



Sivistyksestä ja tiedosta kompetensseihin, osaamiseen ja taitoihin

Opetussuunnitelmateoreettinen ja -historiallinen katsaus

Tero Autio

Suuret muutokset kansainvälisessä politiikassa heijastuvat nopeasti ja radikaalisti koulutukseen kuten vuoden 1957 Sputnik-shokki Yhdysvalloissa osoitti. Sisäisten koulutusreformien ohella se johti nopeasti OECD:n perustamiseen, josta sittemmin on tullut keskeinen globaali toimija koulutus-, opetussuunnitelma- ja opettajankoulutuspolitiikan suunnan näyttäjänä. Sveitsiläinen kasvatushistorioitsija ja opetussuunnitelmateoreetikko Daniel Tröhler (2011) puhuu kylmän sodan suorista, radikaaleista vaikutuksista koulutukseen, opetussuunnitelmateoriaan ja pedagogiikkaan. Tröhler'in mukaan Yhdysvaltain tekemät koulutusreformit muokkasivat kylmän sodan luonnetta itseään (*The educationalization of the Cold War*).

Toinen suuri maailmanpoliittinen mullistus, joka on yhteydessä Sputnik-shokin jälkeisiin tapahtumiin, oli Neuvostoliiton romahtaminen 1991. Tällöin sosialismin ja kapitalismin ideologinen kamppailu näytti tu-

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 27–62.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

levan lopulliseen päätepisteeseensä. Neuvostoliiton vaikutuksesta pulloon vangittu amerikkalainen ”kapitalismin henki” (ks. Weber 1992) vapautui euforisella paineella ja samalla liberalismi ja kapitalismi aloittivat metamorfoosin, jonka koulutusta koskevat vaikutukset heijastuvat tänä päivänä joka puolella maailmaa. Markkinatalous ja sen poliittinen liittolainen liberalismi kokivat alkuperäisten intentioidensa vastaisen radikaalin epä-vapaan, autoritaarisen käänteen ja tämä ulkopuolelta tiukkeneva kontrolli, monitorointi ja arviointi ovat myös koulutuksen arkea joka puolella maailmaa – Suomen peruskoulutusta toistaiseksi lukuun ottamatta (*Finnish exceptionalism*).

Näihin kehityslinjoihin liittyy olennaisesti kansallisvaltion merkityksen suhteellistuminen suureen maailmanlaajuiseen kokonaisprosessiin, globalisaatioon, joka on epäilyksettä väkevin muutosvoima hyvässä ja pahassa tämän päivän kansojen ja ihmisten todellisuudessa. Kansallisvaltiot eivät kuitenkaan ole häviämässä historian hämäriin pitkälle nähtävissä olevassa tulevaisuudessa, vaikka niiden toiminnat ja päämäärät muodostavat pikemminkin valtioiden ja alueiden välisiä verkostoja kuin suvereenieja kansallisia yksiköitä. Globalisaatioon liittyy myös erilaisten nationalististen ja populististen poliittisten liikkeiden nousu vastustamaan globalisaation yhdenmukaistavaa painetta, joka tuottaa samanaikaisesti edistystä mutta myös uusia, syvästi eriarvoistavia jakoja.

Globalisaatio itsessään on monipuolisempi liike kuin mitä sen arkihavaintoihin ja mediaan perustuvan ymmärryksen perusteella voisi olettaa. Manfred Steger (2009, 11) tunnistaa neljä globalisaation empiiristä ulottuvuutta: taloudellisen, poliittisen, kulttuurisen ja ekologisen globalisaation sekä viidentenä dimensiona ideologisen globalisaation, joka hänen mukaansa leimaa neljää ensin mainittua. Ideologinen ulottuvuus on Stegerin mukaan kyllästetty erilaisilla globalisaation ilmiötä koskevilla normeilla, väitteillä, uskomuksilla ja narratiiveilla. Nick Couldry (2012) täsmällisempi ehdotus on, että dimensioiden rinnakkain elon sijaan niiden kesken vallitsee valtasuhde, jossa taloudellinen globalisaatio perusfunktiona ja siihen liittyvien poliittisten ja kulttuuristen valtamekanismiensä väli-

tyksellä itse asiassa imeytyy keskeiseksi osaksi ideologista globalisaatiota. Tämä näkökulma oikeuttaa puhumaan taloudellisesta globalisaatiosta myös ideologisena ja poliittisena konstruktiona, uusliberalismina, joka pyrkii uskolonialismin tapaan maailmanlaajuisesti määrittämään ja merkitsemään normeillaan ja puhetavoillaan poliittista, kulttuurista ja ekologista globalisaatiota.

Globalisaation asettama historian ja nykyisyyden uusi vuorovaikutteinen dynamiikka, sen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen koulutuksen eri tasoilla, politiikoissa, teorioissa ja käytännöissä, on keskeinen osa nykyistä kansainvälisesti vilkasta kosmopoliittista opetussuunnitelmatutkimusta, jossa opetussuunnitelma ymmärretään koulutuksen organisatorisena ja älyllisenä keskuksena. Teoreettisen keskustelun kansainvälinen tarve ja arvostus nousevat useista globalisaation aiheuttamista perinteisen kansallisen kontekstin ylittävistä koulutuksen ilmiöistä. Näiden ymmärtäminen edellyttää käsitteellisiä kosmopoliittisia hahmotuksia, joita empiirinen tutkimus ei yksin kykene tavoittamaan ja eksplikoimaan. Maailma ja sen mukana kasvatuksen ja koulutuksen realiteetit kansallisen koodin avautumisen myötä muuttuvat tavalla, jonka käsittäminen empiiristen seikkojen rekisteröinnin ohella edellyttää robustin, historiallisesti informoidun teoretisoinnin ja käsitteellisten intuitioiden, tutkimusmielikuvituksen ja assosiaatioiden apuja (Autio 2017a; Chin-Kin Lee & Kennedy 2017).

Globalisaatioteoreetikko ja sosiologi Ulrich Beck (2000, 23–24) arvioi, että yksilön ja yhteiskunnan välinen dynamiikka koulutuksen ja opetussuunnitelman peruslähtökohtana on radikaalisti muuttunut globalisaation seurauksena niin sisällön, rakenteen kuin tutkimusmetodologian näkökulmasta. Globalisaatio haastaa kaikki merkittävimmät yhteiskunta-teoriat klassisina edustajinaan Karl Marx (1818–1883), Emile Durkheim (1858–1917) ja Max Weber (1864–1920), jotka merkittävistä keskinäisistä eroistaan huolimatta jakoivat toisistaan erotettuihin maa-alueisiin perustuvan territoriaalisen käsityksen ja määritelmän modernista yhteiskunnasta. Tämä oli yhtä kuin kansallisvaltio. Muista merkittävistä eroista

huolimatta tämä territoriaalinen käsitys yhteiskunnasta on molempien opetussuunnitelmatutkimuksen 'superdiskurssien', angloamerikkalaisen *Curriculum*-ajattelun ja eurooppalaisen sivistysajattelun (*Bildung/Didaktik*) perusviitekehys.

Beckin kuvaama yhteiskunnan säiliömalli – *a container model of society* (mt.) – samaisti kansallisvaltion välttämättömänä viitekehysenä sosiaaliselle, poliittiselle, kasvatukselliselle ja koulutukselliselle toiminnalle – samoin kuin tieteellisen analyysin perusyksikkönä – ja tätä yhteiskunnan säiliömallia globalisaatio ravistelee. Menneisyydessä kaikenlaiset yhteiskunnalliset ja sosiaaliset käytännöt – tavaroiden ja palveluiden tuotanto, kulttuuri, kieli, työmarkkinat, pääoma, kasvatus ja koulutus – olivat kansallisvaltion standardeja, määrittelemiä ja rationalisoimia – tai ainakin niissä oli kansallinen leima kuten kansantalous, kansalliskieli, kansalliskirjallisuus, julkinen kansallinen elämä, kansallinen historia, kansallinen kasvatus ja niin edelleen. Beck (mt.) tekee oivaltavan havainnon väittäessään, että nämä kansallisvaltion itseään määrittelevät kategoriat muodostivat myös empiirisen yhteiskuntatutkimuksen perusluokitukset: sosiologisen, psykologisen ja muun yhteiskuntatieteellisen tutkimisen perusmissio oli teoreettisten tai käytännöllisten vaihtoehtojen etsimisen sijaan vahvistaa luokittelullaan kansallisvaltion byrokratiaa.

Johdonmukaisesti molemmat opetussuunnitelmatutkimuksen päädiskurssit englanninkielisen maailman *Curriculum* ja eurooppalais-skandinaavinen *Bildung/Didaktik* merkittävistä muista keskinäiseroistaan huolimatta sisältävät myös teorian alkuvaiheiden kehittyessään hallinnollisen (*Curriculum*) (Autio 2017) tai kansallisvaltiollisen (*Bildung/Didaktik*) elementin. Eurooppalaisessa yhteydessä kansallisvaltio on pitkään ollut se beckiläinen ”säiliö”, jonka puitteissa koulutus muovautuu sellaisena kuin se vaihtelevina teorioiden, politiikkaratkaisujen, opetussuunnitelmien sekä pedagogiikkakäytäntöjen kansallisesti omaleimaisena traditiona ja kokonaisuutena näyttäytyy. Mutta myös Yhdysvalloissa, joka nimensä mukaisesti paitsi liittovaltorakenteena – *United States of America* – myös etnisesti värikkäämpänä erosi eurooppalaisen kansallisvaltion homogee-

nisemmästä rakenteesta, opetussuunnitelmateorian kehittyminen tapahtui joka tapauksessa viittauksena eurooppalaisen kansallisvaltion ideologiseen intressiin sosiaalisesta koheesiosta, hallinnollisesta kontrollista ja yhdenmukaisuudesta. Yhdysvalloissa eurooppalaistyyppisen kansallisvaltion puuttuminen korvautui muokkaamalla heterogeenisen ”kansojen sulatusuunin” yhteiskunnallista koheesio- ja kontrollikoneistoa objektiivisena ja tasapuolisena pidetystä näkökulmasta, jossa *tiede – erityisesti behavioristinen kasvatuspsykologia – muodostaa eurooppalaista kansallisvaltiota vastaavan poliittisen konstruktion opetussuunnitelman viittekehyyksen*. Yhdysvalloissa yhteiskunnan välttämättömäksi katsottu läpirationalisointuminen rakentuu yksilöstä käsin käyttäytymisen konformisuutta ajavan opetussuunnitelman avulla, jonka toiveena on, että yksilön rationaalinen ja ennustettava käyttäytyminen kertautuu kollektiivisesti hyvin toimivan yhteiskunnan perusrakenteena ja -toimintana (Autio 2012, 99–124).

