lähestymistavassa teoria toimii apuna analyysin tekemisessä. Aiempi teoria ohjaa analyysin tekoa, mutta aineisto voidaan silti kerätä hyvinkin vapaasti. Aineiston käsittelyn loppupuolella tuodaan aiempi teoria analyysia ohjaavaksi ajatukseksi. Teoriasidonnaisessa analyysissa on tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutus, mutta tarkoituksena ei ole testata aiempaa tietoa uudessa kontekstissa, vaan ennemminkin tuottaa uutta tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–99).

Tässä tutkimuksessa tutkimusote on ensisijaisesti laadullinen ja teorialähtöinen. Tarkoituksena ei ole koetella Deweyn ja Hirschin teorioiden toimivuutta suomalaisen opetussuunnitelman kontekstissa, vaan selvittää mitä uutta tietoa ne voivat tuottaa tässä kontekstissa. Tässä suhteessa tutkimukseni muistuttaa myös teoriasidonnaista otetta. Teoria muodostaa selkeän pohjan, jonka puitteissa aineistoa paloitellaan. Samalla tutkimukseen astunee ripaus kvantifiointia, kun vertaan eri

laadullisten havaintojen suhteellisia määriä toisiinsa.

4.5 Tulkintamalli

Vastatakseni tutkimuskysymykseeni siitä, kasvattavatko uusimmat opetussuunnitelman perusteet demokraattisia kansalaisia, rakennan tässä osiossa teoreettisen viitekehitykseni kautta tulkintamallin, jonka kautta analysoin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tulkintamallissani erottelen Deweyn ja Hirschin teorioista:

- Deweyn mukaan demokratian kehittymiseen vaikuttavat koulutuksen piirteet
- Hirschin mukaan demokratian kehittymiseen vaikuttavat koulutuksen piirteet

Olen pohjistanut analyysiani teoreettisella katsauksella, jonka kautta olen määritellyt, tekijöitä joiden voidaan katsoa vaikuttavan demokratian kehitykseen yhteiskunnassa. Määrittely on tuottanut ymmärrystä aiheesta, joka tulee ohjaamaan analyysiani teemoittelun omaisesti. Analyysissä nostan esiin yllä kuvattujen tekijöiden mukaisia otteita Deweyn ja Hirschin kirjoituksista.

Luin ensin läpi tähän tutkimukseen keräämäni otteet Deweylta ja Hirschilta ja nostin sieltä kaikki sellaiset kohdat, joissa kirjoittajat esittävät tekijän joka heidän mukaansa vaikuttaa demokratian kehitykseen. Tämän jälkeen ryhmittelin kohdat siten, että sijoitin samoihin tekijöihin sidonnaiset kohdat yhteen ja annoin näille kategorioille otsikot. Tämän analyysin pohjalta Deweyn ja Hirschia koskevat kategoriat ovat seuraavat:

Dewey:

1. Yhteisesti jaetut tavoitteet
2. Sisäinen motivaatio vai ulkoapäin ohjaus
3. Yksilöllisten ominaisuuksien tunnistaminen

4. Oppimisen konkreettisuus
5. Yhteiskunnan uudistuminen

Hirsch:

6. Kommunikaation merkitys
7. Kulttuurinen lukeneisuus
8. Aikuiskulttuuri

Dewey:

1. Yhteisesti jaetut tavoitteet

Deweylle yhteisöjen ehdoton pohja ovat yhteiset tavoitteet. Ilman yhteisiä tavoitteita on riski, että laaja yhteisö pilkkoutuu eristäytyneisiin ryhmiin joissa itsekeskeiset ideaalit kukoistavat. Yhteisten tavoitteiden pohjalla oleva yksilöiden välinen vuorovaikutus on demokraattisen yhteisön piirre. Mitä laajemmat vapaudet jakaa yhteisiä intressejä sitä demokraattisempi yhteiskunta. Toisaalta Dewey mainitsee myös tarpeen yhteisille tiedoille ja kommunikaatiolle astuen lähemmäs Hirschiä. Uuden tiedon omaksuminen vaatii toisen näkökulman ymmärtämistä, joka on edellytys kaikelle yhteistoiminnalle. Tähän tarvitaan mahdollisuuksia jaettuun toimintaan ja kokemuksiin, jonka pohjana on sosiaalinen tasa-arvoisuus sekä moninaiset intressit. Ryhmien eristäytyminen johtaakin itsekeskeisiin ideaaleihin, jolloin muiden näkökulma jää tulkittamatta. Tällöin myös toiset näkökulmat asettuvat näennäisesti arvokkaammiksi kuin toiset. (Dewey 1916, 1–11, 12–27, 94–116, 130–145).

Tässä kategoriassa etsin kohtia, joissa toiminnan tavoitteeksi tai osaksi asetetaan

- yhteiset tavoitteet
- oppilaiden vapaa ja tasa-arvoinen vuorovaikutus
- toisten näkökulman huomiointi

2. Sisäinen motivaatio vai ulkoapäin ohjaus

Demokraattisen sosiaalisen yhteisön rakentumiseen tarvitaan sisäiseen motivaatioon pohjaavia yhteisiä intressejä. Jos ihmistä palkitaan toiminnastaan kuten eläintä, ei tämän motivaatio ole silloin sisältä lähtöistä. Tällainen on järjestelmä jossa oppilaille annetut tavoitteet ja aiheisällöt tulevat ulkoapäin opettajien, koulujen ja opetussuunnitelman kautta välitettyinä. Vapaaehtoinen halu on edellytys formaalille demokratiajärjestelmälle. Myös yksilön potentiaalinen kehitys on sidoksissa siihen saako hän etsiä sitä oman halunsa ohjaamana. Näin ollen demokratiaan johtavan opetuksen tulisi vaihdella kunkin ryhmän tapojen mukaan. (Dewey 1916, 12–27, 61, 94, 117–129, 343–357).

Tätä kategorialla voi perustellusti pitää tutkimuksen merkittävimpänä osiona, sillä se kytkeytyy pienten yksityiskohtien sijaan koko opetussuunnitelman asemaan tarkasteltuna historiallisten opetussuunnitelmaperinteiden näkökulmasta. Tässä kategoriassa etsin kohtia, joista voi päätellä

- asetetaanko oppisisällöt ulkoapäin vai
- lähdetäänkö liikkeelle oppilaiden omista kiinnostuksen kohteista

3. Yksilöllisten ominaisuuksien tunnistaminen

Yksi oikeellisen sosiaalisen järjestyksen, eli demokraattisen toimivan yhteiskunnan edellytys on yksilöiden persoonallisten kykyjen valjastus. Tämä tarkoittaa sen tunnistamista, että yksilöillä on luontaisesti erilaiset edellytykset. Yksilöiden tulee itse löytää ne ja koulun tehtävä on avustaa tässä. Sitä voidaan pitää jopa koulutuksen tärkeimpänä tehtävänä. (Dewey 1993, 61; Dewey 1916, 94–116).

Tämä kategoria on osin rinnasteinen sisäisen motivaation kategorian kanssa, mutta tarkastelen sitä omana kokonaisuutenaan. Tässä kategoriassa etsin kohtia, joissa

- yksilölliset erot oppilaiden kyvyissä asetetaan toiminnan tavoitteeksi tai osaksi
- oppilaat nähdään homogeenisenä ryhmänä

4. Oppimisen konkreettisuus

Jos oppiminen koulussa ei kytkeydy käytäntöön se ajautuu liian etäiseksi oppijalle. Silloin oppiminen näyttäytyy vain valmistelevana toimenpiteenä kohti tavoitetta jota oppija ei pidä omanaan. Lasten omat tavoitteet unohtuvat jos keskitytään liiaksi ulkoisiin tavoitteisiin. Tällöin

koulutusta tehdään nykyhetken kustannuksella, joka heikentää silloin hetkessä tapahtuvaa oppimista. Koulutuksen tarkoitus on mahdollistaa kouluttautumisen jatkaminen. Oppiminen itsessään on koulutuksen tavoite ja palkinto sen koko elämän jatkuva mahdollisuus kehitykseen. Opin tulee olla konkreettista mutta silti sopivasti yleistettävää. Tässä suhteessa koulu rakentaa yksinkertaistetun ympäristön oppimiseen. (Dewey 1916, 1–11, 12–27, 63–80, 117–129).

Tässä kategoriassa etsin kohtia, joissa oppimisessa painotetaan

- nykyhetken kohdistuvaa konkreettista tekemistä tai
- abstrakteja tulevaisuusorientoituneita tietokokonaisuuksia

5. Yhteiskunnan uudistuminen

Deweylle koulutus varmistaa sosiaalisen elämän jatkuvuuden, mutta sen tehtävä on myös uudistaa sitä. Deweyn mukaan ryhmien toimintamallien uudistuminen on demokratian piirre. Ulkoiset yhteiskuntaan kohdistuvat muutokset tekevät tästä uudistumisesta vaatimuksen yhteiskunnalle. Perinteisen kulttuurin uusintaminen auttaa yhteisöä myös ratkaisemaan jännitteensä globaaliin yhteisöön. (Dewey 1916, 1–11, 94–116).

Tässä kategoriassa etsin kohtia, jotka osoittavat

- opetussuunnitelman tähtäävän yhteiskunnan ja kulttuurin säilyttämiseen
- tai niiden uudistamiseen

Hirsch:

6. Kommunikaation merkitys

Hirschin mukaan ihmisryhmällä on oltava toimiva kommunikaatio, jotta se voi toimia tehokkaasti. Demokratialle onkin tärkeää kansakunnan sisäinen kommunikaatio. (Hirsch's 1987, xvii, 2–4).

Tässä kategoriassa etsin kohtia, joissa

- painotetaan kommunikaation merkitystä oppimisen tavoitteena tai osana

7. Kulttuurinen lukeneisuus

Tehokkaan kommunikaation pohjana on jaettu kansallinen kulttuuri. Kulttuurisen lukeneisuuden mukaan yksilöt tarvitsevat maailmassa selvitäkseen tietyt tiedot. Tämä tarkoittaa vapautusta pirstaleisesta opetussuunnitelmasta, sillä lasten kykyjä ei voida kehittää ilman tiettyjä sisältöjä ja yhteisön jakamaa tietoa. (Hirsch 1987, xiii–xvii, 10–11).

