



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

LINNILÄ, JOHANNA

KOULUN SUORITUSPERIAATE KLASSISTEN SIVISTYSTEORIOIDEN JA
KOULUTEOREETTISEN TARKASTELUN VALOSSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden koulutus

2017



Kasvatustieteen koulutus		Tekijä Linnilä, Johanna	
Työn nimi Koulun suoritusperiaate klassisten sivistysteorioiden ja kouluteoreettisen tarkastelun valossa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Toukokuu 2017	Sivumäärä 92
Tiivistelmä			
<p>Teoreettisen pro gradu-tutkielmani tarkoitus on vastata kysymykseen <i>millainen olisi koulun suoritusperiaatteen malli, joka olisi legitimoitu sivistysteoreettisesti</i>. Tutkimusongelmaani pyrin vastaamaan seuraavien kysymysten myötä: mitä koulun suoritusperiaatteella tarkoitetaan ja millaisina suoritusperiaatteen erilaiset tulkintatavat asettuvat suhteessa tulkintoihin klassisista sivistysteorioista ja suhteessa Dietrich Bennerin kouluteoreettiseen tarkasteluun? Millainen on koulussa vallitseva suoritusperiaate ja miten se on muotoutunut historiallisesti? Millainen olisi koulun suoritusperiaatteen uudelleenmuotoilu ja koulusuoritusten arvioinnin malli, joka edistäisi yksilön sivistysprosesseja ja aidosti demokraattisia prosesseja?</p> <p>Modernissa yhteiskunnassa koulutodistus ja siihen kietoutuneet koulusuoritukset alkoivat määrittää yksilön yhteiskunnallista asemaa perityn syntyperän ja taustan sijaan. Koulun suoritusperiaatteella ei ole pedagogisesta pohjaa vaan sen syntyhistoria paikantuu aikansa yhteiskunnallisiin ja poliittisiin ilmiöihin. Sen myötä mahdollistui askel kohti demokraattisempaa yhteiskuntaa, mutta hyvästä tarkoituksesta huolimatta suoritusperiaate alkoi suosia tiettyä yhteiskuntaluokkaa. Koska yksilön tulevaisuus modernissa jää avoimeksi, pedagoginen toiminta kuten myös suoritusperiaate vaateiltaan eivät saisi olla normitettuja ja manipulatiivisia vaan niiden tulisi tukea kasvatus- ja sivistysteoreettisia pyrkimyksiä. Pedagogisen toiminnan lähtökohtana tulisi olla yksilön sivistyksellisyys, autonomia, kulttuurin presentaatio ja representaatio. Sivistysteoreettisesti legitimoitujen suoritusperiaatteen ja sen arviointitavan tulisi kaikissa muodoissaan tukea edellä mainittujen neljän periaatteen kehittymistä. Suoritusperiaatteen muodossa, joka perustuu tiukkaan normitetuille oppimistavoitteille ja oppilaiden keskinäiselle vertailulle kuten myös sen muotoilussa, joka tukee täysin lapsi- ja ilmiölähtöistä oppimista, ohittuvat kasvatus- ja sivistysteoreettiset lähtökohdat. Klassisiin sivistystulkintoihin nojautuen uudelleenmuotoillun suoritusperiaatin tulisi huomioida myös yksilön monipuolisten valmiuksien kehittyminen: kognitiivisten, esteettisten, moraalisten ja käytännöllisten kompetenssien omaksuminen. Näiden valmiuksien edistäminen on suotavaa ajassamme, jossa eriarvoisuus on lisääntynyt ja ympäristöä, taloutta, politiikkaa ja uskontoa koskevat ilmiöt ovat globaaleja.</p> <p>Työni perustuu hermeneuttiseen metodiin, jonka myötä pyrin saattamaan tulkitsemani kasvatustieteelliset tekstit merkityksellisiksi nykykoulua koskevassa keskustelussa. Pro gradu-työni tavoitteena on tuoda tietoisuuteen vallitsevien koulusuoritusten ja kasvatuskäytäntöjen inhimilliset ja historialliset yhteydet ja näiden vaikutukset yksilö- ja yhteiskuntatasolla. Kriittiselle kasvatustieteelle ominaisesti tutkielmani sisältyy myös praktinen ja mahdollinen emansipatorinen ulottuvuus, sillä jatkotutkimusta ajatellen pro gradu-työni analyysiä voisi tulevaisuudessa laajentaa ja syventää ja saattaa osaksi kasvatuskäytäntöä, jolloin sillä voisi olla vaikutusta kentän toimintakulttuuriin.</p>			
Asiasanat Klassiset sivistystulkinnat, koulun suoritusperiaate, pedagogisten instituutioiden teoria, suoritusperiaate ja suoritusyhteiskunta, teoreettinen tutkimus			

Sisällys

1. Johdanto	1
1.1. Tutkimusongelma	5
1.2. Lähestymistapa	7
2. Klassiset sivistystulkinnat ja sivistys prosessina.....	11
2.1. Ehdotuksia kasvatustodellisuuden rationalisoimiseen	13
2.2. Sivistysprosessien tulosten arvioimisen vaikeudesta	20
3. Koulu pedagogisena instituutiona	27
3.1. Pedagoginen toiminta inhimillisen kokonaispraksiksen raameissa	28
3.2. Bennerin Pedagogisten instituutioiden teoria hahmoteltuna Entlastungs- ja Entinstitutionalisierung-kritiikin kautta	32
4. Suoritusyhteiskunta ja suoritusperiaate	39
4.1. Suoritusperiaate pedagogisessa keskustelussa	43
4.1.1. Koulun suoritusperiaatteen historiallinen tarkastelu	43
4.1.2. Koulun suoritusperiaatteen uudelleenmuotoilu	48
4.1.3. Koulun suoritusperiaatteen arviointi	56
4.2. Suoritusperiaate nykykeskustelussa	62
5. Suoritusperiaate klassisten sivistysteorioiden ja kouluteoreettisen tarkastelun valossa	69
6. Tutkielman johtopäätökset ja arvio	82
Lähteet	89

1. Johdanto

Suomalaisen koulutusjärjestelmän luominen perustui 1960-luvulta lähtien pyrkimyksenä tasa-arvoon ja kaikille samankaltaisiin mahdollisuuksiin kouluttautua. Erilaisista intresseistä huolimatta keskeisillä yhteiskunnallisilla ryhmittymillä oli tuolloin samansuuntaiset näkemykset yhteisistä päämääristä. 1990-luvulta alkaen nämä yhteiset päämäärät ovat kuitenkin hämärtyneet, kun suomalaiseen koulutuspolitiikkaan alkoi rantautua uusliberalistinen eetos, jossa korostuu yksilöllisyys, vapaus ja valinta; ajatus yksilöstä oman onnensa seppänä, jolloin menestyminen nähdään omien lahjakkuuspotentiaalien hyödyntämisen ja ponnistelujen tuloksena. (Rinne 2001: 96f.) Koulutus, joka aikaisemmin oli toiminut yhteiskunnallisten eriarvoisuuksien purkajana ja sosiaalisen nousun välineenä, onkin viime vuosikymmeninä johtanut päinvastaisiin tuloksiin. Rinne (2001: 97, 129ff.) viittaa vuosituhannen vaihteen tutkimuksiin, jotka osoittivat jo tuolloin tuloerojen kasvusta ja väestön aiempaa vahvemmassa jakautumisesta hyvä- ja huono-osaisiin. Tuolloiset tilastot kertoivat yhtäältä Suomen statuksesta korkean nuorisokoulutuksen maana, mutta toisaalta lisääntyneestä lasten ja nuorten pahoinvoinnista. (ibid.)

Harri Melinin ja Raimo Blomin (2011: 194) mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa on nähtävissä edistysaskeleita 1960-luvun alkuun verrattuna, mutta kuitenkin samaan aikaan eriarvoisuus on lisääntynyt paitsi Suomessa myös muualla länsimaissa. (ibid.) Aiemmin vallinneen ajatuksen koulutuksellista tasa-arvosta on syrjäyttänyt markkinoiden logiikka, niin sanotusta kollektiivisesta tasa-arvosta on siirrytty yksilölliseen tasa-arvoon. Markkinamallin mukaan yksilö on oman elämänsä yrittäjä, jolloin koulutus on hänelle investointi, jonka avulla pyritään maksimaaliseen menestykseen. Koulutus nähdään tällöin vain valmistautumisena työelämään, jolloin sivuutetaan muun muassa yksilön henkinen kasvu, yksilöiden ja yhteisöjen elämänlaatu ja ihmisten väliset suhteet. (Kivirauma 2001: 73, 82; Hilpelä 2001: 140f.) Markkinamallin korostus on näkynyt viime aikoina myös Opetushallituksen linjauksissa yrittäjyyskasvatuksen tullessa kouluihin paitsi erillisenä oppiaineena myös sisäisinä opetus- ja kasvatustavoitteina, jolloin oppilaalta odotetaan ideaalin yrittäjyyden tavoitteita kuten suorituskeskeisyyttä, aktiivisuutta, ulospäin suuntautuneisuutta, oma-aloitteisuutta ja riskinottoa (Korhonen & al. 2010: 38, 58).

Dietrich Bennerin mukaan nykykoulua koskevaa keskustelua voidaan kuvata kahdesta toisilleen vastakkaisista olevista teorioista käsin, joista toinen näkee koulun luonnollisena

yhteiskunnan osajärjestelmänä, ikään kuin osana evolutiivista kehitystä, jolloin koulun valikointifunktio yhteiskunnallisiin tehtäviin ja aseisiin nähdään täysin oikeutettuna. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan eetos tuntuu myötäilevän tätä ajatusta sen nähdessä koulun merkittävimmän roolin olevan sen kvalifikaatio- ja allokaatiofunktioissa. Toinen teorioista puolestaan kyseenalaistaa oppimisen kouluinstituutioissa ja kannattaa koulun sijaan aitoihin elämäntilanteisiin perustuvaa oppimista.

Molemmat edellä mainituista teorioista voidaan Bennerin mukaan nähdä puutteellisina, sillä ne tuntuvat ohittavan modernille kasvatustieteelle ominaislaatuisten piirteiden, nimittäin kasvatus- ja sivistysteoreettisen näkökulman. Kasvatus ja sivistys kuuluvat molemmat mannermaisen modernin pedagogiikan tradition peruskäsitteisiin. Näiden myötä kasvatustiede erottautui aikoinaan muista lähitieteistä erillisenä, itsenäisenä tieteenalana. Modernin sivistysteorian, modernin pedagogiikan ja modernin yhteiskunnan synnyn voidaan sanoa kulkevan rinta rinnan.

Koska modernissa tulevaisuus ei ole ennalta määrätty niin yhteiskunnan kuin yksilönkään osalta, pedagogiikan peruspilariksi kehkeytyy yksilön kyky järkevään itsemääräämiseen. Toisin kuin aikaisemmassa, itseään toistavassa feodaalisessa yhteiskunnassa, jossa lapsi oppi välittömässä elinpiirissään, modernissa yhteiskunnassa ei ole mielekasta kasvattaa lasta pelkästään vallitseviin yhteiskunnallisiin odotuksiin, koska sitä luonnehtii epävarmuus ja jatkuva muutos (Kivelä 2009: 89).

Modernissa yhteiskunnassa pedagogisen ajattelun ja toiminnan emansipaatio välittömästä elämän yhteydestään ei pelkästään mahdollistanut yksilöiden omaa sivistys- ja itsemäärittelyprosessia, vaan myös jätti pedagogisen toiminnan määrittelyn avoimeksi, ei-määräytyksi. Kun syntyperä, kansalaisuus tai tilannesidonnainen ympäristö ei enää määritä yksilöä, vaan tämä määräytyy interaktiivisesti ja yhteiskunnallisesti, tulee pedagoginen toiminta ymmärtää tällöin niin, että se kannustaa yksilöä itsenäisyyteen. Täten pedagogisen toiminnan luonne ei saisi olla normitettua eikä manipulatiivista. (Benner 1995: 98).

Koulua ei voi muuttaa kuitenkaan vaihtoehtopedagogiikan suuntaan tai vaihtoehtoisesti tiettyyn oppiaineeseen erikoistuvien koulujen suuntaan. Opetus ei myöskään voi olla täysin ilmiöperusteista tai lapsilähtöistä pedagogiikkaa mutta se ei voi kuitenkaan nojautua perinteiseen tiukkaan oppiainelähtöiseen opetukseen. Huolena on tällöin se, miten yhteiskuntatieteellinen tiedonmuodostus ja ihmisten yhteiskunnalliset toimintavalmiudet

voivat välittyä vaihtoehtopedagogioiden kautta. Ongelma on kuitenkin se, että myöskään nykykoulu ei tuo näitä valmiuksia.

Yhteiskunnallisten toimintavalmiuksien puuttuminen on nähtävissä myös eriarvoistumiskehityksessä. Viitaten amerikkalaiseen historioitsijaan Tony Judtiin Melin ja Blom (2011: 211f.) toteavat, että länsimaat ovat siirtymässä kollektiiviseen poliittisen kyvyttömyyden aikaan, jossa huono-osaiset ovat loukossa ja vain varakkailta on mahdollisuus pärjätä. Ratkaisuksi tähän Judt peräänkuuluttaa politiikan paluuta. Jo mannermaisen kriittisen koulukunnan edustajat näkivät, että koulussa vallitseva suoritusperiaate ei kasvata yhteiskunnalliseen tietoisuuteen. Heidän mukaansa kouluvaatimukset ja –suoritukset johtavat pikemminkin puolisivistyksellisyyteen kuin sivistyksellisyyteen.

Sivistyksellisyyteen mannermaisen kriittisen koulukunnan mukaan kuuluvat käsitteet kuten humaniteetti, ihmiskunta, humanisuus, maailma, objektiviteetti ja yleinen. Tällöin ihmisessä kehittyvät monipuolisesti hänen kaikki valmiutensa kuten kognitiivinen, eettinen, moraalinen ja esteettinen kyvykkyys. Ympäröivä maailma ei ole raaka-aineena häntä itseään hyödyntäville tarpeille vaan hän myös kykenee ottamaan huomioon toisten ja ympäristön tarpeet. Tällainen sivistyksen käsite tuli esille jo klassisilla sivistysteoreetikoilla, mutta sitä ei sisällytetty koulun suoritusperiaatteen sivistyskonseptiin. Sen sijaan koulun suoritusprinsiippiin omaksuttiin opettajajohtoinen opetus, ylhäältä käsin annetut normitettut oppimistavoitteet ja arvosanojen ja todistusten merkityksen painottaminen.

Yhä tänäkin päivänä koulussa vallitsevalla suoritusperiaatteella ei ole kuitenkaan mitään pedagogista alkuperää, vaan se on tulosta 1700- ja 1800-luvun yhteiskunnallisista ja poliittisista päämääristä, jolloin feodaalinen säätyjärjestelmä alkoi purkautua porvariston emansipaatiopyrkimysten ansiosta. Esimodernissa asema yhteiskunnallisessa hierarkiassa oli lähes poikkeuksetta periytyvä. Moderniin aikaan siirryttäessä koululaitoksen synty oli se, mikä ainakin periaatteessa mahdollisti yksilön sosiaalisen liikkuvuuden. Enää syntyperä tai sääty ei ollut kohtalon sanelija, vaan koulutodistus omine koulusuoritusvaateineen alkoi alimmalla tasollaan määrittää yksilön asemaa yhteiskunnassa. Suoritusperiaatteeseen sisällytettiin ajatus, että yksilön yhteiskunnallinen asema, tulot, omaisuus ja vaikutusmahdollisuudet riippuvat yksilön suorituskykyisyydestä, joka on mitattavissa oikeudenmukaisesti yleisesti hyväksytyillä arviointikriteereillä. Suoritusyhteiskunnassa kaikkein varhaisimpina arvioitavana tulee yksilön koulusuoritus. Syntykontekstissaan

koulutodistuksen sen sisältämine koulusuorituksineen voi siis sanoa olevan merkittävä askel kohti demokraattisempaa yhteiskuntaa.

Edistyksellisydestään huolimatta koulun suoritusperiaate sisälsi kuitenkin yhden ongelman: se jätti työläiset ja köyhälistön sosiaalisen ja taloudellisen nousun ulkopuolelle. Porvaristo ikään kuin sulki kentän muilta estäen alempien yhteiskuntaluokkien etenemismahdollisuudet. Vallinnut suoritusprinsiippi ei johtanutkaan täydelliseen demokratiaan, vaan loikin osaltaan epädemokraattisen yhteiskunnan, niin sanotun myöhäisen valtiovallan sääty-yhteiskunnan, jossa alimmalla tasollaan eli koulussa koulun rakenteet, käytänteet ja suoritusperiaatteet suosivat keski- ja yläluokkaisista perhetaustoista tulevia lapsia. Täten koulu uusintaa yhteiskunnassa jo valmiina olevia rakenteita ja valtasuhteita.

Nykyuotoinen koulu, joka perustuu pakollisuuteen ja valikointivelvollisuuteen, syntyi täyttämään teollistuvan kansallisvaltion tarpeita. Suomessa rakennemuutos maatalousyhteiskunnasta teolliseen tapahtui nopeammin kuin muissa OECD-maissa eikä teollisuus ole koskaan ehtinyt olla pääelinkeinona, kun lopulta olemme siirtyneet nykyiseen jälkiteolliseen palveluyhteiskuntaan. Suomessa koulutus nähtiin 1960-luvulta alkaen osana hyvinvointivaltion rakennusprojektia ja jokaisen kansalaisen oikeutena. Koulutuksellisuuden oikeutta ei perusteltu synnynnäisenä, geneettisenä etuoikeutena vaan rakenteellisena yhteiskunnallisena ongelmana, joka oli ratkaistavissa koulutuspoliittisin ja pedagogisin keinoin. Jokainen nähtiin oikeutettuna koulutukseen riippumatta yksilön syntyperästä, sukupuolesta, asuinsijasta, sekä sosiaalisesta ja taloudellisesta asemasta. (Siljander 2017: 194ff.; Melin & Blom 2011: 196; Siltala 2017: 30)

Suoritusperiaate kuuluu siis olennaisena osana hyvinvointivaltiolliseen järjestelyyn; ilman sitä hyvinvointivaltion mallia ei olisi olemassa. Suoritusperiaate on ollut ikään kuin sisäänrakennettuna yksikkönä suomalaisessa koulutuspoliittisessa ajattelussa, mutta sen painotus ja muoto on viime aikoina vaihtunut testien ja kilpailullisuuden painottamiseen valtakunnallisissa ja kansainvälisissä vertailuissa Näiden testien tarkoitusperät yhdistyvät ainoastaan työelämän ja markkinoiden vaateisiin, joissa kognitiivisten kykyjen mittaamisella saadaan niin sanottu paras mahdollinen aines sopiviin työtehtäviin. Tällöin opetussuunnitelman sisältö kapeutuu käsittämään vain toimeentulon eli olemassaolosta taistelun ja keskinäisen kilpailun kannalta olennaisia tietoja ja taitoja eikä sisällä pedagogisia periaatteita. Tällaisessa kilpailussa menestyjiä ovat mitä ilmeisimmin keskiluokan lapset.

(esim. Hilpelä 2001; Kivirauma 2001; Schönig 2017). Kun hyvinvointivaltion tasa-arvoihanne perustui tulosten tasa-arvoon, *equality of outcomes*, on markkinalähtöisen kilpailukykyvaltion tasa-arvoihanteeksi vaihtunut mahdollisuuksien tasa-arvo, *equality of opportunities*. Hyvinvointivaltion mallissa pyrittiin takaamaan tuki myös heikoimmista lähtökohdista tulleille, mutta markkinoihin kytketty malli korostaa valinnanvapauden toteutumista. (Keskitalo-Foley & al. 2010: 23)

Myöhäismodernin yhteiskunnan haasteena voikin nähdä koulu- ja suoritusperiaatteen muodon, joka pystyisi vastaamaan myöhäismodernin maailman tarpeisiin. Alati muuttuvassa globaalissa maailmassa, jossa muun muassa resurssien epätasainen jakautuminen, ilmastonmuutos ja siirtolaisuus eivät ole vain tulevaisuuden vaan jo tämän päivän ilmiöitä, yksilöltä vaaditaan monipuolisempia taitoja kuin millä perinteinen kouluinstituutio on hänet varustanut. Koulun tulisi tukea myös aidosti demokraattisia prosesseja, sillä jo modernille ominainen projekti, yksilön avoin tulevaisuus ei saisi vaarantua myöhäismodernissakaan yhteiskunnassa vaikka jakautuminen yhteiskunnan hyvä- ja huono-osaisiin, suosittuihin ja ei-suosittuihin kouluihin on jo käynnissä.

Klafkin mukaan pelkästään suoritusperiaatteen uudelleenmuotoilu ei kuitenkaan riitä vaan lisäksi muutoksen tulee tapahtua muilla yhteiskunnan osa-alueilla. Bennerillä tätä ajatusta tukee teoria institutionaalisesta avoimuudesta, jossa ajatus on, että jos yksilöä tukeva kasvu ja koulutuspolku tulevat estyneiksi perheessä ja peruskoulussa – myös perhe näyttäytyy Bennerille instituutiona - tulee olla instituutioita, jotka mahdollistavat ne näiden instituutioiden ulkopuolella myöhemmin elämässä.

1.1. Tutkimusongelma

Tällä hetkellä on ehkä ajankohtaisempaa kuin koskaan tutustua mannermaisen kriittisen koulukunnan toisen polven edustajien teorioihin siitä, millaiset koulusuoritukset tukevat sivistyksellisiä prosesseja ja aidosti demokraattisia pyrkimyksiä. Pro gradu-työssäni tutkimusongelmani onkin muotoa *millainen olisi koulun suoritusperiaatteen malli, joka olisi legitimoitu sivistysteoreettisesti*.

Tähän tutkimusongelmaan pyrin vastaamaan seuraavien kysymysten kautta:

- 1) mitä koulun suoritusperiaatteella tarkoitetaan ja millaisina suoritusperiaatteen erilaiset tulkintatavat asettuvat suhteessa tulkintoihin klassisista sivistysteorioista?
- 2) miten suoritusperiaatteen erilaiset tulkintatavat näyttäytyvät Dietrich Bennerin kouluteoreettisen tarkastelun pohjalta? Tarkoitukseni on eritellä, millaisina koulusuoritusten eri muodot ja suoritusperiaatteen tulkintatavat näyttäytyvät suhteessa koululle pedagogisena instituutiona asetettuihin tehtäviin.
- 3) millainen on koulussa vallitseva suoritusperiaate ja miten se on muotoutunut historiallisesti? Millainen olisi koulun suoritusperiaatteen uudelleenmuotoilu ja koulusuoritusten arvioinnin malli, joka edistäisi yksilön sivistysprosesseja ja aidosti demokraattisia prosesseja?

Sivistysteoreettista mallia tulen hahmottelemaan lähinnä Wolfgang Klafkin, mannermaisen kriittisen koulukunnan toisen sukupolven teoretikon ja yhden pisimmälle ja monipuolisimmin hahmotellun sivistysteoreettisen didaktiikan mallin kehittäjän teorian kautta. Klafkin sivistysteoreettinen idea konkretisoituu kriittis-konstruktivistiseen didaktikkaan, jossa lähtökohtana on yksilön kognitiivisten, esteettisten, moraalisten ja käytännöllisten kompetenssien omaksuminen. Klafkin teorian ohella tulen hahmottelemaan sivistysteoreettista mallia myös muiden kriittisen koulukunnan toisen polven edustajien, Klaus Mollenhauerin ja Wolfgang Lempertin teorioiden pohjalta. Lisäksi näen tärkeänä ottaa esille Dietrich Bennerin pedagogisten instituutioiden teorian, pedagogisen toiminnan ei-affirmatiivisen teorian. Benner on Mollenhauerin ohella keskeisimpiä yleisen pedagogiikan, *Allgemeine Pädagogik*, kehittäjiä. Mollenhauer on myös ensimmäisiä kriittisen teorian edustajia, joka on lähtenyt soveltamaan Jürgen Habermasin kommunikatiivista teoriaa kasvatuskäytäntöihin.

Bennerin mukaan tieteellisesti legitimoidun pedagogisen toiminnan edellytyksinä modernissa yhteiskunnassa tulisi olla sivistyksellisyys ja vaatimus itsenäiseen toimintaan,

¹ Habermasin mukaan oppiminen ja sivistys perustuvat intersubjektiivisiin suhteisiin, lingvistiseen käänteeseen, toisin sanoen kielen käyttöön (Siljander 2002: 185, 192f.). Habermas käyttää termiä elämismailma, *Lebenswelt*. Inhimillinen toiminta on aina kielellisesti eksplikoitavissa, puhe on toimintaa. Intersubjektiivisyys tarkoittaa yhteisesti jaettua elämismailmaa. Elämismailma on yhteisesti jaettu käsitteet ja normit. Toimintamme on säädetty näiden normien kautta. Elämismailmassa olemme siis sisäistäneet tietyt kulttuurillisesti yhteisenä pidetyt konventiot: jaamme tietyt rooliodotukset, esitulkinnalliset käsitteet ja propositionaaliset väitteet. Onnistunut sosiaalinen toiminta edellyttää yhteisesti jaettuja merkityksiä. Elämismailma myös strukturoi persoonallisuuttamme. (Kivelä 2009: 102f.; Masschelein 1991: 103f.)

sekä yhteiskunnallisen determinaation siirtyminen pedagogiseksi determinaatioksi ja ei-hierarkkisuuden periaate. Yhteiskunnallisen determinaation siirtymisellä pedagogiseksi determinaatioksi Benner (2012: 103ff, 123) tarkoittaa sitä, että pedagogisen toiminnan ei tarvitse täysin toiminnassaan hyväksyä yhteiskunnallisia determinanteja vaikkakaan se ei voi kokonaan irrottautua yhteiskunnallisista determinanteista. Toisin sanoen koulun on kasvatettava ympäröivään yhteiskuntaan valmistaakseen yksilön toimintamahdollisuudet siinä, mutta sen on myös kyettävä valmistamaan ylittämään yhteiskunnalliset reunaehdot. Ei-hierarkkisuuden periaatteella Benner viittaa yhteiskunnassa vielä toteutumattomaan tilaan, jossa inhimillisen toiminnan osapraksikset (työ, pedagogiikka, etiikka, politiikka, taide ja uskonto) asettuvat tasavertaisesti niin että mikään näistä ei ole ylivertaisessa asemassa toisiinsa nähden. (ibid.)

Pedagogisen toiminnan rakenne Bennerillä muodostuu neljästä eri peruseriaateesta, joita ovat yksilön sivistyksellisyys, vaatimus itsenäiseen toimintaan, kulttuurin presentaatio ja representaatio² (Kivelä, Peltonen & Pikkarainen). Puutteena Bennerin teoriassa näen moraalisen ja yhteiskunnallinen ulottuvuuden poisjättämisen, jotka tulevat vahvasti esille mannermaisen kriittisen koulukunnan edustajien teorioissa. Klafkin hahmottelemassa kriittis-konstruktivisessa didaktikassa korostuu oppilaan kolmen perusvalmiuden kehittäminen, joita ovat itsemäärääminen, osallisuus ja solidaarisuus. Siinä kehittyvät myös oppilaiden kognitiiviset, moraaliset, esteettiset ja käytännölliset valmiudet.

1.2. Lähestymistapa

Päälähteinäni käytän Wolfgang Klafkin teoksia *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* ja *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft – Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*, Klaus Mollenhauerin teosta *Erziehung und Emanzipation*, Wolfgang Lempertin teosta *Leistungsprinzip und Emanzipation*, Dietrich Bennerin teoksia *Allgemeine*

² Sivistysprosessit mahdollistuvat kulttuurin presentaation ja representaation välisessä dynaamisessa suhteessa. Presentaatiolla tarkoitetaan kulttuuristen traditioiden välittämistä sosiaalisissa käytänteissä ja elämismailman konteksteissa. Vallitseva kulttuuri ei kuitenkaan välttämättä presentoidu sellaisenaan vaan se on mahdollista ylittää uudella, erilaisella tavalla. Jälkimmäisessä on kyse kulttuurin representaatiosta. (Kivelä 2009: 107)

Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns ja Studien zur Didaktik und Schultheorie – Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis ja Irene Somm'n artikkelia *Leistung, die (nichts) zählt. Soziale Dienstleistungen jenseits der Leistungsgesellschaft?*

Wolfgang Klafki on ainoa teoreetikoista, joka puhuu koulun suoritusperiaatteesta käsitteellisellä tasolla. Muilla teoreetikoilla suoritusperiaate tulee teksteissä esille implisiittisesti. Kommentaarilähteinäni olen hyödyntänyt kasvatustieteen ja sosiologian kirjallisuutta, joka nivoo suoritusperiaatteen koulun käytänteisiin ja rakenteisiin sekä ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun.

Pro gradu-työni on teoreettinen tutkimus, jonka pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä ja tietoisuutta vallitsevien koulusuoritusten ja kasvatuskäytäntöjen inhimillisistä ja historiallisista yhteyksistä ja näiden vaikutuksista yksilö- ja yhteiskuntatasolla. Kriittisen kasvatustieteen teorian tavoin tutkielmani sisältää myös praktisen ulottuvuuden, sillä mahdollista jatkotutkimusta ajatellen pro gradu-työni analyysiä voisi tulevaisuudessa laajentaa ja syventää ja saattaa osaksi kasvatuskäytäntöä, jolloin se saattaisi lisätä tietoisuutta kasvatustieteen ammattilaisten keskuudessa ja näin ollen edesauttaa muutosta kentän toimintakulttuurissa.

Kriittisen kasvatustieteen teoria-käytäntö-suhde nojautuu käytäntöä palvelemaan ajatukseen: *Wissenschaft von der Praxis für die Praxis*. Toisin kuin henkítieteelliselle kriittiselle kasvatustieteelle vallitsevan elämänmuodon uusintaminen ei kuitenkaan ole kasvatustavoitteiden päämääränä. Kriittisen teorian teoria-käytäntö-suhdetta hahmoteltaessa onkin tehtävä ero olemassa olevan ja mahdollisen käytännön välillä. Olemassa oleva käytäntö on tulosta historiallisista ja yhteiskunnallisista yhteyksistä, joista käytännön toimija ei ole aina tietoinen. Se käytäntö, johon kriittinen kasvatustiede pyrkii, ei

³ Kriittisen kasvatustieteen pyrkimyksenä on ylittää ne puutteet, joissa sen mukaan empiiris-analyttinen ja hermeneuttis-henkítieteellinen pedagogiikka on epäonnistunut. Empiiris-analyttistä pedagogiikkaa kriittinen pedagogiikka kritisoi sen kyvyttömyydestä nähdä tieteen ja yhteiskunnallisen ja poliittisen käytännön väliset kytkökset, jolloin empiiris-analyttinen pedagogiikka tieteen arvovapausvaateellaan ja metodikäsitteellään vain oikeuttaa vallitsevan yhteiskunnan. Hermeneuttis-henkítieteelliseen suuntaukseen kohdistuva kritiikki asettuu puolestaan sen voimattomuuteen yhteiskunnallisten riippuvuussuhteiden tiedostamisessa, jolloin hermeneuttisen metodin myötä tutkija jää niin sanottuun käytäntö-teoria-käytäntö-kehään, mikä puolestaan ylläpitää vallitsevaa järjestystä eikä täten johda emansipoiiviin prosesseihin. (Siljander 1988: 130; Siljander 2002: 148ff.)

vielä ole olemassa vaan se vasta pyritään realisoimaan kriittisen kasvatustieteen teorian ja käytännön soveltamisen kautta. (Peltonen 2009: 73, 79)

Työni nojautuu hermeneuttiseen näkökulmaan, jota ei voi palauttaa mihinkään yksittäiseen metodiin, sillä tiukka metodissa pysyttäytyminen tyypistäisi tutkimukselta sen sisällöllisen annin. Hermeneuttisella metodilla tarkoitetaan pikemminkin tapaa orientoitua maailmaan kuin eksakteja teknisiä ohjeita, joiden kautta tutkimusta tehdään. Tulkintasääntöjä ei tule nähdä mekaanisina teknisinä apukeinoina, vaan kyseessä on enemmänkin orientoitumistapa, jonka myötä tulkintaprosessiin saadaan systemaattisuutta ja minimoidaan tulkinnan mielivaltaisuus. Hermeneuttisen tekstitulkin mekanitonta prosessia tukee ajatus siitä, että ymmärtävän metodin ei voida ajatella olevan kohteestaan riippumaton väline, vaan ajattelun ja ajattelun tutkimisen voidaan sanoa kuuluvan samaan prosessiin. Hermeneuttisessa pedagogiikassa tutkimuksen kohteen, pedagogisen todellisuuden voidaan mieltää sijoittuvan tiettyyn merkityssuhteissa olevaan todellisuuteen. Merkityssuhteet muodostuvat muun muassa intresseistä, motiiveista ja päämääristä. Hermeneuttisen metodin myötä pyritään tulemaan tietoiseksi siitä, mitä nämä merkityssuhteet ovat. (Siljander 1988: 102, 125ff.) Ajatusta yksityiskohtaisten soveltamisohjeiden puuttumisesta hermeneuttisessa tutkimuksessa tukee myös sen tiedonmuodostusprosessin luonne, jota kuvataan hermeneuttisen kehän, spiraalin avulla.