Eurooppalaisessa yhteydessä kasvatusta ja koulutusta on historiallisesti ymmärretty Yhdysvaltoja avoimemmin poliittisena ja moraalisenä pyrintönä jo 1700-luvulta alkaen esimerkiksi J.J. Rousseau (1712–1778) ja F.D.E. Schleiermacherin (1768–1834) teorioissa. Yhdysvalloissa koulutus ja opetussuunnitelma nähdään ihanteellisesti kasvatuspsykologian avustamana näennäisen epäpoliittisena tieteellisen proseduurin seuraamisena ja empiirisen tieteen normittamana opetusteknologiana ilman viittauksia esimerkiksi demokratiaan aivan viimeisiin linjauksiin saakka (Autio 2017: Obaman koulutuspolitiikan perusstrategia). Koulutuksen nykykriisin tutkimuksellisessa rekisteröinnissä molempien diskurssien, tosin toisistaan jyrkästi poikkeava, peruslogiikka ansaitsee huomiota. Kuitenkin kummassakin ensisijaista on eri tavoin ilmenevä *ulkoisen* kontrollin eetos, jota amerikkalainen opetussuunnitelmateoreetikko William Doll (2002) nimittää opetussuunnitelmaa (teoriaa ja käytäntöä) seuraavaksi haamuksi (*the Ghost of Curriculum*).

Tämän tiiviin esityksen puitteissa keskityn monin tavoin dokumentoidun globaalin koulutuksen kriisin tarkastelussa muutamaani ydintee-moihin eurooppalaisen ja amerikkalaisen opetussuunnitelmateorian ja

-tutkimuksen näkökulmasta. Nämä kaksi näkökulmaa ovat hyödyllisiä alustavia apukaavioita myös globalisaation mukanaan tuoman ”Uuden Maailmanjärjestyksen” hahmottamisessa ja siinä kritiikissä, jossa koko läntinen ajattelutapa ja läntinen globalisaatiopuhe kyseenalaistetaan ns. *Global South* -koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta (yksityiskohtaisemmin Paraskeva tässä kirjassa).

(Perus)koulutus yhteisen hyvän tuottajana vai numeroiden häikäisemänä

Opetussuunnitelmatutkimuksen kannalta tilanne on ollut yli parinkymmenen vuoden ajan kiinnostavalla tavalla sekava ja jännitteinen: ”... *the mismatch between advancing theory and education policies is deepening*” (Autio 2014, 19). Joe Kincheloe (1997, ix) tiivistää jännitteitä näin:

Samaan aikaan kun opetussuunnitelmatutkimuksen voidaan väittää, ainakin Yhdysvalloissa, nousseen [kaavamaisen ”oppimisen” sijaan] elämää monipuolisesti ja kansainvälisesti rekisteröivänä, älyllistä jännitystä, luovaa energiaa ja teorian tuke-
maa oppineisuutta ilmentävänä tutkimuskenttänä, käytännön opetussuunnitelma (*the enacted curriculum*) on rappiotilassa. Kun opetussuunnitelmaan liittyvät monimutkaiset kysymykset ollaan ymmärtämässä paremmin kuin kertaakaan aiemmin historiassa, käytännössä opetussuunnitelmaa toteutetaan myöhäismodernin olosuhteissa jäykän kaavamaisesti ja uskollisena ulkoapäin määritellyille normeille, standardeille ja toiminta-kaavioille.

Kincheloe’n tunnistama ristiriita ja jännite on dokumentoitu monista näkökulmista ja yli muutoin vallitsevien koulukuntarajojen (esim. Apple 2006; Autio 2012; 2014; 2016; 2017a, b; Hargreaves ym. 2009; Pinar 1995; 2006; 2013; Sahlberg 2011). Pinarin hellittämätön amerikkalaisen koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikan kritiikki kulminoituu hänen

huoleensa julkisen peruskoulutuksen tietoisesta tuhoamisesta: *the end of public education in the United States*, jossa koulutukseen investoiminen on lisääntyvästi riippuvainen keskushallinnon ja liittovaltioiden budjettien ulkopuolelta tulevasta yksityisestä rahoituksesta. Yksityistämisen ja koulutoimen yhtiöittämisen ohella opetuksen ja opetus suunnitelman digitalisoiminen pahentaa koulutuksen rahoitusongelmaa entisestään ohjelmistoyritysten ja tietokonefirmojen ”ryöstäessä” – *plundering* – julkisin verovaroin rahoitettuja koulutusbudjetteja nopeasti vanhenevien ja käytökeltä vottomiksi käyvien kalliiden ohjelmistojen ja laitteiden käytännössä pakollisilla uusimisopimuksilla.

Näiden kehityskulkujen ja 1990-luvulla alkaneiden uusliberaalin politiikan ja kasvatuspsykologian akateemisesti tukemien koulureformien taustalla yhtenä pääarkkitehtina toimi professori Diane Ravitch, ensimmäinen amerikkalaisten listaamista kolmestakymmenestä vuoden 2019 globaalista koulutusgurusta (World’s Top 30 Education professionals for 2019). Ravitch oli innokkaasti kannattamassa ja muokkaamassa republikaanien peruskoulupolitiikkaa presidentti G.W.H. Bush vanhemman apulaisopetusministerinä vuosina 1991–1993. Myöhemmin hän raportoi syvästä pettymyksestään uusliberaalin koulutuspolitiikan hedelmiin ja täydellisestä täyskäännöksestään mitä tulee standardoinnin, testaamisen ja siihen perustuvan tulosvastuullisuuden (*accountability*) ohjaamaan peruskoulupolitiikkaan ja maksuseteleiden käyttöön ”vapaassa kouluvalinnassa” (*charter schools*).

Jättäessäni hallituksen tammikuussa 1993 en ollut ainoastaan oppisaavutusstandardien vaan myös vapaan kouluvalinnan puolestapuhuja. Olin tullut siihen vakaumukseen, että standardit ja vapaa valinta voisivat toimia yhdessä niin kuin ne toimivat yksityisellä sektorilla. ... Kun *No Child Left Behind* (NCLB) -ohjelma, testeihin perustuva tulosvastuullisuuspolitiikka otettiin kouluissa käyttöön presidentti George W. Bush nuoremman hallituskaudella, vapaan valinnan koulujen määrä lisääntyi lisääntymistään ja minä annoin tukeni näille aloitteil-

le. Aikaa myöten petyin pahasti näihin strategioihin, jotka ker-
ran näyttivät niin lupaavilta. Olen menettänyt uskon, että sen
paremmin vapaa kouluvalinta kuin standardien käyttöönotto
saisi aikaan sen jättäläisloikan amerikkalaisessa peruskoulu-
tuksessa, jota me kaikki toivomme ... Testituloksiin perustuva
koulujen ja opettajien vastuuttaminen osoittautui painajaiseksi
Amerikan kouluille, joka tuotti koulun läpäisseitä nuoria, joita
oli säännöllisesti harjoitettu testeihin tähtäävissä perustaidois-
sa, mutta jotka olivat usein tietämättömiä kaikesta muusta op-
piaineeseen liittyen. Yliopistot valittivat jatkuvasti sisään tule-
vien opiskelijoiden heikoista valmiuksista. Uusilla opiskelijoilla
ei ollut ainoastaan heikot tiedot ympäröivästä maailmasta, vaan
he tarvitsivat yhä lisäharjoitusta myös perustaidoissa. Tämä ei
toden totta ollut minun visioni hyvästä peruskoulutuksesta. ...
testituloksiin perustuva vastuullisuus on luonut rankaisevan il-
mapiirin kouluihin ... koulut ovat usein yhteisönsä ankkureita
ja edustavat arvoja, traditioita ja ihanteita jotka ovat kestäneet
läpi vuosikymmenten. ... se mitä me tarvitsemme ei ole mark-
kinapaikka, vaan ammattimaisesti ajateltu, kattava ja johdon-
mukainen opetussuunnitelma, joka valmistaa kaikki oppilaat
elämää varten. ... Nykyisellä kurssilla olemme tuhoamassa
yhteisömme, tekemässä kouluistamme älyllisesti takapajuisia,
antamassa opiskelijoillemme totuutta vääristeleviä raportte-
ja heidän edistymisestään ja luomassa yksityistä sektoria, joka
rapauttaa julkista koulutusta sitä mitenkään parantamatta.
Kaikkein merkityksellisintä on, että emme ole tuottamassa su-
kupolvea, joka olisi älykästä, asioista perillä ja paremmin val-
mistautunut kansalaisuuden edellyttämiin vastuisiin. Tämä
on syy miksi muutin mieltäni nykyisen koulun uudistamisen
suunnasta. (Ravitch 2010.)

Diane Ravitch ei spesifioi tieteenteoreettisia, ihmiskuvallisia ja demo-
kratian edellytyksiin liittyviä älyllisiä ja poliittisia sitoumuksia tämän il-
meisen epäonnistuneen koulutuslogiikan alustana. Organisatorisena esi-
kuvana toimii psykometrisesti tulosohjattu koulu yksityisenä yrityksenä,
corporate school. Tämä ulkoa annetut päämäärät ongelmattomasti ottava
näennäistieteellisyyden ja kaupallisuuden väkevä ideologinen allianssi on

orgaaninen osa ja ydin tämän päivän kasvatuksen ja koulutuksen globaalia teoriaa, käytäntöä ja politiikkaa. Yhdysvalloissa tämä koulutusideologian käytännön soveltaminen on jatkunut presidentti Bush nuoremman hallinnon jälkeen myös presidenttien Barack Obaman ja Donald Trumpin presidenttikausilla. Amerikkalaisen koulutuspolitiikan erikoisuus on, että kritiikistä huolimatta se on osoittautunut kuin kiveen hakatuksi ja kattavaksi riippumatta siitä hallitsevatko demokraatit vai republikaanit.

Viimeisen vuosikymmenen aikana kaikki se, mitä on tapahtunut ”standardien” ja ”tulosvastuullisuuden” kaksoisnormituksen ohjaamana, on konkreettisesti vaikuttanut jokaiseen yksityiskohtaan Yhdysvaltojen koulutuksessa, opetuksessa ja opettajankoulutuksessa (Taubman 2010).

Kaupallisia yrityksiä jäljitteleviä koulureformeja, erityisesti yksityistämistä, opetusalan ammattijärjestöjen hajottamista, myöhempiin koulutusvalintoihin ratkaisevasti vaikuttavaa testaamista (*high-stakes testing*) on ylistetty julkisen koulutuksen välttämättömäksi katsotun uudistamisen viimeiseksi ja parhaaksi pelastusrenkaaksi. Kuitenkin, ... kouluinstituution muokkausyritykset yrityselämäideologian toiveiden suunnassa ovat ratkaisevasti epäonnistuneet siinä, mitä sen edustajat ovat luvanneet kahden vuosikymmenen ajan: korkeampia testipistemääriä ja matalampia kustannuksia. Tämän businessideologian mukaiset koulureformit ovat osoittautuneet laaja-alaisemmiksi ja tuhoisammiksi kuin miltä ne näyttävät: sellaisinaan ne epäonnistuvat ja itseasiassa pahentavat kaikkein polttavimpia julkista koulutusta koskevia ongelmia: rahoituksen radikaalisti eriarvoistavia epäkohtia, rodullista erottelua ja businessideologian mukanaan tuomaa koulutuksen yleistä epä-älyllistymistä. (Saltman 2016.)