Tätä kategoriata voidaan pitää merkityksellisimpänä Hirschin teoriaa opetussuunnitelmassa peilaavista kohdista, sillä se asettuu selvästi vastakkaiseksi argumentiksi suhteessa Deweyyn. Tässä kategoriassa etsin kohtia, jotka osoittavat että

- yksilöiden nähdään tarvitsevan tietyt tiedot kyetäkseen toimimaan yhteiskunnassa
- oppisisällöt määritetään yhtenäisinä kaikille tai
- oppisisällöt määritetään yksilölähtöisesti

8. Aikuiskulttuuri

Antropologisesta näkökulmasta tarkasteltuna luonnollisuus ja ihmiskulttuurien suhteellisuus ovat hyväksyttäviä ja siten on hyväksyttävää opettaa lapsille sellaista aikuisten tietoa, jota nämä eivät vielä edes ymmärrä. Tässä suhteessa aikuiskulttuuri ei ole lapsille mitenkään luonnotonta. (Hirsch 1987, xvi–xvii).

Tässä kategoriassa etsin kohtia, joissa esitetään että

- lapsille voidaan opettaa aikuisten kulttuuria ja tietoa vaikka nämä eivät ymmärtäisi kaikkea kuulemaansa tai
- lapset tarvitsevat erikseen heille sovitettua tietoa

5. ANALYYSI: POPS 2014 JA DEMOKRATIA

Tässä analyysissä pyrin löytämään opetussuunnitelmasta teoriani ja tutkimuskysymykseni kannalta keskeisen sisällön. Opetussuunnitelman sanatarkan analyysin pääpaino tulee olemaan sen ensimmäisen puoliskon kappaleissa, jotka kuvaavat opetussuunnitelman yleistä linjaa. Lisäksi on tarpeen analysoida myös perusteiden loppuosa siinä suhteessa, millaisia merkityksiä tietyille oppiaineille annetaan ja mitä on tulkittavissa oppiaineiden kuvausten yleisestä sisällöstä. Analyysissä keräsin kunkin kategorian mukaisia otteita yhteen, ryhmittelin ne sisällön mukaan kategorioiden sisällä ja sen jälkeen puhtaaksikirjoitin niiden sisällön tehden päätelmiä ja tulkintoja. Seuraavaksi käyn vuorotellen läpi kunkin edellisessä kappaleessa muodostamani kategorian ja nostan niissä esiin tekemäni havainnot ja lainaukset opetussuunnitelmasta.

Dewey:

1. Yhteisesti jaetut tavoitteet

Deweylle yhteisten tavoitteiden pohjana oli yhteisön tasa-arvo. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostavat tasa-arvon useamman kerran esille. Tasa-arvon varmistaminen nähdään koulun tavoitteena, sekä taloudellisesta, sosiaalisesta, alueellisesta, että sukupuolten näkökulmasta. Myös koulutuksen sisäisten periaatteiden toivotaan koskettavan kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti. Lisäksi ympäröivä yhteiskunta visioidaan tasa-arvoiseksi ja oppilaiden koulutus sidotaan tähän ajatukseen. (Opetushallitus 2014, 9, 16, 86, 260).

Tasa-arvo vaikuttaisi olevan siis olennainen osa opetussuunnitelman arvopohjaa. Toinen tärkeä pohja yhteisten tavoitteiden rakentumiselle Deweyn mukaan ovat vuorovaikutus ja yhteistyö. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 15, 79, 154, 261) kuvataankin kuinka oppilas koulussa luo suhdetta toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan. Eettisiin ja moraalisiin kysymyksiin liittyvälle pohdinnalle sekä demokraattisen vaikuttamisen harjoittelulle luodaan keskustelutilaa. Myös esimerkiksi oppilashuollon nähdään tukevan yhteenkuuluvuuden ja avoimen vuorovaikutuksen edellytyksiä kouluyhteisössä.

Vuorovaikutuksesta seuraava askel Deweyn mallissa, eli vuorovaikutuksessa tapahtuva yhteistyö on todella vahvasti edustettuna opetussuunnitelmassa. Yhdessä tekeminen nähdään yhteisöä vahvistavana tekijänä sekä oppimista tukevana toimena toisilta oppimisen kautta. Yhteistyö on osa sivistystä ja oppilaille halutaan osaamista ryhmätoiminnasta ja kokemusta oman yhteisön rakentamisesta. Heitä ohjataan ja rohkaistaan myönteiseen yhteistyöhön, jonka puitteissa voidaan käsitellä ristiriitoja, ratkaisujen etsimistä ja päätöksentekoa. Yhteistyö tapahtuu ensinnäkin koulun sisällä. Silloin oppilaiden osallistuminen oman oppimisensa suunnitteluun nähdään merkitykselliseksi heidän voidessa tehdä yhteistyötä aikuisten kanssa. Myös eri-ikäisten oppilaiden välistä yhteistyötä tuetaan aina esikoulusta ylempiin vuosiluokkiin asti. Toisekseen yhteistyötä tapahtuu koulun ja sen ulkopuolisten tahojen välillä, minkä nähdään rikastavan koulutyötä sekä muun yhteisön elämää. Tätä yhteistyötä tapahtuu huoltajien ja lähialueen toimijoiden, sekä vahvalla painotuksella aluekohtaisten elinkeinoelämän tahojen kanssa. Opintokäynneillä ja leirikouluilla yhteistyömahdollisuuksia voidaan entisestään laajentaa ja mahdollisuudet voivat ulottua jopa kansainväliseen yhteistyöhön. (Opetushallitus 2014, 11, 15, 19, 23–24, 26–27, 32–33, 35, 43, 97, 100–101, 154, 156–158).

Jotta yhteistyöstä voidaan päästä yhteisiin tavoitteisiin, tarvitaan kykyä asettua toisen asemaan ja ymmärtää tämän näkökulma. Myös tätä puolta tuodaan toistuvasti esiin opetussuunnitelmassa. Toisen asemaan asettuminen ymmärretään osaksi sivistystä. Oppilaiden oma toiminta asetetaan suhteeseen muiden toiminnan kanssa, jolloin sen seuraukset ja vaikutukset muuttuvat merkityksellisiksi. Toisten asemaan asettumiseen ohjataan ja oppilaita kannustetaan kuuntelemaan muita. Asioiden näkeminen toisista elämäntilanteista ja olosuhteista kytketään myös eri kulttuuritaustojen ymmärtämiseen. (Opetushallitus 2014, 15–17, 21, 155–156, 260, 282).

Perustat yhteisten tavoitteiden syntymiselle ovat siis kunnossa. Mikä vielä huomattavampaa, yhteiset tavoitteet nimenomaisesti mainitaan opetussuunnitelmassa. Eri tahojen välinen *“yhteistyö opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelman laadinnassa edistää sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja lisää opetuksen ja kasvatustyön yhtenäisyyttä”*. Niin ikään yhteistyössä katsotaan opittavan *“vastavuoroisuutta ja ponnistelua yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi”* ja yhteisissä työskentelytilanteissa oppilaat saavat mahdollisuuden *“oppia vastavuoroisuutta, neuvottelutaitoja sekä ponnistelua yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi”*. (Opetushallitus 2014, 10, 24).

Vaikuttaisi siis siltä, että opetussuunnitelma jakaa Deweyn näkemyksen yhteistoiminnan

merkityksestä. Erityisesti pohja yhteisten tavoitteiden syntymiselle on vahva kokonaisuutta läpileikkaavan yhteistyöpainotuksen puitteissa. Toisaalta vain kolmea mainintaa itse yhteisistä tavoitteista voi pitää melko vähäisenä näyttönä niiden merkityksellisyydestä. Yhteisiä tavoitteita ei sinänsä myöskään kytkeä osaksi mitään erityisesti laajempaa tavoitetta, vaan ne näyttävät osana muuta yhteistoimintaa, joka asettuu merkitykselliseksi toimivan yhteiskunnan kannalta.

2. Sisäinen motivaatio vai ulkoapäin ohjaus

Opetussuunnitelman keskeisin rakenteellinen tekijä demokratian suhteen oli Deweylle sen syntyminen alhaalta käsin. Antavatko perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tilaa erilaisille yksilöllisille intresseille ja toisistaan poikkeaville ryhmille vai määrätäänkö sisällöt ylhäältä päin?

Perusopetuslaki määrittää valtakunnalliset opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet, jotka ohjaavat perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laadintaa. Opetussuunnitelman perusteet esitellään valtakunnalliseksi määräykseksi, jonka mukaisesti paikallinen opetussuunnitelma valmistellaan. Perusteet tukevat ja ohjaavat opetuksen järjestämistä sekä edistävät yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista. (Opetushallitus 2014, 9, 19). Valtakunnallinen sitovuus on siis vahva ja suuren linjan tavoitteet ylhäältä annettuja. Toisaalta heti aluksi tuodaan jo esiin paikallisen opetussuunnitelman taso, joka vihjaa mahdollisuudesta yksilölliseen tilaan. Opetussuunnitelman perusteet sisältävätkin koko opetuksen aloittavan luvun paikallisesta opetussuunnitelmasta, jonka lisäksi kunkin muun luvun loppuun on lisätty kyseisen aihealueen paikallisesti päätettävien asioiden luonnetta täsmentävä alaluku (Opetushallitus 2014, 11).

Lain mukaan opetuksen keskeinen tavoite on luoda perusta oppilaan laajalle yleissivistykselle. Se kattaa sekä tietoja että taitoja ja tiedonaloja leikkaavaa osaamista. Taitojen merkitys on korostettu. Perusteissa on täten määritelty tavoitteet ja sisällöt eri osaamisalueille, jotka määrittävät kaikkien oppilaiden opetusta. Hieman tarkemmin tavoitteiden roolista saadaan selville oppiaineita koskevasta kuvauksesta, joissa selitetään perusteiden määrittelevän oppiaineen tehtävän, tavoitteet, niihin liittyvät keskeiset sisältöalueet, sekä erityisiin näkökulmiin liittyvät tavoitteet oppimisympäristöstä, työtavoista, ohjauksesta, eriyttämisestä ja tuesta sekä arvioinnista. (Opetushallitus 2014, 19, 86, 102). Tavoitteet kattavat melko kokonaisvaltaisesti eri opetukseen liittyvät osa-alueet ja erityisesti yleissivistyksen rakentuminen tiedon kautta asettaa opetuksen samojen sisältöjen vaatimuksista. On

kuitenkin huomattava että tavoitteiden määrittelyt eivät sinänsä ole kovin tarkkoja.