Hermeneuttista spiraalia luonnehtii sen osa-kokonaisuus -suhde. Minun on perehdyttävä tekstin yksittäisiin osiin, peruskäsitteisiin, jotta tekstin kokonaisuus tulee ymmärretyksi. Toisaalta näiden yksittäisten osien merkitys selventyy vasta hahmottamalla itse kokonaisuus. Klafkin mukaan kasvatusta koskevien tekstien syntykonteksti on usein yhteydessä johonkin konfliktitilanteeseen, pragmaattiseen ongelmaan, jolloin tekstien sisältö tulee nähdä ikään kuin vastapoolina näille ilmiöille. Hermeneuttiseen tulkintaan kuuluukin ymmärtämisen edistäminen tekemällä teksti merkitykselliseksi ajankohtaisessa konkreettisessa tilanteessa (Siljander 1988: 124) Hermeneuttiselle metodille ominaisesti lähdän esiyymmärryksen pohjalta tulkitsemaan valitsemieni teoreetikkojen tekstejä. Klafkia mukaillen yritän pitää kuitenkin sen ohjenuoran, että tutkielmani ei tule olemaan pelkkä toisto kirjailijoiden lausunnoista ja mielipiteistä, vaan vertailevaa tulkintaa nykyhetkeen.

Tutkielmani rakenne muodostuu seuraavanlaisesti: ensimmäisessä pääkappaleessa tulen käymään läpi miten mannermaisen kriittisen kasvatustieteen koulukunnan⁴ teoreetikot ovat tulkinneet klassisten sivistysteoreetikkojen käsitystä sivistyksestä. Täydennän sivistyksen määrettä mannermaisen kriittisen kasvatustieteen koulukunnan jäsenten Klafkin, Mollenhauerin ja Lempertin pohdinnoilla sivistyksestä. Lisäksi hahmottelen Lempertin teorian kautta miten ongelmallista yksilön sivistysprosessien mittaaminen on.

Tämän jälkeen siirryn Bennerin pedagogisten instituutioiden teoriaan avaamalla ensin inhimillisen kokonaispraksiksen käsitettä ja hahmottelemalla Entlastungs- ja Entinstitutionering-kritiikin kautta millä tavoin koulua voi kutsua aidosti pedagogiseksi instituutioksi. Institutionaalinen keskustelu linkittyy Bennerin teoriaan avoimen opetuksen periaatteesta, johon kuuluu temaattinen, metodinen ja institutionaalinen avoimuus. Nämä kaikki on otettava huomioon, mikäli halutaan saavuttaa yksilön sivistyksellisyys, itsenäinen toiminta, kulttuurin presentaatio ja representaatio.

Neljännessä luvussa pureudun käsitteisiin suoritusperiaate ja suoritusyhteiskunta. Käyn läpi suoritusperiaatteen syntyhistorian, millainen koulun suoritusperiaate on perinteisesti ollut ja on yhä, ja millaiset sen vaikutukset ovat mikro- ja makrotasolla. Tämän jälkeen esittelen millaisia koulusuoritusten tulisi olla ja miten ne tulisi arvioida, jotta ne tukisivat sivistyksellisiä ja aidosti demokraattisia prosesseja. Näen myös tärkeänä käydä läpi millä tavoin suoritusperiaate tulee esille nykykeskustelussa niin yhteiskunnallisella kuin pedagogisella tasolla.

Viidennessä luvussa peilaan miten erilaiset suoritusperiaatteen muodot näyttäytyvät työssäni käsiteltyjen klassisten sivistysteorioiden ja kouluteoreettisen tarkastelun valossa ja hahmottelen, millainen olisi koulusuoritusten uudelleenmuotoilu, joka perustuisi kasvatus- ja sivistysteoreettisiin lähtökohtiin.

Päätän pro gradu-tutkielmani tärkeimpiin johtopäätöksiin ja työn arviointiin.

⁴ Kriittisen kasvatustieteen koulukunta, pääedustajinaan Klaus Mollenhauer, Hervig Blankertz ja Wolfgang Klafki, sai alkunsa 1960–1970-luvun opiskelijaliikhehdinnästä, jota leimasivat voimakkaat demokratiapyrkimykset kritiikin kohdistuessa kasvatustieteiden autoritääristä luonnetta vastaan (Masschelein 1991: 97; Siljander 2002: 144f). Tämän kriittisen kasvatustieteen vaiheen pohjana toimi niin Frankfurtin koulukunnan, lähinnä Max Horkheimerin ja Theodor Adornon, kehittänyt yhteiskuntafilosofia kuin myös Habermasin 1960-luvulla muodostama tiedonintressiteoria (Siljander 2002: 151).

2. Klassiset sivistystulkinnat ja sivistys prosessina

Modernin sivistys-käsitteen taustalla on ajatus, että sivistys on jokaisen ihmisen oikeus. Sivistys ei sulje ketään pois eikä se tunne etuoikeuksia. Tällä viitataan sivistyksen yleisyyteen. Sivistyksen yleisyyden määritelmään sisältyy myös ajatus, että sillä ei tarkoiteta minkään erityisen taidon tai tiedon kehittymistä vaan sivistyksellä tarkoitetaan järjen käyttöön kykenevää yksilöä, joka pyrkii pois vierasmääräytyneisyydestä. (Siljander 2002: 33; Konrad 2010: 116f.)

Klassisista sivistysteoreetikoista nykypäivään pedagogisen autonomiapyrkimyksen taustalla on vallinnut se ajatus, että kasvatusta- ja sivistysmenetelmiä ei ole riittävästi hahmoteltu, mikäli ne ymmärretään pelkästään perinteen välittämisenä, sosiaalistamisprosessina vallitsevaan yhteiskuntaan. Tällöin tulee ohitetuksi keskustelu siitä, millä tavalla annettu yhteiskunta vain toistaa itseään. Moderni sivistyskäsite onkin syntykontekstistaan asti ollut tavallaan niin sanottu poliittinen ilmiö. 1700-luvulla sivistys liittyi nousevan porvariston emansipaatioon vallitsevasta feodaalisesta yhteiskuntajärjestelmästä, kun järjen käyttö edellytti tuolloin kriittistä suhtautumista hallitsevaa luokkaa ja vallitsevia yhteiskuntarakenteita kohtaan. (Mollenhauer 1973: 26; Siljander 2002: 33)

Mollenhauer (1973: 27) toteaa, että näin ymmärrettynä kasvatuksen käsite saa emansipatorisen ulottuvuuden. Praktiset kasvatustilanteet eivät enää ole muotoiltuja annettujen sosiaalisten vaatimusten tasolla, vaan edistyksellisten demokraatiopyrkimysten kautta vastoin myös vallitsevaa yhteiskuntaa. Toisin sanoen: sellainen emansipaation käsite kasvatuksesta ei ole enää funktionaalinen, vaan olemassa olevan sosiaalisen järjestelmän valossa epäfunktionaalinen. On kyse yhteiskunnallisesta konfliktista. (ibid.) Juurikin konflikteissa Mollenhauer näkee mahdollisuuden sivistykseen. Palaan konfliktin käsitteeseen myöhemmin tutkielmassani.

Modernia sivistyksen käsitettä luonnehtii myös avoimuuden ja riippuvuuden välinen jännite suhteessa kasvatukseen. Kasvava on periaatteessa vapaa, mutta oman keskeneräisyytensä takia tarvitsee kasvatusta, jotta pystyy toteuttamaan omaa sivistyksellisyttä. Vaikka yksilön sivistysprosessi säilyy aina eräällä tavalla arvoituksena hänen sivistyskykyisyytensä vuoksi; kasvavan tulevaisuus on avoin, ei voi ennustaa mitä hänestä sivistyskykyisenä subjektina tulee (Siljander 2002: 35f, 40), ei klassisten sivistysteoreetikkojen käsitys

sivistyksellisyydestä ollut täysin mielivaltainen. Toisin kuin usein on saatettu tulkita väärin, valistuksen käsite yksilöstä ei suinkaan ollut tälle päivälle ominainen itseään ylläpitävä yksilö, jonka toimintaa määrittää subjektiivinen järki. Päinvastoin, valistuksen idea oli yksilö, jota ohjaa substantiaallinen järki (*Substanzielle Vernunft*), jota luonnehtivat määreet kuten humaniteetti, ihmiskunta ja humaanius, maailma, objektiviteetti ja yleinen. Substantiaalisen järjen päämäärä on pyrkimys täysi-ikäisyyteen, oikeudenmukaisuuteen, hyvinvointiin ja rauhaan. Järjen käytön postulaattina, edellytyksenä on ihmisen itsemäärääminen. (Klafki 1991: 20f.; Lempert 1971: 324f.)

Substantiaalisen järjen käytöllä tarkoitetaan kykyä havaita tukahdutetut inhimilliset tarpeet ja toteutumattomat inhimilliset potentiaalit ja kykyä kritisoida niitä olosuhteita, jotka estävät näiden tarpeiden tyydytyksen. Substantiaalisen järjen käyttö tarkoittaa myös sitä, että näkee ympäristön fyysiset ja sosiaaliset riippuvuudet, dogmaattisen suvaitsemattomuuden ja ideologisen manipuloinnin ja pyrkii nämä havaittuaan rakentamaan uusia, parempia edellytyksiä. (Lempert 1971: 324f.)

Substantiaallinen järki on siis vastakohta päämäärärationaalille järjelle, jota Frankfurtin ensimmäisen sukupolven koulukunnan edustajat Theodor Adorno ja Max Horkheimer hahmottavat valistuneen, eurooppalaisen järjen olevan: puolittunutta, välineellistä järkeä, joka käyttää kaikkia objekteja oman itsesäilyttämisen raaka-aineena. Jokainen subjektin teko palvelee subjektin päämäärää, mikä on itsesäilytys. Ne, jotka ovat vallassa, alkavat hallita muita ihmisiä, samalla tavoin kuin yhteiskunnat hallitsevat luontoa, jotta he eivät itse tulisi muiden hallitsemiksi. (Peukert 1993: 161f.)

Miten sitten substantiaallinen järki myötävaikuttaa inhimillisten tarpeiden määrittelyyn ja tyydytykseen ja missä määrin perimmäisen järjen käyttö edistää emansipaatiota? Lempertin mukaan substantiaallinen järki ilmaisee itsensä kielen mediumissa. Kielenkäytön avulla on mahdollista asettaa päämääriä ja yrittää päästä konsensukseen. Kielenkäyttö tarkoittaa kommunikaatiota, jossa kaikilla osallisilla tulisi olla vapaus ilmaista itseään. (Lempert 1971: 325)

Mollenhauerin käsitys rationaalisuudesta pohjaa yhtä lailla kielen mediumiin. Sivistysprosessi ei ole hänelle pelkästään yksilösubjektin prosessi vaan se tapahtuu kommunikaatiossa sanan laajassa merkityssä, jolloin siihen liittyvät määreet kuten kieli, keskustelu, argumentaatio, julkisuus, perustelevminen ja kritiikki. (Kivelä 2009: 93f.)

Mollenhauer käsittää, että klassiseen sivistysajatteluun kyllä sisältyi alkujaan edellisen kaltainen rationaliteetti mutta se typtyi osaksi niin sanottua konservatiivis-porvarillista ideologiaa, jolloin sivistysprosessista muodostui lähinnä yksilön oma täydellistymisprosessi. Emansipatorisen ulottuvuuden sisältävän sivistyskäsitteen subjekti on sen sijaan rationaaliseen yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivä toimija. (Kivelä 2009: 92f.) Tätä yksilön individualistista prosessia, johon ei sisälly poliittista tietoisuutta ja jossa yksilö näkee ympäröivän maailman vain raaka-aineena omille pyrkimyksilleen, nimittää Mollenhauer puolisivistykseksi lainaten käsitettä Adornolta ja Horkheimerilta (Mollenhauer 1973: 10, 53).

Valistuksen historia ei siis ollut Adornolle ja Horkheimerille järjen voittokulkua, vaan modernin filosofian sivistysprosessit olivat palautettavissa ihmisen itsensäilytysprosesseiksi. Yhtäältä valistusajattelu on ottanut lähtökohdakseen autonomisen, rationaalisen subjektin, mutta Adornon ja Horkheimerin mukaan subjekti filosofisessa tarkastelussa ei voida sanoa tapahtuvan todellista emansipaatiota ja autonomiaa vaan yksilöt ovat alistuneita valtasuhteille. Adorno ja Horkheimer näkevät, että kapitalistisen kulttuurin kaikki osa-alueet ovat alistuneita valtasuhteille. Adornon ja Horkheimerin kriittisen teorian ongelmana voi nähdä kuitenkin sen, että se johtaa täydelliseen pessimismiin.

Klafkin tulkinta modernista järjestä on kuitenkin optimistisempi. Hän näkee ettei sivistys klassisille sivistysteoreetikoille ollut pelkästään yksilön omaan elämäntilanteeseen rajoittuva prosessi vaan se merkitsi monipuolisesti ihmisen kaikkien valmiuksien kehittymistä. Näihin valmiuksiin kuuluvat moraalinen, kognitiivinen, esteettinen ja praktinen ulottuvuus (Klafki 2000: 96ff.). Sivistyksellä ei siis tarkoiteta pelkästään tiedollisten ja taidollisten kykyjen karttumista vaan monipuolisesti ihmisenä kehittymistä.

2.1. Ehdotuksia kasvatustodellisuuden rationalisoimiseen

Millä tavoin sitten kasvatustodellisuus olisi järjestettävä, jotta sivistysprosessit mahdollistuisivat? Kasvatus- ja sivistysteoreettisesti kasvatuksen konstitutiivinen periaate tulisi olla se, että kasvatuksen ja sivistyksen päämäärä on subjektin täysi-ikäisyys.⁵ Tällöin

⁵ Mollenhauer samaistaa emansipaation ja sivistyksen, joita ei ole mahdollista tarkastella irrallaan subjektin henkisestä täysi-ikäisyydestä (Mündigkeit), itsemäärittelystä (Selbstbestimmung) eikä kasvatuksen käsitteestä. Täysi-ikäisyyteen ja itsemäärittelyyn kytkeytyy järjen käyttö. Järjen avulla yksilöllä on

tietoa ohjaavana pyrkimyksenä kasvatustieteessä on emansipaatio. Näin ymmärretty teoria asettuu vastaan kaikkia sellaisia kasvatulosuhteita, jotka aiheuttavat esineellistymistä tai vastoin käytänteitä, jotka ehkäisevät täysi-ikäisyyttä. (Mollenhauer 1973: 10)

Mollenhauerin (1973: 32) mukaan ensisijaisen tärkeää on miettiä miksi ja millä tavalla kasvatuskäytäntömme ja koulutusjärjestelmämme on taipuvainen vakiinnuttamaan vallitsevaa luokkarakennetta yhteiskunnassamme ilman että olisi halukas muutoksille. Niin kauan kuin koulutusjärjestelmä reprodusoi koulutusprosesseja sellaisena kuin ne ovat, on myös mietittävä, millaisia seuraamuksia siitä aiheutuu yhteiskunnallisille demokratiapyrkimyksille.

Saksalaista pedagogiikkaa on vuosien ajan Mollenhauerin (1973: 32f.) mukaan leimannut se käsitys, että sellainen kasvatuksen teoria olisi mahdollinen, joka voisi koskettaa kaikkia oppilaita. Lahjakkuus- ja oppimiskyvyn tasolla epätasaisuudet voitaisiin selittää yksilöllisinä tekijöinä, joihin kuitenkin voi vaikuttaa otollisilla opetusmetodisilla käytänteillä. Tällöin epäfunktiot tuodaan niin sanotun huonon oppilaan alle, jolloin mielellään myönnetään heikkojen koulusuoritusten olevan sosiaalisissa tekijöissä, epäsuotuisissa perheolosuhteissa, jotka niin ikään ilmenevät ei-funktionaalina häiriötekijöinä. Näin ollen koulutusjärjestelmä sellaisenaan tulee hyväksytyksi funktionaalisenä viitejärjestelmänä. Epäkohtien, ei-funktionaalisten asioiden havaitseminen, aiheuttaa sen, että itse järjestelmää ei kyseenalaisteta vaan keskitytään sisäisiin parannuksiin. (Mollenhauer 1973: 32f.)

Kasvatustodellisuuden järjestämistä Mollenhauer (1973: 70f.) avaa tekstissään käsitteellä pedagoginen kenttä (*das pädagogische Feld*). Pedagogisella kentällä Mollenhauer tarkoittaa pedagogisen toiminnan rakennetta ja sen taustalla olevaa teoriaa. Pedagogiselle kentälle tunnusomaista, mikä erottaa sen muista sosiaalisen toiminnan kentistä on se, että pedagoginen kenttä itsessään konstituoituu merkityksiä, siirtää merkityksiä ja samalla myös avaa uusia merkitysmahdollisuuksia. (Kivelä 2009: 100) Tässä asettelussa on nähtävissä kasvatustodellisuuden näkökulma ja Bennerinkin nimeämät neljä perusprinsiippiä, jotka on otettava huomioon puhuttaessa tieteellisesti legitimoidusta pedagogisesta

mahdollisuus vapautua yhteiskunnallisista toimintaa rajoittavista ulkoisista ehdoista ja mahdollisuus käyttää järjeä humanilla ja mielekkäällä tavalla. Tämä vapaus ei ole mitä tahansa vallatonta yksilön itseilmaisua ja rajojen ylittämistä vaan se on järjeä reflektointia minän ja ympäröivän maailman vastavuoroisessa suhteessa, jossa yksilö käsittää yhteiskunnallisten ehtojen asettamat rajat. (Siljander 2002: 34f.; Kivelä 2009: 88)

toiminnasta: yksilön sivistyksellisyys, vaatimus itsenäiseen toimintaan ja kulttuurin presentaatio ja representaatio.

Pedagoginen kenttä perinteisesti on rakentunut homogeenisesti, jolloin se on estänyt sisällyttämästä siihen yhteiskunnassa vallitsevat dikotomiat. Tähän liittyy vahvasti yhteen kysymys pedagogisella kentällä tapahtuvista konflikteista. Konflikteilla ei ole nähty kasvatuskäytännössä eikä myöskään pedagogisessa teoriassa minkäänlaista positiivista osaa. Mollenhauer kuitenkin korostaa, että juuri konflikteissa on nähtävissä nykyinen yhteiskunnallinen tila ja niissä piilee sivistyksen siemen. Pedagoginen kenttä kuitenkin pyrkii käytänteissään peittelemään konfliktit tai kuten Mollenhauer toteaa Dahrendorfin teoriaan nojaten, säätelemään konflikteja. (ibid.) Karkeasti sanottuna pedagoginen kenttä palvelee hyvinvoivaa keskiluokkaa ja porvaristoa, jonka jälkikasvu on vastaanottavainen koulun vaatimuksille. Yleensä taas työväestön lapsilla ei ole mahdollisuuksia täyttää koulun vaatimuksia, koska koulun kulttuuri eroaa niin vahvasti heidän omasta elämänpiiristään ja –kokemuksistaan. Tällöin koulu ei pyrikään miettimään omaa toimintakulttuuriaan vaan saa aikaan kasvavassa subjektiivisen epäonnistumisen tunteen ja mielihahan. Vika on hänessä itsessään eikä koulussa. (Mollenhauer 1973: 71, Broady 1989: 17)

Mollenhauerin (1973: 71) mukaan tällaiselle asetelulle on ainakin kaksi pedagogista seuraamusta: opettajat tulisi tällöin saada tietoiseksi piilevistä konflikteista ja saada refleктоimaan pedagogista kenttää ja sen toimintaa. Heidät tulee myös perehdyttää konfliktitilanteisiin ja praksikseen, jotta he voisivat osallistua pedagogisen kentän muutokseen. (ibid.)

Myös koulussa käytettävän kielen merkitys painottuu monella teoreetikolla. Kielen tehtävä ei ole ollut järjen käytön mahdollistajana sivistyksellisissä prosesseissa vaan sen funktio on pikemminkin ollut erottamassa ihmisiä ja luomassa hierarkioita. Mollenhauer (1973: 72) näkee kuitenkin, että kriittisen ajattelukyvyn voi ajatella saavutettavan vain kielen mediumissa. Kielellä sivistyksen kannalta on täten perustava merkitys, jolloin se ei voi jäädä ilman pedagogisia seurauksia. (ibid.)

Kuitenkin opettaja, joka pyrkii tekemään toisin ja kieltäytyy esimerkiksi korjaamasta oppilaan kieltä, estää oppilaan nousun muun muassa taloudellisille tai avioliiton markkinoilla. Opettaja toimisi siis väärin oppilaita kohtaan, jos hän kieltäisi koulun kvalifikaatiotehtävän. Niin Broady kuin Bourdieu kuitenkin pitävät tärkeänä sitä, että koulun kvalifikaatiotehtävän ohella lapset tulee kasvattaa tietoiseksi omien ehtojensa

ymmärtämiseen. Tätä toivottavaa koulun tehtävää Broady kutsuu käsitteellä kaksoiskvalifikaatio. (Broady 1989: 21, 55; Bourdieu 1987: 10)

Lasten kielellisen tason tutkimukset ovat osoittaneet, että kyse on luokkasidonnaisista kielenmuodoista, joilla mitataan koulullista suorituskävykkyyttä. Usein suorituskävykkyys nimetään vielä lahjakkuudeksi. Koulun toiminta on vielä kieleen perustuva, koska se harjoittaa tehtäviään lähinnä kielellisissä aineissa. Tästä seurauksena on, että useimmat alaluokkien lapset epäonnistuvat juuri näissä aineissa. Kielimuoto, jota opettajisto käyttää, on nimittäin läpikotoisin keskiluokan käyttämää kieltä ja sen merkitys pohjautuu pikemminkin hierarkioiden rakentamiselle kuin että se toimisi rationaalisen analyysin välineenä. (Mollenhauer 1973: 33, 63)

Kasvatustodellisuus on aina olennaisilta osin hierarkkisesti järjestäytyntä. Hierarkia, jossa alhaisempaa asemaa edustaa nuoriso, ylempää kasvattaja. Legitimoiduksi tämä asetelma tulee pedagogisen auktoriteetin kautta, mikä tulee osaksi kasvattajan ylivoimaisuuden ja henkilökohtaisen tärkeytensä painokkuutta. Kasvatettavan tehtävä ei ole kritisoida tätä auktoriteettia. Hän oppii vain auktoriteetin kunnioituksen. Pedagoginen auktoriteetti on täten todellinen valta-auktoriteetti. Tälle auktoriteettimuodolle on ominaista, että se sulkee rationaalisuutensa, toisin sanoen se ei ole vastaanottajansa kautta kritisoidava tai muutettava. Opettajat, vanhemmat, kasvattajat tuntuvat olevan siitä yksimielisiä, että pedagogisen vastuun perusteella ei ole sallittua oppilaat osallistuttaa osaksi pedagogisen kentän muutosta ja kritiikkiä. (Mollenhauer 1973: 62)

Myös perhemuodolla on vaikutusta kasvatuksellisiin suhteisiin. Mollenhauer (1973: 34) viittaa amerikkalaisiin perhetutkimuksiin, joissa on havaittu raskauttavia eroja kasvatuskäytänteissä keski- ja yläluokalla. Molemmille luokille ominaista on järjenväntäminen kasvatuksessa ja se, että sosiaaliselle luokalle ominaiset sosioekonomiset vaatimukset heijastuvat kasvatuksen ongelmiin. Tutkimukset osoittivat, että kaikkein epäitsenäisimmät ja voimakkaimmin suorituskävytuneimmat jälkeläiset tulevat perheolosuhteista, joissa vallitsi kumppanuuteen perustava avioliittosuhte. Tämän tyyppinen suhte oli useimmiten virkavaltaisissa ammattiryhmissä. Mollenhauerin mukaan onkin tarpeellista miettiä millainen on sellaisen yhteiskunnan tulevaisuuden näkymä, jossa lastenkasvatus toteutetaan metodein, jossa suorituskävy maksimoidaan. Tällöin lapsista nimittäin tulee useimmiten aggressiivisia, jännittyneitä, vallanhimoisia ja julmia. (ibid.)

Mollenhauer (1973: 34) toteaa, että tällainen ainakin aikaisemmin vallinnut yleisen käsityksen mukainen demokraattisessa mielessä toimiva pari- ja perhetyyppi vaikuttaisi kasvatustuloksiin epäfunktionaalisesti. Vahvasti normitettuja suorituksia painottava perhe ja kouluinstituutio näyttäytyy siis teorian mukaan epäsuotuisena kasvatusta- ja sivistysteoreettisen tarkastelun valossa. Kuten edellä on jo todettu, Bennerille perhe näyttäytyy yhtenä pedagogisena instituutiona. Mikäli kasvatusta- ja sivistysprosessi tässä tulee estyneeksi kuten kouluinstituutiossakin, tulee Bennerin mukaan olla jatkossa muita instituutioita, jotka paikkaavat nämä vajaukset.

Sivistysprosessien edesauttamiseen vaikuttaisi Mollenhauerin (1973: 72f.) mukaan myös se, että todellisia elämäntilanteita otettaisiin käyttöön koulun arjessa. Esimerkkinä hän mainitsee poliittiset tilanteet, joita koulujohtoon hyväksymässä määrin voisi leikin ja pelin tavoin harjoitella. Tärkeänä hän näkee, että poliittisia tilanteita ei pelkästään jäljiteltäisi vaan niitä myös tuotettaisiin koulussa. Tämä saattaisi kuulostaa opettajakunnasta kauhistuttavalta, koska se kieltäisi traditionaalisen kasvatuksen mallin. Mollenhauerin mukaan tällainen toiminta kuitenkin edistäisi sivistyksellisyyttä eikä sotisi vastaan kasvatuksen didaktisia tai psykologisia vaateita. Tällaiset oppimiskäytänteet loisivat tilanteen, joihin kasvattaja voi yhtä vähän valmistautua kuin kasvavakin. Kasvattaja on pakotettu spontaaniin väittelyyn annetun aineksen kanssa ja tällöin häneltä vaaditaan tuomaan esille myös hänen oma tietoisuutensa. Tulee ottaa huomioon, että tällainen opetus- ja kasvatustilanne vaatii sivistynyttä ja tieteellisesti koulututtanutta kasvattajuutta, joka realisoii sitä, mitä opetussuunnitelmassa hänen oppilailtaan odotetaan. (ibid.)

Progressivismiin on Broodyn (1989: 112f.) mukaan jäänyt elämään yhä tänäkin päivänä pedagoginen vuorovaikutussuhdemalli, joka ideaalisti tapahtuisi dialogimaisesti opettajan ja yhden oppilaan välillä. Tällainen pedagoginen interaktion muoto oli tyypillinen ja tavoiteltava klassisessa porvarillisessa sivistysajattelussa aristokratian sosialisatiomallissa, mutta ei sovellu nykyiseen luokkahuoneeseen suurine ryhmäkokoineen. (ibid.)

Henkityhteellisen pedagogiikan edustajille pedagoginen suhde toteutui esiyhteiskunnallisessa, vallattomassa, epäpoliittisessa tilassa, jossa lapsi kykeni edistämään hyvinvointiaan ja etuaan, kun kasvattaja vain määrätietoisesti toteutti kasvatuksellisen suhteen ominaislaatua, toisin sanoen idealistista suunnitelmaa hyvistä tarkoituspäristään käsin ja puhdasta pedagogista ajattelutapaa. Heille yhteiskunnalliset seuraamukset eivät olleet tieteellisen mielenkiinnon kohteina. (Mollenhauer 1973: 24)

Kasvatus- ja sosiaalishistoriallinen tarkastelu osoittaa, että tällainen näkemys koskettaa idyllistä tilannetta, jossa sivistynyt, kasvatettu ihminen kokee työelämän itselleen merkittävänä tekijänä. Hän tienaa työllään, luo jotain merkittävää, hyödyllistä ja kaunista. Hän objektivoi toiminnallisen henkensä ja ilmaisee itseään muille työllänsä. Tällainen hahmotelma, joka pyrkii osoittamaan onnistuneen kasvatuksen, jättää Mollenhauerin mukaan kuitenkin pedagogisen teorian horisontin ulkopuolelle teollisuuden työväestön. Olennaisinta tässä tarkastelussa Mollenhauerin mukaan on kuitenkin että kasvatusilmiöiden ja niiden yhteiskunnallisten ilmiöiden esikuvat näyttäytyvät konfliktivapaina intiimeinä sosiaalisina kontakteina. (Mollenhauer 1973: 24f.) Ilmeisesti Mollenhauer tarkoittaa intiimillä sosiaalisella kontaktilla jo aiemmin mainittua epäpoliittista tilaa, jossa hänen mukaansa henkitieteellisen pedagogiikan edustajat eivät riittävästi ottaneet huomioon ympäröivän yhteiskunnan vaikutusta kasvavaan ja että edellisen kaltainen opettaja-oppilas-suhde oli tarkoittanut vain tiettyä etuoikeutettua ryhmää omana aikanaan.

Broady kohtaa pohdinnoissaan samat havainnot kuin Mollenhauer. Koulun ongelmiin haetaan ratkaisuja pedagogisista menetelmistä vaikka ongelmien syyt eivät kumpua pedagogisista ongelmista vaan ovat alkuperältään yhteiskunnallisia. Samalla koulussa pidetään yllä myyttiä yhtenäisistä mahdollisuuksista ja jaetaan oppilaat jo varhain menestyjiin ja epäonnistujiin vaikka koulumenestyksen takana on oppilaan sosiaalinen tausta eikä tämän yksilöllinen ominaisuus, minkä jo lukemattomat tutkimukset ovat osoittaneet. (Broady 1989: 11ff.)

