

UUSI TYÖ, UUSI KOULU
PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN TUOTTAMA SUBJEKTIIVISUUS
JÄLKITEOLLISSA KAPITALISMISSA

Antti Kettunen
Pro gradu -tutkielma
Itä-Suomen yliopisto
Yhteiskuntatieteiden laitos
Yhteiskuntapolitiikka
Huhtikuu 2015

Itä-Suomen yliopisto

Tiedekunta Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden	Laitos Yhteiskuntatieteiden laitos
Tekijä <u>Antti Pietu Ilari Kettunen</u>	
Työn nimi Uusi työ, uusi koulu. Peruskoulun opetussuunnitelman tuottama subjektiivisuus jälkiteollisessa kapitalismissa.	
Oppiaine Yhteiskuntapolitiikka	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Huhtikuu 2015	Sivumäärä 56
Tiivistelmä Tutkielmassani teen kriittistä diskurssianalyysiä peruskoulun opetussuunnitelman 2016 käyttöön otettavasta opetussuunnitelmasta ja sen suhteista tietokykykapitalismiin ja tietokykykapitalismin edellyttämään työläissubjektiviteettiin. Tutkimukseni pyrkii vastata kahteen kysymykseen: 1) Millaisin tekniikoin ja missä viitekehyksessä opetussuunnitelman mukainen toiminta tuottaa subjektiivisuutta? 2) Onko tuntijakouudistuksesta luettavissa siirtymä jälkiteolliseen yhteiskuntaan? Analyysin pohjalta voidaan todeta, että opetussuunnitelmassa on voimakas yhteisöön kasvattamisen diskurssi, joka ilmenee ajatuksena vastuista ja velvollisuuksista itseä, yhteiskuntaa ja tulevia sukupolvia kohtaan. Samanaikaisesti oppilaita kuitenkin yksilöllistetään ja kasvatetaan itseään kontrolloiviksi ja hallitseviksi toimijoiksi.	
Asiasanat Kapitalismi, peruskoulu, subjektiivisuus, opetussuunnitelma, tietokykykapitalismi	
Säilytyspaikka	Itä-Suomen yliopiston kirjasto

Faculty Faculty of Social Sciences and Business Studies	School Social sciences
Author <u>Antti</u> Pietu Ilari Kettunen	
Title Elementary school and knowledge work. Elementary school reform and subjectivity in post-industrial capitalism.	
Major subject Social policy	Type of work Master's thesis
Date April 2015	Number of pages 56
<p>Abstract</p> <p>In my master's thesis I research an elementary school curriculum introduced in 2016. I use critical discourse analysis to find connections between a knowledge capitalism and which worker subjectivity it requires.</p> <p>My research seeks to answer two questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) On what techniques and where the frame of reference the curriculum produces subjectivity? 2) Does the curriculum predict a transition to the post-industrial knowledge capitalism? <p>From the curriculum I found a strong community educating discourse in themes of responsibility and duties towards self, community and environment. At the same time, however, the students are individualized and grown in themselves-controlling persons.</p>	
Keywords Capitalism, elementary school, subjectivity, curriculum, knowledge capitalism	
Repository	University of Eastern Finland Library

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	3
1.1. Tutkimuksen tausta ja yhteiskunnallinen tilaus	3
1.2. Tutkimuskysymys ja hypoteesit.....	4
1.3. Tutkimussuunnitelma ja tutkimuksen rakenne	5
1.4. Peruskäsitteet ja niiden valinnan kriteerit	6
2. JÄLKITEOLLINEN KAPITALISMI	7
2.1. Kapitalismin kehitys ja määrittely.....	7
2.2. Tiedon merkitys taloudessa kasvaa.....	7
2.3. Selväraajainen maailma murenee	9
2.4. Persoonallisuus erottamattomana tuotantovoimana.....	12
3. SUBJEKTIIVISUUS	14
3.1. Halukoneet, toisto & affektit.....	14
3.2. Yhteiskunnassa	16
3.3. Kartesiolainen käänne.....	17
3.4. Koululaitoksen tuotteena	18
4. KOULUNUUDISTUKSESTA PISA-HUIPULLE	20
4.1. Peruskoulun synty ja ideologia	20
4.2. Laitoksen käsite ja vallankäytön mekanismit koulussa	22
4.3. Opetussuunnitelman arvot ja muutosvoima.....	23
5. TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSAINEISTOT	25
5.1. Metodien valinta	25
5.2. Totuuden rakentaminen tieteellisen tiedon kautta	25
5.3. Kriittinen diskurssianalyysi yhteiskuntatieteissä.....	26
5.4. Tutkittavan aineiston esittely	28
5.5. Aineiston koodaaminen ja analyysin kulku	29
5.6. Tutkijapositio ja tutkimusetiikan huomioiminen.....	31
6. SUBJEKTIIVISUUDEN TUOTTAMINEN OPETUSSUUNNITELMASSA	33
6.1. Semiokapitalismi on läsnä	33
6.2. Kaikki lähtee toimintatavoista ja kulttuurista.....	35
6.3. Arviointi, hallinta ja kurinpito	36
6.4. Oppiaineiden uusi fokus	37
6.4.1. Äidinkieli.....	40
6.4.2. Historia ja yhteiskuntaoppi	41
7. POHDINTAA	44
8. JOHTOPÄÄTÖKSET	47
8.1. Konsensus elää opetussuunnitelmassa	47
8.2. Paikallinen työ voi korvata puutteet	48
8.2.1. Teknologia ja oppimisympäristöt.....	48
8.2.2. Uudet oppimistavat.....	49
8.3. Koulutus modernissa ja jälkimodernissa.....	50
8.4. Jatkotutkimukselle on paikkansa	52
9. LÄHTEET	54
9.1. Kirjalliset lähteet.....	54
9.2. Internetlähteet ja elektroniset aineistot.....	56

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen tausta ja yhteiskunnallinen tilaus

Käsittelen pro gradu tutkielmassani vuonna 2016 käyttöön otettavan opetussuunnitelman sisällöstä kumpuavia menetelmiä tuottaa subjektiivisuutta ja kykyjä toimia tietokykykapitalismissa. Subjektiivisuudella tarkoitan laajasti ottaen tekemisen ja kokemisen tapoja, joista käsin yksilö tarkastelee maailmaa.

Tutkimukseni asettuu laadullisen tutkimuksen kenttään ja hyödyntää tutkimusmetodinään kriittistä diskurssianalyysiä, joka voidaan mieltää myös sosiologisessa mielessä jälkistrukturalistiseksi. En siis pyri ainoastaan ymmärtämään ja tulkitsemaan, vaan myös kritisoimaan ja muuntamaan tietoa.

Pyrin selvittämään, minkälaista totuutta opetussuunnitelma rakentaa oppilaasta ja minkälaisia vallankäytön menetelmiä se oppilaaseen soveltaa. Koulua tarkastelen tutkimuksessa kontrolliyhteiskunnalle ominaisena laitoksena. Avaan näitä käsitteitä myöhemmissä luvuissa.

Kiinnostukseni koulutuspolitiikan ja tietokykykapitalismin suhteiden tutkimiseen kumpuaa aktiivisuudestani opiskelijapolitiikassa, jossa pyrimme soveltamaan kapitalismianalyysiä korkeakoulupolitiikkaan. Nyt pyrkimyksenäni on laajentaa sama keskustelu myös suomalaiseen peruskoulupolitiikkaan.

Ajattelen että koulutus heijastelee yhteiskunnallisia voimasuhteita ja taloudellista järjestystä. Pyrin kytkemään koulutuksen muutokset osaksi laajempia yhteiskunnallisia muutoksia niin mahdollisuutena johonkin uuteen kuin reaktiivisena – välittömästi näköpiirissä oleviin haasteisiin tarttuvana - vastauksena ekologisiin, taloudellisiin ja sosiaalisiin kriiseihin.

Suomalaisen peruskoulujärjestelmän pohjana on ollut ennen kaikkea sosiaalinen tasa-arvo, jossa vanhempien varallisuus ei vaikuta mahdollisuuksiin edetä yhteiskunnassa. Yhdenvertainen peruskoulu, joka luotiin 1970-luvun alussa on

keskeinen osa suomalaista yhteiskuntaa ja sen onnistunut päivittäminen 2000-luvulle vaikuttaa ratkaisevasti edellytyksiimme pärjätä globaalissa kansainvälisessä kilpailussa ja ehkäisee sosiaalista, taloudellista ja alueellista eriarvoistumista.

1.2. Tutkimuskysymys ja hypoteesit

Tutkimusta varten olen määritellyt kaksi toisiaan tukevaa tutkimuskysymystä:

1. Millaisin tekniikoin ja missä viitekehyksessä opetussuunnitelman mukainen toiminta tuottaa subjektiivisuutta?
2. Onko tuntijakouudistuksesta luettavissa yhteiskunnallinen siirtymä jälkiteolliseen yhteiskuntaan?

Tutkimuskysymykseni lähestyvät opetussuunnitelman rakentamaa totuutta hieman eri näkökulmista, mutta ovat kuitenkin kytköksissä toisiinsa. Subjektiivisuus kiinnostaa minua, koska myös peruskoulun syntyaikoina taustalla on ollut selkeästi näkemys tietynlaisesta ”ihanneihmisestä”, jonka koulu työmarkkinoille tuottaa. Subjektin tasolla muutos kulkee siis tottelevaisesta, valvottavasta ja ohjeistettavasta subjektista itsenäiseen, oma-aloitteiseen ja itseään hallitsevaan.

Tutkimukseni voidaan mieltää *jälkistrukturalistiseksi*, koska olen kiinnostunut sekä peruskoulun keinoista tuottaa subjektiivisuutta että sen taustalla vaikuttavasta tiedollisesta järjestelmästä eli *episteemistä* ja teoreetikot olennaisimpien käsitteiden taustalla ovat jälkistrukturalisteja kuten Michel Foucault, Gilles Deleuze ja Felix Guattari.

Tutkimuksellani on kaksi hypoteesia:

1. Uudistus on peruskoulujärjestelmän ytimeen menevä kapitalistisen tuotannon järjestämisestä aiheutuva muutos, jota tulee laajuudessaan verrata pikemminkin peruskoulun syntyvaiheiden tavoitteenasetteluun kuin 10 vuotta sitten tehtyyn opetussuunnitelman uudistamiseen.
2. Subjektiivisuutta tuottavat vallankäytölliset mekanismit ovat

hienovaraisia ja niiden kirjoittaminen auki opetussuunnitelmaan kokonaisuudessaan on mahdotonta. Opetussuunnitelmasta on kuitenkin mahdollista paikantaa subjektiivisuuden syntyyn vaikuttavia tekijöitä.

1.3. Tutkimussuunnitelma ja tutkimuksen rakenne

Pro gradu -tutkielmani tarkoitus on tutkia peruskoulun uudistamista jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Tutkimukseni alkaa johdannon jälkeen kolmella tutkimuksen taustaa avaavalla luvulla, jotka käsittelevät jälkiteollista yhteiskuntaa (luku 2), subjektiivisuuden tuottamista (luku 3) ja koulua muutoksen alla olevana laitoksena (luku 4).

Etenen gradussani siten, että käsitteiden määrittelyn jälkeen esittelen tutkimukseni metodologian ja aineiston (luku 5). Metodikseni olen valinnut kriittisen diskurssianalyysin ja apuvälineenä toimii ATLAS.ti -ohjelma, jonka avulla koodaan läpi analysoitavan tekstin.

Tämän jälkeen on analyysin vuoro (luku 6). Analyysin kohteena on 2016 käyttöön otettava opetussuunnitelma ja pureudun asiakirjan menetelmiin tuottaa subjektiviteettia ja tunnistaa kognitiivisissa kapitalismissa tapahtuneita muutoksia. Varsinaisen tuntijaon osalta keskityn vuosiluokkiin 7-9, koska tuolloin opiskelijoiden itseymmärrys on jo kehittynyt pitkälle ja tuolloin tehdään loppuelämää määrittäviä valintoja jatkokoulutuksesta. Kiinnostava jännite syntyy virallisen opetussuunnitelman ja niin sanotun piilo-opetussuunnitelman tuottaman subjektiivisuuden välille.

Pyrin siis selvittämään tunnistako opetussuunnitelma niitä samoja kapitalismissa tapahtuneita muutoksia, joita yhteiskuntatieteilijät ovat ennustaneet. Pyrin myös hahmottelemaan kuvan uuden opetussuunnitelman tuottamasta yhteiskunnallisesti subjektista.

Analyysin jälkeen etenen pohdintaan (luku 7), jonka jälkeen on johtopäätösten ja jatkotutkimusaiheiden esittämisen vuoro (luku 8).

1.4. Peruskäsitteet ja niiden valinnan kriteerit.

Pyrin vastaamaan kunkin käsitteen osalta *mitä* käsite tarkoittaa, *miksi* olen valinnut sen tutkimukseeni ja *miten* aion hyödyntää käsitettä tutkimuksessani. Pyrin määrittelemään käsitteitä esimerkein, käsiteanalyysin ja -vertailun avulla sekä sijoittamalla käsitteitä osaksi yhteiskunnallisia diskursseja.

Keskeiset käsitteeni ovat siis jälkiteollinen (postfordistinen) kapitalismi ja subjektiivisuus. Näiden välillä vallitsee selkä syy-seuraus suhde. Jälkiteollisessa kapitalismissa työ on muuttanut muotoaan siten, että voidaan puhua uudesta työstä. Persoonallisuuden astuminen erottamattomaksi tuotantovoimaksi edellyttää tietynlaista subjektiivisuutta.

Subjektiivisuuden syntymistä on mahdotonta ymmärtää analysoimatta sen tuottamiseksi välttämättömiä hallinnan, arvioinnin ja kategorisoinnin mekanismeja. Tästä syystä olen tutkielmassani avannut myös kontrolliyhteiskunnan ja affektiivisuuden käsitteitä.

2. JÄLKITEOLLINEN KAPITALISMI

2.1. Kapitalismin kehitys ja määrittelyt

Käsittelen tutkimuksessani kapitalismia muuttuvana systeeminä ja eimoralistisena käsitteenä. Keskeistä tutkimukselleni on subjektivoituneen työn ja siitä johdettavien ominaisuuksien korostaminen. Kyseistä kehityskulkua on käsitteellistetty sekä semiokapitalismiksi (Marazzi 2006) että tietokykykapitalismiksi (Berardi 2006; Vähämäki 2009). Uudenlaista politiikkaa jälkiteollisen kapitalismin olosuhteisiin ovat puolestaan esittäneet esimerkiksi General intellect (2008).

Althusser (1976) ja Ottomeyer (1977) vastaavasti puhuivat kapitalismin yksilöitä muokkaavasta vaikutuksesta. Kallistun tutkimuksessani kannalle, jossa kapitalismi muovautuu tiettyihin kriittisiin äänenpainoihin joustavoittamalla rakenteitaan ja työprosessejaan.

Purokuru (2014, 19-25) tarkasteli tutkimuksessaan kapitalismin määritelmiä ja hän esittää, että kapitalismi on perinteisesti nähty joko yhteiskunnan taloussektorina, toimintatapana tai monimutkaisena ja globaalina yhteiskuntajärjestelmänä.

Ensimmäisessä näkökulmassa kapitalismi on kärjistynyt muoto markkinataloudesta. Kun kapitalismia taas tarkastellaan toimintatapana, ei nähdä niin jyrkkää eroa markkinoiden ja päätöksenteon välillä. Silloin kapitalismi ikään kuin levittäytyy ja ulottaa logiikkansa markkinoiden ulkopuolisiin instituutioihin. Marxilaisesta ajattelusta kumpuaa puolestaan tapa nähdä kapitalismi monimutkaisena ja globaalina yhteiskuntajärjestelmänä (em. 22). Tässä näkemyksessä kapitalismi on valtasuhteiden sommitelma, joka on muotoutunut historiallisten prosessien seurauksena.