Paikallinen opetussuunnitelma nähdään osana suurempaa ohjausjärjestelmää, joka tuo merkitystä paikallisten tavoitteiden ja tehtävien ilmentämiseen. Vastuu sen laadinnasta ja kehittämisestä on paikallisella opetuksen järjestäjällä ja se voidaan laatia opetuksen järjestäjän kouluille yhtenäisenä tai koulukohtaisempana. Paikallinen opetussuunnitelma on työkalu, joka liittyy lasten ja nuorten hyvinvoinnin sekä oppimisen osaksi muuta paikallista toimintaa. Sen kautta voidaan täsmentää perusteissa annettuja tavoitteita ja sisältöjä paikallisesta näkökulmasta olosuhteiden, mahdollisuuksien sekä oppilaiden tarpeiden ja erityispiirteiden mukaan. (Opetushallitus 2014, 9–10, 38).

Yhteinen opetussuunnitelma ohjaa oppilaiden yksityisten suunnitelmien rakentumista. Opetuksen järjestäjällä on kuitenkin päätävävaltaa sen suhteen, järjestetäänkö opetus vuosiluokittain etenevänä vai oppilaiden omiin opinto-ohjelmiin pohjautuvana. Opetussuunnitelmassa voidaan tehdä päätös vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun toteuttamisesta, jolloin valmiin oppimäärän sijaan noudatetaan oppilaan omaa, kuitenkin opetussuunnitelman määrittämää opinto-ohjelmaa. Oppilaiden mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman suunnitteluun kuvataan tärkeäksi. Opetussuunnitelmassa kuitenkin säädetään siitä, mitkä opintokokonaisuuksista ovat oppilaille valinnaisia ja mitkä pakollisia. Valinnaiset opinnot tarjoavatkin mahdollisuuden kehittää osaamista oppilaiden omien kiinnostusten suuntaan syventäen ja yhdistäen vapaa-ajan osaamisen koulutyöhön. (Opetushallitus 2014, 10, 12, 38, 95, 281) Paikalliselta tasolta voidaan siis siirtyä vielä oppilaiden henkilökohtaisiin oppimissuunnitelmiin, jotka luovat tilaa sekä eri tahdissa etenemiselle, että oppilaiden omille kiinnostuksen kohteille. Erityisesti oppilaiden opetussuunnitelmaan vaikuttamisen puoltaminen on merkittävä havainto.

Sisäisen motivaation ja ulkoapäin ohjauksen kysymys on myös sidoksissa ymmärrykseen tasa-arvosta. Onko tasa-arvoista Deweyn ajatusten tavoin tunnustaa yksilöiden erot vai Hirschin mallin mukaan tarjota kaikille samaa? Tavallaan opetussuunnitelmassa vaikuttaisi olevan piirteitä molemmista näkökulmista. Opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 14, 94) kuvaa ettei Suomen lain mukaan ketään saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan yksilöllisten tekijöiden, kuten sukupuolen tai iän perusteella. Tasa-arvolaki velvoittaa oppilaitoksia varmistamaan että ihmisillä on samat mahdollisuudet koulutukseen. Opetettaessa erityisen maailmankatsomuksen tai kasvatustieteellisen järjestelmän mukaisesti opetuksessa ei sitouteta oppilaita taustalla oleviin arvo- tai

kasvatustilanteisiin näkemyksiin. Erityinen paikallinen opetussuunnitelma voi olla omaleimainen lain asettamissa rajoissa, mutta se ei voi olla ristiriidassa opetussuunnitelman perusteiden kanssa.

Opetussuunnitelman mukaan jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja tarvitsee kasvussaan yhteiskunnan jäseneksi yksilöllistä tukea. Koska oppiminen on moninaista vuorovaikuttamista ja yksin ja yhdessä tekemistä on siinä olennaista oppilaiden tahto toimia ja oppia yhdessä. Omat kiinnostuksen kohteet, työtavat, tunteet ja kokemukset ohjaavat oppilaan oppimisprosessia sekä motivaatiota ja oppilaita kannustetaan tuomaan omat kiinnostuksen kohteensa esille. Kokemukset, havainnot ja kysymykset muodostavat pohjan oppimiselle. Oppilaat ovatkin ensimmäisestä luokasta lähtien mukana suunnittelemassa omaa opiskeluaan ja tavoitteitaan. Esimerkiksi vuosiluokkien 3–6 opetuksessa oppilaat harjoittelevat tavoitteiden asettamista ja opetuksessa hyödynnetään oppilaiden itse valitsemia sisältöjä. (Opetushallitus 2014, 15, 17, 98–99, 101, 155, 161).

Kokonaisuudessaan asetelma yksilöllisen motivaation ja ylhäältä päin ohjauksen suhteen on hieman ristiriitainen Deweyn mittapuulla. Toisaalta tavoitteita ja rajoituksia sanellaan selvästi ylhäältä käsin ja viitataan tiettyyn sivistykseen, joka kaikkien tulee tasa-arvon nimissä saavuttaa. Toisaalta paikallisen opetussuunnitelman painotus perusteissa on todella suuri ja sen puitteissa edetään aina oppilaiden yksilöllisen tason tunnistamiselle asti. Myös havainnot oppilaiden itse asettamista tavoitteista ovat mielenkiintoisia, sillä ne tukevat Deweyn näkemystä siitä, että oppimisen tulee tukeutua asioihin, joista oppilaat ovat itse kiinnostuneita.

3. Yksilöllisten ominaisuuksien tunnistaminen

Deweyn mukaan koulun tehtävä on ohjata yksilöitä löytämään persoonalliset ominaisuutensa, sillä niiden valjastaminen on edellytys demokraattiselle yhteiskunnalle. Opetussuunnitelmassa kirjoitetaan opetusta pohdittavan aina oppilaiden iän ja edellytysten näkökulmasta ja esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuki painottaa oppimisen tavoitetason asettamista yksilöllisten edellytysten mukaisiksi. Oppilaiden erilaisuus otetaan huomioon niin opetuksessa, oppimisympäristöissä kuin opetusmenetelmissäkin ja opetuksella pyritään vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Koulua tulisi jopa kehittää siten, että se vastaisi näihin erilaisiin tarpeisiin.

(Opetushallitus 2014, 39–40, 69, 288). Vaikuttaisi siis selvältä, että opetussuunnitelma tunnustaa yksilöiden erilaisuuden.

Perusteissa sanotaan opetuksessa huomioitavan kouluyhteisön jäsenten yksilöllisyyden ja tasa-arvoisuuden. Yhteisön jäsenet tulevat kohdelluiksi samanarvoisina henkilöstä riippumatta, mikä edellyttää perusoikeuksien turvaamista ja yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Opetussuunnitelman mukaan “*samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta*”. (Opetushallitus 2014, 27–28). Tämä on erityisen tärkeä kohta, sillä kuvatessaan tässä yhteydessä tasa-arvoa opetussuunnitelma liittää käsitteen nimenomaan ihmisten yksilöllisyyteen, ei kaikille samaa -malliin.

Konteksti jonka puitteissa erilaisuuden ymmärtäminen näkyy selvästi, ovat kulttuurierot ja kielellinen tausta, joihin opetuksessa tutustutaan keskustellen erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista. Henkilöstöltä edellytetään avointa ja kunnioittavaa suhtautumista eri maailmankatsomuksia kohtaan ja myös suomalainen kulttuuriperintö nähdään rakentuneeksi eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Avoin suhtautuminen kulttuuriin yksilöllisyyksiin luo tilaa aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Monikielisten lasten opetuksessa huomioidaan taustat äidinkielestä maassaoloaikaan. Kulttuurisen taustan ohella myös sukupuoli ja sen moninaisuus noteerataan muutamaan otteeseen oppilaita erottavana tekijänä. (Opetushallitus 2014, 15–16, 18, 28, 86–87, 160).

Samoissa määrin kuin opetussuunnitelman perusteissa painotetaan opetuksen järjestämistä oppilaiden yksilöllisten erojen mukaan, siinä halutaan myös kehittää oppilaiden taitoja tunnistaa oma erityislaatunsa. Opetussuunnitelman mukaan jokainen oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea kasvaakseen ainutlaatuiseksi ja itsenään arvokkaaksi yhteiskunnan jäseneksi. Oppilaita autetaan ymmärtämään kieli- ja kulttuurieroja sekä tunnistamaan omat mahdollisuutensa sukupuolirooleihin sitomatta. Oman erityislaatuisuuden, vahvuuksien ja kehitysmahdollisuuksien tunnistaminen sekä itsensä arvostaminen kuvataan erityisen tärkeäksi. Myös omiin oppimistapoihin ja opiskelustrategioihin ohjataan kiinnittämään huomiota. Näiden taitojen kehitystä voidaan tukea yhdessä tekemisen kautta. Tämän kehityksen tukemiseksi on tärkeää luoda mahdollisuuksia onnistumisen ja osaamisen kokemuksiin. Lisäksi nykyisten kiinnostuksen kohteiden vaalimisen ja kehittämisen lisäksi oppilaiden toivotaan innostuvan erilaisista uusista asioista. (Opetushallitus 2014, 15, 18, 20, 27, 86–87, 155, 157, 281, 285).