Bourdieu puhuu koulun sosiaalisen järjestyksen uusintavasta mekanismista käsitteellä *Maxwellin pähkinä* verraten koulujärjestelmän toimintaa termodynamiikkaan. Koulujärjestelmä ylläpitää vallalla olevia valtahierarkioita erottelemalla kulttuuripääoman haltijat niistä oppilaista, joilla tätä pääomaa ei ole taustallaan. Alun alkaen ajatus kouluinstituutiosta oli, että se toimisi meritokratian tavoin suosimalla yksilöllisiä kykyjä perinnöllisten etuoikeuksien sijaan mutta kuten Klafkin teoriassa käy ilmi, historiallinen tarkastelu osoittaa, että koulukyvykkyydessä ei kyse ole lahjakkuudesta vaan kodin kulttuuriperinnöstä. (Bourdieu 1998: 31ff.; Klafki 1976: 178)

Mollenhauer (1973: 24) lainaa sosiologista tuttua funktionaalisuuden ja disfunktionaalisuuden käsitettä. Ilmiöitä, jotka nähdään toimivan suotuisasti järjestelmää ylläpitävänä, kutsutaan funktionaalisiksi ja häiritseviä tekijöitä puolestaan disfunktionaalisiksi. Viimeksi mainittuja ovat esimerkiksi koululahjattomuus ja

häiriökäyttäytyminen. Mollenhauerin mukaan kyse ei kuitenkaan ole yksilössä itsessään, vaan siinä, miten järjestelmä on rakennettu. Kasvatuksen ei tulisikaan hänen mukaansa enää kritiikittömästi toteuttaa yhteiskunnallisten vaateiden funktionaalisia suhteita eikä nuorempi sukupolvi tulisi enää nähdä rekrytointivarastona hallitsevan ryhmän ja luokan palveluksessa. Järjestelmää häiritsevissä tekijöissä, konflikteissa, Mollenhauer näkeekin nimenomaan sivistyksen ytimen. (ibid.)

Konflikteihin sisältyy kaksi ajattelumallia: ensinnäkin ajatus, että yhteiskunnat yksimielisten, ristiriidattomien arvojen kautta pysyy koossa ja toisekseen ajatus, että konfliktit nähdään ei-funktionaalisina, tasapainon häiritsijöinä. Tieteen kannalta tämä tarkoittaa, että funktionaalisilta näyttävät aiheet tulevat ensisijaisesti tutkimuksen aiheeksi. Ei-funktionaalisia ilmiöitä ei ilmaista tai ne tematisoidaan vain häiriötekijyyden näkökulmasta. (Mollenhauer 1973: 29)

On vaikutelma, että pedagogiikka, mikäli se ymmärretään kokemustieteenä ja ei normatiivisena tieteenalana, voi saada vain kuvaavan katsontakannan. Näyttää siltä, että kaikki kasvatustieteet koskevat kasvavan määriteltä asemaa annetussa sosiaalisessa järjestelmässä. Koulun suorituskykyisyys tulee mitatuksi sen kyvyssä tuottaa yhteiskunnallisesti välttämättömiä tarpeita jälkikasvussa; yksittäisellä koululaisella se tarkoittaa, kuinka hyvin hän tyydyttää koululle ominaisia vaateita. Käsitteet kuten suoritus, kypsyys, vastuullisuus kuten myös yhteisö, ryhmä, koululuokka ja ammatti ovat merkkejä, jotka osoittavat kasvatustieteiden funktionaalisesta yhdistymisestä ylempitasoiseen järjestelmään. Kasvatustiede, joka orientoituu tällä tavalla, palvelee epäilemättä annettua sosiaalista asiayhteyttä. (Mollenhauer 1973: 29f.)

Koulumaailmaan astuva idealistinenkin opettaja voi helposti alistua koulun organisaatioon, sen hierarkkisiin rakenteisiin ja toimintoihin mikäli hän ei onnistu näkemään kokemiaan vastoinkäymisiä yhteiskunnallisessa kontekstissa; siinä, että koulu on omalta osaltaan yhteiskunnallisten vastakohtaisuuksien rakentaja ja miten nämä vastakohtaisuudet tulevat ilmi luokkatilanteissa. Tällöin opettajan tulisi saada apua ulkopuolelta työhönsä, jotta hän ei sosiaalistuisi vallitsevaan koulukulttuuriin. (Broady 1989: 116ff.)

Kasvatuksen teoria, joka nojautuu ainoastaan, yksinomaan funktionaaliseen näkökulmaan arvojen sopusoinnusta, ja jonka empiiriset tulokset kuvaavat vain tätä todellisuutta, on väistämättä ideologinen. Tulisikin edellyttää yhteiskunnan malli, jossa konflikteja ja muutoksia ei nähdä patologisina elämän erityistapauksina. Realistinen kasvatusta koskevan

teorian tulisi sisällyttää konfliktit kohteikseen. Sen tulee tehdä se juuri siksi, että pedagogiset instituutiot: perhe, koulu koti, erilaiset ryhmät, yritykset etc. ovat taipuvaisia näkemään konfliktit ei-funktionaalisina, epäpedagogisina, ja haluavat vaientaa tai hävittää niiden olemassa olon. Yhteiskunnan, joka ei pyri tukahduttamaan konflikteja, tulisi analysoida myös pedagogisten alojen ja instituutioiden konfliktiluonnetta. Kasvatuksen ei Mollenhauerin mukaan tulisikaan kritiikittömästi toteuttaa yhteiskunnallisten vaateiden funktionaalisia suhteita eikä nuorempaa sukupolvea tulisi enää nähdä rekrytointivarastona hallitsevan ryhmän ja luokan palveluksessa. (Mollenhauer 1973: 24, 31f.)

Viimeiseksi ehdotukseksi pedagogisen kentän rationalisoimiseksi Mollenhauer (1973: 73f.) esittää pedagogisten instituutioiden liikkuvuutta. Tämä muistuttaa Bennerin hahmottelemaa teoriaa institutionaalista avoimuudesta, jossa näkemyksenä on se, että jos yksilön sivistysprosessi estyy jossakin vaiheessa koulutuspolkua, tulee hänellä olla mahdollisuus kouluttautua myöhemmin elämässään.

Filosofi Martha C. Nussbaum (2011: 156f.) esittää huolensa siitä, miten monet valtiot panostavat koulussa standardoituihin testeihin parantaakseen asemaansa maailmanmarkkinoilla tai säilyttääkseen kansalaistensa työpaikat. Tämä näkyy humanististen ja taideaineiden karsimisessa mutta myös itse opetuksen sisällössä ja menetelmissä, jolloin painotetaan ulkoa muistamisen ja suoriutumisen merkitystä kriittisen ajattelun, myötätunnon tai mielikuvituksen kehittymisen sijaan. (ibid.) Seuraavaksi käsittelenkin miten ongelmallisesti mekaaninen mittaaminen sopii sivistysprosessien tulosten arvioimiseen.

2.2. Sivistysprosessien tulosten arvioimisen vaikeudesta

Millä tavoin sivistysprosessit ovat sitten mitattavissa? Lempert hahmottelee teoriassaan sivistysprosessien mittaamisen kulkua. Empiirisessä sivistystutkimuksessa mitataan ja selitetään oppimisen vaikutuksia. Tällöin määritellään muutos sivistysprosessin laadussa ja motivaatiossa sivistysprosessin alussa ja lopussa. Jotta nämä erot voidaan mitata, tulee muodostaa testit. Testit on kehiteltävä autonomiaan kykenevän aikuisen näkemysten, intressien ja vuorovaikutussuhteiden pohjalta. (Lempert 1971: 308f.) Sivistyksen mekaaninen mittaaminen on kuitenkin sivistyksen perusidean vastainen toimenpide, sillä sivistyksellä ei ole määriteltävissä olevaa tilaa tai kehityksen päätepistettä (Siljander 2002:

36f.). Tästä syystä onkin mielenkiintoista, että Lempert puhuu teoriassaan mittaamisesta (*messen*) mutta hän selventääkin, että sivistys niin sanottuna pedagogisena olennaisena ei anna itseään organisoida, järjestää. Siksi sivistys ja koulutus tulee pitää toistaan erillään. (Lempert 1971: 298f.)

Sivistystapahtumalle luonteenomaista on, että ihmisiin vaikutetaan arvokäsitteillä. Sivistystapahtumaksi voi kutsua kaikkia sellaisia järjestäytyneitä ponnistuksia, joissa aikuiset pyrkivät tekemään kasvavista aikuisia. Sivistyksen olemus empiirisesti tutkittuna tarkoittaa tällöin tosiasiallisen vaikutuksen välittämistä, toisin sanoen oppimisvaikutusten mittaamista; sen selittämistä mitä on opittu ja mitä on jäänyt oppimatta. Tämän lisäksi tulee selittää toimivien henkilöiden, kasvattajan ja kasvatettavan välinen vaikutus toisiinsa ja heidän välinen suhteensa, sekä institutionaaliset vaatimukset heidän väliselle interaktiolle. (ibid.) Sivistyksen mittaaminen näyttäytyy siis laajemmalla prosessilla kuin oppimistulosten mittaaminen, jossa perinteisesti on otettu huomioon vain yksilön henkilökohtaisten suoritusten arviointi.

Klafkin kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa arviointi perustuu monipuolisempaan arviointiin kuin vain normitettujen suoritusten arviointiin. Siinä huomioidaan yksilöllinen arviointi ottaen huomioon yksilön lähtökohdat ja arviointi koskee koko opetustilannetta, myös opettajaa. Palaan tähän arviointiin myöhemmin tekstissäni.

Jotta sivistysprosesseja voi mitata, tulee tietenkin myös päättää mihin tulokseen halutaan tähdätä. Vaateet oppimispäämäärille voivat tulla monilta eri tahoilta. Ne eivät juonnu pelkästään vaikutettavasta henkilöstä itsestään, tämän omista aikeista ja mielenkiinnon kohteista, sillä mittapuita asettavat myös muut koululaiset, opiskelijat, heidän vanhempansa, todellinen opetustapahtuma, koevaateet, tulevat koulutusinstituutiot etc. Voi olla, että tavoitteet ovat eri ryhmiltä erilaiset. Aikomukset ja intressit voivat esimerkiksi olla ristiriidassa sukupolvien välillä. (Lempert 1971: 299)

Mikäli sivistystutkimus johtaisi kriteerit päämääriinsä vain tutkituista koulutusinstituutioista, tarjoaisi se vain tieteellisen peilikuvan pedagogisesta alueesta, joka eristäytyisi muista elämänalueista (Lempert 1971: 299) Kouluinstituutiot luonnollisena yhteiskunnan järjestelmänä näkevä teoria tulee esille systeemiteoriassa⁶ ja Entlastungs-

⁶ Benner viittaa teoriassaan Niklas Luhmannin kehittämään systeemiteoriaan. Systeemiteoriassaan Niklas Luhmann korvaa subjektin itsenäisen toiminnan käsitteen Autopoiesiksen käsitteellä. Tällä hän nojautuu

teoriassa, jossa koulu nähdään yhtenä yhteiskunnan vääjäämättömänä osana, jossa niin koulujärjestelmää kuin annettua yhteiskuntaa ei kyseenalaisteta vaan vallitseva nähdään ikään kuin evoluution huipentumana.

Moderneissa yhteiskunnissa yhteiskunnallisen kokonaisjärjestelmän voidaan nähdä jakautuneen useisiin funktionaalisesti toisistaan eriytyneisiin osajärjestelmiin. Autopoieettiseen järjestelmään kuuluvat lääketiede-, kasvatustiete-, uskonto-, talous- ja politiikan järjestelmät, jotka ovat eriytyneet huolehtimaan kokonaisjärjestelmän kannalta merkityksellistä funktiota. Nämä järjestelmät eroavat toisistaan omine autonomisine kontrollijärjestelmineen ja ovat keskenään riippuvaisia niin, että järjestelmien sulkeutuneisuus/avoimuus ja sisäinen/ulkopuolinen kontrolli ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. (Benner 2005: 185)

Miten systeemiteorian pedagoginen praxis sitten legitimoit itsensä? Kasvatustieteiden järjestelmä kuten myös muut eriytyneet yhteiskunnalliset järjestelmät järjestäytyvät sisäisesti, binäärikoodin mukaan ja määrittelevät merkityksensä myös systeemin ulkopuolella kyseisen binäärikoodin kautta. Systeemille kehittyy siis oma erityinen mediuminsa, jonka kautta systeemi pitää itseään yllä. Esimerkiksi oikeusjärjestelmä perustuu oikeuteen syytön/syylinen, poliittinen järjestelmä pooleihin valta/ei-valta ja kouluinstituution suoritukset puolestaan hyviin ja huonoihin suorituksiin. (Benner 2005: 187)

Kriittisen kasvatustieteen näkemys traditionaalisen kouluinstituution luonteesta on, että koululaitos itsessään on instituutio, joka ylläpitää ja tuottaa ideologista tietoisuutta ja vastaa näin ollen tietyn yhteiskuntaluokan intresseihin ja säilyttää tämän etuoikeuksia (Siljander 2002: 160) Klafkin (Wulf 2003: 132f.) mukaan kriittinen kasvatustieteen teoria ei kuitenkaan rajoittua pelkästään lisäämään kriittisyyttä vallitsevia kasvatuskäytänteitä kohtaan vaan sen on pyrittävä rakentavasti saamaan aikaan muutokset käytänteissä. Tämän se voi saavuttaa hyödyntämällä niin hermeneuttisen, empiirisen kuin myös kriittisen kasvatustieteen suuntauksen menettelytapoja. Järjellisyysvaateeseen tulee liittää mukaan emansipaation tavoite, joka käsittää niin teorian kuin käytännön. (ibid.) Samalla tavoin Mollenhauer (1973: 10) näkee välttämättöminä kasvatustieteen eri suuntausten merkityksen kasvatustavoitteiden asettelussa ja sivistysprosessien ja menetelmien mittaamisessa: empiria on välttämätön

luonnontieteistä lainattuun termiin, jolla viitataan itsensä säilytysprosessiin, ei vain esimerkiksi termodynamiikan tai soluteorian tasolla, vaan myös yhteiskunnallisella tasolla. (Benner 2005: 185)

väline emansipaatiassa kuten myös asiayhteyden ymmärtäminen ja tulkinta, jolloin kasvatustieteellisen päämäärät tulevat keskustelluiksi.

Mollenhauer toteaa, että yksilön emansipoiva vaikutus ei voi välittömästi tulla mitatuksi. Tulkinnan adekvaattius yksilön elämäkerrasta tulee vain reflektoitavalle itselleen selväksi, se ei ole intersubjektiivisesti ilmaistavissa. Mitattavissa ovat sen sijaan ne yksilön oireet, jotka ovat reflektion myötä lieventyneet tai voineet lakata kuten yksilön roolimuuuntuneisuus ja luovuuden kasvaminen. Yhteiskunnalliset olosuhteet huomioon ottaen ambivalenssitoleranssi ilmaisee itsensä kritiikkinä dogmattisuutta ja tukahduttamista vastaan, roolietäisyyttä roolirepertuaarien laajentamisessa ja luovuutta pyrkimyksenä ei-yhdenmukaisuuteen. Toisin sanoen kyse on osallistumisesta yhteiskunnallisten valtarakenteiden ja –suhteiden muuttamiseen. (Mollenhauer 1973: 331f.)⁷

Mollenhauerin teoria antaa ymmärtää, että pedagoginen kenttä tulisi rakentaa hyvinkin erilaiseksi kuin mitä perinteisesti on totuttu. Mollenhauer onkin ensimmäisiä kriittisen teorian edustajia, joka on lähtenyt soveltamaan Habermasin kommunikatiivista teoriaa kasvatuskäytäntöihin. Tällainen muutos vaatisi myös uudenlaista otetta perinteisessä opettajuudessa. Peukert onkin tarkastellut sitä, mitä tarkoittaisi jos hyväksyisimme Habermasin kommunikatiivisen teorian kasvatuksen lähtökohdaksi.⁸ Peukert viittaa tekstissään Emmanuel Lévinasiin, jonka mukaan kasvattajan täytyy olla solidaarinen kasvatettavan vajaan subjektiviisuutta kohtaan, kasvattajan on pohdittava omaa

⁷ Mollenhauerille emansipaatiassa kyse on siis vallitsevan tilan negaatiosta. Kivelän (2009: 90) tulkinnan mukaan emansipaatio ei Mollenhauerille ole kuitenkaan vapautumista johonkin parempaan olotilaan vaan se on vain vapautumista vallitsevasta ilman positiivista esikuvaa mahdollisesta paremmasta. Emansipaatio on Mollenhauerille prosessi vailla konkreettista päämäärää mutta siinä on pyrkimys ratkaista jännite vallitsevan ja tulevan välillä. (ibid.) Emansipaatio ei siis ole jokin ennalta määrätty lopputila vaan se tulisi nähdä pikemminkin toimintaa ohjaavana periaatteena kuin annettuna tavoitteena. Emansipaatio ja näin ollen sivistys tulevat määritellyiksi aina uudelleen riippuen kontekstistaan, mitkä ulkoiset pakot ja ideologiat sitä määrittävät. (Siljander 2002: 163; Kivelä 2009: 113)

⁸ Oelkersin mukaan ei ole ongelmattonta, että kriittinen kasvatustiede on sisällyttänyt kritiikittä habermasilaisen kommunikatiivisen teorian kasvatussuhteeseensa. Vastavuoroisen ja pakottoman kielenkäytön ideaali ei nimittäin välttämättä sovi pedagogiseen käytäntöön sellaisenaan. Tämän huolen Mollenhauerkin on jo tuonut esille teoriassaan. Siinä, että kriittinen kasvatustiede hyödyntää sosiaalitieteellistä sanastoa teoriassaan, piilee se vaara, että kasvatustiede hävittää sen kotoperäisen käsitteistön, jolla mahdollisesti saattaisi olla merkitystä niin kasvatustieteelliselle ja pedagogiselle refleksiolle kuin myös teoria-käytäntö-suhteelle. Prototyyppeinä emansipaatiotieteenä voidaan pitää ideologikritiikkiä ja psykoanalyysiä, jolloin teoria-käytäntö-suhdetta ei voi pitää pedagogisena vaan muodostuu pikemminkin poliittiseksi tai terapeuttiseksi. Kritiikki, mitä voi myös esittää mannermaisena kriittisen koulukunnan ehdotuksia pedagogisen toiminnan uudelleenjärjestelyä kohtaan on se, että he eivät juuri tuo mitään uutta henkítieteellisen pedagogiikan näkemyksille. Kielellä on ollut merkitys jo henkítieteellisen pedagogiikan edustajista esimerkiksi Littillä, jonka mukaan kasvatussuhde tapahtuu kasvattajan ja kasvatettavan välillä tietyssä kulttuurisessa kontekstissa (Peltonen 2009: 85ff.).

toimintaansa kasvatettavan kautta. Kyse ei siis ole perinteisen pedagogiikan asymmetriamallista, vaan asymmetrioiden symmetriasta. Toiseus pedagogisessa tilanteessa pakottaa niin kasvattajan kuin kasvatettavankin tulemaan tietoiseksi omasta subjektiivisuudestaan. (Peukert 1993: 165)

Tämä vaatii opettajalta oman henkilökohtaisen historian ja niin ikään kouluhistorian läpikäyntiä, jotta hän pääsee selville niistä koulun mekanismeista, joiden kautta oppilaita valikoidaan ja sosiaalistetaan ja näin ollen pidetään yllä yhteiskunnassa vallalla olevia valtasuhteita, luokkarakenteita, pääsyjä työmarkkinoille, työnjakoa ja samalla yhteiskuntajärjestyttä. Broodyn mielestä on reilua, että oppilaalle muodostuu myös käsitys omien ehtojensa ymmärtämisestä; tieto koulun toimintamekanismeista ja omasta asettumisesta yhteiskunnallisessa hierarkiassa. (Broady 1981: 21, 127)

Moderni pedagogiikka lähtee kuitenkin siitä ajatuksesta, että tasavertaisuusperiaate ei pedagogisessa toiminnassa ole täysin mahdollista. Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria ideaalin puhetilanteen edellytysten mukaan ei istu kokonaan pedagogiseen teoriaan. Kasvava tulee ikään kuin kasvattaa ensin tähän diskurssikykyisyyteen. (Siljander 2002: 199ff.)

Edellä käydyn perusteella sivistysprosessien arviointi ulottuu laajemmalle kuin pelkästään yksilössä tapahtuvien muutosten arviointiin käsittäen myös muun muassa eri tahoilta annetut tavoitteet, kasvattajat, kasvattajien ja kasvatettavien väliset suhteet, koulukulttuurin ja koko sen hetkisen historiallisesti määräytyneen kontekstin omine merkitysrakenteineen.

Valistusteoreetikkojen käsitys järjestä ei ollut päämäärärationaalista, puolittunutta järkeä, jossa yksilö pyrkii varmistamaan ympäristössä vain omat toimintaedellytykset. Päinvastoin, valistuksen käsite yksilöstä oli pikemminkin yksilö, joka järkeä käyttämällä havaitsee ympäristönsä fyysiset ja sosiaaliset riippuvuudet ja pyrkii luomaan parempia toimintaedellytyksiä päämääränään täysi-ikäisyys, oikeudenmukaisuus, hyvinvointi ja rauha. Yksilön sivistysprosessi ei ole pelkästään hänessä itsessään tapahtuva prosessi vaan se tapahtuu kommunikaation kautta vuorovaikutussuhteissa, subjektin ja ympäröivän maailman leikkauspisteessä, jossa molemmilla osapuolilla tulisi olla vapaus ilmaista itseään. Tällainen ajatus merkitsisi erilaista lähestymistapaa kasvatuskäytänteissä, jolloin kasvattajan tulisi tarkastella omaa toimintaansa kasvatettavan kautta ja hänen tulisi peilata oman henkilö- ja kouluhistoriansa kautta toimintamekanismit, joilla yhteiskunnassa vallalla olevia hierarkioita ylläpidetään. Pedagoginen interaktio ei voi kuitenkaan perustua siihen

oletukseen, että vuorovaikutus perustuisi tasavertaiselle suhteelle kasvattajan ja kasvavan välillä. Kasvatuksessa ja opetuksessa on kuitenkin valittu päämäärät, mitkä halutaan välittää kasvavalle.

Pedagogisen kentän järkipäistäminen tarkoittaisi sitä, että kasvattaja tulisikin saada reflektoidaan oman työnsä lähtökohtia, kentällä vallitsevia käytänteitä, kulttuuria ja toimintaa. Yhtenä reflektoitavana on koulussa vallitseva kieli, joka hyödyttää vain tietyn yhteiskuntaluokan jälkikasvua. Toisena reflektoitavana ovat konfliktit, jotka perinteisesti pyritään tukahduttamaan ja näkemään epäkelvon yksilön tai perheen syynä kyseenalaistamatta koulun omaa toimintakulttuuria. Pedagogisen kentän rationalisoiminen edellyttäisi myös todellisten elämäntilanteiden tuomista osaksi opetusta, jolloin opettaja altistettaisiin oppilaiden tavoin valmistautumattomaan rooliin uuden tilanteen edessä. Pedagogisen kentän uudelleenjärjestely koskettaa myös institutionaalista liikkuvuutta. Mikäli yksilön koulutuspolku jossain vaiheessa keskeytyy, tulee koulutusmahdollisuuksien säilyä avoimina myöhemmin elämässä.

Kuten todettu, sivistys niin sanottuna pedagogisena olennaisena ei anna itseään organisoida, sivistykselle ei ole määriteltävissä mitään tiettyä pääteipistettä, tasoa tai ikää. Sivistys tulee pikemminkin määritellyksi negaation kautta: *mitä se ei ole* kuin että *mitä se olisi*. Sivistys on yksilön kykyä päästä pois vierasmääräytyneisyydestä. Sivistysprosessien tulosten mekaaninen mittaaminen on siis lähestulkoon mahdotonta. Tällöin mitattavissa ovat ne oireet, jotka yksilössä ovat reflektion myötä lieventyneet. Yksilön sivistysprosessia ei voi paikantaa pelkästään hänessä itsessään tapahtuvaksi vaan se on yksilön ja ulkomaailman välistä vuoropuhelua, jossa kaikki osapuolet tulisi tunnustaa subjekteina. Pedagoginen suhde ei kuitenkaan palaudu täysin tasavertaiseen vuorovaikutussuhteeseen, sillä kasvatuksessa on valittava ne päämäärät, jotka kasvavalle halutaan välittää ja kasvava on myös sosiaalistettava tietyissä määrin ympäröivään yhteiskuntaan, jotta hän voi siinä toimia ja mahdollisesti sitä myös muuttaa. Olennaista kuitenkin on, että yksilö tunnustetaan sivistyskykyisenä ja että emansipaatiolle ei ole annettua määränpäättä vaan sen tulee ennemminkin olla itse toimintaa ohjaava periaate. Kasvattajalta tämä vaatii solidaarisuutta kasvavan vielä puutteellisia valmiuksia ajatellen, jolloin kasvattajan on itsensäkin tultava tietoisiksi omasta subjektiivisuudestaan: oman henkilö- ja kouluhistorian ymmärtämistä ja tiedostamista, millaisiin yhteiskunnallisiin ehtoihin tuleva sukupolvi kasvatetaan. Myös kasvavalle tulisi välittää tieto yhteiskunnallisista ehdoista ja kasvavan omista toimintaedellytyksistä näiden ehtojen alla ja mahdollisuuksista muuttaa niitä.

Sivistyskyvyn voi siis nähdä yksilössä itsessään olevana ominaisuutena, mutta itse sivistyksellisyys toteutuu vasta suhteessa ympäröivän yhteiskunnan vaatimuksiin ja odotuksiin. Kuten Lempert toteaa, vaateet sivistysprosessin päämäärille voivat tulla usealta eri taholta. Sivistystutkimukselle, joka johtaisi päämääränsä vain tutkitusta kouluinstituutiosta, voisi olla seurauksena se, että se eristäytyisi täysin muista elämäalueista. Aidon pedagogisen instituution tulisi edistää yksilön sivistyksellisyyttä, autonomiaa ja kulttuurin presentaatiota ja representaatiota.

Seuraavassa kappaleessa tulenkin käsittelemään mitä koulu tieteellisesti legitimoituna pedagogisena instituutiona tarkoittaa Bennerin pedagogisten instituutioiden teoriaan nojautuen.

3. Koulu pedagogisena instituutiona

Benner pyrkii teoksissaan *Allgemeine Pädagogik* ja *Studien zur Didaktik und Schultheorie* muodostamaan oman pedagogisten instituutioiden teoriansa, jolle hän asettaa kolme kysymystä: ensinnäkin pedagogiset instituutiot pedagogisen toiminnan yhteiskunnallisena paikkana ja niitä luonnehtivat organisatoriset ja institutionaaliset ratkaisut; toisekseen kysymys siitä, mikä oikeuttaa kutsumaan pedagogisia instituutioita legitiimeinä yhteiskunnallisina instituutioina; ja kolmanneksi kysymys pedagogisten instituutioiden suhteesta muihin yhteiskunnallisiin instituutioihin. Kouluteorioita koskevat tarkastelut ovat useimmiten rajoittuneet käsittelemään kouluasteista pelkästään oppivelvollisuuskoulua. Teoksissaan Benner on laajentanut pedagogisen toiminnan tarkastelun oppivelvollisuuskoulun ulkopuolelle koskettamaan myös muita pedagogisia instituutioita ja siirtänyt tarkastelun aina yhteiskunnan tasolle.

Bennerin tarkoituksena on tuoda keskusteluun pedagogiset periaatteet, jotka koskevat koulun ja opetuksen avaamista. Benner haluaa pitää jonkin verran etäällä avoimen koulun ja opetuksen käsitystä mielivaltaisesta, mistä tahansa opetuksen ja koulun luonteesta. Tällä tavoin hän haluaa kehittää nykypäivän kysymyksiä kommunikoiden yhtä aikaa kriittisen koulupedagogiikan tradition kanssa. Avoin opetus sisältää sen ajatuksen, että opetuksessa elämänmerkitykselliset kokemukset eivät pohjaudu välittömiin elämään perustuviin kokemuksiin, vaan siirtymiseen opetuksellisesta oppimistilanteesta käytännöllisen elämän toimintatilanteeseen ja käytännön elämän tilanteesta takaisin opetustilanteeseen. (Benner 1995: 83, 103)

Kun yksilön määrittäminen ei ole enää sidoksissa tämän syntyperään, kansalaisuuteen eikä tilannesidonnaiseen ympäristöön, vaan määräytyy interaktiivisesti ja yhteiskunnallisesti, pedagoginen toiminta tulee ymmärtää niin, että se kannustaa yksilöä itsenäisyyteen. Tällöin pedagogisen toiminnan luonne ei ole normitettua eikä manipulatiivista. Tästä voidaan johtaa se, mitä nykyään tarkoitetaan pedagogisen ajattelun ja toiminnan metodisella, temaattisella ja institutionaalisella avoimuudella. (Benner 1995: 98)

Palaan metodiseen ja temaattiseen avoimuuteen otsikon *Suoritusperiaate pedagogisessa keskustelussa* alla. Institutionaalinen avoimuus edellyttää Bennerin (1995: 104) mukaan sitä, että nykyaikana ihmistä ei voida luokitella lahjakkuustyyppitysten mukaan eikä myöskään hänen yhteiskunnallista sijoittumista voi määrittää taipumusten perusteella, sillä hänen

tulevaisuutensa katsotaan olevan avoin. Institutionaalisen avoimuuden vaateeseen kuuluu myös, että ne koulussa opitut asiat, jotka eivät ole suoranaisesti koulun ulkopuolella sovellettavissa, edistävät kasvavaa - jonka yhteiskunnallinen asema on määrittelemätönniin, että yksilön siirtymä yhteiskuntaan koulullisista oppimistilanteista koulun ulkopuolisiin tilanteisiin tulisi mahdolliseksi. (ibid.)

Bennerin teoria avoimesta opetuksesta ja pedagogisista instituutioista lähtee liikkeelle niinkin kaukaa kuin inhimillisen kokonaispraksiksen ajatuksesta, jossa yhteiskunnallisten instituutioiden kehittyminen nähdään luonnollisena osana paitsi inhimillistä evolutionääristä mutta myös modernien yhteiskuntien kehitysprosessia. Avoimen opetuksen ja pedagogisten instituutioiden teoria on Bennerillä kehitelty kritiikin kautta, jotka kohdistuvat kahteen vallitsevaan kouluinstituutiota koskevaan teoriaan. Toinen teorioista, Entinstitutionering-teoria⁹, vaatii pedagogisten instituutioiden lakkauttamista ja toinen, Entlastungs-teoria¹⁰, puolestaan haluaa säilyttää kouluinstituution funktion valikoinnissa yhteiskunnallisiin asemiin ja haluaa keskittää pedagogisen toiminnan tapahtuvaksi kouluinstituutiossa.

Esittelen seuraavaksi miten pedagoginen toiminta näyttäytyy inhimillisen kokonaispraksiksen puitteissa, jonka jälkeen siirryn käsittelemään Bennerin Entinstitutionering- ja Entlastungs-teorioihin kohdistamaa kritiikkiä, joiden myötä hän luo oman teoriansa sivistysteoreettisesti perustelluille kouluinstituutioille.

3.1. Pedagoginen toiminta inhimillisen kokonaispraksiksen raameissa

Benner hahmottelee teoriassaan inhimillisen kokonaispraksiksen käsitettä ja sitä miten pedagoginen toiminta näyttäytyy inhimillisen kokonaispraksiksen raameissa. Käsitteen praksis taustalla voidaan nähdä suppeampi ja laajempi merkitys, joista edellinen palautuu kreikkalaiseen filosofiaan, erityisesti Platonin määrittelemään käsitteeseen, jolla tarkoitetaan ihmisen vapaata toimintaa ja käytänteitä, joihin kuuluvat niin yksittäisten ihmisten välinen

⁹ Entinstitutionering-teoria pohjaa ajatukseen, että pedagoginen toiminta ei mahdollistu perinteisissä kouluinstituutioissa vaan tarvitaan aitoja välittömiin elämäntilanteisiin perustuvia oppimiskokemuksia kuten esimerkiksi erilaisissa kotikoulukasvatusmalleissa (Benner 2012: 183) Entinstitutionering-teoria muistuttaa Ivan Illichin deschooling-teoriaa, mutta olen säilyttänyt työssäni Bennerin käyttämät käsitteet, jotta määritelmä säilyy Bennerin teorialle uskollisena ja koska teorian vastakkaiselle teorialle, Entlastungs-teorialle ei löydy sopivaa vastaavuutta muista teorioista.

