

Elina Louhio

# **UUSLIBERALISMIN JA EKOLOGISEN SIVISTYKSEN RISTIRIITA**

Luonto- ja ihmiskäsitykset vuoden 2014 perusopetuksen  
opetussuunnitelman perusteissa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Maaliskuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Elina Louhio: Uusliberalismin ja ekologisen sivistyksen ristiriita: Luonto- ja ihmiskäsitykset vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettaja, kasvatustieteen maisterin tutkinto

Maaliskuu 2020

---

Tutkielmassa tarkastellaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vallitsevia ihmis- ja luontokäsityksiä. Opetussuunnitelmatutkimus ei ole vain opetussuunnitelman tutkimusta, vaan tutkija liikkuu laajempien yhteiskunnassa vallitsevien aiheiden ja puhetapojen parissa. Sen sijaan että tutkija tarkastelisi vain peruskoulua, onkin hänen tutkimuksensa kohteena yhteiskunta ja yhteiskunnallinen keskustelu merkittävästi laajemmin.

Teoreettinen viitekehys muodostui ihmiskäsityksen osalta filosofi Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen pohjalta. Luonnon käsitteen määrittelyssä auttoivat monet filosofit, kun taas kestävän kehityksen käsite tulee suoraan YK:n määrittelemänä. Opetussuunnitelmatutkimuksen alalta tutkimuksessa tukeudutaan erityisesti Tero Aution tuotantoon.

Aineiston analyysissä on käytetty A. J. Greimasin myyttistä aktanttianalyysia. Aktanttianalyysissä aineistosta etsitään subjekteja (toimijoita), objekteja (toiminnan kohteita), auttajia, vastustajia, lähettäjiä ja vastaanottajia. Subjektin ja objektin suhteeseen liittyy halu, subjekti haluaa saavuttaa objektin. Auttajat ja vastustajat nimensä mukaisesti edesauttavat tai hidastavat objektin saavuttamista. Huomionarvoista on vastustajien näennäinen puuttuminen perusteasiakirjasta. Lähettäjä antaa subjektin toiminnalle tarkoituksen, kun taas vastaanottaja on objektin saavuttamisen seuraus. Aineistosta paljastui kolme tarinaa hyvästä ihmisyydestä, jotka ovat lähemmän tarkastelun perusteella osin ristiriitaisia keskenään. Tarinat ovat aktiivisen kansalaisen tarina, elinikäisen oppimisen ja yrittäjyyden tarina sekä kestävän tulevaisuuden rakentajan tarina.

Tutkimus edustaa kasvatustieteellistä tutkimusta, joka on filosofisesti ja yhteiskunnallisesti painottunutta. Tutkimustulokset liittävät tutkimuksen laajempaan, markkinatalouden ja ympäristökriisien leikkaamaan, yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tutkimus toimii puheenvuorona yhteisöllisyyden ja kaiken elämän kunnioittamisen puolesta.

Avainsanat: aktanttianalyysi, ihmiskäsitys, kestävä kehitys, opetussuunnitelmatutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>IHMISYYDEN JA LUONNON KIETOUTUMINEN TOISIINSA, VAI TIUKASTI ERILLÄÄN?</b> .....	<b>6</b>
2.1	LAURI RAUHALAN HOLISTINEN IHMISKÄSITYS.....	9
2.2	KÄSITYS LUONNOSTA JA SILLE ANNETTU ARVO .....	11
2.3	YK:STA JA KESTÄVÄSTÄ KEHITYKSESTÄ .....	13
<b>3</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS YHTEISKUNNAN JA KULTTUURIN TUTKIMUKSENA</b> .....	<b>16</b>
3.1	KRIITTINEN OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS .....	17
3.2	SUOMALAINEN KOULU BILDUNG- JA CURRICULUM-PERINTEIDEN LEIKKAUSPITEESSÄ.....	18
3.3	VUODEN 2014 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET TUTKIMUKSEN AINEISTONA .....	19
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSASETELMA JA METODOLOGISET VALINNAT</b> .....	<b>22</b>
4.1	KATSAUS TUTKIMUKSEN ONTOLOGISIIN JA METODOLOGISIIN VALINTOIHIIN .....	22
4.2	GREIMASIN MYYTTINEN AKTANTTIMALLI .....	24
4.3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	27
<b>5</b>	<b>KOLME TARINAA HYVÄSTÄ KANSALAISUUDESTA</b> .....	<b>29</b>
5.1	AKTIIVINEN KANSALAINEN PERUSOPETUKSEN PÄÄMÄÄRÄNÄ .....	30
5.2	TYÖELÄMÄÄ, YRITTÄJYYTTÄ JA ELINIKÄISTÄ OPPIMISTA KOHTI .....	33
5.3	KESTÄVÄN TULEVAISUUDEN RAKENTAJA .....	36
<b>6</b>	<b>UUSLIBERALISMIN JA EKOLOGISEN SIVISTYKSEN RISTIRIITA</b> .....	<b>39</b>
6.1	AKTIIVINEN KANSALAISSUUS JA ULKOPUOLELLE JÄÄVÄT .....	39
6.2	UUSLIBERALISMIN IHANNE – ELINIKÄINEN YRITTÄJÄ .....	41
6.3	KESTÄVÄ KEHITYS JA LUONTOSUHDE .....	45
6.4	SIVULAUSEESSA MAINITTU SIVISTYS.....	46
<b>7</b>	<b>LOPUKSI</b> .....	<b>48</b>
<b>8</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA JA EETTISYYDESTÄ</b> .....	<b>50</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>54</b>

# 1 JOHDANTO

*Kasvatustieteellisellä tutkimuksella ei ole varaa jäädä mielipiteiden tai populististen muotiaaltojen esittelyn foorumiksi, vaan sen on kerrottava totuudellisesti siitä todellisuudesta, jossa elämme. Vain itsenäinen peloton ja vahva kasvatustieteellinen perustutkimus ja yhteiskunnallisesti painottunut koulutustutkimus kykenevät kertomaan koulutuspoliittisen totuuden tästä ajasta ja suomalaisen koulutuksen tasa-arvon tilasta. (Rinne ym. 2018, 15.)*

Ote kuvaa tutkimukseni liikkeellepanevaa voimaa. Koen kasvatustieteilijänä suurta vastuuta yhteiskunnallisten asioiden seuraamisesta ja niihin vaikuttamisesta. Tutkiessani perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita tutkin itseasiassa yhteiskuntaa laajemmin. Opetussuunnitelma-asiakirjat ovat aina oman aikansa tuotteita, joista on luettavissa ajalle tyypillisiä teemoja ja korostuksia. Koulu ei ole politiikalle tai ylikansallisille virtauksille immuuni missään määrin, vaikka tällaista kuvaa koulusta yleisesti ylläpidetään. Kouluun saumattomasti liittyvä koulutuspolitiikka on kuitenkin väritynyt niin kansallisesti kuin kansainvälisesti erilaisilla ideologioilla. Opetussuunnitelma-asiakirja toimii ikään kuin karttana, joka paljastaa yhteiskunnallisessa puheessa vallitsevia ääniä tai tarinoita. Tällöin siis opetussuunnitelman tutkiminen on aina yhteiskunnan ja kulttuurin tutkimusta laajemmassa merkityksessä. Tälle ajalle tyypillistä on muun muassa markkinalogiikan häivyttäminen ja poliittisten asioiden esittäminen epäpoliittisina. On siis erityisen tärkeää tehdä juuri nyt näkyväksi piilotettuja poliittisia ja ideologisia tarinoita.

Mitä on olla ihminen ja minkälaista on hyvä ihmisyyys, ovat ajasta toiseen kysymyksiä pysyviä, mutta vastauksiltaan muuttuvia. Näiden kysymysten avulla vallitsevasta todellisuudesta voidaan paljastaa ensinäkemältä piilossa olevia arvoja, normeja ja ideologisia virtauksia. Ihmisen luontosuhteeseen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen liittyy tarve ottaa kantaa tulevaisuutta määrittävään ekologiseen kriisiin. Sen lisäksi että ilmastonmuutos tulee konkretisoitumaan rajusti seuraavien vuosikymmenten aikana, uhkaa ihminen omaa tulevaisuuttaan myös elinympäristöjä tuhoamalla, saastuttamalla ja ylikuluttamalla. Jo nyt on nähtävissä ekologisen kriisin ja ihmisyyden kriisin liittyvän toisiinsa. Herbert Marcuse (1969) näkee yhteiskunnan tilan huononemisen taustalla yksiulotteistumisen, joka johtuu lisääntyneestä tuotannosta ja tehostuneesta ihmisen ja luonnon alistamisesta. Se miten kohtaamme itsemme, toisemme ja ympäristömme, on lopulta yhden ja

saman kohtaamista. Lempeys, välittäminen ja yhteenkuuluvuus muodostuvat eheyttäviksi voimiksi.

Tutkimuksen keskeiset teoreettiset käsitteet pitävät sisällään *ihmiskäsityksen*, *luonnon* käsitteen ja *kestävän kehityksen* käsitteen. Ihmiskäsityksen osalta tukeudun filosofi Lauri Rauhalan (2005, 2009a) holistiseen ihmiskäsitykseen. Luontokäsitykset ovat paikkaan ja aikaan sidottuja kulttuurillisia käsityksiä siitä, mikä on luonnolle annettava arvo – miten luontoa kohdellaan ja miten se nähdään. Luonto ja ihminen on nähty milloin vastakkaisina ympäristöä muokkaavina voimina, milloin toinen on ollut alisteinen toiselle. Luonnon käsitteen määrittelyssä auttaa joukko tutkijoita ja ajattelijoita, joiden perusteella päädyn määrittelemään luonnon ja ihmisen yhden ja saman kokonaisuuden osiksi. Kestävän kehityksen käsite tulee suoraan Yhdistyneiden Kansakuntien määrittelyjen mukaisesti.

Luvussa kaksi paneudutaan ihmisyyden, luonnon, ja kestävän kehityksen käsitteisiin. Kolmas luku perehdyttää opetussuunnitelmatutkimuksen perinteeseen, ja luvun lopussa esitellään tutkimuksen aineisto, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Neljäs luku avaa tutkimuksen ontologisia ja metodologisia lähtökohtia, tutkimusmetodia ja tutkimuskysymyksiä. Viides luku käsittelee analyysia, ja kuudennessa luvussa tutkimustuloksia pohditaan teoreettiseen viitekehykseen peilaten. Seitsemäs luku sisältää tutkimuksen yhteenvedon, ja kahdeksannessa luvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

## 2 IHMISYYDEN JA LUONNON KIETOUTUMINEN TOISIINSA, VAI TIUKASTI ERILLÄÄN?

Tutkimukseni lähtee liikkeelle perustavanlaatuisista asioista. Kysymykset ihmisyydestä ja ihmisen ja luonnon välisestä suhteesta ohjaavat minut liikkeelle. Ihmisyydestä on vaikeaa, tai kenties jopa mahdotonta, puhua ilman samanaikaista kannanottoa luonnon suhteen. Luonnostakin on hankalaa puhua ilman ihmisen mukaan ottoa, niin suuresti luontoon vaikuttamme. Tässä luvussa esittelen lukijalle ihmisen ja luonnon välistä suhdetta historiallisessa perspektiivissä, Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen, nyky-yhteiskunnassa vallitsevia luontokäsityksiä sekä YK:n kestävän kehityksen tavoitteiden historiaa.

Filosofit ovat ottaneet kahden tuhannen vuoden aikana kantaa ihmisenä olemiseen, ja sitä kautta myös ihmisen ja luonnon väliseen jännitteeseen. Monena aikana ja monissa suuntauksissa on ollut vallalla käsitys ihmisen ja luonnon erillisyydestä, tai vähintäänkin ajatus luonnon viettien alistamisen kuulumisesta osaksi ihmiseksi kasvamista. Ihmisen ja luonnon on katsottu olevan erillisiä etenkin länsimaisten filosofian suuntausten ja monoteististen uskontojen piirissä. (Ks. Oksanen 2012, 38–62.)

Antiikin filosofit ajattelivat ihmisen eroavan eläimistä ja luonnosta juuri loogisen ja filosofisen ajattelukyvyn ansiosta. Platonin dualistisen maailmankuvan voidaan katsoa edesauttaneen henkisen ja materian, tai ihmisen ja luonnon, erottumista toisistaan. Aristoteles korosti ihmisen rationaalisuutta sekä teoreettisen filosofian jakoa kolmeen osaan: matemaattiseen, fysikaaliseen ja teologiseen. (Annala 2008, 132–133; ks. myös Williams 2008.) Sekä Platonin että Aristoteleen ajatukset tulivat Heikki Pesosen (1999, 18–19) mukaan pitämään yllä henkisen ja fyysisen, ihmisen ja luonnon, henkitieteiden ja luonnontieteiden eroa toisistaan. Toisaalta Juha Sihvola (1996, 11–12) on todennut, että Aristoteleen kirjoituksissa ja keskusteluissa luonnon käsite ei ollut yksiselitteinen: Aristoteles katsoi ihmisen olevan osa luontoa ja luonnon osa ihmistä. Luonto ja luonnollisuus kulkivat termeinä rinnakkain Aristoteleen keskusteluissa. Luonnollisuus, esimerkiksi ihmisen luonnon mukaan toimiminen, oli myös yhteydessä ihmisen hyvään elämään. Luonnollisuus oli hyvä ja tavoiteltava tila. (ks. myös Oksanen 2012, 38–50; Sihvola 1996, 16–18, 27.)

Kristillisessä perinteessä ihminen on korotettu luonnon herraksi. Ihminen luotiin Jumalan kuvaksi, jonka tuli käyttää luontoa hyväkseen, viljellä maata ja täyttää se jälkeläisillään. Yleisemmin voidaan todeta, että monoteistisissa uskonnoissa jumala, ihminen ja luonto ovat perinteisesti asettuneet hierarkkiseen asemaan edellä kuvatussa järjestyksessä – luonto ja eläimet ihmisen alapuolelle. Ympäristöongelmien konkretisoiduttua 1900-luvun viimeisellä neljänneksellä ja kristinuskon kohdattua kritiikkiä ihmisen asettamisesta luonnon yläpuolelle alkoi kristinuskossa esiintyä vaihtoehtoisia tulkintoja ihmisen ja luonnon suhteesta. (ks. Pesonen 1999, 13–32.) Reijo Töyrinoja (1996) on tuonut artikkelissaan esiin kristinuskon ja antiikin filosofian perinnön yhteensulautumisesta aiheutuneita seurauksia luonnon käsitteelle. Töyrinoja esittää, että teologian ja luonnontieteen metodit alkoivat irtautua toisistaan keskiajalla. Uudelle ajalle tultaessa muun muassa Descartes edusti matemaattista luontokäsitystä, jossa luonnolle jäi passiivisen materian rooli. (Töyrinoja 1996, 52–61.)

Kari Väyrynen (1996) nostaa esiin klassiseen saksalaiseen idealismiin ja romantiikkaan sisältyviä ajatuksia luonnosta, erityisesti Kantin teosten kautta. Romantiikan nousu taiteen ja filosofian vallitsevaksi tyyliuuntauksiksi ajoittui samaan aikaan Euroopan teollisen vallankumouksen kanssa. Koskematon ja villi luonto alkoi kiehtoa taiteilijoita ja filosofejia. Väyrynen (1996, 66–67) kuvaa aikakautta ja sen suhdetta 1990-lukuun seuraavasti:

*Tällöin korostettiin varsin modernilla tavalla eräänlaisena perustavana arvona luonnon luovan kapasiteetin säilyttämistä. Luonto nähtiin sekä eettisenä että taloudellis-yhteiskunnallisena haasteena ymmärryksen logiikan ja hyötyajattelun esineellistävien tendenssien puristuksissa olevalle ihmiselle. Eettisesti perustellun kokonaiskuvan luominen on keskeinen ongelma myös nykyisessä ekofilosofisessa keskustelussa: luontokysymystä ei tule pilkkoa eri tieteenalojen monopolisoimiksi reviiereiksi. (Väyrynen 1996, 66–67.)*

Tällainen pilkkoutuminen on myös ollut Bruno Latourin (2006, 13–30) mukaan modernin ihmisen ongelmana. Todellisuutemme on jakautunut tiukasti eri tieteenaloille, ja modernissa yhteiskunnassa vakiintuneet hybridit tuottavat edelleen kahtiajakoja. Latour tosin esittää, että ihminen ei ole koskaan ollutkaan moderni, ja esimerkiksi luonto ja yhteiskunta ovat yhtä ja samaa todellisuutta. (Latour 2006; ks. myös Åkerman 2009.)

Jürgen Matthies (1996) kirjoittaa artikkelissaan seuraavasti:

*1700- ja 1800-lukujen teoreettisesta keskustelusta on aikaa sitten muodostunut luonnon teknologinen valtauskäytäntö. Luonnon alistaminen tieteellisen tiedon keinoin on teknologiaan ja talouteen liittyneenä johtanut niihin muutoksiin, joita kuvaamme toisaalta uuden ajan edistykseksi ja toisaalta tämän edistyksen*

*mukanaan tuomaksi biosfääriseksi kriisiksi. --- Ei yksinomaan luonto ole kärsinyt teknis-teollisen edistysprosessin aikana, vaan myös ihminen itse on joutunut vaaraan Descartes'n perustaman, luontoon kohdistuvan objektiivisen tiedonkäsityksen seurauksena. Kun nimittäin ihminen erkaantuu luonnosta, se altistaa ihmistä yhä enemmän hänen itsensä kehittämille järjestelmille. (Matthies 1996, 134–135.)*

Positivistinen todellisuuskäsitys on kaventanut niin ihmistä kuin luontoa – koko todellisuutta. Positivismille vastakkaisena voimana esitellään myöhemmin tässä luvussa Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys. Paradoksaalisesti kuitenkin juuri luonnontieteiden kehittyminen johti 1800-luvulla ymmärrykseen siitä, että luonto on muuttuva kokonaisuus staattisen pysähtyneisyyden sijaan. Lajeja syntyy ja kuolee, ja Darwinin evoluutioteoria toi ihmisen osaksi luontoa uudella ennen kokemattomalla tavalla. (Ks. Oksanen 2012, 51–63.)

Teknologista hallintaa käsittelee myös Herbert Marcuse. Marcuse oli yksi Frankfurtin kriittisen koulukunnan jäsenistä. Hän teki elämäntyönsä filosofian parissa Frankfurtin marxilaisessa instituutissa, joka siirtyi maanpakoon Yhdysvaltoihin 1930-luvulla natsipuolueen noustua Saksassa valtaan (Moisio & Huttunen 1999, 20). Marcusen teksteissä kritiikin kohteena on erityisesti teollinen yhteiskunta, positivismi ja teknologia. Marcusen mukaan ihminen yksilotteistuu, koska esineet ottavat ihmisestä ylivalan. (Matthies 1999, 140–141.)