Oppilaiden yksilöllisyyden tunnustamisen suhteen opetussuunnitelman perusteet ovat siis hyvinkin deweyläiset. Dokumentissa tuodaan toistuvasti esiin kuinka oppilaat ovat yksilöjä ja nimenomaan kuten Dewey kirjoitti, korostetaan koulun tehtävää oppilaiden oman erityisyyden tunnustamisen tukemisessa. Toisaalta voidaan epäilemättä väittää perusteiden sisältävän kohtia, joissa oppilaat näyttäytyvät homogeenisenä massana, esimerkiksi silloin kun näille opettavien sisältöjen kohdalla asetetaan kaikille samanlaisia tavoitteita. Tästä huolimatta tässä nostetut seikat vahvistavat selvästi käsitystä siitä, että opetussuunnitelma intentionaalisesti tukee juurikin oppilaiden yksilöllisyyttä ja siten edesauttaa demokratian rakentumista.

4. Oppimisen konkreettisuus

Deweylle demokratiaan johtavan opetuksen tuli olla riittävän konkreettista ja keskittyä nykyhetkeen. Nähdäänkö opetussuunnitelmassa oppiminen itsessään merkitykselliseksi vai onko tavoitteena vain opetella muistamaan tulevaisuuden kannalta merkityksellisiä abstrakteja tietosisältöjä? Oppimiskäsitystä kuvatessaan opetussuunnitelma sanoo oppimisen olevan monimuotoista, sidoksissa opittavaan asiaan sekä aikaan ja paikkaan. Olennaista oppimisen kannalta ovat kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö. Oppimaan oppimisen taitoja harjoitellaan ja ne ovat perusta elinikäiselle oppimiselle. Elinikäistä oppimista painotetaan myös viitattaessa valtioneuvoston asetuksessa säädettyihin tavoitteisiin, jotka luovat pohjaa oppimisen jatkuvuudelle. (Opetushallitus 2014, 17, 19). Oppimiskäsityksensä puolesta opetussuunnitelma siis selvästi luo tilaa konkretialle aistien monipuolisen käytön kautta. Sitomalla oppimisen aikaan ja paikkaan sekä puolustamalla elinikäistä oppimista se myös Dewey-henkisesti arvottaa oppimista itsessään.

Konkretiaa voidaan havaita edelleen kun opetussuunnitelmassa kuvataan opetuksessa painotettavan toiminnallisia ja työpainotteisia opiskelumenetelmiä. 1.–2.-luokan työtavoissa korostuvat toiminnallisuus, havainnollisuus sekä leikki ja pelillisuus. Myös yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa luo mahdollisuuksia oppimiseen autenttisissa tilanteissa. (Opetushallitus 2014, 40, 43, 97). Näistä konkretiaa tukevista viittauksista huolimatta perusteiden mukaan *“yhtä tärkeätä on oppia käyttämään matemaattisia symboleita, kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä”*. Lisäksi esimerkiksi oppilaanohjauksessa opetuksen tehtäväksi nähdään opittujen asioiden selkeyttäminen jatko-opintojen, työelämätaitojen sekä tulevaisuuden osaamistarpeiden suhteen. (Opetushallitus 2014, 21, 442). Toisaalta siis kuvataan edelleen esimerkiksi musiikin ja liikkeen kaltaisia käytännön toimia,

mutta samalla painotetaan myös abstraktin tiedon ja tulevaisuustaitojen yhtäläistä tärkeyttä.

Opetussuunnitelman mukaan oppiminen voidaan toteuttaa ainejakoisena mutta se voi myös olla eheytettyä, jolloin opittavaa asiaa käsitellään monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta. Eheytetty opetus auttaa oppilaita ymmärtämään asioiden välisiä suhteita, yhdistämään eri alojen tietoja ja taitoja sekä soveltaa tietojaan keräten kokemusta tiedon yhteisöllisestä rakentamisesta. Eheytyttyä opetuksessa “ *oppilaat voivat näin hahmottaa koulussa opiskeltavien asioiden merkitystä oman elämän ja yhteisön sekä yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta*”. (Opetushallitus 2014, 10, 31). Siinä missä perinteistä oppiainejakoisuutta voidaan pitää jossain määrin abstraktina tiedon esittämisenä, tarjoaa ainakin eheyttäminen opetussuunnitelman oman kuvauksen mukaan mahdollisuuden tuoda opittu tieto lähemmäs oppilaiden omaa konkreettista kokemusta.

Toinen opittua konkretisoiva osa-alue on laaja-alainen osaaminen. Tämä kokonaisuus painottaa tietojen ohella taitojen merkitystä osaamisessa. Kuvauksensa mukaan se kattaa opitun soveltamisen tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaa ympäröivän maailman asettamaan tarpeeseen ylittää tiedon- ja taidonalat. (Opetushallitus 2014, 20). Dewey ei kirjoita taidoista sinänsä, mutta ajatus taidoista sopii hänen antamaansa kuvaan tarpeesta voida tuoda opitut sisällöt konkretiaan.

Opetussuunnitelmasta ei löydy ylempänä mainitun ohella selviä abstraktia tietoa puoltavia kohtia, kun taas muutamia konkretiaa ja hetkessä olemista arvottavia sisältöjä löytyy. Tavoitteet taitojen hyödyntämisestä oikeissa tilanteissa vievät suunnan Deweyn kuvauksen mukaisiin uriin. Lisäksi opetussuunnitelman sisältämiä taito- ja taideaineita, kuten kuvataidetta ja liikuntaa voidaan pitää myös konkreettisemmän opetuksen suunnan tukijoina, sillä niistä ovat abstraktin tiedon ulkoopettelut kaukana. Puhe tulevaisuus- ja työelämätaidoista sekoittaa kuitenkin linjan. Vaikuttaisi siltä, että vaikka ääneensanottu suunta on enemmän konkretian puolelta, on käytännössä abstraktiudellekin tilaa.

5. Yhteiskunnan uudistuminen

Pyritäänkö opetussuunnitelmassa selvästi joko ylläpitämään tai uudistamaan yhteiskuntaa? Perusteissa maailma nähdään ensinnäkin muutoksessa olevana. Muutokset tulee huomioida

opetuksen järjestämistä koskevassa suunnittelussa, jotta koulu voi toteuttaa tehtävänsä kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. Koulua ympäröivän maailman muutos nähdään väkisin kouluun vaikuttavana tekijänä ja muutostarpeisiin pyritäänkin suhtautumaan avoimesti, kriittisesti ja vastuullisesti. (Opetushallitus 2014, 9, 18).

Muutosta ei nähdä vain vääjäämättömänä vaan siihen voidaan myös itse vaikuttaa. Perusteiden mukaan *“toimintakulttuuria voidaan kehittää ja muuttaa”*. (Opetushallitus 2014, 26). Vastaavasti elämänkatsomustiedon opetuksessa *“ihmiset ymmärretään kulttuuriaan uusintavina ja luovina toimijoina”* (Opetushallitus 2014, 253).

Kulttuurin suhteen perusopetuksen tehtäväksi asetetaan kulttuurisen pääoman ja osaamisen rakentaminen, sekä kulttuuriperinnön arvostuksen kehittäminen. Oppilaita ohjataan arvostamaan perheensä ja yhteisönsä perinteitä ja tapoja. Vanhan arvottamisen ja yleisen muutosajattelun lisäksi opetussuunnitelma painottaa oppilaita muutoksen tekijöinä. Vanhaan tutustuessa tärkeintä on pohtia kuinka omaan ympäristöön ja sen kulttuuriin voidaan vaikuttaa. Opetuksen tulee tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja kehottaa näitä toimimaan myönteisten muutosten puolesta. Oppilaat oppivat välittämään, muokkaamaan ja luomaan perinteitä sekä uutta kulttuuria. (Opetushallitus 2014, 16, 18, 21, 100, 155).

Opetussuunnitelmassa kulttuuri ja sen muutos nähdään siis erittäin selvästi Deweyn näkökannalta. Yhteiskunta ei ole stabiili ja oppilaat voivat itse vaikuttaa uuden kulttuurin syntymiseen. Voidaan kuitenkin kysyä missä määrin opetussuunnitelmassa opetettavat sisällöt ja taidot vastaavat nykyhetkeä? Toisin sanottuna mikäli opitut sisällöt antavat tietoa vain asioiden nykytilasta eivätkä ennakoivat erilaista tulevaisuutta, ei silloin riitä että tavoitteena on muutoshengen syöttäminen. Tässä suhteessa voidaan kuitenkin kääntyä tarkastelemaan edellisen kategorian alla sivuttua taitonäkökulmaa, joka painottaa opitun soveltamista ja siten hyödyntämistä myös muuttuvassa tulevaisuudessa.

Hirsch:

6. *Kommunikaation merkitys*

Painotetaanko opetussuunnitelmassa kommunikaation merkitystä? Perusteissa puhutaan ensinnäkin vuorovaikutustaidoista. Kouluyhteisö tarjoaa kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä. Oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen sekä itsensä ilmaisemiseen kielitaidosta riippumatta. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtäväksi katsotaan oppilaiden kieli-, vuorovaikutus-, ilmaisu ja tekstintaitojen kehittäminen samalla kehittäen oppilaiden tietoisuutta itsestään viestijöinä. Myös oppilaanohjauksessa kehitetään vuorovaikutus- sekä viestintätaitoja. (Opetushallitus 2014, 21, 103–104, 160).

Vuorovaikutustaitojen ohella aiheesta puhutaan monisanaisesti eri kohdissa opetussuunnitelmaa. Oppilaiden kuvataan kehittävän sosiaalisia taitojaan, oppivan ilmaisemaan itseään eri tavoin ja esiintymään. Oppilaista kehitetään monipuolisia ja taitavia kielenkäyttäjiä. Monilukutaidon piirissä oppilaista autetaan ymmärtämään moninaisia kulttuurisia viestinnänmuotoja ja sen käsitys tekstien tulkinnasta ja tuottamisesta kattaa niin kirjoitetun kuin puhutunkin muodon. Vuorovaikutusta painottaneet äidinkieli ja elämäntietomustieto mainitsevat myös kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen taidot. Myös koulun kehittyminen oppivana yhteisönä sidotaan dialogin tuotokseksi. Yhteisö kannustaa ja tukee demokraattista vuoropuhelua, sekä luo tilaisuuksia sosiaalisten taitojen, ilmaisun ja tunnetaitojen harjaannuttamiseen. (Opetushallitus 2014, 21–22, 27–28, 104, 140, 156, 283).