2.2. Tiedon merkitys taloudessa kasvaa

Mielestäni on selkeästi hahmotettavissa yhteiskunnallinen murros, jossa

yhteiskunta on siirtynyt tietoyhteiskuntaan. Tätä havaintoa tukee jo vuosituhanen vaihteessa julkaistu tutkimus, kuten Castellsin (1996-1998) teokset, joissa tuottavuuden kasvun katsotaan kulkevan käsi kädessä niiden käytäntöjen kanssa, joilla tietoa luodaan, käsitellään ja jalostetaan.

Suomessa tietotyötä on tutkittu esimerkiksi osana hanketta ”Tietoyhteiskunta, tietotyö ja yhteiskunnalliset jaot”. Osana hanketta julkaistiin teos Tietotyö ja työelämän muutos (Blom & al. 2001). Pasi Pyöriä kirjoittaa, että Suomea voidaan pitää jälkitekollisena tieto- tai informaatioyhteiskuntana, koska ammattirakenteessamme uusien tekniikoiden hallitsemisella ja korkealla osaamisella on keskeinen asema (Pyöriä 2001, 16). Pyöriä nostaa esiin kohtaantongelman uuden alan työpaikkojen ja massatyöttömyyden välillä, sillä työttömäksi joudutaan usein rakennemuutoksen voimakkaasti runtelemilta aloilta kuten teollisuudesta (em. 18).

Pasi Pyöriä on tulkinut Castellsin analyysiä siten, että informaatioyhteiskuntaan siirtyminen on sekä työelämän kovaa ydintä, että osa eriarvoistumiskehitystä, siltä osin kuin tiedon ja osaamisen hallinta tekevät uusia jakolinjoja ihmisten väliin (em. 25).

Pyöriän mukaan tietotyön käsitteen määrittely riippuu asiayhteydessä ja voidaan päättyä vaikkapa senkaltaiseen analyysiin, jossa tietotyö edellyttää sekä teknologisia valmiuksia että sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Yksilöltä edellytetään näin ollen kykyä toimia yhteistyökykyisesti ryhmässä säilyttäen kuitenkin oman persoonallisuutensa ilman, että työkollektiivi muuttuu homogeeniseksi organiksi.

Tietotyössä aika, paikka ja muut perinteiset työnteon rutiinit menettävät merkitystään luovuuden aseman korostuessa. Ns. hyvä idea jonka pohjalta arvo muodostuu ei välttämättä edellytä toimistolla olemista tiettyyn kellonaikaan (em. 26-27). Tieto siis pikemminkin kasaantuu ja yhdistyy innovatiivisin tavoin sen sijaan, että prosesseja aloitettaisiin päivittäin tyhjästä.

Tietotyöläisyyttä voidaan ajatella myös koulutusjärjestelmän kautta, jolloin ylemmän keskiasteen tutkintotason ja sitä korkeamman tutkintotason saavutettuaan henkilöstä tulee tietotyöläinen. Tutkintoa pidetään kuitenkin ongelmallisena sikäli kun tietotyö levittäytyy osaksi matalamminkin tuottavuuden työtehtäviä. (em. 28-29).

Jussi Vähämäki kuvaa artikkelissaan (Vähämäki 2013, 136) kuinka tietotyöläisyys on historiallisesti ollut pakoa yliopiston kaltaisista instituutioista ja sen sijaan he ovat käyttäneet tietoa välineenä tulon hankkimiseen välittämättä selvärajaisista identiteeteistä ja tehtävänkuvista.

Jeremy Rifkin (1997) katsoo teknologian kehityksen aiheuttavan massatyöttömyyttä useille perinteisille teollisuuden aloille, kun taas samanaikaisesti kasvaa "symbolianalyttikoiden joukko", joka koostuu esimerkiksi konsultoinnin, johtamisen ja markkinoinnin ammattilaisista (Rifkin 1997, 56).

Käytännön seurauksena tietoyhteiskuntakehityksestä peruskoulussa on tullut tärkeäksi opettaa myös niin sanotun digitaalisen yhteiskunnan perusrakenteita ja koodaamista osana matematiikan oppiainetta.

2.3. Selvärajainen maailma murenee

Määritelläksemme jälkiteollisen meidän on ensin kiinnitettävä huomiota teolliselle yhteiskunnalle ominaisiin piirteisiin. Teollista kapitalismia voidaan nimittää myös fordistiseksi. Käsitteen taustalla on Henry Fordin kehittämä suurtuotannon malli, joka perustui standardisoituun selkeään työnjakoon ja suureen mittakaavaan. Taylorismiin perustuvan tuottavuuden kasvun ja positiivisen palkkakehityksen kytköstä on nimitetty fordistiseksi kompromissiksi. Fordismille ominaista on myös vahva riippuvuus fossiilisista polttoaineista kuten öljystä. (Julkunen 2008, 33).

Fordismin kriisiytymisen on katsottu kytkeytyvän taloudellisen epävarmuuden lisääntymiseen ja palkkatyökriittisen subjektiviteetin kehittymiseen alkaen vuoden 1968 protesteista ja 70-luvun alun öljykriisistä (em. 37). Suomeen ajatus

uuden työläissubjektiviteetin synnyn vaikutuksesta fordismiin kriisiin ei kuitenkaan Julkusen mukaan täysin istu, sillä maamme tuotantorakenteessa on omat ominaispiirteensä kuten autoteollisuuden puuttuminen (em. 86).

Kriisiintymisen seurauksena onkin alettu puhua sekä uusfordismista että jälkifordismista (post/neo). Julkunen katsoo, että ensimmäisen korostuu jatkuvuuksia ja jälkimmäinen katkoksia työn ja pääoman suhteissa. Jälkifordismia on käytetty myös laajempaan yhteiskunnan muutosta kuvaavana käsitteenä, uusfordismin implikoituessa rajatummin työprosesseihin. (em. 40-41). Olen päätenyt itse käyttämään tutkimuksessani juurikin käsitettä jälkifordismi, sillä koe muutoksen olevan syvempi.

Richard Sennett esittelee teoksessaan Työn uusi järjestys (1999) jälkiteolliselle kapitalismille ominaisia piirteitä, joiksi hän laskee ajelehtimisen, rutiinin pirstaloitumisen, joustavuuden lisääntymisen, työn muotojen vaikean ymmärrettävyyden, riskinoton lisääntymisen ja työetiikan muuttumisen.

Uuden kapitalismin mukanaan tuoma instituutioiden murtuminen ei ole lisännyt yhteisöllisyyttä, kuten 60-luvun radikaalit ajattelivat vaan Sennettin mukaan ”työpaikat muistuttavat enemmän rautatieasemia kuin kyläyhteisöjä” ja aikakauden ikoniksi on muodostunut itsetarkoituksellinen liikkuvuus. (Sennett 2005).

Sennett myös kuvailee Marxin päätelmiin nojaten, että kapitalismissa varmaa on vain epävarmuus. Epävarmuuden merkkeinä markkinat ailahtelevat, tehtaot romahtavat yhtä nopeasti kuin nousivatkin tai siirtävät tuotantoaan halvempiin maihin, siirtolaisvirrat liikkuvat työn perässä paikasta toiseen ja sijoitettu pääoma ei sitoudu kohteeseensa pitkiksi ajoiksi. (Sennett 2005).

Amerikkalainen taloustieteilijä Jeremy Rifkin teki jo vuonna 1995 useita kiinnostavia työelämän muutosta koskevia havaintoja. Rifkinin mukaan teknologian eksponentiaalisen kehityksen aikaansaama tuottavuuden kasvu tulee

vähentämään teollisuuden alalla toimivan työvoiman tarvetta radikaalisti (Rifkin 1995).

Uusklassisen tarjonnan taloustieteen edustajat vastasivat Rifkinille argumentoiden, että teknologinen kehitys mahdollistaa suuremman hyödykemäärän tuottamisen alemmalla yksikköhinnalla ja jokaisen tuotteen luovan omat markkinansa, mikä aikaansaisi positiivisen kulutuksen kierteen. Ajattelutapa tunnetaan niin sanottuna sanottu Sayn lakina.

Vuonna 2006 julkaistussa Uuden työn sanakirjassa on listattuna kuutisenkymmentä uuteen työhön keskeisesti liittyvää käsitettä (Jakonen & al. 2006, 6-7). Postfordismin jota on yleisesti pidetty jälkiteollisen synonyymina Jukka Peltokoski määrittelee tapana järjestää työvoima uudelleen mahdollisimman tehokkaasti pääoman arvonnisäystä ajatellen. Hän myös nimittää fordismia kuriyhteiskunnan tuotantomuodoksi, sillä siihen liittyi olennaisesti massatuotanto ja -työläisyys, hierarkkiset komentosuhteet ja tehdas levittäytyi yhteiskuntaan eräänlaiseksi yhteiskuntatehtaaksi. (Peltokoski 2006, 113-115).

Muuttuviin kilpailutilanteisiin vastatakseen postfordismi hajauttaa massatuotannon verkostomaiseen muotoon ja keskeiseen asemaan nousee kommunikaatio, jonka avulla tietoa jaetaan ja työntekijöille kehittyy yhteisiä oppimisprosesseja. Uutta työtä kuvaillaan tässä yhteyksissä kuria pakenevana, affektiivisena ruumiina, jonka voima on kommunikaation avulla tapahtuvassa yhteisessä tuottamisessa. (em. 118-119).

Postfordistisessa työssä korostuu persoonallisuus ja siitä tulee osa tuotetta vaikkapa asiakaspalvelukokemuksen muodossa. Myös töihin pääsemiseen joutuu panostamaan omaa persoonallisuuttaan ja sosiaalisia suhteitaan korostamalla ja näin ollen työaika limittyy osaksi elämänaikaa. (em. 120-121).

Jälkiteolliselle yhteiskunnalle on ominaista myös kurijärjestelmien korvautuminen kontrollijärjestelmillä. Kirjoituksessaan Jälkikirjoitus kontrolliyhteiskuntaan (2005)

Gilles Deleuze analysoi tiettyjen suljettujen instituutioiden - kuten koulun, armeijan, tehtaan ja vankila - avautumista yhteiskuntaan, siirtymää kuriyhteiskunnasta kontrolliyhteiskuntaan. Koulujen kohdalla muutos on tapahtunut ennen kaikkea reflektiona yhteiskunnan vaatimusten kanssa ja koulutuksen tarkkaan rajatun aikamääreen murtumisena.

Siirtymä kuriyhteiskunnasta tarkoittaa myös väistämättä sitä, että aiemmin suljetuilta yhteisöltä katoaa monopoli niiden toteuttamaan tehtävään, joka koulun tapauksessa on tiedon tuotanto. (Deleuze 2005).

2.4. Persoonallisuus erottamattomana tuotantovoimana

Akseli Virtanen määrittelee biopolitiikan Uuden työn sanakirjassa talouden yleistymistä ja levittäytymistä kaikille elämänalueille. Hän katsoo että biopoliittisen talouden mukanaan tuoma erottelemattomuus ja yhteismitattomuus on perusta sille kriisille, josta moderni – tässä yhteydessä ennen kaikkea rajoitettu – talous kärsii. Ero on kadonnut niin työstä ja toiminnasta kuin materiaalisen ja sen tuottamiseen tarvittavien immateriaalisten suhteidenkin väliltä. (Virtanen 2006a, 221).

Virtanen katsoo *biovallan* käsitteen riittämättömäksi pelkän ihmisruumin tasolla tapahtuvan hallintansa vuoksi ja ehdottaa sen korvaamista koko elämän aikaa hallinnoivalla *mielivallalla* (em. 223).

Virtanen lukee Foucault'a siten, että biovalta näyttäytyy elämän tuotantona, joka voidaan nähdä myös subjektiviteetin ja yhteiskunnan politiikkana. Täten kontrolliyhteiskunta saa merkityksen, jossa se näennäisestä vapaudestaan huolimatta harjoittaa vallankäyttöä toiminnan ehtoja ja suotuisia ympäristöjä luomalla. (em. 228).

Väitöskirjassaan Biopoliittisen talouden kritiikki (2006b) Virtanen tarkastelee biopolitiikkaa taloudessa, jossa ihminen on astunut tuotantoon "sellaisenaan" ja tästä seuraavaa rajoittuneen talouden kriisiä. Voidaankin sanoa, että

biopolitiikassa ihmisen kokonaispersoonallisuus muodostuu työväliseksi (em. 16). Virtanen katsoo kuitenkin, ettei tietoyhteiskunnan ydinongelma työvoiman kontrolloimisesta eroa teollisen yhteiskunnan kysymyksenasettelusta (em. 17).

Työn subjektiivisuuden korostamiselle voidaan tarkoittaa sellaisten työprosessissa käytettävien kykyjen korostumista, joita koneet ja työkalut eivät voi toteuttaa (Julkunen 2008, 119). Organisoitaessa työtä tayloristisesti kaikki työt pyrittiin objektivoimaan, jolloin sivuutettiin työläisten ei-ruumiilliset ominaisuudet ja subjektiivisuus (em. 120).

3. SUBJEKTIIVISUUS

Psykoanalyttikko Felix Guattari ehdottaa subjektiviteetin määritelmän (Guattari 2010, 30) olevan:

”ehtojen joukko, joka tekee mahdolliseksi muotoutuvien yksilöllisten ja/tai kollektiivisten tapahtumatahojen esiinsukeltamisen itseensä viitaavana elämisen territoriona, joka sekin on subjektiivinen”

Guattarin määritelmän ymmärtäminen edellyttää Deleuzen ja Guattarin esittelemän *deterritorialisaation* käsitteen ymmärtämistä. Kun territoriolla tarkoitetaan filosofiassa jonkinlaista säännönmukaisuutta tai syysytemiä, on deterritorialisaatio näistä irtautumista ja reterritorialisaatio uudelleen kiinnittymistä. (Deleuze & Guattari 2007).

Näin ollen siis subjektiviteetti vallitsee systeemissä, jota ei voida kuitenkaan objektiivisesti määritellä siten, että kokemus olisi kaikille samanlainen. Subjektiviteetti siis mahdollistaa erilaisia irtautumisia ja uudelleenkiinnittymisiä yksilön ja yhteiskunnan tasolla. Esimerkkinä voidaan pitää vaikka perhettä, josta itsenäistyminen deterritorialisoi nuoren.

3.1. Halukoneet, toisto & affektit

Guattari tutki subjektiivisuuden rikkoutumista ja uudelleen rakentamista mielisairaalaympäristössä. (Guattari 2010, 28).

Guattarin (em. 23) subjektiviteetti on moniääninen ja se vastustaa kaikkia syysuhteisia yrityksiä hallita itseään. Guattari katsoo subjektiviteetin koostuvan kolmesta ”eriaineksisestä” osatekijästä, jotka ovat hänen mukaan 1) perheessä, ympäristö ja uskonnossa ilmenevät semiologiset osakoostajat, 2) mediateollisuuden valmistamat elementit ja 3) ei-merkitsevät semiologiset ulottuvuudet, jotka toimivat kielellisten toimintojen kuten merkitysten ja denotaatioiden tuottamisen rinnalla tai niistä täysin itsenäisinä (em. 26). Guattari myös arvostelee strukturalisteja pyrkimyksestä palauttaa kielellisen merkitysijän

alaisuuteen kaikki psyykeä koskeva, sillä hänen mielestään psyyke rakentuu eriaineksisista osatekijöistä (em. 26).

Guattarin mukaan subjektiviteetin tuotanto edellyttää elämisen *kertosäkeitä* (em. 36). Kertosäkeellä hän tarkoittaa affekteja, mutta myös sellaista ajallis-tilallista hetkeä pakenevaa olotilaa, joka katalysoi esiin musiikin ja matematiikan kaltaisia henkisiä maailmoja (em. 37). Esimerkkinä hän nostaa television katselemisen, joka hänen mukaansa nykii katsojan identiteettiä ”hypnoosia lähentelevän aistilumon”, narratiivisen sisällön yhdistyessä oheismaailmaan ja päiväunenomaisen fantasiamaailman kautta (em. 37).