¹⁰ Entlastungs-teoriassa kouluinstituutio nähdään osana evolutionääristä kehitystä ja oikeutettuna yhteiskunnallisten asemien määrittäjänä (ibid.).

vuorovaikutus kuin myös poliittinen toiminta. Laajempaan merkitykseen sisältyy kaikki inhimillinen toiminta. (Benner 2005: 29f.) Toisin kuin kasvit ja eläimet, ihminen ei ole samalla tavoin niin sanotusti valmis ja täydellinen pärjäämään ja selviämään luontaisesti ympäristössensä, joten hänen tulee oman toimintansa avulla sopeutua ympäröivään maailmaan (Benner 2005: 32).

Inhimilliseen kokonaispraksikseen sisältyy ihmisen kehollisuus, vapaus, historiallisuus ja kielellisyys. Kehollisuus, vapaus, historiallisuus ja kielellisyys mahdollistavat Bennerin (2005: 36, 43) mukaan ihmisen sivistyksellisyden:

”Ihmisen refleksiivisyyteen ja artikulointiin kykenevä kehollisuus; yksilön vapaus, jonka valinnat eivät perustu kohtaloon eivätkä myöskään mielivaltaisuuteen; historiallisuus, joka ei tee ihmistä historiansa uhriksi eikä herraksi vaan määrittää tämän historiansa jäseneksi; ja kielellisyys, joka ei maailmaa pelkästään kuvaa ja nimeä vaan kokee ja kokemuksiemme myötä mahdollistaa kommunikoinnin muiden kanssa, eivät asetu toisiinsa nähden organologisessa eivätkä teleologisessa järjestyksessä. Yhdessä nämä olemassaolomme tyypilliset kosmopoliittinen kehollisuus, produktiivinen vapaus, historiallisuus ja kielellisyys antavat tunnusomaisuutensa inhimillisen praksiksen erityiselle luonteelle. Inhimillisen olemassaolon kokonaispraksiksen neljä perusmäärettä muodostavat kehollisuus, joka erottuu yhtä lailla orgaanisesta kehosta kuin mekaanisesta rakenteesta; produktiivinen vapaus, joka samoin erottuu mielivaltaisesta vapaudesta ja valinnanvapaudesta; avoin historiallisuus ja kielellisyys joka ei koskaan pelkästään kuvailevassa vaan muistavassa ja ei vain nimeämässä vaan sovittelyssä yhteistoiminnassa. Näiden neljän myötä pystymme harjoittamaan osapraksiksia: työtä, etiikkaa, pedagogiikkaa, politiikkaa, taidetta ja uskontoa, jotka kumpuavat siitä tarpeesta, että olemme epätäydellisiä ja näiden myötä pystymme määrittämään substantiaalisen olemassaolomme maailmassa.”¹¹

¹¹ ”Die präreflexiv empfängliche und zugleich zur Artikulation fähige Leiblichkeit, die Freiheit, die Wahl jenseits von fatalistischer Freiheit und Willkürfreiheit zu wählen, die Geschichtlichkeit, die uns weder zum Opfer noch zum Herrn der Geschichte, sondern zu Mitgestaltern der Geschichte bestimmt, und die Sprachlichkeit, die uns Welt weder bloss abbilden noch bloss benennen, sondern erfahren und über unsere Erfahrungen mit anderen kommunizieren lässt, stehen untereinander in keinerlei organologisch oder teleologisch festgelegten Ordnung. Zusammengenommen kennzeichnen die weltoffene Leiblichkeit, die produktive Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit unserer Existenz den spezifischen Experimentcharakter der menschlichen Praxis. Leiblichkeit, welche sich gleichermaßen von organischen Körpern und mechanischen Gebilden unterscheidet, produktive Freiheit, welche sich gleicherweise von Willkür- und Wahlfreiheit unterscheidet, offene Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit in ihrer nie bloss abbildenden, sondern erinnernden, und nicht nominalistischen, sondern entwerfenden Vermittlungsleistungen sind die vier Grundbestimmungen menschlicher Existenz, aufgrund derer wir in den koexistentiellen Praxen der Arbeit, der Ethik, der Pädagogik, der Politik, der Kunst und der Religion die aus

Yllä oleva sitaatti on ymmärrettävissä niin, että yksilö on toisaalta ympäristöönsä sidottu, mutta ei kuitenkaan deterministisesti. Reflektointi- ja puhekyvyn omaava kehollisuus on kykenevä kokemaan ja kielellisyytensä ansiosta kommunikoimaan ja jakamaan kokemuksiaan ympäristönsä kanssa. Hän on historiassaan mukana oleva hahmo, ei historiansa uhri eikä herra. Vapaudellisuuteen kuuluu, että yksilön toimintaa ei määritä fatalistisuus, ennalta määrätty kohtalo, mutta hänen toimintansa ei myöskään perustu omaan mielivaltaisuuteen. Kokonaispraksiksen – kehollisuuden, vapauden, historiallisuuden ja kielellisyyden- ohella on erotettavissa myös osapraksiksia, jotka ovat välttämättömiä rajallisuutemme vuoksi, olemassaolomme kannalta, sillä emme selviytyisi elämästä ja sopeutuisi ympäristöön elämien tavoin. Näitä osapraksiksia ovat työ, etiikka, pedagogiikka, politiikka taide ja uskonto.

Osapraksikset ovat yhteydessä 1800-luvun alun modernisaatioprosessiin, jolloin esimodernien elämänmuotojen väistyessä myös pedagoginen praxis alkoi eriytyä omaksi osa-alueekseen. Tällöin alkoi myös pedagogisen praksiksen institutionaalistuminen ja professionalisoituminen. Syy, miksi pedagoginen praxis omine perusluonteineen ja ohjeellisine periaatteinaan eriytyi vasta modernissa, porvarillisessa yhteiskunnassa on se, että teollisessa yhteiskunnassa itse työ ei enää kouluttanut, joten tarvittiin yleinen koulutus. (Benner 2005: 192) Organisoituja koulutuksen ja kasvatuksen muotoja on toki ollut olemassa jo aikaisemmissakin korkeissa kulttuureissa, mutta nykymuotoinen, ei vain harvojen etuoikeus vaan jokaiselle kansalaiselle tarkoitettu yleinen pedagoginen instituutio syntyi nimenomaan modernisaatioprosessin ja Valistuksen tuloksena (Kontio et al. 2017: 2).

Esimodernin ja nykyisen tiedekäsityksen ja oppimisen, sekä opettamisen eroista voimme johtaa sen, miten erilaista pedagoginen toiminta oli silloisessa yhteiskunnassa verrattuna nykyiseen. Ennen teollistumista pedagoginen toiminta ei ollut erillään muista yhteiskunnallisista toiminnoista eriytyneenä instituutioiksi tai professioiksi, vaan se oli integroitunut osa muiden yhteiskunnallisten toimintojen kanssa. Näin kaikki se, minkä kasvava oppi, pystyi hän myös heti omaksumaan ja soveltamaan välittömässä, merkityksellisessä elämänpiirissään. Modernissa yhteiskunnassa pedagogisen ajattelun ja toiminnan emansipaatio välittömästä elämän yhteydestään ei pelkästään mahdollistanut yksilöiden omaa sivistys- ja itsemääritysprosessia, vaan myös jätti pedagogisen toiminnan määrittelyn avoimeksi, ei-määrätyksi. (Benner 1995: 98) Pedagogisten instituutioiden

unserer Imperfektheit entspringende Not, handeln zu müssen, wenden und um unsere substantielle Bestimmung ringen können” (Benner2005: 43)

eriytyminen muista yhteiskunnallisista toiminnoista johti siihen, että niillä on oma erityinen tehtävänsä yhteiskunnassa eivätkä ne suoraan osallistu esimerkiksi poliittisen päätöksentekoon, materiaalsen ja taloudellisen perustan turvaamiseen tai moraalisten toimintojen perusteluun yhteiskunnassa (Kontio et al. 2017: 4).

Mikä sitten tekee kouluinstituutiosta legitiimin pedagogisen instituution? Tätä voidaan lähteä tarkastelemaan kahdesta lähtökohdasta käsin, toisaalta ulkoisista sosiaalisista vaateista käsin ja toisaalta pedagogisen praksiksen omasta niin sanotusta sisäisestä rationaalisuudesta käsin. Ulkoiset vaateet juontuvat ympäröivästä yhteiskunnasta: mitä kognitiivisia ja käytännöllisiä taitoja kasvavan sukupolven on omaksuttava pärjätäkseen ja toimiakseen modernissa yhteiskunnassa. Sisäiset vaateet kumpuavat puolestaan itse koulun pedagogisesta tehtävästä, joka on yksilöllisten sivistysprosessien mahdollistaminen. Modernin yhteiskunnan vaateet ovat niin hajanaisia ja muuttuvia, että on vaikea ennustaa mitä taitoja muuttuvassa yhteiskunnassa tarvitaan. Koululle asetetut tavoitteet eivät tästä syystä voi tulla suoraan yhteiskunnan välttämättömistä tarpeista. Tavoitteet eivät voi kuitenkaan myöskään juontua täysin yksilön oppimistavoitteista ja sivistyksellisistä tarpeista käsin vaan optimaalisena lähtökohtana tulisi olla näiden kahden yhteensovittaminen, jossa näkyy kasvatus- ja sivistysteorialle ominainen jännitteinen suhde yksilön ja yhteiskunnan tavoitteiden välillä. (Kontio et al. 2017: 5f.)

Benner pyrkii teoriassaan vastaamaan tähän jännitteeseen. Hänen hahmottelemansa pedagogisten instituutioiden teoria pyrkii selittämään, mitkä ovat ne instituution rakenteet ja piirteet, joiden myötä instituutiossa voidaan sanoa tapahtuvan kasvatus- ja sivistysteoreettisesti legitimoitua pedagogista toimintaa, toisin sanoen miten instituutiota voi kutsua oikeutetusti pedagogiseksi instituutioksi. Lähtökohtana tulisi olla pedagoginen toiminta, mikä on legitimoitu kasvatus- ja sivistysteoreettisesti. Bennerin mukaan ne minimittekijät, jotka on otettava huomioon puhuttaessa tieteellisesti pedagogisesta toiminnasta, ovat sivistyksellisyys ja vaatimus itsenäiseen toimintaan (konstitutiiviset periaatteet), sekä yhteiskunnallisen determinaaation siirtyminen pedagogiseksi determinaatiksi ja ei-hierarkkisuuden periaate (regulatiiviset periaatteet). (Benner 2005: 182).

3.2. Bennerin Pedagogisten instituutioiden teoria hahmoteltuna Entlastungs- ja Entinstitutionalisierung-kritiikin kautta

Pedagogisten instituutioiden teoriaa muodostaessaan Benner lähtee liikkeelle Hegelin ja Herbartin kouluteorioista yhdistäen nämä kahteen tänä päivänä vallitsevaan koulua koskeviin pääteoriaan, Entlastungs- ja Entinstitutionalisierung-teorioihin. Entlastungsteoriolla tarkoitetaan teoriaa, jonka mukaan muut yhteiskunnalliset instituutiot voidaan vapauttaa pedagogisesta vastuusta ja siirtää pedagoginen vastuu pelkästään koululle. Entlastungsteoriassa kouluinstituution asema nähdään luonnollisena kyseenalaistamattomana osana yhteiskunnallisessa kvalifikaatio- ja valikointifunktiossa. Entinstitutionierung-teoria sen sijaan on rinnastettavissa Ivan Illichiltä tunnettuun käsitykseen deschooling-ajatuksesta, jossa ehdotetaan perinteisten kouluinstituutioiden lakkauttamisesta ja korostetaan lapsi- ja ilmiölähtöistä oppimista jokapäiväisen elämän konteksteissa. Käytän tutkielmassani saksankielisiä Bennerin nimeämiä käsitteitä.

Hegelille koulun perimmäinen merkitys ja järjellisyys olivat siinä, että se toimii välittäjän asemassa perheen parista porvarilliseen yhteiskuntaan. Kun feodaalisessa, esiporvarillisessa yhteiskunnassa lapset kasvoivat tulevaan ammattiinsa ja säätyynsä välittömässä elämänympäristössään työ- ja elämänpiirin ollessa vielä yhteen sulautuneina, ei tämä porvarillisessa, eriytyneessä yhteiskunnassa ollut enää mahdollista. Porvarillisessa yhteiskunnassa koulusta tuli siis välttämätön välikappale, joka toimi ovena perheestä porvarilliseen yhteiskuntaan. (Benner 1995: 53, 57)

Elämä ja asema porvarillisessa perheessä ei perustunut enää olosuhteiden varmistamiselle ja taloudellisen tuotannon ylläpitämiselle kuten feodaalisessa perheessä, vaan lasten ja vanhempien väliseen suhteeseen, mitä luonnehtivat rakkaus ja keskinäinen luottamus. Porvarillisessa yhteiskunnassa yksilö on siinä mielessä vapaa, että häntä eivät määritä syntyperä, asema eikä perhetausta, vaan hän on itse itsensä päämäärä omien suoritusten kautta määräävä asemansa, omaisuutensa ja vapaa perustamaan perheensä. (Benner 1995: 56)

Porvarillisessa yhteiskunnassa kaksi lakia on alituisen jatkuvassa keskinäisessä konfliktissa: ensinnäkin yksilön oma mielivaltaisuus olla oma päämääränsä ja samalla toisekseen yksilön tulee mahdollistaa muille myös heidän omien tavoitteidensa saavuttaminen. Koulun tehtävänä on sivistää yksilö toimimaan porvarillisen julkisen elämän

piirissä. Lapsi oppii koulussa toimimaan niin, että hän ei toteuta enää omia välittömiä mielihalujaan, vaan kykenee työskentelemään yhteiskunnan hyväksi. (Benner 1995: 58f.) Hegelille porvarillinen yhteiskunta näyttää siis olevan ideaalitila, mitä kohti koululaitos yksilöä valmentaa. Perheessä lapsi saa pyyteetöntä rakkautta, hän on päämäärä itsessään. Koulu taas on se paikka, joka mahdollistaa ne tarvittavat oppimisprosessit ja valmiudet, joiden myötä yksilö voi toimia modernin porvarillisen yhteiskunnan piirissä.

Toisin kuin Hegelille, Herbartille koulu ei merkinnyt välittäjän asemaa perheen ja porvarillisen yhteiskunnan välillä, siirtymävaihetta perheestä porvarillisen elämän alueelle, vaan koulu hänelle oli ikään kuin pedagoginen keskikohta perheen, kotiopettajan ja institutionaalisen valtion koulun välimaastossa. Tämä pyritty välitila ei Herbartin mukaan typistä kasvatusta pelkästään perheen yksityistarpeiden tyydyttämiseksi, mutta ei myöskään valtion. Sen sijaan kasvatusta asetetaan tähän välitilaan, missä sen tehtävä on laajentaa ja syventää kasvavan kokemusmaailmaa ja kanssakäymistä. (Benner 1995: 76ff.)

Hegelistä erottuen Herbart ei myöskään perusta kouluteoriaansa yhteiskunnan järjellisuuden pohjalta, vaan hän lähtee liikkeelle pedagogisesta kysymyksestä: mitä vanhempana, kasvattajana, opettajana, kansalaisena ja valtiomiehenä tulee tehdä, jotta kasvatuksen päämäärä tulee saavutetuksi. Siinä, missä Hegel siis perusteli koulun legitimeyttä yhteiskunnallisesta funktiosta käsin (kasvattaa yksilö toimivaksi valtion piiriin), ei Herbartin koulun oikeutus nojaa ulkopuolisiin vaateisiin, vaan pedagogiseen toimintaan ja kasvavaan itseensä. Herbartille valtion vaateisiin vastaaminen pelkistäisi yksilön vain välineellisen toiminnan päämääräksi (Benner 1995: 64, 68).

Herbartin koulua kohtaan asettama kritiikki suuntautuu koulun tehtävään pelkkänä tiedon- ja muodollisen kurin välittäjänä, jolloin kasvattaja redusoituu pelkäksi opettajaksi ja kasvava oppilaaksi. Kasvatuksen tehtävänä on sen sijaan Herbartin mukaan auttaa kasvatettavaa saavuttamaan valmiudet arvioimaan omia motiivejaan ja ympäristöään moraalisesti. (Benner 1995: 72f., 74) Koulun tehtävä olisikin mahdollistaa kasvatusta niin, että yksilöllä on mahdollisuus ja motivaatio myöhemmin osallistua yhteiskunnalliseen elämään. Herbart puhuikin kurista ja kasvattavasta opetuksesta, joiden myötä edellä mainittu päämäärä – osallistuminen yhteiskunnalliseen elämään – voi toteutua vain siinä tapauksessa, kun se yhdistyy kasvavan yhteiskunnallisiin ja elämäkerrallisiin tilanteisiin. Koulun tehtävä on siis laajentaa kasvavan aiemmin koettua ja opittua. Mikäli koulu ei ota huomioon kasvavan elämäkerrallista ja yhteiskunnallista kontekstia, vaan arvioi tätä vain tämän suoritusten

mukaan, ei Herbartin mukaan kasvatuksen todellinen tehtävä tule toteutumaan. (Benner 1995: 74f.)

Kuten edellä on käsitelty, Hegelin teoria koulusta näyttää antavan tukensa porvarilliselle yhteiskunnalle – ainakin sille yhteiskuntamuodolle, missä Hegel omana aikanaan eli ja vaikutti. Herbartin teoria puolestaan tulee lähelle lapsilähtöistä kasvatusta. Nämä molemmat suunnat ovat havaittavissa myös nykykoulua koskevassa keskustelussa. Toisaalta koulukeskustelussa painottuu perinteisen koulun oikeutus yhteiskunnallisten kvalifikaatioiden tuottajana, toisaalta taas painottuu lapsilähtöisyys, mikä tulee esille tiukasti tulkituissa konstruktivistisissä teorioissa ja myös esimerkiksi kotikoulukasvatuksessa.

Teoreettisesti on siis mahdollista nähdä kaksi eri näkökulmaa, jotka ovat toisilleen vastakkaisia: pedagogisten instituutioiden funktionaalista eriytymistä tukeva positio ja pedagogisten instituutioiden poistamista vaativa positio. Ensimmäisen voidaan sanoa affirmoivan modernia yhteiskuntamuotoa, jälkimmäisen puolestaan esimodernia. Seuraavaksi käsitelen näiden teorioiden perusajatuksen ja Bennerin niille asettamaa kritiikkiä.

Entinstitutionalisierung-teorian kritiikki ei kohdistu pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan, vaan olemassa olevien instituutioiden legitimeettiin. Teorian kannattajien mielestä pedagoginen toiminta ei nimittäin välttämättä mahdollistu instituutioissa. He ehdottavat tavanomaisten koulujen lakkauttamista, joiden sijaan tarvitaan välittömään elämänpiiriin kuuluvia oppimiskokemuksia. (Benner 2005: 183) Institutionaalisesti voidaan ajatella, että nykyhetkessä koulu on se paikka, missä oppiva oppii kaikkea sellaista muusta elämästä, mitä hän ei koulun ulkopuolella voisi oppia. Esimodernissa oppiva oppi sitä, mitä tarvitsi myöhemmin elämässään omassa sidotussa, määrättyssä elinpiirissään. Reformipedagogiikan puolestapuhuja – pedagogiikan, jossa ajatuksena on välittömiin elämäkokemuksiin sidottu oppiminen, täysin lapsilähtöinen oppiminen - argumentoi näin ollen esimodernin, esiporvarillisen ajan puolesta ottamatta huomioon modernin yksilöllisen ja määrittämättömän sivistysprosessin periaatteita. (Benner 1995: 100)

Benner (2005: 184f.) kuitenkin näkee, että tällainen kasvatusta olisi mahdollista esiporvarillisessa yhteiskunnassa, jossa pedagoginen praxis oli vielä sulautettuna muihin praksisiin kuten taloudelliseen, moraaliseen, poliittiseen, esteettiseen ja uskonnolliseen praksikseen eikä ollut eriytetty kuten nykyaikana. Kun kaikki elämänalueet ovat tieteellistyneet, paluu oppimiseen itse työssä ei ole mahdollista kuten esimodernissa ajassa.

Reformipedagogiset yritykset, joissa pedagogiset prosessit on pyritty yhdistämään yleisiin yhteiskunnallisiin oppimis- ja toimintayhteyksiin, eivät Bennerin mukaan mahdollista yksilön osallistumista inhimilliseen yhteispraksikseen.

Entinstitutionalisierung-teorian pedagogisiin instituutioihin kohdistuma kritiikki johtaa siis umpikujaan, sillä sen tavoittelema pedagogisen praksiksen uudelleen integrointi muihin yhteiskunnan toiminnan muotoihin olisi mahdollista vain silloin, jos ei olisi olemassa niitä kysymyksiä ja ongelmia, jotka ovat johtaneet pedagogisten instituutioiden käyttöönottoon; siihen, että ne ovat eriytyneet omiksi instituutioiksi. (Benner 2005: 184f.) Se ei siis ota huomioon porvarillisen modernin yhteiskunnan kompleksisuutta. Vaatimukset pedagogisten instituutioiden poistamisesta eivät kuitenkaan Bennerin mukaan ole täysin perusteettomia pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Normitetut oppimis- ja käyttäytymistavoitteet voivat nimittäin estää pedagogisen toiminnan instituutioissa, mikäli lähtökohtana ei ole kasvavan sivistyksellisyys (Benner 2005: 183).

Siinä, missä Entinstitutionalisierung-teoria virheellisesti uskoi, että molemmat konstitutiiviset periaatteet -sivistyksellisyys ja itsenäinen toiminta- voisivat toteutua yleisen yhteiskunnallisen, regulatiivisten prinssiippien noudattamisen ulkopuolella, tulee Entlastungs-teoria analyysissään pedagogisten instituutioiden funktionaalista eriytymisestä toimeen ilman kasvatus- ja sivistysteoreettista ongelmanasettelua ja ilman pedagogisen toiminnan ja ajattelun peruskäsitteitä. Se ei hyväksy inhimillisen kokonaiskäytännön ei-hierarkkisuuden periaatetta. Entlastungs-teorian mukaan osajärjestelmien eriytyminen on evoluution tulosta, jolloin se affirmoi vallitsevan evoluutioteorian pohjalta. (Benner 2005: 185f.)

Kuten jo aikaisemmin on todettu, systeemiteoriassa kasvatusjärjestelmän nähdään muodostuneen binäärikoodin mukaan, jossa yhteiskunnan eri järjestelmät rakentuvat ja pitävät itseään yllä toisilleen vastakkaisten poolien kautta. Koulujärjestelmässä oppilaiden suoritukset asettuvat pooleihin hyvät vastaan huonot suoritukset. Tällöin opettaja ei ole kiinnostunut siitä, mitä oppilas on koulussa oppinut tai mitä ei ole oppinut tai kuinka oppilaita voi edistää itsenäiseen ajatteluun, vaan opettajat ovat ikään kuin ammattilaisia erottelemaan oppilaat hyviin ja huonoihin. Näin myös koulutusurat tulevat jaotelluiksi duaalin parempi-huonompi mukaan. Toinen binäärikoodi-jaottelun piirre on, että oppilaita ei tule käsitellä koulussa vastaanottavaisina ja spontaaneina toimijoina, vaan triviaaleina, vähäpätöisinä koneina. Kun myös oppilaat itse alkavat kohdella itseään merkityksettöminä

koneina, tunnustavat he järjestelmän sisällä tapahtuvan niin sanotun uramääritelmän yhtä hyvin kuin sen vaikutukset uraan kasvatusjärjestelmän ulkopuolella. (Benner 2005: 187ff.)

Koulun tulisi valjastaa kuitenkin oppilaat myös muunlaisilla valmiuksilla kuin vain pelkästään työmarkkinoille. Broady (1989: 55f.) kutsuu kaksoiskvalifikoinniksi koulun tehtävää, jossa koulu ei voi ohittaa sitä velvoitetta, että se tuottaa kvalifikaatioita työ- ja yhteiskuntaelämään. Toisin sanoen oppilaat hankkivat sekä muodollisia että sisäistettyjä kvalifikaatioita koulussa, jotta he saavuttavat työvoimalleen vaihtoarvoa työmarkkinoilla. Muodollisia kvalifikaatioita ovat tutkinnot ja todistukset ja sisäistettyjä muun muassa oikeinkirjoitustaito tai kyky työskennellä pitkäjänteisesti. Samalla koulun tulisi kuitenkin varustaa oppilaat myös toisenlaisilla kvalifikaatioilla kuten yhteiskunnallisten valtarakenteiden tiedostamisella ja kriittisellä ajattelukyvyllä. (ibid.)

Benner ei pidäkään Entlastungs-teoriaa ylivoimaisena verrattuna entinstitutionalisierung-teoriaan koulutusteoreettisessa tarkastelussa (2005: 186). Radikaalin koulukritiikin ongelmana voi nähdä sen, että se ei huomioi modernin yhteiskunnan kompleksisuutta ja se idealisoi esimodernia elämänmuotoa. Systemiteorian ongelmana puolestaan on se, että pedagoginen praxis on vaarassa irtautua muista yhteiskunnallisista toiminnoista ja se affirmoi porvarillista yhteiskuntaa. Bennerin (2005: 189f., 196) ajatuksena onkin kehittää pedagogisten teorioiden kolmas tie, pedagogisen toiminnan ei-affirmatiivinen teoria, jonka tehtävänä on selvittää kaksi kysymystä: ensinnäkin miten institutionaalinen pedagoginen praxis voi myöntyä muiden yhteiskunnallisten praksisten vaatimukseen ilman, että toteuttaa pelkästään entlastungs-teorian funktioita, toisin sanoen vapauttaisi muut yhteiskunnalliset osa-alueet pedagogisesta toiminnasta ja toiseksi, miten pedagogiselle toiminnalle välttämättömät kasvatus- ja sivistysteoreettiset vaatimukset voidaan ottaa huomioon muilla yhteiskunnan osa-alueilla ilman että kasvatusjärjestelmää itseään menetettäisiin.

Pedagoginen praxis ei Bennerin mukaan voi emansipoida itseään tai kasvavia järjestelmän pakosta, mutta sen ei tule myöskään pelkästään tyytyä järjestelmään. Sen sijaan pedagoginen praxis voi tavoitella omalla toimialueellaan opetuksen avoimuuden periaatteita ja kasvatus- ja sivistysteoreettisia pyrkimyksiä. Pedagogisen toiminnan tehtävä on edistää ja tukea yksilöllisiä oppimisprosesseja niin, että yksilöt ovat yhteiskunnallisilla toiminta-alueilla arvostelu- ja toimintakykyisiä. Esimerkiksi taloudellinen, kapitalistinen tuotantotavan elämänohje, jossa tavoitteena on pyrkiä pienimmällä mahdollisella panoksella suurimpaan

mahdolliseen tuottoon tai palkan tavoitteluun ei Bennerin mukaan sovi kasvatustajajärjestelmään. (Benner 2005: 199ff.)

Bennerin teorian mukaan modernin perheen luonne muodostaa myös perheestä pedagogisen instituution modernissa yhteiskuntamuodossa. Koska modernissa yhteiskunnassa yksilön tulevaisuus nähdään avoimena, saa modernissa perheessä lapsi itse päättää omasta elämänmuodostaan ja määrittää itsensä. Perhe voi antaa kasvavalle lapselleen vapauden itsensä määrittämiseen, sivistysprosessin pohjan, mutta perheessä tapahtuva kasvatustulee kuitenkin täydentää toisella pedagogisella instituutiolla, joka mahdollistaa yksilön itsenäisen siirtymisen todelliseen maailmaan, kaikille yhteisen inhimillisen kokonaispraksiksen elämänalueille. Yksilöllinen kasvatustulee perheessä, yhteinen oppiminen koulussa ja kasvatustulee ammatillisessa työssä ovat kolme vaihetta, joista mitään ei voi korvata toisella. Kaikki ovat välttämättömiä pedagogisia instituutioita. Jos jokin näistä toiminnassaan epäonnistuu, tarvitaan lisäksi muita yhteiskunnallisia toimintoja, jotka tasoittavat edellisissä prosesseissa tapahtuneita vajeita. (Benner 2005: 203ff.) Yhteiskunnallisella tasolla tämä vastannee hyvinvointivaltion mallia, jossa pyritään erilaisin yhteiskunnallisin järjestelmin ja toimenpitein varmistamaan jokaiselle mahdollisuus edetä myöhemmin elämässä ja takaamaan tarpeen vaatiessa turvaverkot.

Lempertin (1971: 307f.) esittämät kasvatustulee muotoja ammatillisesta kasvatustulee koskien tulevat lähelle Bennerin teoriaa. Lempert tuo esille käsitteet *Stufenausbildung*, *Duales System* ja *Zweiter Bildungsweg*, Ajatus vaiheittain kasvatustulee (Stufenausbildung) on, että nuoria ei kasvatustulee kapea-alaisesti tiettyyn ammattiin vaan he ensi sijassa tulevat kasvatustulee pitkän ajan vaatiessa. Vaiheittain kasvatustulee on portaittain kasvatustulee ja siinä on kyse vaihtoehdosta perinteiselle oppimiselle. Kasvatustuleen kannattajat väittävät, että kyseenomainen kasvatustulee välittää paitsi erityisosaamista ja valmiuksia kuten vaaditaankin erityisalan kasvatustulee, mutta lisäksi kasvatustulee välittyy huomattavan mittavaa ja laajaa tietoa sekä osaamista, mikä tekee jatkossa helpommaksi ammatissa nousun ja vaihdon. Kaksinaisjärjestelmässä (*Duales System*) otetaan puolestaan huomioon miten kasvatustulee on järjestetty työelämän kanssa, toisin sanoen määrin ja missä järjestyksessä teoria ja käytäntö kohtaavat. (*Zweiter Bildungsweg*) toinen kasvatustulee, viittaa laajimmassa merkityksessään kaikkeen kasvatustulee keskikoulun ja lukion ulkopuolella. Näiden instituutioiden tulisi olla sitä tarkoitusta varten, että korjaavat ensimmäisen valikoinnin epäoikeudenmukaisuuksia. (ibid.) Kaikki nämä kasvatustulee muistuttavat siis Bennerin esittämää institutionaalisen avoimuuden periaatetta.

Yhteenvetona voi todeta, että modernissa yhteiskunnassa pedagogisen ajattelun ja toiminnan eriytyminen omaksi osa-alueekseen sai aikaan sen, että yksilölle tuli ainakin periaatteellinen mahdollisuus määritellä itsensä ja oma tulevaisuutensa. Pedagogisen toiminnan luonteen laatuun tämä vaikutti siten, että se ei perinteiseen tapaan voinut olla enää täysin ylhäältä päin normitettua eikä manipulatiivista. Benner lähestyy omaa kouluteoreettista tarkasteluaan, pedagogisten instituutioiden teoriaa kahdesta nykykoulua koskevasta suuntauksesta, Entlastungs- ja Entinstitutionering-teoriaoista käsin. Näissä molemmissa on samoja piirteitä siitä mikä koulun tehtävä oli aikonaan Hegelille ja Herbartille. Hegel näki, että koulun tehtävä oli kasvattaa lapsi toimivaksi jäseneksi porvarilliseen yhteiskuntaan. Tämä ajatus tulee esille Entlastungs-teoriassa. Herbart puolestaan painotti pedagogiikan ja lapsilähtöisyyden merkitystä, jolloin koulun tarkoitus ei saanut kytkeytyä pelkästään ulkoisiin, yhteiskunnallisiin vaatimuksiin vaan kasvava tuli kasvattaa moraalisesti toimijaksi yhteiskunnan sisälle. Entinstitutionering-teoriassa painottuu lapsi- ja ilmiölähtöisyys mutta ohittuu yhteiskunnan osa-alueille toimintakelpoiseksi kansalaiseksi kasvaminen. Näiden kahden teorian välimaastoon Benner on pyrkinyt luomaan oman kouluteoreettisen tarkastelunsa.