*Kaikki ilo ja onnellisuus perustuvat kykyyn ylittää luonto – ja ylittää se siten että olemassaolon vapauttaminen ja rauhoittaminen ohjaavat luonnon hallitsemista. Kaikki tyyneys, kaikki mielihyvä on tulos tietoisesta välityksestä, itsemääräämisestä ja järjettömän kieltämisestä. Luonnollisen ylistäminen on osa sitä ideologiaa joka suojelee epäluonnollista yhteiskuntaa tämän taistelussa vapauttamista vastaan. (Marcuse 1969, 244.)*

Marcuse puhuu hallinnasta ja herruudesta. Hänen mukaansa ihmisten herruus suhteessa teknisiin laitteisiin on kääntynyt teknisten laitteiden herruudeksi ihmiseen nähden. Teknologiasta tulee niin ihmisen kuin luonnon hallitsija.

*Vain tekniikka voi tehdä ihmisestä ja luonnosta organisoinnin esineitä, jotka voidaan vaihtaa ja korvata. Ne on alistettu koneistolle jonka kaikinpuolinen tehokkuus ja tuottavuus kätkevät ne yksityiset edut joiden mukaan tämä koneisto organisoidaan. Toisin sanoen teknologiasta on tullut huomattava esineellistämisen välikappale – kaikkein kypsimmässä ja tehokkaimmassa muodossaan ilmenevän esineellistämisen. (Marcuse 1969, 178.)*

Yhteiskunnassa, jossa ihminen ja luonto on alistettu teknologialle, ei ihminen voi voida hyvin.



Jos länsimainen ihmiskeskeinen ja luonnon välineellistävä näkemys ulottaa juurensa pitkälle historiaan, ulottuu ainakin yhtä pitkälle monen itämaisen filosofian ja uskonnon näkemys kaikkeuden ykseydestä ja ihmisestä osana tätä ketjua. Filosofinen ajattelu alkoi kiinnostaa ihmisiä ympäri maailman samoihin aikoihin noin 500–300 vuotta eaa. Itämaisista uskonnoista erityisesti hindulaisuus ja taolaisuus ovat tunnettuja ajatuksesta maailmasta ja ihmisestä yhtenä ja samana kokonaisuutena. (Ks. Huotari & Seppälä 1999, 196–205.)

Aija Taskinen (1999) on paneutunut hindulaisuuden luontokäsityksiin. Hindulaisuudessa ei oikeastaan voida erotella ihmistä ja ympäristöä erilleen toisistaan, koska maailma tai maailmankaikkeus nähdään ykseytenä, jossa ihminen on vain yksi osa. Samalla tavalla myöskään elotonta ja elollista luontoa ei voi erotella toisistaan, sillä ne ovat samaa kaikkeutta. (Taskinen 1999, 53–56.)

## 2.1 Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys

Tässä alaluvussa esittelen Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen, joka muodostaa tutkimuksen ontologisen tulkintahorisontin ja teoreettisen viitekehyksen ihmiskäsityksen osalta. Ihmiskäsityksen tutkiminen on filosofi Lauri Rauhalan (1914–2016) mukaan ontologisen filosofian tehtävä. Positivismin hengessä ihminen on nähty jonakin, jota on voitu mitata todentaa. Käytännössä tällöin on rajoitettu tarkastelemaan ihmisen kehollista ulottuvuutta. Tällaista yksipuolista ihmiskäsitystä Rauhala kuitenkin kritisoi. (Rauhala 2009a, 94–95.)

*Jos jo tavallinen kansalainenkin uskoo, että hän on vain alkeishiukkasten kooste, jonka kuvaamiseen ja selittämiseen tarvitaan ainoastaan fysiikka, näivettyy inhimillisyyttä. Tällaiset kapeutuneet mekanisoivat käsitykset suosivat aineellisten arvojen korostumista ja ihmisen eettisten velvoitteiden hämärtymistä. (Rauhala 2009b, 143.)*

Ihminen tulee nähdä muunakin kuin vain kehonsa toimintoina. Holistinen ihmiskäsitys muodostuu kolmesta osa-alueesta, jotka ovat kaikki suhteessa toisiinsa. Kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus tekevät ihmisestä ihmisen. Ihminen ei ole olemassa ilman näitä jokaista. (Rauhala 2005, 32–34; 2009a, 96–97.)

Kehollisuus pitää sisällään ihmisen ruumiintoiminnot, kaiken sen materiaalisen, mistä kehomme muodostuu. Elimet ja elintoiminnot, itse elämä, on kehollisuutta. Länsimainen lääketiede on keskittynyt lähes pelkästään ihmisen keholliseen ulottuvuuteen. Koska kehollisuus on ollut jotain, mitä on helposti voitu mitata, on positivistisessä hengessä ihmisyyttä kutistunut

kehollisuuteen. Ihminen on kuitenkin muutakin kuin pelkkä kehonsa, ja kokonaisvaltainen hyvä hoito – tai kasvatus – ottaa huomioon myös ihmisyyden kaksi muuta puolta: tajunnallisuuden ja situationaalisuuden. (Rauhala 2005, 33, 38–41.)

Tajunnallisuus on ihmisen kykyä ajatella, antaa asioille merkityksiä. Tajunnallisen tapahtuman perusyksikköinä voidaan ajatella *elämystä* ja *mieltä*. Mieli on merkityksen antaja, ja se koetaan aina jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä. Mielen avulla ihminen ymmärtää, tietää, tuntee, uskoo tai uneksii ilmiöt ja objektit joksikin. Ihminen tekee siis mielen avulla havaintoja ympäristöstään tai tuntee tunteita. Merkityssuhde muodostuu, kun mieli asettuu tajunnassa suhteessa johonkin objektiin tai ilmiöön, ja ihminen ymmärtää sen mielen avulla jonakin. Merkityssuhteessa yhdistyy siis sekä ihmisen mieli että hänen situaationsa. Ihmisen maailmankuva muodostuu merkityssuhteiden verkostoista. (Rauhala 2005, 34–38.)

Situationaalisuus yhtenä ihmisyyden osana tarkoittaa ihmisen elämäntilanteen ymmärtämistä osaksi ihmistä. Ihminen siis määrittyy sen mukaan, minkälainen tilanne, situaatio, hänen elämässään vallitsee. Jokainen ihminen on jonkun lapsi, jokainen ihminen tuntee joitakin muita ihmisiä, jokainen asuu jossakin, jokainen kuuluu johonkin kulttuuriin. Rauhala jakaa situaation rakennetekijöihin eli komponentteihin, joita voi edelleen jakaa esimerkiksi kohtalonomaisiin (geenit, ihonväri, kansallisuus) ja itse valittaviin (puoliso, ystävät, ammatti, asuinpaikka, ravinto); tai konkreettisiin (ravinteet, saasteet, maantieteelliset olot) ja ideaaleihin (arvot, normit, uskonnot, aatteet, koettu luonto) komponentteihin. Kun jokin komponentti kuuluu ihmisen situaatioon, sillä on välttämättä vaikutus ihmisen olemassaoloon. Mikäli minkäänlaista vaikutusta ei ole, ei komponentti vastaavasti kuulu ihmisen situaatioon. (Rauhala 2005, 41–47.)

Rauhala (2005, 18–19) huomauttaa, ettei yksityisen ihmisen rajoittunut tai virheellinen ihmiskäsitys vaikuta kovin laajalle, ellei yksilö satu olemaan suurta valtaa käyttävä henkilö. Toisaalta hänen mukaansa tutkimuksessa esiintyessään edellä mainittu virheellisyys tai rajoittuneisuus ihmiskäsityksessä voi tuottaa kohtalokkaita seurauksia tuloksia sovellettaessa. Opetussuunnitelman voidaan ajatella tässä toimittavan tutkimuksen virkaa. Ei siis ole yhdentekevää minkälaista ihmiskäsitystä opetussuunnitelmatekstissä tuotetaan. Onhan opetussuunnitelma perusopetustamme ja koululaitostamme, kaikkia maamme lapsia koskettava dokumentti.

Kasvatettaessa lasta, nuorta tai aikuista muutoksia tapahtuu ensisijaisesti ihmisen tajunnallisella alueella, tajunnan merkityksiin voidaan vaikuttaa kasvatuksella (Rauhala 2009b, 160–161; 2005, 186–193). Kasvatuksen tulee kuitenkin ottaa huomioon ihminen kokonaisuutena,

siis oikeammin jokaista holistisen ihmiskäsityksen osaa kunnioittaen. Hyvä kasvatusta heijastuukin ihmisen kokonaisuuteen, jolloin tajunnallisuuden lisäksi vaikutus on havaittavissa myös ihmisen situationaalisella ja kehollisella tasolla. Kasvatusta kun on mielestäni ihmisen saattamista omaksi parhaaksi itsekseen, ja tämä siis tapahtuu ottamalla huomioon ja vastaamalla lapsen tarpeisiin tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden tasoilla.

## 2.2 *Käsitys luonnosta ja sille annettu arvo*

Luontokäsitykset ovat paikkaan ja aikaan sidottuja kulttuurillisia käsityksiä siitä, mikä on luonnolle annettava arvo – miten luontoa kohdellaan ja miten se nähdään. Luonto ja ihminen on nähty milloin vastakkaisina ympäristöä muokkaavina voimina, milloin toinen on ollut alisteinen toiselle (ks. Martusewicz ym. 2015, 95–101). Viimeisen kahdensadan vuoden aikana erilaiset ympäristökatastrofit ovat herättäneet ihmisiä näkemään oman toimintansa vaikutuksia luonnolle. (Oksanen 2012, 9–14.) Läpi historian näyttää vallinneen sama kaava: aluksi vain marginaali on ollut huolissaan, mutta vuosien kuluessa myös suurempi yleisö on herännyt huomaamaan ongelman. Näin on käynyt muun muassa saastumisen, ihmisen aiheuttaman sukupuuttoaalton kanssa kuin metsien kestäättömän raivauksen osalta. Ilmastonmuutos koskettaa laajuudellaan, peruuntumattomuudellaan ja tuhoisine seurauksineen jokaista maapallon ihmistä, olivat ilmastokeskittikot mitä mieltä hyvänsä.

Luonto ja ympäristö ovat politiikan pelinappuloita – luonto nähdään yleisesti jonakin jota voidaan käyttää hyödyksi (vrt. Oksanen 2012, 9–16). Jo termi *luonnonvarat* kertoo tästä. Siinä missä satoja vuosia sitten luonnolle uhrattiin, sitä lepyteltiin ja siltä pyydettiin, modernit ääritehokkaat yhteiskunnat vain riistävät. Kaiken maksimointi johtaa tuhoon. Kun pitää maksimoida voitto, tehokkuus, tuotanto ja raaka-aineiden saanti, jää kaikki muu alisteiseksi, vaikka poliittikot ja yritysjohtajat kuinka verhoilisivat viestin kestäväen kehityksen taikka muun koruapuheen taakse.

Luonnolle annetaan erilaisia arvoja riippuen kunkin tahon intresseistä. Esimerkiksi Sipilän hallituksen (2015–2019) kärkihankkeiden tarkoituksena oli parantaa Suomen talouden tilaa. Talouden tilan kytkeminen luontoon kertoo karua kieltä siitä, mikä oli luonnon arvo Sipilän hallituksen linjauksissa. Luonnolla ei ollut hallituksen kärkihankkeissa itseisarvoa, vaan se nähtiin välineellisenä. (Ks. Maa- ja metsätalousministeriön, Työ- ja elinkeinoministeriön sekä Ympäristöministeriön tiedote, [http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/biotalousdessa-](http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/biotalousdessa-)

[paljon-potentiaalia](#) Luettu 23.2.2020.) Sipilän hallitusta kritisoitiin myös muun muassa välinpitämättömyydestä metsänkäyttösuunnitelmien ilmasto- ja monimuotoisuusvaikutuksiin (<http://bios.fi/julkilausuma/julkilausuma240317.pdf> Luettu 23.2.2020) ja luonnonsuojelulain heikentämisestä (<https://www.sll.fi/2016/09/19/metsahallitus-avohakkaa-liito-oravien-metsaa-luonnonsuojelijat-vastustavat-hakkuita-maastossa/>; <https://www.sll.fi/2020/01/17/metsalain-uudistus-heikensi-luonnon-monimuotoisuutta-yli-30-000-hehtaaria-tarkeita-metsakohteita-jai-vaille-lainsuojaa/> Luettu 23.2.2020).

Kieleen, siis sanoihin sisältyy merkityksiä. Martusewicz, Edmundson ja Lupinacci (2015, 55–58) osoittavat kuinka paljon ajatteluun vaikuttaa kielen sisältämät merkitykset. Heidän esimerkissään vastakkain on koneellinen ja elävä, *drain* ja *stream*, ja sanojen ympärille muodostuvat ajatusketjut ovat hyvin erilaiset. Jo siis se, puhumme metsästä, metsähakkeesta vai runkopuusta, ohjaa ja suuntaa ajatuksiamme kohti määrättyä tarinaa.

Luonto on jotakin ihmisen ulkopuolella, mutta myös ihmisen sisällä. Ihmisluonto täydellistyy, tulee olevaksi, holistisessa ihmiskäsityksessä. Olion luonto on oliota luonnollisimmillaan, tällöin siis ihmisen luonto on ihmisyyttä luonnollisimmillaan, eli holistisen ihmiskäsityksen kuvaama ihminen. Toisaalta Tere Vadén (2000, 171) huomauttaa, että ihmisluonnon on katsottu olevan sellaista, jota tulee hallita, sen on katsottu olevan jotakin villiä. Johannes Ojansuu (2008, 25) toteaa, että ihmisen edistyksen kriteerinä on ollut se, kuinka kauas luonnosta on päästy. (Ks. myös Ojansuu 2008, 34.)

*Teknologinen kulttuuri, joka uskottelee tuntevuensa todellisuuden, ei voi jättää mitään rauhaan. Vähintäänkin sen on ”suojeltava”, jos ei muuta. (Vadén 2000, 18.)*

Lainauksessa yhdistyy myös Ojansuun (esim. 2004, 25–27) näkemys ymmärryksen nuoruudesta, tilanteesta johon länsimainen demokratia on jumiutunut. Kun uusliberalistisen yhteiskunnan kasvatti kuvittelee tuntevuensa luonnon, antaa hän samalla itselleen oikeuden käyttää luontoa hyväkseen tai päättää suojella sitä. Ihminen toimii tuomarina, toimeenpanijana ja poliisina vailla kritiikkiä. (Ks. myös Vadén 2000, 167–169.)

Ojansuu nostaa yhdeksi ekologisen kriisin mahdolliseksi syyksi vääristyneen humanismin, jossa ihmisarvo on ylikorostunut. Hänen mukaansa humanismin taustalla vaikuttanut rationalistinen ihmiskäsitys ei ole vastannut sitä, miten ihminen maailmassa toimii. (Ojansuu 2004, 46–48.) Onko siis holistisessa ihmiskäsityksessä ja rajantajun ymmärtämisessä avain myös luonnon hyvinvointiin tai kunnioittamiseen?

*Nämä kolme epävarmuustekijää johtavat siihen, ettei lopulta voida kysyä, ”mikä luonto on?”. Tähän kysymykseen ei nimittäin voida koskaan vastata yksiselitteisesti tieteessä eikä metafysiikassa. Kysymyksen täytyy kuulua ”Miten määrittelemme ja ymmärrämme luonnon ja käyttäytymisemme suhteessa siihen?” Vastaus tähän kysymykseen ei voi olla kaikkina aikoina ja kaikkien ihmisten kohdalla pätevä, vaan se täytyy antaa aina uudestaan. (Matthies 1996, 148.)*

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on luonnon ja ihmisen ymmärtäminen saman kokonaisuuden osiksi. Luonto on läsnä ihmisen situaatiossa ympäristönä ja kehossa ruumiintoimintojen kautta. Ihminen on osa luontoa – ihminen on yksi laji muiden joukossa, ja ihminen on täysin riippuvainen ympäristönsä elinkelpoisuudesta. Me elämme luonnosta, ja meidän päästömme palautuvat luontoon. Pelkistetyimmillään kyse on ruoasta ja kuona-aineiden poistumisesta kehosta, laajemmin raaka-aineista ja jätteistä. Me emme pysty erottamaan itseämme luonnosta, vaikka kuinka siihen pyrkisimme. Kova pyristely luontoon kuulumista vastaan sen sijaan aiheuttaa ihmiselle haittaa.

### **2.3 YK:sta ja kestävästä kehityksestä**

Yhdistyneet kansakunnat perustettiin maailmansotien jälkeisenä aikana tavoitteena turvata maailman rauha. Järjestön suunnittelu alkoi jo toisen maailmansodan aikana vuonna 1942, jolloin akselivaltioita vastaan liittoutuneet 26 valtiota allekirjoittivat Yhdistyneiden kansakuntien julistuksen. Tämän julistuksen allekirjoitti myös 21 muuta valtiota. YK:n peruskirja ratifioitiin 51 perustajavaltion toimesta 24.10.1945. Turvallisuusneuvoston pysyvät jäsenmaat ovat edelleen sodan voittaneet viisi silloista suurvaltaa: Yhdysvallat, Iso-Britannia, Ranska, Venäjä (Neuvostoliitto) ja Kiina (Kiinan tasavalta). (Suomen YK-liiton verkkosivut, <https://www.ykliitto.fi/tietoa-yksta/ykn-historiaa> Luettu 18.1.2020.)

Toisen maailmansodan jälkeisenä aikana YK toimi kylmän sodan näyttämönä. Vuonna 1948 YK:n jakaantui Yhdysvaltojen ja Neuvostoliiton kannattajiin. Yhdysvallat onnistui haalimaan itselleen paljon valtaa yleiskokouksen avulla. Se nousi lisäksi johtoasemiin uusissa taloudellisissa instituutioissa: Kansainvälisessä valuuttarahastossa ja Maailmanpankissa. (Suomen YK-liiton verkkosivut, <https://www.ykliitto.fi/tietoa-yksta/ykn-historiaa> Luettu 18.1.2020.)

1950- ja 1960-luvun taitteessa maailmanjärjestykseen liittyi 43 uutta jäsenmaata, joista moni oli kehitysmaita. Sen lisäksi että YK:ssa oli ristivetoa Yhdysvaltojen ja Neuvostoliiton suhteen, syntyi ristiriitoja myös rikkaiden ja köyhien maiden välille. Sosiaaliset kysymykset, kehitysyhteistyö, naisten aseman parantaminen ja ihmisoikeudet nousivat rauhan ylläpitämisen rinnalle tärkeiksi teemoiksi. YK:n lisääntynyt heterogeenisuus johti erityisesti Yhdysvaltojen aseman muuttumiseen.

Siinä missä aiemmin se oli saanut ajettua omat tavoitteensa helposti läpi, kohtasikin se nyt erityisesti kehitysmaiden osalta vastustusta. (Suomen YK-liiton verkkosivut <https://www.ykliitto.fi/tietoa-yksta/ykn-historiaa> Luettu 18.1.2020.)

Kylmä sota päättyi Neuvostoliiton hajoamiseen vuonna 1991. YK-liiton mukaan samalla globaali taloudellinen ja poliittinen valta hajautui useamman järjestön ja monikansallisen yhtiön käsiin. (YK-liiton verkkosivut <https://www.ykliitto.fi/tietoa-yksta/ykn-historiaa> Luettu 18.1.2020.) Oma tulkintani on, että sen sijaan että valtiot toimisivat suoraan oman lippunsa ja maansa nimen alla, ovatkin ne alkaneet toimia erilaisten järjestöjen ja yhtiöiden kautta. Esimerkiksi jo mainittu Maailman valuuttarahasto ja Maailmanpankki toimivat vain uusliberalististen ajatusten levittäjinä. Näin esimerkiksi Yhdysvallat ajaa omaa etuaan.