Subjektiivisuuden tuottamisen edellytyksiä ovat säännöllisten rutiinien kehittyminen, riittävä määrä toistoa ja tapojen ylläpitämistä. Affekteilla (ärsykkeillä) on suuri merkitys subjektiivisuuden käynnistäjinä. Subjektiivisuuden voidaan katsoa kokoavan ärsykkeet tunteiksi. (Purokuru 2012, 12-14).

Affekteja voivat olla, mitkä tahansa aistiärsykkeet, jotka aikaansaavat toimintaa muuttavia tunteuksia. Filosofi Benedictus de Spinoza on lähestynyt affekteja matemaattis-luonnontieteelliseltä kantilta ja todennut niiden tehtävänä olevan auttaa tai estää ruumiin omaa toimintakykyä (Spinoza 1994).

Visuaalisia affekteja voivat olla shokeeraavat kuvat vaikkapa turkistarhoilta ja sodista tai mielihyvää tuottavat kuvat vauraudesta, glamourelämästä ja seksuaalisista onnistumisista. Äänimuotoiset affektit ehdollistavat toimimaan tietyllä tavalla, esimerkkeinä voidaan pitää päivittäin toistuvia herätyskelloa tai välituntikelloa tai vain tiettyihin tapauksiin sitoutuneita äänimerkkejä kuten palovaroitinta. Fyysiset affektit kuten verisuonien tukkeutuminen vaikuttavat monien ihmisten käyttäytymiseen ruokavalion ja liikuntatottumusten osalta.

Joel Kulometsä käyttää pro gradussaan (2014, 12) subjektiivisuutta käsitteellistämään toiminnan, kokemisen ja ajattelun tapoja. Kulometsä tarkasteli subjektiivisuuden kehittymistä laulujen kautta, sillä laulujen rytmit edustavat

affirmaatiota, joka luo yhteistä kokemusmaailmaa. (Kulometsä 2014, 6).

3.2. Yhteiskunnassa

Tässä kappaleessa käsittelen subjektiivisuutta yhteiskunnassa. Subjektiivisuus kytkeytyy käsitteellisesti työvoiman uusintamiseen. Vertailen kuinka subjektiivisuuden käsite eroaa identiteetin ja minuuden käsitteistä ja mitä käytännön merkitystä on tietynlaisen subjektiivisuuden synnyttämiselle joko osana ideologista valtiokoneistoa tai kriittisen toimijuuden synnyttämisessä.

Käsite tulee olemaan keskeisessä asemassa, kun tarkastelen peruskoulu-uudistuksen tavoitteenasettelua osana laajempaa yhteiskunnallista muutosta. Subjektiviteetin kehitystä tarkastelemalla pyrin saamaan selville muovaako peruskoulu koululaisia osaksi kapitalistista koneistoa, kriittisiksi toimijoiksi vaiko kenties joksikin muiksi.

Subjektiivisuus on pohjimmiltaan filosofisena käsitteenä luonnollisesti rinnakkain psykologian minuudelle ja sosiologian identiteetille. Stuart Hall (1999) on määritellyt runollisesti identiteetin muodostuvan, kun ”ääneenlausumattomat subjektiviteettia koskevat tarinat tapaavat historian ja kulttuurin kertomukset”.

Hallille minuuden rakentuminen tapahtuu kiistasuhteena johonkin poissaolevaan ”todelliseen minään” ja erityisesti siirtymissä, joiden jälkeen yksilö oppii elämään eron kanssa ja sen *kautta*. (Hall 1999, 19-28). Eero Suoninen on vastaavasti määritellyt (Jokinen et. al. 2012, 89) identiteetin tarkoittavan sosiaalisissa prosesseissa neuvoteltua kuvausta henkilöstä.

Louis Althusser analysoi teoksessaan *Ideologiset valtiokoneistot* (1976, 90), että koulussa ei ainoastaan opita kulttuurimme perusteita tai lukemaan ja laskemaan, vaan myöskin tapoja ja tottumuksia, joita Althusser nimittää ”käyttäytymissäännöiksi. Hänen mukaansa kyse on työvoiman uusintamisesta, jossa osaamisen ohella uusinnetaan myös työnjakosuhteiden alisteisuus. (em. 91).

Althusser kiinnittää huomiota siihen, että työvoima tulee koulutuksen kautta

riippuvaiseksi vallitsevasta ideologiasta, joka on edellytyksenä alisteisen aseman jatkumisella. Koulu ei tässä suhteessa eroa hänen mukaansa muista valtiollisista instituutioista kuten kirkosta tai armeijastakaan. Hänen mukaansa juuri uusintamisen prosesseissa tulemme havainneeksi ideologian olemassaolon. (em. 91-92). Althusser jatkaa kirjoituksessaan, että tuotantosuhteiden uusintaminen varmistetaan oikeudellis-poliittisen ja ideologisen päällysrakenteen toimesta. (em. 92-94).

Guattarin mukaan uusien subjektiivisuuksien kehittäminen on aina ollut merkittävä osa historiaa, esimerkkeinä hän mainitsee bolsevismin synnyttämän uuden luokkatunteen ja freudilaisuuden löydökset perheen ristiriidoista. (Guattari 2010, 31). Guattari katsoo, että poliittisten tavoitteiden toteutumista edeltää kollektiivisten elämänmuotojen mutaatio ja voimakkaat tunnelataukset, siis subjektiviteetin muodostuminen (em. 24).

Michael Hardt ja Antonio Negri arvioivat teoksessaan Imperiumi (2005), että tietynlaisen subjektiviteetin olemassaolo on edellytys kapitalistisen tuotantologiikan ylläpitämiselle. Poliittisia kamppailuja rakentaessa onkin Hardtin ja Negrin mukaan keskeistä kiinnittää huomiota aineellisten ja valtakamppailujen lisäksi myös kamppailuista subjektiivisuuden tuotantoon. (Hardt & Negri 2005, 200-202).

3.3. Kartesiolainen käänne

Tässä alaluvussa käsittelen Michel Foucault'n tapoja käsitteellistää itseä hänen College de Francessa vuosina 1981-1982 pitämien luentojen pohjalta koostetussa teoksessaan Hermeneutics of the Subject (Foucault 2005).

Teoksessa hän tutkii, kuinka itse ja itsestä huolehtiminen käsitettiin antiikin aikana (em. 5). Foucault'n mukaan itsestä huolehtimisen merkitys näkyy voimakkaana jo pelkästään puheenparressamme, sillä onhan kieleemme täynnä ilmauksia kuten itsen vetäytymisestä, itsen kunnioituksesta ja itsensä herrana olemisesta (em. 12). Foucault nimittää kartesiolaiseksi käänneeksi modernin

subjektin syntyhetkeä, jossa itsen tuntemus (*gnōthi seauton*) nostettiin uudelleen arvoonsa ja itsestään huolta pitäminen (*epimeleia heautou*) menetti arvoaan. (em. 14).

Foucault'n analyysi itsen tuottamisesta pohjautuu Antiikin Kreikan opetuksiin ja hänen mukaansa jo tuolloin tarvittiin monia itsekurin tekniikoita, että oli mahdollista saavuttaa pääsy totuuteen. Tekniikoiksi Foucault listaa mm. puhdistautumisen ja retriitinomaisen vetäytymisen (*anakhōrēsis*). (em. 46-47).

Platon käytti subjektia käsitteellistessään myös termiä *chrēsis*, joka tarkoitti samanaikaisesti toiminnan subjektia, asenteita, suhteita ja yksilön käyttäytymistä. Itsestä huolehtimisessa on siis kyse näistä kaikista välineellisistä tavoista suhtautua toisiin ihmisiin. (em. 56-57).

Stuart Hall on sittemmin analysoinut, että Foucault'n kuvailema moderni (kartesiolainen) subjekti siirtyi pois länsimaisen ajattelun keskiöstä 1900-luvun jälkipuoliskolla (Hall 1999, 36) ja tähän vaikuttivat Hallin mukaan viisi keskeistä ihmistieteiden ja yhteiskuntateorian edistysaskelta. Hall listaa näihin edistysaskeleiksi kuuluviksi marxilaisuuden korostamat yhteiskunnalliset suhteet yksilöllistä toimijuutta syrjäyttävinä,

Freudin tunnetuksi tekemä ”tiedostomattoman” löytäminen halujen, seksuaalisen ja identiteetin saralla, Saussuren näkemykset kielestä sosiaalisena järjestelmänä, Foucaultin teorit vallan luonteesta ja feminististen liikkeiden eroa ja naissukupuolen itsenäisyyttä korostavat ajatukset (Hall 1999, 37-44).

3.4. Koululaitoksen tuotteena

Suomalaisista tutkijoista Pauliina Merikivi (2003) tutki merkittäviä oppimiskokemuksia naisten subjektiviteetin rakentajina. Merikivelle minuu merkitsee samaa asiaa kuin subjektiviteetti, siis elettyjä ja toiminnallisia prosesseja. Merikivi havaitsi, että naisten suhtautumisesta subjektiviteettiin erottui kaksi toisistaan poikkeavaa tapaa; tyyli ja orientaatio. Tyyli kuvastaa

subjektiviteetin rakentumista maailmassa sellaisena kuin se on tullut vastaan ja orientaatio on toimintaa refleктоiva tapa suhtautua. (em. 77-79).

Vastaustyylien taustalla on vastaajan kiinnittyminen osaksi joko uutta tai vanhaa yhteiskunnallis-kulttuurista aikaa, joista "vanhalle" ajalle oli ominaista minuuden määrittäminen suhteessa toisiin ja "uudelle" voimakas minä-minä-suhde (Pohjola 1999, 131-133). Merikiven mukaan Pohjolan termit voidaan tulkita arvottavaksi ja hän päätyi käyttämään nimityksiä *itsestään selvä toimijuus* ja *refleктоiva toimijuus* (Merikivi 2003, 79).

Allekirjoitan Pirjo Nuutisen väitöskirjansa pohjana käyttämän käsityksen, että kasvatuksen ja vallan yhteyksiä tarkasteltaessa neljä näkökulmaa nousee ylitse muiden. Valtaa tulee samanaikaisesti tarkastella osana elämänhallintaa, relaatioina, subjektiuden muodostamisen ongelmana ja toiminnan määrittäjänä (Nuutinen 1994, 20).

Tutkimuskysymykseni vuoksi käsittelen valtaa tässä tutkielmassa ensisijaisesti subjektiuden muodostamisen näkökulmasta ja mielestäni esimerkiksi relationäkökulmalle (em. 29) ominaiset käskytyssuhteet ovat kouluympäristössä alisteisia ennen kaikkea halutun subjektiivisuuden tuottamiselle. Samaan näkökulmaan päätyy myös Nuutinen tarkastellessaan subjektina ihmistä, joka tavoittelee elämänhallintaa ja elää valtarelatioissa (em. 32).

Piilo-opetussuunnitelma käsitteellistää sitä näkymätöntä ja kirjoittamatonta osuutta opetussuunnitelmassa, joka kuitenkin vaikuttaa koululaisten käyttäytymisen kehitykseen. (esim. Broady 1994). Katsonkin piilo-opetussuunnitelman olevan osa subjektiviteetin tuotantoa ja näen sen olevan paikoittelun myös ristiriidassa julkilausutun opetussuunnitelman kanssa.

4. KOULUNUUDISTUKSESTA PISA-HUIPULLE

4.1. Peruskoulun synty ja ideologia

Peruskoulun syntymisestä aikalaisdiagnoosia on tehnyt Urho Somerkivi kymmenkunta vuotta uudistuksen jälkeen (Somerkivi 1982). Somerkiven lisäksi syntyprosessia on tutkinut mm. Antti Lappalainen (1985).

Somerkivi luo katsauksen peruskoulun syntyhistoriaan ja yhtenäistämisyrittämyksiin aina itsenäisyytemme alkuvuosiin, joilta ajoilta edistysmielenä mainitaan mm. kouluneuvos Oskari Mantere, joka ehdotti pidempää pohjakoulua yhteenkuuluvuuden voimistamiseksi ja uudistuksen taloudellisen järkevyyden vuoksi (1982, 6-7).

Poliittinen yksimielisyys linjattomasta yhdeksänvuotisesta peruskoulusta saavutettiin vuonna 1963, jolloin asian täysistuntokäsittelyssä sen puolella olivat SDP, SKDL sekä suurin osa Maalaisliiton edustajista. Pääjohtaja R. H. Oittisen vuonna 1964 puheenjohtaman peruskoulukomitean mukaan 9-vuotisen koulun tulisi jakaantua kahteen osaa, eli esitettiin siis nykymuotoista 6-vuotista ala-astetta ja 3-vuotista yläastetta. Koulupalveluita esitettiin myös kunnan koululaitoksen järjestettäväksi.(em. 14-15).

Lopullisesta siirtymisestä peruskoulujärjestelmään säätö Laki koulujärjestelmän perusteista, joka tuli voimaan 1. elokuuta 1970 ja sen päätöksellä Suomessa siirryttiin yhtenäiseen peruskouluun alkaen pohjoisesta ja päättyen etelään vuosina 1972 – 1977 (em. 17).

Peruskoulun tuolloisen opetussuunnitelman lopullista versiota ryhtyi valmistelemaan opetussuunnitelmakomitea. Komitea tuottikin kahteen eri niteeseen jaetut suunnitelmat Opetussuunnitelman perusteet ja Oppiaineiden opetussuunnitelmat, joilla pyrittiin määrittelemään niin sanotut koulukasvatuksen tavoitteet. Yleistavoitteeksi valikoitui

"tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden

kehittymiselle”. (em. 53-54).

Somerkiven mukaan merkittävänä erona keskikoulun tavoitteenasetteluun oli, että peruskoulun tavoitteet koskettivat persoonallisuuden *affektiivisia* ja *psykomotorisia* osia pelkän tiedollisen tehokkuuden asemasta (em. 54). Affektiivisuus tulee olemaan tästä syystä yksi graduni lähestymistavoista opetussuunnitelman uudistamiseen.

Somerkivi avaa myös peruskoulun ideologista taustaa kertomalla, kuinka peruskoulun mahdollisuuksista puhuttaessa oli erityisen vahvana ajatus siitä, että ”kaikki voivat oppia kaiken”. Tämän väitteen Somerkivi paikantaa esiintyneen ensimmäisen kerran kouluhallituksen Uusi Koulu -nimisessä julkaisussa vuonna 1972 ja yhdessä koulutuksellisen tasa-arvon korostamisen kanssa, hän katsoo pyrkimysten taustalla olleen – tuona aikana voimakkaan – sosialistisen yhteiskuntafilosofian. (em. 63). Sitten yksilö on nähty muokattavana myös oikeiston piirissä.

Jälkeenpäin on arvioitu, että peruskoulu on onnistunut tehtävässään kouluttaa koko ikäluokka asuinpaikasta riippumatta ja esimerkiksi muualla Euroopassa yleisiltä kriisikouluilta on välttytty (Salminen 2012, 25).

Yhdenvertaisuus koulussa on ensiarvoisen tärkeää edelleenkin, sillä epätasa-arvoinen koulu hukkaa inhimillistä potentiaalia ja tuhoaa syrjittyjen elämän. Entistä moniarvoisempi yhteiskunta asettaa koululle aiempaa voimakkaamman kasvatusvastuun erilaisten ajatusmaailmojen yhteen sovittajana (Itkonen & Talib 2013, 7).

OECD katsoo (Opetusministeriön nettisivut), että suomalaisen oppimismenestyksen (PISA) taustalla on juurikin koulutusmyönteinen yhteiskunta, hajautettu koulutusjärjestelmä, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen, laaja yhteistyö koulun kehittämiseksi ja korkeatasoinen kirjastolaitos.