Bennerin avoimen opetuksen teoria sisältää temaattisen, metodisen ja institutionaalisen avoimuuden. Mitä koulusuoritukset tarkoittaisivat institutionaalisessa keskustelussa, voidaan tiivistäen todeta käydyn teorian valossa, että koulusuoritukset eivät saa olla täysin ylhäältä päin normitettuja mutta eivät myöskään täysin ilmiöperustaisia. Yksittäisten oppiaineiden sijaan tulisi häivyttää oppiaineiden rajat eivätkä koulusuoritukset ja niiden arviointi missään vaiheessa saisi olla deterministisiä. Koulusuoritusten instituutioissa tulee olla sellaisia, että ne valmistavat kyllä ympäröivään yhteiskuntaan, mutta antavat myös välineitä sen ymmärtämiseen ja mahdolliseen muuttamiseen. Näin ollen kouluinstituutioita voisi kutsua aidosti pedagogisiksi instituutioiksi, joissa lähtökohtana tulisi olla yksilön sivistyskykyisyys, autonomia ja kulttuurin presentaatio ja representaatio.

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tutkielmani pääongelmaa koulun suoritusperiaatetta. Käyn myös läpi mitä suoritusperiaate yhteiskunnallisella tasolla tarkoittaa ja miten nämä kaksi liittyvät suoritusyhteiskuntaan.

4. Suoritusyhteiskunta ja suoritusperiaate

Kuten on jo todettu, modernissa yhteiskunnassa työ ei enää esimodernin yhteiskunnan tavoin kouluttanut ja määrittänyt yksilön tulevaisuutta vaan tarvittiin koululaitos. Koululaitoksen syntyyn vaikutti kolmannen säädyn emansipaatiopyrkimykset, joiden myötä se halusi irrottautua vallitsevasta yhteiskuntaluokasta, aatelistosta. Enää ei suvaittu, että yksilön tulevaisuuden määrittäjänä olisivat säädytausta, syntyperä, asema tai saavutetut etuoikeudet vaan haluttiin, että yksilöllä on mahdollisuus omilla suorituksillaan yhteiskunnalle saavuttaa oma asemansa. Ensimmäiseksi aseman määrittäjäksi muotoutuivat koulutodistus ja siihen yhdistyvät koulusuoritukset. Täten koulutus ja sivistys kytkeytyivät vahvasti tuon ajan poliittiseen ilmapiiriin, jossa porvaristo tahtoi irrottautua auktoriteeteista ja vallitsevasta yhteiskuntajärjestelmästä. Sivistyksen käsite muodostui kuvaamaan sitä prosessia, jossa yksilöllä on mahdollisuus määritellä suhde ympäröivään maailmaansa taustasta riippumatta (Siljander 2002: 33).

Näenkin tarpeellisena käsitellä seuraavaksi sen, mitä suoritusyhteiskunnalla tarkoitetaan, sillä perinteinen koulun suoritusperiaate kytkeytyy vääjäämättömästi suoritusyhteiskunnan syntyyn.

Käsitteeseen suoritusyhteiskunta voidaan sanoa sisältyvän kolme merkitystä. Ensimmäinen ansiotaso kuten myös ammatillinen ja sosiaalinen asema suoritusyhteiskunnassa ovat riippuvaisia siitä suorituspanoksesta, minkä yksilö tässä yhteiskunnassa tuottaa. Tähän panokseen sisältyy kaksi edellytystä, mitkä muodostavat suoritusyhteiskunnan loput kaksi merkityssisältöä. Ensimmäinen edellytys on yhteiskunnassa vallalla oleva näkemys siitä, että tulot, omaisuus, sosiaalinen asema ja taloudellispoliittiset vaikutusmahdollisuudet ovat jakautuneet oikeudenmukaisesti sitoutuneena yksilön suoritukseen. Nähdään, että on olemassa riittävästi yksiselitteisiä, hyvin perusteltuja yksilösuorituksen mittapuita, joihin jokainen voi myös sitoutua ja näiden myöten tulot ja edellä mainitut asemat jaetaan oikeudenmukaisesti. Toinen edellytys sisältää ajatuksen, että suoritusyhteiskunnassa kaikilla olisi samat mahdollisuudet sosiaaliseen nousuun lukuun ottamatta joitakin ruumiillisia ja henkisiä esteitä. Viitaten kuitenkin useisiin tutkimuksiin Klafki kuitenkin kyseenalaistaa samankaltaisten mahdollisuuksien olemassaolon. (Klafki 1976: 182; 1991: 221, 224f.)

Suoritusperiaatteen tausta ulottuu 1800- ja 1900-lukujen vaihteeseen, jolloin siitä muodostui osa päteväitämiskäytäntöä yksilön koulutuspolulla. Koulusuoritukset alkoivat toimia

edellytyksinä tiettyihin jatkokoulutuspaikkoihin, väylinä ammatteihin ja yhteiskunnallisiin asemiin. Suoritusperiaatteen voidaan sanoa nitovan yhteen myöhäiskapitalistisen yhteiskunnan ideologian ja sitä vastaavan poliittisen valtajärjestelmän. Tällä Klafki tarkoittaa käsittääkseni sitä, että suoritusperiaatteen omaksumisen myötä suurin osa ihmisistä on valmiita hyväksymään sellaisen näkemyksen, jonka mukaan he sitoutuvat ponnistelemaan työssään tuottaakseen lisäarvoa, mikä ei niinkään hyödytä työntekijää itseään vaan työnantajaa. Samalla he omaksuvat työntekijän roolin tuotantovälineiden omistajien roolin sijaan. Tämän näkemyksen mukaan suoritusperiaatteen asema kasvatuksessa on tiedostettu tai refleктоimaton väline kouluttaa lapset ja nuoret optimaaliseksi kapitalistisen tuotanto- ja jälleentuottamisjärjestelmän jäseniksi, jossa heidän asenteensa kehittyy kritiikittömään sopeutumiseen näin rakennettuun yhteiskuntaan, ja jossa saadaan aikaan heidän väärä tietoisuutensa. Oppilaat hyväksyvät tällöin näkemyksen, että suoritusperiaate on oikeudenmukainen periaate, jonka myötä mahdollistuvat kaikille samankaltaiset sosiaaliset oikeudet ja mahdollisuudet. Juuri puhe kaikille yhtäläisistä mahdollisuuksista tuottaa Klafkin mukaan vääränlaista tietoisuutta, jonka taakse kätkeytyy ajatus olemassa olevien rakenteiden säilyttämisestä ja etuoikeuksien varmistamisesta (Klafki 1976: 177f.; Klafki 1991: 224ff.)

Suoritusperiaate onkin ollut terävän kritiikin kohteena niin yhteiskuntapoliittisessa, yhteiskuntatieteellisessä kuin myös kasvatustieteellisessä keskustelussa, sillä sen on sanottu palvelevan yksinomaan kapitalistisen yhteiskunnan tarpeita. Klafki haluaa kuitenkin lieventää niitä kapitalistiseen yhteiskuntaan kohdistuvia kriittisiä ääniä, jotka näkevät koulutuspolitiikan olevan yhteydessä suurpääoman omistajien intresseihin. Vallinnut suoritusperiaate on hänen mielestään kyllä tuottanut epädemokraattisen yhteiskunnan, niin sanotun myöhäisen valtiovallan sääty-yhteiskunnan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että koulu suoraan tyydyttäisi kapitalistisen talousjärjestelmän tarpeita, vaan kasvatuksen ja koulun tehtävä on ollut ja on yhä sosiaalista nuoret suoritusyhteiskuntaa varten. (Klafki 1991: 209, 218ff.)

Jotta suoritusperiaate pystyi saavuttamaan kannatusta laajemmalti, tarvittiin niin sanottuja yhteiskunnallisia motivaatitekijöitä, sillä aina teollistumisen alkuvaiheista alkaen ja siitä pitkälle eteenpäin materiaallinen pula kosketti suurta osaa väestöstä. Tällöin välttämättömiä elämäntarpeita ei päässyt tyydyttämään kuin pieni joukko, lähinnä porvaristo. Vasta työntekijän aseman parantamisella, koulutuslaitosten demokratisoinnilla ja koulutukseen perustuvien ammatturien institutionalisoimisella luotiin ensimmäinen kannattava

motivointipohja, mikä johti suoritusperiaatteen hyväksymiseen myös muissa yhteiskuntaryhmissä. Motivaatiotekijöiksi nousivat myös elinolosuhteiden paraneminen ja ostovoiman lisääntyminen, jotka olivat merkkejä myös kulutuksellisista statussymboleista. Nämä motivaatiotekijät johtivat lopulta hyvinvointivaltion syntyyn. (Somm 2009: 88)

Toisin sanoen voidaan sanoa, että vasta hyvinvointivaltiollinen järjestely loi oikeutuksen suoritusperiaatteelle normatiivisena yhteiskunnan peruseriaatteena. Ideologisesti suoritusperiaate omaksuttiin myös niissä väestön osissa, joilla oli itse asiassa vain heikot mahdollisuudet muuttaa yhteiskunnallista asemaansa suoritusten avulla. (Somm 2009: 89)

Suoritusperiaatteen myötä porvaristo avasi itselleen väyliä taloudelliselta, yhteiskunnalliselta ja poliittiselta kentältä, jotka aiemmin olivat sille olleet suljettuja. Samalla se kuitenkin tietoisesti rajoitti saavuttamansa pelitilan muodostuneelta teolliselta ja ei-teolliselta työväestöltä. Suoritusperiaatteen muodostui täten poissulkeva valintaväline, joka kohdistui ennen kaikkea työväenluokkaan ja köyhälistöön. Piileväksi jäi, että perheen sosiaaliset ja kasvatukselliset ehdot olivat ratkaisevina edellytyksinä hyviin koulusuorituksiin ja että nämä perheelliset ja kasvatukselliset ehdot olivat luokkasidonnaisia. (Klafki 1976: 178)

Feodaalisen järjestelmän purkaututtua suoritusperiaatteen esiintulon voi siis nähdä edistyksellisenä askeleena kohti demokraattisempaa yhteiskuntaa. Suoritusperiaatti on mahdollistanut hyvinvointiyhteiskunnan synnyn ja myös päinvastoin: ilman hyvinvointiyhteiskuntaa ei suoritusperiaatteen olemassaolo olisi mahdollista. Modernissa yhteiskunnassa ei ole siis mahdollisuus luopua suoritusperiaatteesta, mikäli pyritään turvaamaan jokaiselle yhteiskunnan perusinfrastruktuuri ja -palvelut, ja mikäli halutaan turvata yksilölle yhteiskunnallinen liikkuvuus asemasta toiseen. Pohjoismainen hyvinvointivaltion idea on ehkä tähän asti lähimpänä edustanut sellaista ihanteellista mallia, jolla on pyritty takaamaan kaikille tasapuoliset mahdollisuudet sosiaaliseen ja taloudelliseen nousuun.

Negatiivinen suoritusperiaatteen piirre on se, että suorittamisesta voi kehittyä itsetarkoitus ja siihen liittyvät ominaisuudet voidaan liittää muillekin elämänsektoreille kuin vain työhön, jolloin ihminen nähdään vain arvokkaana suoritusten kautta. Negatiivisena suoritusperiaatteen omaksumisen seurauksena voi nähdä myös sen, että ne ihmiset koetaan huonossa valossa, jotka eivät pärjää suoritusyhteiskunnassa. Yksilö, joka ei ole suorituskykyinen, voidaan helposti nähdä taakkana ja syyllisenä omaan tilanteeseensa olipa

kyse työkyvyttömyydestä tai työttömyydestä. Suoritusyhteiskuntaan kasvaminen tuntuu siis vaikuttavan epäsuotuisasti empatiakyvyn kehittymiseen ja solidaarisuuteen. Kapitalismiin itseensä kuitenkin jo linkittyy useita paradoksaalisia ilmiöitä, joista yksi on työttömyys. Työttömyys kuuluu yhtenä luonnollisena osana kapitalismiin ja täystyöllisyys ei ole missään vaiheessa kapitalismissa mahdollista. (Wheen 2009: 73)

Koulutusjärjestelmämme ei nähtävästi ole vastannut niihin pyrkimyksiin, joita silmälle pitäen sitä 1960- ja 1970-luvulla rakennettiin. Viimeaikaiset tutkimukset Suomessa ja myös laajemmin länsimaissa (Blom & Melin 2011) kertovat nimittäin kasvavista tuloeroista, luokkayhteiskunnan paluusta ja koulutustason periytyvyydestä. Klafkin tavoitteena onkin ollut hahmotella suoritusperiaatteelle uusi muoto, jonka kautta voisi pyrkiä vielä demokraattisempaan ja tasa-arvoisempaan yhteiskuntaan. Klafkin ja muiden mannermaisen kriittisen koulukunnan edustajien teorioiden tarkastelu onkin luultavasti nyt ajankohtaisempaa kuin koskaan.

Klafkin mukaan tämän hetken ymmärrys suoritusyhteiskunnasta ei nimittäin perustu pedagogisesti oikeutetulle käsitteelle suoritusperiaatteesta. Samaan ajatukseen törmää myös Bennerillä. Hänen teoriassa ei kuitenkaan nähdäkseen painotu yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus kuten mannermaisen kriittisen koulukunnan edustajille, mutta vallitsevia hyväksyttäviä koulusuorituksia siinä ei myöskään nähdä pedagogisesti legitimoituina, toisin sanoen sellaisina, jotka johtaisivat yksilön sivistyksellisyyteen ja itsenäiseen toimintaan, sekä kulttuurin presentatioon ja representaatioon.

Yksistään koulun suoritusperiaatteeseen kajoaminen ei kuitenkaan riitä yhteiskunnallisten epäkohtien muuttamiseen. Klafki (1991: 225ff.) painottaa, että koulutusmahdollisuuksien epätasa-arvoisten rakenteiden purku voi onnistua ainoastaan, mikäli puuttuminen eriarvoistaviin rakenteisiin tapahtuu samanaikaisesti myös muilla yhteiskunnan osa-alueilla. Tähän nähdäkseen Benner esittää ratkaisua institutionaalisen avoimuuden vaatimuksella ja Lempert (1971: 332) teoriassaan sillä, että emansipaation vaade koskisi myös ammatillista koulutusta, jolloin yksilö tulisi tietoiseksi niin omasta kasvatushistoriastaan kuin myös laajemmasta yhteiskunnallisesta kontekstista, joka on kytköksissä yksilöhistoriaan. Yksilö- ja yhteiskunnallinen historia painottuvat niin ikään Klafkin pohdinnoissa. Poliittisekonomisesti asetellun kritiikin kautta käynnistetty keskustelu suoritusperiaatteesta yhteiskunnassa ja kasvatuksessa tulee Klafkin (1976: 178) mukaan nähdä edistyksellisenä tietoisuuden terävöitymisenä. Suoritusperiaatteen merkitys kasvatuksessa voidaan tutkia

vain ottamalla huomioon sen hetkiset kasvatuksen ja yhteiskunnan konkreettis-historialliset olosuhteet. (ibid.)

4.1. Suoritusperiaate pedagogisessa keskustelussa

Legitimoidut kriteerit pedagogisen suoritusprinsiipin muodostamiselle voidaan Klafkin mukaan saavuttaa demokraattisesti ymmärrettyssä yhteiskunnassa vain sellaisen kasvatuksen kautta, jonka päämääränä ovat myös demokraattiset pyrkimykset. Tavoitteena tulisi olla yksilöllinen ja yhteiskunnallinen täysi-ikäisyys: itsemääräämis- ja yhdessä määräämisoikeus, kyseenalaistamis-, mielipide- ja toimintakyky, kriittinen muutoksenteekokyky, luovuus, kommunikointitaidot – jotka tässä yhteydessä tarkoittaisivat samaa kuin emansipaatio. Nämä ovat erottamattomasti sidoksissa yhteiskunnan poliittisen päämääränasettelun kanssa, jolloin ihmisten hyväksikäyttö, ihmisten vallankäyttö toisiin ihmisiin ja enenevässä määrin myös sosiaalinen epätasa-arvo tulisivat puretuiksi. (Klafki 1976: 183)

Pedagoginen suoritusperiaate on osallinen yleisen suoritusvalmiuden kehittymiseen, jossa välittyy muodollinen, moraalinen sisältöjen perusajattelu. Yksilö tuntee itsensä velvoitetuksi täyttämään suoritusvaateet ilman että ne ja näiden mahdolliset seuraukset tulisivat kriittisesti tarkastelluiksi. (Klafki 1976: 182) Klafki korostaa miten koulun suoritusperiaate on historiallisen kehityskulun tulos. Koulun suoritusperiaatteen syntyhistoriaan tulenkin paneutumaan seuraavassa alakappaleessa.

4.1.1. Koulun suoritusperiaatteen historiallinen tarkastelu

Kuten aiemmin on jo kerrottu, koulussa vallitsevalla suoritusperiaatteella ei ole tieteellistä pohjaa vaan sitä koskeva problematiikka on historiansa määrittämä. Suoritusperiaatteen alkujuuret sijoittuvat 1700- ja 1800-luvun vaihteeseen, jolloin niihin päiviin saakka vallinnutta feodaalista järjestelmää alkoivat horjuttaa porvariston emansipaatiopyrkimykset. Asemaansa kohonneelle porvaristolle ja myöhemmin tätä seuranneelle keskiluokan porvaristolle alkoi avautua mahdollisuus sijoittua niille yhteiskunnallisille toiminta-alueille, joille heillä ei aiemmin ollut pääsyä. Korkeatasoiseen tai vaikuttavaan virkaan pääsy ei enää

edellyttänyt aatelisia sukujuuria tai suosiollista asemaa valtaapitävän silmissä, vaan nyt etenemisen takeena toimi suoritus, (*Leistung*), mikä alimmalla tasollaan tarkoitti menestyksellistä koulun läpäisyä. Siitä lähtien alimmalla tasollaan koulutodistus tiettyine suoritusvaateineen alkoikin määrittää ammatillista ja yhteiskunnallista asemaa. (Klafki 1991: 209ff., 219f.)

Etukäteen määritelty suoritus, mikä toimi valtuutuksena tiettyyn sosiaaliseen asemaan, voidaan nähdä porvariston edistysaskeleena sen kamppailussa aiemmin vallinneita pysyviä, perittyjä asemia vastaan – kyseessä oli eritoten aateliston etuisuudet ja esivallan mielivaltainen suosiminen. Klafki antaa yhtenä esimerkkinä tästä ylioppilastutkinnon käyttöönoton Preussissa vuonna 1834, jolloin ylioppilaskokeesta tuli sisäänpääsyvaatimus yliopistoihin. Siihen asti lähinnä vain hyväosaisten perheiden pojilla oli ollut mahdollisuus yliopisto-opintoihin ilman suoritettua ylioppilastutkintoa. (Klafki 1991: 213)

Klafki painottaa, että suoritusperiaate, mikä kehittyi pätevyyskäytäntönä 1800-luvulta alkaen koululaitoksissa, ei sisältänyt mitään pedagogista tarkoituspäätä, vaan se oli yhteiskunnallisten ja poliittisten päämäärien tulosta. Taustalla on nähtävissä ajassa syntyneet kaksi eri kehityslinjaa: toisaalta nouseva porvaristo pyrkimyksineen ja toisaalta modernin valtion synty, jolle oli kehittymässä yhä enenevässä määrin keskus-byrokraattinen hallinto. (Klafki 1991: 213ff.)

Klassis-humanistisen sivistysaatteen perustuva edistys, mikä suoritusperiaatteen myötä haluttiin saavuttaa, ei kuitenkaan toteutunut kuin rajoitetussa määrin niin koulun kuin laajemmin yhteiskunnan tasolla. Saksalainen klassismi ja uushumanismi, näin ollen mm. Goethen ja Humboldtin sivistyskäsitteet painotti monipuolista sivistysidealia, mikä käsitti paitsi kielet, matematiikan ja reaaliaineet historiasta luonnontietoon, mutta myös oppilaan henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet oman innostuksen pohjalta. Tämän sivistysidean toteutumattomuudelle Klafki näkee syynä kolme tekijää, jotka ovat vaikuttaneet yhä näihin päiviin asti. (Klafki 1991: 213f., 216)

Ensimmäinen syy Klafkin mukaan on se, että porvaristo saavutti kyllä taistelussa feodaalisia rakenteita vastaan elintilaa taloudellisella ja yhteiskunnallisella kentällä, mutta saavutettuaan tämän päämäärän, se rajasi pääsyn tälle kentälle suurimmalta osalta väestöä, mikä käsitti marxistisen yhteiskuntateoriaan nojautuen yhteiskunnan köyhälistön, työläiset. (Klafki 1991: 214)

Toisena tekijänä Klafki (1991: 215f.) mainitsee sen, että sivistyskäsitteet Preussin ja myöhemmin Saksan kouluissa, erityisesti lukiotasolla, ei suinkaan tullut klassisilta sivistysteoreetikoilta kuten Goethelta ja Humboldttilta. Sivistyskonsepti omaksuttiin sen sijaan Johannes Schulzelta, jonka mukaan tuli painottaa muun muassa kaikille samanlaista opetussuunnitelmaa, opettajakeskeistä oppimista, arvosanojen ja todistuksen merkitystä, sekä tavoitteiden saavuttamista ennalta määrätyn opetussuunnitelman mukaan. (ibid.)

Kolmas vaikuttava tekijä on lahjakkuuden käsite, mikä 1800-luvulta lähtien kietoutui yhteen suoritusperiaatteen kanssa. Lahjakkuus nähtiin biologisena ja staattisena piirteenä. Hyväksytyt koulusuorituksen, mikä toimi perustana tietyn tulo- ja sosiaalisten mahdollisuuksien saavuttamiseen, nähtiin olevan riippuvainen perityistä taipumuksista, lahjakkuudesta. Lahjakkuuden käsitykseen liittyi myös halukkuus, myöntyvyys koulusuorituksiin. Klafki kirjoittaa, että useat laajamittaiset tieteelliset tutkimukset ovat osoittaneet tällaisen staattisen, yksipuolisesti biologisen lahjakkuuskäsitteen kestävämmäksi. Otollinen potentiaalinen lahjakkuus ei hänen mukaansa kehity ilman suotuisaa sosio-kulttuurista vaikutusta ja kasvatusolosuhteita. Toisaalta suotuisa kasvuympäristö voi vaikuttaa kohentavasti keskinkertaisiin taipumuksiin. On syytä kuitenkin muistaa, että niin sanottu taipumus, lahjakkuus tulee nähdä mukautuvana käsitteenä. Klafki kehottaa tarkastelemaan taaksepäin suoritusperiaatteen kehityskaarta, jolloin voimme havaita, että lahjakkuuden synty on yhteiskunnallista alkuperää eikä luonnoltaan aidosti pedagogista. (Klafki 1991: 217ff.)

Myöskään Bennerin mukaan modernissa yhteiskunnassa ei yksilöä voi luokitella enää lahjakkuuden mukaan vaan hänen tulevaisuutensa tulee nähdä avoimena. Lempertin (1971: 299) mukaan kouluarvosanoista ei voi johtaa yksilön tosiasiallista suorituskäytännön. Kouluarvosanat voivat antaa suuntaa, jos sitäkin. Psykologi Udo Undeutschin viitaten Lempert toteaa, että opintojen pituudella on enemmän vaikutusta kuin menestyksekkäillä arvosanoilla jatko-opintoihin. (ibid.) Aina 1900-luvun puoliväliin saakka ajatus lahjakkuudesta kuitenkin säilyi staattisena käsitteenä, mikä näkyi etenkin koulussa, joka suoritti yhteiskunnallista valikointitehtävää. Lahjattomuus tuntui koskevan vain niitä lapsia, jotka eivät tulleet keski- tai yläluokasta. Koulusuoritus ja siihen yhteydessä oleva biologinen taipumus ja lahjakkuus toimi siis vain näennäisesti oikeudenmukaisena valikointimittapuuna sisäänpääsyyn jatkokoulutustelle, yhteiskunnallis-poliittisiin vaikutusmahdollisuuksiin, ammatillisiin asemiin ja elämänmahdollisuuksiin. (Klafki 1991: 218f. tarkista; Klafki 1976: 179)

Valikointifunktion ohella suoritusperiaatteella oli myös toinen tehtävä: yhteiskunnallisesti integroiva ja kurinmuodostuksellinen funktio. Koulun suoritusperiaatetta eivät omaksu pelkästään siihen sosiaalistuvat, mutta myös ne, jotka eivät pärjää koulun suoritusvaateiden valossa. Näin suoritusperiaate kasvattaa myös hyväksymään ja omaksumaan suoritusarvioinnin kriteerit sekä ne auktoriteetit, jotka nämä kriteerit asettavat. Suoritusten kriteerit puolestaan koskevat suorasti tai epäsuorasti taloudellisia olosuhteita ja hierarkkisesti strukturoitua poliittisyhteiskunnallista järjestystä. (Klafki 1976: 179)

Tässä kohdin on aiheellista ottaa esille ruotsalaisen opettajan ja tutkijan Donald Broadyn kaksoiskvalifioinnin käsite. Kaksoiskvalifiointi tarkoittaa sitä, että edistyksellisinä opettajina ei voi tuudittautua siihen ajatukseen, että voisi jättää valmistamatta oppilaita palkkatyöläisiksi ja jäseniksi vallitsevaan yhteiskuntaan. Kvalifiointi on yksi koulun vääjäämätön tehtävä. Kaksoiskvalifioinnista voidaan puhua, kun emme tyydy pelkästään työelämään ja yhteiskuntaan kasvattamiseen vaan lisäksi opetukseen sisällytetään toisenlainen kvalifikaatio: niiden kykyjen kartuttaminen, jotka kasvattavat yhteiskunnalliseen tietoisuuteen, kriittisyyteen ja toimintakykyisyyteen. (Broady 1989: 55f.) Bennerillä tämä sama ajattelu tulee esille hänen ajanmukaisen pedagogisen teorian muotoilussa, missä tieteellisesti legitimoitun pedagogisen toiminnan edellytyksinä tulisi olla, kuten jo aiemmin mainittu, yksilön sivistyksellisyys, vaatimus itsenäiseen toimintaan, sekä kulttuurin presentaatio ja representaatio.

Se, että progressiivisen pedagogiikka on alkanut haastaa perinteistä pedagogiikkaa, on Broadyn (1989: 169f.) mukaan historiallinen välttämättömyys. Progressiivisen pedagogiikan esiintulo on seurausta useista yhteiskunnallisista tekijöistä, muun muassa palkkatyön yleistymisestä, muutoksista luokkarakenteissa, tarpeesta uusien sosiaalisen kontrollin muotoihin, koulutuksen räjähdysmäisestä kasvusta ja pidentyneestä oppivelvollisuudesta.

Kun palaamme tarkastelemaan perinteistä koulua, Klafkin mainitsemista suoritusperiaatteen funktioista juontuvat koulutusjärjestelmän rakenteet ja siellä harjoitetut käytänteet. Näitä ovat esimerkiksi vuosiluokkajärjestelmä, tiukasti hahmoteltu vuoden kulku, arviointi- ja todistusjärjestelmä, opettajakeskeisen opetuksen dominointi, tiukasti ja tarkkaan asetettu työ määrä ja kuuliaisuuden ja kurin painotus. (Klafki 1976: 179)

Nämä kaikki edellä mainitut ovat yhteydessä siihen, miten perinteinen koulu valmistaa oppilaita palkkatyöhön. Broady (1989: 37) viittaa Marxin havaintoon teollisuuskapitalismin

läpimurtovaiheesta, jossa maaseudun väestö väkivaltaisen kurin avulla pakotettiin tehdastyöhön. Tällainen avoin väkivalta toimi kuitenkin vain lyhyen ajan ja toimivampaa olikin iskostaa palkkatyön ehdot normiksi; luonnollisiksi laeiksi, joita oli mahdotonta kyseenalaistaa. (ibid.)

On kuitenkin hyvä ottaa huomioon onko tänä päivänä koulun piilo-opetussuunnitelma pysynyt mukana taloudellisten ja poliittisten vaateiden mukana vai tulisiko sekin näiltä osin päivittää. Ainakin osittain koulun arkeen ovat tunkeutuneet termit kuten joustavuus, ongelmanratkaisukyvyt, luovuus ja tiimikykyisyys, jotka ovat ominaisia vaateita nykytyöelämässä ja erityisesti yritysmaailmassa (Yrittäjyyskasvatus hallintana 2010: 8).

Broady (1989: 171) avaa tekstissään millainen progressiivisen pedagogiikan piilo-opetussuunnitelma on ja mitä ehtoja progressiivinen pedagogiikka edellyttää toimiakseen. Progressiivisen pedagogiikan käyttöönoton ja sen piilo-opetussuunnitelman avaamisen hyötynä Broady näkee sen, että ne pakottavat tuomaan julki arvot opetussuunnitelman taustalla ja käymään ne läpi. Toisekseen progressiivinen pedagogiikka tuo näkyviin yhteiskunnassa vallitsevat vastakohtaisuudet. (ibid.) Vastakohtaisuuksilla Broady nähdäkseni viittaa siihen, että progressiivisen pedagogiikan pyrkimykset ovat edullisempia keskiluokan lapsille kuin työväenluokan lapsille ja työläisperheiden lasten on vaikeampi ymmärtää progressiivisen pedagogiikan suomaa vapaampaa opetusta.

Aikaisemmin esitetyt suoritusyhteiskunnan merkityssisällöt, joiden myötä yksilön taloudellinen, sosiaalinen ja poliittinen asema tuli määräytyksi oikeudenmukaisesti ei vastaa Klafkin (1976: 183) mukaan tosiasiallisia olosuhteita vaan on ideologinen, toisin sanoen peittää alleen yhteiskunnan riippuvuussuhteet. Tämä väittämä ei siis voi jatkossa olla uuden pedagogisen suoritusperiaatteen pohjana. Klafkin mukaan uudelleenmuotoillun suoritusperiaatteen tulisi edistää yksilöllistä ja yhteisöllistä itsemäärittelyä ja yksilön kykyä nähdä asemansa historiallis-yhteiskunnallisuudessa todellisuudessa. (ibid.)

Seuraavassa alakappaleessa tulen hahmottelemaan millaisella suoritusperiaatteen uudelleenmuotoilulla olisi mahdollisuus teoreetikoiden mukaan edistää näiden ominaisuuksien kehittymistä ja näin ollen sivistysprosessia.

4.1.2. Koulun suoritusperiaatteen uudelleenmuotoilu

Kun miettii muuttuvan ja epävarman modernin ja jälkimodernin maailman tarpeita, jossa yksilöltä vaaditaan paitsi mukautuvaisuus- myös kriittistä arviointikykyä, voi perinteisen koulun suoritusperiaatteen nähdä heikosti soveltuvan niihin. Nussbaum (2010: 71) toteaa, että demokratiassa jokaisen tulee kantaa vastuu omasta päättelystä ja jokaisen on pystyttävä rationaaliseen argumentointiin, jotta ristiriidat kyetään ratkaisemaan rauhanomaisin keinoin. Tämä periaate tulisi olla lähtökohtana niin kansallisesti kuin globaalisti. (ibid.)