YK järjesti ensimmäisen ympäristökokouksen vuonna 1972 Tukholmassa. Ilmastonmuutos ei kuitenkaan ollut esityslistalla. Vuonna 1988 perustettiin YK:n alainen hallitustenvälinen ilmastonmuutospaneeli IPCC, joka on sittemmin tuottanut laajan raportin noin kuuden vuoden välein. IPCC:n neljäs raportti vuonna 2007 piti yli 90 % varmana sitä, että kasvihuonepäästöt ovat syynä ilmastonmuutokseen. Vuonna 2013 julkaistu viides raportti sen sijaan piti 95 % varmana, että ilmastonmuutos johtuu pääosin ihmisen toiminnasta. (<https://yle.fi/uutiset/3-8467174> Luettu 18.1.2020.) Yhdysvallat on kuitenkin toistuvasti muun muassa irtautunut ilmastopöytäkirjoista.

YK:n vuoden 2012 ympäristökokouksen yhteenvedossa tartuttiin aiempaa tiukemmin kestävään kehitykseen luonnon ja luonnonvarojen kannalta. Loppuraportissa nostetaan esiin perusteluina muun muassa liikakalastus, metsien hävittäminen ja eliölaajien katoaminen esitettäessä, ettei siirtymä kestävään kehitykseen ole ollut menestyksellinen. Niin ikään päästöt ovat jatkaneet kasvuaan, samoin raaka-aineiden, energian ja veden kulutus. (Department of economic and social affairs of the United Nations 2012, 1–4.)

YK:n kestävä kehityksen tavoitteet on laadittu asiantuntijoiden toimesta. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita edeltänyt kestävä kehitystä käsittelevä loppuraportti on koottu kesäkuun 2012 Rio de Janeiron Kestävä kehityksen -konferenssin pohjalta. YK:n konferensseissa asiantuntijoiden ja tutkijoiden koostamat raportit esitellään valtionpäämiehille, ja tällaisten asiantuntijaryhmien näkemysten pohjalta on myös koottu kestävä kehityksen tavoitteet. (Department of economic and social affairs of the United Nations 2012; Suomen YK-liitto 2017.)

Opetushallitus on julkaissut ennen vuoden 2014 POPS:a kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategian ja sen toimeenpanosuunnitelman vuosille 2006–2014

(Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006). Tässä strategiassa kuvataan visio seuraavalla tavalla:

*Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen visiona on kestävään elämäntapaan sitoutuneet kansalaiset, joiden tietoja, taitoja ja motivaatiota kartutetaan kaikkeen kasvatukseen ja koulutukseen sisäänrakennetulla kestävän kehityksen kasvatuksella.*

*Kestävään elämäntapaan sitoutuneet kansalaiset kantavat vastuuta elämänsä jokaisessa vaiheessa ja erilaisissa tehtävissä uusien kestävien toimintatapojen ja toimintaympäristöjen kehittämistä. He osaavat punnita käytännön tilanteissa valintojen ekologisia, taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia vaikutuksia niin paikallisesti kuin maailmanlaajuisestikin. Kansalaiset muodostavat yhteiskunnan, jossa ihmisten fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kulttuurista ja taloudellista hyvinvointia vaalitaan luonnon monimuotoisuutta ja luonnonvaroja vähentämättä ja luonnon kestävyttä ylittämättä. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 20.)*

Samassa asiakirjassa kestävän kehityksen päämääristä todetaan näin:

- *lisätä ymmärrystä ihmisen hyvinvoinnin, talouden ja ympäristönsuojelun välisestä yhteydestä tavoitteena ekotehokas hyvinvointiyhteiskunta*
- *lisätä ymmärrystä omasta kulttuuriperinnöstä, erilaisista kulttuureista, ihmisryhmien välisen luottamuksen edellytyksistä ja oikeudenmukaisuudesta sekä kehittää valmiuksia kulttuurien väliseen ja kansainväliseen vuorovaikutukseen*
- *lisätä valmiuksia havaita muutoksia luonnossa, yhteiskunnassa ja ihmisen hyvinvoinnissa sekä selvittää niiden syitä ja seurauksia sekä omassa elinympäristössä että globaalilla tasolla*
- *saada aikaan muutoksia arkikäytänteissä ja sitoutumista kestävään elämäntapaan*
- *lisätä valmiuksia ja motivaatiota osallistumiseen ja vaikuttamiseen kansalaisena, työyhteisön ja muiden yhteisöjen jäsenenä*
- *tuottaa koulutusaloittain ammatillista osaamista, joka luo edellytyksiä kunkin tuotannonalan muuttamiselle kestävämmäksi (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 13.)*

Tämän, osin Opetushallituksen koordinoiman, strategian vision sekä päämäärien voi katsoa muodostavan pohjaa myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteille, siltä osin kuin POPS:ssa puhutaan kestävästä kehityksestä.

# 3 OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS YHTEISKUNNAN JA KULTTUURIN TUTKIMUKSENA

Suomalaista koulutusta ohjaavat korkeimmat dokumentit ovat perusopetuslaki ja valtioneuvoston asetus. Koulujen toimintaa tarkemmin ohjaavat kunnalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka laaditaan valtakunnallisen asiakirjan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (POPS) pohjalta. Tämä asiakirja uudistetaan noin joka kymmenes vuosi. Tutkimuksen aineistona on käytetty uusinta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet –asiakirjaa, joka on julkaistu vuonna 2014 ja otettu käyttöön elokuussa 2016.

2§

*Opetuksen tavoitteet*

*Tässä laissa tarkoitettun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä.*

*Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.*

*Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (Perusopetuslaki)*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei ole ideologioista vapaa teksti. Se on aina oman aikansa tuote, ja siitä on havaittavissa kyseisen ajan vallalla olevia uskomuksia ja käsityksiä hyvästä koulusta, opetuksesta ja oppilaasta, sekä siitä mikä on kasvatuksen ja koulun tehtävä. Opetussuunnitelmatutkimus onkin siis aina nimeään laajemman ilmiön tutkimusta. Tässä luvussa esitellään opetussuunnitelmatutkimusta nimenomaan yhteiskunnantutkimuksen yhtenä osana.



### 3.1 Kriittinen opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelmatutkimuksen viitekehyksessä opetussuunnitelma ymmärretään jonakin enemmän kuin sen fyysinen olomuoto paperisena asiakirjana. Opetussuunnitelma vaikuttaa kaikkiin Suomen opettajiin ja oppilaisiin. Se ei ole politiikasta ja ideologioista riisuttu teksti, vaan siitä on luettavissa aina kulloisenkin ajan henki (ks. Pinar ym. 2008, 243–314). Näin ollen myöskään opetussuunnitelmatutkimus ei ole vain opetussuunnitelman tutkimusta, vaan samanaikaisesti tutkija toimii laajemmin yhteiskunnan ja kulttuurin kentällä. Tero Autio (2017, 21) kritisoi koulutuspoliittista tutkimusta ja kirjoitustyyliä, joka on *nykyhetkeä teoriattomasti ja historiattomasti raportoivaa ja kronikoivaa*. Tällainen tutkimus rajoittuu hänen mukaansa herkästi vain toteamaan, että asiantila ei ole hyvä, sen sijaan että tutkija pystyisi löytämään todellisia ratkaisuja tilanteen parantamiseksi. (Autio 2017.)

Kasvatusinstituutiot ylläpitävät ja toisintavat olemassa olevaa yhteiskuntajärjestelmää, sen taloudellista, kulttuurista ja poliittista ulottuvuutta. Sosialisaatio, oppilaiden kasvattaminen yhteiskunnan jäseniksi, on toki tarpeellinen tehtävä. Vaara piilee siinä, mikäli tämä yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen tapahtuu ilman kriittistä pohdintaa siitä, *mihin* oppilasta ollaan kasvattamassa. Mistä kasvatusta ohjaavat arvot ovat peräisin, mitä koulukasvatuksella tavoitellaan, ja kuka tavoittelee? Hegemonian olemassaolo tulee hyväksyä ja tunnistaa. Tulee myös huomata, että koulukasvatus tai kouluopetus (engl. learning) eivät ole historiasta tai politiikasta vapaita termejä. Kouluun, opetukseen ja erityisesti opetussuunnitelmaan liittyy aina myös historiallisia ja poliittisia ulottuvuuksia, joita on pyritty enemmän tai vähemmän pitämään piilossa. (Apple 1990, 3–5, 26–42.)

Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa koulujen toimintaan, oppilaisiin ja opettajiin kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi. Se koostuu arvoista, normeista ja toimintatavoista, joita ei ole kirjoitetussa opetussuunnitelmassa mainittu. (Ks. Pinar ym. 2008, 174, 243–245.) Piilo-opetussuunnitelma voidaan nähdä myös rajoitteina oppilaiden kasvun tiellä (Apple 1982, 66–90). Piilo-opetussuunnitelma ottaa jalansijaa sitä enemmän, mitä vähemmän opettajat tietoisesti omaa opettamistaan, opetussuunnitelmaa, yhteiskunnassa vaikuttavia ideologioita ja vallassa olevia todellisuuskäsityksiä pohtivat (Apple 1990, 101–104).

A. V. Kelly (1986) on käsitellyt tiedonluonteen vaikutusta opetussuunnitelmalle. Vallalla oleva tietoteoria on näkyvässä opetussuunnitelmassa, jonka kautta se vaikuttaa kasvatukseen. Hän kritisoi erityisesti rationalistista maailmankuvaa, joka tyypistää oppiaineet ja opetussuunnitelman

sisältökeskeiseksi opittavan tiedon luetteloksi. Kelly katsoo rationalistisen tietokäsityksen ja tiukan kiinnittymisen yhteen ainoaan totuuteen kasvatusta kaventavana voimana. (Kelly 1986.)

### 3.2 *Suomalainen koulu bildung- ja curriculum-perinteiden leikkauspisteessä*

Suomalainen koulujärjestelmä ja opetussuunnitelma ovat muodostuneet saksalaisen ja angloamerikkalaisen perinteen yhteisvaikutuksen pohjalta. Yksinkertaistaen voidaan sanoa saksalaisen perinteen olevan näkyvissä erityisesti POPS:n alkuosassa, kun taas angloamerikkalainen perinne näkyy erityisesti loppupuolen oppiainekohtaisissa tavoitteissa. Rajanveto ei kuitenkaan ole näin yksinkertaista, ja angloamerikkalaisella ja saksalaisella perinteellä on paljon laajempi vaikutus opetettaviin aineisiin, opettajiin ja oppilaisiin. Bildung-traditiossa opettajalle esimerkiksi sallitaan suurempi henkilökohtainen liikkumatila. Kansallinen opetussuunnitelma (saks. *Lehrplan*) on saksalaisessa perinteessä suhteellisen väljä, ja se jättää opettajan omalle harkintakyvyille tilaa, ja opettajat saavat toteuttaa itseään työssä tiedollista ja ammatillista osaamistaan hyväksikäyttäen. (Autio 2006, 1–7; Autio 2017, 21–22; Erss 2017, 197–200; Saari ym. 2017a.)

Bildung-traditio perustuu saksalaiseen sivistyksen käsitteeseen, jossa on ajateltu kasvatuksen olevan kokonaisvaltaista kasvua hyvään elämään, sivistykseen. Kristinuskolla on ollut oma vaikutuksensa bildung-traditioon. Kristinuskossa on ajateltu ihmistä Jumalan kuvana: ihminen syntyy syntisenä ja häntä tulee kasvattaa, jotta hän voisi lopulta tulla Jumalan kuvan kaltaiseksi tuonpuoleisessa. Saksalaiseen perinteeseen kuuluu myös ajatus oppilaan kasvusta omaksi parhaaksi itsekseen. Myös opettajan tuli käyttäytyä nuhteettomasti ja omalla toiminnallaan edustaa ihannekansalaisuutta. Bildung-traditioon liittyy myös yhtenäisen kansallisen tietoisuuden ja identiteetin tavoite. Sen lisäksi katsottiin, että koulun ja kasvatuksen tuli pysytellä erillään politiikasta ja taloudesta ja keskittyä vain *ihmisen sisäisen sielunelämän jalostamiseen*. (Ks. Saari ym. 2017a.)

Curriculum-tradition taustalla vaikuttaa positivistinen tiedonkäsitys, ajatus tiedon varmuudesta, oikeudesta ja kaiken mitattavuudesta. Amerikkalaisella curriculum-traditiolla on vahva yhteys hallintoon. Yhdysvaltojen koululaitos on nojautunut 1800-luvulta lähtien ylhäältä päin ohjattuun ja hallittuun järjestelmään, jossa opettajan rooli on pelkistynyt behaviorismin hengessä tiedonsiirtäjäksi. Tavoitteena oli yhtenäinen, mitattava ja ennakoitava käyttäytyminen. Ulkoinen kontrolli, arvioinnin ulkoistaminen ja tämän kaltaisen koulutuspolitiikan globaali leviäminen

liittyvät curriculum-traditioon. Tiedot ovat eriasteisessa asemassa toisiinsa nähden, osa tiedosta on arvokkaampaa kuin toinen osa. Koulun tehtävä on oppilaiden omaksuman tiedon lisääminen, ja mitä enemmän oppilaat tietävät, sen parempi. Tietoa arvotetaan työelämän ja jatko-opintojen lähtökohdista, ainakin markkinatalouden vallitsemassa maailmassa. (Apple, 1982, 1990; Autio 2017, 22–33; Kelly 1986; Pinar ym. 2008; Saari ym. 2017a; Simola 2015, 153–177, 215–262.)

Suomalaisen kansakoulun historia alkoi rakentua Uno Cygnaeuksen ja Johan Vilhelm Snellmanin viitoittamalle tielle. He molemmat olivat saksalaisen koulukunnan kasvattajia, ja perustivat näkemyksensä nimenomaan sivistykselle ja kasvattamiselle. Snellman katsoi että koulun tehtävänä tuli olla kansakunnan yhtenäistäminen, yhtenäisen kansallisen tietoisuuden luominen. Toisaalta koulun tuli pitää eri kansanosat omalla paikallaan yhteiskunnallisessa hierarkiassa. Snellman ja Cygnaeus olivat molemmat eliitin jäseniä, mutta heitä kiinnosti koko kansan hyvinvointi. Koko kansakunnan tuli päästä osaksi sivistystä, joka palveli paitsi yksilöä, ennen muuta myös yhteisöä. Toisen maailmansodan jälkeen saksalaiseen perinteeseen tuli tarve ottaa etäisyyttä. Suomessa alkoi saada jalansijaa angloamerikkalainen näkemys didaktiikasta, opettamisesta, oppimisesta ja tiedon lisäämisestä. Behavioristiset ja positivistiset opetusmenetelmät yleistyivät nopeasti. (Ks. Saari ym. 2017a.)

Antti Saari, Tuomas Tervasmäki ja Veli-Matti Värri (2017) käsittelevät opetussuunnitelmissa näyttäytyvää kansalaisuutta, huomioiden myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. He esittävät, että kuvatessa ihannekansalaisuutta opetussuunnitelmissa suljetaan samanaikaisesti muita kansalaisuuden muotoja tavoiteltavan kansalaisuuden ulkopuolelle. Tällainen ulossulkemisen kulttuuri on ollut näkyvissä vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa, peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä vuodelta 1970 ja myös uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014. (Saari ym. 2017b.)

### ***3.3 Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tutkimuksen aineistona***

Tutkimuksen aineistoksi valikoitui perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) vuodelta 2014, joka on uusin ja käytössä oleva perusopetusta ohjaava asiakirja. Koska kyseessä on pro gradu -tutkielma, ei aineisto ole yhtä perusteasiakirjaa kattavampi. Mielenkiintoisen lisän tosin olisi tuonut saman aikakauden Opetushallituksen, Opetusministeriön tai muiden ministeriöiden

julkaisujen tai kannanottojen mukaanotto. Historiallista perspektiiviä sen sijaan olisi saanut vanhempien perusopetusta ohjaavien asiakirjojen sisällyttämällä tutkimuksen aineistoksi.

Toisaalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on tutkimusaineistona hyvin yleisesti käytetty kasvatustieteiden perustutkimuksen kentällä. Erityisesti näin monen vuoden jälkeen POPS:n julkaisusta tutkimus ei välttämättä tarjoa uutta tai mullistavaa tietoa. Tutkimustyön alkaessa vuonna 2015, tilanne oli vielä eri, eikä aineisto ollut likikään puhki kaluttu. Turvallinen ja tylsä tutkimusaineistona kenties joillain mittareilla, mutta samanaikaisesti myös opettajia ja koulujen toimintaa suoraan ohjaava asiakirja, johon herkästi suhtaudutaan ideologiattomana ja viattomana tekstinä, mitä se kuitenkin missään nimessä ei ole. Yksi syy POPS:n valitsemisesta aineistoksi on juuri tarve pitää pinnalla keskustelua opetussuunnitelman ja yleisemmin koulutuspolitiikan immuniteetin puutteesta, mitä tulee ylikansallisiin ideologioihin, muotivirtauksiin ja yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 noudatetaan aikaisemmilta vuosilta tuttua kaavaa, jossa POPS:n alkuosassa esitellään muun muassa perusopetuksen yleisiä tavoitteita, opetuksen järjestämistä ja toimintakulttuuria, oppimisen arviointia sekä oppimisen tukea. Alkuosassa on siis havaittavissa jo sisällysluetteloä silmäillessä paljon angloamerikkalaiseen curriculum-traditioon liittyviä aineksia erityisesti opetuksen järjestämiseen ja arviointiin liittyen. Loppuosaa, noin kolme neljäsosaa koko asiakirjasta, käsittelee oppiainekohtaisesti, hyvin tarkasti, tavoitteita ja arviointia.

Vuoden 2014 POPS:ssa on uutena elementtinä esitelty laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet:

*Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteke, sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (POPS 2014, 20.)*

Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia on seitsemän, ja ne ovat: ajattelu ja oppimaan oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito; tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen; työelämätaidot ja yrittäjyys; ja osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. Jokainen POPS:ssa mainittu oppiainekohtainen tavoite on katsottu kuuluvaksi jonkin laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden alle, suurin osa useampaan osaamiskokonaisuuteen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet laaditaan noin joka kymmenes vuosi Opetushallituksen toimesta. Opetushallituksen toimintaa johtaa pääjohtajan lisäksi

Valtioneuvoston nimittämä johtokunta. Esimerkiksi kaudella 2019-2023 johtokunnassa istuu seitsemän poliittisen puolueen edustajaa, neljä opiskelijajärjestöjen edustajaa, neljä työelämäjärjestöjen edustajaa, joista yksi Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry:n edustaja, yksi professori edustamassa yliopistoja sekä Suomen Kuntaliitto ry:n jäsen.