Menestys PISA-tutkimuksissa on kuitenkin kääntynyt laskuun samanaikaisesti kun

koulujen erot ovat kasvaneet (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 47). Kouluerojen kasvua voidaan kuitenkin pitää vain seurauksena laajemmasta eriarvoistumiskehityksestä.

4.2. Laitoksen käsite ja vallankäytön mekanismit koulussa

Yleisesti hyväksytyn käsityksen mukaan ihmiseksi tuleminen edellyttää kasvatusta ja koululle on säilytetty funktionaalinen tehtävä kokonaisuena ihmisen kasvattamisessa (Salminen 2012, 42-43), josta käytän kuten aiemmin määriteltyä nimitystä subjektiivisuuden tuotanto. Seuraavassa esittelen kuinka koulu kytkeytyy laitoksena osaksi kontrolliyhteiskuntaa ja sille ominaisia vallankäytön muotoja.

Olli Pyyhtisen mukaan laitos osa kontrolliyhteiskunnan anatomiaa ja sen keskuudessa kaikki on säänneltyä. Laitokset muistuttavat toisiaan olivat ne sitten vankiloita, sairaaloita, kouluja tai perheitä. (Pyyhtinen 2006, 439). Laitokset ovat osa vallankäyttöä, jolla ihmisten käyttäytymistä kontrolloidaan ja järjestellään uudelleen (em. 440).

Laitosten olemassaolon oikeutus on pitkälle 1900-luvun loppupuolelle perustunut käsitykseen laitoksista suljettuina tiloina, joissa toimintaa kuten työn tekemistä, oppimista ja parantumista tapahtuu. Kontrolliyhteiskunta kuitenkin järjestelee vallankäytön uudelleen, jolloin perinteiset kuriyhteiskunnan laitokset avautuvat osaksi yhteiskuntaa. (em. 441). Luonnollisestikaan tämä ei johda siihen, että instituutioiden merkitys vähenisi, vaan niiden vaikutuspiiri on laajentunut koko yhteiskuntaan. Silloin ollaan jatkuvasti työn tekemisen, oppimisen ja hallinnan tilassa (em. 442).

Kuriyhteiskunnan tuotteiksi Pyyhtinen kutsuu Deleuzea mukaillakseen vakaita subjektiivisuuksia, kuten oppilaita, työläisiä ja vankeja. Kontrolliyhteiskunnassa laitokset menettävät itsenäisen roolinsa yksilöiden elämän jaksottajina ja niistä tulee erottamaton osa toisiaan ja näin ollen myös subjektiivisuus on yksi kokonaisuus ja useat päällekkäiset identiteetit sulautuvat yhdeksi (em. 445).

Yksilöstä tulee ikään kuin samanaikaisesti koulu ja oppilas sekä tehdas ja työläinen.

4.3. Opetussuunnitelman arvot ja muutosvoima

2000-luvulla koulun tulevaisuutta ja sen uudistuspaineita ovat käsitelleet mm. Maarit Korhonen (2012 & 2014) ja Jari Salminen (2012). Korhosen pamfletit (2012 & 2014) pureutuvat ennen kaikkea erilaisten oppimistapojen huomiointiin, olennaiseen keskittymiseen ja digitalisaation vallankumoukselliseen vaikutukseen koulumaailmassa. Ari Salminen keskittyy vastaavasti koulun autonomian puolustamiseen ja koululaitoksen uudistamiseen mutkikkaiden eturistiriitojen välimaastossa (2012).

Salminen mainitsee oman teoksensa lähtökohdaksi antaa keinoja julkisen koulunuudistuskeskustelun kriittisempään arviointiin (Salminen 2012, 9) ja olen myös pistänyt merkille saman asian, että populistisilta ja kiivailevilta äänenpainoilta on koulunuudistuskeskustelussa mahdotonta välttyä. Tutkimukseni kannalta relevanttia on kuitenkin se osuus, jossa kirjoittaja lähestyy opetussuunnitelmaa arvoiltaan ristiriitaisena ”ideologisen artefaktina” (Salminen 2012, 10).

Salminen määrittelee opetussuunnitelman tehtäväksi kasvatettavien tietojen ja taitojen lisäämisen (Salminen 2012, 53) ja hän jakaa Pyöriän (2001) esittämät näkemykset tiedon aseman korostumisesta yhteiskunnallisena tuotantovoimana, joka edellyttää toimenpiteitä myös koululta. Salminen pitää myös mahdollisena, että panostukset ja onnistumiset yhdellä sektorilla (tietojen lisääminen) on saattanut johtaa tunneköyhään ilmapiiriin ja vaikeuksiin käsitellä tunteita (emotionaalinen tavoite), joka on pahimmillaan johtanut äärimmäiseen pahoinvointiin ja koulusurmiin (Salminen 2012, 54).

Salminen artikuloi opetussuunnitelmatyön taustalla vaikuttaviksi tekijöiksi lainsäädännöllisen ohjauksen, resurssien jaon, sisällöllisen vaikuttamisena ja arviointiprosesseista saatavat suuntaviivat (em. 66). Salminen myös näkee

opetussuunnitelman samoin kuin minä: poliittisena asiakirjana, joka normatiivisesti erottelee itseensä sisällytettävät asiat ja vallassa olevan kulttuurin keinot uusintaa ideologiaansa (em. 67-68).

On silti kiistanalaista, onko lopullinen valta opetuksen tuottamasta subjektiivisuudesta opettajalla vaiko opetussuunnitelman laatijoilla. Selvää on kuitenkin että rakenteellisilla toimenpiteillä kuten koulutuksen tuloksellisuuden ja opettajien pätevyyden kvalifioimisella voidaan merkittävästi vaikuttaa opettajien sitoutumiseen valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteenasetteluun (em. 71).

Salminen listaa useita eri tapoja määrittää opetussuunnitelman suhdetta arvioihin. Hänen mukaansa yleisiä tapoja käsitteellistää opetussuunnitelmaa ovat olleet mm. sen analysoiminen kontrollin välineenä, rationaalisen systeeminä, kulttuurisen pääoman ilmentymänä tai arvokkaana tietona (em. 72-74). Näistä kukin on ollut ominaista eri aikakausilla ja itse olen kiinnostunut erityisesti kontrollinäkökulmasta, sillä se mahdollistaa pureutumisen ennen kaikkea niihin mekanismeihin, joilla subjektiivisuutta tuotetaan, eikä tyydy pelkästään analysoimaan tavoitteita tai arvoja osana yhteiskuntaa.

Salmisen mukaan Suomessa koulunuudistuskamppailu on keskittynyt pääasiallisesti kahteen osa-alueeseen; millainen koulun perusrakenne on ja millaiset OPS:n tuntimäärät ovat (em. 104). Oppiaineet ovat hänen mukaansa eläneet yhteiskunnan mukana, mutta aineryhmien päätrendeissä ei ole tapahtunut merkittävää muutosta (em. 106-107).

Tuntijaon muutoksen hitautta ylläpitävät tiukat läänitykset, jotka ainedidaktiikan professorit, kustannustoiminta ja muut voimakkaat yhteiskunnalliset sidosryhmät aiheuttavat (em. 108-109). Salminen myös toppuuttelee ajatusta siitä, että voimakkaat iskulauseet koulunuudistuksessa aiheuttaisivat välttämättä vallankumouksellisia muutoksia koulun käytänteissä (em. 110).

5. TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSAINIESTOT

5.1. Metodien valinta

Tässä luvussa tulen käymään läpi tutkimuksessa tekemiäni metodologisia valintoja, menetelmiä, tutkimusetiikkaa ja esittelemään varsinaisen tutkimusaineistoni Opetussuunnitelma 2016 -asiakirjan. Metodini tutkimuksessa tulee olemaan kriittinen diskurssianalyysi. Michel Foucault'n tiedonarkeologiset lähestymistavat tarjoavatkin kiinnostavan lähtökohdan tutkimuksen tekemiseen.

Metodologinen valintani on hylätä opetussuunnitelman tarkastelu sen omien tavoitteiden onnistumisen tai epäonnistumisen näkökulmasta, vaan sen sijaan asetan sen subjektia tuottavien luvussa kolme esiteltyjen valtakäytäntöiden kehikseen. En myöskään aio tarkastella opetussuunnitelmaa oletetun oppilaan näkökulmasta, vaan tavoittelen jälkistrukturalistisesti tietoa siitä, miten asiakirja rakentaa oppilaasta totuutta.

Pyrin ylittämään tieteellisiä traditioita ja dikotomioita. Laadullinen tutkimus on tutkimuksessani pääasiallista, mutta hyödynnän myös kvantifioitavia tilastoja sopivilta osin. Tutkimukseni lähtökohtana on yhteiskunnan prosessimaisuus tilastollisen staattisuuden sijaan, joten laadulliset menetelmät ja niiden tarjoama analyysi tukevat parhaiten aihevalintaani.

5.2. Totuuden rakentaminen tieteellisen tiedon kautta

Hans-Georg Gadamer (2004, 16) määrittelee totuuden tarkoittavan *peittämättömyyttä*. Tieteessä on hänen mukaansa kyse siitä, että objektiivisen tiedon avulla ylitetään subjektiivisen kokemuksen satunnaisuus ja selkeärajaisilla käsitteillä monimerkityksiset symbolit (em. 18-19). Gadamer katsoo, että tematisoidun tiedon taakse pääseminen on mahdollista elämäkokemuksen avulla (em. 18). Tulkitsen Gadameria siten, ettei filosofiassa ole mahdollista päästä luonnontieteelliseen tutkimukselliseen objektiivisuuteen vaan tutkijan positio on aina läsnä tutkimuksessa. Gadamer toteaa itsekin (em. 20), etteivät kaikki hengentieteelliset saavutukset täytä verifioitavuuden ideaaleja.

Tieteellisen tiedon määritelmänä voidaan perusteltavuutta, objektiivisuutta ja kommunikoitavuutta. Perusteltavuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että kaikkien tutkimuksellisten valintojen taustat avataan, olipa kyseessä teoria, metodiset valinnat tai johtopäätökset. Menetelmiltä vaaditaan tieteellisessä tutkimuksessa systemaattista otetta ja väitteet tulisi argumentoida virheettömästi. (Ronkainen et al. 2013, 11).

Objektiivisuus puolestaan on päädytty määrittelemään uudestaan, sillä sosiaalisesti merkityksellisten ilmiöiden tutkiminen ”arvovapaasti” on koettu käytännössä mahdottomaksi. Nykyisin objektiivisuudella tarkoitetaan pikemminkin henkilökohtaisista intresseistä irrottautumista ja omien sidonnaisuuksien auki kirjoittamista. Avainsanoja objektiivisessa lähestymistavassa ovat aineiston monipuolisuus ja näkökulman rajallisuuden tunnustaminen. (em. 12).

Kommunikoitavuus puolestaan on tutkimuksen julkisuuteen liittyvä aspekti. Tutkimuksen tuloksista kertominen ja sen asettaminen julkisesti kaikkien arvioitavaksi ovat edellytyksiä objektiiviselle ja perustellulle tutkimukselle. (em. 12).

5.3. Kriittinen diskurssianalyysi yhteiskuntatieteissä

Olen valinnut tutkielmaani kriittisen metodin, koska tarkoituksenani on ennen kaikkea kategorisoida OPS 2016 asiakirjan tuottamaa subjektiviteettia ja löytää tekstistä piilotettuja ideologisia painotuksia. Diskursseilla tarkoitan puhunnan ehtoja, joiden puitteissa ollaan samanaikaisesti vapaita, mutta täysin kontrolloituja.

Kriittisessä diskurssianalyysissä on kyse vallan ja ideologioiden paljastamisesta ja välineenään systemaattinen semioottisen aineiston analyysi (Wodak & Meyer 2009, 3). Tiivistetysti kriittinen analyysi on kiinnostunut vallan eri muodoista, kuten hallinnasta ja ulosmäärittelystä, onhan vallassa ennen kaikkea kyse erojen tuotannosta sosiaalisissa rakenteissa (em. 10). Temaattisilta kokonaisuuksiltaan

kriittisen diskurssianalyysiä on sovellettu yhteiskuntatieteissä mm. tietopohjaisten talouksien tutkimiseen, median ja politiikan suhteisiin ja hegemonisiin narratiiveihin (em. 11).

Tutkimukseni kannalta keskeisen Foucault'n vaikutus diskurssianalyysin syntyyn oli kiistämätön. Kriittisen diskurssianalyysin voidaan katsoa jakaantuvan nelikenttään, jossa vastapäinä ovat yhtäällä toimijuuskeskeisyys ja rakennekeskeisyys sekä laaja ja yksityiskohtainen kielellinen toiminnallistaminen. (em. 22).

Foucault'n vaikutus näkyy diskurssianalyysin alasuuntauksista ennen kaikkea Norman Faircloughin edustamassa dialektis-relaationaalisessa lähestymistavassa sekä Sigfried Jägerin ja Florentine Maierin tunnetuksi tekemässä dispositiivianalyysissä (em. 20). Itse olen tutkimuksessani lähellä Jägerin ja Maierin suuntausta ja avaan sitä hieman tarkemmin seuraavaksi.

Jäger ja Maier (2009, 57) katsovat, että dispositiivianalyysi konstruoi uudelleen tietoa, joka on rakennettu diskursiivisissa käytännöissä, ei-diskursiivisissa käytännöissä ja materialisaatiossa.

Foucault'lle diskurssianalyysi edellytti sekä käsitteiden omaksumista että hylkäämistä. Diskurssianalyysille oli hänen mukaan ominaista muodonmuutosten, katkokkien ja sarjojen hahmottaminen kun taas historian romukoppaan joutui mm. erot häivyttävät perinteen ja vaikutuksen käsitteet (Foucault 2005b, 33).

Foucault siis pyrki näkemään "ennalta määrättyjen johdonmukaisuuksien" taakse, joten myös kehityksestä tai mentaliteetista puhuminen näyttäytyi hänelle ongelmallisena (em. 34). Niin sanotun "ilmenevän diskurssin" lisäksi on kiinnitettävä huomiota myös sanomatta jätettyyn, mutta läsnäolevaan diskurssiin (em. 38). Tästä voimme päätellä, että diskurssit eivät ole ristiriidattomia ajankuvia vaan keskenään kamppailevia sommitelmia.

Diskurssianalyysin osana on syytä paikantaa diskurssien esiintulopinnat, rajaavat instanssit ja erikoistumisen muodot (em. 58-60). Tämä on kuitenkin yksinään riittämätöntä ja myös diskurssin taustalla vallitsevat monimutkaiset suhdekimput on paljastettava (em. 63-64).

Analyysissä ei Foucault'n mukaan tule unohtaa diskurssille ominaista monimutkaisuutta ja asioilta on vietävä niiden nykyisyys (em. 67). Diskursseja on siis kohdeltava käytäntöinä sen sijaan, että ne olisivat vain "sanoja ja asioita", eräänlaisia merkkien kokonaisuuksia (em. 68-69). Lausumien analyysissä oletetaan diskurssien liikkeen jo pysähtyneen (em. 163).

Tarkasteltaessa lausumistapojen muotoutumista on tutkittava puhujan riippuvaisuuksia yhteiskunnan kokonaisuuteen nähden ja puheen tuottamaa ainutkertaisuutta ja yhteiskunnallista statusta (em. 70-71). Tämän lisäksi on analysoitava yhteiskunnallisia paikkoja, joissa puhuja soveltaa erityisasemaansa (em. 71). Ei tule unohtaa myöskään subjektin muuttuvia asemia suhteessa kohteiden ryhmiin (em. 73).

Siitä onko kriittis-emansipatorinen intressi itsenäinen vai pelkästään eräänlainen haarauma hermeneuttis-historiallisesta tiedonintressistä ei vallitse yksimielisyyttä (Morrow & Brown 1994). Merkittävin ero näiden intressien välillä on siinä, että kriittinen tiedonintressi ei pelkästään pyri ymmärtämään tai selittämään, vaan myös kritisoimaan ja muuntamaan merkitysisältöjä.