Opetuksen ja kasvatuksen päämääränä tulisi Klafkin (1991: 256) mukaan olla yksilön kyky itsemääräämiseen ja solidaarisuuteen. Nämä kyvyt sisältävät taidot rationaaliseen keskusteluun, toisin sanoen kyvyn perusteluun ja reflektointiin, sekä kehittyneet taidot tunneilmaisuun ja toimintakykyyn, joiden myötä yksilö on perustelluin päämäärän asetuksin valmis muuttamaan ympäröivää luonnon- ja yhteiskunnallista todellisuuttaan. (ibid.) Klafkin sivistysteoreettinen idea käsittääkin yksilön monipuoliset valmiudet, joihin sisältyvät kognitiivinen, esteettinen, moraalinen ja käytännöllinen ulottuvuus. Käytännölliseen ulottuvuuteen nähdäkseni sisältyy yksilön toiminnan merkitys muutoksessa. Tällöin mahdollinen epäoikeudenmukaisuuksien tiedostaminen ei jää vain ajatusten tasolle vaan yksilöllä on mahdollisuudet rauhanomaisin, eettisin keinoin muuttaa asioidentilaa.

Klafkin mainitsemat tavoitteet ovat nähtävissä uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvolähtökohdissa: ” Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteelyyn ja vastuunottoon omasta kehittymisestä ja hyvinvoinnista. Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014)

Sivistys- ja oppimisprosesseista tuli modernissa yhteiskunnassa välttämättömiä feodaalisyhteiskunnan tiukkojen normirakenteiden purkaututtua, sillä tiede ja teknologia muuttuvat modernissa jatkuvasti. Tällöin maailmankuvaa tulee arvioida rationaalisesti ja tämä rationaalisuus voidaan Peukertin (1993: 168f.) mukaan ymmärtää diskursiivisena

tilana. Tällöin on mahdollisuus reflektoida oman toiminnan edellytyksiä. Reflektointi on mahdollista vain kommunikatiivisissa suhteissa, joissa kollektiivisesti arvioimme ja luomme suuntaa yhteiskunnalle. Modernin maailman jatkuvat muutokset on siis mahdollista reflektoida kommunikatiivisissa prosesseissa. (ibid.) Yksilön sivistys ei ole siis geneettinen ominaisuus vaan se syntyy ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa (Siljander 2002: 41).

Masscheleinin (1991: 107) mukaan kommunikaatiosta tekee mielekkään juuri yhteisesti jaettu elämismaailma, mutta oikeutusta omille käsityksille voi horjuttaa vastapuolen näkemykset. Tällöin sivistysprosessilla ei ole nähtävissä päätepistettä. Kommunikatiivinen toiminta ei siis ole väline tai apu johonkin tavoitteeseen, määränpäähän, vaan sen voi nähdä niin sanottuna elämää antavana voimana, joka jatkuvasti muovaa subjektiutta. (ibid.)

Sivistysprosessissa olennaista on tunnustamisen käsite, *Anerkennung*, *Recognition*. Kaikessa kommunikatiivisessa toiminnassa tulisi toimia niin, että tunnustamme toisen järkevänä, vastavuoroisena, autonomisena olentona. (Peukert 1993: 164) Habermasin mukaan kaikki ihmisten välinen toiminta tulisi perustua ideaalin puhetilanteen, diskurssin, edellytyksille. Ideaalissa puhetilanteessa ei ole pakkoa tai valtaa vaan se perustuu symmetriselle suhteelle, jossa vastapuoli tunnustetaan tasavertaiseksi kumppaniksi. Diskurssissa toimijat pyrkivät löytämään tilanteeseen sopivat argumentit. Parhaiten perustellut argumentit, jotka myös muut voivat hyväksyä, jäävät voimaan. Lingvistisessä teoriassa myös kasvatusuhde pyritään näkemään dialogisena suhteena, jossa molemmat osapuolet, kasvattaja ja kasvatettava, pyrkivät luomaan yhdessä tavoitteita sen sijaan, että kasvatusta leimaisivat toisen intentiot. (Masschelein 1991: 100f.)

Lapsen avuttomuus ilmaista omia intentioitaan synnyttää kuitenkin ongelman kasvatussuhteeseen, jota Mollenhauer nimittää asymmetriaksi, epätasapainoksi valtasuhteissa (Masschelein 1991:101). Mollenhauer ei teoriassaan kuitenkaan tunnu kannattavan täysin lapsilähtöistä pedagogiikkaa eikä luovu kasvatuksen ajatuksesta. Asymmetriasta huolimatta Mollenhauer näkee, että kasvatuksen tehtävänä on auttaa lasta ilmaisemaan omia halujaan ja tulemaan näin tietoiseksi omasta autonomiastaan. Ehtona autonomialle on kyky ilmaista itseään, toisin sanoen kommunikatiivinen kompetenssi (Masschelein 1991:101).¹²

¹² Kommunikatiivinen teoria ajautuu väistämättä kehäpäätelmään, sillä diskurssi edellyttää jo valmiita intentionaalisia subjekteja ja toisaalta sen tarkoituksena on synnyttää intentionaalisia subjekteja.

Peukert (1993: 164) kirjoittaa Habermasiin viitaten, että lapsen kehitystä tarkasteltaessa on nähtävissä edistystä yhä enenevään itsenäisyyteen, missä yksilö ei ole enää riippuvainen annetuista säännöistä, vaan vähitellen kivuliaankin muodonmuutoksen myötä on kykenevä itse arvioimaan ja muokkaamaan yhteisönsä sääntöjä. Traditionaalisten kulttuurisisältöjen siirtäminen ja uusien merkitysmahdollisuuksien avaaminen edellyttää Mollenhauerin mukaan subjekteja, jotka kykenevät rationaaliseen ajatteluun, argumentointiin ja toimintaan annetussa historiallisessa merkityskontekstissa ja tarvittaessa luomaan uusia merkitysrakenteita (Kivelä 2009: 106).

Oppimisen ja opettamisen suhde tulisi tulla ymmärretyksi interaktioprosessissa, jossa oppilas opettajan avustuksella tulee ajan myötä enenevässä määrin itsenäisemmäksi omaksuessaan tietoa, arviointitaitoja ja toimintamahdollisuuksia refleksiiviseen kanssakäymiseen ympäröivän historiallis-yhteiskunnallisen todellisuutensa kanssa. Tällä tavalla ymmärretty oppiminen perustuu merkityksellisyydelle ja ymmärtämiselle ja luo jotain uutta. Koska opetuksen päämääränä on yksilön itsemääräämis- ja solidaarisuusperiaate, tulee myös oppimisprosessi ajan myötä suunnitelluksi diskursiivisesti. Opetus näin ymmärrettynä on interaktioprosessi, joten siinä välittyvät niin opettajan kuin oppilaan elämäkerrat, jotka ovat aina alisteisia tietyille sen hetkisille sosiaalisille olosuhteille. (Klafki 1991: 256f.) Sivistyksellisyys mahdollistuu siis sivistysprosessin ja kasvatustoiminnan välisessä leikkauspisteessä, jossa toisena osapuolena on kasvava ja toisena kasvattaja (Siljander 2002: 41).

Suoritusprinsii pillä on Klafkin mukaan ollut taipumus tunnustaa vallalla olleita yhteiskunnallispoliittisia hierarkioita. Vallitsevalla koulusuorituksella koulussa voidaan nähdä yhteyksiä kapitalistisesti organisoidun tuotantojärjestelmän vaatimusten kanssa. Nämä piiloiset merkitykset tulisi tuoda julki ja saadut uudet suorituskäsityksen merkitykset tulisi sisällyttää uudelleenmuotoiltuun suoritusperiaatteeseen. (Klafki 1976: 181f.)

Vallitsevalle koulun suoritusperiaatteelle on myös ollut ominaista, että se on edellyttänyt normitettujen, valmiiksi asetettujen tehtävien valmiuksien hallitsemista. Normitettujen suoritusvaateiden sijaan tarvitaan suorituskriteereitä, jotka koskevat henkisiä prosesseja kuten kommunikointia ja argumentointikykyä, kriittisen kyvyn kehittymistä ja

Diskurssikompetenssi tulee siis paradoksaalisesti opetella juuri diskurssissa. Päädymme siis pedagogiseen paradoksiin, toisin sanoen siihen, että tarvitaan kasvatusta, pakkoa, jotta kasvavaa voi edistää itsenäisyyteen ja vaikuttamaan omaan sivistysprosessiinsa.

ongelmanratkaisutaitoja. (Klafki 1991:229) Bennerin metodisen ja temaattisen avoimuuden periaatteen voi nähdä täydentävän Klafkin esittämän suoritusperiaatteen uudelleenmuotoilua. Metodisesti ymmärrettynä pedagoginen toiminta ei Bennerinkään mukaan voi enää olla ennalta määrättyjä oppimissuorituksia, vaan opetettavaa tulee kannustaa itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen. Opettajan metodinen kompetenssi edellyttää Bennerin mukaan sitä, että opettaja on yhteydessä oppilaan ennakkotietoon ja siihen tietoon, mikä tulee opetetuksi. Metodinen avoimuus edellyttää oppilaan aikaisemman tietopohjan huomioimista opetuksessa. Opetettava tieto tulisi liittää oppilaan aikaisempaan tietoon. Metodinen kompetenssi ei perustu sille, että oppilas saatetaan oikean tiedon pariin mahdollisimman nopeasti vaan asiasisällöt tulee esittää niin, että oppilaat haluavat tietää lisää, ovat valmiita kyselemään ja lopulta itse muodostamaan omatoimisesti vastaukset näistä kysymyksistä. Tärkeää ei ole oikeiden vastausten löytäminen, vaan tiedon lähteille tien löytäminen ja niiden kysymysten muistaminen, mitkä johdattavat tiedon luo. Tällainen oppiminen voi tapahtua Bennerin mukaan itsenäisen työn tai ryhmätöiden kautta, mutta niin, että oppilaat seuraavat edeltä käsin hankittuja kysymyksenasetteluja. (Benner 1995: 100f.)

Tällainen opetus muistuttaa Nussbaumin (2010: 75f.) korostamaa sokraattista menetelmää, joka perustuu ajattelu- ja argumentointitaitojen omaksumiseen mekaanisten taitojen sijaan. Sokraattinen opetus voi lähteä oppilasta koskevasta arkielämän ilmiöstä, joka kyselyn kautta liitetään laajempaan kontekstiin. Esimerkitapauksena voi tarkastella vaikkapa oppimistilannetta, jossa lähdetään liikkeelle oppilaan päällä olevasta vaatteesta, jonka alkuperää aletaan selvittää ja voidaan päätyä lopulta siihen, millainen yhteiskunnallinen järjestelmä olisi paras mahdollinen. Nussbaum viittaa Johann Pestalozziin, joka jo aikoinaan halusi puuttua koulun harjoittamaan ulkoa opetteluun ja henkiseen pakkosyöttöön. Pestalozzi näki vaarana, että tämän kaltaisessa oppimisessa yksilö alkaa seurata sokeasti auktoriteetteja. Sen sijaan lasta tulisi kasvattaa edistämään omaa ajattelu- ja argumentointikykyä, tiedonhalua ja aktiivisuutta, johon yhdistyy myös myötätunnon kehittyminen. (ibid.) Oppimisen, mikä perustuu lähes kokonaan mekaaniselle toistolle ja ulkoa oppimiselle, voi nähdä hyödyntävän enimmäkseen vain hyvinvoivien perheiden lapsia ja nuoria. Kun elämän perusedellytykset ovat kunnossa, pystyy omaksumaan tietoa ulkoa oppimisen myötä. Jos kuitenkin oppimisen lähtökohdista on ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen, voisi tällaiseen oppitilanteeseen osallistua paremmin muistakin lähtökohdista tulevat ja ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitoihin

perustuvassa oppimisessä jokaisella olisi mahdollisuus kokea onnistumisen ja oivalluksen kokemuksia.

Opittavan yhdistäminen laajempaan kontekstiin tulee esille myös Bennerin esityksessä opetuksen temaattisesta avoimuudesta. Temattiseen kompetenssiin kuuluu, että oppilaat eivät opi asiaa vain kytkettynä yhteen tieteen alueeseen, vaan he kykenevät yhdistämään asiasisällön laajempaan kokonaisuuteen. Samalla oppilaiden tulee laajentaa tiedon sisältö siihen historiallis-yhteiskunnalliseen kontekstiin, missä tieto syntyy tai on syntynyt. Oppilas tulee näin ollen myös perehdyttää siihen historiaan, missä yhteydessä kukin tiede on syntynyt. (Benner 1995: 102) Peukert (1993: 159) erottaakin kaksi erilaista oppimistyyppiä. Toinen perustuu lineaariseen, kasaantuvaan oppimiseen, mikä lisää tiedon määrää ja tapahtuu vakiintuneissa tiedonrakenteissa kuitenkin näitä rakenteita muuttamatta. Toisen kaltainen oppiminen voi puolestaan järkyttää paradigmaa, aiemmin vallinneita ajattelutapoja. Vallinneiden paradigmojen kyseenalaistaminen ei välttämättä koske muutosta vain yhden yksilön ajattelutavassa, vaan aikaisempien opittujen mallien murtuminen voi käsittää myös ryhmiä tai kokonaisia yhteiskuntia. (ibid.)

Temaattinen avoimuus edellyttää myös oppiainerajojen poistoa: opettajat voivat havaita ja tehdä yhteyksiä opetettavien aineiden välillä. Oppilaiden tulee tulla tietoiseksi esimodernin ja modernin tieteen erosta ja oppia, mitkä jaottelut ovat luonnon itsensä aikaansaamia ja mitkä puolestaan ovat historiallis-yhteiskunnallisia, näin ollen ihmisten aikaansaannoksia kuten esimerkiksi ajan oppiminen luonnollisen auringon nousun ja laskun välillä verrattuna ihmisen muodostamaan normitettuun aikaan, kellonaikaan perustuvaan aikaan. Opetuksen tulee nykytieteen saavutusten ohella myös esittää saavutusten historiallis-yhteiskunnallinen puoli niiden keksimis- ja merkityskontekstissa. Tällöin voidaan osoittaa kasvaville, että nykytiedekään ei voi saavuttaa täydellistä luonnonlakien tuntemusta, vaan on vain kykenevä muodostamaan hypoteeseja, historiallis-yhteiskunnallisissa edellytysehdoissa syntyneitä ihmiseen ymmärtämykseen perustuvia lakeja. (Benner 1995: 105ff.)

Edellä kuvattu osoittaa sen, että tiede ei perustu dogmaattisuuteen vaan siihen itseensä sisältyy kriittisyys. Samalla erottelu luonnonlakien ja ihmisten aikaansaannosten välillä voi osoittaa kasvavalle sen, mitkä asiat ovat pysyviä, mitkä puolestaan muutettavissa. Tähän yhdistyneen Bennerin ajatus siitä, että ihmistä määrittää omilta osin niin hänen biologinen kuin historiallinenkin kehollisuutensa. Omilta osin hän voi kuitenkin vaikuttaa itseensä ja ympäristöönsä, jolloin hänen toimintansa ei voi perustua täysin mielivaltaisuuteen mutta

hänen ei myöskään tarvitse täysin sopeutua ympäristön vaateisiin. Ymmärtämällä historiallis-yhteiskunnallisten kehityskulkujen vaikutukset vallitsevan nykytilan taustalla, hän voi myös pyrkiä muuttamaan olemassa olevaa. Temaattiseen avoimuuteen perustuva oppiminen ei siis ole pelkästään oppilaasta itsestään lähtevää vaan perustuu etukäteen suunnitelluille oppimistavoitteille, joissa kuitenkin otetaan huomioon oppilaan lähtökohdat ja annetaan hänelle enenevässä määrin vastuuta oman oppimisen tavoitteissa ja arvioinnissa.

Vallitseva suoritusprinsiippi on ollut yksilö- ja kilpailukeskeinen. Tällainen käsitys on johtanut siihen, että koulu suosii niitä, jotka jo valmiiksi ovat hyvin suoritusorientoituneita. Klafki painottaa, että kyse ei ole siitä, että toiset olisivat jollain tavoin luonnostaan lahjakkaita suorittamaan, vaan suoritusmotivaatioon vaikuttaa sosiokulttuurinen ympäristö. Ne oppilaat, jotka eivät ole jo valmiiksi suoritusorientoituneita koulussa, kokevat, että he ovat heikompi tasoisia koulun kilpailujärjestelmässä. Sen sijaan että sisäinen, oppilaasta itsestään lähtevä motivaatio pääsisi kehittymään, syntyykin vain pelko epäonnistumista kohtaan. Tällöin oppilas alkaa vältellä tilanteita, joissa suorituksia tuotetaan tai arvostellaan, eikä aseta itselleen suoritusvaatimuksia, jotka voisivat jatkossa kehittää omaa osaamista. (Klafki 1991: 229f.)

Koululuokassa on voitu havaita eroja siinä miten eri perhetaustoista tulevat oppilaat sopeutuvat koulun toimintakulttuuriin. Karkeasti ottaen voi sanoa, että työväenluokasta tulevien lapset joko vaikenivat ja alistuvat tai häiriökäyttäytyivät. Erityisesti keskiluokan tytöille on ominaista ylisopeutuminen koulun kulttuuriin. Keskiluokan pojille sen sijaan on ollut tyypillistä, että he tietystä määrin voivat irrottautua koulun opetussuunnitelmasta ja kehittää strategioita pärjäten koulun kulttuurissa. Ylisopeutumisesta on tytöille hyötyä peruskoulussa, mutta lukio- ja korkeakouluasteella jossain määrin itsenäisyytensä säilyttäneet pojat pärjäävät paremmin. (Broady 1989: 142) Koulun oma toimintakulttuuri näyttää siis toteuttavan jo mainittua luokkarakenteiden uusintamista ja syrjäytymistä.

Perinteisessä suoritusperiaatteessa Klafki (1991: 230) näkee myös sen negatiivisen puolen, että kun suoritus ei perustu sisäiselle motivaatiolle, vaan ulkoisille palkinnoille kuten numeroarvioinnille ja koulutodistukselle, mielenkiinto itse asian oppimisesta siirtyy oman suorituksen vertailuun muiden suoritusten kanssa. Klafki kyseenalaistaa voimakkaasti, miten tällainen kilpailuorientoitunut suoritusprinsiippi vaikuttaa yhteistyökyvykkyyteen, solidaarisuuteen ja toisten huomioimiseen; etenkin niiden, jotka ovat heikommissa, epäsuotuisammassa asemassa. (ibid.) Tästä viitteitä on saattanut osoittaa Thomas Ziehen

väitöskirja 1970-luvulta, joka toi aineksia silloiseen psykoanalyttiseen teoriaan ja saksalaiseen pedagogiseen keskusteluun. Väitöskirjan johtopäätökseksi muodostui, että havaittavissa oli narsistisen sosiaalisatiotyypin kehittymistä silloisessa saksalaisessa nuorena sukupolvessa. (Broady 1989: 209)

Voimakas suoritusorientaatio valmiiksi annettuihin tavoitteisiin, joka perustuu vertailtavuuteen toisten kanssa, ei siis voi nähdä johtavan suotuisten piirteiden kehittymiseen yksilössä. Tässäkin suhteessa koulussa vallitseva suoritusperiaate on hyvä tarkistaa ja muotoilla uudelleen mikäli päämääränä on edesauttaa substantiaalisen järjen kehittymistä ja näin ollen myös oikeudenmukaisuutta, hyvinvointia ja rauhaa.

Liikuntakasvatukseen nojaten Klafki muotoilee suoritusperiaatteelle ja sen arvioinnille vaihtoehdon, jonka voi katsoa olevan sovellettavissa muihinkin koulusuorituksiin. Suorituksessa, koskipa se yleensä kasvatusta tai vaikkapa yksittäin liikuntakasvatusta, ei tulisi edistää mitään sellaista, mikä estää nuoren kehityksen itsemääräämisen ja yhteismääräämisen. Positiivisesti muotoiltuna koulun ja koulun ulkopuolisen liikuntakasvatuksen tulee sisältää oppimisprosessien ja tehtävien suoriutumista, jotka mahdollistavat ja motivoivat itse- ja yhdessä määräämistä ja mielihyvää tuottavia yksilön ja joukon osaamisen kokemuksia. Saavutettuja tai uusia ilmaantuvia suoritusvaateita, oppimistavoitteita ja harjoitusmuotoja tulee kokeilla tästä näkökohdasta ideologiakriittisesti. (Klafki 1976: 185)

Liikunta tulee hänen mukaansa ymmärtää yksin tai yhdessä ryhmässä itsensä toteuttamisen, vapaasti valittavien aktiviteettien alueena kehollisen liikkeen mediumissa; ilon, onnellisuuden ja jännityksen kokemusten alueena; minän voimistamisen itsensä vahvistamisen ja itsensä koettelun, oman osaamisen, mutta myös kommunikaation, yhteistyön ja solidaarisuuden kautta. (Klafki 1976: 184f.)

Se mikä liikunnassa perinteisesti pidetään mielekkäänä kokemuksena, on jossain määrin suoritusmotivaatio ja toteutettu suoritus. Pedagoginen mielekkyys urheilusuorituksessa on sen sijaan siinä, että suoritus on tie osaamiseen ja myös väline mielekkääseen, iloa tuottavaan tietoisuuteen omasta osaamisesta. Ilman, että kokee vähimmäistäkään määrää ponnistelua tekeminen perustuessa vain mielihyvään, ei voi tapahtua pidemmälle pääsyä missään urheilulajissa. Suorituksiin tulisikin sisältyä vaikeuksien voittamista ja tietynlaista suoriutumista verrattuna niin sanotun hyvän suorituksen mittapuuhun. Toisaalta urheilullinen suoritus menettää vapaaehtoisuuden luonteen, itsemääräämisen ja mielihyvän

kokemuksen, mikäli se ei ole sidottuna muihin peruslähtökohtiin ja pysyttelee vain edellä mainitun rajoissa. Lyhyesti ilmaistuna kriittis-emansipatorisesti ymmärretty suoritusperiaate liikuntakasvatuksessa tulee muotoilluksi seuraavanlaisesti: liikuntakasvatuksen tulee mahdollistaa ihmisten kokemus siitä, että pystyy suorittamaan ilman että täytyy suorittaa. (Klafki 1976: 185)

Klafkin suoritusperiaatteen uudelleenmuotoilu näyttää siis eroavan lapsi- tai ilmiölähtöisestä oppimisesta siinä, että oppiminen ei voi pelkästään olla mielihyvään perustuvaa vaan siinä tarvitaan myös ponnisteluja. Ymmärrän hänen tekstistään, että ponnistelut eivät voi olla ylimitoitettuja suhteessa oppilaan sen hetkisiin taitoihin. Perinteisestä tai Entlastungs-teorian koulusuoritusten vaateista Klafkin esittämä malli eroaa siinä, että oppimisvaateet eivät ole täysin normitettuja vaan ne asettuvat ikään kuin lapsilähtöisen ja normitettujen suoritusvaateiden välimaastoon aivan kuten Bennerinkin teoriassa. Bennerin metodisen avoimuuden periaatteessa tulee myös esitetyksi se, että suoritusvaateet eivät saa olla ylimitoitettuja vaan ne perustuvat oppilaan sen hetkiseen tieto- ja taitopohjaan. Metodiseen avoimuuteen kuuluu myös se, että opetettavan tiedon tulee herättää oppilaan mielenkiinto, jolloin oppiminen tapahtuu oppilaan sisäisestä motivaatiosta eikä ulkoisista tekijöistä. Temaattinen avoimuus puolestaan sisältää sen ajatuksen, että opittava tieto ei ole sirpaleista vaan oppilaalla on mahdollisuus kytkeä tieto laajempaan merkitysyhteyteen.

Perinteisen koulun suoritusperiaatteen suoritusvaateet istuvatkin huonosti moderniin ja jälkimoderniin maailmaan, jossa maailmankuvaa tulee arvioida rationaalisesti, jotta on mahdollisuus edistää demokraattisia ja rauhaan pyrkiviä ratkaisuja. Tämä rationaalisuus tulisi nähdä diskursiivisena tilana. Myös oppimisen ja opettamisen suhde tulisi ymmärtää interaktiivisena. Koska kasvatus- ja sivistysteoreettisesti ajatellen opetuksen päämääränä tulisi olla yksilön itse- ja yhteismääräämisperiaate, tulisi myös oppimisprosessin vähitellen tulla suunnitelluksi diskursiivisesti. Sivistysprosessi kaikkien edellä käytyjen teoreetikkojen mukaan tulee tapahtua kielen mediumissa kasvattajan ja kasvavan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Tämä vuorovaikutus tapahtuu aina tietyssä sosiokulttuurisessa ympäristössä. Pedagogista suhdetta ei ole kuitenkaan mahdollista nähdä täysin tasavertaisena, sillä kasvatukseen liittyvät intentiot: mitä ovat ne ominaisuudet, jotka halutaan välittää kasvavalle sukupolvelle. Kasvattajan on kuitenkin tarpeellista tulla tietoisiksi omasta subjektiivuudestaan ja tunnustaa myös kasvava sivistyskykyisenä subjektina. Kasvattajalta edellytetään myös tietoisuutta yhteiskunnallisista rakenteista ja ehdoista, mihin hän kasvattaa. Mihin ja miten kasvatetaan edellyttää rationaalista

vuoropuhelua monien koulun ulkopuolilta tulevien eri tahojen kanssa. itsemääräämiseen ja solidaarisuuteen.

Klafkin sivistysteoreettiseen kasvatuksen ideaan sisältyvät kognitiivinen, esteettinen, moraalinen ja käytännöllinen ulottuvuus. Käytännölliseen ulottuvuuteen voi nähdä sisältyvät yksilön toiminnan yhteiskunnallisen muutoksen suhteen. Tällöin autonominen subjekti on kykenevä reflektoinnin, rationaalisen argumentoinnin, sekä kehittyneen tunneilmaisu- ja toimintakyvyn myötä muuttamaan ympäröivää luonnon- ja yhteiskunnallista todellisuuttaan. Tässä tulee esille se, mitä Benner tarkoittaa yhteiskunnallisen determinaatian siirtymisellä pedagogiseksi determinaatiksi. Pedagogiseen toimintaan kyllä kuuluu kulttuuristen merkityssuhteiden välittäminen niin, että yksilö tietyissä määrin sosiaalistuu yhteiskunnan arvoihin, normeihin ja sääntöihin, jolloin puhutaan kulttuurin presentaatiosta. Pedagogisen toiminnan ei kuitenkaan kasvatusta- ja sivistysteoreettisesti ajateltuna tule yhteiskunnallisissa determinanteissa täysin pidättäytyä, jotta on mahdollista ylittää vallitseva. Tällöin kyse on kulttuurin representaatiosta.

Tiivistetysti voi sanoa, että koulun suoritusperiaatteen kuten myös pedagogisen toiminnan tulee kaikissa muodoissaan tukea yksilön autonomiaa, sivistyksellisyyttä ja kulttuurin presentaatiota ja representaatiota eivätkä nämä saisi tulla missään vaiheessa estetyiksi. Seuraavaksi tulen käsittelemään, millainen olisi koulun suoritusperiaatteen arviointi, joka ottaisi nämä huomioon.

4.1.3. Koulun suoritusperiaatteen arviointi

Mollenhauerin (1973: 35) mukaan kasvatustapahtumaa analysoitaessa ei ole mahdollista tarkastella yhteiskuntaa ennalta annetussa viitekehyksessä, johon kasvavan yksilön odotetaan enemmän tai vähemmän sopeutuvan täydellisesti. Aiheellista ei ole myöskään muotoilla kasvatustodellisuudesta tieteellisesti utopistista hahmotelmaa, josta olisi mahdollista mitata ja arvioida empiiristä yksittäistietoa. Ennemmin tulisi lähteä siitä, että kasvatusta kuten myös yhteiskunta tapahtuu monitasoisella kentällä, jolle ovat ominaisia konfliktit ja vastakohdat. (ibid.) Kasvattajat tulisi myös saada tietoiseksi konflikteista, jotta he voisivat toimia pedagogisella kentällä toisin. Tämän teorian pohjalta ei ole järkevää

ajatella, että suoritusten arviointi voisi tapahtua niin, että oppilaiden ajateltaisiin ponnistavan samankaltaisista lähtökohdista.

Bennerin (2005: 201f.) mukaan koulun arvostelu ei saakaan asettaa oppilaita eriarvoiseen, vertailevaan asemaan, vaan arvioinnin tulee olla palautetta edeltävistä oppimisprosesseista. Yksilöllisiä suoritusprosesseja ei tule hänen mukaansa arvioida koulussa niin, että ne olisivat absoluuttisia ja pysyviä, vaan niiden tulee olla väliaikaisia. (ibid.) Tähän asti vallinneet suorituksen ja arvioinnin vaateet ovat koskeneet konkreettisten suoritusten mittaamista, lopputulosten testaamista, jotka tulisi Klafkin (1976: 185) mukaan korvata prosessi- ja ongelmanratkaisuun perustuvilla suorituksilla.

Suorituksen arviointi riippumatta vakiintuneesta arvosana- ja todistusperiaatteesta tulisi jatkossa ensisijaisesti tehdä niin, että se olisi väline omaan testaamiseen ja arviointiin, toisin sanoen se toimisi oppimisprosessissa oppimisen apuna. Oppilaiden tulisi olla kiinnostuneita määrittämään omia edistyksiään ja vaikeuksiaan oppimisessa ja pedagogisen avun kautta näkemään seuraukset ja johtopäätökset tulevalle oppimisprosessille. (Klafki 1976: 186)

Tähän asti ensi sijassa suoritusperiaate, joka on nojannut individualistiseen, kilpailulle ja koululaisten keskinäiselle vertailulle perustuviin normitettuihin vaatimuksiin ja mittaamiseen tulisi korvata yhteisellä tehtävän ratkaisemisella ja solidaarisuuteen opettavalle tavoitteen asettelulla. Tämä tukisi oppimista, suorittamista ja toimimista ryhmässä ja yksilöllinen suoritus ei tulisi verratuksi muihin numeerisesti vaan ryhmän myötävaikutuksella arvioiduksi. Yhteisesti tuotetut suoritukset voivat välittää ryhmälle erityisiä solidaarisuuden kokemuksia. Suoritus perustuu tällöin siihen, että jokaiselle voi välittyä osaamisen kokemuksia, jotka sallivat menestymisen tunteen ja varmuuden omasta osaamisesta. (Klafki 1976: 187)

Tällainen oppiminen merkitsee jokaiselle lähtökohtien tarkastelua, taaksepäin katsomista omassa suorituksen etenemisessä, valmiutta ja kykyä nähdä toisten lähtökohdat ja mahdollisuudet. Tällainen oppiminen merkitsisi myös mahdollisuutta olla välillä niin sanotussa tähtiroolissa, kokemuksen saamista positiivisesta arviosta, mutta myös taaksepäin tarkastelua mikäli ei kykene optimaaliseen suoritukseen. Demokraattinen kasvatus tarkoittaa aina siis myös iloa toisten suorituksista. (Klafki 1976: 187)

Koulun arviointikriteerit Klafki näkee liian epätarkkoina. Ne tulisi korvata arviointikäytännöillä, jotka olisivat perusteltuja, eriytettyjä ja oppimistavoitteita ohjaavia.

Myös oppilailla tulee itsellään olla mahdollisuus vaikuttaa oppimisprosessiin ja sen arviointiin. Oppilaan itseohjaavuuden tulisi kehittyä, joten ulkoa päin tuleva arviointi voisi asteittain korvautua itse- ja vertaisarviointilla. Suorituksen arvioinnin tulee ensi sijassa kertoa tietoa lapselle, ei lapsesta itsestään. (Klafki 1991: 232ff.)

Klafki (1976: 188) erottaa toisistaan erilaisia suorituksen arviointitapoja. Ensinnäkin suoritus voidaan luokitella verrattaessa toisten suorituksiin. Tällöin kyse on relatiivisesta suorituksesta. Toiseksi suoritus voidaan luokitella ennalta annetun normin perusteella, jolloin puhutaan normitetusta suorituksesta. Suoritus voidaan käsittää täysin oppijan lähtötilanteesta katsotuksi, jolloin hänen yksilöllinen oppimisen edistyksensä tulee mitatuksi. Kyseessä on yksilösuoritus. (ibid.)