# 4 TUTKIMUSASETELMA JA METODOLOGISET VALINNAT

Tässä luvussa käydään läpi tutkimusta ohjaavat ontologiset periaatteet ja tehdyt metodologiset valinnat. Luvun lopussa esitellään tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Juha Varto (1992, 26–27; 2005, 15) huomauttaa, että humanistisissa tieteissä tutkija ja tutkimuksen kohde ovat molemmat saman tai samankaltaisten merkityskokonaisuuksien osia. Tämä heijastuu tutkimukseen sen jokaisessa vaiheessa.

## 4.1 Katsaus tutkimuksen ontologisiin ja metodologisiin valintoihin

Katson todellisuuden rakentuvan erilaisista osista. Toisin kuin jyrkän positivismiin kannattajat, en usko että kaikkea voidaan tutkia mittaamalla ja numeroiksi pelkistämällä. En kuitenkaan ole myöskään sitä mieltä, etteikö fyysistä todellisuutta sellaisenaan olisi olemassa, että kaikki esineet olisivatkin vain ajatuksia. Empiristit, kuten Francis Bacon ja John Locke, katsovat että kaikki tieto on peräisin aistihavainnoista. (Raatikainen 2004, 15–22.) Ymmärrän, miten tähän ajatukseen on päädytty. Ihmiset ovat aistiensa vankeja. Niin kauan kuin meillä on, erityisesti näkö- ja kuulo-, aistimme käytössä, suljemme tietämättämme paljon informaatiota mieleemme ulkopuolelle. Uskon todellisuuden olevan muutakin kuin aistein havaittava maailma. Tämän tutkimuksen kohdalla on kyse todellisuuden muodostumisesta ajatusten, kirjoitetun tekstin, kautta.

Siinä missä Lauri Rauhala (mm. 2005, 32–34) katsoo ihmisyyden rakentuvan kehollisuudesta, tajunnallisuudesta ja situationaalisuudesta, katson minä todellisuuden muodostuvan vastaavista osista. Todellisuus on enemmän kuin näkyvä materia, mutta myös enemmän kuin pelkät ajatuksemme, tässä tekstimme. Kaiken sitoo yhteen situationaalisuus, joka liittyy meidän ympäröivään todellisuuteen. Mikään ilmiö, esine tai ihminen ei ole irrallinen olio avaruudessa, vaan se on aina jossakin suhteessa toisiin. Katson Tere Vadénin (2000, 25–29) puhuvan samasta asiasta, kun hän puhuu olemisen, ajattelun ja kielen paikallisuudesta. Paikallisuuden vastakohtana on hänen mukaansa universalistaminen, jossa esimerkiksi kieli *puhdistetaan paikallisista aineksista*.

Tällöin siis todellisuus kaventuisi, siitä leikkaantuisi jotain pois. Siinä missä ihminen olisi vajavainen, jos hänet universalistettaisiin, niin on myös kieli. Paikallisuus voidaan siis katsoa todellisuudelle merkittäväksi osaksi. Tässä tutkimuksessa paneudutaan siihen, minkälaista todellisuutta opetussuunnitelmateksti osaltaan rakentaa. Minkälaista tai minkälaisia ihmiskäsityksiä ja luontokäsityksiä se tuottaa.

Ontologiseen pohdintaan kuuluu myös tiedon luonteen pohtiminen (Varto 1992, 28–29). Jyrkkä relativismi ja konstruktionismi kieltävät kokonaan objektiivisen tiedon olemassaolon (Raatikainen 2004, 42–45). Uskoin aikaisemmin sellaisen tiedon olemassa oloon, joka sijaitsi jossain kaiken kokemuksen ulkopuolella tai yläpuolella. Sitten satuin lukemaan Tere Vadénia (2000), ja mieleni avartui.

*Eikö todellisuus usko ja usko oikean, totuudellisen käsityksen voittoon olekaan yksi länsimaisen metsänhoitajan aseista ja yksi tapa, jolla hänen onnistuu olla ymmärtämättä toisia, erilaisuutta? (Vadén 2000, 13.)*

Käsitykseni objektiivisesta tiedosta teki minusta kapeakatseisen ja toiseutta väheksyvän. Totuuden kaipuuni oli omaa epävarmuuttani, halusin uskoa absoluuttiseen, järkähtämättömään totuuteen, joka ei tuulessa ja tuiskussa taivu. Saman asian äärellä on Johannes Ojansuu:

*Tämäkö on länsimaisen kulttuurin ydin: kyvyttömyys sietää epätietoisuutta, kyvyttömyys elää ilman varmuutta ja sen mukanaan tuomaa hallintaa? Onko länsimaisen ihmisen historia itse asiassa yhtä kuin varmojen vastauksien, totuuksien, oikeassaolemisten historiaa? (Ojansuu 2004, 18.)*

Ojansuu puhuu ajallemme tyyppillisestä epävarmuuden ja epätietoisuuden sietämättömydestä, missä nämä edellä mainitut tulkitaan heikkouden ja alistuneisuuden merkiksi. Varmasti tietäminen on helpompaa kuin epävarmuuden myöntäminen. Oikeassa olemiseen kannustetaan ja siitä palkitaan. Epätietoisuutta ei arvosteta, ei työmarkkinoilla eikä koulussa. Ojansuu huomauttaa myös, että oikeaoppisuus ja varmuus kuuluvat enemmän väkivaltaisen kuin toiseutta kunnioittavan ajattelun piiriin. (Ojansuu 2004, 11–12, 31–34, 54–55.)

Absoluuttiseen totuuteen tarrautumisen voi katsoa kuuluvan *ymmärryksen nuoruuteen*. *Ymmärryksen vanhuuteen* voi käydä vain nuoruuden kautta. Minäkin olen siis matkalla jonnekin tavoiteltavampaan – tilaan jossa ymmärrän oman rajallisuuteni. (Ojansuu 2004, 19–23, 29–31.) Ojansuu (2004, 23) toteaa, että uusliberalistisen markkinatalouden taustalla elää juurikin nuoruus, kaiken edistämisen ja kasvattamisen pakkomielle; tila, jossa vanhuus on menettänyt arvonsa.

Vadén (2000, 22) kehottaa kysymään *Kuka hyötyy?* metafyyssisten käsitteiden kohdalla. Jos siis ajattelen sitä, kuka tai mikä hyötyy objektiivisen tiedon, siis oikeammin totuuden olemassa olosta, on hyötyjänä vallassa oleva. Todellisuus on kautta historian kuvattu voittajan, vallassa olevan todellisuutena. Totuus ja varmuus kietoutuvat vallankäyttöön, niillä hallitaan yksilöitä ja massoja. Totuudella myös hallitsevat niin yksilöt kuin yhteisöt. (ks. myös Ojansuu 2004, 33–34, 48–49.)

Rauhala (2005, 49–50) tekee eron tiedon ja tietämisen kohteen välille. Tieto syntyy ihmisen tajunnassa, kun taas tietämisen kohde voi olla olemassa tajunnan ulkopuolella. Rauhala huomauttaa samassa yhteydessä, että kokemus on tietoa väljempi tajunnallisuuden ilmentymä. Hänen mukaansa tieto on siis tajunnallisuudessa koostettua informaatiota. Jossain määrin tieto eroaa kokemuksesta, joka on kullekin yksilölle omanlaisensa. Tieto on siis useamman tajunnan jakamaa informaatiota.

Tieteenfilosofisesti tutkijana asetun kenties parhaiten kriittisen realismin perinteeseen (ks. Raatikainen 2004, 70–76). Uskon että tiede voi erehtyä, eikä niin kutsuttua varmaa tietoa ole olemassakaan. Sitoudun tutkimuksessani dialogiseen todellisuuskäsitykseen. Tutkiessani kirjoitettua kieltä, tekstiä, etsin siis oikeammin erilaisia merkityksiä. Katson merkitysten muodostavan isompia kokonaisuuksia, jossa yksittäiset merkitykset saavat uudenlaisen merkityksen ollessaan vuorovaikutuksessa toisten merkitysten kanssa.

## 4.2 Greimasin myyttinen aktanttimalli

Analyysimenetelmänä tutkimuksessa on käytetty A. J. Greimasin (1917–1992) esittämää myyttistä aktanttimallia. Greimas oli kielitieteilijä ja semiootikko, joka kirjoituksillaan asettuu ranskalaisen strukturalismin perinteeseen. Hänen ajattelussaan on yhtymäkohtia muun muassa Ferdinand de Saussuren, Etienne Souriaun ja Maurice Merleau-Pontyn ajatuksiin. (Greimas 1980, 4, 13–14; Tarasti 1980, 1, 8–9.) Johtamassaan aktanttimallissa Greimas yhdistää venäläisen Vladimir Proppin ja ranskalaisen Etienne Souriaun ajatuksia; Propp tutki venäläisiä kansansatuja, kun taas Souriaun tutkimuksen kohteena olivat näytelmät (Greimas 1980, 198–205).

Semiotiikka on epäkoherentti tieteenala, joka on ollut suurimmillaan 60-luvulta lähtien saavuttaen jonkinlaisen huipentuman 80-luvulla. Sen piiriin voidaan katsoa kuuluvan kolme toisistaan poikkeavaa suuntausta: amerikkalainen, Charles Piercen (1839–1914) ajatuksia mukaileva, suuntaus, venäläinen formalismiin pohjautuva suuntaus sekä ranskalainen



strukturalismin piirissä muotoutunut suuntaus. Nämä kolme suuntausta ovat jakautuneet sisäisesti omiin koulukuntiinsa, jotka eroavat toisistaan merkittävästi. (Tarasti 1990, 25–35, 39.)

Tarasti (1990, 39) kirjoittaa:

*Se [semiotiikka] on yksi harvoja yrityksiä rakentaa siltaa luonnontieteellisen ja humanistisen tutkimusasenteen välille. Semiotiikka pyrkii olemaan eksaktia, siis luonnontieteellistä tarkkuutta tavoittelevaa tutkimusta epätarkoilta ja hämäriltä tuntuvista asioista. (Tarasti 1990, 39.)*

Ote tiivistää sen, miksi semiotiikka on kohdannut kritiikkiä humanististen alojen tutkijoiden joukossa (Tarasti 1990, 63; ks. myös Latour 2006, 104–108). 1970-luvulta lähtien alkoi vaikuttaa uusi filosofinen suuntaus, joka antoi ihmistieteille itseisarvon. Ihmistieteiden ei tarvinnut olla kilpailemassa luonnontieteiden kanssa viimeksi mainitun omien tutkimusmetodien avulla. Ihmistieteet on sittemmin saavuttanut asemansa arvokkaana tutkimusalana tieteiden joukossa, eikä sen tarvitse operoida luonnontieteen menetelmillä tai termeillä. Tästä syystä en tutkimuksessani sitoudu semiotiikan perinteeseen menetelmää enempää. Katson että menetelmällisesti aktanttianalyysi on opetussuunnitelmatekstin käsittelyyn oiva työkalu, mutta laajemmassa ontologisessa viitekehyksessä olen sitoutumatta semioottisiin näkemyksiin.

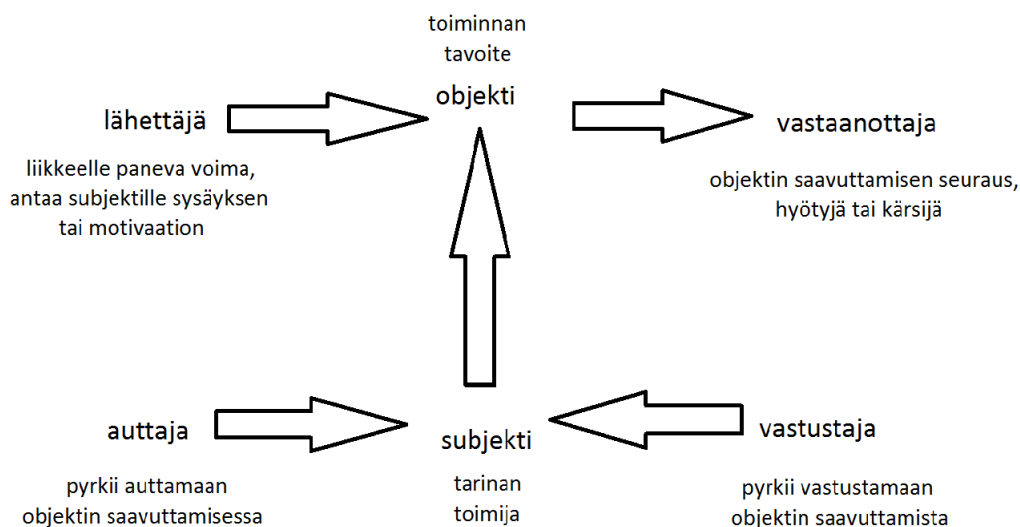
Kirjoitetut tekstit, esimerkiksi sadut tai näytelmät, muodostavat Greimasin mukaan oman mikro- tai merkitysuniversuminsa. Mikrouniversumeista voi Greimasin mukaan löytää rooleja, jotka toistuvat tarinasta, siis mikrouniversumista, toiseen. Näitä rooleja Greimas kutsuu aktanteiksi. (Greimas 1980, 196–206; Tarasti 1990, 70–71.) Tässä tutkimuksessa etsin siis opetussuunnitelman perusteista erilaisia tarinoita tai mikrouniversumeita ihmisyydestä, kansalaisuudesta ja luonnosta. Siinä missä saduissa, myyteissä ja legendoissa tarinat tai mikrouniversumit löytyvät aktoreineen usein lähes täydellisinä kertomusrakenteina, on oletettava, että opetussuunnitelmatekstissä ovat tarinat pirstoutuneet eri puolille asiakirjaa. Tutkimuksen haasteena on ensin paikallistaa tarinan palaset POPS:sta, sen jälkeen koota ne kokonaiseksi, ja vielä tehdä tutkimusraportissa näkyväksi tarinoiden rakentuminen. Tehtävä on kokonaisuudessaan haastava, vaan ei mahdoton.

Myyttisen aktanttimallin aktantteja ovat subjekti ja objekti, auttaja ja vastustaja sekä lähettäjä ja vastaanottaja – aktorit sen sijaan ovat aktanttien satunnaisia ilmentymiä (Greimas 1990, 115). Greimasia kiinnosti subjektin ja objektin välinen suhde, ja hän nosti esiin näitä kahta toisiinsa sitovan *halun*; subjekti on tarinan toimija, joka *haluaa* saavuttaa objektin. Lähettäjän voidaan katsoa olevan liikkeelle paneva voima, jokin mikä motivoi objektin tavoittelemista.

Vastaanottaja on objektin saavuttamisen seuraus, tarinan hyötyjä tai kärsijä. Auttaja ja vastustaja nimensä mukaisesti joko auttavat subjektia saavuttamaan objektin tai vastustavat subjektin pyrkimyksiä. (Greimas 1980, 196–206; 1990, 121–131.)

Greimas (1980, 202, 209–210) nostaa esiin arkkiaktantin käsitteen, eli kahden aktantin sulautumisen yhteen. Esimerkkinä hän antaa tarinan sijoittamisesta, missä tarinan objektina ja vastaanottajana on molempina samainen yritys – tai shakkipeliä mukaillen: kuningatar on tornista ja lähetistä koostuva arkkiaktantti. Katson vallan käsitteen liittyvän arkkiaktanttiin. Mikäli yksi ja sama aktori on samanaikaisesti useammassa aktantin roolissa, on tällä aktorilla valtaa enemmän kuin yhden aktantin roolissa olevalla aktorilla. Useammassa roolissa toimiminen samanaikaisesti myös hämärtää herkästi aktorin todellista toiminta-aluetta.

Aktantin näennäinen puuttuminen on Greimasin mukaan itseasiassa dramaattinen tehokeino, jolloin aktantti saattaakin olla enemmän läsnä kuin kirjoitetusti läsnä ollessaan. Tulee muistaa Greimasin olleen tekemisissä näytelmäkirjallisuuden parissa. Siinä kontekstissa jonkin hahmon puuttuminen kääntyykin tämän hahmon ilmestymisen odottamiseksi. Tällöin siis aktantin poissaolo onkin päinvastoin aktantin odotusta. (Greimas 1980, 210–211.) Miten tämä suhteutuu opetussuunnitelmatekstiin jää nähtäväksi.



**KUVIO 1.** Greimasin myyttinen aktanttimalli. (Greimas 1980, 206, täydennetty aktantteja selittäväillä määreillä.)

Aineiston analyysi eteni seuraavasti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden alkuosasta muodostin yllä olevan kuvion mukaisia kaavioita, tai käytännössä kaavion osia, perusteasiakirjan tekstin perusteella. Etsin siis tarinan toimijan, toiminnan kohteen, auttajan, vastustajan, toiminnan motivaattorin tai seurausten kantajan rooleja. Yksittäisestä lauseesta tai kappaleesta ei ollut yleensä löydettävissä kuin pari-kolme eri aktanttia. Lopullinen analyysi muodostui tarinan sirpaleet yhteen kokoamalla. Ensinnäkin luonnon, ympäristön ja kestävän kehityksen käsitteiden esiintyminen oli analyysin kohteena: minkä aktantin roolissa nämä esiintyivät, ja minkälainen tarina näiden ympärille muodostui. Toisekseen ihmisyyden, kansalaisuuden ja perusopetuksen tavoitteiden, liikkeelle panevien voimien sekä hyötyjien käsitteet tai roolit suuntasivat kiinnostustani. Näidenkin kohdalla selvitin missä aktanttimallin mukaisessa roolissa ne esiintyivät, ja minkälaisen tarinoiden osia ne olivat.

Opetussuunnitelman perusteiden jälkimmäistä osaa lähdin käsittelemään hieman toisella tapaa. Koostin ensin perusteasiakirjassa ainekohtaisesti luetellut opetuksen tavoitteet laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien alle. Tämän jälkeen kykenin erottamaan jokaisesta laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta näitä kuvaavia teemoja tai rakenteita. Perusteasiakirjan alkuosan perusteella oli muodostunut kolme hallitsevaa tarinaa hyvästä ihmisyydestä, ja nämä löytyivät myös jälkimmäisen osan oppiainekohtaisista luvuista. Niistä sai erityisen hyvin otteen laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien mukaan jaoteltujen katkelmien kautta.

Semioottisia tutkimusmenetelmiä, muun muassa aktanttianalyysia, ovat käyttäneet myös esimerkiksi Mirka Räisänen (2011) sosiologian pro gradu –tutkielmassaan ja Eetu Pikkarainen (2004) kasvatustieteiden väitöskirjassaan.

### ***4.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset***

Tutkimustehtävänäni on selvittää minkälaisia ihmis- ja luontokäsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on löydettävissä, ja mitä nämä kertovat tämänhetkisestä yhteiskunnasta ja ajasta. Siihen, minkälaista on tavoiteltava ihmisuus, katson löytäväni vastauksen keskittyessäni POPS:ssa mainittuihin perusopetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Tarkemmat tutkimuskysymykset muotoutuvat myyttisen aktanttimallin ohjaamana. Greimasin (1980, 196–197) ajatuksia mukaillen ajattelen opetussuunnitelmasta olevan löydettävissä mikrouniversumeita eli tarinoita tai niiden palasia, joista on löydettävissä myyttisen aktanttimallin mukaiset aktantit. Etsin aluksi opetussuunnitelmatekstistä kasvatuksen päämääriin, luontoon ja ympäristöön liittyviä

tekstin osia, joista selvitän aina kyseisen tarinan aktorit. Löydettyäni kaikki tarinan palaset yhdistän tarinat kokonaisiksi. Lihavoidut tutkimustehtävät ohjaavat tutkimuksen suuntaa, kun taas normaalilla fontilla kirjoitetut tutkimuskysymykset ovat käytännöllisiä työkaluja, ne auttavat paljastamaan tarinan sirpaleet POPS:sta.