5.4. Tutkittavan aineiston esittely

Tutkimusaineistonani tässä tutkielmassa toimii 2016 käyttöön otettava opetussuunnitelma (myöhemmin OPS 2016), jonka osalta keskityn kaikille yhteisiin sisältöihin joilla katson olevan subjektiviteetin tuottamisen kannalta relevanttia merkitystä ja tuntijakosuunnitelmaan 7-9 luokkalaisille.

Valitsin yläasteen, sillä tuossa iässä tehdään loppuelämän kannalta yksi ratkaisevimmista valinnoista; lukio vai ammattikoulu. 15-vuotiaat ovat myös

juridisesti oikeutettuja tekemään töitä (Laki nuorista työntekijöistä 998/1993, 2 §), joten työelämän kannalta peruskoulun tulee saada subjektiviteetin tuotantonsa valmiiksi yhdeksännen luokan loppuun mennessä.

OPS 2016 -asiakirjan tarkastelussa kiinnitän huomiota seuraaviin lukuihin, joissa määritellään perusopetuksen tehtävän ja tavoitteet (luku 3), toimintakulttuuri (luku 4), oppimisen arviointi (luku 6), oppimisen ja koulunkäynnin tuki (luku 7) ja oppilashuolto (luku 8). Lisäksi analysoin läpi kunkin oppiaineen tehtävät ja tavoitteet (luku 15) menemättä kuitenkaan syvemmälle arvioinnin kriteereihin, koska olen kiinnostunut ennen kaikkea tavoitteista, en arvioinnin sisäisestä logiikasta.

5.5. Aineiston koodaaminen ja analyysin kulku

Aineistoni läpikäymisessä olen hyödyntänyt laadulliseen tutkimukseen tarkoitettu ATLAS.ti-ohjelmaa. Atlaksen avulla on mahdollista antaa sanoille, lauseille, kappaleille tai sitä suuremmille yksiköille niitä kuvaavia koodeja tekstin kokonaisajatuksen hahmottamiseksi. (Atlas.ti 2014, UEF wiki 2014). Ohjelma on siis analysoinnin apuväline, mutta ei itsessään analysoi mitään.

Itse olen valinnut aineistoni tutkittavaksi yksiköksi ensisijaisesti kappaleen ja toissijaisesti yksittäisiä sanoja, joilla olen kokenut olevan erityisen paljon merkitystä asiasisällön merkityksen muodostumisessa. Analyysikappaleessa tulen viittaamaan niin sanottuun primaaritekstiin ja käsittelemään tekemiäni havaintoja eli sekundaaritekstiä aineiston diskursseja kokoavina havaintoina. Analyysiosiossa ei siis viitata havaintojen kokonaisuuksiin sellaisenaan.

Aineiston analyysissä on kyse prosessista, jossa voidaan katsoa olevan kolme vaihetta. Ensimmäisenä aineistoon tutustutaan ilman ennakko-olettamia ja pyritään hahmottamaan, mistä aineistossa on varsinaisesti kyse. Olennaista tässä vaiheessa on pilkkoa ja luokitella aineistoa ymmärrettävämpään muotoon. (Ronkainen et al. 2013, 124).

Ensimmäisessä vaiheessa luin tekstistä yksittäisiä lukuja useita kertoja. Annoin

yksittäisille lauseille ja kappaleilla niitä lyhyesti kuvailevia koodeja pohjautuen tutkimuskysymyksiini. Tyypillinen koodi saattoi olla: ”tuottaa luottavaista subjektiivisuutta”, jossa tuli samanaikaisesti sekä ilmi se konteksti, jossa subjektiivisuutta tuotettiin kuin myös se subjektiivisuuden ottama muoto, jonka tietty toimenpide saa aikaan. Vastaavasti koodasin tekstistä esiin myös ilmiöitä, jotka liittyvät jälkiteolliseen kapitalismiin ja tyypillinen esimerkki tällaisesta on ”korostaa yksilön kommunikatiivisia taitoja”. Tämän tyyppisistä havainnoista käsin lähdin analyysin toisessa vaiheessa etsimään diskursseja ja kolmannessa vaiheessa suhteuttamaan diskursseja teoreettiseen viitekehykseen.

Analyysi jatkuu toisessa vaiheessaan käsitteellistämisen ja tulkiten. Tulkinnaista voi myös kummuta tarvetta uusille analyysimenetelmille tai aineistoille eli aineisto saturoituu. (em. 124).

Itselleni ei tullut tarvetta tarkentaa analyysimenetelmiäni. Tässä vaiheessa tekstistä kuitenkin alkoi hahmottua useampia erilaisia diskursseja, jotka saattoivat olla myös keskenään ristiriitaisia. Opetussuunnitelmassa on esimerkiksi **yksilöllistämisen diskurssi**, joka perustuu monimuotoiseen ja yksilölliseen opetukseen, mutta myös vastuun kääntämiseen itseen arvioinnissa ja elämäntaitojen oppimisessa.

Samanaikaisesti opetussuunnitelmassa on kuitenkin melko voimakas **yhteisöön kasvattamisen diskurssi**. Tätä puolestaan toteutetaan siten, että oppilaille muodostetaan tietty ikään sidottu ryhmänsä, josta poiketaan virallisissa yhteyksissä ainoastaan tietyissä valinnaisissa oppiaineissa sekä mahdollisesti niissä oppiaineissa, joissa oppilaat puolestaan kategorisoidaan sukupuolensa perusteella. Kyseessä on selkeä yhteisöllisyyttä rakentava rituaali, jota on hieman vaikeaa perustella muuten kuin historiansa kautta. Oppilaat voitaisiin kategorisoida esimerkiksi heille soveltuvan oppimistavan perusteella, mutta koulussa on päädytty ikäpohjaiseen kategorisointiin.

Lisäksi opetussuunnitelman sisällöt jakaantuvat teemakokonaisuuksiin, mutta en

nähty mielekkäänä ratkaisuna näiden valmiiksi annettujen ”koodausten” hyödyntämistä sellaisenaan. Näistä julkilausutuista tavoitteista voimakkain muuta tekstiä määrittelevät työelämä, tasa-arvo ja aktiivinen kansalaisuus, joiden osalta tein koodauksia myös toimintatapoja ja käytäntöjä koskevista tekstiosuuksista. Katson kuitenkin näiden kokonaisuuksien sisältyvän sellaisenaan yksilöllistämiskurssiin ja yhteisöön kasvattamisen diskurssiin.

Kolmas vaihe analyysissä pohjautuu luentaan, jolloin aineistoa suhteutetaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja aiempaan tutkimustietoon. Osana luentaa tutkija tekee ajatuskokeita aineiston perusteella hypoteesiensa soveltuvuudesta. (em. 125).

Kolmannessa vaiheessa ei itselleni tullut suuria yllätyksiä suhteuttaessani aineistoa viitekehykseen. Opetussuunnitelmassa selvästi tiedetään, että yhteiskunnassa on menossa paradigmaattisia muutoksia, mutta niihin vastataan pintapuolisesti muuttamalla opetussisältöjä, eikä niinkään toimintatapoja muuttamalla tai yksilöiden autonomiaa vahvistamalla. Aiemman tutkimustiedon pohjalta selvisi myös syitä sille, miksi muutos on niin hidasta.

Ajatuskokeiden seurauksena hypoteesi osoittautui siis ylimitoitetuksi, koska opetussuunnitelmalla ei ole vaadittavaa rohkeutta hylätä teollista viitekehystä. Sen sijaan opetussuunnitelma tuottaa subjektiivisuutta, joka kykenee joustavasti sopeutumaan myös prekarisoituneille työmarkkinoille, joilla yksilön persoona on muodostunut itsessään tuotantovoimaksi.

5.6. Tutkijapositio ja tutkimusetiikan huomioiminen

Arvoneutraalin tieteen ollessa käytännössä mahdotonta on tutkijan raotettavaa omaa positiotaan tutkimusaiheeseen nähden. Tutkimuksen aiheeseen minut johtivat useat keskenään risteävät polut, jotka alkoivat omista kouluajoistani, jolloin heräsi myös kiinnostus yhteiskuntaan. Sitten toimin kiinnostuin koulutuspolitiikan ja kapitalismin suhteista luottamustoimieni ja opintojeni myötä. Olen kiinnostunut koulun tutkimisesta, koska toimin vuosina 2011 - 2013

Vasemmisto-opiskelijoiden hallituksessa, joista viimeisen vuoden puheenjohtajana. Edustin linjaa jossa opiskelijapolitiikan näkökulmaa laajennettiin myös perusasteelle ja toiselle asteelle.

Koulutuksessa minulle on tärkeää maksuttomuus, saavutettavuus ja tasa-arvoisuus, opetusmenetelmissä puolestaan dialogisuus ja kriittisyys. Opetus ei mielestäni koskaan saa olla minkään yksittäisen hegemonisessa asemassa olevan opin kaatamista oppilaiden päähän, vaan moniarvoista ja oppilaiden oman ajattelun kehittymistä tukevaa.

Peruskoulun suhteen puolustan Pohjoismaista hyvinvointiajattelua, mutta olen myös erittäin avoin uusille radikaaleille oppimistavoille, joiden tavoitteena on muuttaa yhteiskunnan rakenteita ja kasvattaa oppilaiden autonomiaa. Viimeisten vuosikymmenten kehitys on myös mielestäni johtanut siihen, että hyvinvointivaltiosta puhuminen saa puhujan näyttämään todellisuudesta irtaantuneelta.

Pro gradu -tutkielman tekeminen on asettanut minut tarkastelemaan uudelleen omaa poliittista sijoittumistani. Ennen kaikkea tutuksi on tullut ristiriita vanhavasemmistolaisen ajatuksen yhteiskuntaluokista objektiivisina tosiseikkoina ja uusvasemmistolaisen subjektiivisuuksien moneuden välillä.

Tutkimusetiikan osalta pidän olennaisena, että tutkimus kommunikoi riittävästi aiemman tutkimuksen kanssa. Aihevalintani jättää runsaasti tilaa tulkinnalle, jolloin on olennaista avata riittävän laajasti tulkintaan johtaneita ajatuskulkuja.

6. SUBJEKTIIVISUUDEN TUOTTAMINEN OPETUSSUUNNITELMASSA

6.1. Semiokapitalismi on läsnä

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan oikeuksia suunnitelman mukaiseen opetukseen ja riittäviin tukipalveluihin. Tämän voi katsoa rakentavan tulevaisuuteen luottavaa ja turvallista subjektiivisuutta. Maksuton, yhteinen ja ohjattu ruokailu on rituaali, jolla luodaan yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja jaksotetaan oppimista. (Opetushallitus 2014, 14). Opetussuunnitelma rakentaa legitimitteettiään vetoamalla yhdenvertaisuuslakiin (em. 28) ja perusopetuslakiin (mm. em. 9).

Perusopetuksen arvoperustassa (em. 15-16) painottuvat oppilaan ainutkertaisuus, tasa-arvon, sivistyksen ja demokratian ideaalit sekä kulttuurisen moninaisuuden ja kestävä elämäntavan rakentaminen. Onkin mielenkiintoista, kuinka julkilausuttua opetussuunnitelmassa on globalisaation hyväksyminen ja suurten kansallisten kehyskertomusten häivyttäminen taka-alalle. Arvoja voidaan pitää jatkumona jonkinlaiselle Pohjoismaiselle hyvinvointiregiimille ja niitä on vaikea vastustaa. Samalla on kuitenkin ymmärrettävä, että arvopohja myös sulkee pois monia yhteiskuntamme rakenteellisia ilmiöitä kuten kilpailullisuuden.

Moneutta uuden työvoiman subjektiviteetin ominaispiirteenä on korostanut mm. Virno (2006). Koulussa katsotaankin oppilaalle syntyvän suhteen itseensä, ympäristöön ja muihin ihmisiin ja myös kyky tulkita mediaa kriittisesti (Opetushallitus 2014, 15). Moneus ei kuitenkaan esiinny opetussuunnitelmassa sellaisena paradigmaattisena ja kapitalismin uudistumiselle välttämättömänä muutoksena kuin Virno sen esittää, vaan hyvin käytännönläheisenä näkökulmana, jonka tavoitteena syrjinnänvastaisen ilmapiirin luominen. Opetussuunnitelma korostuu myös yksilöä ja omatahtisuutta, jonka osalta on tapahtunut siirtymä peruskoulun syntyvaiheiden yhtenäisyysideaalista.

Oppimiskäsityksessä (em. 17) on mukana myös affektiivisuus osana oppimista.

Opetussuunnitelmassa sitä toteutetaan kielen, kehollisuuden ja monipuolisen aistien käytön avulla. Lisäksi mainitaan leikit ja pelillisuus (em. 21).

Perusopetuksen tehtävänä (em. 18) on ohjata oppilaita tunnistamaan vahvuuksiaan ja rakentamaan tulevaisuuttaan. Lisäksi mainitaan ajatus koulutusjatkumosta esiopetuksen ja toisen asteen välillä. Tavoitteena on myös laaja-alainen osaaminen, jonka katsotaan olevaan monien henkisten ominaisuuksien kuten tietojen, asenteiden ja tahdon summa (em. 19). Tässä myös korostaa peruskoulun rooli subjektiivisuuden muokkaajana. Jälkitekolliselle yhteiskunnalle ominaiseen elinikäiseen oppimiseen pyritään antamaan valmiuksia kehittämällä kykyjä hahmottaa itsensä oppijana (em. 17).

Itsestä huolehtimiseen katsotaan kuuluvaksi monia arjen taitoja ja ajanhallintaa. Näin oppilaille rakennetaan myös luottavaista asennetta tulevaisuutta kohtaan. (em. 22). Arjenhallinnan korostaminen voidaan katsoa vastareaktioksi sellaisiin ilmiöihin kuin luottotietojen menettäminen ylivelkaantumisen seurauksena, teiniraskaudet ja sukupuolitaudit, päihdeongelmat ja liiallisesta kiireestä aiheutuva loppuun palaminen.

Itsestä huolehtimisen sitominen esimerkiksi velkaantuneisuuden kontekstiin jättää kuitenkin samalla huomioimatta sen, että itsestä huolehtimisen taitoja voisivat olla vaikkapa työnantajan sanelupolitiikan vastustaminen tai viranomaisten päätöksistä valittaminen.

Tieto- ja semiokapitalismissa oppilaat oppivat elämään teknologisia taitojaan ja monilukutaitoa kehittämällä (em. 22-23). Monilukutaito koostuu erilaisten tekstimuotojen koodaamisesta, käsittelystä ja suhteuttamisesta. Lisäksi tieto- ja viestintäteknologiat esiintyvät vielä omana itsenäisenäkin tavoitteenaan, jossa korostuvat turvallisuus, tutkimuksellisuus ja teknologioiden käyttämisen luovuus (em. 23).

Työelämän muutos on opetussuunnitelmassa läsnä ja oppilailta halutaankin antaa

valmiuksia kehittää työprosessejaan, arvioida aikaa, tehdä johtopäätöksiä ja kokeilla erilaisia vaihtoehtoja (em. 23-24). Näitä voidaan pitää eräänlaisina metataitoina myöhemmin tapahtuvalle työelämään siirtymiselle.

Tietokykykapitalismissa uusien taitojen hallitsemisesta tulee entistä merkittävämpi taito, jolloin jo nuorena opittu itsereflektion omaksuminen nousee entistä keskeisemmäksi. Subjektiiivisuuden osalta tavoitteena on siis itseään luontevasti tarkkaileva ja kehittävä ihminen, joka ei turhaan erikoistu asiaan vaan pikemminkin hallitsee laajoja kokonaisuuksia ja omaksuu taitoja niiden työelämärelevanssin perusteella.

Nostamalla osallistuminen omaksi teemakseen (em. 24) koulu avautuu laitoksena osaksi yhteiskuntaa ja pyrkii dialogisuuteen.