Peruskoulutuksen lisäksi myös perinteisesti vapaa akateeminen koulutus ja tutkimus on jo runsaan parin vuosikymmenen ajan ollut intensiivisemmäksi käyvän yrityselämästä tulevan hallintajärjestyksen, uusliberalistisen *New Public Managementin*, organisatorisesti jäsentämää ja kontrolloi-

maa. Peruskoulutuksesta lähtenyt standardointi ja hallinnon ensisijaisuus on hämmästyttävän vaivattomasti vallannut myös vapaan tutkimuksen, älyllistä uteliaisuutta, kriittistä ja oppinutta luovuutta akateemisen vapauden hengessä vaalineen yliopistoinstituution. Yliopisto ja muu korkeampi koulutus ovat ennen näkemättömän, ulkopäin tulevan poliittisen ja taloudellisen paineen alla, jonka ytimessä on epä-älyllisyyttä ja kritiikitöntä vaihtoehdottomuutta suosiva ja edistävä yliopistomaailman markkinaisuutuminen. Tutkijaopettajien tehtävästään vieraannuttavaa epävarmaa asemaa ja tietoisuutta tuotetaan tilivelvollisuusmetriikan kontrollilla, rahoituspaineilla ja lisääntyvällä byrokratialla. Lisäksi tieteellinen tieto on yhä kiistanalaisempaa populistisessa julkisuudessa. Nämä sisäiset ja ulkoiset paineet ovat kutistaneet korkea-asteen koulutuksen yleistä etua ja yhteistä hyvää koskevan poliittisen keskustelun yksityisten markkinoiden ja niiden strategisia tutkimuspäätöksiä koskevaksi yliopistopolitiikaksi. Teorian, tiedon ja totuuden etsimisen institutionaalisen mission rinnalle, jopa sitä korvaamaan monilla aloilla, asettuu uuden yliopiston taitoja ja kompetensseja korostava hallinnollis-kaupallinen missio: ”*high outputs at lowest costs*” (Crook ym. 1992).

Suomalaisen koulutuksen kansainvälinen suurlähettiläs Pasi Sahlberg (2011), joka on edellä mainitulla länsimaisten koulutusgurujen listalla vuonna 2019 sijalla kuusitoista, kehitti tälle Yhdysvalloista lähteneelle, maailmanlaajuisesti levinneelle koulutuksen reformiliikkeelle kuvaavan akronyymin: *GERM, Global Education Reform Movement; virus that is killing education* – virus, joka tuhoaa koulutuksen. Tämä amerikkalainen koulutuskonsepti, jonka teoreettinen ja historiallinen ydin on koe-eläinlaboratorioista tuttu *Stimulus–Response*-behaviorismi, päivitettyinä *ad hoc* kognitiivisilla oppimisteorioilla tai aivotutkimuksen teoreettisesti huolettomilla aivotapahtumien samaistamisilla hypoteettisiin oletuksiin oppimisesta, on elimellinen osa globaalia koulutuksen maisemaa. *Ad hoc*-ilmiöt, aina kun niitä teorioiden kehittämisen yhteydessä esiintyy, ovat signaali siitä, että perusteoria horjuu tai ei vakuuta ja sitä yritetään tukea, tilkitä tai pelastaa usein vielä epäuskottavammilla lisäargumenteilla. Kas-

vatuspsykologian oppimisteorioiden sosiaali- ja teorian historian voidaan varsin hyvin perustein väittää olevan malliesimerkki tieteenteorian *ad hoc* -ilmiöstä. Kasvatuspsykologian teorianmuodostuksen syntykontekstiin liittyvissä historiallisissa lähtökijöissä on teoreettisesti, moraalisesti, ”rodullisesti” (*”white supremacy”*) ja poliittisesti merkittäviä ongelmia ja rajoitteita, joita aikaansa seuraavan ja disipliininsä historian tuntevan psykologian tutkijan/opettajan on työlästä, ellei mahdotonta omaksua tai hyväksyä muuna kuin teorianhistoriana. Kuitenkin vielä tänä päivänä

kasvatuspsykologia ajattelee tarjoavansa keinoja ratkaista koulutukseen ja opettajan työhön liittyviä ongelmia ja tarjoaa ajattelun- ja toimintatapaa, jonka mukaan opetussuunnitelman rakentaminen on neutraali tieteellinen manööveri ja sellaisenaan jotenkin immuuni poliittisille, taloudellisille ja kulttuurisille vaikutteille (Fendler 2012, 334).

Tänä päivänä nämä kasvatuspsykologian rajoitteet voidaan rekisteröidä koulutuspolitiikkaan ja opetussuunnitelmaan kuljetettuina joko tiedostamattomasti tai poliittiseen tarkoitukseen soveltuvana tieteellisenä keppihevosenä. *Learning outcomes-* ja *evidence based* -koulutuspolitiikassa behaviorismin tieteen historiasta kaivettu uusiokäyttö pyrkii tieteellisenä auktoriteettina ohjaamaan ja oikeuttamaan harjoitettua koulutuspolitiikkaa. Operantin/instrumentaalisen ehdollistamisen *Response*-elementti siirtyy psykometrisen, testipistemäärät koulutuksen päämääränä omaksuneen koulutuspolitiikan keskiöön: *Teaching by Numbers*, kuten Peter Taubman (2010) ironisesti ja turhautuneena kiteyttää yhteiskuntansa sosiaalista, taloudellista, kulttuurista, rodullista ja etnistä erottelua ja eriarvoisuutta – koulutuksen nimissä – tuottavan ja muuta maailmaa valtaavan, numeroilla ehdollistavan koulutuskoneen perusfunktion.

Global Grand Curriculum: koulutuksen maailman uudet poliittiset koordinaatit

Poliittisen aisaparin psykometrinen kasvatuspsykologia sai 1980-luvulla vauhtiin päässeestä uusliberalismista, jonka pääarkkitehti oli Ison-Britannian silloinen pääministeri Margaret Thatcher yhdessä läheisen liittolaisen, Yhdysvaltain presidentti Ronald Reaganin kanssa. Tämä uusi poliittinen ja koulutuksellinen kaksoissidos säästi kylmän sodan loppua Neuvostoliiton romahdukseen 26.12.1991 ja uuden maailmanjärjestyksen alkua. Yhdysvalloissa euforisesti vastaanotettu voitto sosialismista, jonka painoarvoa lisäsi revanssin tunne syvänä kansallisena tappiona koetusta vuoden 1957 Sputnik-shokista, sai monet amerikkalaiset intellektuellitkin irtautumaan akateemisen varovaisesta pidättyväisyydestä. Francis Fukuyama (1992), amerikkalainen politiikan tutkija ja korkeimman tason poliittinen neuvonantaja, riemuitsi tapauksen todistavan ihmiskunnan evoluution lopullista ja ylittämätöntä huippua: maailma on valmis, suuria poliittisia visioita ei enää tarvita, ainoastaan organisatorisia ja managerialisia järjestelyjä sekä parhaiden käytäntöjen (*best practices*) omaksumista ja käyttöönottoa. Näistä uudelleen voitetuista ideologisista lähtökohdista yleistä hyvää edistänyt valtiollinen byrokratia korvaantuu uusbyrokraattisella, *New Public Management* (NPM) -ajattelu- ja toimintamallilla, jonka esikuva on amerikkalainen *business corporate*. Tätä tapaa tulkita hallintoa ja hallitsemista luonnehtii uudestaan ajankohtaiseksi tullut johtajavaltaisuus, rakenteellinen hierarkia, demokratiavaje ja jälkimodernin kulttuurin minäkeskeisyyden hallinnollinen hyötykäyttö. NPM tehostaa tarkkailua, kontrollia ja suorituspainetta siirtämällä niitä lähemmäksi yksilöä ja pienemmiksi pilkkottuja tilivelvollisuusyksiköitä.

Reaalisosialismin romahduksen jälkeen vapaa markkinatalous julistettiin helpottuneena lopulliseksi voittajaksi kilpailussa parhaasta kuviteltavissa olevasta yhteiskuntamuodosta. Tätä käytettiin myös argumenttina ja rohkaisuna globaalille maailmalle yhdistyneenä ja yhtenäisenä kokonaisuutena, jonka siteinä ovat vapaat markkinavoimat niin politiikan, mo-

raalin kuin koulutuksen alueilla. Presidentti Bush nuoremman ulkoministeri, kenraali Colin Powell, esitti 21. vuosisadan uuden kapitalistisen, talouteen perustuvan maailmanjärjestyksen pohjapiirustukset puheessaan vuonna 2003 (Autio 2009a, 69–70).

Uuden vuosituhannen keskeinen haaste on istuttaa kaikkialle maailmassa vapaasti valitut demokratiat, *joita noudattavat kaikkialla yhtä standardia*, joka on vapaa markkinajärjestelmä ... *oikein harjoitettuna*.

Markkinavoimien nousemisen politiikan, moraalien, kasvatuksen, koulutuksen ja persoonallisuusideaalin kattavaksi johtotähdeksi vaikutti profeettallisesti jo 1970-luvun lopulla Ison-Britannian pääministeri Margaret Thatcher. Hänen vaikutuksestaan kapitalismi alkaa määrittyä tavalla, joka poliittisena ohjelmalla – vastoin hänen henkilökohtaisesti sitoutunutta protestanttista uskoaan, jossa hän näki kapitalismin raamatullisten arvojen ajanmukaisena päivityksenä – muuttaa ideologisesti maailmaa erinomaisten radikaalisti ja kouriintuntuvasti sekulaariin, materialistiseen ja vaihtoehdottomaan suuntaan. Hänen jyrkästi jakavassa, sellaisenaan kirkkaan selkeässä, retorisesti iskevässä ja taitavassa politiikkaohjelmassaan talous tietoisesti asetetaan muiden elämänalueiden ja -arvojen perustaksi mutta myös yläpuolelle moraalisena johtotähtenä. Näin elämä kapseloituisi talouden sisään, elämästä tulee alisteista taloudelle tai mielekästä vasta talouden yhteydessä tai talouden signeeraamana elämänalueesta riippumatta. Uudessa Thatcherin jälkeisessä kapitalismissa talous kokee radikaalin transformaation politiikalle alisteisesta välineestä politiikan ja ylipäänsä rationaalisen yksilöllisen ja yhteiskunnallisen elämän päämääräksi: *economic thought is coterminous with rationality* (Couldry 2012).