- **Minkälaisia ihmiskäsityksiä POPS:ssa on löydettävissä?**
- Mikä on kouluopetuksen tavoite?
- Kuka tai mikä hyötyy kouluopetuksesta?
- Minkä takia jokin asia on tavoiteltavaa?
- Mitkä asiat edesauttavat tavoitteiden saavuttamista?
- Mitä haasteita / vastustajia kouluopetuksen tavoitteiden saavuttamisen tiellä on?
  
- **Minkälaisia luontokäsityksiä POPS:ssa on löydettävissä?**
- Miten luonnosta puhutaan?
- Minkälainen arvo luonnolle annetaan?
  
- **Mitä löydetyt ihmiskäsitykset paljastavat tästä ajasta?**
- **Mitä löydetyt luontokäsitykset kertovat yhteiskunnan tilasta?**

# 5 KOLME TARINAA HYVÄSTÄ KANSALAISUUDESTA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista nousee esiin kolme tarinaa hyvästä kansalaisuudesta: ensinnäkin aktiivisen kansalaisen eetos, toiseksi yritteliään työelämän osaajan eetos ja kolmanneksi kestävän tulevaisuuden rakentajan eetos. Nämä esiintyvät niin alkuosan yleisemmässä osassa, jossa käsitellään perusopetuksen tehtävää ja yleisiä tavoitteita kuin loppuosan oppiainekohtaisissa sisällöissä. Aineistosta on nostettu sitaatteja analyysin tueksi. Sitaattien lukumäärä on kompromissin tulos: toisaalta tuli pohtia tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä, ja toisaalta piti miettiä tutkimusraportin luotettavuuden ja mielekkyyden teemoja.

Aktiivinen kansalaisuus nähdään tavoiteltavana asiana, hyvänä päämääränä kasvatettavalle. Auttajana tässä tarinassa toimivat yhdessä tekeminen ja sosiaaliset taidot, verkostot, kriittinen pohdinta, osallistuminen ja vaikuttaminen. Vastaanottajana ovat yhteiskunta ja pienemmät yhteisöt. Merkillepantavaa on lähettäjän sanomatta jättäminen.

Toisessa tarinassa tavoitellaan yritteliästä työelämän osaajaa. Auttajana toimivat itseohjautuvuus, omasta osaamisesta ja haasteista iloitseminen, käytännössä kaiken koulussa opittavan katsotaan palvelevan työelämää. Tässä tarinassa lähettäjänä on muuttuva työelämä, teknologinen kehitys ja talouden globalisoituminen. Myös objektina on työelämä, yrittäjäyys ja elinikäinen oppiminen. Tässä tarinassa vastaanottaja on jätetty kirjoittamatta auki, vaikka se rivien välistä onkin helposti luettavissa: työelämän yritteliään osaajan tarinan hyötyjä on uusliberalismi ja se vankistaa olemassa olevia valtasuhteita.

Kestävän tulevaisuuden rakentaja on kolmas opetussuunnitelman perusteista löytyvä tarina hyvästä ihmisyydestä. Tässä tarinassa auttajina toimivat luontosuhteen, ympäristötietoisuuden ja ympäristöherkkyyden vahvistaminen, toiminta ja vaikuttaminen, vastuunkantaminen, kunnioittaminen ja arvostaminen sekä eettinen ajattelu ja pohdinta. Tarinan lähettäjä ja vastaanottaja yhdistyvät arkkiaktantiksi pitäen sisällään ajatuksen siitä, että ihminen ymmärretään osaksi luontoa ja että kestävä kehitys sekä ekososiaalinen sivistys nähdään välttämättöminä.

Opetussuunnitelman perusteissa **subjektina**, kuten Greimas termin määrittelee, ei ole oppilas. Opetussuunnitelmatekstissä tarinan toimija, *haluaja*, ei ole oppilas, vaan perusopetus tai

opettaja. Oppilas ei halua mitään, sen sijaan perusopetus haluaa oppilaan saavuttavan määrättyjä tietoja ja taitoja:

*Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta. (POPS 2014, 24.)*

Perusteasiakirjassa puhutaan pääasiassa passiivissa, toisin kuin yllä olevassa esimerkissä, jossa lauseen subjekti *perusopetus* on myös aktanttimallinen subjekti. Passiivimuotoisesta lauseestakin on löydettävissä aktanttimallinen mukainen toimija:

*Oppilaita opetetaan tuntemaan lähialueen elinkeinoelämän erityispiirteitä ja keskeisiä toimialoja (POPS 2014, 23).*

Pysähdytään pohtimaan lauseen aktanttimallin mukaista subjektia. Nopeasti ajateltuna toimijan voisi ajatella olevan opettaja. Perusteasiakirjassa opettaja on kuitenkin yhtä vähän toimija kuin oppilas – opettajakaan ei halua tai tavoittele mitään. Sen sijaan kaikkia löydettyjä tarinoita yhdistää *perusopetuksen itsensä* halu saavuttaa perusteasiakirjassa mainitut tavoitteet.

Huomionarvoista on myös se, että opetussuunnitelman perusteissa ei esiinny auki kirjoitettuna lähes ollenkaan Greimasin aktanttimallin mukaisia vastustajia. Rivien välistä tai negaatioiden kautta vastustajat on kuitenkin löydettävissä kunkin tarinan yhteydessä. Kuten Greimas (1980, 210–211) on todennut, aktorin puuttuminen voi toimia tehosteen tavoin kaunokirjallisuudessa ja näytelmissä. Vastaava vaikutelma syntyy opetussuunnitelman perusteita lukiessa. Tekstistä aistii, että jotakin jätetään sanomatta. Tässä yhteydessä on oletettava, että on ollut opetussuunnitelmatyöryhmän tietoinen päätös jättää opetusta uhkaavat ja tavoitteiden saavuttamisen vaarantavat asiat kirjoittamatta auki.

## **5.1 Aktiivinen kansalainen perusopetuksen päämääränä**

*Oppivan yhteisön toimintatavat rakennetaan yhdessä. Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi. (POPS 2014, 28.)*

*Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luo niille toimintatapoja ja rakenteita. (POPS 2014, 28.)*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tavoitellaan oppilaan kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi, yhteiseen toimintaan aktiivisesti osallistuvaksi, omatoimiseksi, aloitteelliseksi ja vaikuttamaan pyrkiväksi. Ensimmäisen tarinan **objekti** on siis aktiivinen kansalainen.

Oppilaan tulee olla kiinnostunut ympäristöstään ja muista ihmisistä. Oppilaan ilmaisun taitoja kehitetään, samoin kun hänen taitoaan käsitellä tietoa. Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen ovat keskeisessä roolissa aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattamisessa. Edellä mainitut ovat siis **auttajia**.

*ohjata oppilasta laajentamaan yhteiskunnallisia näkemyksiään, osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan ja keskusteluun sekä käyttämään mediataitojaan ja tietojaan yhteiskunnasta omien käsitystensä muodostamisessa ja kansalaisena toimimisessa (POPS 2014, 419)*

*kannustaa oppilasta toimimaan hyvien tapojen mukaisesti vuorovaikutustilanteissa sekä pohtimaan oman käytöksen merkitystä ryhmän ja yhteisön toiminnassa (POPS 2014, 438)*

Aktiivisesta kansalaisuudesta katsotaan olevan hyötyä yhteiskunnalle ja omalle lähiyhteisölle, nämä ovat siis **vastaanottajan** roolissa.

*ohjata oppilasta ymmärtämään yhteiskunnallisen päätöksenteon periaatteita ja demokraattisia toimintatapoja paikallisella, kansallisella ja Euroopan unionin tasolla sekä globaalisti ja toimimaan aktiivisena, omaa lähiyhteisöä kehittävänä kansalaisena (POPS 2014, 419)*

Aktiivisen kansalaisen tarinan kohdalla perusteasiakirja jättää mainitsematta **lähettäjän**. Rivien välistä lähettäjäksi on tulkittavissa yhteiskunta, sillä opetussuunnitelman perusteissa aktiivisia kansalaisia katsotaan tarvittavan yhteiskunnan toiminnan varmistamiseksi. Lähettäjä ja vastaanottaja yhdistyvät aktiivisen kansalaisen tarinassa itseasiassa yhdeksi kokonaisuudeksi, arkkiaktantiksi.

Mainitsematta jää myös aktiivisen kansalaisuuden **vastustaja** tai vastustajat. Mikä estää aktiivisen kansalaisuuden päämäärän täyttymistä? Vastustajat on löydettävissä negaation kautta:

*kannustaa oppilasta toimimaan hyvien tapojen mukaisesti vuorovaikutustilanteissa sekä pohtimaan oman käytöksen merkitystä ryhmän ja yhteisön toiminnassa (POPS 2014, 438)*

*kannustaa oppilasta harjoittelemaan demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja sekä keskustelemaan rakentavasti eri mielipiteistä (POPS 2014, 260)*

Kun opetussuunnitelmateksti korostaa sosiaalisia taitoja, yhdessä tekemistä ja osallistumista auttajina, jää vastustajan rooli yksin viihtyvälle, ujolle tai sosiaalisilta taidoiltaan ei niin taitavan oppilaan persoonallisuuden piirteille. Se että POPS:ssa jätetään kokonaan kuvaamatta hiljaisen ja vetäytyvän persoonallisuuden piirteitä, kertoo siitä, mitä tämänhetkinen yhteiskuntamme pitää arvostettavana. Ulospäinsuuntautuminen, rohkeus, aloitteellisuus ja sosiaalisuus maalaavat yksipuolista kuvaa ihannekansalaisesta. Tähän muottiin eivät millään mahdu kaikki koulun oppilaat tai yhteiskunnan ihmiset.

*rohkaista oppilaita kehittämään sosiaalisia taitojaan ohjaamalla monipuoliseen vuorovaikutukseen sekä taitoon antaa ja vastaanottaa palautetta (POPS 2014, 301)*

*kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja (POPS 2014, 434)*

<p>lähettäjä</p> <p>yhteisö ja yhteiskunta</p> <p>tarvitsevat aktiivisia kansalaisia toimiakseen</p>	<p>objekti</p> <p>aktiivinen kansalainen</p>	<p>vastaanottaja</p> <p>yhteiskunta</p> <p>yhteisö</p> <p>verkostot</p>
<p>auttaja</p> <p>yhdessä tekeminen</p> <p>teknologian</p> <p>hyödyntäminen</p> <p>kriittinen pohdinta</p> <p>verkostot</p> <p>vaikuttaminen</p> <p>osallistuminen</p>	<p>subjekti</p> <p>perusopetus</p>	<p>vastustaja</p> <p>yksin viihtyminen</p> <p>ujous, hiljaisuus</p> <p>heikot sosiaaliset taidot</p>

**TAULUKKO 1.** Aktiivisen kansalaisuuden tarina, kokoava taulukko.



## 5.2 Työelämää, yrittäjyyttä ja elinikäistä oppimista kohti

*Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista (POPS 2014, 15).*

Oppilasta kasvatetaan työelämään, yritteliäisyyteen ja elinikäiseen oppimiseen, joka nähdään erottamattomana osana hyvää ja tavoiteltavaa elämää. Tämä muodostaa perusteasiakirjasta löytyneen toisen tarinan. Työelämätaidot ja yrittäjyys on yksi laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista, joten aktanttiteorian mukaan se on **objektin** roolissa.

Oppilasta ohjataan oppimisesta, omasta osaamisesta ja haasteista iloitsemiseen. Itseohjautuvuus on tavoiteltavaa. Edellä mainitut ovat **auttajia**, jotka auttavat saavuttamaan yritteliään työelämän osaajan päämäärän. Myös teknologia nähdään välineenä, joka edesauttaa työelämän vaatimusten täyttämistä.

*kannustaa oppilasta kehittämään tietojaan ja kielellisiä keinojaan itseohjautuvaan työskentelyyn, tiedonhakuun ja tiedon jäsentämiseen itsenäisesti ja ryhmässä (POPS 2014, 187)*

*kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja (POPS 2014, 274)*

*ohjata oppilasta suunnittelemaan työskentelyään sekä ideoimaan, tutkimaan ja kokeilemaan yritteliäästi (POPS 2014, 430)*

*Yhdessä pohditaan, miksi tieto- ja viestintäteknologiaa tarvitaan opiskelussa, työssä ja yhteiskunnassa ja miten näistä taidoista on tullut osa yleisiä työelämätaitoja (POPS 2014, 23).*

Teknologinen kehitys on myös syy sille, että työelämätaitoja tulee oppilaille opettaa. Toisena syynä työelämätaitojen opettamiseksi mainitaan globalisoituminen. Nämä yhdessä, teknologinen kehitys ja globalisaatio, ovat johtaneet POPS:n mukaan työelämän muutokseen, johon perusopetus nyt vastaa elinikäisen oppimisen, työelämän ja yrittäjyyden teemoilla. Nämä ovat siis **lähettäjän** roolissa.

*Työelämä, ammatit ja työn luonne muuttuvat mm. teknologisen kehityksen ja talouden globalisoitumisen seurauksena. Työn vaatimusten ennakointi on vaikeampaa kuin ennen. Oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Koulutyö järjestetään niin, että oppilaat voivat kartuttaa työelämäntuntemustaan, oppia yrittäjämäistä toimintatapaa ja oivaltaa*

*koulussa ja vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta. (POPS 2014, 23)*

Laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista ajattelu ja oppimaan oppiminen on alistettu elinikäiselle oppimiselle ja näin myös työelämälle:

*Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle (POPS 2014, 20).*

*Oppilaita tuetaan rakentamaan perusopetuksen aikana hyvä tiedollinen ja taidollinen perusta sekä kestävä motivaatio jatko-opinnoille ja elinikäiselle oppimiselle. (POPS 2014, 21.)*

Kun kokonainen toinen laaja-alainen kokonaisuus alistetaan elinikäiselle oppimiselle, kertautuu tämän tarinan laajuus perusteasiakirjassa. Aina kun perusteasiakirjassa mainitaan ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot, onkin kyse todellisuudessa elinikäisestä oppimisesta ja näin siis työelämätaidoista.

Samalla kun työelämätaitojen ja yrittäjyyden laaja-alainen osaamiskokonaisuus julistetaan tarpeelliseksi uusliberalismin seurauksena, se olemassa olollaan rakentaa edelleen uusliberalismin henkeä. **Vastaanottajana** nähdään yhteiskunta, mutta myös työelämä ja globalisaatio ovat vastaanottajan roolissa, vaikka sitä ei suoraan sanotakaan. Lähettäjä, vastaanottaja ja objekti sulautuvat yhdeksi arkkiaktantiksi, jonka taustalla vaikuttaa uusliberalismi.

*ohjata oppilasta oivaltamaan työnteon ja yrittäjyyden merkityksen lähiyhteisössään (POPS 2014, 260)*

*auttaa oppilasta ymmärtämään työn merkitys oman elämänsä ja yhteiskunnan kannalta sekä edistää oppilaan taitoa tunnistaa opiskeltavien oppiaineiden merkitys tulevien opintojen sekä työelämässä ja työllistymisessä tarvittavan osaamisen kannalta (POPS 2014, 443)*

*rohkaista oppilasta kehittymään yritteliääksi ja vastuulliseksi taloudelliseksi toimijaksi, joka tuntee yrittäjyyttä ja työelämää sekä niiden tarjoamia mahdollisuuksia ja osaa suunnitella omaa tulevaisuuttaan (POPS 2014, 419)*

**Vastustajat** on tässäkin tarinassa jätetty suoraan kertomatta. Vastustajat voidaan kuitenkin löytää, kun tarkastellaan auttajia. Kun auttajan roolissa korostetaan itseohjautuvuutta, oppimisesta, omasta osaamisesta ja haasteista iloitsemista sekä oppilaan omaa vastuunkantoa, voidaan negaation kautta vastustajaksi katsoa kuuluvan riippuvuuden muista, haasteista lannistumisen sekä vastuuttomuuden oman oppimisen ja osaamisen suhteen. Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa työelämän moniosaajasta annetaan kuva lapsesta asti itsenäisyyttä, oma-aloitteisuutta, rohkeutta, avoimuutta ja vastuullisuutta toteuttavana ihmisenä.

*kannustaa oppilasta iloitsemaan ympäristöopin oppimisesta, omasta osaamisesta ja uusista haasteista sekä harjoittelemaan pitkäjänteistä työskentelyä (POPS 2014, 131)*

*kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja (POPS 2014, 274)*

<p>lähettäjä</p> <p>muuttuva työelämä: teknologinen kehitys ja talouden globalisoituminen</p>	<p>objekti</p> <p>teknologiaan</p> <p>turvautuva työelämän yritteliäs osaaja</p> <p>elinikäinen oppija, vastuunsa tunnistava ja kantava kansalainen, joka ymmärtää työelämän ja yrittäjyyden merkityksen ja yrittäjyyden mahdollisuudet</p>	<p>vastaanottaja</p> <p>uusliberalismi</p> <p>olemassa olevat valtasuhteet yhteiskunta</p>
<p>auttaja</p> <p>itseohjautuvuus oppimisesta, omasta osaamisesta ja haasteista iloitseminen</p> <p>yksilön vastuu kaikki koulussa opittava tähtää työelämätaitoihin</p>	<p>subjekti</p> <p>perusopetus</p>	<p>vastustaja</p> <p>riippuvuus toisista haasteista lannistuminen vastuuttomuus</p>

**TAULUKKO 2.** Työelämän yritteliään osaajan tarina, kokoava taulukko.

### 5.3 Kestävän tulevaisuuden rakentaja

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kestävästä kehityksestä mainitaan seuraavaa:

*Oppiva yhteisö ottaa kaikessa toiminnassaan huomioon kestävän elämäntavan välttämättömyyden. Arjen valinnoillaan ja toimillaan koulu ilmentää vastuullista suhtautumista ympäristöön. Raaka-aineita, energiaa ja luonnon monimuotoisuutta tuhlaavia materiaalivalintoja ja toimintatapoja muutetaan kestäviksi. Kestävän elämäntavan aineettomien tekijöiden merkitystä hyvinvoinnille korostetaan ja niille annetaan aikaa ja näkyvyyttä päivittäisessä koulutyössä. Oppilaat ovat mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa kestävää arkea. (POPS 2014, 29.)*

*Oppiva yhteisö rakentaa toivoa hyvästä tulevaisuudesta luomalla osaamisperustaa ekososiaaliselle sivistykselle. Realistinen ja käytännöllinen asenne hyvän tulevaisuuden edellytysten muovaamiseen vahvistaa kasvamista vastuullisuuteen yhteisön jäsenenä, kuntalaisina ja kansalaisina. Se rohkaisee oppilaita kohtaamaan avoimesti ja uteliaasti maailman moninaisuutta sekä toimimaan oikeudenmukaisemman ja kestävämmän tulevaisuuden puolesta. (POPS 2014, 29.)*

Oppilasta kasvatetaan kohti kestävää tulevaisuutta. Ihmisen katsotaan kuuluvan osaksi luontoa, ja kestävän kehityksen välttämättömyys on tunnistettu. Kolmannen tarinan **objekti** on siis kestävän tulevaisuuden rakentaja. Oppilaan katsotaan tulevan ekososiaalisesti sivistyneeksi.