6.2. Kaikki lähtee toimintatavoista ja kulttuurista

Luvussa neljä avataan perusopetuksen toimintakulttuuria. Toimintakulttuurin linjaa yhteisön käytäntöjä ja arvioi kriittisesti arvojen, asenteiden ja tapojen välittymistä aikuisilta lapsille (em. 26). Koulu nimitetään aikuiskasvatuksesta tutulla käsitteellä ”oppivaksi yhteisöksi”, joka huomioi jäsentensä moninaisuuden ja yksilölliset tarpeet (em. 27). Toimintakulttuurin osalta ei kuitenkaan avata tarkemmin, aikooko koulu opettaa oppilaita arvioimaan vallankäytön tekniikoita kriittisesti ja lähestymään syrjintää feministisistä ja rasisminvastaisista positioista.

Koulu on havahtunut motivaatio-ongelmiin ja pyrkii vastaamaan niihin oppimisen iloa korostavin ja toiminnallisoin työtavoin, jotka pohjautuvat oppilaiden omiin kiinnostuksenkohteisiin (em. 30). Toimintakulttuurin osalta päätäntävaltaa annetaan myös paikallisesti mahdollisuutena nostaa esiin paikallisia erityiskysymyksiä ja ottaa oppilaat ja huoltajat mukaan toimintakulttuurin kehittämiseen (em. 33).

Opetuksen järjestämisessä vaihtoehtoina ovat yksilöllinen eteneminen ilman vuosiluokkia, yhdysluokkaopetus, etäyhteyksien hyödyntäminen, joustava

perusopetus ja erityistilanteiden huomiointi vaikkapa sairastapauksissa (em. 38-41). Kasvatuksen tavoitteita tukee myös aktiivinen kerhotoiminta, jolla pyritään vahvistamaan kokemusta hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä eli luomaan luottavaista subjektiivisuutta.

Edellä mainittujen kasvatuksellisten tavoitteiden vuoksi järjestetään myös yleissivistystä tukevaa kirjastotoimintaa ja yhtenäinen kouluruokailu (em. 41-42). Koulun yhteisöllisyys rakentuu ennen kaikkea välituntien ja yhteisten päivänavausten kautta, jolloin avautuu myös uudenlaista tilaa oppilaiden oman luovuuden toteuttamiselle (em. 43). Yhteiset koko kouluyhteisöä läpileikkaavat hetket, kuten ruokailut ja aamunavaukset tuottavat yhteisöllisyyttä ja niiden avulla oppilaisiin iskostetaan käyttäytymiskoodistoja siitä, mikä on ruokaillessa ja leikkiessä hyväksyttävää ja mikä ei.

6.3. Arviointi, hallinta ja kurinpito

Oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön piiriin opetussuunnitelma katsoo erilaisia koulun ja kodin sekä kolmansien osapuolten välisiä yhteistyön muotoja, joihin kuuluvat myös kurinpidolliset toimenpiteet ja erilaiset opetuksen järjestämisen muodot sekä koulunkäynnin kannalta olennaiset tukitoimenpiteet, kuten koulukyytien- ja ruokailun järjestämisen (em. 34 - 46).

Epäasialliseen käytökseen kouluissa puututaan ensisijaisesti välittömällä palautteella, mutta myös kurinpidollisiin toimenpiteisiin kuten jälki-istuntoihin ja kasvatuskeskusteluihin on mahdollisuus (em. 36). Kurinpito ei kuitenkaan ole ensisijaista, vaan tilanteet pyritään hoitamaan siten, että konflikteilta luokkahuoneessa vältytään.

Kurinpidon käytännöllä oppilasta pidetään ”alaikäisyyden tilassa”, jossa ylemmät auktoriteetit määrittävät oikean käyttäytymisen. Kiinnostavan kurinpidosta tekee, ettei se suurimmissa osassa tapauksista perustu lakiin vaan pikemminkin yhteiskunnan sisäisiin moraalikoodistoihin ja koulun sisäisiin sääntöihin. Esimerkiksi laatiminen yhdessä oppilaiden kanssa sitouttaisi oppilaat paremmin

niiden noudattamiseen.

Kasvatukselliset keskustelut onkin asetettava osaksi laajempaa kontrollin ja hallinnan viitekehystä, jossa oppilaat ovat jatkuvan arvioinnin, kategorisoinnin ja säätelyn alaisina.

Oppimisen osalta koetaan tärkeäksi se, että arviointi on dialogista ja oppilasta eteenpäin kannustavaa. Lasten huoltajille sekä lapsille itselleen tehdään selväksi sovellettavat arvioinnin kriteerit ja arvosanojen taustat. (em. 48). Itsensä arvioinnin merkitys korostuu ja oppilas kehittyy näin yhä itseohjautuvammaksi oppijaksi tunnistamalla omia vahvuuksiaan ja sovittuja tavoitteita (em. 49).

Arvioinnissa tulisi erottaa taitojen arvioiminen henkilökohtaisten ominaisuuksien arvioinnista, sillä käyttäytyminen arvioidaan itsenäisenä arvosananaan (em. 50). Jatkuva arviointi on usein sanallista kun taas jaksottainen arviointi tehdään joko pelkästään numeroin tai numeroin ja sanallisesti selittäen (em. 51).

Mikäli oppilaan arvosana on yhdessä tai useammassa oppiaineessa hylätty, voidaan hänet jättää luokalle. Luokalle jättäminen on sosiaalisesti raskas toimenpide, koska esimerkiksi lapsen sosiaaliset suhteet saattavat vaihtua muun vuosiluokan jatkaessa eteenpäin. Tästä syystä siinä noudatetaan harkintaa siten, että luokalle ei välttämättä jää, mikäli oppilas osoittaa osaamisensa erillisessä kokeessa. (em. 52).

6.4. Oppiaineiden uusi fokus

Siirryttäessä tarkastelemaan oppiaineiden teemasisältöjä on 7-9 vuosiluokkien aikana keskiössä yhteisöön kasvaminen (em. 280). Valinta kertoo mielestäni siitä, että koulumaailmassa on toden teolla havahduttu yhteiskunnalliseen eriytymiseen, jonka vastapainoksi halutaan luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ehkäistä kiusaamista, syrjintää ja ennakkoluuloja.

Yhteisistä käyttäytymissäännöistä sopimisen yhdessä henkilökunnan kanssa

katsotaan synnyttävän turvallisuutta (em. 280) ja koulu ottaa pelisääntökysymyksessä sovittelevan mutta jämerän kannan. Korostus on kuitenkin tulkittava osaksi siirtymää ala-asteelta yläasteella, sillä yläasteen funktio on myös antaa valmiudet hakeutua toisen asteen koulutukseen sekä tehdä päätöksiä yksilön työuraa koskien.

Vuosiluokilla 7-9 tapahtuva opetus jakautuu seuraaviin seitsemään laaja-alaiseen oppimiskokonaisuuteen, jotka olen koonnut seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon (em. 281-285).

Edellä tehdyn koonnin perusteella oppimissisältöjä voidaan pitää oppiainerajat onnistuneesti ylittävinä, joskin lopullinen analyysi onnistumisesta voidaan tehdä vasta arvioidessa tavoitteiden toteutumista useamman yksittäisen oppiaineen kautta.

Oppisisällöissä huomio kiinnittyy yksilön ja yhteisön vuorovaikutukseen ja yksilön kasvuun täysivaltaiseksi yhteisön jäseneksi. Yhteisössä toimimiseen liitetään sisällöissä ennen kaikkea osallistumista (työelämään, politiikkaan, kulttuuriin) ja sosiaalisia taitoja, joiden avulla yksilö rakentaa uraansa ja itsetuntoa vahvistavaa ystäväpiiriä.

Teorialuvussa tekemäni luonnehdinta semiokapitalismista on läsnä oppimissisällöissä vuorovaikutuksen ja omien vahvuuksien tunnistamisessa, erilaisten tekstilajien tuottamisessa ja tulkinnassa sekä tiedon käsittelyssä.

Johtuen oppimissisältöjen läpileikkaavuudesta ei ole syytä tarkastella erikseen jokaista oppiainetta vaan olen valinnut case-tyyppisesti muutamia oppiaineita, joiden kautta tarkastelen subjektiivisuuden tuotantoa. Näitä oppiaineita ovat äidinkieli (em. 287-323), historia (em. 415-417) ja yhteiskuntaoppi (418-421). Perustelen valintoja sillä, että äidinkieli avaa mielenkiintoisen ikkunan niihin tapoihin, joilla yksilö tuo omaa persoonallisuuttaan osaksi tuotantoa, kun taas historia ja yhteiskuntaoppi ovat perinteisesti se oppiainepari, joka on avannut

oppilaan maailmankuvaa yhteiskuntaa kohti.

Nimi:	Mitä tehdään?	Miksi tärkeää?
L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen	Vahvistetaan oppilaan omaa roolia oppimisprosessissa, rakennetaan itseluottamusta ja parannetaan ongelmanratkaisukykyä.	Ajattelun taidot ja motivaatio kehittyvät. Tärkeää peruskoulun jälkeisissä opinnoissa.
L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	Tuetaan kulttuuri-identiteetin muodostumista, ohjataan tunnistamaan maailmankatsomusten vaikutus yhteiskuntaan ja näkemään moninaisuus myönteisenä voimavarana.	Kulttuurinen osaaminen korostuu globalisoituvassa maailmassa. Kulttuurilla on merkitystä yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvoinnille.
L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	Oppilaiden itsenäistymistä tuetaan ja kiinnitetään huomiota arjen taitoihin. Tunnetaitoja kehitetään sosiaalisten tilanteiden avulla.	Itsenäinen nuori osaa välttää esim. vaaratilanteita ja ylivelkaantumista. Kestävä kulutus tärkeää myös ympäristölle.
L4 Monilukutaito	Syvennetään monilukutaitoisuutta tekstien kirjoja laajentamalla. Harjoitellaan tiedon tuottamista, tulkintaa ja välittämistä.	Ajankohtaisilla tekstivalinnoilla syvennetään myös kuluttaja-, talous- ja työelämäosaamista.
L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen	Kannustetaan oma-aloitteiseen tv:n hyödyntämiseen. Opitaan hankkimaan ja hyödyntämään tietoa. Opitaan tarkoituksenmukainen teknologioiden käyttö ja yhteisöllisissä palveluissa toimiminen.	Yhteiskunta tulee yhä enemmän riippuvaiseksi teknologiasta, verkoista ja digitaalisesta kommunikaatiosta.
L6 Työelämätaidot ja yrittäjäyys	Edistetään myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Hankitaan ensimmäiset kokemukset työelämästä ja opetellaan kieli- ja vuorovaikutustaitoja. Opiskelusta tehdään toiminnallista projektien ja verkostoitumisen kautta.	Oppilaan osattava toimia työelämässä ja tunnistaa omia vahvuuksiaan.
L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen	Syvennetään kiinnostusta yhteisiä asioita kohtaan. Opitaan vaikuttamisen tapoja ja ymmärretään niiden merkitys arvostuksen ja kuulluksi tulemisen kautta.	Oppilas oppii tekojensa merkityksen lähiyhteisölle, yhteiskunnalle ja luonnolle. Oppilas myös ymmärtää, että tulevaisuuteen voi vaikuttaa.

Taulukko 1. Laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteet vuosiluokilla 7-9.

6.4.1. Äidinkieli

Äidinkielen opetuksen tehtäväksi opetussuunnitelma määrittelee sen, että oppiaineen avulla oppilaat kykenevät käsitteellistämään ilmiöitä ja kehittää vuorovaikutustaitoja. Laajemmin kyse on kiinnostuksen ja ymmärryksen synnyttämisestä eri kulttuurien välille. Kulttuurien ymmärtämisessä kirjallisuudella on erityisen suuri merkitys. Onhan kirjallisuus aina aikansa peili. (em. 287).

Äidinkielen osalta tavoitteenasettelu tuntuu loogiselta ja ymmärrettävältä. Kommunikaation korostuminen uudessa työssä edellyttää vuorovaikutustaitojen ja kulttuurisen lukutaidon jatkuvaa kehittämistä.

Myös median tulkitsemiseen panostetaan ja oppiaineeseen sisältyykin runsaasti kriittisen kansalaisuuden rakentamista itsenäisen tulkinnan vahvistamisen kautta. Motivaatio oppimiseen nähdään äidinkielen osalta syntyvän siitä, että opittavat asiat ovat merkityksellisiä opiskelijalle ja hän tuntee osallisuutta ymmärtäessään kulttuuria ja ympäröivää yhteiskuntaa. (em. 288).

Äidinkielen oppiaineessa sisältöalueita on neljä. Niistä ensimmäinen keskittyy (S1) keskittyy vuorovaikutustilanteissa toimimiseen. Kommunikaation merkitys jälkiteollisessa kapitalismissa korostuu ja vuorovaikutuksen kehittäminen erilaisissa koulun ulkopuolisissa tilanteissa on välttämätöntä myös äidinkielen opetuksen kannalta. (em. 291).

Toisessa sisältöalueessa (S2) opetuksen painopiste siirtyy tekstien tulkitsemiseen. Tekstityypit voivat vaihdella fiktiivisistä teksteistä yhteiskunnallisesti kantaaottaviin. Oppimisen kannalta on olennaista kyetä erottamaan erilaisia tekstityyppejä muuttuvissa mediaympäristöissä. Tekstien tulkitseminen myös valmistaa oppilaita omien mielipiteiden muotoilemiseen, joita päästään hyödyntämään tekstin tuottamiseen keskittyvässä kolmannessa sisältöalueessa (S3). Kolmannessa sisältöalueessa paljastuu tekstien tavoitteellisuus, mikä

kehittää analyyttistä subjektiivisuutta ja välineitä yhteiskunnallisen toimijuuden ilmaisemiseen. (em. 291-292).

Neljäs sisältöalue (S4) luo kontekstia aiemmin opitulle, sillä sen sisältönä on kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen. Sisältöalueessa tutustutaan esimerkiksi suomen kielen syntyyn ja kulttuurin ilmenemismuotoihin. Tällä tavoin tekstit sijoittuvat osaksi kulttuuria, eivätkä pelkästään historiattomiksi ja aatteettomiksi tekstinkappaleiksi.

Subjektiivisuuteen kulttuuriin perehtymisellä on kaksijakoiset vaikutukset; toisaalta on tärkeä tuoda esiin diskurssien jatkuvuuksia ja katkoksellisuuksia, toisaalta opetus uusintaa helposti kulttuurillisia käsityksiä, jotka akateeminen tutkimus saattaisi kyseenalaistaa. Suomalainen kirjallisuus ei esimerkiksi ole mikään ainutkertainen homogeeninen kokonaisuus, vaan linkittyy osaksi pohjoismaista kirjallisuusperinnettä ja jakautuu sisäisesti monenlaisiin tyyliuuntauksiin. Perinteinen narratiivi suomalaisesta kirjallisuudesta on ollut myös verrattain sukupuolisokeaa. (em. 292).

Äidinkieli asettuukin sisältöalueidensa osalta vahvasti jälkiteollisen kapitalismin kehikkoa korostamalla kommunikatiivisia valmiuksia tekstien tulkintaan ja tuottamiseen.

6.4.2. Historia ja yhteiskuntaoppi

Historian osalta tavoitteena on auttaa oppilaita ymmärtämään menneisyyden valintojen kautta kulttuureja ja tulevaisuutta (em. 415-416). Historian monitulkintaisuus on tärkeä nosto, sillä juuri oman tulkinnan ainutkertaisuuden korostaminen on omiaan lisäämään kulttuurienvälisiä jännitteitä ja tuottamaan kansallismielistä subjektiivisuutta.