Opetussuunnitelmassa ei suoranaisesti puhuta kommunikaatiosta, mutta vuorovaikutuksen, kielellisten taitojen ja itsensä ilmaisun taitojen vastaavuus kommunikaation kanssa on ilmeinen. Kommunikaatio nähtäisiin siis siinä määrin merkityksellisenä, että oppilaiden toivotaan oppivan siihen liittyviä taitoja. Vuorovaikutukselle annetaan myös jossain määrin merkitystä koulun oman toiminnan kannalta. Verrattaessa opetussuunnitelmasta välittyvää vuorovaikutuskäsitystä Hirschin kommunikaatioon se tuntuisi olevan selvästi enemmän taitopainotteinen kuin Hirschin tietopohjainen viestintä.

7. Kulttuurinen lukeneisuus

Opetussuunnitelman mukaan perusopetus luo perustan oppilaiden yleissivistykselle, jota tässä

ajassa tarvitaan. Tähän vaaditaan taitoja, tietoa eri tiedonaloilta sekä niitä läpileikkaavaa osaamista. Taitojen merkitys on korostettu. Mitä yleissivistys opetussuunnitelman mukaan sitten tarkalleen on? Sivistykseen kuuluu taito käsitellä eettisesti ja myötätuntoisesti pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä jännitteitä sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys kattaa yksilön ja yhteisön taidot tehdä ratkaisuja käyttäen eettistä pohdintaa, toisen asemaan asettumista sekä kriittisesti tarkasteltua tietoa. Sivistys vaikuttaa tapaan suhtautua itseän ja muihin, ympäristöön ja tietoon sekä tapaan ja tahtoon toimia. Sivistys saa ihmisen pyrkimään oikeelliseen toimintaan ihmisiä ja ympäristöä kohtaan. Sivistys kattaa yhteistyön ja vastuun. Sivistynyt henkilö pyrkii itsesääteelyyn sekä vastuunottoon omasta kehityksestään ja hyvinvoinnistaan. Yleissivistävän tietoperustan rakentamisella on myös tärkeä merkitys oppilaiden identiteetille ja elämäkatsomukselle. (Opetushallitus 2014, 14–16, 18–19, 411). Sivistys vaikuttaisi näyttävästi varsinkin laajana kokonaisuutena. Sen ympärille luetellaan tietojen lisäksi erinäisiä taitoja, sekä arvoja. Näin ollen opetussuunnitelman sivistyskäsitteet eivät olisi sidoksissa vain kulttuurisesti relevanttina pidettyyn tietoon vaan myös sen eettisesti ja moraalisesti oikeina pitämiin asioihin.

Sivistys-termin ohella voidaan tarkastella, millaisia tietosisältöjä oppilaille halutaan välittää ja mitä Hirschin lukeneisuuden kaltaisia kuvauksia perusteista löytyy. Aineistoa löytyy erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen piiristä. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 21, 42, 103–104, 160, 289) selitetään kuinka kirjastotoiminnalla voidaan laajentaa oppilaiden maailmankuvaa ja kannustaa omaehtoiseen lukemiseen ja lukuvalintoihin sekä kannustaa etsimään tietoa eri lähteistä kriittisesti arvioiden. Äidinkielenopetuksella voidaan saada oppilaat kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja se nähdään myös opetuksen tehtävänä. Soveltuva kirjallisuus tukee luovuutta ja mielikuvitusta. Tärkeäksi koetaan myös matemaattisten symbolien käytön oppiminen.

Puhuttaessa kulttuurista opetussuunnitelma kuvaa oppilaiden tutustuvan suomalaiseen ja vierasperäiseen kulttuuriin. Monipuolinen tutustuminen mahdollistaa taiteen, kulttuurin ja kulttuuriperinnön tulkitsemisen ja yhteiskuntaan kytkevien. Kulttuurisisällöiksi 7–9-luokkien opetuksessa luetellaan puhe- ja viestintäkulttuuri, sanataide, media, draama sekä teatteritaide. (Opetushallitus 2014, 254, 282, 287, 289). Kulttuurille annetaan siis kytköksiä erinäisiin luovuuden aloihin sen lisäksi että se kytketään enemmän Hirsch-tyyppiseen yhteisölle relevantteja tietoja käsittävään kansalliseen kulttuuriin.

Myös monilukutaito muodostaa tämän kategorian kannalta mielenkiintoisen kokonaisuuden. Opetussuunnitelman mukaan :

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. (Opetushallitus 2014, 22).

Monilukutaidon puitteissa oppilaita ohjataan kehittämään tekstien tulkinta- tuottamis- ja arviointikykyjään. Monilukutaitoisuutta syvennetään laajentamalla kaikkien aineiden opetuksessa käsiteltävien tekstien kirjoa harjoittelun painopisteen ollessa *“analyttisessä, kriittisessä ja kulttuurisessa lukutaidossa”*. (Opetushallitus 2014, 156, 283). Annettu kuvaus osuu hyvinkin lähelle Hirschin konseptia kulttuurisesta lukeneisuudesta, joka terminä mainitaan käytännössä suoraan monilukutaidon puitteissa. Painopiste on kuitenkin tiettyjen tietojen sijaan taidossa ymmärtää kulttuurisia elementtejä.

Seuraavaksi käyn läpi erinäisiä opetussuunnitelman ainekohtaisia sisältö- ja tavoitekokonaisuuksia. Opetussuunnitelman mukaan *“perusteissa määritellään tavoitteet ja sisällöt sekä yhteisille oppiaineille että tavoitteet oppiaineita yhdistäville laaja-alaisille osaamisalueille ja monialaisille oppimiskokonaisuuksille”* (Opetushallitus 2014, 19). Tavoitteiden ja sisältöjen määrittäminen kuulostaa vahvalta askeleelta kohti lehrplania ja Hirschin käsityksen mukaista mallia, mutta miltä määrittely käytännössä näyttää? Opetussuunnitelma esittelee eri aineille T-kirjaimella merkityt aluekohtaiset tavoitteet, sekä S-kirjaimella merkityt sisältöalueet. Kunkin tavoitteen ja sisältöalueen perässä on lyhyt kuvaus kyseisestä kohdasta.

Perusteissa (Opetushallitus 2014, 107, 163, 291, 419) äidinkielessä alempien vuosiluokkien tavoitteissa oppilaiden toivotaan kehittävän kielitietoisuuttaan, kuuntelemaan ja lukemaan lapsille suunnattua kirjallisuutta sekä oppimaan arvostamaan kieltä ja kulttuuria. Ylempien vuosiluokkien tavoitteissa kuvataan pyrkimykseksi oppilaan tekstivalikoiman laajentaminen sekä lukuharrastukseen ja kirjaston käyttöön rohkaisu. Oppilaita edesautetaan avartamaan kirjallisuus- ja kulttuurinäkemystään, heitä tutustutetaan kirjallisuuden historiaan ja nykypäivään, kirjallisuuden eri

lajeihin, ja tarjotaan mahdollisuuksia luku- sekä kulttuurielämyksiin. Yhteiskuntaopin puolella luokilla 7–9 oppilaita ohjataan muun muassa tuntemaan suomalaista oikeusjärjestelmää, yleisiä ihmisoikeuksia, yhteiskuntaa, talouden toimintaa ja mediaa.

Esimerkiksi matematiikan 7–9 -luokan sisältöalueissa listataan opetettaviksi kokonaisuuksiksi luvut ja laskutoimitukset, algebra, funktiot sekä geometria. 3-6 -luokka-asteen yhteiskuntaopin opetuksessa sisällöiksi annetaan arkielämä ja oman elämän hallinta, demokraattinen yhteiskunta, aktiivinen kansalaisuus, taloudellinen toiminta ja niin edelleen. Samojen luokka-asteiden historian opetuksessa perehdytään esimerkiksi esihistorialliseen aikaan, antiikkiin ja keskiaikaan. Sitä seuraavan sisällön kuvaus kuuluu kokonaisuudessaan: *“S4 Uuden ajan murrosvaihe: Tutustutaan tieteessä, taiteessa ja ihmisten uskomuksissa tapahtuneisiin muutoksiin”*. (Opetushallitus 2014, 258, 261, 375–376). Opetussuunnitelmassa määritellään siis kullekin aineelle tavoitteet ja sisältöalueet, mutta ne eivät sisällä koskaan tarkkoja määritelmiä sisällöstä yksittäisten lähteiden tasolla. Tarkkuuden taso vaihtelee. Algebran asettamista sisällöksi voi pitää jo melko tarkkana oletuksena tietyn kulttuurisen tiedon vaatimuksesta, mutta vaikkapa historian opetuksen kuvaus uudesta ajasta jättää melko paljon liikkumavaraa paikalliselle opetussuunnitelmalle.

Monet äidinkielen, historian, yhteiskuntaopin sekä elämäntutkimustiedon opetuksen tavoitteet ja sisällöt antavat kuvaa sellaisista maaleista, joita Hirsch tarkoitti puhuessaan kulttuurisesta lukeneisuudesta. Myös monilukutaito muodostaa selvän tällaisen kokonaisuuden. Tavoitteet ja sisällöt ovat kuitenkin melko pinnallisia ja monilukutaito on vain yksi opetussuunnitelman laaja-alaisista taidoista, kun Hirschin mukaan sen sisältämän ajatuksen ympärille pitäisi rakentaa koko opetussuunnitelma. Kyseessä on ennemminkin taito kuin kokoelma tietoa, vaikka tiedollakin on osuutensa monilukutaidon konseptissa. Opetussuunnitelmassa hahmottuvaa linjausta sivistyksen voi pitää Hirschin ja Deweyn välillä tarkasteltuna hieman ristiriitaisena, mutta viime kädessä selvää Hirschin ajattelun mukaista listaa asioista “joita jokaisen suomalaisen tulisi tietää” ei esitetä.