Kestävään tulevaisuuteen oppilas kasvatetaan luontosuhdetta, ympäristötietoisuutta ja ympäristöherkkyyttä vahvistamalla, toimintaan, vaikuttamiseen ja vastuullisuuteen kannustamalla ja kunnioittamiseen, arvostamiseen, eettiseen ajatteluun ja pohdintaan ohjaamalla. Nämä ovat siis tarinan **auttaja**.

*ohjata oppilasta arvioimaan tekemiään valintoja ja pohtimaan toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja eettisten periaatteiden ja kestävän tulevaisuuden näkökulmasta (POPS 2014, 247)*

*ohjata oppilasta kunnioittamaan ja arvostamaan omaa ympäristöään ja luontoa (POPS 2014, 139)*

*ohjata oppilasta kantamaan vastuuta itsestä, toisista ihmisistä ja luonnosta (POPS 2014, 254)*

*ohjata oppilasta kestävään elämäntapaan kiinnittämällä oppilaan huomiota ympäristö- ja kustannustietoisuuteen osana arjen valintoja (POPS 2014, 438)*

*innostaa oppilasta syventämään kiinnostusta luontoa ja sen ilmiöitä kohtaan sekä vahvistamaan luontosuhdetta ja ympäristötietoisuutta (POPS 2014, 380)*

**Vastustajia** ei ole tässäkään tarinassa kerrottu suoraan. Auttajien kautta niistä saa kuitenkin kiinni. Kun auttajina on mainittu luontosuhteen, ympäristöherkkyyden ja ympäristötietoisuuden vahvistaminen, vastuunkantaminen, kunnioittaminen ja arvostaminen sekä eettinen pohdinta, voidaan vastustajina nähdä luontosuhteen, ympäristöherkkyyden ja ympäristötietoisuuden väheksyminen, vastuuttomuus, itsekkyyys ja ajattelemattomuus.

*kannustaa oppilasta pohtimaan ihmisen toiminnan ja luonnonympäristön välistä vuorovaikutusta sekä ymmärtämään luonnonvarojen kestävän käytön merkitys (POPS 2014, 385)*

*ohjata oppilasta vaalimaan luontoa, rakennettua ympäristöä ja niiden monimuotoisuutta sekä vahvistaa oppilaan osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja (POPS 2014, 385)*

Kestävän tulevaisuuden rakentajan tarinassa **lähettäjä**nä katsotaan olevan ihmisen ymmärtäminen osaksi luontoa ja kestävän kehityksen sekä ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyyden:

*Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnistetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen. Kestävän kehityksen ja elämäntavan ulottuvuudet ovat ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen. Ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestävälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle. Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi. (POPS 2014, 16.)*

Toisaalta ekososiaalinen sivistys on myös **vastaanottajan** roolissa. Vastaanottajan roolissa on myös luonnon kunnioittaminen, arvostaminen ja vaaliminen.

*Keskeisiä sisältöjä ovat ihmisarvo, elämän kunnioittaminen ja luonnon vaaliminen (POPS 2014, 248).*

*Keskeisiä näkökulmia ovat luonnon ja kulttuurien moninaisuuden arvostaminen sekä globaalin ymmärryksen vahvistaminen (POPS 2014, 241).*

<p>lähettäjä</p> <p>ihmisen ymmärtäminen osaksi luontoa</p> <p>kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys</p>	<p>objekti</p> <p>kestävän tulevaisuuden rakentaja</p>	<p>vastaanottaja</p> <p>ekososiaalinen sivistys luonnon kunnioittaminen, arvostaminen ja vaaliminen</p>
<p>auttaja</p> <p>luontosuhteen, ympäristötietoisuuden ja ympäristöherkkyyden vahvistaminen</p> <p>vastuunkantaminen kunnioittaminen ja arvostaminen</p> <p>eettinen ajattelu ja pohdinta</p>	<p>subjekti</p> <p>perusopetus</p>	<p>vastustaja</p> <p>luontosuhteen, ympäristötietoisuuden ja ympäristöherkkyyden väheksyminen</p> <p>vastuuttomuus itsekkyyys, ajattelemattomuus</p>

**TAULUKKO 3.** Kestävän tulevaisuuden rakentajan tarina, kokoava taulukko.

# 6 UUSLIBERALISMIN JA EKOLOGISEN SIVISTYKSEN RISTIRIITA

Tässä luvussa luodaan katsaus tutkimustuloksina olevien tarinoiden kuvaamiin todellisuuksiin. Näitä tutkimustulosten muodossa ilmeneviä kansalaisuuden tarinoita on peilattu muiden tutkijoiden näkemyksiin. Perusteasiakirjan ihmistä kuvataan ennen kaikkea kansalaisena, jonka käsitteeseen liittyy vahvasti vastuullisuuden ja velvollisuuksien teemat.

## 6.1 Aktiivinen kansalaisuus ja ulkopuolelle jäävät

Mikko Saastamoinen (2006; 2010) on käsitellyt aktiivisen kansalaisuuden historiaa ja juurisyytä artikkeleissaan. Oikeuksia painottava kansalaisuuskäsitys alkoi kohdata enenevässä määrin kritiikkiä 1990-luvun laman jälkeen. Vastikkeellisuus ja velvollisuus yhteiskuntaa kohtaan on nostettu oikeusnäkökulman ohi kansalaisuudesta keskusteltaessa. Aktiivisen kansalaisen käsitteeseen liittyy proaktiivisuuden ihanne, jolla tarkoitetaan yksilön aloitteellisuutta suhteessa oman elämänsä riskien hallintaan. Epäonnistuminen, epävarmuus ja syrjäytyminen ovat yksilötason ilmiöitä, toisin sanoen ne ovat yksilön riskienhallinnan passiivisuutta. Samalla tavalla joustavuus on otettu yksilötasolle keskustelussa, sen sijaan että se koskisi vain yrityksiä tai yksiköitä. (Saastamoinen 2010, 230–233; 2006, 53–56, 58–59.) Vastuu omasta elämästä jää yksilön hartioille, ja murheeksi. Kun puhutaan riskeistä, liittyy samaan ilmiöön aina myös epävarmuuden tunne.

Reetta Mietola (2010) on tutkinut yhdeksännen luokan oppilaanohjauksen käytäntöjä. Suomalainen koulutuspolitiikka, joka toisaalta korostaa yksilöllisyyttä mutta samanaikaisesti myös tasa-arvoa, ei kykene saavuttamaan samanaikaisesti molempia päämääriä:

*Ristivetoinen koulutuspolitiikka tuottaakin arjen tasolle tilanteen, jossa markkinadiskurssin rakentama ideaali vapaista rationaalisista asiakkaista valitsemassa erialaisia, taipumuksiaan ja kykyjään vastaavia koulutusväyliä umpiperättömässä koulutusjärjestelmässä kohtaa todellisuuden, jossa on varsin selvää, ketkä ovat valintatilanteessa ja koulutusjärjestelmässä etuoikeutettuja ja keiden toiminta problematisoituu. (Mietola 2010, 185.)*

Mietolan tutkimuksen jälkeen uusin opetussuunnitelman perusteet on otettu käyttöön, mutta uusliberalismin värittäjä, yksilön omaa vastuuta korostava, aktiivisen kansalaisuuden ihanne on yhä enemmän opetussuunnitelman perusteissa läsnä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei suoraan puhuta oppilaan temperamentista. Yhteiskunnassa vallitsevia makrotasolla esiintyviä ihanteita sieltä on kuitenkin löydettävissä. Temperamentin yhteydessä on mainittava psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen, joka on tutkinut ja kirjoittanut aiheesta laajasti.

*Mikään temperamentti ei sinänsä ole positiivinen tai negatiivinen vaan olosuhteet, ympäristö ja kulttuuri määrittävät sen arvon. --- ei voida puhua temperamentin hyvydestä tai huonoudesta vaan sen sopivuudesta johonkin tiettyyn ympäristöön. (Keltikangas-Järvinen 2015, 236.)*

Korostaessaan sosiaalisuutta, yhdessä tekemistä ja osallistumista aktiivisen kansalaisuuden rakennepalikkoina asettaa POPS muun muassa ujouden, introverttiuden, arkuuden ja vetäytymisen marginaaliin. Nämä kaikki edellä mainitut ovat kuitenkin piirteitä, joita löytyy jossain määrin jokaisesta ihmisestä – osasta enemmän kuin toisista. Minkälaisia vaikutuksia kapea-alaisella persoonallisuuden piirteiden ihannoinnilla on toisaalta yksittäisen ihmisen kannalta ja toisaalta koko yhteiskunnan kannalta? Yksilötasolla aiheutetaan todennäköisesti riittämättömyyden ja huonommuuden tunteita, huonovointisuutta. Yhteiskunnan tasolla ilmiö saattaisi näyttäytyä äärimmillään tietysti syrjäytymisenä, mutta lievempänä esimerkiksi oman paikan etsimisenä, opintojen viivästymisenä, keskeytymisenä tai alanvaihtoina.

Silloin kun tavoitellaan aktiivisuutta, jää osa yhteiskunnan – ja koulun – jäsenistä tämän aktiivisen kansalaisuuden ulkopuolelle (ks. ulossulkemisesta Korhonen ym. 2010; Saari ym. 2017b). Kun aktiivista kansalaisuutta ihannoidaan ja pidetään tavoiteltavana, minkälainen rooli jää yhteiskunnan ei-aktiivisille, *passiivisille kansalaisille*? Minkälaiset mahdollisuudet näillä *passiivisilla kansalaisilla* on rakentaa omaa minäkuvaansa? Pitäisikö perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoittelemana hyvän ihmisyyden kriteerinä sittenkin olla jotakin muuta kuin kansalaisen aktiivisuus, esimerkiksi jokaisen yksilön kasvu omaksi parhaaksi itsekseen? Väitän, ettei uusliberalistisessa yhteiskunnassa ole sijaa passiivisille, syrjäytetyille, pitkäaikaissairaille tai päihderiippuvaisille kansalaisille. Minkälaisia vaikutuksia tällä on syrjäytettyihin, on oma tutkimussuuntansa. Tulisi ymmärtää, että ulossulkemisella ei saada aikaan mitään rakentavaa, hedelmällistä tai hyvinvointia lisäävää (ks. Saari ym. 2017b.).



## 6.2 Uusliberalismin ihanne – elinikäinen yrittäjä

Elinikäinen oppiminen on valjastettu aineistossa vastaamaan työelämän tarpeisiin. Oppiminen näyttäytyy välineellisenä, ja sen avulla saavutetaan vain jotakin, jolla pärjää työelämässä. Oppimista ei nähdä jonakin joka kasvattaisi ihmistä ihmisenä, vaan se liittyy sisältöjen hallintaan, ja näin työelämään ja jatko-opintoihin. Elinikäistä oppimista, ja sen edeltäjää jatkuvaa kasvatusta sekä näiden taustalla vaikuttavaa ideologiaa, on tutkinut muun muassa Hannu Järvinen (1996). Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti ja Janne Varjo (2018) ovat pureutuneet 2000-luvun uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan tasa-arvon kannalta. Jatkuvan koulutuksen käsite on esiintynyt ensimmäisen kerran suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1970-luvulla, ja se on siitä lähtien näytellyt merkittävää roolia koulutusta käsittelevissä teksteissä ja säädöksissä. Siinä missä jatkuva koulutus, jatkuva kasvatus ja elinikäinen kasvatus ohjaavat ajattelua opetuksen järjestäjän suuntaan, jättää elinikäinen oppiminen vastuun lopulta oppijalle itselleen. (Alanen 1980; Järvinen 1996, 10–14, 58–61; Keskitalo-Foley ym. 2010, 25–26.) Antti Saari (2016) on artikkelissaan käsitellyt elinikäisen oppimisen kietoutumista halun prosesseihin (Saari 2016; ks. myös Värri 2018, 85–89). Elinikäinen oppiminen johtaa yksilön kysymään jatkuvasti *mitä minulta halutaan*. Riittämättömyys ja syyllisyys eivät kuitenkaan ole tarkoituksellisesti tuotettuja tunteita. (Saari 2016.) Tarkoituksellista tai ei, oppilaat kasvavat tällä hetkellä yhteiskunnan jäseniksi elinikäisen oppimisen ideologian vaikutuksen alaisina, ja he joutuvat väistämättä kohtaamaan myös riittämättömyyttä ja syyllisyyttä tämän ideologian vaikutuksesta.

Liisa Nyblom (2017) on tutkinut pro gradu –tutkielmassaan Kataisen ja Sipilän hallitusohjelmien sisältöä elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen osalta. Elinikäinen oppiminen on nähty koulussa omaksuttujen oppimisvalmiuksien päälle rakentuvaksi uusien tietojen ja taitojen oppimiseksi. Sen on katsottu olevan ammatillisen osaamisen ylläpitämistä ja parantamista – elinikäisen oppimisen on nähty palvelevan siis työelämän tarpeita. Elinikäisen oppimisen käsitteen hiipuminen on osa suurempaa muutosta koulutuspolitiikassa, jossa kasvun, elinikäisen oppimisen, koulutuksen ja sivistyksen erityisyyttä ei enää osata tai haluta tunnistaa. (Nyblom 2017, 95–99.)

Yrittäjyyskasvatuksen juuret ulottuvat niin ikään vuosikymmenten taakse, kun se nousi Suomessa koulutuspoliittiseen keskusteluun 1980-luvulla Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliiton kautta. Niin ikään 1980-lvulle sijoittuu OECD:n raportti, jossa kansalaisia ohjataan kasvatettavaksi yrittäjämäiseen asenteeseen. (Keskitalo-Foley ym. 2010, 15; ks. myös Rose 1999, 160–162.) 2000-luvulle tultaessa yrittäjyyskasvatus on läsnä Opetusministeriön julkaisuissa (ks. Komulainen ym.

2010, 8–9). OECD, Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö, vaikuttaa kansalliseen koulutuspolitiikkaamme erittäin paljon. Uusliberalistiset käytännöt – mittaaminen ja vertailu – ohjaavat suomalaista koulutuspolitiikkaa. PISA, PIAAC ja TALIS ovat OECD:n toteuttamia vertailututkimuksia, joilla seurataan nuorten ja aikuisten osaamista sekä opettajien toimintaa ja käsityksiä (ks. tulosten mittaamisesta: <https://www.oecd.org/education>, luettu 27.2.2020). Yrittäjyyskasvatuksen juuret johtavat OECD:hen, siis talouspolitiikkaan. Seija Keskitalo-Foley, Katri Komulainen ja Päivi Naskali (2010) suhtautuvat kriittisesti yrittäjyyskasvatuksen luonnollistumiseen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Heidän mukaansa yrittäjyyskasvatus on yritetty irrottaa uusliberalistisesta poliittisesta kontekstista, kun siitä on luotu kuvaa ylihistoriallisena ilmiönä. Yrittäjyyskasvatukseen liittyy kuitenkin ideologisia tavoitteita ja merkityksiä, joita ei tule unohtaa. (Keskitalo-Foley ym. 2010, 25, 34–36.) Tai asia voidaan myös muotoilla niin, että yrittäjyyskasvatuksen taustan, talouspolitiikan, unohtaminen olisi markkinatalouden kannalta positiivinen asia. Yrittäjyyskasvatus on yksilön hallintaa (Korhonen ym. 2010, 38–39).

OECD:n tavoitteet on lueteltu järjestöä koskevassa konventiossa.

*Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön (josta jäljempänä käytetään nimitystä "järjestö") tarkoitusperänä on edistää politiikkaa, jonka tavoitteena on:*

*a) saavuttaa jäsenmaissa mahdollisimman suuri taloudellinen kasvu, työllisyyden lisääntyminen ja nouseva elintaso samalla säilyttäen rahan arvon vakavuus ja siten myötävaikuttaa maailmantalouden kehitykseen;*

*b) myötävaikuttaa terveeseen taloudelliseen ekspansioon taloudellisen kehityksen vaiheessa olevissa maissa, olivat nämä jäsenmaita tai eivät; ja*

*c) myötävaikuttaa maailmankaupan ekspansioon multilateraalisella, ei-syrjivällä pohjalla kansainvälisten velvoitteiden mukaisesti. (Valtiosopimus 12/1969)*

Mitä saa aikaan koulutuksen alistaminen talouspolitiikalle? Koulutus nähdään tällöin vain talouden kasvattamisen keinona. OECD dominoi kansainvälistä koulutuspolitiikkaa. Samanaikaisesti se ajaa vapaata kauppaa, ja näin ollen palvelee monikansallisten yhtiöiden intressejä. Järjestön taustalla vaikuttavat taloudelliset intressit, ja koulutuspolitiikka on vain yksi osa suuremman talouskasvun tavoittelussa. Markkinaliberalistisessa ajattelussa olennaista on julkisen vallan vähentämisen ja sääntelyn purkamisen myötä vapautuvat markkinat, vapaakauppa ja hyödykkeistämisen ja markkinamekanismien ulottaminen perinteisesti markkinoiden ulkopuolelle jääneille elämänoille, muun muassa koulutukseen ja sosiaalitoimeen (Silvennoinen ym. 2018, 97).

Uusliberalismi alkoi vaikuttaa 1970-luvulla kansainvälisesti. Globalisaatio sitoi maailman valtiot riippuvuus- ja vaikutussuhteisiin toistensa kanssa. Davies (2005) nostaa esiin neljä eri pelkoa, jotka loivat pohjaa uusliberalismin voimistumiselle: valtioiden selviytyminen globalisoituvassa maailmassa; oman sosiaalisen ryhmän selviytyminen, kun toiset (erilaiset) haluavat ottaa sinun omistamasi; oman instituution selviytyminen; ja oman itsen selviytyminen. Näihin pelkoihin vastattiin seuraavasti: epävarmaa tulevaisuutta voidaan kesyttää hyvällä (uusliberalistisella) suunnittelulla, missä mahdollisuuksien tasa-arvo, valinnanvapaus, näyttelee merkittävää roolia; haavoittuvuuden sekoittuminen moraalin valta-asemaan ja toiseuden pelkoon; julkisten instituutioiden rahoituksen jatkuva vähentäminen haavoittuvuuden ja määräysten mukaan toimimisen edistämiseksi; rahoituksen sitominen ohjeiden mukaiseen toimintaan; instituutioiden toistuvat rakennemuutokset instituution muistin syrjäyttämiseksi, työntekijöiden uudistamiseksi, ja instituution kokonaiskuvan tai toimintatavan hämärtämiseksi; valvonnan lisääminen kansainvälisellä, kansallisella ja yksilötasolla; ja yksityistäminen, vastuun siirtäminen valtioilta yrityksille ja yksilöille. Uusliberalismi on johtanut sosiaalisesta omatunnosta ja vastuullisuudesta yksilöllisyyteen siirtymiseen, missä yksilö on irrotettu sosiaalisesta ulottuvuudestaan; moraalin korvautumiseen moralistisella kuulijavetoisella tarkastelulla; ja ajattelemattoman arvostelun astumisen hyvin argumentoidun kritiikin tilalle. (Davies 2005; ks. myös Silvennoinen ym. 2018, 97–100; ks. Värri 2018, 46–52.)