Kiinnostavaa opetuksen sisällöistä tekee keskittyminen niin voimakkaasti ns. uuden ajan historiaan, vaikka juuri 7-9 vuosiluokilla oppilailla kenties alkaisi olla ymmärrystä hahmottaa maailmaa kokonaisvaltaisemmin. Historianopetusta

hallitsee teollistuminen, suuret sodat ja kansallinen viitekehys. Myös hyvinvoinnin rakentamiselle ja aatteille on paikkansa opetuksessa. (em. 416).

Historianopetus on näin olleen jatkuvuuksia korostavaa ja ennen kaikkea valtioiden historiaa Suomen positiosta tarkasteltuna. Vasta lopullinen opetustapahtuma paljastaa, rakentaa historiankäsitteitä keinotekoisesti kuvaa yhtenäisyydestä ja kansasta hobbesilaisessa mielessä.

Yhteiskuntaopin opetuksessa keskiössä on aktiivinen kansalaisuus ja kriittisyyden rakentaminen. Kriittisyyttä osoitetaan niin mediaa kuin päätöksentekoaikin kohtaan. (em. 418-420). Voimakas osallistamisen korostaminen lähtee mitä luultavimmin siitä legitimitettkriisistä, joka parlamentaarista demokratiaa on viime vuosina kohdannut.

Sisältöjen osalta opetussuunnitelma havahtuu siihen laajaan elämänhallintaongelmien kirjoon, johon kuuluvat ylivelkaantuminen, päihteiden väärinkäyttö ja huono seksuaaliterveys. Opetussisällöissä (S1) onkin voimakas painotus yksilön vastuiden ja velvollisuuksien hallintaan ennen kaikkea talouden näkökulmasta. Subjektiiivisuuden kannalta velvollisuuksien ja vastuiden korostaminen luo kansalaisuutta, joka rakentuu suhteessa kansallisvaltioon. Velvollisuudet nähdään siis voimakkaasti sidonnaisina lainsäädäntöön eikä niinkään eettisiin periaatteisiin vaikkapa luontoa kohtaan. (em. 419).

Vastuiden ja velvollisuuksien korostaminen taloudellisessa kontekstissa rajaa kuitenkin samalla pois joukon mahdollisuuksia kulttuurisen autonomian rakentamiseen. Yksilö siis sitoutuu samalla myös kapitalismiin perustavanlaatuisesti, sillä velka, kilpailulliset markkinat ja yhteiskunnallinen koheesio ovat välttämättömiä kapitalismille. Kilpailullisen yksilön tuottaminen on siis kapitalistisen järjestyksen säilymisen edellytys.

Yhteiskuntaan sitouttaminen jatkuu myös toisessa sisältöosiossa (S2), joka keskittyy demokraattiseen yhteiskuntaan. Oikeusvaltion periaatteiden

korostaminen on paikallaan, sillä etenkin matalasti koulutetun väestön keskuudessa ovat viimeaikoina yleistyneet lynkkausmielialaa lisäävät vihasivustot, joiden vastavoimaksi tarvitaan kriittistä subjektiivisuutta, joka osaa tarkastella asioita oikeusvaltion periaatteiden mukaisesti. (em. 419).

Aktiivista kansalaisuutta (S3) yhteiskuntaoppi rakentaa perehdyttämällä oppilaat erilaisiin vaikuttamisen tapoihin ja kanaviin. Yhteistyö koulun sisällä mutta myös koulun ulkopuolelle avautuva yhteistyö pyrkivät tarjoamaan mahdollisuuksia kehittää demokraattisessa yhteiskunnassa tarvittavia osallistumis- ja neuvottelutaitoja. (em. 420).

Yhteiskunnan taloudellinen toiminta (S4) on yhteiskuntaopin neljäs sisältöalue. Siinä missä jälkiteollisessa kapitalismissa ei ole erotettavissa taloutta itsenäisenä sektorina, on opetussuunnitelmassa kyseiseen jakoon kuitenkin päädytty. Peruskäsitteiden ja kansantaloudellisten mekanismien ymmärtäminen on kuitenkin hyvä lähtökohta sellaisen subjektiivisuuden kehittymisellä, jossa taloudellisia ilmiöitä ei pidetä luonnonlakien kaltaisina väistämättöminä tapahtumina. (em. 420).

7. POHDINTAA

Pohdintalukuaani lähestyn Helsingin yliopiston gradusivuilla (2006) esitetyn kysymyksenasettelun kautta:

”Mitä aineistoanalyysi kertoo tutkimushypoteesista? Tukevatko tulokset teorialuvussa esitettyjä näkemyksiä? Vastasiko tutkimusmetodi odotuksia? Voiko tapaustutkimuksen pohjalta tehdä yleistyksiä?”

Tutkimushypoteesin ja aineistoanalyysin suhde on mielenkiintoinen. Minulla oli pieniä vaikeuksia saada hyvin teoreettinen jälkistrukturalistinen subjektiivisuuden teoria kommunikoimaan hyvin käytännöllisen virkamiesvetoisesti valmistellun opetussuunnitelman kanssa. Onnistuin siinä kuitenkin mielestäni varsin kohtuullisesti ja löysin opetussuunnitelmasta murtumakohtia, joissa subjektiivisuuden tuottamisen ideologiset valinnat kävivät ilmi.

Tutkimushypoteesini siitä, että uudistus olisi yhtä merkittävä kuin peruskoulun perustaminen johtuen kapitalistisen tuotannon muutoksista ei tutkimuksen perusteella toteudu. Uudistus tunnistaa monilta osin vain vaillinaisesti niitä muutoksia, joita yhteiskunnassamme on tapahtunut, joten näiltä osin myös toimenpiteet jäävät puutteellisiksi.

Tutkimusmetodini oli valittuun aineistoon nähden onnistunut, koska onnistuin kyseenalaistamaan tekstiä jatkuvasti kriittisen tiedonintressini avulla. Tutkimuksen sijoittuminen laadullisen tutkimuksen piiriin tuntui luonnolliselta valinnalta ja tutkimus jatkaa samanaikaisesti kriittisen koulututkimuksen perinteitä kytkemällä sitä samalla keskusteluun subjektiivisuuden tuotannosta ja affektiivisen jälkiteollisen kapitalismin piirteistä.

Sen sijaan en ole täysin vakuuttunut, voiko subjektiivisuuden tuottamista tutkia pelkästään tekstipohjaisesti vai vaatiiko tutkimuksen toteuttaminen väistämättä myös astumista ”kentälle”.

Tehtäessä tapaustutkimuksen pohjalta yleistyksiä on oltava äärettömän varovainen. Opetussuunnitelma ei vielä tekstinä kerro kuin pintapuolisesti koulun tuottamasta subjektiivisuudesta ja ratkaisevaa onkin ennen kaikkea dialogisuus oppilaiden suuntaan, piilo-opetussuunnitelman toteutuminen ja koulun sisäiset hierarkiat sekä toimintatapojen tiedostaminen.

Aineistoanalyysin pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että opetussuunnitelma tuottaa subjektiivisuutta sekä toimintatapojen että opetussisältöjen avulla. Keskeisiä menetelmiä subjektiivisuuden luomiseksi olivat huomion kääntäminen itsen reflektion ja arvioinnin avulla, luottamuksen ja yhteenkuuluvuuden herättäminen tukipalvelujen ja yhteisten rituaalien avulla sekä onnistumisen tunteen ja kiinnostuksen herättäminen opetusmenetelmien kautta.

Guattarin kuvailemien affektiivisten kertosäkeiden käsitteistöllä affektiiviseksi voidaan katsoa onnistumisen tunteen aiheuttama mielihyvä ja käsitys itsestä kehittyvänä yksilönä. Käänteisesti puolestaan luottavainen mieliala torjuu negatiivista affektia eli stressiä, marginalisaatiota ja ahdistusta.

Subjektiivisuutta jota edellä mainituilla menetelmillä tuotetaan voisoin kuvailla moniarvoiseksi, globaaliksi, kriittisesti reflektoivaksi, ympäristönäkökulmat huomioivaksi, diginatiiviksi ja yhteistyötaitoiseksi.

Aineistosta nousi selkeästi esille myös monimerkityksellinen *vastuun* sisäistäminen. Yksilöllä katsotaan opetussuunnitelmassa olevan vastuu niin itsestään kuin läheisistään sekä ympäröivästä yhteiskunnasta. Yksilöllistä vastuuta opetussuunnitelmassa edustaa ennen kaikkea vastuu omasta terveydestä ja talouden hoitamisesta.

Yhteiskunnallista vastuuta oppilaan toivotaan kantavan muun muassa kestävän kehityksen tavoitteita noudattamalla, osallistumalla demokraattiseen päätöksentekoon, edistämällä kulttuurien välistä ymmärrystä. Työelämään osallistuminen edustaa opetussuunnitelmassa samanaikaisesti yksilöllistä

vastuuta omasta tulonmuodostuksesta ja sosiaalisesta integraatiosta, mutta myös yhteiskunnallisesti merkittävää panosta hyvinvoinnin rakentamiseen. Yhteiskunnallisen vastuun keinovalikoima pidetään kuitenkin kenties tarkoituksenmukaisempana, eikä siihen kytketä kaikista kiinteimpiä velvollisuuksia kuten asevelvollisuuden suorittamista tai verojen maksamista, joiden noudattamatta jättämisestä seuraa rangaistus.

Opetussuunnitelma pyrkii myös ylipäättään sitomaan oppilaita osaksi yhteisöä. Keinoina tässä prosessissa on yhteiskunnallisen osallistumisen vahvistaminen, demokraattiseen yhteiskuntaan tutustuminen ja yhteiskunnan kannalta olennaisten instituutioiden kuten palkkatyön ylläpitäminen. Sen sijaan opetussuunnitelma ei esimerkiksi pyri antamaan oppilaille valmiuksia perustaa perhettä, vaan ratkaisut jäävät yksilön tehtäviksi.

Kiinnostavaa minusta onkin, kuinka paljon lopulta jää koulun osuudeksi subjektivaation prosessissa ja kuinka paljon ympäröivä yhteiskunta ja kasvatus vaikuttavat?

8. JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1. Konsensus elää opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelmassa voidaan analyysin pohjalta katsoa olevan kaikuja teorialuvussa esitetyistä yhteiskunnallisista keskusteluista. Opetussuunnitelman näkökulma on kuitenkin pikemminkin jatkuvuutta korosta ja siinä ei voida katsoa esiintyvän merkittävää diskursiivista muutosta edelliseen opetussuunnitelmaan.

Suomessa peruskoulun tuntijakoa uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Se on todella pitkä aika, jos ajattelemme tulevan kymmenen vuoden aikana tapahtuvaa yhteiskunnallista ja teknologista harppausta. Muutokset opetuksessa tulevat aina viiveellä asiakirjoja valmistelevan joukon projisoidessa opetussuunnitelmaan omaa ajatteluaan. Opetussuunnitelmassa onkin nähtävillä monia 2000-luvun alun yhteiskunnallisen keskustelun kaikuja kuten voimakas painotus kestävään kehitykseen.

Opetussuunnitelman valmistelemiseen liittyvän voimakkaan ristivedon vuoksi opetussuunnitelma on väistämättä myös poliittinen kompromissi ja suomalaisen konsensuspolitiikan taidonnäyte. Opetuksen sisältö on samanaikaisesti niin monien erilaisten valtakamppailujen kohde, että olisi suoranainen ihme, mikäli opetussuunnitelmassa esitettäisiin jotakin aidosti rohkeaa ja pedagogisesta valtavirrasta poikkeavaa.

Loppujen lopuksi kenties merkittäväntä uudistuksessa on se, että peruskoulun pitkä linja sosio-ekonomisesti ja alueellisesti tasa-arvoisesta koulutusjärjestelmästä säilyy, eikä opetussuunnitelma tee myönnytyksiä koulutuksen kaupallistumisen eteen.

Opetussuunnitelmassa ei toteudu aiemmin julkisessa keskustelussa esiintyneistä vaatimuksista kuin koodaamisen opettaminen. Opetussuunnitelmaan ei tullut erillistä draaman oppiainetta, kielenopetuksen valinnaisuutta ei lisätty, eikä kaikille oppilaille tullut yhteistä elämänkatsomuksen oppiainetta. Voidaankin

todeta että radikaalimmat ohjelmalliset muutokset edellyttäisivät myös poliittisen hegemonian voimakkaampaa saavuttamista.

8.2. Paikallinen työ voi korvata puutteet

8.2.1. Teknologia ja oppimisympäristöt

Opetussuunnitelma ei siis edellä mainittujen perustelujen mukaisesti täysin tunnista kapitalismin ytimeen meneviä muutoksia työn ja tuotannon organisoimisessa. OPS jättää kuitenkin runsaasti mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksen toteuttamiseen ja sisältöjen käsittelemiseen paikallisesti mielekkäillä tavoilla. Paikallisesti on mahdollista toteuttaa esimerkiksi nuorten hyvinvointisuunnitelma, yhdenvertaisuussuunnitelma tai kestävän kehityksen suunnitelma (Opetusministeriö 2014, 10).

Oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut ovat pitkälti paikallisesti päätettävissä. Olisi esimerkiksi täysin mahdollista pilotoida koulua, jossa toimisi opettajien lisäksi myös nuorisotyöntekijöitä, kuten opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa onkin ehdotettu (2015, 74).

Koulun osalta olennaista on, että teknologiset ja tilankäytölliset ratkaisut tukevat oppimista. Oppimisympäristöt eivät yksin riitä, mikäli pedagogiset ratkaisut ovat vanhanaikaisia. Tietotyölle ominaisia taitoja on siis mahdollista painottaa paikallisin valinnoin, kuten hankkimalla koululle 3D-tulostimia tai kognitiivisia taitoja tukevia älylaseja. Nuoren opettajasukupolven tietotekniset valmiudet ovat edeltäjiään paremmat, joten uusien oppimisympäristöjen käyttöönottamisen tulisi sujua mutkattomammin.

Teknologian hyödyntämisessä ei tule unohtaa elektronisia aineistoja ja niiden tarjoamia perinteiset mediarajat ylittäviä mahdollisuuksia. Sähköiset oppimateriaalit mahdollistavat aineiston interaktiivisen käytön. Kyse ei ole paperisten aineistojen korvaamisesta vaan monipuolistamisesta.

Julkisessa keskustelussa unohtuu, että erilaisilla oppijoilla on erilaisia tapoja

omaksua parhaiten tietoa. Kun toiselle sopii videon katseleminen voi toinen oppia parhaiten itse tekemällä. Samalla oppimisesta tulee vähemmän riippuvaista opetuksen ajasta ja paikasta. On julmaa rajata oppimistapojen skaalaa vain koska koululla sattuu olemaan kytköksiä johonkin tiettyyn kirjakustantamoon.

Oppimateriaalien vertaistuotanto säästää runsaasti julkisen sektorin materiaalikustannuksissa, koska perinteisen paperikirjan valmistuskustannukset ovat korkeita. Paperikirjojen päivitettävyyys on myös heikkoa, mikäli uutta painosta ei ole varaa tilata vuosittain.

8.2.2. Uudet oppimistavat

Kasvatustieteilijä Juha Suoranta esittelee teoksessaan *Radikaali kasvatus* (2005) uusia oppimistapoja, jotka ovat saaneet vaikutteita kriittisen pedagogiikan suurnimiltä kuten Paolo Freirelta ja Peter McLarenilta. Suorannan metodeissa painottuu kasvattamisen (*educare*) sijaan kasvamaan saattaminen (*educere*).

Freire korosti teoksissaan *yhteiskunnallista lukutaitoa*, jonka avulla on mahdollistaa muuttuu yhteiskunnassa vallitsevia rakenteita ja valtahierarkioita. Freiren ajattelu olikin merkittävässä asemassa osana Etelä-Amerikan vapautumista sortavista yhteiskunnallisista rakenteista.

Suoranta itse taas olisi valmis luomaan yhteiskunnallista tiedostavuutta sukupolvirajat ylittävälle kokemuksille, kuten hip hop -musiikilla. Hip hopin Suoranta määrittelee genrehybridiksi, jossa yhdistyvät "70-luvun taistelulaulut ja urbaani rytmimusiikki". (Suoranta 2005).