Tiedostamattaan Thatcher vie loogisen päätökseen Max Weberin vuonna 1930 kirjassaan *The Protestant Ethic and The Spirit of Capitalism* esittämän oivaltavan analyysin protestanttisen, erityisesti kalvinistisen uskon merkityksestä kapitalismin synnylle: laskelmoivalle, maallistuneelle,

työkeskeiselle, täsmällistä metodista tietoa arvostavalle länsimaiselle mielenlaadulle – ja sen mukaiselle koulutus- ja opetussuunnitelmakonseptille.

Myös katolisen kirkon paavi myöntää, että kapitalismi rohkaisee ja kannustaa noudattamaan tärkeitä hyveitä kuten kunnollisuutta, työteliäisyyttä, uskollisuutta, tunnontarkkuutta ja taipumusta säästäväisyyteen tulevaisuuden investointien hyväksi. *Se mitä kutsumme ”markkinapaikaksi” ei rakennu materiaalisista tavaroista tai hyödykkeistä vaan noista suurenmoisista henkisistä hyveistä*, joita yksilöt yhdessä työskennellessään realisoivat. (Autio 2012, 152–153; Freedom is moral)

Thatcher vetoaa protestanttina katolisen paavin auktoriteettiin saadakseen lisäuskottavuutta läpeensä maallistuneelle väitteelleen markkinoista, ”markkinapaikasta”, *moraalisena ja kasvatuksellisenä ponnahduslautana* ”suurenmoisille hyville”, joita markkinoilla toimiminen spontaanisti synnyttäisi. Thatcherin luonnehdinta käy tiivistyksestä uusliberaalin koulutuskonseptin ideologisesta ytimestä, sen globaalina *Suurena Opetussuunnitelmana* on ohjelmoida ja ehdollistaa koulutuksen maailma laaja-alaisen, sivistyksellisen koulutus- ja opetussuunnitelmastrategian sijaan kädestäsuuhun-tyyppiseen, välittömiin markkina- ja työelämätarpeisiin ja sen edellyttämiin *taitoihin ja kompetensseihin* reagoivaan strategiaan.

Koulutus, sivistys ja demokratia opetussuunnitelmallisena ongelmana

Erityisesti perinteinen empiirinen tutkimus saattaa olla metodologisten tai ideologisten sitoumuksiensa kahlitsemana uuden kysymyksen edessä: mitä empiirinen tutkimus, sen metodologiset sitoumukset ja tutkimusaiheiden valinta tarkoittavat globaalisti yhteen kietoutuneessa, epäoikeudenmukaisessa maailmassa? Monet objektiivisuutta ja neutraalisuutta puolustavat tutkijat saattavat uskotella itselleen, että kun he sulkevat poliittiset agen-

dat ja epäkohdat pois tietoisuudestaan, he täyttävät pätevän tutkimuksen standardit (Namenwirth 1986 teoksessa Lather 1991, 106):

Tutkijat saattavat uskoa, että niin kauan, kun he eivät tiedosta tutkimusasetelmiinsa sisältyviä poliittisia epäkohtia, vinoumia tai agendoja, he ovat sitoutumattomia ja objektiivisia, kun itse asiassa he ovat vain tietämättömiä ja naiiveja.

Tämä ”metodologinen asenne” ratkaista metodin avulla tieteen ja ideologian kompleksista suhdetta (Autio 2012; Lather 1999) periytyy varhain 1900-luvun alusta ja tämä asenne saattaa heijastua välinpitämättömyytenä tai tietämättömyytenä oman tutkimusalueen intellektuaalisista ja sosiaalisista lähtökohdista sekä sen kehityshistoriasta.

Ellen Lageman (2000) kuvaa oivaltavasti amerikkalaisen koulutuksen tutkimuksen vaikeaa ja alistettua asemaa sen 1900-luvun vaihteen synthyhistoriasta lähtien. Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimus ja sen tekijät olivat alusta alkaen marginaalissa politiikan tekijöiden aputyöläisinä tai ”kaiken maailman dosentteina” ja itse akatemian sisällä perinteisten alojen rankingeissa tieteellisesti ja teoreettisesti huonosti kehittyneinä pahnän pohjimmaisina. Tämä on vaikuttanut siihen, ettei Amerikassa tai yleensä englanninkielessä, ole käsitettä kasvatustiede. Lagemanin mukaan emme voi ymmärtää amerikkalaista koulutusta 1900-luvun käänteestä tähän päivään ymmärtämättä, että testipsykologi Edward L. Thorndike voitti ja demokratian teorioita ja eurooppalaista sivistystraditiota hyvin tunteva John Dewey hävisi. (Myös Kansanen 1995, 106.)

Eurooppalaiset käsitteet kuten kasvatus, didaktiikka ja pedagogiikka saivat tylyn vastaanoton Yhdysvalloissa. Didaktiikalla terminä oli alun alkaen negatiivinen sävy: kaavamaisia koulutuskäytäntöjä leimaava auktoriteettiusho ja rutiinimainen tylsyys lyövät didaktiikassa kättä. Saksan kansallissosialistinen vaihe ei sekään mitenkään ollut omiaan nostamaan didaktiikan suosiota.

...didactics has a negative valuation in the Anglo-American mind. It denotes formalist educational practices that combine 'dogma' with 'dullness' (*Oxford English Dictionary*). It conjures up the unwelcome European ghosts of an unattractive educational past. (Hamilton 1999, 135.)

Pedagogiikka-käsitteen varhaisiin mielikuviin liittyvät vääristyneet asenteet, silkka perehtymättömyys ja virheelliset tulkinnat auttavat ymmärtämään miksi eurooppalainen perinne kasvatuksesta, moraalista ja kokonaispersoonallisuudesta *älyllisenä ongelmana* ei saavuttanut arvostettua asemaa amerikkalaisessa kasvatustajatteluissa ja opetussuunnitelmassa. Vähätellessään Immanuel Kantin pedagogiikan luentosarjaa ”metodologisen asenteen” ylimielisyydellä ja nykynäkökulmasta räikeän seksistisesti, Paul Monroe kytkee *A Cyclopaedia of Education* -teoksessaan (1913) pedagogiikan lapsen varhaiseen arkipäiväiseen sosialisointiin, joka on älyllisesti triviaalia ja itsestään selvää, ”lapsellisinta” ja ”vähiten kiinnostavaa”, naisten ja äitien vastuulle asettuvaa rutiinia eikä sellaisenaan ansaitse ”vahvan mielen tai tahdon vakavaa huomiota” siitä, miten todellinen koulutus tulisi järjestää.

Paul Monroe's *A Cyclopaedia of Education* (1913) links pedagogy to upbringing, but relegates it to an inferior status in the organisation of schooling: ...The philosopher Kant denominated his lectures on education as *Über Pädagogik*. They dealt especially with the formation of habit, and moral training and instruction. Thus defined, pedagogy concerned that aspect of education commonly held to be most childish and least interesting, a phase of life relegated to nurses, mothers, and pedagogues, and felt to have little in it to command the thoughtful attention of the strong in mind or will. (Hamilton 1999, 145–146.)

Päästäkseen ylöspäin yliopistohierarkiassa ratkaiseva osa amerikkalaisista kasvatuksesta ja koulutuksesta tutkijoista ei vaivautunut tai kyennyt 1900-luvun vaihteessa vaatimaan perustutkimukseen löytääkseen temaattista ja

historiallista perustaa oppiaineelleen. Sen sijaan tutkijat liittoutuivat metodologisesti tarpeeksi ”vahvalta ja ei-pedagogiselta” (Monroe edellä) näyttävän teknologisen orientaation kanssa niin akateemisen imagon kuin päteväksi katsomansa tieteellisen relevanssin suhteen. Tämä orientaatio oli ulkoisen käyttäytymisen observointia ja perustilastomatematiikkaa apu-piirustuksena hyödyntävä behavioristinen psykologia. Suuntauksen myöhempiä, tämän päivän variaatioita samasta teemasta ovat aivotutkimuksen ja tietoisuuden samaistava, koko äärimmäisen haastavan problematiikan populistisen arkipäiväisesti, löysästi ja huolettomasti sivuuttava ajattelutapa sekä erilaiset kognitiiviset teoriat ja Oppimisen Tieteet, *Learning Sciences*. Lagemanin osoittama Thorndiken voitto Deweystä auttaa osaltaan käsittämään miksi tieteenteoreettisista valinnoista ja akateemisista imagopoliittisista syistä johtuen ”kasvatus”, ”pedagogiikka” ja ”didaktiikka”, kaikessa teoreettisessa, poliittisessä ja käytännöllisessä moni-ilmeisyydessään, yksinkertaistuu (amerikkalaisessa) kasvatuspsykologisessa tutkimustodellisuudessa ”oppimiseksi” ja oppimisen ”mekanismeiksi”. Kasvatus ja koulutus asettuvat tässä mekanistisessa viitekehyksessä kulttuurisesti epäsensitiivisenä, epäpoliittisena ja näennäisneutraalina teknologiana, sen merkitsemänä, määrittämänä ja kontrolloimana.

Tästä teknologisesta ja psykologisesta positioista, akateemisesta asenteesta ja perinteestä ei etsimälläkään löydä eksplisiittisiä viittauksia kasvatuksen tiedon, moraalien ja sivistyksen keskinäisproblematiikkana, oikeudenmukaisen yhteiskunnan ja hyvän elämän ehtojen kriittisenä tarkasteluna. Demokratian ja sivistyksen näkökulmasta teknologisen kehityksen viimeisimmän välipysäkin, *digitalisaation*, voi isossa kuvassa väittää – sen tarjoamien tilannekohtaisten pedagogisten mahdollisuuksien ohella – tiivistävän koulutuksen välineellistä perusorientaatiota, epädemokraattista valvontaa ja kontrollia opetussuunnitelman, oppimisen ja opettajan työn ainaisena ”haamuna” (Doll 2002):

Ed-tech has always been more Thorndike than Dewey because *education* has been more Thorndike than Dewey. That means

more instructivism than constructionism. That means more multiple choice tests than projects. That means more surveillance than justice. (Watters 2017.)

Uusliberaalin maailmanjärjestyksen kasvatuksellisina instansseina uusliberaali koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikka sisältävät samaa kollektiivista autoritaarisuutta kuin sen iso globaali poliittinen kuvansa. Kasvatusta ja koulutusta ei voi irrottaa erilleen ympäristönsä arvoista ja käytännöistä ja tänä päivänä tämä ympäristö käsittää täydellisemmin kuin koskaan aiemmin koko maailman. ”Uusliberaaliksi” nimetty vapaa globaali markkinatalous sisältää ristiriitaisesti jo perusmäärittelyssään epävapaan, autoritaarisen, hierarkkisen, monologisesti sanelevan lisämäärä: *practiced correctly*. Klassiseen liberalismiin sisältyvä peruspostulaatti yksilöllisyyden ja toiseuden hyväksymisestä tai ainakin ”sietämisestä” (*tolerance*) – liberalismiin klassikkoteoreetikko John Locken (1632–1702) mielessä – kokee traditionaalista liberalistista yksilöllisyyttä rapauttavan metamorfoosin uusliberalistisessa markkinadiskurssissa. Uusliberalistinen ”vapaus” paljastuu vaivattomasti spenceriläisen sosiaalidarvinismin *survival of the fittest* -strategiaksi, ketun vapaudeksi kanatarhassa, jossa maailmaa, yhteiskuntaa, historiaa, yksilöllistä subjektiviteettia – ja opetussuunnitelmaa – halutaan määrittää, ehdollistaa ja kontrolloida yhdenmukaistavan standardin ohjaamana globaalina symbolisena opetussuunnitelmana (Autio 2009).