8. Aikuiskulttuuri

Hirschille niin sanottu aikuiskulttuuri oli sopivaa lapsille välitettäväksi kun taas Dewey näki tarpeen lapsilähtöiseen lähestymiseen. Opetussuunnitelma sanoo, että *“perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä”* (Opetushallitus 2014, 15). Lapsuus siis nähdään opetussuunnitelmassa omana erillisenä elämänvaiheenaan. Opetussuunnitelman mukaan toisaalta

oppilaiden nähdään oppivan kouluyhteisön arvot, asenteet ja tavat omaksumalla aikuisten tavan toimia (Opetushallitus 2014, 26). Aikuisilta opittaisiin käytännössä siis toimintakulttuuria, mutta tämä ei vielä tarkoita samaa kuin aikuisille tarkoitettun tiedon opettaminen.

Erityisesti alempien vuosiluokkien osalta opetussuunnitelmassa korostetaan ikäkaudelle sopivia oppimateriaaleja. 1–2 -luokilla opetuksessa käytetään ikäkauden tarpeisiin soveltuvia tekstejä kirjoista musiikkiin ja elokuvaan sekä oppilaiden tekemiä ja valitsema sisältöjä. Ikäkaudelle soveltuvan kirjallisuuden koetaan vahvistavan mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä sekä oppilaiden käsitystä kielellisen ilmaisun mahdollisuuksistaan. sekä 1–2- että 3–6 -luokilla. Myös äidinkielen opetuksen tavoitteena on kannustaa oppilaita ikäkaudelle ja kielitaidolle sopivan kirjallisuuden pariin. (Opetushallitus 2014, 101, 104, 119, 160).

On sinänsä vaikea määrittellä, mitä on aikuiskulttuuri ja aikuisille sopiva tieto ja siten tehdä eroa siihen milloin oppilaille opetettu sisältö on aikuiskulttuuria ja milloin ei. Opetussuunnitelma tuo kuitenkin muutamiin otteisiin esiin tarpeen tarjota opetuksessa nimenomaan ikäkaudelle sopivaa sisältöä, joten vaikuttaisi siltä että Hirschin kanta jää tämän kategorian osalta alakynteen.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Tutkimustulokset

Tässä tutkimuksessa perehdyin koulutuksen ja demokratian suhteeseen. Esitin että koulutuksella on erilaisia tehtäviä ja se vaikuttaa sekä sillä voidaan vaikuttaa niiden kautta sitä ympäröivään yhteiskuntaan. Johdin kahdesta eri etiikan perinteestä filosofishistoriallisen katsauksen kahteen opetussuunnitelma-ajattelun perinteeseen, jotka kytkevät tämän tutkimuksen pääteoreetikoon John Deweyyn sekä hänelle vastakkaista ajattelua edustavaan E. D. Hirschiin. Tekemäni teoreettisen analyysin pohjalta muodostin yhteensä kahdeksan kategoriaa, joiden kautta etsin tuoreimmista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista avainkohtia, jotka osoittaisivat kuinka opetussuunnitelma suhteutuu Deweyn ja Hirschin teorioihin.

Opetussuunnitelma kannustaa oppilaiden väliseen yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen sekä näkee ne yhteisöä vahvistavina tekijöinä. Myös yhteisten tavoitteiden muodostuminen mainitaan, joten tämän osalta perusta Deweyläiseen koulutukseen on kunnossa. Deweylle tärkein opetussuunnitelman rakenne, eli koulutuksen oppilaista lähtöisyys on hieman avoin tulkinnalle opetussuunnitelmassa. Tavoitteita ja sisältöjä kyllä annetaan ylhäältä päin, jolloin riskinä on se etteivät oppilaat koe niitä omikseen, mutta samaan aikaan paikalliselle opetussuunnitelmatasolle annetaan huomattavissa määrin tilaa ja oppilaiden omaa kiinnostusta painotetaan. Vaikka rakenteellisesti opetussuunnitelma ei ole puhtaasti oppilaslähtöinen, pyrkii se kuitenkin siihen suuntaan. On myös muistettava, että oman kolmannessa kappaleessa tekemäni analyysin mukaan Deweynkaan teoria ei täysin paennut ylhäältä lähtöisyyttä. Painottaessaan oppilaiden kiinnostuksen kohteita opetussuunnitelma samalla tunnustaa oppilaiden yksilöllisyyden, jota pidetään esillä halki koko dokumentin. Näin ollen koulu toimisi juuri Deweyn ajatuksen mukaisesti ja auttaisi oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Oppimisen konkreettisuuden osalta ei löydy yhtä selvää näyttöä suuntaan tai toiseen. Tämä johtunee pitkälti siitä, että opetussuunnitelma ei pyri tarkkaan kuvaamaan opetettavia sisältöjä. Oppiaineiden sisältökuvauksissa viitataan erilaisiin tietokokonaisuuksiin, mutta useissa kohdissa painotetaan oppilaiden mahdollisuuksia yhdistää opittu suurempiin kokonaisuuksiin ja käytäntöön. Myös liikunta ja taideaineet luovat sijaa konkretialle. Deweylle viimeinen tulkintani mukaan keskeinen seikka opetussuunnitelmassa oli kysymys yhteiskunnan uudistumisesta. Perusteissa yhteiskunta nähdään selvästi Deweyn ajatusten mukaisesti muuttavana kokonaisuutena, johon oppilaat voivat tulevaisuudessa vaikuttaa. Tämä näkyy erityisesti erilaisten taitojen opetuksessa.

Opetussuunnitelma on siis hyvin pitkälti Deweyn ajatusten mukainen ja näyttää ajoittain jopa oppikirjaesimerkiltä Deweyn kasvatuksesta. Voidaan siis sanoa, että Deweyn ja opetussuunnitelman perusteiden välillä on vahvaa yhtenevyyttä, joka pohjautuu samankaltaisuuksiin yhteistyön, toisten näkökulman ymmärtämisen, paikallisen tason ja oppilaslähtöisyyden sekä oppilaiden erojen tunnustamisen osalta.

Hirschin osalta selvitin ensinnäkin kommunikaation asemaa opetussuunnitelmassa. Dokumentissa ei puhuta varsinaisesti kommunikaatiosta, mutta erilaisille vuorovaikutuksellisille ja kielellisille taidoille annetaan paljon merkitystä. Kommunikaatiota vaikutetaan siis pitävän tärkeänä ja se myös pienissä määrin kytketään osaksi demokratiaa, mutta perusteissa se näyttyy enemmän taito- kuin tietopohjaisena. Toisekseen sama taitonäkökulma jatkuu myös kulttuurisen lukeneisuuden suhteen. Kulttuurin merkitystä ja lukutaitoa tuodaan esiin, mutta se sidotaan vain hyvin pienissä määrin tiettyihin asiatietoihin. Joitain ylätasoa sisältöjäkin opetukseen määrätään. Kolmanneksen Hirschin ajatusten vastaisesti opetussuunnitelma näkee lapset sellaisena omana ryhmänään, jolle on parhaaksi tarjota ikäkauden mukaista oppimateriaalia. Hirschin ajatus suorasta aikuiskulttuurin jakamisesta ei siis toteudu tiedon suhteen, vaikka toimintakulttuurin välittymisen kautta sille jääkin tilaa.

Opetussuunnitelma ei siis kovinkaan vahvasti vastaa Hirschin ajatuksia koulutuksen sopivasta järjestämisestä. Tavoitteiden osalta yhtäläisyyttä löytyy kun ajatellaan kommunikaation ja kulttuurin tuntemisen merkitystä sekä Hirschille että opetussuunnitelmalle, mutta reitit tavoitteiden saavuttamiseen ovat erilaiset, samoin kuin ymmärrys siitä mitä tavoitteilla tarkoitetaan. Ero pohjautuu ainakin näkökulmaan taitojen ja tietojen välillä.

Yhdeksi tämän tutkimuksen päähavainnoksi näyttäisikin muodostuvan taitojen ja tiedon suhde. Taitojen ja tiedon asemasta ei sinänsä muodostunut teoreettisen tulkintamallini pohjalta valmista kategoriaa, mutta sen sijaan niiden välinen suhde vaikuttaisi muodostavan selittävän tekijän useamman varsinaisen kategorian taustalle. Hirsch painottaa tietolähtöisyyttä ja Dewey taitolähtöisyyttä, joista jälkimmäinen jättää tilaa konkretialle sekä muuttuvaan tulevaisuuteen reagoinnille ja siihen vaikuttamiselle.

Ensimmäinen tutkimustulokseni on siis se, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on teoreettisen katsaukseni valossa selvästi enemmän Deweyn kuin Hirschin ajatusten mukainen.

Tämä vastaa esimerkiksi Aution ja Malisen sekä aiemman löytämäni tutkimuksen esittämää päätelmää suomalaisen opetussuunnitelman suuntautumista lehrplanista kohti curriculum-mallia. Tästä huolimatta kun ymmärretään Deweyn ja Hirschin esittämät ajatukset curriculum- ja lehrplan-perinteiden välisenä jatkumona, ei niinkään toisensa poissulkevinä kategorioina, voidaan opetussuunnitelmasta havaita kummankin mukaisia piirteitä. Opetussuunnitelma on intentionaalisesti sellaisten ajatusten mukainen, jotka vastaavat Deweyä. Mutta käytännön tasolla se ei ole teoreettisesti puhdas, vaikka siinä kuvataan enemmän curriculum-perinteen mukaisia asioita. Tämä tutkimus onkin perehtynyt opetussuunnitelman syvärakenteisiin, joiden kautta opetussuunnitelma näyttäytyy jossain määrin ristiriitaiselta kokonaisuudelta. Pelkkä toteamus demokratian tavoittelemisesta ei riitä, jos keinot sitä kohti ovat epäkelvot.

Mielenkiintoisesti opetussuunnitelmassa kuvataan laajalti käsitystä hyvästä ihmisestä, joka viittaa aristotelismiin. Tämä on jossain määrin ristiriidassa opetussuunnitelman deweyläisyyden kanssa, jonka kytkin osaksi liberalistista perinnettä. Myös Durkheimin ja Rousseau'n välinen asetelma on hieman ristiriitainen, sillä opetussuunnitelmasta löytyy sekä sosialisatiota että individualisatiota. Näistä kuitenkin individualisaatio vie deweyläisyyden mukana voiton perusteissa.