Kuten aiemmin jo mainittiin, Klafki antaa teoriassaan esimerkin suoritusprinsiipin uudelleenmuotoilusta liikuntakasvatukseen nojaten. Esimerkkiä voitaneen soveltaa niin suoritusperiaatteen uudelleenmuotoilun kuin myös arvioinnin osalta muihinkin oppiaineisiin. Klafkin (1976: 188) mukaan koulussa ja sen ulkopuolella tapahtuvan liikuntakasvatuksen tulisi koskea yksilöllistä suoritusta. Näin olisi mahdollista päästä emansipatoris-kriittisesti ymmärrettyyn suorituksen arviointitapaan. Uudenlaisen liikuntadidaktiikan tulisi koskea sisällöissään ja toimeenpanoissaan yksilöä. Tämä tarkoittaa kahta asiaa: liikuntakasvatuksen tulee edistää yksilöllisten sivistyksellisten painopisteiden mahdollisuuksia. Liikuntakasvatuksen tulee koskea sisäistä eriyttämistä, toisin sanoen sen tulee säätää koululaisten ja kouluryhmien vahvuuksia, heikkouksia, vaatimustason vaateita ja nostoja. Vain tällä ehdolla suorituksen arviointi voi sisältää aiemmin mainitun oppilaan vahvistamisen oppimisprosessissa ja avun itseohjautuvuuteen ja itsensä kontrolliin. (ibid.) Se, miten yksilöllinen eriyttäminen ja arviointi voi tapahtua luokissa, joissa on suuret ryhmäkoot, asettaa opettajalle haasteita. Ryhmäkokoihin vaikuttaminen tulisi tapahtua jo yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, mikäli kouluissa tavoitteeksi asetetaan ihmisten sivistyksellisyys. Mikäli luokkakokojen pienentämiseen ei löydy resursseja tai poliittista tahtoa, ratkaisuksi Nussbaum (2011:71f.) esittää suurissa opetusryhmissä säännöllisin aikaväleihin oppilaiden jakamista pienempiin ryhmiin keskustelua varten.

Teorian ja käytännön sisäisen eriyttämisen tärkeä tehtävä liikunnan opetuksessa on tarkastella miten luokkasidonnaiset vaateet, erityisesti perheen sosiaalistamisvaateet, joilla on suuri vaikutus lasten ja nuorten persoonankehityksen keskeisiin ulottuvuuksiin ja

koulutusmahdollisuuksien ymmärtämiseen kuten myös motivaatioon ja olettamuksiin oppimisesta vaikuttavat itse oppimiseen. (Klafki 1976: 188)

Tässä on kyse omien toimintaedellytysten ymmärtämisestä, mikä painottuu myös muilla mannermaisen kriittisen koulukunnan teoreetikoilla. On aiheellista auttaa lasta ja nuorta tiedostamaan oma asemansa yhteiskunnallisessa todellisuudessa ja valtahierarkioissa ja ymmärtämään mitkä omat oikeudet ja mahdollisuudet ovat esimerkiksi luokkaan, etniseen taustaan tai sukupuoleen sitoen. Mitä ovat ne hyvät ja haitalliset ajattelumallit, mitä yhteiskunta tai oma perhetausta välittää. Työväestön lapsilla ja vanhemmilla se voi olla kokemusta siitä, että hänen todellisuutensa ja juurensa eivät ole soveliaita koulun kulttuuriin (Mietola ja Lappalainen 2005: 119f.) kun taas keskiluokka tahtoo saada koulusta kaiken hyödyn jälkikasvunsa koulutus- ja työuralle. Jälkimmäinen saa aikaan ominaisuuksia ja piirteitä, jotka mannermaisen kriittisen koulukunnan jäsenet näkevät haitallisina muun muassa ihmisten keskinäiselle solidaarisuudelle ja empatiakyvyille.

Klafkin ehdotus yksilöllisestä arvioinnista ehkäissee epäsuotuisten piirteiden syntymistä. Liikuntakasvatuksen tulee hänen mukaansa auttaa henkilöä integroimaan oma kokemuksensa urheilullisesta suorituksesta objektiivisesti muiden suorituksiin. Korkeasti motivoitunut ja suorituksissaan vahva voi kokea iloa omasta suorituksestaan, mutta hänen ei tule tulla itserakkaaksi ja ylimieliseksi muita kohtaan, joille urheilu ei ole suosikkioppiaine. Työtapoina tulee käyttää muun muassa reflektointeja ryhmässä, roolipelejä, sekä analyysijä esimerkkitapauksista ja henkilöhistorioista, jotka on hyvä yhdistää yli oppiainerajojen. Liikunta tulisi nähdä mahdollisuutena itsemäärittelyyn ja sosiaaliin kokemuksiin. Siihen sisältyvä suorituspäätös tulisi olla reflektoitava ja keskusteltava, jonka kautta voidaan asettua vastaan vääristämistä, ideologisointia ja orjuuttamista. (Klafki 1976: 189)

Tämä kriittinen reflektointi suuntaa sitä vaaraa vasten, että urheilu yhdistetään taloudellisille intresseille, käyttöön erilaisten poliittisten järjestelmien intressi- ja arvovaltakamppailuille tai välineeksi saattamaan ihmismassat identifioitumaan epädemokraattisen järjestelmään ja pitämään heidät tietämättöminä köyhyydestä ja sen vaikutuksista. Kriittinen reflektointi on vastoin suorituspäätöksen vääristynyttä paradigmaa, jossa puhutaan suoritussyhteiskunnan näennäisistä mahdollisuuksista kaikille. (Klafki 1976: 189f.)

Liikunnalla tulee olla vaikutuksia kokonaispersoonaan, rohkeuteen ja valmiuteen, kaverillisuuteen ja kykenevyyteen puolustamaan, jotta urheilu ei jäisi vain vapaa-ajan harrastukseksi vaan intressiksi ja sitoutuvuudeksi yhteiskunnallisten olosuhteiden ja

työelämän inhimillistävälle ja demokratisoiville kysymyksille. (Klafki 1976: 190) Näin muotoiltu suoritusperiaate ehkäisisi itseään ylläpitävän subjektin syntyä minkä vaaran Frankfurtin koulukunnan teoreetikot näkivät länsimaisessa välineellisen, puolittuneen järjen kehittämisessä.

Kokonaisvaltaista arviointia kohtaan voi kuitenkin esittää myös kritiikkiä. Kun pelkät suoritukset eivät tule arvioituksi, Broady (1989: 167) esittääkin aiheellisesti kysymyksen miten progressiivisessa pedagogiikassa oppilas voi suojella olemassa olevaa pientä vapauden aluetta koulussa, mikäli tämän sisäinen maailma pyritään tuomaan arvioinnin myötä julki. Pekka Kämäräinen pohtii samaisen teoksen jälkitekstissä sitä, että joillekin oppilaille tärkeää olisi nimenomaan tila ja aika koulutyön ulkopuolisille kokemuksille eikä heidän mielenkiinnon kohteina ole progressiivisen pedagogiikan suomat mahdollisuudet. Osalle oppilaista progressiivinen pedagogiikka ei näyttäydy mielekkäänä siitä syystä, että he tahtovat hyvät jatko-opiskelumahdollisuudet ja tahtovat tästä syystä pidättäytyä tiukasti opetustavoitteissa. (Broady 1989: 243)

Erona progressiivisesti suuntautuneisiin pedagogiikkoihin Bennerin ja mannermaisen kriittisen koulukunnan ehdotuksissa voi kuitenkin nähdä sen, että opetus ei ole täysin lapsi- tai ilmiöperustaista. Perinteiselle opetukselle vastaisesti oppimistavoitteet eivät ole kuitenkaan myöskään pelkästään normitettuja. Tavoitteet tulevat kyllä ylhäältä päin, mitkä tiedot ja taidot nähdään tarvittavina ja eteenpäin siirrettävänä ympäröivässä yhteiskunnassa, mutta nämä liitetään oppilaan omaan maailmaan ja tavoitteet tulevat tarpeen vaadittaessa uudelleen arvioituiksi keskustelun kautta. Perinteisiin oppimistavoitteisiin verrattuna arvioitavana eivät ole pelkästään valmiit suoritukset vaan itse oppimisprosessi, johon kytkeytyy oppilaan sisäinen maailma, toiset oppilaat, opettaja ja ympäröivä yhteiskunta. Yksilön sivistysprosessiahan ei voikaan paikantaa pelkästään hänessä itsessään tapahtuvaksi vaan se on, kuten jo mainittu, yksilön ja ulkomaailman välistä vuoropuhelua. Lähtökohtana on, että koulusuorituksissa eikä niiden arvioinnissa saisi missään vaiheessa estyä yksilön autonomia, täysi-ikäisyys ja sivistyksellisyys. Toisin sanoen pedagoginen käytäntö tulisi rakentaa niin, että niihin ei piilevästikään sisälly sellaista mikä estää edellä mainitut tavoitteet tai ainakin nämä piilevät tavoitteet tulisi tuoda julki.

Koulutodistusten tulisi Bennerin mukaan olla vain väliaikaisia. Kouluilla ei saisi olla monopolista asemaa päteväyttämiseen vaan koulutodistusten rinnalla tulisi olla myös muita teitä etenemiseen. Samoin kuin koulutodistukset eivät myöskään koulutusurat saisi hänen

mukaansa olla ennalta määrättyjä, ne eivät saa olla missään vaiheessa elämää peruuttamattomasti epäonnistuneita. (Benner 2005: 201f.) Tästä Benner puhuu käsitteellä institutionaalinen avoimuus, joka on käsitelty otsikon *Koulu pedagogisena instituutiona* alla.

Yhteenvedona uudelleenmuotoilusta koulusuoritusten arvioinnista voi todeta, että perinteinen suoritusperiaate on sisältänyt vääristyneen paradigman, jonka mukaan kaikilla olisi samat mahdollisuudet etenemiseen suoritusyhteiskunnassa. Arvioinnin lähtökohtana tulee sen sijaan huomioida, että kasvatusta kuten myös yhteiskunta tapahtuvat monitasoisella kentällä, jolle ominaista ovat konfliktit ja vastakohtat. Kasvattaja tulee saattaa näistä tietoisuuteen ja harjoittaa osallistumaan pedagogisen kentän muutokseen. Kasvattajan ohella myös kasvavien tulee ymmärtää heidän omista toimintaedellytyksistä ja oikeuksista yhteiskunnallisessa hierarkiassa ja siitä, miten oma perhe- ja luokkatausta ovat sidoksissa oppimiseen ja koulutusmahdollisuuksiin. Kriittinen reflektointi on tarpeen myös tunnistamaan mahdolliset kouluun vaikuttavien erilaisten poliittisten järjestelmien intressit tai ideologiat.

Oppilasarviointi ei saa olla vertailevaa tai normitettua vaan sen tulee koskea yksilöä, hänen lähtötasoaan ja edistymistä. Arvioinnin tulee olla oppimisprosessia koskevaa, ei oppilasta koskevaa tai konkreettisten lopputulosten mittaamista. Arvioinnin tulee antaa palautetta edeltävistä oppimisprosesseista ja olla näin ollen sitä tukevaa. Oppilaiden tulee arvioinnin kautta auttaa tiedostamaan omia vahvoja ja heikkoja alueita ja vähitellen arviointi siirtyy enemmän itse- ja vertaisarvioinniksi. Kasvatus- ja sivistysteoreettiselle perinteelle ominaisesti kasvavan kyky itsenäiseen toimintaan siis ajan kuluessa lisääntyy kasvattajan roolin jäädessä vähemmälle. Modernille tyypillinen piirre tulee esille uudelleenmuotoilussa arvioinnissa siinä, että koulusuoritusten arviointi eivätkä myöskään todistukset saa olla yksilöä pysyvästi määrittäviä.

Kuten käsittelin otsikon *Sivistysprosessien tulosten arvioimisen vaikeudesta* alla, sivistys niin sanottuna pedagogisena olennaisena ei anna itseään määrittää. Tällöin yksilön sivistysprosessilla ei ole päätepistettä vaan hänen tulevaisuutensa tulee nähdä avoimena. Sivistyksellisyys tulee määritellyksi pikemminkin negaation kautta: missä määrin yksilö on haluton käyttämään omaa järkeään. Mekaaninen mittaaminen ei siis sovi sivistysprosessien niin sanottujen tulosten mittaamiseen, sillä sivistys on nimenomaan prosessi, ei kehityksen päätepiste. Siljanderin (2002: 37) sanoin se on ”eräänlainen teoreettinen raja-arvo, abstrakti (muodollinen) idea, jonka todellinen sisältö on aina avoin.”

Seuraavaksi tulen hahmottelemaan, millaisia suorituksia tämän hetken työelämä vaatii ja miten nämä suoritusvaateet heijastuvat koulun tasolla. Lisäksi Irene Somm'n tutkimuksiin tukeutuen tarkastelen sitä, miten eri yhteiskuntaryhmistä tulevat hahmottavat legitiimin suorituksen, toisin sanoen mitä he pitävät suorituksen kelvollisina piirteinä.

4.2. Suoritusperiaate nykykeskustelussa

Irene Somm käsittelee tekstissään mitä suoritusperiaate tarkoittaa tällä hetkellä työelämässä. Hyvinvointivaltion purkua uhkaa hänen mukaansa suoritusperiaatetta kohdannut kriisi. Aikaisemmin suoritusperiaate koostui kahdesta komponentista, jotka olivat kustannukset ja tulokset. Nykyään kuitenkin suoritusperiaate koostuu vain yhdestä komponentista: ainoastaan se, joka on menestynyt, toisin sanoen on tuottanut jotain tulosta, on suorittanut jotain. Tähän on johtanut se yhteiskunnallinen kehitys, mikä tarkastelee suoritusta enenevässä määrin vain taloudellisista näkökulmista ja erityisesti siitä periaatteesta lähtien mikä menestyy markkinoilla. Ongelmallista tällaisessa suuntauksessa on se, että menestyminen markkinoilla ei välttämättä johdu suoritusta koskevasta työstä vaan useimmiten suotuisista olosuhteista, yksilön riskinottokyvystä, sattumasta tai jopa laittomasta toiminnasta. (Somm 2009: 89f.)

Kun sodanjälkeistä Suomea rakennettiin sosiaalista ja alueellista tasa-arvoa korostaen, on 1990-luvulta lähtien politiikka kokenut suunnanmuutoksen uusliberalistiseen, vapaan markkinatalouden suuntaan. Hyvinvointivaltiomallin ihanteet ovat vaihtuneet markkinalähtöisiksi, jolloin tavoiteltavia piirteitä ovat tehokkuus, innovatiivisuus, kilpailukyky, kasvu ja yksilön vastuu omasta työllistämisestä ja hyvinvoinnista. Arvostettuja työntekijän ominaisuuksia modernin palkkatyön aikaan olivat olleet sopeutuvaisuus, kurinalaisuus ja vaatimattomuus. Uusliberalistinen markkinoihin kytkeytyvä eetos edellyttää näiden piirteiden sijaan joustavuutta, itsenäisyyttä ja vastuun ottamista. (Yrittäjyyskasvatus hallintana 2010: 8f.)

Uusliberalistisen talousmalli nojaa kahteen perusolettamukseen. Ensimmäinen siihen, että markkinat ja siitä johtuva ihmisten välinen kilpailu ovat luonnollinen olotila. (Ball 2001: 32) Vallitsevan pitäminen luonnollisena olotilana muistuttaa edellä käsitellyä systeemiteoriaa, jossa yhteiskunta on rakentunut vastakkaisten poolien varaan, jolloin koulussa tapahtuva jaottelu työmarkkinoille ja yhteiskunnallisiin asemiin nähdään oikeutettuna ja ikään kuin

luonnollisiin taipumuksiin, geneettisyyteen perustuvana. Toinen markkinoiden logiikan perusolettamus on, että ihmisyyteen kuuluu itsekkyyys, jolloin markkinat vain luovat ihmisen perustarpeille niiden ilmentämismahdollisuudet (ibid.).

Kouluinstituution osalta tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat tuotteistetaan ja heidän arvonsa mitataan markkinoilla. Oppilaiden omille tarpeille tai kiinnostuksen kohteille ei jää tilaa. (ibid.) Myös tämänkaltainen ajattelu on nähtävissä systeemiteoriassa, jossa oppilasta kohdellaan triviaalina koneena, ja jollaisen ajattelumuodon ajan myötä oppilas itsekin sisäistää.

Muutos suorituskonseptin paradigman muutoksessa kohti onnistumista markkinoilla ei kerro kuitenkaan vielä mitään siitä tuleeko suorituksen uudelleenmuotoilu omaksutuksi tai kritisoiduksi yhteiskunnallisilta toimijoilta eli työntekijöiltä. Tätä Somm on tutkinut projektissaan *Leistung in der Marktgesellschaft: Erosion eines Deutungsmusters?* ryhmäkeskustelulla, johon on osallistunut haastateltavia eri ammatti- ja yhteiskuntaluokista. (Somm 2009: 90)

Somm'n tutkimuksissa tuli esille viisi erilaista suorituskäsitettä: asia-, työ-, yhteiskunta-, markkina- ja henkilöä itseään koskeva suorituskäsitys. Vastoin odotuksia asiakeskeinen suorituskäsitys tuli edustetuksi vain marginaalisesti ja lähinnä vain klassisilla asiantuntija-aloilla, mikä on huomionarvoista, sillä asiaosaaminen on aiemmin ollut osoitus keskeinen kriteeri ammatin arvostettavuudelle. Asiantuntijuuden arvostamisen vähentyminen on tapahtunut samanaikaisesti uuden ajatteluilmapiirin laajenemisen myötä, jota leimaavat lyhytjännitteiset ja lyhytaikaiset liiketoimet ja alituisen vaihtuvat tehtävät. (Somm 2009: 90f.)

Työkeskeiselle suorituskäsitteelle oli tarmokkuus erityisen arvostettu piirre. Tämän suorituskäsitteen edustajat tulivat erityisesti alhaisimman pätevyyden ryhmästä. He antavat työlle erityistä arvoa, kun työ näyttäytyy heille kovana tai rankkana. Näiden ryhmien kuvailussa tuli esille, miten he kokevat oman työpaikkansa olevan uhattuna työelämän muutoksen ja rationalisoinnin kautta. He myös kokevat, että heidän työtänsä ei arvosteta. Yhteiskunnan ylätaso ei näyttäydy heidän silmissään minään oikeina suorittajina vaan etuoikeutettujen joukkona, jonka asema ei ole saavutettu suoritusten myötä vaan parempien lähtökohtien ansiosta. (Somm 2009: 91)

Yhteiskunnallisesti orientoitunut suorituskäsitys arvioi merkitystään sosiaalisen hyödyn kautta. Aseman saavuttaminen, joka koskettaa puhtaasti egoistista tai voittoa tavoittelevaa toimintaa, ei ole tämän suorituskäsityksen mukaan hyväksyttävää. Toiminnan päämäärinä ovat yliyksilölliset sosiaalisesti arvokkaat tavoitteet. Suorituksen mittana pätee siis itse aikaansaatu hyvä teko yhteiskunnalle. (Somm 2009: 92)

Henkilökohtainen suorituskäsitys arvioi toimintaa sen mukaan, tulevatko sen myötä henkilön erityiset ominaisuudet, kyvyt ja potentiaalit ilmaistuksi. Omavastuu, motivaatio ja itsensä kehitys ovat tälle suoritusperiaatteelle ominaisia piirteitä. Konsensukseen pyrkiminen näyttäytyy tälle suorituskäsitykselle sen sijaan vieraana. Ratkaisevaa tälle suoritusymmärrykselle on kuuluminen työympäristöön, mikä on tyypillistä nuoremmille ja pätevyityneimmille tutkittaville. Sen sijaan työyhteisöön kuuluvuudelle ei ole niin suurta merkitystä vanhemmalle ja vähemmän koulutetulle osalle tutkittavista. (Somm 2009: 92f.)

Markkinakeskeinen suorituksen käsite tulee arvioiduksi pelkästään sen mukaan, miten se tulee mitatuksi markkinoilla: onko sillä siis kysyntää. Suoritukset, jotka eivät pärjää markkinoilla nähdään pahimmillaan pelkkänä energianhaaskauksena ja pääoman tuhoamisena. Markkinakeskeisen suoritusymmärryksen merkitys riippuu ensisijassa siitä miten lähellä markkinoita haastateltavat työskentelevät arkityössään. Mitä itsenäisemmin ja lähempänä markkinoita haastateltava toimi sitä tärkeämpää hänelle oli sisäistää markkinakeskeinen suoritusajattelu. Myös omakuvalla on keskeinen rooli. Jos haastateltava koki valinneensa vapaasti markkinoilla toimijan roolin, oli rooli helpompi sisäistää, mutta mikäli hän koki sen tulleen ilman omaa tahtoa, oli roolia vaikea hyväksyä mutta samalla markkinoiden nähtiin kuitenkin väistämättömästi arvioivan toimintaa. (Somm 2009: 93)

Tiivistäen voi sanoa, että työelämään enenevissä määrin tunkeutuva markkinakäsitys integroituu vain yksittäisissä sosiaalisissa ryhmissä. Vielä ei voi siis puhua kauttaaltaan sisäistetyistä markkinaperiaatteesta eikä myöskään eksplisiittisestä, täsmällisestä markkinaorientoituneeseen suoritusperiaatteeseen kohdistuvasta kritiikistä. (Somm 2009: 93f.)

Esitetty moninainen käsitys siitä, mikä ymmärretään suoritukseksi, ei ole uusi ilmiö. Mikä nähdään kelpoisena suorituksena on seurausta yhteiskunnallisen aseman taistelusta. Silmiinpistäväenä Somm näkee kuitenkin nykyisen selvän asymmetrian vastakkainasettelussa. Nähtävissä on epätasa-arvoisia ilmaisumahdollisuuksia ja ehtoja, jotka kärjistyvät jo olemassa olevia epätasa-arvoisia mahdollisuuksia. Erityisen merkittävä

huomio oli se, että alhaisemmin koulutetuilla oli hyvin leimaavana piirteenä työkeskeinen suoritustietoisuus ja ajatus siitä, että muut tienavat omaisuuden heidän selkänahastaan. (Somm 2009: 94)

Sen sijaan toisenlainen suorituskäsitys, taloudellinen menestys ja itsensä toteuttaminen, tulevat esille korkeimmissa yhteiskuntaluokissa. Nämä käsitteet suorituksesta saavat nykyään erityistä arvostusta. Koska tällainen käsitys suorituksesta tulee esille vain tietyssä ryhmässä, kertoo se syntyperäriippuvuudesta, asemallisesta ja habituksellisesta etuasemasta. Samaan aikaan nämä etuasetat on tehty läpinäkymättömiksi. On häivytetty se tosiasia, että itsensä toteuttaminen suorituksen päämääränä edellyttää tiettyjä sosiaalisia lähtökohtia: taloudellisesti turvattua asemaa, korkeampaa koulutusta ja todellista, tosiasiallista liikkumavaraa työssä. Vallitseva näkemys on, että kaikilla on mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen, jos vain näin haluaa. Tasa-arvoisten lähtökohtien mahdottomuudesta on vaiettu ja Somm'n tutkimukset osoittavatkin, että tietyille luokille itsensä toteuttaminen on mahdotonta. Näiden luokkien edustajat eivät myöskään yhdistä käsitykseen suorituksesta yksilöllistä luovuutta. (Somm 2009: 94)

Samankaltaisiin tuloksiin on päästy myös suomalaisissa tutkimuksissa. Melin ja Blom (2011: 204) ovat tarkastelleet yhteiskuntaluokkia yhteiskunnassamme ja heidän tutkimustensa tulos on, että yhteiskuntaluokat ovat yhä todellisuutta 2000-luvun Suomessa. Luokka-asetalla on vahva vaikutus yksilön ja perheiden elämänehtojen muotoutumiseen: koulutukseen, tuloihin, työttömyyden uhkaan ja työelämässä työn ehtoihin, kuormittavuuteen ja työn tuomaan palkitsevuuden tunteeseen. (ibid.) Itsensä toteuttaminen ja markkinoiden mukanaan tuoma yrittäjäyyskasvatuksen määrittämä aktiivinen kansalaisuus ei ole mahdollista heille, joilla energia menee elämästä selviytymiseen. Näistä paitsi jäävät usein työttömät, pakolaiset ja syrjäytyneet, joilla usein ei ole edes välineitä pärjätä kilpailuun perustuvaa yhteiskunnassa eikä myöskään välineitä toteuttaa itseään. (Naskali 2010: 90)

Siltalan (2017: 10f., 339) mukaan länsimaista keskiluokkaa ovat määrittäneet perusturvallisuus, odotushorisontti, itsekontrolli ja elämäntapavalinnat. Perusturvallisuuteen kuuluu vakinainen työ, joka on mahdollistanut elämisen ja omistusasunnon hankinnan. Odotushorisonttiin sisältyy ajatus siitä, että ponnistelu kannattaa, sillä siitä seuraa jotain hyvää. Tällöin kannattaa kouluttautua, tehdä töitä ja panostaa tulevaisuuteen. Keskiluokkaiseen eetokseen kuuluvat itsekontrollin, pitkäjännitteisyyden ja yritteliään asenteen arvostus; ajatus siitä, että rahan eteen tulee ponnistella, jotta se on ansaittua. Kun

syntyperä ei enää määritä tulevaisuutta, mahdollistuvat elämäntapavalinnat, itsensä kehittäminen ja toteuttaminen valtion ja korporaatioiden suoman persoonattoman turvan kautta. Kantava ajatus on siis se, että ponnistelusta, suorituksesta on palkintona tulevaisuuden odotushorisontin avaaminen kuin myös tietty tulotaso. Suomalaisille tehdyt arvomittaukset kertovatkin, että suomalaiset näkevät oikeudenmukaisena sen, että ahkeruudesta palkitaan ja että mahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu. (ibid.) Markkinoiden määrittämään hyväksyttävään suoritukseen ei välttämättä kuulu ponnistelun ja palkinnon suhde. Se ei ole ennakoitavissa kuten aikaisemmin. Mielenkiintoista on huomata, että Suomessa aiemmin vallinnut ihanne tulosten tasa-arvosta on vaihtunut uusliberalistisen eetoksen kannattamaan mahdollisuuksien tasa-arvoon.

Somm (2009: 95) toteaaakin, että markkinoilla yksilön tulee jatkuvasti löytää itsestään uusia puolia ja kokeilla näitä puolia. Kuitenkin itsensä toteutus menee niissä rajoissa mitä kuluttaja vaatii, jolloin tulee unohtaa omat esteettiset, ammatilliset ja jopa taloudelliset intressit. Tälle ryhmälle leimaavaa on se, että työstä ei ylpeyttä. Ponnistukset ilman menestystä on tabuaihe ja yhdistetään henkilökohtaiseen epäonnistumiseen. (Somm 2009: 95)

Siltalan (2017: 349f.) muistuttaa, että työ saa myös aikaan ulkotaloudellisia seurauksia, mikäli työntekijällä on tunne, että voi vaikuttaa työhönsä omalla osaamisellaan, saa aikaan asioita ja aikaansaannoksillaan saa arvostusta. Mikäli nämä jäävät uupumaan, näkyy se negatiivisesti työntekijän terveydentilassa. (ibid.) Tähän peilattuna markkina- ja kuluttajakeskeinen näkemys suorituksen pätevydestä on haitallinen työntekijälle. Yksilöllistyminen on myös Siltalan (2017: 350) mukaan johtanut siihen, että työmarkkinatilanteet eivät ole enää työntekijöitä yhdistävä solidaarisuuden perusta kuten aiemmin.

Yksilöllisyyden korostaminen onkin tyypillistä markkinalähtöisyydelle. Luonteenomaista markkinoiden hallitsemalle yhteiskunnalle on henkilön negatiivisten ja positiivisten prosessien korostaminen ja enenevissä määrin taloudellisen kannattavuuden ajattelu. Taloudellisen kilpailun voitontavoittelun normit alkavat tunkeutua myös sosiaalisiin normeihin ja näin modernille tyypilliset resurssien jaon säännöt kuten oikeudenmukaisuus, solidaarisuus ja tarvitsevuus redusoituvat lopulta vallitseville tarjonnan ja kysynnän periaatteille. Tämän seurauksena jokainen normatiivisesti eriytetty elämänalue, joka on tähän asti edustanut jakautumismallia sosiaalisen kompromissin myötä sovitusta hyvinvointivaltiokapitalismin mallista, on alistumassa päämäärarationaalille laskennalle.

(Somm 2009: 95f.) Koulussa tämä on merkinnyt sitä, että markkinalogiikan myötä vaadittavat hyväksyttävän suorituksen piirteet ovat saattaneet laajentua koskettamaan esimerkiksi luovuutta ja yhteistyötaitoja, mutta näihin piirteisiin ei sisälly yksilön spontaanisuus tai keskinäinen solidaarisuus vaan luovuuden ja yhteistyökyvyn tulee viime kädessä palvella markkinoita. (Korhonen & al.2010: 38f.)

Siltala (2017: 57f.) viittaa Coweniin, jonka mukaan työvoima tulee tulevaisuudessa jakautumaan niin, että ylätason muodostavat harvat hyvin palkatut, niin sanotut hyperproduktiiviset. Heidän alapuolelleen asettuvat heistä huolta pitävä koulutettu ammattikunta, joita ovat muun muassa hoitajat, opettajat, valmentajat ja hierojat ja alimmalla tasolla on ruumiillista työtä tekevä paikkaan sidottu ryhmä, joka on helposti korvattavissa. Cowenin mukaan ylätaso ei ole halukas maksamaan veroja, joten julkiset palvelut eivät tule kompensoimaan enemmistön eli alatason heikkoa palkkatasoa. Ylemmällä keskiluokalla puolestaan on taipumus samaistua ylempään luokkaan samalla kun se ottaa etäisyyttä taantuvaan alempaan keskiluokkaan. (ibid.)

Ratkaisuna rauhan ja tasapainon pysymiseen yhteiskunnassa Siltalan tekstissä on erotettavissa polarisaatioon puuttuminen ja keskiluokan aseman ja laajuuden vahvistaminen. On myös tärkeä saada kasvamaan keskiluokka, joka on halukas maksamaan veroja hyvinvointivaltion ylläpitämiseen. Synkkää näkymää kansasta maalaa tosin Siltalan mainitsemat talousliberaalit, joiden mukaan yhteiskunnallisen vaikuttamisen sijaan kansa tyytyy vain leipään ja sirkushuveihin eli nykyajassa heille riittää videopelimaailman suoma pako todellisuudesta. Synkkänä näyttäytyy myös se tendenssi, että paha olo puretaan vähemmistöihin ja muukalaisvihaan, kun oma taloudellinen ja yhteiskunnallinen asema horjuu. Yksinkertaisia ratkaisukeinoja haetaan tällöin populismista ja vahvoista johtajista. (Siltala 2017: 57, 338ff.)

Edellinen muistuttaa järjen käytön kaventumisesta puolisivistyksellisyyteen. Oman järjen käyttö luovutetaan toiselle ja luovutaan substantiaalisien järjen ihanteesta, jossa pyrittäisiin oikeudenmukaisuuteen ja hyvään. Toisaalta pakeneminen todellisuudesta esimerkiksi videopelien muodossa kertonee siitä, että yksilö tyytyy asemaansa, jos on sisäistänyt suoritusperiaatteeseen sisältyvän yleisesti hyväksytyyn käsitykseen, että jokaiselle on suotu samat mahdollisuudet ja epäonnistuminen on itsestä kiinni. Tällainen alistuminen tuli esille läpikäydystä mannermaisesta kriittisen koulukunnan teoriasta ja myös Broadyn kirjoituksista.