Kulttuurikriitikko Henry Giroux on kuvannut opettajaa muutoshakuiseksi intellektuelliksi, joka ja kulttuurisia rajoja rikkoen pohtii asioita yhdessä oppilaiden kanssa. Kasvattajan työ mielletään tässäkin yhteydessä poliittiseksi ja opiskelijoille annetaan mahdollisuuksia luoda merkityksiä dialogisesti sen sijaan, että tieto pelkästään yksisuuntaisesti siirrettäisiin heille päin. (Suoranta 2005).

Girouxin ajattelussa kouluilla on erityinen roolinsa demokratiassa julkisina tiloina ja niiden avulla voidaan edistää taloudellista yhdenvertaisuutta auttamalla oppilaat tunnistamaan sosiaalisten erojen lisäksi myös oman maailmasuhteensa rakentuminen siinä kulttuurisessa kontekstissa, jossa elämme.

Paulo Freiren mukaan puolestaan autoritäärisestä opiskelija-opettaja -suhteesta on päästävä toimijoiden vertaisuutta korostavaan oppimiseen. Freiren mukaan koulumaailmaan olisi tuotava uusia metodeja, kuten toiminnan kautta oppimista (mielenosoituksen järjestäminen) ja vertaisoppimista (lukupiirit).

8.3. Koulutus modernissa ja jälkimodernissa

Seuraavaksi summaan tutkielmani pohjalta esiin nousseita havaintoja siitä, miten opetussuunnitelman rakentaminen eroaa modernissa ja jälkimodernissa kapitalismissa.

Koulutuspolitiikan muutoksia modernissa ja jälkimodernissa voidaan tarkastella esimerkiksi yhteiskunnallisten lähtökohtien, elämäntilanteen, koulutuksen tehtävien, koulutuksen aseman, koulutuksen ohjauksen, koulutusmuodon, koulutusajan, koulutuspaikan, opetuksen lähtökohtien ja tavoiteltujen tulosten näkökulmasta.

Modernissa yhteiskunnassa koulutus oli yhteiskunnallisilta lähtökohdiltaan palkkatyön yhteiskunnassa ja koulutuksen jälkeen nuoria odottivat elinikäiset vakaat työurat kansallisilla työmarkkinoilla. Jälkimodernissa koulutuksen yhteiskunnallinen konteksti on toiminnan, vapaa-ajan ja kulutuksen yhteiskunta, jossa työmarkkinat ovat lähtökohtaisesti globaalit ja työmarkkinoille vallitsee alityöllisyys, jonka tulppana koulutusjärjestelmä osaltaan toimi varastoimalla ja jatkokouluttamalla työvoimaa. Voidaan puhua niin sanotusta funktionalistisesta koulutusjärjestelmästä.

Poliittiselta kontekstiltään modernissa yhteiskunnassa tavoitteena oli integraatio ja tasa-arvo, kun taas jälkimodernissa taloudellisen kilpailukykyyn saavuttaminen ja ylläpitäminen.

Elämänsä näkökulmasta koulutus oli modernissa yhteiskunnassa lineaarisesti perheen ja työmarkkinoiden rytmittämänä, kun taas jälkimodernin aikakaudella oppimisesta on tullut universaali ilmiö osana katkonaista elämänsäkaarta. Asemaltaan koulutusta arvostettiin modernissa yhteiskunnassa enemmän ja se näyttöytyi eräänlaisena suurena oppimis- ja edistyskertomuksena. Jälkimodernissa yhteiskunnassa koulutuksesta on tullut "kulutustavaraa".

Muutoksen on kokenut myös koulutuksen ohjaus. Modernissa yhteiskunnassa koulutus oli tiukasti keskitetyn valtiollisen sääntelyn alaista ja siihen vaikuttivat voimakkaasti poliittiset kompromissit opetuksen kehittämisestä. Jälkimodernissa koulutuksen ohjaus on hajautunut ja sen sisältöön vaikuttavat aiempaa voimakkaammin markkinat ja kuluttajat arvioinnin ja tulosrahoituksen kautta. Myös alueellisia painotuksia esiintyy ja tästä esimerkkinä on Itä- ja Länsi-Suomen eriävät kielipoliittiset intressit.

Koulutusmuodon muutos on näkynyt yksilöllisyyden ja eriytymisen lisääntymisenä jälkimodernissa koulutuspolitiikassa. Modernissa yhteiskunnassa koulutus oli yhtenäistä massakoulutusta, jonka päämääränä oli massasivistyneistö. Elinikäisen oppimisen korostuminen on myös osaltaan murentunut koulutuksen yhtenäisyyttä, koska elinikäisessä oppimisessa kyse on ihmisen omatoimisesta oppimisesta usein työuran lomassa tai jopa sen jälkeen, jolloin eriävien kiinnostuksenkohteiden vuoksi oppimiskokemukset eivät ole sidonnaisia sukupolven vaan pikemmin henkilön yhteiskunnalliseen ja ammatilliseen taustaan.

Koulutusaika ja -paikka eroavat modernissa ja jälkimodernissa olennaisesti. Modernissa yhteiskunnassa oppiminen sijoittuu lapsuuteen ja nuoruuteen ja tapahtuu koko maassa samankaltaisissa koulurakennuksissa. Teollisessa yhteiskunnassa opittavien aineistojen edenneisyys määrittyy tasapäistävien ikäluokkastandardien mukaan, kun taas jälkiteollisessa yhteiskunnassa oppimista leimaa omatahtisuus ja oppiminen on jo – kuten aiemmin mainittu – levittäytynyt koko elämänsälaajuiseksi prosessiksi.

Koulutuspaikka on myös laajentunut fyysisestä koulurakennuksesta virtuaalisiin ympäristöihin, tutkivaa journalismia tekevään mediaan, työpaikoilla ja erinäisiin vapaamuotoisesti organisoituihin verkostoihin, joissa opiskellaan uusia asioita itseohjautuvien metodein.

Opetuksen lähtökohdissa tapahtunut muutos liittyy ennen kaikkea oppilaslähtöisyyteen. Siinä missä teollisessa yhteiskunnassa opetus oli tiukasti opettajalähtöistä ja kirjakeskeistä valmiiden tietotaitojen koulumista, missä oppimisen taso liitettiin olennaisesti koulutuksen keston, on jälkiteollisessa yhteiskunnassa keskiössä yhä enemmän oppilas. Jälkimodernissa yhteiskunnassa opettajat näyttävätkin kasvavissa määrin kommentaattoreina ja oppiminen on luonteeltaan refleksiivistä.

Jälkimodernissa yhteiskunnassa tutkintokeskeisyys on aavistuksen vähentynyt ja spesifeistä tutkinnoista on siirrytty generalistisempiin vaatimukseen käydystä korkeakoulututkinnosta. Jälkimodernin yhteiskunnan koulutuspolitiikassa korostuu myös opiskelijan oma-aloitteisuus, joustavuus ja selviytymiskompetenssi, kun modernissa yhteiskunnassa koulutuksen tuottama subjekti oli tottelevaista työvoimaa, jonka kvalifikaatio pätevoitti johonkin yhteen tiettyyn ammattiin

8.4. Jatkotutkimukselle on paikkansa

Edellä esitellystä tutkimuksesta kumpuaa mielestäni kuusi ehdotusta uusiksi tutkimusaiheiksi. Lähestyn aihetta sekä subjektiivisuuden että itse opetussuunnitelman tutkimisen lähtökohdista.

1. Haastattelututkimus OPS 2016 -asiakirjan pohjalta, kun ensimmäinen ikäluokka on suorittanut yläasteen kyseisen opetussuunnitelman mukaisesti. Haastattelulla voisi olla mahdollista saada selville vastaako hahmottelemani kuva OPS 2016 -asiakirjan tuottamasta subjektiviteetista oppilaiden omia kokemuksia.
2. Vertaileva tutkimus OPS 2016 perusteiden ja edellisten opetussuunnitelmien välillä. Analyysiä voisi tehdä niistä diskursiivisista valinnoista, joiden perusteella opetussuunnitelma on kasattu, eli kuinka

- opetussuunnitelma kehystetään tavoitteenasettelunsa kautta.
3. Saman subjektiivisuusanalyysin soveltaminen muihinkin Foucault'n kuvailemiin laitoksiin. Kiinnostavinta olisi mielestäni tutkia armeijan eroja latistavan subjektiivisuuden tuotannon suhdetta innovaatiokapitalismin edellyttämään väen moneuteen.
 4. Etnografisesta tai muusta havainnoivasta lähtökohdasta tehty tutkimus, joka tarkastelisi toimintamallien uudistumisen vaikutusta lapsiin. Mikäli vaikkapa koulussa alettaisiin aktiivisesti puuttumaan syrjivään puheeseen esimerkiksi häirintäyhdyshenkilöiden kautta, olisi kiinnostavaa seurata muuttuuko lasten käyttäytyminen vähemmän syrjiväksi.
 5. Paikallisen tulkinnan merkitys uuden opetussuunnitelman toteuttamisessa. Tutkittaisiin monimenetelmällisesti, miten opetussuunnitelmaan mahdollistamia paikallisesti päätettäviä sisältöjä ja painotettavia erityiskysymyksiä on päädytty toteuttamaan.
 6. Vertaileva tutkimus teknologisesti edistyneen pilottikoulun antamista työelämävalmiuksista esimerkiksi työelämään siirtyneen oppilaan oman arvion kautta. Tutkimuksessa olisi saavuttaa tietoa myös siitä parantaako teknologia olennaisesti oppimistuloksia vai onko hyöty ainoastaan oppimisen motivaatiota kohentava ja työmarkkinarelevanssia kohentava.

9. LÄHTEET

9.1. Kirjalliset lähteet

Althusser, Louis. (1976). Ideologiset valtiokoneistot. Kansankulttuuri.

Berardi, Franco "Bifo". (2006). Tietotyö ja prekaari mielentila. Suomentaneet Mikko Jakonen, Inkeri Koskinen, Jukka Peltokoski, Miika Saukkonen, Markus Termonen, Eetu Viren, Akseli Virtanen ja Jussi Vähämäki. Tutkijaliitto.

Blom, Raimo, Melin, Harri & Pyöriä, Pasi. (2001). Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Gaudeamus.

Broady, Donald. (1994). Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan. (Den dolda läroplanen, (1981.) Toimituskunta: Pekka Kämäräinen, Mauri Neste ja Ilmari Rostila. Tampere: Vastapaino, 1986 (5. painos 1994).

Castells, Manuel. (1996). The Rise of the Network Society. Blackwell.

Castells, Manuel. (1997). The Power of Identity. Blackwell.

Castells, Manuel. (1998). End of Millenium. Blackwell.

Deleuze, Gilles & Guattari, Felix. (2007). Anti-Oidipus. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tutkijaliitto.

Deleuze, Gilles. (2005). 'Jälkikirjoitus kontrolliyhteiskuntaan' teoksessa Gilles Deleuze: Haastatteluja. Tutkijaliitto.

Foucault, Michel. (2005a). The Hermeneutics of the Subject. Lectures at the college de France 1981-1982. Picador.

Foucault, Michel. (2005b). Tiedon arkeologia. Suom. Tapani Kilpeläinen. Vastapaino.

Gadamer, Hans-Georg. (2004). Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. Ismo Nikander. Vastapaino.

General Intellect. (2008). Vasemmisto etsii työtä. Like.

Guattari, Félix. (2010). Kaaosmoosi. Suom. Mariaan Fieandt-Jäntti & Heikki Jäntti. Tutkijaliitto.

Hall, Stuart. (1999). Identiteetti. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Vastapaino.

Hardt, Mikael & Negri Antonio. (2005). Imperiumi. Suom. Arto Häilä, Mika Ojakangas, Taina Rajanti, Olli Sinivaara, Akseli Virtanen ja Jussi Vähämäki. WSOY.

Itkonen Tuija & Talib Mirja-Tytti. (2013). *Aito yhdenvertaisuus koulussa. Syrjinnän vastainen pedagogiikka.*

Jakonen, Peltokoski & Virtanen (toim.). (2006). Uuden työn sanakirja. Tutkijaliitto.

Jokinen, Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero. (2012). Kategoriat, kulttuuri & moraali. Vastapaino.

Julkunen, Raija. (2008). Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työpross(e)ista. Vastapaino.

Korhonen, Maarit. (2012). Koulun vika. Like.

Korhonen, Maarit. (2014). Herää koulu!. Like.

Laki nuorista työntekijöistä. 998/1993. *Suomen säädöskokoelma.* Eduskunta, Helsinki.

Lappalainen, Antti. (1985). Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopisto.

Marazzi, Christian. (2006). Pääoma ja kieli. Suom. Riitta Kyllönen. Tutkijaliitto.

Merikivi, Pauliina. (2003). Matkalla kohti omaa itseä. Merkittävät oppimiskokemukset naisten subjektiviteetin rakentajina. Juvenes.

Morrow, Raymond A. & Brown, David D. (1994). *Critical theory and methodology.* SAGE Publications inc.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus 2014.

Ottomeyer, Klaus. (1977). Människan under kapitalismen. Röda Bokförlaget.

Paolo, Virno. (2006). Väen kielioppi. Suom. Inkeri Koskinen. Tutkijaliitto.

Pohjola, Kirsi. (1999). Naisten salaiset maailmat. Jyväskylän yliopisto.

Purokuru, Pontus: Subjektivisuus – politiikan salainen tausta. Väen tunto: kirjoituksia estetiikasta ja politiikasta. Toim. Kyllönen, Vesa & Pekkola, Mika. Idiootti, Hamina 2012.

Rifkin, Jeremy. (1997). Työn loppu. WSOY.

Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila, Lindblom-Ylänne, Sari & Paavilainen Eija. (2013). Tutkimuksen voimasanat. Sanoma pro.

Salminen, Jari. (2012). Koulun pirulliset dilemmat. Teos.

Sennett, Richard. (1999). Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi muuttaa ihmisen luonnetta. Vastapaino.

Sennett, Richard. (2006). Uuden kapitalismin kulttuuri. Vastapaino.

Somerkivi, Urho. (1982). Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Kunnallispaino.

Spinoza, Benedictus de. (1994). Etiikka. Suom. Vesa Oittinen. Gaudeamus. Alkuperäisteos *Ethica ordine geometrico demonstrata*, 1677.

Suoranta, Juha. (2005). Radikaali kasvatus. Gaudeamus.

Virtanen, Akseli. (2006). Biopoliittisen talouden kritiikki. Tutkijaliitto.

Vähämäki, Jussi. (2009). Itsen alistus. Tutkijaliitto.

Vähämäki, Jussi. (2013). Uudet osaajat. Teoksessa *Aikuiskasvatus* 2/2013. 135-137.

Wodak, Ruth & Meyer, Michael. (2009). *Methods for Critical Discourse analysis*. SAGE Publications inc.

9.2. Internetlähteet ja elektroniset aineistot

Helsingin yliopisto. Valmistu nyt! (2006). <http://blogs.helsinki.fi/valmistu-nyt/nain-se-tehdaan/gradun-rakenne/>

Itä-Suomen yliopiston wiki. Ohjeet ATLAS.ti-ohjelman käyttämiseen. <<https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action;jsessionId=D1186942A684CC06A32D48A52548F40D?pageId=1867803>>

Kulometsä, Joel. (2014). Siirtotyöläiset ja Lännen kapitalismi. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135436/siirtotyolaiset_ja_lannen_kapitalismi.pdf?sequence=1> Luettu 19.10.2014

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). Tulevaisuuden peruskoulu. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm8.pdf?lang=fi>> Luettu 25.3.2015

Purokuru, Pontus. (2014). Kapitalismin käsite. Deleuzen ja Guattarin Marx-luenta ja autonomiset liikkeet. <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43382/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201405121689.pdf?sequence=1>> Luettu 27.3.2015