Uusliberalismin maailmanjärjestys on rantautunut myös muihin kuin englanninkielisiin maihin, joiden koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikkaa, -teoriaa ja opetuskäytäntöjä on vielä 1980-luvulla ohjannut eurooppalaisen sivistystradition (*Bildung, utbildning*) informoimat demokraattiset koulutusstrategiat. Suomen kannalta näistä merkittävimmät ovat luonnollisesti Saksa ja Ruotsi, joita Suomi piti teoreettisesti ja käytännöllisesti silmällä muun muassa maailman maineeseen nousseessa peruskouluuudistuksessa 1970-luvulla. Myös nopeasti nouseva koulutuksen suurvalta Kiina ”kahden moottorin” lentokoneanalogialla toteuttaa ’puoliksi’ uusliberalistista koulutuspolitiikkaa omintakeisella strategiallaan. Kiinan

kansallisesta opetussuunnitelmasta vastaavan keskuskomitean työryhmän jäsenen professori Wenjun Zhangin (2015) mukaan välineellistä, testitulosien kohottamiseen käynnistettyä moottoria se käyttää ollakseen kärjessä kaikissa mahdollisissa kansainvälisissä koulutusvertailuissa päämääränään voittaa kapitalistinen, erityisesti amerikkalainen järjestelmä sen omilla aseilla ja osoittaa, että sosialistinen valtio voi olla myös länsimaisin mittapuun johtava koulutus- ja rikas talousmahti. Toisella moottorilla Kiina päivittää ja aktivoi uudestaan vanhoihin kiinalaisiin ”viisaus- ja sivistystraditioihin” – buddhismiin, konfutselaisuuteen ja taolaisuuteen – perustuvia sivistysulottuvuuksia: valistunutta suhdetta omaan kokonaispersoonallisuuteen, henkisytyteen ja kehollisuuteen, suhdetta luontoon ja yhteiskuntaan (Zhang 2015; ks. myös Zhang, H. 2014 ja Zhao 2019). Kiinan uuden vuosituhannen koulutuspolitiikan lähtökohtana tämä hybridi-nen, laaja-alaisen teorian, käytännön ja historian informoima opetussuunnitelmallinen kaksoiskytkentä, välineellinen ja sivistyksellinen, ennustaa Yhdysvalloille uutta, entistä Neuvostoliittoa merkittävästi väkevämpää vastusta ideologisessa ja koulutuksellisessa hegemoniakamppailussa sitten Sputnik-shokin.

Kontrastiivisesti kiinalaiseen kompleksisuuden ja historian tajuun, jossa heijastuu sukulaisuus eurooppalaiseen sivistystraditioon, Amerikan valtavirtaista ajattelutapaa leimaa peruskoulutuksessa varsin sopeuttava ja kritiikitön (*”docile workers and good citizens”*), yksinkertaisesti teoretisoitu, tehokkuutta ja käytännöllisyyttä suoraviivaisesti ja testiteknisesti kontrolloiva ajattelu- ja toimintatapa. Erikoinen paradoksi ja ristiriita amerikkalaisessa vapautta korostavassa retoriikassa on sen peruskoulutusajattelun historiallisessa jatkumossa havaittava systemaattinen epädemokraattisuus ja tietoinen yksilöllisen vaihtelun eliminointi- tai normalisointipyrkimys psykometrisen standardointi- ja opetussuunnitelmapolitiikan perusteena ja päämääränä. Itse asiassa Yhdysvallat on yhteiskuntana määritelty liberalismin äänitorven *The Economist*-lehden vuoden 2018 *Democracy Index*-luokittelussa, jossa kärjessä ovat muun muassa kaikki pohjoismaat, hei-

koksi demokratiaksi, *flawed democracy*, sijalla 25. juuri edellään Viro ja Chile.

Antiikista lähtien demokratia on käsitetty ihanneyhteiskunnan ja sen koulutuksen ytimeksi: koulutuksen käytäntöjen ja rakenteiden tulisi heijastaa demokraattisia, jokaista yksilöä ja kasvavaa lasta arvostavia ja kunnioittavia käytäntöjä demokraattisen yhteiskunnan ylläpitäjänä ja uusintajana: *basically, education is of and for democracy* (Kelly 2009). Demokratian alkuidea on syvästi kasvatuksellinen: jokaisen yksilön potentiaalinen realisoiminen kuten Sokrateen synnytyksmetafora-pedagogiikassa, joka pyrkii saattamaan yksilön latentit ideat kirkkaan tietoisuuden piiriin. Sokrateen yksilötason pedagoginen idea laajeni ja liittyi Platonin *Valtio*-teoksessa sivistyneen ja hyvän yhteisön ideaksi toimivan demokraattisen yhteiskunnan ja sitä heijastavan opetussuunnitelman välttämättöminä ennakohehtoina. Tämä Sokrateen ja Platonin esittelemän yksilön ja yhteisön vuorovaikutteinen dynamiikka rakensi teoreettiset lähtökohdat eurooppalaiselle sivistyskäsitteelle (*Bildung*) antiikin kokonaisvaltaisen poliittisen ja kasvatusajattelun renessanssina. Euroopan ohella ajattelutapa levisi myös Yhdysvaltoihin erityisesti John Deweyn vaikutuksesta. Deweyn tutkimustyö tasapainotti jo hänen aikanaan vahvan jalansijan saanutta välineellistä, metodista ja kaupallis-teollista painotusta amerikkalaisessa kasvatusajattelussa, kun se kiinnitti eurooppalaisen sivistyksen hengessä huomiota amerikkalaisen koulutuksen laajempiin haasteisiin. Välineajattelun saavuttama vahva hegemonia, kasvatuspsykologian ”arvovapautta” korostava metodologinen suuntautuminen ja ”tieteellinen liikkeenjohto” (*scientific management*) koulutuspolitiikan ajureina, vaikuttivat kuitenkin siihen, että Deweyn ajatukset eivät koskaan laajasti ja syvästi vaikuttaneet amerikkalaiseen peruskoulutukseen:

Dewey’s ideas were never broadly and deeply integrated into the practices of American public schools, though some of his values and terms were widespread (ks. Autio 2016).

Toisaalta Deweyn omaksuma pragmatismi saattoi osaltaan vaikuttaa hänen ajatustensa liudentumiseen instrumentalismiin valtavirtaan. Voidaan väittää, että pragmatismi on jo tietoteoreettisissa lähtökohdissaan taipuvainen sovinnaiseen, olemassa olevan poliittisen tilanteen hyväksymiseen ja vahvistamiseen: *totta on se mikä "toimii"; miten ja mitä mieluummin kuin miksi, hallitsevat pragmatismiin poliittista, koulutus- ja organisaatio-agendaa* (Autio 2016).

Kontrastiivisesti amerikkalaiselle teknologia- ja systeemirationaalisuudelle, saksalainen sivistysperinne (*Bildung/Didaktik*) erityisesti vuosien 1770–1830 saksalaisen myöhäisvalistuksen (*Deutsche Bewegung; German Movement*) (Klafki 1991) myötä, ymmärsi rationaalisuuden ensisijaisesti poliittisena ja kasvatuksellisesti päättymättömänä *sivistys*projektina. Ratkaiseva älyllinen taustavoima yhteiseurooppalaisessa sivistysprojektissa oli ranskan-kielinen J.J. Rousseau (1712–1778), joka kehitti ”ranskalaisille modernin politiikan ja saksalaisille modernin kasvatuksen käsitteen” (Tröhler 2011). Sivistysteorian ja sitä tulkitsevan opetussuunnitelman käyttövoimana ja innoittajana on amerikkalaisen systeemisen ja yksilöllisen ”tehokkuuden” (Tyler 1949) sijaan kulloisenkin ”aikakauden avainongelmiin” reagoiminen (Klafki 1991), yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistaminen ja vaikutusten minimointi yksilöiden piilevien potentiaalien realisoimisen, kasvatuksen eli ’ulosvetämisen’ (*er-ziehen*), avulla.

Yleissivistys, *allgemeine Bildung*, avautuu saksan kielessä kaksoisviittauksena. Yhtäältä ”*kaikkiin*” reaaliin, ideaaliin ja imaginaarisiin elämän-, tiedon- ja taidonaloihin viittaavana, kattavana opetussuunnitelmateorian historiallisesti liikkeessä olevana fundamenttina. Toisaalta ”*kaikille*” tarkoitettuna koulutuksellisenä oikeutena ja mahdollisuutena riippumatta esimerkiksi sosioekonomisesta taustasta, sukupuolesta ja etnisyydestä. Toisin kuin uusliberalismin ahdas rationaalisuus pelkäästään taloudellisenä kalkylointina (Couldry edellä), saksalais-pohjoismainen valistuksen idea rationaalisuudesta poliittisena, kasvatuksellisenä ja modernina ideana, tasa-arvoon tähtäävänä käytäntönä – *egalitarian practice* – tekee ymmärrettäväksi merkittävän saksalaisen yhteiskuntateoreetikon

Jürgen Habermasin väitteen modernista maailmasta jatkuvasti keskeneräisenä projektina (vrt. Fukuyaman uusliberalistinen *The End of History!*): ... ”*the Grand Narrative of modernity is still unfinished under the authority of reason conceived of as egalitarian practice*” (Autio 2009b, 9).

Tavasta ajatella demokraattista kasvatusta jonakin, joka ei ole saavutettavissa seuraamalla tiettyä, tieteisuskoisesti varmistettua prosessia, vaan väistämättä sisäisesti ristiriitaisena yrityksenä säädellä jännitteitä, jotka syntyvät tiettyyn päämäärään tähtäävän koulutuksen ja demokratian epävarmuuksien kesken, syntyy vaihtoehtoinen tapa lukea opetussuunnitelmaa. Kysymys ei ole myöskään ’oikeasta’ yhdistelmästä teoriaa, politiikkaa ja käytäntöä, joka tekisi mahdolliseksi demokraattisen utopian. Opetussuunnitelman demokraattinen potentiaali avautuu tutkimalla menneisyydestä nykyisyyteen johtavien teoreettisten ideoiden, poliittisten ja ideologisten vaihtelujen ja käytännön ratkaisujen risteileviä polkuja, jotka ovat muovanneet ja tehneet mahdolliseksi tapaamme ajatella ja toimia koulutuksen kentällä ja tämän tutkimuskokemuksen perusteella myös kyseenalaistaa niitä (ks. Friedrich 2014).