Onko opetussuunnitelma sitten lopulta demokraattinen ja tuottaako se demokraattisia kansalaisia? Vastaus riippuu ensinnäkin siitä, kumman teoreetikon lähtökohdista asiaa tarkastellaan.

Opetussuunnitelma myötäilee pitkälti Deweyn teoreettisia näkemyksiä ja sisältää useita sellaisia elementtejä, jotka tämän mukaan tukevat demokratian kehittymistä. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa ei ole juurikaan tekijöitä, jotka olisivat vastoin Deweyn näkemyksiä tai estäisivät niiden toteutumista. Ainoana tällaisena voidaan pitää suppeasti määriteltyjä yleisiä tavoitteita ja sisältöjä. Ilman niitä olisi kuitenkin jo irtaannuttava käytännössä kokonaan valtakunnallisen opetussuunnitelman konseptista. Näin ollen voidaan sanoa, että Deweyn näkökulmasta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ovat demokraattiset ja ne tuottavat demokraattisia kansalaisia.

Hirschin osalta opetussuunnitelma tukee hänen näkemystään kommunikaation ja kulttuurin tärkeydestä. Tästä huolimatta nämä käsitteet ymmärretään eri tavoin kuin Hirschin teksteissä. Lisäksi opetussuunnitelman ennalta määrittelmät sisällöt jäävät niin ympäröiviksi, että Hirschin mallin mukainen listaus kulttuurisista käsitteistä ja asioista jää kauas toteutumisesta. Näin ollen

voidaan sanoa, että Hirschin näkökulmasta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 eivät ole demokraattiset ja ne eivät tuota demokraattisia kansalaisia.

Lankeako mahdollisuus vastata tutkimuskysymykseeni siis teoreetikkojen itsensä ulkoisen kritiikin harteille? Mikäli voidaan osoittaa että John Deweyn teoria kestää tiedeyhteisön kritiikin Hirschin teoriaa paremmin, voidaan todeta että opetussuunnitelma uskottavasti johtaa demokraattiseen yhteiskuntaan. Jos taas voidaan osoittaa että E. D. Hirschin teoria kestää ulkoisen tarkastelun Deweyn teoriaa paremmin, voidaan sanoa että opetussuunnitelma ei uskottavasti johda demokraattiseen yhteiskuntaan. Teoreetikkojen validointi ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen tehtävä. Tämän tutkielman tarkoitus on tuottaa laadullisesti uudenlainen näkökulma suomalaiseen opetussuunnitelmatutkimukseen ja siihen se käyttää ensisijaisesti John Deweyn tekstejä. Hirschin tehtävä on tieteellisen näkökulman laajennuksen nimissä muodostaa teoreettinen vastinpari Deweylle.

Voidaanko sitten teoreetikkoja yhdessä tarkastellen antaa jonkinlaista päätelmää demokratian suunnasta koulutuksessa? On esimerkiksi helppo ajatella, että oppilaat ja demokratiakasvatus hyötyisivät sekä yksilölähtöisyydestä että tietyistä kaikkien jakamista tiedoista. Kommunikaation tärkeyden ajatuksen teoreetikot jakavat keskenään, sillä se on kummallekin merkityksellinen osa demokratiaa. Hirsch ei myöskään suoranaisesti vastusta Deweyn painottamia yhteisiä tavoitteita tai yhteiskunnan uudistumista. Näiltä osin kaksikon näkemysten voi esittää jopa tukevan toisiaan matkalla kohti demokratiaa. Eroa kuitenkin tulee oppilaiden yksilöllisyyden tunnistamisessa, joka Hirschin kannalta näyttyy tarpeettomalta elementiltä. Lopulta teoreetikot ovat niin eri linjoilla sen suhteen, tuleeko koulutuksen lähteä oppilaista käsin vai määrittyä ylhäältä päin, että on mahdotonta antaa selvää myönteistä vastausta siitä, voisiko demokratia toteutua opetussuunnitelmassa yhtä aikaa kummankin teoreetikon ehdoilla.

Tässä tutkielmassa selvitin tukevatko perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 demokraattisten kansalaisten kasvattamista teoreettisen viitekehysten valossa ja jos kyllä, niin kuinka. Tekemäni analyysin pohjalta voin vastata että pääteoreetikoni John Deweyn näkemyksestä käsin opetussuunnitelma tukee rakenteellisesti demokraattisten kansalaisten kasvattamista, mutta Hirschin näkökulmasta käsin tämä kehityssuunta voidaan kyseenalaistaa liian kapeasti opettavien yhteisten tietojen vuoksi.

6.2 Luotettavuus

Tämä tutkimus kattaa vain pienen osan siinä käsiteltyjen filosofien kirjoituksista. Tässä tehdyt teoreettiset päätelmät vaikuttavat paikkansa pitäviltä näillä sivuilla esitettyjen ajatusten valossa, mutta tuloksia voidaan kritisoida rajallisen taustoituksen johdosta. Käytetyt teoreettiset aineistot on kuitenkin esitetty työn sivuilla kokonaisuudessaan ja kaikki analysoidut opetus suunnitelman osiot ovat myös lukijan löydettävissä. Näin ollen tässä tehdyn päättelyn seuraaminen on myös ulkopuolisen lukijan mahdollisuuksissa.

Tässä tutkimuksessa avasin Deweyn ja Hirschin tuotantoa niissä määrin, että oli mahdollista riittävällä tasolla kuvata heidän keskeiset näkemyksensä demokratiasta ja opetus suunnitelmasta. Analyysissa purin esitellyn teorian osiin oman tulkintani kautta. Prosessissa on siis kyse ensin siitä, että olen tulkinnut, mitkä osat kummankin kirjoittajan teksteistä koen relevantiksi tutkimukseni kannalta, sekä tämän jälkeen mitä olen tulkinnut valikoitujen tekstien tarkoittavan. Teoriaosuuteen keräämästäni tekstistä nostin opetus suunnitelman analysointia varten sellaiset kohdat, joissa Dewey ja Hirsch puhuvat sellaisista koulutuksen keinoista ja ominaisuuksista, joiden he katsovat vaikuttavan demokratian kehitykseen. Tällaisia kohtia kertyi yhteensä noin 15 liuskan verran. Teemoittelin kummankin osalta otteet sisällöllisesti samankaltaisiin ryhmiin, joista muodostuivat kahdeksan tulkintakategoriaa. Tämän jälkeen oli vielä suhteutettava kategoriat opetus suunnitelmaan, jotta voisin pukea kategorioiden kuvaamat keinot ja ominaisuudet konkreettisiksi asioiksi, joita opetus suunnitelmasta etsiä.

Tämän tutkimuksen haasteet ja mahdollisuudet liittyvät ennen kaikkea sen tulkinnallisuuteen. Koska kyse on hermeneuttisesta tulkinnasta, ovat tulokset riippuvaisia omasta esiyymmärryksestäni sekä tekemistäni tulkinnoista. Tämä tutkimus on ensinnäkin tulkinta siinä käytetyistä teoretikoista. Toisekseen se on tämän ensimmäisen tulkinnan ehdoilla tehty tulkinta opetus suunnitelmasta. Siten voidaan pitää jopa selvänä, että toinen tutkija olisi samoilla työkaluilla muodostanut ainakin osaltaan erilaisen lopputuloksen.

Aloittaessani tämän tutkimuksen olin jo silloin ja yhä edelleen sen aikana lukenut vuoden 2014

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Näin ollen on mahdotonta sanoa, ettei ennalta omaamani tieto niiden sisällöistä olisi jossain määrin vaikuttanut tämän tutkimuksen rakentumiseen, mikä on hermeneuttisen kehän ajatuksen mukaista. Useissa kohdissa kootessani teoreettista viitekehystä huomasin tekeväni havaintoja jo ennalta siitä, kuinka teoria sopii siihen, mitä jo tiedän löytyvän opetussuunnitelmasta. Toisaalta on eri asia lukea opetussuunnitelmaa jossain toisessa viitekehyksessä kuin valmiin teoreettisen tulokulman ja tutkimuskysymyksen ohjaamana.

Tässä tutkimuksessa tehdyn tulkinnan haaste pureutuukin hermeneuttisen kehän asettaman objektiivisuuden ja subjektiivisen esiyymmärryksen suhteeseen, sekä tutkittujen tekstien käsitteelliseen eroavaisuuteen. Koska kyse on tulkinnasta, on työ väistämättä subjektiivinen. Analyysissa oli kuitenkin kyettävä refleктоimaan esiyymmärryksen vaikutuksia tulkinnalle. Prosessissa olikin pyrittävä pitäytymään rakentamani tulkintakehyksen mukaisissa havainnoissa, jotta välttäisin rajautumisen esiyymmärrykseni mukaisiin, tai analyysin aikana kehittämäni ymmärryksen mukaisiin havaintoihin. Tulkinnan keskeisin haaste muodostui käsitteiden ympärille. Koska Hirsch kritisoi nimen omaisesti Deweya, on kaksikon välinen ymmärrys sujuvasti rakennettavissa. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan suoranaisesti pohjautu kummankaan ajatuksille, joten tulkinnassa oli tehtävä työtä tekstien yhteismitallistamisen suhteen. Hyviä esimerkkejä tästä olivat vuorovaikutustaitojen ja kommunikaation, sekä tietojen ja taitojen suhteiden ymmärtäminen. Tulkinnassa vaadittiinkin kykyä yhdistää yksinkertaisten vastaavuuksien sijaan asioita laajempien ja abstraktimpien konseptien tasolla.

6.3 Jatkotutkimukset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin tiettyä opetussuunnitelmaa tietyn teorian valossa. Kyseisen teorian puitteissa olisi tarpeen tarkastella myös sitä prosessia jossa opetussuunnitelma rakentuu ja siksi ensimmäinen selvä mahdollisuus jatkaa tässä aloitettua tarkastelua olisi perehtyä siihen kuinka demokraattinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 laadintaprosessi oli. Saivatko yksilöt missä määrin tilaa vaikuttaa siihen, millaisiksi perusteet muodostuivat?