Markkinatalouden ja uusliberalismin keskiössä on kilpailu: firmojen ja tuotantolaitosten (tai koulujen) kilpailu keskenään tulosten tasolla, firmojen ja tuotantolaitosten kilpailu asiakkaista (koulujen kilpailu oppilaista, tai vielä selvemmin korkeakoulujen kilpailu opiskelijoista), yksilöiden keskinäinen kilpailu firmojen tai tuotantolaitosten asiakkaaksi pääsemiseksi (oppilaiden tai opiskelijoiden keskinäinen kilpailu kouluun pääsemiseksi) ja niin edelleen. Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo (2018, 99) väittävät, että *”markkinamekanismi sekä keskenään kilpailevat yksilöt ja oppilaitokset tulevat lopulta lisänneeksi yritteliäisyyttä, optimoineeksi kykyjen käyttöä ja parantaneeksi koulutuksen laatua”*. Rohkenen olla eri mieltä. Kenties joillakin uusliberalistisilla mittareilla koulutuksen laadun tai tuloksellisuuden parantamisesta voidaan luoda illuusio. Sen sijaan laatu siinä merkityksessä, jossa sen katsotaan muodostuvan oppilaiden kasvattamisesta hyvään holistiseen ihmisyyteen, ei voi millään katsoa toteutuvan säädyllisesti kilpailua ja yksilöllisyyttä korostavassa koulussa.

2000-luvulla koulutuspolitiikkaa on edelleen leimannut uusliberalistinen ajattelu, jota ovat muun muassa toteuttaneet mittavissa määrin Kataisen, Stubbin ja Sipilän hallitukset (vrt. Varjo

2007). Sotien jälkeisessä hyvinvointiyhteiskunnassa koulutus nähtiin yhteiskunnallisen muutoksen tekijänä. 1990-luvun laman jälkeen on saatu lyötyä läpi näkemys julkisten palvelujen liian suurista kustannuksista, jolloin myös koulutuksen hyötyjä on alettu ajatella rahassa mitattavina määreinä. Tämä johtaa kaiken sellaisen karsintaan koulutuksesta ja oppisisällöistä, jonka ei nähdä välittömästi hyödyntävän elinkeinoelämää. (Silvennoinen ym. 2018, 100–115.) Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo (2018, 112–115) kokoavat artikkelissaan kattavasti 2000-luvun koulutuspolitiikan riskitekijöitä tasa-arvon kannalta. Muun muassa toisen asteen koulutuksen alueellisen saatavuuden heikentäminen vaikuttaa erityisesti syrjäseutujen poikiin. Tällaisten koulutuspoliittisten päätösten vaikutukset näkyvät vasta vuosien ellei vuosikymmenten kuluttua. Lyhytnäköistä politiikkaa on helppo tehdä, kun kaikkea määrittää halpuus ja tehokkuus. Ihminen sen sijaan häviää tällaisessa kilpailuttamisessa aina.

Voidaan kysyä, kuinka luonnollista on ihmiselle se, että kykenee toimimaan itsenäisesti ilman tukea, nauttimaan ja iloitsemaan haasteista ja epävarmuudesta, sekä kantamaan yksin vastuuta omasta toiminnastaan ja elämästään? Ihminen on satojen tuhansien vuosien evoluution tulos, pohjimmiltaan sosiaalinen heimossa elävä olento (ks. Harari 2017). Kaksi sukupolvea sitten esimerkiksi Suomessa elettiin hyvin yleisesti useamman sukupolven ruokakunnissa, kun ydinperheiden, vanhemmat ja lapset, lisäksi saman katon alla asuivat parhaimmillaan isovanhemmat, ja muutama täti tai setä.

Mitä saa aikaan yksilön, pärjäämisen ja kilpailun korostaminen, ja ei vain työikäisten keskuudessa, vaan jo alakoululaisten? Minkälaista yhteiskuntaa tällaisilla periaatteilla rakennetaan? Kun yhteisöllisyys unohdetaan, kun kilpailua ja vertailua lisätään, kun ihmisiä aletaan asettaa vastakkain. Se on tie, jolla ihmiset kulutetaan loppuun, mutta sillä tiellä myös luonto kulutetaan loppuun. Jatkuvan kilpailun ideologia tulee kalliiksi niin ihmiselle kuin luonnolle. Jatkuva tavoittelu suuremman, enemmän ja paremman perässä tulee lopulta tiensä päähän. Viimeistään siinä vaiheessa, kun luonnon kantokyky on täydellisesti ja lopullisesti ylitetty.

Pohdittavaksi nousee lopulta myös se, voiko perusopetus tosiasiaa olla tarinan toimija ja haluaja? Vai onko toimijan rooliin piiloutunut perusopetuksen vaatteissa jokin toinen yhteiskunnallinen toimija tai ideologia? Onko tarinan toimija sittenkin uusliberalismi aktiivisen kansalaisen ja työelämän osaajan tarinoissa? Tällöin sekä elinikäisen oppimisen että aktiivisen kansalaisen tarinoissa uusliberalistinen ideologia vaikuttaisi niin lähettäjä–objekti–vastaanottaja tasolla kuin subjektina. Yhden ja saman toimijan, aktorin, asettuminen samanaikaisesti usean aktantin asemaan kertoo tämän aktorin vallasta.

### 6.3 Kestävä kehitys ja luontosuhde

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kestävä tulevaisuus rakentuu luontosuhdetta, ympäristöherkkyyttä ja ympäristötietoutta vahvistamalla, ihmisen katsotaan olevan osa luontoa. Tämä tarina on kuitenkin erityisesti lähettäjä–objekti–vastaanottaja tasolla ristiriitainen suhteessa elinikäisen yrittäjän tarinaan. Perusteasiakirjan ristiriitaisuus kuvastaa yhteiskunnassa vallitsevaa tilannetta laajemmin. Uusliberalistinen markkinatalous perustuu jatkuvan talouskasvun tavoitteluun. Samanaikaisesti ympäristökriisit, ilmastonmuutos erityisesti, edellyttää muun muassa kasvun taittumista. Maapallo ei kestä kahdeksan miljardin ihmisen suomalaista vastaavaa elintasoja kulutus- ja ruokatottumuksineen. Ristiriita markkinatalouden jatkuvan kasvun ja ekologisen sivistyksen välillä on väistämätön. Mainosten kautta meihin istutetaan jatkuvasti tarve uudemman, hienomman ja paremman tuotteen hankinnasta. (Ks. Värri 2018, 46–52, 107–119.) Perusteasiakirjassa nostetaan ympäristötietoisuuden ja kestävän kehityksen teemat esiin, mutta puhuessaan samanaikaisesti vielä suurempaan ääneen elinikäisestä oppimisesta, työelämän tarpeisiin vastaamisesta ja yrittäjyyden teemoista tulee ekologisen sivistyksen sanoma jyrätyksi.

Kestävän kehityksen käsitettä on myös kritisoitu (esim. Louhimaa 2005, 225–227), ja sen sisällön käsittely jää pinnalliseksi myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Kestävän kehityksen käsite esiintyy lähes jokaisen oppiaineen tavoitteissa, mutta missään kohdassa perusteasiakirjaa käsitettä ei ole esimerkiksi kunnolla avattu. Tätä tutkimusta varten on etsitty käsiin YK:n määritelmät kestävästä kehityksestä (ks. luku 2.3), joiden voidaan olettaa, vailla parempaa tietoa, vaikuttavan myös POPS:n taustalla.

Kestävän kehityksen taakse piiloutuvat niin poliitikot kuin yritysjohtajat, ja POPS vaikuttaa seuraavan samoilla jäljillä. Viherpesu on yleinen ilmiö yritysmaailmassa, kun yritykset kuuluttavat paremmuuttaan ja kilpailevat kuluttajista tarjoamalla muka-vihreämpiä vaihtoehtoja, vaikka todellisuudessa ekologisuudesta ei ole tietoaakaan. Myös perusteasiakirjan kohdalla voidaan puhua viherpesusta: Kestävän kehityksen termistön taakse kätkeydytään oikein tehokkaasti, ja aihe vaikuttaa lähes päälle liimatulta. On ikään kuin tehty tarvittava, kun asia on mainittu POPS:ssa useaan otteeseen ja monessa eri kohdassa.

*YK julisti vuodet 2005–2014 kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmeneksi. --- Strategia asettaa tavoitteeksi kestävästä kehityksestä aseman vahvistamisen koulutusta koskevissa säädöksissä, kestävästä kehityksestä integroimisen kaikkeen opetukseen ja koulujen toimintakulttuuriin, osaamisen*

*lisäämiseen, opetusmenetelmien ja materiaalin kehittämisen ja yhteistyön lisäämiseen. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 10–11.)*

Ympäristökasvatus on sisältynyt opetussuunnitelmien perusteisiin jo vuonna 1985. Vuonna 1992 laadittiin Kansallinen ympäristökasvatusstrategia, ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kestävä kehitys tuli sisällyttää kaikkien aineiden opetukseen, ja myös koulun toimintakulttuurin tuli tukea oppimista. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 12.) Roikkuuko kestävä kehitys vuosikymmenestä toiseen opetussuunnitelman perusteissa, ilman että sen sisältöä todella pohditaan ja mietitään? Tällainen vaikutelma syntyy ainakin vuoden 2014 POPS:n perusteella. Kestävä kehitys on onnistuneesti mainittu jokaisen oppiaineen kohdalla, kun laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin se on otettu yhdeksi osaksi. Sisältö jää silti onnettoman kevyeksi, kun koko asiakirjassa ei ole esimerkiksi käyty läpi sitä, mistä kestävässä kehityksessä todella on kyse. Vai onko tämä se kohta, jossa muuten niin vahvasti curriculum-traditioon sitoutunut opetussuunnitelman perusteet –asiakirja antaakin opettajille bildung-traditioon viittaavaa vapautta toteuttaa itseään kestävä kehityksen implementoinnissa?

#### **6.4 Sivulauseessa mainittu sivistys**

Opetussuunnitelman perusteiden alkuosassa mainitaan kauniita sanoja sivistyksestä ja ihmisyydestä (POPS 2014, 15–16), mutta nämä sanat eivät todennu jälkimmäisen osan oppiaineita kuvaavassa osuudessa. Yksittäisten oppiaineiden sivistyksen puheeseen liittyvä sisältöaines tulee jyrätyksi viimeistään laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien johdosta. Siinä missä uskonnon ja elämäkatsomustiedon sisällöt ovat suurelta osin etiikkapainotteisia, jää niidenkin potentiaali käyttämättä, kun ne valjastetaan vain työelämän ja jatko-opintojen tarpeisiin. Aivan kuten Saari, Salmela ja Vilkkilä toteavat:

*Samalla kun koulutus asetetaan tuottamaan yleisiä työelämävaatimuksia ja palvelemaan työelämän ”tarpeita”, koulutusajattelu on vaarassa kapeutua. Kasvatuksen moninaiset sivistykselliset merkitykset kaventuvat elinikäisen oppimisen ja oppimaan oppimisen diskursseissa. (Saari ym. 2017a, 62.)*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulun tehtävänä ei katsota olevan sivistyksen ja ihmisten kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Asiakirjassa monessa kohdassa ja kaikkien

oppiaineiden kohdalla puhutaan työelämän tarpeisiin vastaamisesta, elinikäisen oppimisen eetoksesta ja aktiivisesta kansalaisuudesta.

Filosofi ja kasvatustieteiden professori Veli-Matti Värri (2018) asettaa kasvatuksen keskiöön kasvatettavan *tunnustamisen*. Ihmisen luottamus ja kunnioitus elämää kohtaan syntyy sen kautta, että hänet on ensin itsensä nähty arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on. (Värri 2018, 119–120; 1997.) Elinikäisen oppimisen ja yrittäjyyden tarina ei kuitenkaan tue tällaisen kasvatustodellisuuden olemassaoloa (vrt. Saari 2016).

Suomi, Eurooppa ja koko maailma on vedenjakajalla. Valitsevatko virkamiehet ja poliitikot jatkaa uusliberalismin viitoittamalla tiellä, jossa valinnanvapauten verhoiltu kilpailu aiheuttaa yhä enemmän pahoinvointia? Vai ymmärretäänkö alkaa vihdoinkin panostaa inhimillisyyden, eettisyyden ja ekologisuuden teemoihin. Nuoret ympäri maailman ovat saaneet tarpeekseen keski-ikäisten ja ikäihmisten harjoittamasta kapitalistisesta politiikasta, joka riistää luontoa ja ihmistä röyhkeästi ja häpeilemättä. Jos luonnon ja ihmisen kohdalla kaikkeuden samankaltaisuutta ja eri osien riippuvuutta toisista olisi tarpeen korostaa, niin samalla tavalla tulisi korostaa ihmisten keskinäistä samankaltaisuutta ja riippuvuutta toisistaan. Yksilökeskeisessä suorittamisessa ja kilpailuun keskittyvässä yhteiskunnassa ei voi hyvin ihminen – eikä luonto.

## 7 LOPUKSI

Mitä on siis se kasvu ja kehitys, josta POPS 2014 puhuu? Lauri Rauhalan (2005) holistisen ihmiskäsitykseen perustuen ihmisen kokonaisvaltainen kasvu on kasvua, jossa kaikki kolme ihmisyyden osa-alueita, tajunnallisuus, situationaalisuus ja kehollisuus, tulevat huomioiduksi. Ihmisen kasvu on siis Rauhalaa mukaillen hänen kasvuaan omaksi parhaaksi itsekseen. POPS:ssa tavoitellaan kuitenkin jotain aivan muuta: Tavoitteena on itseohjautuva, työelämäorientoitunut, aktiivinen ja osallistuva kansalainen. Oppilaan kasvu on kaventunut hänen muovautumisekseen uusliberalistisen yhteiskunnan hänelle varamaan rooliin. Hyvä elämä näyttäytyy elinikäiselle oppijalle mahdollisuuksien kenttänä, jossa yksilöllä on *mahdollisuus* ja *vapaus* yrittää, epäonnistua, ja yrittää uudelleen: Haasteista voi nauttia ja iloita!

Meihin kylvetään epävarmuuden siemen samalla, kun meidät otetaan aktiivisen kansalaisuuden ja elinikäisen oppimisen tarinoiden osaksi. Epävarmuus omasta tulevaisuudesta saattaa laajeta salakavalasti yleiseksi epävarmuudeksi vierautta ja toiseutta kohtaan. Kyseessä on yksi aikamme vakavimmista haasteista, ilmastonmuutoksen lisäksi. Saari ja Värri (2017) esittävät Maurice Merleau-Pontyn lihan käsitteeseen tukeutuen, että meille vielä tuntemattomien olioiden huolenpito tulee perustua vieraudelle, joka rakentuu esiobjektiivisessä maailmasuhteessa. Tämän tutkimuksen käsitteiden valossa vastaavasti voidaan ajatella kasvatustehtävän tulevan täydellistyneeksi holistiseen ihmiskäsitykseen ja todellisuuskäsitykseen sitoutuneen kasvatustodellisuuden kautta. Kasvatettavat kantavat huolta toisistaan ja ympäristöstään, sillä he ymmärtävät meidän jokaisen olevan saman todellisuuden osia. Meille vieras on jotakin, joka ei ole vielä tullut todellisuutemme osaksi. Vierauteenkin suhtaudumme avoimen uteliaasti ja välittävästi – olipa kyse sitten oman itsemme luonteenpiirteestä, toisen kulttuurin edustajasta tai meille tuntemattomasta luonnon oliosta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet puhuu oppilaasta myös kestävästä tulevaisuuden rakentajana. Tässä tarinassa painottuu ympäristöherkkyyden ja ympäristötietoisuuden merkitys oppilaan omakohtaisen luontosuhteen rinnalla. Tämä tarina on sisällöltään ja tavoitteiltaan ristiriidassa elinikäisen oppijan, ja osin myös aktiivisen kansalaisen



tarinoiden kanssa. Tämä ristiriita on havaittavissa laajemminkin muun muassa talous- ja ilmastopolitiikan yhteydessä. Talouskasvun tavoittelu ja ilmastomuutoksen pysäyttäminen istuvat huonosti yhteen. Jonkinlainen kompromissi tulee lopulta vallitsemaan. Ellei ihminen kykene tekemään ratkaisua, tulee luonto asettamaan viimekädessä rajat kestäkyvyilleen.

Kysymykset eivät vähentyneet tutkimuksen myötä. Sen sijaan tulokset saivat aikaan uusia kysymyksiä, uusia suuntia, joihin tutkimusta voisi jatkaa. Tämä tutkimus ei ole vain opetussuunnitelmatutkimusta, vaan se pureutuu tosiasiansa opetussuunnitelman avulla yhteiskunnan vallitsevaan tilaan laajemmin (ks. Autio 2017). Se toimii puheenvuorona yhteisöllisyyden ja kaiken elämän kunnioittamisen puolesta.

*Totuudellisten vastauksien rohkea ja vilpittömän etsiminen sekä oikeiden kysymysten uskalias ja rehellinen esittäminen ovat tieteellisen tutkimuksen perustehtäviä. Tätä yliopistolaitoksen ydintä ei ole syytä hävittää. Ytimen säilyttäminen on yhä tärkeämpää maailmassa, joka on tekemässä pesäeroa solidaarista vastuuta kansalaisistaan kantaneeseen ja ihmisten tasa-arvoa korostaneeseen pohjoismaiseen hyvinvointivaltioperinteeseen. Se on yhä tärkeämpää koulutuksen kolmannen aallon ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan vallatessa alaa maailmalla ja myös Suomessa. (Rinne ym. 2018, 16.)*

Kasvatustieteilijän, kuten kenen tahansa tutkijan, tulee voida tarkastella mennyttä ja nykyisyyttä kriittisesti. Sitä tämä tutkimus on tavoitellut.

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA JA EETTISYYDESTÄ

Hyvä tieteellinen käytäntö on seurausta ammattitaitoisesta tutkimustyöstä, jossa tutkijan ammattitaito muodostuu tutkimuskäytäntöjen teknisestä hallinnasta sekä ammattietiikasta. Mikäli tutkija ei hallitse tieteenalan tiedollista sisältöä tai teknisiä tutkimuskäytäntöjä, tai hän on huolimaton tutkimusta tehdessään, ei kyse ole välttämättä ammattieettisestä puutoksesta. Tutkimuksen luotettavuutta tällaiset seikat tosin heikentävät huomattavasti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006, 408.)

Tieteellisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä keskustelua kyseessä olevan teeman ympärillä, tarjota mahdollisesti uusi näkökulma tai rikastaa olemassa olevaa käsitystä. Juha Varto (1992, 26–27) huomauttaa, että humanistisissa tieteissä tutkija ja tutkimuksen kohde ovat molemmat saman tai samankaltaisten merkityskokonaisuuksien osia. Tämä heijastuu tutkimukseen sen jokaisessa vaiheessa. Tutkimusta tehdessään tutkija ei siis voi olla vaikuttamatta tutkimuksen lopputulokseen, onhan tutkimus nimenomaan tutkijan ajattelun tuotos. Tutkijan tulee juuri tästä syystä tehdä ajattelunsa näkyväksi tutkimusraportissa mahdollisimman hyvin, jotta lukija voi seurata tutkijan päätelmiä.