Tämä sivistystraditiosta nouseva näkemys tutkimuksen, ideologian ja politiikan väistämättömästä kytkeytymisestä toisiinsa on sovittamattomassa ristiriidassa nykyisen globaalin, uusliberaalin instrumentaalisen koulutusnäkemysten kanssa, jonka älyllisessä ytimessä on ahdas positivistinen ja behavioristinen tieteenteoreettinen näkemys siitä, että kasvatustieteellinen argumentaatio ei voisi rationaalisesti ja kriittisesti kajota arvoihin, politiikkaan ja päämääriin. Näin rajatun akateemisen tutkimuksen tehtävä rajoittuu epävapaaseen ”aputyöläisen rooliin” (Winch 1958) etsimässä keinoja taloudellisen ja poliittisen eliitin asettamille päämäärille.

Opetussuunnitelma, opettaja ja (puoli)sivistys

Opettaja on koulutusjärjestelmän kulma- ja koetinkivi. Opettajalla on keskeinen asema opetussuunnitelmateoreetikkona, jota jokainen opet-

taja väistämättä aina on, tiedostaa hän tätä älyllistä rooliaan tai ei omassa opetustyössään tai reformien tulkinnessaan. Tämän päiväkohtaista opetustyötä laajemman ja yhtä tärkeän roolin tiedostaminen korkeasti koulutetun opettajan ammatillisen profiilin osana demokraattisessa, kosmopoliittisessa korkean kehitystason yhteiskunnassa, on vaativa opettajankoulutuskysymys. Se, mitä vapausasteita opettajalla on käytännössä toteuttaa tätä rooliaan, riippuu siitä, millaisia opetussuunnitelmateoreettisia ratkaisuja koulutuspoliittiset linjaukset sisältävät. Niiden lukutaito voi olla opettajalle ratkaiseva työpaineiden ja vaatimusten ymmärtämisessä, niiden käytännöllisessä uudelleen tulkinnassa ja mielekkäässä reagoinnissa.

Sama jako, mikä vallitsee pohjoiseurooppalaisen sivistysteoreettisen (*Bildung*) ja anglo-amerikkalaisen psykologisen opetussuunnitelmateorian ja niiden kontrastiivisten tieteenteoreettisten lähtökohtien välillä, kertautuu radikaaleina eroina opetuksen käytännössä ja opettajan ammatillisessa autonomiassa ja arvostuksessa, karkeistaen testipistemäärien korottamiseen tähtäävänä opetusteknikkona tai ”transformatiivisena intellektuellina” (Giroux).

Idealityyppinen mielikuva opettajasta amerikkalaisessa koulukontekstissa:

- Opettaja passiivisena ”systeemin agenttina” (ks. Westbury 2000)
- Opettajan henkilöstä riippumaton opetussuunnitelmaihanne (*”teacher-proof curriculum”*); elävät opettajat ovat merkittävä (ellei merkittävin) ”jarru” innovaatio, muutos- ja reformityössä, jota koulut hallinnon, politiikkojen ja ylläpitäjiensä silmissä näyttävät aina vaativan (ks. Westbury 2000)
- Opetussuunnitelma noudatettavana käsikirjana: rajallisesti tilaa ammatilliselle autonomialle, vapaudelle, luovuudelle ja omaehtoisille, tilanteen mukaisille pedagogisille ratkaisuille
- Opettaminen on olennaisesti ulkopuolelta annettuihin testeihin valmistautumista

Ideaalityyppinen mielikuva opettajasta sivistysteoreettisessa (*Bildung/Didaktik*) koulukontekstissa:

- Opetussuunnitelma on paitsi organisatorinen ja käytännöllinen, myös jatkuvaa älyllistä tulkintaa edellyttävä koulun ja opetustyön ydin; opettajan rooli opetussuunnitelmateoreetikkona
- Autonomisella, koulutetulla opettajalla on täydellinen ammatillinen vapaus toteuttaa opetussuunnitelman (*Lehrplan*) puitteissa omaa persoonallista tapaansa opettaa; opettamisessa ideaalisimmillaan yhdistyy akateeminen tieto ja opettajan persoonallisuus (ks. Westbury 2000)
- Yhteiskunnan osoittama luottamus opettajiin ja heidän työhönsä
- Kokeet ja arviointi ovat pääsääntöisesti opettajan laatimia
- Tehtäväorientoitunut ja kasvatuksellinen ilmapiiri testeihin ja kokeisiin keskittyvän välineellisen orientaation sijaan

Tässä ideaalityypisessä kaaviossa tiivistyy dramaattisesti *kollektivistinen systeemin ensisijaisuus yksilöön nähden* amerikkalaisessa opettajapolitiikassa: elävän opettajan katsotaan tuovan järjestelmään inhimillisen virhetekijän, opetuksen teknologisen kehittämisen esteen ja ”pääjarrun”. On luontevaa ajatella amerikkalaisen pitkän peruskoulutuksen historian jatkumona, että inhimillisen häiriötekijän, elävän opettajan, vaikutusta ”tehokkaan opetuksen” (Tyler 1949) pääesteenä voitaisiin vähentää automatisoimalla, digitalisoimalla ja robotisoimalla opetusta ja samalla rakentaa kustannuksiltaan minimoitua koulutuksen tuotantolinjaa linjassa muun teollisen toiminnan kanssa. Tämä uusliberalistinen haavekuva opetussuunnitelmasta, opettamisesta ja opettajasta on epäilemättä ristiriidassa länsimaisen yhteiskunnan, demokratian ja koulutuksen perusarvojen *vapaus, tasa-arvo, solidaarisuus* kanssa.

Liberalismin syntysijoilla Isossa-Britanniassa opetussuunnitelmatuottajat rekisteröivät alkuperäisen liberalismin ideoita radikaalisti vääristelevän uusliberalismin kehityksen idut jo 1990-luvulla, joka muun muassa johti *Curriculum Studies* -lehden nimen muutokseen. Uuden lehden ni-

meksi tuli brittitutkijoiden mielestä opetussuunnitelmatutkimuksen alkuuperäistä ideaa paremmin heijastava, teorian ja käytännön, kulttuurin ja yhteiskunnan keskinäisyhteyksiä jäsentävä *Pedagogy, Culture and Society* (Hamilton 1999, 135).

A major reason for the change of title is that Anglo-American conceptions of curriculum have become both limited and limiting. Since *Curriculum Studies* was founded in 1993, curriculum theorising has atrophied. It has lost touch with the deeper questions that, for centuries, have animated pedagogy and didactics. It has been reduced to questions about instructional content and classroom delivery. The sense that a curriculum is a vision of the future and that, in turn, curriculum questions relate to human formation (*Bildung*, lisäys TA) has been marginalised. The short-termism of ‘What should they know?’ has replaced the strategic curriculum question ‘What should they become?’ (Hamilton 1999, 135–136).

Samaan aikaan kun brittitutkijat turhautuivat ja halusivat irtautua samaistumisesta amerikkalaiseen älyllisesti surkastuneeseen (*atrophied*) oppimisteorioiden instrumentalismiin, Yhdysvalloissa tapahtui radikaali tutkimuksellinen irtiotto psykologian ja oppimisen teorioiden hallitsemasta opetussuunnitelmateoriasta ja käytännöstä. William Pinar, Patrick Slattery, William Reynolds ja Peter Taubman julkaisivat vuonna 1995 sittemmin moneen uusintapainokseen yltäneen, yli tuhatsivuisen teoksen *Understanding Curriculum*. Pinarin ja kumppaneiden magnum opus kytkeytyy nimeä myöten amerikkalaisten oppimisen teorioiden ja kasvatuksen psykologian massiivisessa kritiikissään eurooppalaiseen *Bildung*-perinteeseen ja sen mukaiseen tieteenteoriaan (Pinar ym. 1995, 863). Tämä alustava amerikkalainen avaus on johtanut myös sen kriittisen vastaanoton ja tulkinnan kautta erinomaisen vilkkaaseen, kansainväliseen opetussuunnitelmatutkimukseen, jossa opetussuunnitelma ymmärretään koulutuksen kokonaisvaltaisena, kosmopoliittisen tutkimusdialogin jäsentämänä organisatorisena ja intellektuaalisena ytimenä. Uusi nouseva

trendi on niin sanottu *Curriculum of Global South* -tutkimussuunta, joka on profiloitumassa dialogissa länsimaisen perinteen ja sen ehtyvien jakojen – kasvatuksen historian, filosofian, psykologian ja sosiologian – tutkimuksellisenä synteessinä ja kritiikkinä.

Saksalaisella sivistystraditiolla, joka tähtää ihmisen ja ihmisyyden kokonaisvaltaiseen muotoamiseen ja muotoutumiseen, johon sekä *Bildung* että sen operatiivinen ydin didaktiikka (didaktiikalla oli tosin myös itsenäistä sivistyksellistä teoriaa) molemmat alkuperäisesti viittaavat, ovat pitkään olleet erityisesti amerikkalaisen teknologisen koulutusajattelun ja virheellisten tulkintojen ristipaineessa. Didaktiikan teorian ja siihen liittyvän opetuksen suunnittelun lähtökohtana on historiallisesti ollut katava analyysi oppiaineeseen ja opetustilanteisiin liittyvistä historiallisista, yhteiskunnallisista ja kulttuurisista tilanteista, aikakauden historiallisesti muotoutuneista ja demokraattisesti ratkaistavista ”avainongelmista”, joihin oppiaineet erikseen, verkottuneina tai ”integroituina” hakevat näkökulmia ikätasoon suhteutetulla tavalla (ks. Klafki 1991). David Hamilton (1999, 145) kiteyttää didaktiikan ytimen näin:

Didactic analysis, then, began to entail a combination of historical, social and cultural deliberation. The creation of a teaching plan necessarily included the posing of deliberative ‘why?’ questions alongside ‘what?’ and ‘how?’ questions. Indeed ‘why?’ – and/or ‘what should they become?’ – questions became paramount, relegating ‘how?’ questions to a subsidiary field of analysis – *methodik*.

Näin nämä englanniksi tulkitut alun perin saksalaiset näkemykset erityisesti *kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan* päähahmon Wolfgang Klafkin opetus suunnitelmatutkimuksen kokonaisvaltaisesta luonteesta saivat vastakaikua sekä Yhdysvalloissa että Isossa-Britanniassa. Klafki (1998) näkee amerikkalaisen post-psykologisen *Understanding Curriculum* -liikkeen älyllisenä sukulaisena hänen kriittiselle versiolleen didaktiikasta. Isossa-Britanniassa ”uuden koulutussosiologian” yksi keskeisistä vaikuttajista

Basil Bernstein tunnistaa eksplisiittisesti saksalaisen sivistysteorian ja erityisesti Klafkin kokonaisvaltaisen älyllisen kartoituksen ja sen konstrukttiivisen vaikutuksen kriittisessä koulutussosiologiassaan (Hamilton 1999, 146).