Toisekseen samoja opetussuunnitelman perusteita voitaisiin tarkastella erilaisesta teoreettisesta viitekehyksestä. Selkein ratkaisu olisi keskittyä Suomen historialliseen taustaan ja tarkastella

opetussuunnitelman rakentumista Hegelin ja Snellmanin kautta. Tällöin keskiössä olisi historiallinen tieto sekä snellman-hegeliläinen kasvatustilafilosofia.

Kuten myös kirjoitin, on tämän tutkimuksen tuloksen tulkinta sidoksissa käytettyjen teoreetikkojen ajatusten uskottavuuteen. Näin ollen yksi mahdollisuus lisätiedon saamiseen olisi perehtyä kumpaakin teoreetikkoa kohtaan esitettyyn kritiikkiin ja muodostaa johtopäätöksiä kummankin uskottavuudesta tutkimani viitekehyksen osina.

Kasvatus ja koulujärjestelmä on kuitenkin myös paljon muuta kuin opetussuunnitelma. Vaikka esittäisin että uuden opetussuunnitelman puitteissa saavutetaan demokratia, ei niin vielä varmuudella tapahdu käytännössä. Kuinka lopputulokseen vaikuttaa esimerkiksi se, että tietyt julkaisijat tekevät opetussuunnitelmien mukaisia oppikirjoja, jotka saattavat olla sisällöltään melko samanlaisia? Vaikka siis käytännössä tilaa muunkinlaiselle toiminnalle olisi, voivat opetusmallit käytännön tasolla yhdenmukaistua jos oppilaitokset perustavat opetuksensa samoihin opuksiin. Voidaan kysyä myös kuinka historiallinen tausta tulee näkymään uuden opetussuunnitelman tullessa käytäntöön? Opettajat voivat omata tietyt opetusrutiinit ja aiempien opetussuunnitelmien vaikutus tuskin katoa hetkessä. Muuttuvatko opettajien tarjoamat oppisisällöt uuden opetussuunnitelman myötä yksilöllisempään suuntaan? Nämä mainitut esimerkit muodostavat vain yksittäisiä mahdollisia haastekohtia lukuisten joukosta.

6.4 Loppusanat

Viimeiseksi voidaan vielä kysyä, mitä tutkimukseni tekee opetussuunnitelmalle ja sen tutkimiselle. Kallistamalla Deweyn puoleen pääteoreetikkonani ja tulkitsemalla että opetussuunnitelma hänen termeillään edistää demokratiaa, tulen käytännössä legitimoineeksi uusien valtakunnallisten perusteiden asemaa, mikäli demokratian asema suvereenina ja ideaalina tavoitteena hyväksytään. Toisin sanottuna subjektiivisen tulkintani mukaan uusi opetussuunnitelma on tältä osin hyvä. Samalla olen kuitenkin tuottanut jäseneltyä laadullista tietoa uudesta opetussuunnitelmasta, joka luo mahdollisuuksia muille tutkijoille lähestyä uusia opetussuunnitelman perusteita ja tehdä samoista ainesosista omia päätelmiään. Hyväksyvä tulkintani ei myöskään esiinny ilman kritiikkiä, vaan pakottaa pohtimaan voiko valtakunnallinen opetussuunnitelma yleisellä tasolla koskaan olla puhtaan deweyläinen. Tässä suhteessa tutkimukseni yhtyy siihen jatkumoon, joka puoltaa

opetussuunnitelma-ajattelun irrottamista dikotomisoivasta curriculum-lehrplan-otteesta.

Kaiken kaikkiaan demokratian ja koulutuksen suhde riippuu siitä kuinka demokratia ymmärretään. Joillekin kyse on tietyt ominaisuudet käsittävästä formaalista järjestelmästä, kun taas toisille koko yhteisöä läpileikkaavasta ideaalista. Se voidaan nähdä rousseaulaisesti yksilöstä yhteiskuntaan lähtöisenä tai durkheimilaisesti yhteisöstä yksilöön lähtevänä. Jotta tietty opetussuunnitelma voisi kehittää demokratiaa tai jotain muuta vastaavaa käsitettä, on sen vastattava tietoisesti siihen millaisena se ymmärtää kyseisen aatteen. Opetussuunnitelmissa ei usein määritellä suoraan niissä käytettyjä käsitteitä, vaan tulkinnat on luettava rivien välistä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö dokumentin laatijoilla itsellään voisi olla selkeää kuvaa siitä miten he eri käsitteelliset konseptit ymmärtävät. Vastauksesta tähän kysymykseen riippuvat ne keinot ja tavoitteet joita opetussuunnitelmaan asetetaan. Kuten tämä tutkimus on osoittanut, voidaan eri demokratiakäsitysten ympärille rakentaa erilaisia perusteita, jotka vaikuttavat uskottavilta niiden oman tulkintakehyksen sisällä. Haasteita ilmaantuu, kun asetetaan erilaiset näkökulmat keskustelemaan keskenään. Haasteiden lisäksi näin syntyy kuitenkin myös uusia vastauksia.

Viime kädessä on selvää että demokratia ja koulutus vaikuttavat toisiinsa. Kyse ei ole yksinkertaisesta valinnasta demokraattisen ja epädemokraattisen menetelmän välillä, vaan kyse on tasapainon rakentamisesta ja jatkuvan keskustelun tuottamisesta eri näkökantojen välillä. Kyse on koulutuspoliittisesta keskustelusta, jossa koulutuksen eri tehtävät ja yhteisön arvot asettuvat keskinäiseen dialogiin. Tällaista keskustelua ja rakentamista tarvitaan myös niiden suomalaisten tahojen osalta, jotka demokratiaa poliittisena agenda ajavat.

LÄHTEET

Abbot, A. 2004. *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

Ahonen, S. 2013. Voiko opetussuunnitelma syntyä demokraattisesti? Opetussuunnitelmien syntyprosessien tarkastelua.

<https://www.edu.helsinki.fi/malu/tutkimus/adsymposium/artikkelit/HY%20Ahonen.pdf>. (Luettu 11.8.2016.)

Aristoteles, 1989. Nikomakhoksen etiikka. Suom. ja selitykset laat. Simo Nuotila. Helsinki: Gaudeamus.

Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis series E, Scientiae Rerum Socialium 11. Kasvatustieteen väitöskirja.

Aulén, A. 2015. Lapset ja aikuiset yhdessä ideaalikoulua luomassa - tutkimus oppilaiden toiveiden ja opetussuunnitelman perusteluonnoksen yhteisistä teemoista. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45682/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201504211636.pdf?sequence=1>. (Luettu 11.8.2016.)

Autio, T. 2006. Subjectivity, Curriculum, and Society. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Publishers: Mahwah.

Autio, T. 2010. Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa: Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Lindfors, E. & Pullinen, J. (toim.). Hämeenlinna: Tampereen opettajankoulutuslaitos.

Dewey, J. 1916. Democracy and Education. New York: The Macmillan Company
https://en.m.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education. (Luettu 13.9.2016.)

Dewey, J. 1964. John Dewey on Education. Edited by Reginald D. Archambault. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Dewey, J. 1993. The Ethics of Democracy. Teoksessa: The Political Writings/John Dewey. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Faure, E. (toim.) 1976. Opiskelu on elämää - kasvatuksen maailma tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Porvoo: WSOY.

Finlex, Perusopetuslaki 1998/628, 14 § ja 15 §.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 23.6.2015.)

Hirsch, Jr. E. D. 1987. Cultural Literacy. What Every American Needs to Know. New York: Vintage Books.

Ilomäki, R. 2001. Toisen asteen koulutusrakenteen kehittyminen ja koulutusrakenteiden arviointi. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kallós, D. & Lundgren, U.P. 1976. An Enquiry Concerning Curriculum: Foundations for Curriculum Change. Pedagogiska institutionen, MAP-gruppen 1976: 3. Göteborgs Universitet.

Kelly, A. V.. 2004. The Curriculum. Theory and Practice. London: SAGE Publications.

Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. 2008. Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä : University Library of Jyväskylä.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo – Helsinki: WSOY.

Mclaughlin, T.H. 1992. Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21 (3), 235–246.
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=19b0b36e-bce1-468a-9439-a9e8b9b29db1%40sessionmgr106&hid=128&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=9707103041&db=aph>. (Luettu 15.6.2016.)

McNeil, J. 1981. *Curriculum A Comprehensive Introduction*. Boston: Little, Brown and Company.

Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Meisalo, V. & Lavonen, J. 1994. *Fysiikka ja kemia opetussuunnitelmassa: teoriasta käytäntöön opetuksen uudistamiseksi*. Helsinki: Opetushallitus.

Miettinen, K. 2008. *Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67844/978-951-44-7298-5.pdf?sequence=1>. (Luettu 6.5.2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011), *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016, kehittämissuunnitelma*.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf. (Luettu 25.7.2016.)

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*.
http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/139848_pop_s_web.pdf. (Luettu 23.6.2015.)

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

(Luettu 23.9.2016.)

Passmore, J. 1972. 'On Teaching to Be Critical', in Dearden & Hirst & Peters 1972.

Pihlström, S. 2001. Filosofin käytännöt. Pragmatismen perinteen vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla. Joensuu: Oy UNIpress Ab.

Pinar, W., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 2000. Understanding curriculum. New York : Peter Lang Publishing, Inc.

Platon 1981. Teokset IV Valtio. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Rikabi-Sukkari, L. 2014. Arvokasta opetussuunnitelmakeskustelua. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136013/arvokast.pdf?sequence=1>. (Luettu 11.8.2016.)

Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916 - 1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1>. (Luettu 11.8.2016.)

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia. Oulu: Oulun yliopisto.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Smith, B. H. 1992. The Politics of Liberal Education. Duke University Press. Durham and London.

Tarrant, J. 1989. Democracy and Education. Aldershot: Avebury.

Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus / (toim.) Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski. Tampere: Vastapaino.

Tuomi & Sarajärvi. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Valtioneuvoston kanslia. 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.

http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82. (Luettu 4.11.2015.)

Väljärvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovellutuksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja A. Tutkimuksia 54.