Tutkimuksen luotettavuus rakentuu ensisijaisesti läpinäkyvyyden kautta. Tässä tutkimuksessa olen tuonut esiin ennakkokäsitykseni - omat lähtökohtani – joiden ei voi olettaa olevan vaikuttamatta tutkimuksen tekoon ja sen tuloksiin. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijaa ei voi erottaa tutkimuksesta tai sen tuloksista. Tutkija, tutkimus ja tutkimuksen tulokset ovat kaikki tutkijasta ja hänen ennako-olettamuksistaan riippuvaisia. Tutkimuksen luotettavuus syntyy siis sen kautta, kuinka tutkija onnistuu kirjoittamaan auki kaiken tutkimuksen kulkuun liittyvän, aina ennakkokäsityksistään tutkimuksen tuloksiin asti.

Mitä tulee tutkimuksen eettisyyteen, yleisin rikkomus humanistisilla tieteenaloilla on muiden tutkijoiden tulosten esittäminen omina (Hallamaa ym. 2006, 12; Lötjönen ym. 2006, 53). Eettisesti kestävä tutkimus rakentuu kuitenkin myös paljon hienovaraisemmista nyansseista, joiden selkeä

määrittelemine rikkomuksiksi ei ole yhtä suoraviivaista. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on listannut hyvän tieteellisen käytännön kriteerit.

*Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa, että tutkija ja tieteelliset asiantuntijat*

- 1. noudattavat tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, se on rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa;*
- 2. soveltavat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja toteuttavat tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta tutkimuksensa tuloksia julkaistessaan;*
- 3. ottavat muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon niin, että he kunnioittavat näiden työtä ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessaan; Hyvän tieteellisen käytännön mukaista on edelleen, että*
- 4. tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla;*
- 5. tutkimusryhmän jäsenten asema, oikeudet, osuus tekijyydestä, vastuut ja velvollisuudet sekä tutkimustulosten omistajuutta ja aineistojen säilyttämistä koskevat kysymykset on määritelty ja kirjattu kaikkien osapuolten hyväksymällä tavalla ennen tutkimuksen aloittamista tai tutkijan rekrytoimista ryhmään;*
- 6. rahoituslähteet ja tutkimuksen suorittamisen kannalta merkitykselliset muut sidonnaisuudet ilmoitetaan tutkimukseen osallistuville ja raportoidaan tutkimuksen tuloksia julkaistaessa; ja että*
- 7. noudatetaan hyvää hallintokäytäntöä ja henkilöstö- ja taloushallintoa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006, 406–407).*

Edellä mainituista neljä ensimmäistä kohtaa ovat tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisiä, ja tutkimus on tehty näitä kunnioittaen.

Ollakseen eettisesti hyvää tutkimusta tutkimuksen tulee myös olla hyvää tieteellistä tutkimusta. Eettisesti hyvää tutkijaa ja tutkimusta voidaan lähestyä myös seitsemän eri velvoitteen kautta. Epäilyn velvollisuus ohjaa tutkijaa suhtautumaan niin uuteen kuin vanhaan tietoon, totuuksiin, käytäntöihin ja instituutioihin kyseenalaistaen ja kriittisesti tarkastellen. Rajankäynnin velvollisuus ohjaa tutkijan käymään jatkuvaa keskustelua tieteen ja ei-tieteen välisestä rajasta ja sen määritelmän avoimuudesta, häilyvyydestä ja muuttuvuudesta. Vapauden velvollisuus kumpuaa siitä, että tiedettä ja tutkimusta ei saa alistaa millekään ideologiselle tai uskonnolliselle

ajattelutavalle, eikä minkään hallinnollisen, poliittisen tai taloudellisen toimijan ohjaukseen. Ajattelun velvollisuus muistuttaa tutkijan tärkeimmästä työskentelytavasta. Avoimuuden velvollisuus ohjaa tutkijaa suhtautumaan nöyrästi ja ilman ennakkoluuloja tutkimuksen kohteeseen. Vastuunottamisen velvollisuus viittaa siihen, että eettisesti hyvän tutkimuksen tulee kantaa vastuu siitä, miten ja mihin tarkoituksiin tutkimuksen tuottamaa tietoa käytetään. Säännöttömyys merkitsee sitä, että eettisesti hyvä tutkimus tarkoittaa aina kriittistä suhdetta positiivisiin lain, moraalien ja tieteen normeihin. (Hirvonen 2006, 35–46.)

Mitä on objektiivisuus, ja voiko tiede olla objektiivista? Entä onko tiede arvovapaata? Oma näkemykseni molempiin on että ei. Tiede tai tutkimus ei ole koskaan objektiivista, eikä tämä vähennä tutkimuksen laatua tai arvoa. Tiede tai tutkimus ei myöskään voi olla arvovapaata, sillä tutkija vaikuttaa aina jollain tasolla tutkimukseen, vähintäänkin päättämällä sen, mitä tutkii. Ja edelleen, vaikka tutkimus ei olisi arvovapaata, ei se vähennä tutkimuksen merkitystä tai arvoa. (Ks. Raatikainen 2006, 93, 102–105.) Kysymys siitä mitkä, esimerkiksi taloudelliset tai uskonnolliset arvot, tutkimusta ohjaavat, onkin tarpeellinen. Tällaisen arvopohdinnan kautta selviää yhteiskunnassa vallitseva ilmapiiri tutkimuksen suhteen. (Gylling 2006, 356.)

Tutkimukseni tavoite on Jürgen Habermasia mukaillen emansipaatio, ja sen kautta vaikuttaminen. Toivon että tutkimukseni paitsi lisää ymmärrystä tutkimuksen kohteesta, auttaa myös suuremmassa mittakaavassa lisäämään oikeudenmukaisuutta ja hyvinvointia. (ks. Hirvonen 2006; Rolin 2006.) Tavoite saattaa pro gradu –tutkielmalle olla hieman naiivi, mutta tällainen toive minulla tutkijana kuitenkin on tutkimusta tehdessäni ollut.

Hyvä tieteellinen käytäntö rakentuu rehellisyyden, yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden, eettisesti kestävien menetelmien, avoimuuden, muiden tutkijoiden työn kunnioittamisen ja niiden huomioimisen sekä tutkimuksen asianmukaisen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin kautta. Tämä tutkimus on toteutettu edellä mainittuja vaateita noudattaen. Tutkimuksen kulku on kuvattu mahdollisimman selkeästi ja avoimesti.

*Eettisesti hyvä tutkimus ei siten ole vain suoriutumista ja tulostavoitteiden toteuttamista, vaan myös joutenoloa, ajan sallimista mietiskelevälle ajattelulle ja ihmettelyle maailman edessä. (Hirvonen 2006, 45.)*

Tutkimustyö on ajoittunut usean vuoden ajalle, tutkimusaiheen pysyessä pääpiirteittäin samana aina syksystä 2015 alkaen. Matkan varrella tutkimuskysymys fokusoitui saavuttaen lähes lopullisen muotonsa kevättalvella 2019. Tutkimus eteni vauhdikkaimmin ajanjaksolla alkuvuosi 2019 – alkuvuosi 2020. Useamman vuoden kestänyt matka tutkimuksen parissa on opettanut minulle

korvaamattoman paljon ihmisyydestä, eettisyydestä ja esteettisyydestä – siis siitä, mistä kasvatuksessa pohjimmiltaan on kyse. Maksimaaliseen tehokkuuteen pyrkivässä maailmassa, ja yliopistossa, uhkaa unohtua se kaikista tärkein. Tärkeintä on antaa aikaa, kohdata itsensä kunnioitten ja arvostaen ja tämän jälkeen ulottaa sama kunnioitus ja arvostus kaikkeen ympärillä.

# LÄHTEET

Alanen, A. 1980. Kohti elinikäistä kasvatusta. Teoksessa E. Ignatius. (toim.). Kasvatuksen ihmiskuva 1980-luvulla. Raportti Suomen ylioppilaskuntien liiton 27.4.1979 järjestämästä aivoriihestä ”Kasvatuksen ihmiskuva ja koulutusjärjestelmän uudistus”. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto. SYLjulkaisu 2/80, 75–92.

Annala, P. 2008. Luonnon filosofia ja kosmologia. Teoksessa V. Hirvonen & R. Saarinen. (toim.). Keskiajan filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 132–144.

Apple, M. W. 1982. Education and power. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. W. 1990. (1979.) Ideology and curriculum. New York: Routledge.

Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum, and society. Between and beyond German didaktik and Anglo-American curriculum studies. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Autio, T. 2017. Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala. (toim.). Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 17–58.

Davies, B. 2005. The (im)possibility of intellectual work in neoliberal regimes. Discourse: studies in the cultural politics of education 26:1.

[https://www.researchgate.net/publication/249914216\\_The\\_Impossibility\\_of\\_Intellectual\\_Work\\_in\\_Neoliberal\\_Regimes/link/552ddf8a0cf21acb0921908f/download](https://www.researchgate.net/publication/249914216_The_Impossibility_of_Intellectual_Work_in_Neoliberal_Regimes/link/552ddf8a0cf21acb0921908f/download) (Luettu 27.11.2019.)

Department of economic and social affairs of the United Nations. 2012. Back to our common future. Sustainable development in the 21<sup>st</sup> century (SD21) project. Summary for policymakers. New York: United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/resources/sd21> (Luettu 17.1.2020.)

Erss, M. 2017. Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala. (toim.). Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 193–222.

Greimas, A. J. 1980. Strukturaalista semantiikkaa. Helsinki: Gaudeamus.

Greimas, A. J. 1990. Narrative Semiotics and Cognitive Discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gylling, H. A. 2006. Tutkijan ammattietiikka. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. (toim.). Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 349–359.

Hallamaa, J., Lötjönen, S., Sorvali, I. & Launis, V. 2006. Etiikkaa ihmistieteille? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. (toim.). Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 11–27.

Harari, Y. N. 2017. Sapiens. Ihmisen lyhyt historia. Helsinki: Bazar.

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. (toim.). Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 31–49.

Huotari, T-O. & Seppälä, P. 1999. Kiinan kulttuuri. Helsinki: Otava.

Järvinen, H. 1996. Jatkuvan koulutuksen ideologia. Yhteiskunta- ja diskurssianalyysin kautta tulkintaan. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Julkaisusarja A / 57.

Kelly, A. V. 1986. Knowledge and curriculum planning. London: Harper & Row.

Keltikangas-Järvinen, L. 2015. (2004.) Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. 2010. Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen. (toim.). Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 15–36.

Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto. 2006. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014. Helsinki: Opetushallitus.

Komulainen, K., Keskitalo- Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. 2010. Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino.

Korhonen, M., Komulainen, K. & Rätty, H. 2010. Kenestä on yrittäjäksi? Mukaan ottavat ja erottelevat yrittäjämäisen oppilaan tulkinnat peruskoulun opettajilla. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen. (toim.). Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 37–71.

Laitila, T. 1999. Miksi koira huutaa, kun sitä lyödään? Teoksessa H. Pesonen. (toim.). Uskonnon luonto. Ihmisen ja luonnon suhde uskonnollisessa ajattelussa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 229–248.

Latour, B. 2006. (1991.) Emme ole koskaan olleet moderneja. Tampere: Vastapaino.

Louhimaa, E. 2005. Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, M. Vuorikoski. (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 217–244.

Lötjönen, S., Hallamaa, J., Sorvali, I. & Launis, V. 2006. Eettisesti hyvä tiedeyhteisö. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. (toim.). Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 50–66.

Marcuse, H. 1969. Yksilotteinen ihminen. Helsinki: Weilin+Göös.

Marcuse, H. 2005. The new left and the 1960s. New York: Routledge.

Martusewicz, R. A., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2015. EcoJustice Education. Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities. 2<sup>nd</sup> Edition. New York: Routledge.

Matthies, J. 1996. Luontokäsitteen renessanssi. Teoksessa J. Kotkavirta. (toim.). Luonnon luonto. Filosofisia kirjoituksia luonnon käsitteestä ja kokemisesta. Jyväskylä: SoPhi, Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja, 132–150.

Matthies, J. 1999. Joko olemme kaikki kriittisiä ekologeja? Kriittinen teoria ja ekologinen ajattelu. Teoksessa O-P. Moisio. (toim.). Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto, 126–156.

Mietola, R. 2010. Reippaasti itsekseen vai kädestä pitäen? Monenlaiset oppilaat, ohjaus koulutus- ja ammatinvalintaan ja koulutusmarkkinoiden asiakkuus. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen. (toim.). Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 156–186.

Moisio, O-P. & Huttunen, R. 1999. Totuuden ja oikean elämän kaipuu. Marx Horkheimerin perustus Frankfurtin koulun kriittiselle teorialle. Teoksessa O-P. Moisio. (toim.). Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto, 9–43.

Nyblom, L. 2017. Osaamiseen perustuva kasvu. Elinikäinen oppiminen ja aikuiskoulutus Kataisen ja Sipilän hallitusohjelmissa. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201801191082> (Luettu 8.12.2019.)

Ojansuu, J. 2004. Pyhyys. Rajalla oleva ihminen. Helsinki: WSOY.

Oksanen, M. 2012. Ympäristöetiikan perusteet. Luonne, historia ja käsitteet. Helsinki: Gaudeamus.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 7.3.2020.)

Opetushallitus. 2019. Väkivaltainen ekstremismi. <http://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vakivaltainen-ekstremismi> (Luettu 2.1.2020.)

Pesonen, H. 1999. Kristinusko ja ympäristökriisin ”sylliset”. Teoksessa H. Pesonen. Uskonnon luonto. Ihmisen ja luonnon suhde uskonnollisessa ajattelussa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 13–32.



Pikkarainen, E. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteissä: Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Oulu: Oulun yliopisto.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 2008. (1995.) Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.

Plant, R. 2008. Hegel. Uskonnosta ja filosofiasta. Teoksessa R. Monk & F. Raphael. Suuret filosofit. Helsinki: Otava, 367–434.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen. (toim.). Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 39–61.

Raatikainen, P. 2006. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. (toim.). Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 93–107.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 2009a. Henkinen ihmisessä. Teoksessa L. Rauhala. Henkinen ihminen. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 7–136.

Rauhala, L. 2009b. Ihmisen ainutlaatuisuus. Teoksessa L. Rauhala. Henkinen ihminen. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 137–298.

Rinne, R., Haltia, N., Lempinen, S. & Kaunisto T. 2018. Tasa-arvo, koulutustutkimuksen merkitys ja ”totuuden jälkeinen maailma”: johdanto. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto. (toim.). Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 78, 9–26.

Rolin, K. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perinteet. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. (toim.). Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 108–123.

Rose, N. S. 1999. Powers of Freedom: Reframing Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press. [https://sfx.nelliportaali.fi/nelli34b?url\\_ver=Z39.88-2004&ctx\\_ver=Z39.88-2004&ctx\\_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rft\\_id=info:sid/sfxit.com:opac\\_856&url\\_ctx\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&sfx.ignore\\_date\\_threshold=1&rft.object\\_id=111004366731746&svc\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch\\_svc&](https://sfx.nelliportaali.fi/nelli34b?url_ver=Z39.88-2004&ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rft_id=info:sid/sfxit.com:opac_856&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=111004366731746&svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&) (Luettu 18.12.2019.)

Räisänen, M. 2011. Opettajan koulutuspoliittinen toimijuus Koulutyöntekijä- ja Opettaja-lehdissä 1973-1989. Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-21208> (Luettu 7.3.2020.)

Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilön valta. *Aikuiskasvatus – rajoja rikkova tiedelehti*, 1/2016, 4–13.

Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017a. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala. (toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 61–82.

Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017b. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala. (toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 83–108.

Saari, A. & Värri, V-M. 2017. Outoja muukalaisia: Hyperobjektien aika ympäristökasvatuksen haasteena. *Kasvatus*, 5/2017, 403–414.

Saastamoinen, M. 2006. Riskitodellisuus ja aktiivisen kansalaisen ihanne. Teoksessa M. Saastamoinen & P. Kuusela. (toim.). *Kansalaisuuden ääriviivoja. Hallinta ja muodonmuutokset myöhäismodernilla ajalla*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus: 53–84.

Saastamoinen, M. 2010. Aktiivisen kansalaisuuden vastatulkintoja. Neuroottinen ja hylätty kansalaisuus. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen. (toim.). *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 230–253.

Sihvola, J. 1996. Luonnon käsite Aristoteleen etiikassa ja poliittisessä teoriassa. Teoksessa J. Kotkavirta. (toim.). *Luonnon luonto. Filosofisia kirjoituksia luonnon käsitteestä ja kokemisesta*. Jyväskylä: SoPhi, Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja, 7–30.

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018. Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto. (toim.). *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 78, 93–120.

Simola, H. 2015. *Koulutushmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.

Suomen YK-liitto. 2017. *Kestävän kehityksen tavoitteet. Agenda 2030*. Helsinki: Suomen YK-liitto.

Suomen YK-liiton verkkosivut. YK:n historiaa. <https://www.ykliitto.fi/tietoa-yksta/ykn-historiaa> (Luettu 18.1.2020.)

Tarasti, E. 1980. *Semiotiikan alkeet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Taidekasvatuksen laitos.

Tarasti, E. 1990. *Johdatusta semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä*. Helsinki: Gaudeamus.

Taskinen, A. 1999. Hindulaiset luontokäsitykset. Luontokeskeisen luontosuhteen jäljillä. Teoksessa H. Pesonen. (toim.). Uskonnon luonto. Ihmisen ja luonnon suhde uskonnollisessa ajattelussa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 53–84.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2006. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. (toim.). Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 404–415.

Töyrinoja, R. 1996. Tuomas Akvinolaisen luonnon käsite ja sen kritiikki keskiajalla. Teoksessa J. Kotkavirta. (toim.). Luonnon luonto. Filosofisia kirjoituksia luonnon käsitteestä ja kokemisesta. Jyväskylä: SoPhi, Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja, 31–64.

Vadén, T. 2000. Ajo ja jälki. Filosofisia esseitä kielestä ja ajattelusta. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Vadén, T. 2006. Karhun nimi – Kuusi luentoa luonnosta. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

Valtiosopimus. 12/1969. Asetus Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestöä (OECD) koskevan konvention voimaansaattamisesta. <http://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1969/19690012> (Luettu 18.12.2019.)

Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Värri, V-M. 2018. Kasvatusta ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

Väyrynen, K. 1996. Kant ja luonnon kunnioitus. Teoksessa J. Kotkavirta. (toim.). Luonnon luonto. Filosofisia kirjoituksia luonnon käsitteestä ja kokemisesta. Jyväskylä: SoPhi, Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja, 65–87.

Williams, B. 2008. Platon. Filosofian keksiminen. Teoksessa R. Monk & F. Raphael. Suuret filosofit. Helsinki: Otava, 77–149.

Åkerman, M. 2009. Hybridit ja ympäristön politiikka. Teoksessa I. Massa. (toim.). Vihreä teoria. Ympäristö yhteiskuntateorioissa. Helsinki: Gaudeamus, 238–258.