Viime vuosikymmenten tutkimukselliset ja käytännön havainnot todistavat sivistyksen ja didaktiikan ainakin hetkellistä taipumista psykologiavetoisen globaalin koulutusviruksen otteessa. Nykykäytännön ja kasvatuksen pitkän ideahistorian ristivalossa uusliberaalia koulutus- ja opetus suunnitelmapolitiikkaa on vaikea nähdä muuna kuin koulutuksen degeneraationa, simulaationa ja arviointivetoisena karikatyyriina aidon yhteiskunnallisen ja kulttuurisen edistyksen, epäkohtien tunnistamisen ja tasa-arvoa tavoittelevan koulutuksen sijasta. Myös perinteisen sivistysteoreettisen didaktiikan sisällä yleinen instrumentalismin imu näyttäisi vievän kohti Metodien Kulttuuria (Autio 2012/2006): *subsidiary field of analysis – Metodik* (Hamilton mt.), didaktiikan sulautumista ja teoreettista näivettymistä amerikkalaisten oppimisteorioiden yhteiskunnallisesti, kasvatuksellisesti ja älyllisesti aneemisen metodikeskeisyyden hengessä.

In Germany, it has become quiet around general didactics, ... there has been no theoretical discussion worth speaking of for around two decades. ... genuine theoretical discussion has been largely replaced by the development and defence of certain teaching methods on a more practical level (Terhart teoksessa Autio 2017a, 47).

Olennaista tässä kehityksessä on hyvään opetukseen elimellisesti liittyvän moraaliluottuvuuden kadottaminen tieteenteoreettisten, metodologisten ja teknologisten sitoumusten mukana. Moraalia ei pidä tässä yhteydessä sotkea moralismiin. Didaktiikan traditiossa kasvatusta ollakseen kasvatavaa edellyttää tiettyä kussakin yhteiskunnallisessa tilanteessa määrittyvää vapautta (vrt. amerikkalaiset didaktiikan epävapautta asiantunte mattomasti ja virheellisesti korostavat *dogma-* ja *dullness-*tulkinnat), jota teoreettinen tutkimus määrittelee ja jäsentää (ks. tarkemmin esim. Autio

2014; 2017a). Moraalinen opetussuunnitelman dimensio on se vapauden sfääri, jota ei voida ulkoapäin standardoida ja jossa määrittyy opetussuunnitelman tiedollisen, käytännöllisen ja esteettisen ulottuvuuden (Klafki 1991) omakohtainen subjektiivinen merkitys nyt ja myöhemmin elämässä. Vasta tässä subjektiivisessa merkityksenannossa, jota taitavat, luovat, vapaat, ei-standardoidut hyvin koulutetun opettajan pedagogiset ratkaisut auttavat ja tukevat, opitun ja omaksutun opetussuunnitelman kasvatuksellinen merkitys ja arvo määrittyvät. Tämä moraalinen dimensio, sikäli kuin se ylipäänsä teoreettisesti asemoidaan legitimiinä ja kasvattavaa opetustyötä (*erziehende Unterricht*) olennaisesti konstituivana ulottuvuutena, heijastuu myös opettajan ammatillisena autonomiana, siihen liittyvänä subjektiivisena ja kokonaisvaltaisena vastuullisuutena ja vastavuoroisesti yhteiskunnan luottamuksena testipistemäärien saneleman ulkoisen ”tilivelvollisuuden” (*accountability*) asemesta.

Ulkoisten arviointijärjestelmien massiivinen rakentelu on jo itsessään signaali yksilön autonomiaan tähtäävän kasvatuksen perusidean kollektiivisesta kadottamisesta, sitä seuraavasta yleisestä moraalikadosta ja luottamuksen murenemisesta yhteiskunnan koheesion perusliimana. Massiivisia, koulutusjärjestelmää autoritaarisesti ja sanktioivasti läpivalaisevia arviointijärjestelmiä on vaikea nähdä pedagogisen tai muunkaan kehityksen välineinä, pikemminkin ehkä yhteiskunnallisten, taloudellisten ja kulttuuristen patologioiden heijastajina, vahvistajina ja tuottajina kuin ehkäisijöinä tai korjaajina. Niin sanotut ”laatu-järjestelmät” ja ”laadun” käsite luotiin, kun 1980-luvulla koulutusta alettiin ideologisista syistä Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa entistä selkeämmin rinnastaa tavaroiden ja palvelujen tuottamiseen ja markkinointiin. Koulutuksen ja opetussuunnitelman käsitettä, teoriaa ja käytäntöä älyllisesti ja moraalisesti latistavan, persoonattoman ’hyödykkeistämisen’ (*commodification*) jälkeen on luontevaa puhua myös koulutuksen yhteydessä tavaratuotantomaisesta ”laadusta” katkaisemalla käsitteellinen yhteys koulutuksen alkuperäiseen ja pysyvään tehtävään: tiedon ja ymmärryksen lisäämiseen, sivistyksen, älyn ja moraalin monipuolisen kehittämiseen. Isossa globaalissa kuvassa tämä

koulutusideologian radikaalia, epä-älyllistä murrosta heijastava 'kielellinen käänne' seurasi *moraalin käsitteen katoamisesta* poliittisen liberalismiin käsitevarastosta ja puhetavoista 1980-luvulla uusliberalismin nousun myötä (ks. edellä Thatcherin populistinen, moraalien kehitysdynamiikkaa karkeasti pinnallistava mutta profetallinen väite markkinoiden fundamentaalista moraalisesta roolista "suurenmoisten hyveiden" luomisessa). Uusliberalismin myötä tuotanto- ja elinkeinoelämän laatu- ja tilivelvollisuuspuhe syrjäyttää mekaanisesti politiikka- ja moraalisuuspuntaroinnin oikeudenmukaisen yhteiskunnan ja elämään koh- tuullisesti varustetun yksilön koulutuspoliittisista ja pedagogisista edellytyksistä. Uusliberalistinen ideologia konstruoi kasvatuksen ja koulutuksen persoonattomana, jopa tahattoman koomisia mielikuvia inspiroivana tuotantona, osaamisena, älyllisesti latteana bisnessuhteena, standardoituna ja laatusertifioituna palveluna. Tässä historiallisessa saumakohdassa vapauspuhetta ja yksilöoikeuksien retoriikkaa vaalinut perinteinen liberalismi alkaa kääntyä negatiivikuvakseen: todellisuutta, elämää, yksilöä ja hänen kehitystään ja koulutustaan globaalisti standardoivaksi, kontrolloivaksi ja manipuloivaksi uusliberalismiksi.

Yhteiskunnan osoittama ja opettajien itsensä kokema autonomia ja luottamus ovat avainkysymyksiä koulutusjärjestelmän demokraattisen ja aidon toimivuuden sekä tehokkuuden kannalta – ja myös opettajan ammatin vetovoiman määrittäjänä. Suomen lähinaapurit Ruotsi ja Viro ovat molemmat omaksuneet amerikkalaisen mallin mukaan uusliberaalin koulutuspolitiikan, toinen vuosikymmeniä kestäneen pohjoismaisen hyvinvointivaltion malliedustajana, toinen kommunismin jälkeisenä kiehtovana läntisenä uutuutena. Ruotsissa on otettu käyttöön amerikkalaisen *corporate/charter*-koulujen ruotsalainen versio *fri skolor*-järjestelmä, jonka yksi seuraus on se, että viisi prosenttia opettajista kokee ammatiaan arvostettavan yhteiskunnassa. Virossa vastaava arvostusindikaattori on 14 prosenttia. Suomen poikkeuksellisuutta osoittaa 59 prosentin kannatus vielä vuoden 2013 TALIS-raportissa.

Huomautus menneisyydestä nykyisyyden historiana

Anglosaksis-amerikkalainen, globaaliksi levittäytynyt ruohonjuurimalli opetussuunnitelmasta ja opettajasta sen toteuttajana, toistaa ja itse asiassa historiallisesti edeltää sitä autoritaarista ja epädemokraattista, sivistysdiskurssille ja -käytännölle kontrastiivista maailmanjärjestystä, joka hallitsee myös kasvatus- ja koulutustodellisuutta peruskoulutuksesta korkeakoulutukseen. Opetussuunnitelmateoriat ja niiden käytännön ilmentymät niin käytännön opetussuunnitelman toteuttamisessa kuin niitä kehystävässä koulutuspolitiikassa avaavat ainutlaatuisella tavalla näkymää globaalissa maailmassa koko ihmiskunnan ja yhteiskuntien tilaa ohjaaviin ideoihin ja käytäntöihin niin koulutusinstituutioiden sisällä kuin niiden ulkopuolella. Vaikeasti kiistettävä havainto tässä mielessä on nykyiseen maailman- ja koulutuksen järjestykseen olennaisesti liittyvä ”*choiceless choices*” tai Zygmunt Baumanin ehdottama TINA-normi: *There Is No Alternative*. Tähän kokonaisia yhteiskuntia ja kulttuureja ehdollistavaan normiin olennaisesti kytkeytyy haluttomuus nähdä tai hyväksyä vaihtoehtoisia näkemyksiä tai kritiikkiä, mikä on luovuttamaton sivistyksen, demokratian ja vapauden traditioon assosioituva ajatus- ja toimintatapa.

Sivistykselle, laaja-alaiselle opetussuunnitelmalle ja hyvin koulutetun, ammatillista vapautta ja yhteiskunnallista luottamusta nauttivan opettajan mielikuvalle, on Suomea toistaiseksi lukuun ottamatta, työlästä löytää ”ostovoimaa ja markkinarakoa” uusliberalismin autoritaarisessa ja läpikaupallisessa globaalissa nykytodellisuudessa. Tässä kulttuurisessa, poliittisessa ja koulutuksellisessa tilanteessa on vaivatonta havaita yhtymäkohtia toisen maailmansodan, holokaustin ja natsismin jälkipyykin synnyttämän Frankfurtingin Koulukunnan teorioihin ”autoritaarisen persoonallisuuden” ja ”puolisivistyksen” (Adorno 1959) kulttuurisista kehitysehdoista. Adornon tutkimusryhmänsä kanssa identifioiman ”autoritaarisen persoonallisuuden” tunnuspiirteitä – yhteneväisesti tämän päivän populismin, myös akatemiassa ilmenevän tiedon ja teorian vieroksunnan muodossa – ovat muun muassa alistuvuus vahemmiksi koettujen edessä, kovuus ja epäempaattisuus heikommaksi koettuja kohtaan, epä-älyllisyys,

kyynisyys, vallan ja kovuuden palvonta ja ylenmääräinen huolestuneisuus muiden seksuaalisesta käyttäytymisestä.

Kasvatus ja koulutus eivät voi tänä päivänä pestä käsiään tai piilotella kyseenalaiseksi, rajoittavaksi ja epäajanmukaiseksi käyneen tieteellisen auktoriteetin varjossa näiden ikään kuin syklistä historian käsitystä ilmentävien poliittisten ja kulttuuristen ilmiöiden edessä. On luontevaa kysyä, mikä mahdollisesti on koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikan ja opettajankoulutuksen osuus mennyttä toistavan tai sitä ainakin muistuttavan ihmistyyppin ja kulttuurin tuottamisessa? Sivistyksen syntysijoilla Saksassakin alettiin vuoden 2001 PISA-shokin ja globaalien, taloutta ylikorostavan ja populismin poliittisen paineen alla kysellä pitäisikö laaja-alainen sivistys, *Bildung*, kääntää yksinkertaisia totuuksia ja puhetapoja ilmentävien taitojen ja kompetenssien kielelle uutena sivistyskäsitteenä: *Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?* (Tröhler 2011).

Onko muodikas *skills-* ja *competences-*diskurssi osa Theodor Adornon (1959) ”puolisivistyksen” (*Halbbildung*) toteutuvaa ennustetta, jonka mukaan laaja-alainen sivistys, tieto ja mielekäs kokonaisvaltainen elämä ollaan häivyttämässä sisällöllisesti ja ideologisesti olemattomiin koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelman tienviittoina? Adorno ymmärtää sivistyksen (*Bildung*) tilana, jossa vallitsee jatkuva konflikti yksilön autonomian ja yhteiskunnan asettamien sopeutumisvaatimusten kesken. Siksi kasvatus ja koulutus muodostavat jatkuvan vuorovaikutteisen prosessin yksilön autonomiaan pyrkimisen ja kulttuurin ja yhteiskunnan vaatimukseen alistumisen välillä. Tämä kamppailu on viime kädessä yksilöllinen prosessi, jossa yksilö muotoutuu omaksi persoonakseen ja subjektiksi, jossa ulkoa tuleva paine on konstitutiivinen elementti subjektin muotoutumisessa, mutta jossa ulkoinen ei täysin determinoi subjektin omaehtoista, vapauden tunteena koettavaa subjektiivista yksilöitymisprosessia. Tässä mielessä sivistys on vapautta ja vapauttavaa. ”Puolisivistyksellä” Adorno viittaa tämän kamppailun raukeamiseen, jossa yksilö, mutta myös yhteisöt ja koulutusinstituutiot, koulu ja yliopisto, alkavat määrittää tieteelliset, älylliset, moraaliset ja poliittiset kapasiteettinsa, missionsa ja toimintansa

joko ääneen lausutusti tai implisiittisesti kritiikittömänä ja epä-älyllisenä antautumisena ulkoisille voimille.

Anti-intellectualism is the new form of intellectualism forcing educators to comply with corporate models of schooling, and partnering with the dangerous cult of trivializing teaching as a mere technical skill. In such dangerous spiral of social and pedagogical disaster, one witnesses overtly concerted attacks on theory – honestly of any kind – in a field populated by thirsty rationales based on buzzwords such as ‘turn around models.’ Intellectualism is becoming a rare collectable in school settings. (Paraskeva, tässä teoksessa.)

Historian juoksussa aina ajankohtaiseksi osoittautunutta sivistyksen perusdynamikkaa luonnehtii osuvasti aikansa natsiajan autoritaarisuuden ja tuhon kokeneen kirjailija Stefan Zweigin (1881–1942) ajatus: *Inho siitä mitä tapahtuu, ja optimismi, josta luova ihminen ei pääse irti, ovat todellisuuden kantavat pilarit.*

Kaikelta tieteeltä voidaan edellyttää, että sillä on käytännöllistä merkitystä, mutta tätä käytännöllisyyttä ei saa kaventaa ulkoisten päämäärien kritiikittömään toteuttamiseen. Ihmistieteiden asemasta on lupa ajatella saksalaisen idealismin hengessä, että niiden keskeisenä tehtävänä on sivistyksen luominen, ylläpitäminen ja uudistaminen. Sivistyksen tärkeä elementti on kritiikki. Sanoa, että sellainen tehtävä on vanhentunut ja epäajanmukainen, on samaa kuin sanoa, että sivistys on käynyt turhaksi, se on, avata ovet barbarialle. (Juntunen & Mehtonen 1977.)

Lähteet

- Adorno, T. W. 1959. *Theorie der Halbbildung*. Teoksessa Adorno, T.W. 1998. *Gesammelte Schriften, Band 8*; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 93–121.
- Autio, T. 2009a. From Gnosticism to globalization: rationality, transatlantic curriculum discourse, and the problem of instrumentalism. Teoksessa B. Baker (toim.) *New curriculum history*. Rotterdam: Sense Publishers, 69–95.
- Autio, T. 2009b. Globalization, curriculum, and new belongings of subjectivity. Teoksessa E. Ropo & T. Autio (toim.) *International conversations on curriculum studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 1–20.
- Autio, T. 2012/2006. Subjectivity, curriculum, and society: between and beyond German Didaktik and Anglo-American curriculum studies. New York: Routledge.
- Autio, T. 2014. The internationalization of curriculum research. Teoksessa W.F. Pinar (toim.) *International handbook of curriculum research, 2. painos*. New York: Routledge, 17–31.
- Autio, T. 2016. A brief intellectual and political history of the present transnational education and curriculum policy leadership crisis. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/188886/186392>. Luettu 31.3.2019.
- Autio, T. 2017a. Reactivating templates for international curriculum consciousness: reconsidering intellectual legacies and policy practices between Chinese, Anglo-American and European curriculum studies. Teoksessa J. Chi-Kin Lee & K. Kennedy (toim.) *Theorizing teaching and learning in Asia and Europe: A conversation between Chinese Curriculum and European Didactics*. New York: Routledge, 38–54.
- Autio, T. 2017b. Johdanto: kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala ja T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 17–58.
- Beck, U. 2000. *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Chi-Kin Lee, J. & Kennedy, K. 2017 (toim.) *Theorizing teaching and learning in Asia and Europe: A conversation between Chinese Curriculum and European Didactics*. New York: Routledge.

- Couldry, N. 2012. *Why voice matters: culture and politics after neoliberalism*. London: Sage.
- Crook, S., Pakulski, J. & Waters, M. 1992. *Postmodernization: Change in Advanced Society*. London: Sage Publications.
- Doll, W. 2002. Ghosts and the curriculum. Teoksessa W. Doll & N. Gough (toim.) *Curriculum Visions*. New York: Peter Lang, 23–70.
- Fendler, L. 2012. The magic of psychology in teacher education. *Journal of Philosophy of Education* 46 (3), 332–351.
- Freedom is moral. <https://freedomismoral.com/2013/04/09/moral-foundations-of-capitalism-margaret-thatchers-explanation>. Luettu 31.3.2019.
- Friedrich, D. 2014. *Democratic education as a curricular problem: historical consciousness and the moralizing limits of the present*. New York: Routledge.
- Fukuyama, F. 1992. *The end of history and the last man*. New York: Avon Books.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action: Volume 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon.
- Hamilton, D. 1999. The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture and Society* 7 (1), 135–152.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kansanen, P. 1995. The Deutsche Didaktik and the American research on teaching. Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Discussion on Some Educational Issues VI*, Research Report 145, Department of Teacher Education, University of Helsinki, 97–118.
- Kelly, A.V. 2009. *The curriculum: theory and practice*. London: Sage Publications.
- Kincheloe, J. 1997. Introduction. Teoksessa I. F. Goodson (toim.) *The changing curriculum*. Studies in social construction New York: Peter Lang, ix–xi.
- Klafki, W. 1991. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Frankfurt am Main: Klett-Cotta.
- Klafki, W. 1998. Characteristics of critical-constructive Didaktik. Teoksessa B. Gundem & S. Hopmann (toim.) *Didaktik and/or curriculum studies*. New York: Peter Lang, 307–330.
- Kliebard, H. 1995. The Tyler rationale revisited. *Journal of Curriculum Studies* 27 (1), 81–88.

- Lageman, E. 2000. *An elusive science: the troubling history of education research* Chicago: University of Chicago Press.
- Lather, P. 1991. *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, P. 1999. Ideology and methodological attitude. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) *Contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang, 241–246.
- Lather, P. 2003. *This IS Your Father's Paradigm: Government Intrusion and the Case of Qualitative Research in Education*. Guba Lecture, sponsored by AERA Special Interest Group: Qualitative Research Chicago, April 2003. Paper available at www.coe.ohio-state.edu/plather/. Luettu 31.3.2019.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. 1995. *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Ravitch, D. 2010. *Why I Changed My Mind About School Reform: Federal testing has narrowed education and charter schools have failed to live up to their promise*. <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748704869304575109443305343962>. Luettu 31.3.2019
- Sahlberg, P. 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Saltman, K. 2016. *The failure of corporate school reform*. New York: Routledge.
- Steger, M. 2009. Globalisation and social imaginaries: the changing ideological landscape of the twenty-first century. *Journal of Critical Globalisation Studies* 1 (1), 9–30.
- TALIS-raportti. 2013. <https://www.hm.ee/en/activities/statistics-and-analysis/talis>, <http://www.oecd.org/sweden/TALIS-2013-country-note-Sweden.pdf>. Luettu 31.3.2019.
- Taubman, P. 2010. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge.
- Tröhler 2011. *Languages of education*. New York: Routledge.
- Tyler, R. 1949. *The basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University Press.
- Watters, A. 2017. *The history of ed-tech: what went wrong*. <http://hackeducation.com/2017/07/08/what-went-wrong>. Luettu 31.3.2019.
- Weber, M. 1992/1930. *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. London and New York: Routledge.

- Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. 2000. Teaching as a reflective practice: the German Didaktik Tradition. New York: Routledge.
- Winch, P. 1958. The idea of a social science and its relation to philosophy. London: Routledge & Kegan Paul.
- World's Top 30 Education Professionals for 2019. <https://globalgurus.org/education-gurus-30/>. Luettu 31.3.2019.
- Zhang, H. W. 2014. Curriculum studies and curriculum reform in China: 1922–2012. Teoksessa W. Pinar (toim.) Curriculum studies in China: Intellectual histories, present circumstances. New York: Palgrave Macmillan, 29–67.
- Zhang, W. 2015. Suyang: going global. Opetuskeskustelu Tallinnan yliopistossa heinäkuussa 2015 pidetyllä kesäkurssillamme International Doctoral Summer School in Curriculum Studies.
- Zhao, W. 2019. China's education, curriculum knowledge and cultural inscriptions: dancing with the wind. New York: Routledge.