Selvää lienee, että tulevaisuudessa niukkenevien resurssien maailmassa, jossa olemme yhä enemmän riippuvaisia toisistamme kansallisesti kuin myös globaalisti, tarvitsemme toisenlaisia arvolähtökohtia kuin jatkuvan talouskasvuun perustuvaa ajattelumallia. Siltala (2017: 370) peräänkuuluttaa sosiaalisen luottamuksen palauttamista. Kun päätöksiä tehdään vain tuottavuuden nimissä, yhteiskuntarakenteet tulevat revytyiksi, polarisoituminen jatkuu, elinikä lyhenee, ihmisten keskinäinen luottamus horjuu ja väkivallalla on vaara lisääntyä. (ibid.) Kasvatus kriittiseen ajatteluun, rationaaliseen argumentointikykyyn ja empatiaan voi nähdä ajassamme edellytyksenä sille, että vältymme väkivaltaisilta konflikteilta niin kansallisesti kuin maailmanlaajuisesti.

Seuraavaksi tiivistämällä läpikäydyn teorian tarkastelen miltä erilaiset suoritusperiaatteen muodot, perinteinen koulussa vallinnut, markkinalähtöinen suoritusperiaate ja lapsi-, ilmiölähtöinen suoritusprinsiippi näyttäytyvät tutustumaani teoriaan peilaten. Samalla hahmottelen läpikäydyn teorian valossa suoritusperiaatteen muodon, joka tukisi aidosti kasvatus- ja sivistysteoreettisia prosesseja.

5. Suoritusperiaate klassisten sivistysteorioiden ja kouluteoreettisen tarkastelun valossa

Modernia sivistys-käsitystä luonnehtii sen yleisyys. Tällä tarkoitetaan sitä, että sivistys ei ole kenenkään etuoikeus vaan kuuluu jokaiselle syntyperästä ja taustasta riippumatta. Yleisyyden periaatteeseen sisältyy myös ajatus siitä, että sivistyksellä ei tarkoiteta yksittäisen tiedon tai taidon saavuttamista vaan sivistysprosessi on avoin, emme voi määrittää ennalta tai tietää mitä yksilöstä tulee. Ainoastaan voi määritellä sen mitä sivistyksellisyys ei ole, millä tavoin yksilö antaa vallan jollekin muulle ja kieltäytyy itse järjen käytöstä. Moderniin käsitykseen sivistyksestä kuuluu siis yksilön itsemääräytyvyys ja autonomia. Jotta yksilö on kykenevä käyttämään omaa järkeään, tarvitsee hän kasvatusta, pedagogista vaikuttamista. Itsemääräytyminen ei siis ole pelkästään mitään yksilön omassa päässä tapahtuvaa vaan se syntyy vuorovaikutussuhteissa tietyssä sosiokulttuurisessa maailmassa. Tähän maailmaan, sen asettamiin vaateisiin ja pakkoihin, yksilön on sosiaalistuttava mutta sivistysprosessin myötä hänellä on myös mahdollisuus näistä pakoista tietyissä määrin emansipoitua.

Modernin sivistys-käsityksen sisältämä yleisyyden periaate on kytköksissä porvariston emansipaatiopyrkimykseen 1700-luvun poliittisessa ympäristössä. Modernin pedagogiikan synty mahdollisti sen, että yksilön tulevaisuus tuli nähdä avoimena. Tämä merkitsi myös pedagogisen toiminnan avoimeksi jättämistä, jolloin koulusuoritukset eivät voi perustua enää ylhäältä päin saneltuihin normitettuihin tavoitteisiin. Ajassaan syntynyt koulutodistus ja siihen kietoutuneet koulusuoritukset edistivät sen hetkisiä demokraattisia pyrkimyksiä. Pedagogista sivistyksen käsitettä voi pitää siis poliittisena ilmiönä. Periaatteessa jokaiselle muodostui mahdollisuus määritellä yhteiskunnallinen asemansa, vaikutusmahdollisuudet ja palkkataso yleisesti hyväksytyihin suoritusten kriteereihin perustuen. Alimmalla tasollaan yhteiskunnassa määrittäjänä toimi koulutodistus ja siihen liitetyt koulusuoritukset. Vaikka tarkoitus oli hyvä ja johtikin kohti demokraattisempaa yhteiskuntamuotoa, peittyi alle se huomio, että koulun suoritusperiaate hyödytti lähinnä vain hyvinvoivan keski- ja yläluokan jälkikasvua.

Koulusuorituksen uudelleenmuotoilu onkin ajankohtainen viimeistään tässä ajassa, jolloin yhteiskunnallinen eriarvoisuus on lisääntynyt ja yhteiskuntia koskevat ilmiöt ymmärretään globaaleiksi eikä pelkästään tiukkarajaista kansallisvaltiota koskeviksi. Ajassamme on

erityinen tarve rationaaliselle ajattelulle, keskustelulle ja toiminnalle, jotka perustuvat oikeudenmukaisuudelle, toisen asemaan asettumiselle ja rauhanomaisille ratkaisuille. Koska yksilön tulevaisuus modernissa jää avoimeksi, pedagoginen toiminta kuten myös suoritusperiaate vaateiltaan eivät saisi olla normitettuja ja manipulatiivisia vaan niiden tulisi tukea kasvatus- ja sivistysteoreettisia pyrkimyksiä.

Perinteinen koulu syntyi teollistuneen yhteiskunnan tarpeisiin, jossa painottui opettajakeskeinen opetus, ylhäältä päin annetut normitettut suorituksen vaateet ja auktoriteettiin alistuminen. Voi siis nähdä välttämättömänä jälkiteollisessa ajassamme, että perinteistä pedagogiikkaa ovat alkaneet haastaa erilaiset kouluteoreettiset suuntaukset. Tähän ovat vaikuttaneet useat yhteiskunnalliset muutokset, muun muassa Broadyn mainitsemat palkkatyön yleistyminen, muutokset luokkarakenteissa, uusien sosiaalisen kontrollin muotojen tarve, koulutuksen räjähdysmäinen kasvu ja pidentynyt oppivelvollisuus.

Hegel oli aikoinaan perustellut koulun legitimiyyttä yhteiskunnallisesta funktiosta käsin, jolloin kasvava tuli sosiaalista yhteiskuntaan siinä toimivaksi yksiköksi. Tämä sama ajatus tulee myös esille Entlastungs-teoriassa. Herbartille päinvastoin koulun legitimiys ei perustunut ulkopuolisiin vaateisiin, vaan lähtökohtana olivat pedagoginen toiminta ja itse kasvava. Herbartillekin kasvava tuli saattaa toimijaksi yhteiskuntaan, mutta nimenomaan moraaliseksi toimijaksi. Hänen teoriassaan on siis nähtävissä kasvatus- ja sivistysteoreettinen perusta. Entinstitutionering-, perinteisten koulujen lakkauttamista vaativa teoria puolestaan tukee täysin lapsi- tai ilmiölähtöistä oppimista. Molemmat teoriat ohittavat kasvatus- ja sivistysteoreettisen näkökulman. Benner on tahtonut muotoilla oman kouluteoreettisen tarkastelunsa näiden kahden, Entlastungs- ja Entinstitutionerings- teorian välimaastoon.

Entlastungs-teoria tukee näkemystä pedagogisten instituutioiden funktionaalisesta eriytymisestä, toisin sanoen siinä, että pedagoginen toiminta keskitetään pelkästään koululaitokseen. Tämä teoria puoltaa koululaitoksen asemaa oikeutettuna osana meritokraattista järjestelmää, ikään kuin evolutiivisen kehityksen huipentuman päätetuloksena. Näkemysten voi nähdä myötäilevän uusliberalistista eetosta, jossa koulukyvykkyys nähdään lahjakkuuteen perustuvana ja näin koululaitos oikeutetusti jakaa yhteiskunnalliset asemat, vaikutusmahdollisuudet ja tulotason. Entlastungs-teorian lähtökohtana on ajatus, että yhteiskunnan eri järjestelmät ovat jakaantuneet ikään kuin

binäärikoodin mukaan. Oppilaiden jaottelu tällöin hyviin ja heikkoihin nähdään luonnollisena osana järjestelmän toimintaa ja heitä ei sivistysteoreettisen ajattelun tavoin nähdä spontaaneina ja avoimina yksilöinä vaan ikään kuin mekaanisina osina, joilla on määrätty oma paikkansa koneistossa. Edellä kuvattu muistuttaa Bourdieun teoriaa Maxwellin paholaisesta, jossa hän vertaa koulujärjestelmän harjoittamaa jaottelua termodynamiikkaan, jossa nopeimmat hiukkaset, hyvät oppilaat erotellaan hitaimmista hiukkasista, heikosti menestyvistä oppilaista. Tosiasiassa kyse on kuitenkin oppilaiden erilaisten perhetaustojen suosimisesta. Entlastungs-teoriaan nojaavassa ajattelussa piilee nähdäkseni mannermaisen kriittisen ensimmäisen sukupolven mainitsema vaara siitä, että kapitalistisen yhteiskunnan kaikki osa-alueet voi nähdä alistuvan valtasuhteille. Näin ollen yksilöiden emansipaatio ja autonomia eivät toteudu ja myös ihmisten väliset suhteet redusoituvat välineellisiksi suhteiksi.

Toisen vallitsevan teorian mukaan, Entinstitutionering-teorian mukaan pedagoginen toiminta ei mahdollistu perinteisissä kouluinstituutioissa joten se vaatii pedagogisten instituutioiden lakkauttamista. Oppimisen tulisi tämän teorian mukaan perustua välittömiin aitoihin elämäkokemuksiin. Tällainen ajatus tulee esille muun muassa monissa reformipedagogioissa, kotikouluajattelussa ja tiukkaan tulkituissa konstruktivistisissa oppimiskäsityksissä. Molemmat teoriat ohittavat modernille ominaisen kasvatus- ja sivistysteoreettisen näkökulman. Edellinen ei jätä tilaa yksilön omalle sivistysprosessille, sillä se ottaa huomioon vain sosiaalistamistehtävän vallitsevaan, joten siitä jää puuttumaan yksilön identiteetti- ja sivistysprosessi ja mahdollinen yhteiskunnallinen muutos. Jälkimmäisessä ei puolestaan tarvita kasvatusta, sillä lapsi on itse oman minuutensa ja tietopohjansa luoja. Tällöin ei myöskään sivistysprosessi mahdollistu, sillä kasvatettava tulisi kasvattaa johonkin, josta tämä voisi emansipoitua. Modernisti ymmärretty kasvatuksen käsite on systemaattista pedagogista vaikuttamista, jossa yksilö kasvatusprosessin aikana saa yhä enenevässä määrin vastuuta. Kasvatus on siis toimintaa, joka mahdollistaa identiteetti-, sosialisatio- ja sivistysprosessit.

Bennerin ja mannermaisen kriittisen koulukunnan edustajien teorioissa on havaittavissa modernille pedagogiikalle ominainen pedagoginen paradoksi, jossa yksilö nähdään ja tunnustetaan vapaana subjektina mutta koska hänen valmiutensa ovat vielä puutteelliset, tarvitsee hän kasvatusta eli pedagogista ohjausta. Bennerin ja mannermaisen kriittisen koulukunnan teorioissa ei ajatella, että kasvava tulisi täysin irrottaa ulkoisen maailman vaatimuksista tai päinvastoin pelkästään sosiaalista näihin vaateisiin. Molempiin teorioihin

kytkeytyy kasvatus- ja sivistysteoreettiselle perinteelle ominainen jännite yksilön ja ympäröivän maailman välillä: kasvava on tietyissä määrin sosiaalistuttava ympäröivän maailman toimintasääntöihin, arvoihin ja asenteisiin, mutta sivistysprosessin myötä hänelle kehittyy kyky arvioida omaa toimintaa suhteessa edelliseen ja hänellä on myös mahdollisuus näistä pakoista ja vaateista jossain määrin vapautua oman järjen käytön avulla.

Uudelleen muotoiltuun suoritusperiaatteeseen tulisi näin ollen sisällyttää kasvatus- ja sivistysteoreettisesti ajateltuna se lähtökohta, että uusi sukupolvi tulee kasvattaa vallitsevaan mutta tälle on myös luotava kasvatuksessa edellytykset ja toimintavalmiudet myös muuttaa vallitsevaa.

Bennerin teoriaan tukeutuen koulusuoritusten ja pedagogisen toiminnan tulisi kaikissa piirteissään olla sellaista, että se tukee yksilön täysi-ikäisyyttä, sivistyksellisyyttä, kulttuurin presentaatiota ja representaatiota. Kun nämä mahdollistuvat, voidaan puhua aidosta pedagogisesta toiminnasta ja nämä tulisi huomioida koulun suoritusperiaatteessa niin metodisella ja temaattisella kuin myös institutionaalisella tasolla.

Klassisten sivistysteoreetikoiden käsitystä järkeä käyttävästä yksilöstä määrittävät käsitteet kuten humaniteetti, ihmiskunta, humaanius, maailma, objektiviteetti ja yleinen. Valistuksen järjen päämääränä on ollut pyrkimys oikeudenmukaisuuteen, hyvinvointiin, rauhaan ja täysi-ikäiseen järjen käyttöön, jolloin kykenee näkemään ympäristössä vallitsevat ideologiat, fyysiset ja sosiaaliset riippuvuudet, dogmaattisen suvaitsemattomuuden ja on kykenevä ylittämään ympäröivän yhteiskunnan johonkin parempaan muotoon. Sivistys ei siis merkitse, kuten aiemmin jo on todettu, yksipuolisesti tiedollisia tai taidollisia kompetensseja vaan monipuolisesti kaikkien inhimillisten osa-alueiden muotoutumista, joihin kuuluvat moraalisten, kognitiivisten, esteettisten ja praktisten valmiuksien kehittyminen. Nämä tulisi huomioida myös suoritusperiaatetta uudelleen muotoiltaessa, sillä näihin voi nähdä kytkeytyvän myös osapraksisten alueilla toiminnan mahdollistuminen. Palaan aiheeseen myöhemmin tässä kappaleessa.

Mikäli nojaamme klassisten sivistysteoreetikkojen käsitykseen järjestä, tulisi järjenkäytön perustua substantiaaliseen järkeen, joka pyrkii yhteiseen hyvään oman itsesäilytysprosessin sijaan. Täysin lapsesta itsestään lähtevä oppiminen tai vastaavasti tiukkaan normitetut oppimistavoitteet eivät tue substantiaalisen järjen kehittymistä, sillä lapsi vielä omien vajavaisten kompetenssien myötä tarvitsee ohjausta. Liian tiukat ylhäältä päin annetut tavoitteet eivät myöskään mahdollista yksilön autonomiaa ja järjen käyttöä, sillä

kasvatuksessa tavoitteena on yksilön autonomia, kyky omaan järjen käyttöön. Markkinamallin mukainen kasvatusta, jossa päämääränä on oma-aloitteinen itsenäinen yksilö, ei vastaa sivistysteoreettista järjen käytön ihannetta, sillä markkinoiden yksilö tähtää kaikessa toiminnassaan siihen, mikä hyödyttää vain häntä itseään ja loppukädessä markkinoita. Yhteistyökään ei tässä mallissa ole aitoa yhteistyötä, solidaarisuutta, vaan perustuu menestykseen markkinoilla.

Bennerin prakseologiseen ajatteluun kuuluu, että ihmisen sivistyksellisyys mahdollistavat kehollisuus, vapaus, historiallisuus ja kielellisyys, jotka muodostavat inhimillisen kokonaispraksiksen. Yksilöä määrittää hänen oma tietty biologinen kehollisuutensa, historiallisesti muodostunut kielellinen todellisuus, jonka sääntöihin hänen on tietyissä määrin sosiaalistuttava, jotta hän voi siinä toimia mutta samalla kaikki kokonaispraksiksen alueet mahdollistavat myös olemassa olevan ylittämisen. Kokonaispraksiksen alueiden myötä olemme kykeneväisiä harjoittamaan osapraksiksen alueita: työtä, etiikkaa, pedagogiikkaa, politiikkaa, taidetta ja uskontoa.

Ymmärrän Bennerin teorian niin, että jotta kasvatusta- ja sivistysteoreettiset pyrkimykset mahdollistuvat pedagogisessa praksiksessa on kasvattajan autettava kasvatettavaa näillä kokonaispraksiksen alueilla ja saatettava kasvatettava tietoisiksi omista mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan ympäröivässä maailmassa ja tulemaan tietoisiksi ja toimintakykyisiksi subjekteiksi yhteiskunnallisessa todellisuudessaan. Kasvatuksessa ja opetuksessa on siis huomioitava se, että yksilö kykenee toimimaan osapraksiksen alueilla; hän on kykenevä toimimaan työn, etiikan, pedagogiikan, politiikan, taiteen ja uskonnon saralla. Tähän nähdäkseni kytkeytyy Klafkin ja klassisten sivistysteoreetikoiden vaade yksilön monipuolisten valmiuksien kehittymisestä, joita ovat moraalinen, kognitiivinen, esteettinen ja praktinen ulottuvuus. Näiden valmiuksien edistäminen edesauttaa yksilöä myöhemmin elämässä toimimaan osapraksisten alueella.

Haitalliseksi ilmiö- ja lapsilähtöisessä oppimisessä voisi koitua se, että siitä hyötyisivät eniten keski- ja yläluokan lapset, joilla mahdollisesti perhetaustan myötä muodostuisi toimintaedellytykset tulevaisuudessa toimia osapraksisten alueilla kun taas työväenluokan lapset jäisivät näistä edellytyksistä paitsi. He tulisivat jätetyiksi ikään kuin heitteille tällaisessa kasvatusta- ja oppimisympäristössä. Entlastungs-teoria, joka hyväksyy koululaitoksen suorittaman valikoinnin luonnollisena osana yhteiskunnan toimintaa ja näkee kelpoiset koulusuoritukset lahjakkuudesta juontuvina eikä peräisin suotuisista kodin

tarjoamista lähtökohdista, suosii niin ikään hyvinvoivia keski- ja yläluokkaisia perhetaustoja. Millä tavoin koulun suoritusperiaate liittyy osapraksiksiin, tulee koulun suoritusperiaate muotoilla niin, että se edistää yksilön valmiutta toimia tulevaisuudessa näillä osapraksisten alueilla.

Tieteellisesti legitimoitu pedagoginen toiminta Bennerillä edellyttää yksilön sivistyksellisyyttä, autonomiaa, yhteiskunnallisen determinaatian siirtymistä pedagogiseksi determinaatiksi ja ei-hierarkkisuuden periaatetta. Ei-hierarkkisuuden periaate on vielä toteutumaton yhteiskunnan ideaalitila, jossa osapraksikset olisivat tasavertaisessa suhteessa toisiinsa nähden.. Kuten Bennerin teoriassa käy ilmi, pedagoginen toiminta ei voi typistyä esimerkiksi politiikan tai markkinoiden välineeksi. Pedagoginen praxis ei voi täysin irrottautua järjestelmän pakosta, mutta sen on kyettävä myös toiminnallaan edistämään sellaisia kasvatustilanteita, että uudella sukupolvella on välineitä luoda uusia toimintaedellytyksiä ja ylittää olemassa olevia kenties kohti parempaa yhteiskuntamuotoa. Tämä tarkoittaa samaa kuin yhteiskunnallisen determinaatian siirtyminen pedagogiseksi determinaatiksi.. Tällöin pedagoginen toiminta ja praxis eivät missään vaiheessa saisi toteutua niin, että ne estäisivät näiden toteutumisen.

Uudelleenmuotoillun suoritusperiaatteen tulisi edistää siis yksilön sivistyksellisyyttä, autonomiaa ja kulttuurin presentaatiota ja representaatiota. Jotta nämä mahdollistuisivat, tulisi pedagoginen ajattelu ja toiminta perustua metodiseen, temaattiseen ja institutionaaliseen avoimuuteen. Temaattinen avoimuus edellyttää oppiainerajojen poistoa, jolloin sirpaletiedon sijaan opetetaan laajempia kokonaisuuksia. Metodista avoimuutta soveltamalla otetaan huomioon oppilaan lähtötilanne, yhdistetään tieto oppilaalle merkitykselliseen asiaan ja pyritään edistämään oppimista oppilaan sisäisestä motivaatiosta käsin.

Modernissa oppilasta ei voi arvioida perinteisen lahjakkuuskäsityksen mukaan vaan jokaisen tulevaisuus tulisi nähdä avoimena. Tästä syystä koulutodistuksetkaan eivät saa olla deterministisiä. Koska tieto ja minuus syntyvät tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa vuorovaikutuksessa kielen mediumissa palautumatta kuitenkaan täysin kommunikatiiviseen suhteeseen, tulee arviointi myös laajentaa koskemaan muutakin kuin vain yksilöä. Tällöin tulee arvioida yhteiskunnallinen todellisuus, sen asettamat vaateet ja valtarakenteet ja ympäröivä kulttuurinen todellisuus. Lisäksi arvioinnissa tulee ottaa huomioon koko oppimistilanne ja –prosessi, johon kuuluvat myös toiset oppilaat ja opettaja. Sen sijaan, että

arviointi määrittäisi oppilasta, tulee sen edistää itse oppimisprosessia. Uudelleenmuotoiltu suoritusperiaate ja arviointitapa auttavat mahdollisesti ymmärtämään myös laajemmassa mittakaavassa mitkä ovat yksilön edellytykset yhteiskunnalliselle etenemiselle.

Niin Bennerin kuin mannermaisen kriittisen koulukunnan teorioissa otetaan huomioon se, että kasvattajalta edellytetään herkkyyttä nähdä kasvavan kulloisetkin kompetenssit, jolloin kasvattajan on kyettävä auttamaan lasta etenemään askel askeleelta. Tässä toteutuu nähdäkseni Mollenhauerin nimeä kasvatuksen asymmetrian symmetria. Oppilasarvioinnissa Klafki kytkee tämän yksilölliseen arviointitapaan. Arviointi ei saa olla normitettua tai vertailevaa vaan tulee perustua siihen, että se tukee yksilöä koskevia aitoja oppimisprosesseja. Arvioinnin tulee auttaa edistämään oppimisprosessia eikä sen tule määritellä yksilöä. Vaikka arviointi pohjaa yksilöarviointiin, tulee Klafkin teoriassa arvioiduksi myös koko opetustilanne: mitä tuli opittua, mikä vaikutus muilla oppilailla ja opettajalla oppimiseen on. Tähän kytkeytyy kasvatus- ja sivistysteoreettinen ajatus siitä, että minuuden ja tiedon muotoutuminen ei synny tyhjiössä tai yksilössä itsessään vaan on yksilön ja ympäröivän maailman välisessä vuorovaikutussuhteessa.

Koska oppilasta tuetaan oppimisprosessissa hänen lähtötasonsa huomioon ottaen, voisi vaarana markkinalähtöisessä yksilön omaa aktiivisuutta painottavassa oppimisessa olla se, että kasvava jää heitteille. Samanlainen vaara on olemassa lapsi- tai ilmiölähtöisessä oppimisessä. Yhteiskunnan eri osa-alueilla toimimiseen tarvittavat taidot kehittyisivät mahdollisesti vain niillä oppilailla, joilla kotona olisi tarjota tähän riittävä pääoma. Perinteinen koulukin on omaksunut sen yleisesti hyväksytyt käsityksen, että kaikilla on samat mahdollisuudet saavuttaa yhteiskunnallinen asema, ansiotaso ja vaikutusmahdollisuudet, kun vain täyttää tietyt suorituskriteerit. Menestyksekkäisiin koulusuorituksiin ja suotuisaan asenteseen koulusuorituksia kohtaan se on liittänyt harhaisesti käsityksen lahjakkuudesta.

Kuten Klafki teoriassaan tuo esille, koululahjakkuudella ei ole kuitenkaan pedagogista perustaa vaan se on yhteiskunnallis-historiallisten prosessien tulosta. Modernissa yhteiskunnassa ihmistä ei siis voi jaotella lahjakkuuskäsitysten mukaan. Kouluarviointi ei näin ollen saisi arvottaa ja lokeroita yksilöä vaan tämän päämäärä tulisi nähdä aina avoimena ja määrittelemättömänä. Suoritusten arviointikriteereiden tulisi olla näkyviä ja selkeitä. Vähitellen vastuu siirtyy yksilölle itselleen arvioinnista mitä hän on oppinut. Arviointi ei saisi olla vertailevaan vaan sen tulisi koskea yksilöllisiä suoritusprosesseja.

Arvioinnin täytyy koskettaa laajempia kokonaisuuksia, ajattelutaidon kehittymistä ennemmin kuin ulkoa muistamista ja sen tulisi antaa palautetta edeltävistä oppimisprosesseista. Kun perinteinen koulu on arvioinut konkreettisten suoritusten lopputuloksia, tulisi tällainen arviointi korvata prosessi- ja ongelmanratkaisuun perustuvilla suorituksilla. Oppilaita tulisi auttaa arvioimaan omaa osaamista ja tavoittamista oppimisessa.

Kun arviointi käsittää arvioinnin omasta oppimisprosessista, tulee yksilölle tieto oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Tieto siitä, mitä tulee tietää lisää ja miten tämän tiedon lähteille voi päästä. Lapsi- ja ilmiölähtöisessä oppimisessä tällainen kyky jäisi kehittymättä. Tämän kaltaisessa arvioinnissa kehittyä myös kyky reflektoida itseä ja ympäristöä ja myös ymmärrys siitä, että tieto on tulosta vuorovaikutussuhteista. Tämä vähentänee ylimielisyyden tunnetta, ajatusta itsestä oman onnensa seppänä, mutta samalla luo terveellä tavalla myös onnistumisen kokemuksia; antaa oppilaalle välineitä pohtia mitkä tekijät olivat oppimisen taustalla, jolloin hänelle syntyy mielikuva miten jatkossa voi vaikuttaa oppimisprosesseihin. Markkinaperustaisessa mallissa, joka korostaa yksilön vastuuta, voisi empatia- ja solidaarisuuskyky jäädä kehittymättä.

Markkinakeskeisen suorituskäsitteen mallin tulo Opetushallituksen tavoitteissa on näkynyt siinä, että perinteinen koulun suorituskäsite on saattanut kyllä laajentua koskettamaan ominaisuuksia kuten yksilön itsenäisyyttä, luovuutta ja yhteistyökykyä. Erona klassisten sivistysteoreetikoiden käsitykseen sivistyksestä nämä ominaisuudet toteutuvat kuitenkin, kuten jo mainittu, pelkästään markkinoiden ehdoilla. Substantiaalisen järjen tarkoitus oli nimenomaan vapautua vierasmääräytyneisyydestä ja ideologioista, joten markkinalähtöinen suoritusten vaade asettuu vastoin näitä pyrkimyksiä. Markkinalähtöisessä mallissa korostuu myös yksilön vastuu omasta tulevaisuudesta ikään kuin oman onnensa seppänä. Tällainen ei myöskään sovellu kasvatus- sivistysteoreettiseen ajatteluun, sillä minän synty ja edellytykset muodostuvat vuorovaikutussuhteissa tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa. Yksilöä ei näin ollen voi nähdä vain oman pärjäämisensä määrittäjänä vaan tähän vaikuttaa myös yhteiskunnalliset olosuhteet ja hänen asemansa siinä. Mikäli ottaa lähtökohdaksi rationaalisen subjektin, jonka toimintaa määrittää substantiaalinen järki, ei kilpailu omasta asemasta ja pelkästä oman edun tavoittelusta sovi myöskään substantiaalisen järjen raameihin.

Koulun tulee kasvattaa toimimaan kaikilla yhteiskunnan osapraksiksen alueilla. Ehkä syytä onkin pohtia, onko poliittiseen praksikseen tutustuttaminen jäänyt koulussa liian vähälle huomiolle viime vuosina ja missä määrin puolestaan työ ja talous ovat saaneet painoarvoa. Aiheellista voi olla myös tarkastella, millä tavoin yrittäjyyskasvatuksen tulo kouluun niin ulkoisena oppiaineena kuin sisäistettävänä elämänasenteena vaikuttaa kasvatustavoitteisiin, mikäli siihen ei suhtauduta ideologiakriittisesti. Jos oppilaan arviointi laajentuu käsittämään konkreettisten suoritusten ohella hänen sisäistä maailmaansa, tulee opettajan olla tietoinen siitä, että oppilasta ei arvioida markkinoiden korostamien piirteiden mukaan. Yrittäjyyskasvatuksen mallin mukainen yksilön autonomia, luovuus ja yhteistyökyky eivät anna sijaa sivistyksellisyydelle vaan lähtevät markkinoiden tarpeista käsin. Vaarana markkinamallissa on, että oppilas alkaa pitää itseään vähäpätöisenä mekanismina ja näin ollen suhtautuu oletettavasti samoin myös kanssaihmiisiin. Näin on saattanut tosin käydä jo perinteisen koulun suoritusperiaatteen vaateissa.

Somm'n teoriasta tuli esille, että työmaailma ei vielä ole täysin markkinoiden läpäisemä. Vaikka markkinoiden tulo suomalaiseen peruskouluun pyrkii ainakin yrittäjyyskasvatuksen muodossa, voi uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoperustan nähdä pohjautuvan kasvatus- ja sivistysteoreettiseen ajatteluun: ”Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella.” Edellä kuvatusta sitaatista voi erottaa modernille sivistys-käsitteelle ominaisen jännitteen yksilön ja ympäristön välillä, jossa yksilön on tietyissä määrin sopeuduttava vallitsevaan mutta oman rationaalisuutensa myötä hänellä on mahdollisuus myös vapautua ympäristön asettamista vaatimuksista, mikä toivottavasti tapahtuisi substantiaaliseen järkeen pohjautuen, pyrkimyksenä eettisyyteen ja hyvää puolustaen kuten opetussuunnitelman arvopohjasta käy ilmi.

Kuten Lempertin teoriasta tulee esille, hyvät arvosanat eivät niinkään vaikuta jatko-opintojen laatuun vaan opintojen pituus. Tämä on järkeenkäypää, mikäli ottaa huomioon Peukertin mainitseman kahden erityyppisen oppimisen. Toinen perustuu tiedon määrän lisääntymiseen, jolloin vakiintuneissa tiedonrakenteissa ei kuitenkaan tapahdu muutosta. Toisen kaltaisessa oppimisessä sen sijaan on mahdollista, että aiemmin vallinneet

ajattelutavat saattavat murtua. Tällaisen oppimisen mittaaminen on vaikeaa verrattuna normitettuihin oppimissuorituksiin. Sivistys on prosessi, ja siten sen mittaaminen on lähestulkoon mahdotonta. Mitattavia ovat kylläkin yksilössä tapahtuvat muutokset, joita ovat esimerkiksi tietoisuuden lisääntyminen, roolimuuntautuneisuus ja yksilön pyrkimys vaikuttaa yhteiskunnan valtarakenteisiin.

Puutteena Bennerin teoriassa näen sen, että hän ohittaa kirjoituksissaan moraaliset ja eettiset kysymykset. Hänen teoriassaan tulee kyllä esille osapraksisten alueella etiikkaan kasvattaminen mutta sille ei anneta samanlaista painoarvoa kuin kriittisessä teoriassa. Siinä missä perinteinen koulu on keskittynyt harjaannuttamaan lähinnä vain yksilöllisiä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, jotka hyödyttävät yksilön omia individualistisia pyrkimyksiä tämän koulutus- ja urapolulla, ottaa mannermaisesta kriittisen koulukunnan teoria huomioon monipuolisesti kaikkien inhimillisten valmiuksien kehittämisen, joihin lukeutuu myös yhteiskunnallinen ulottuvuus. Mannermaisesta kriittisen koulukunnan teorioissa painottuu vahvasti demokratiapyrkimys.

Niin mannermaisesta kriittisen koulukunnan kuin myös Bennerin teorioissa käy ilmi, että opetuksen pelkistäminen poliittisen ideologian tai markkinoiden jatkeeksi aliarvioisi, tyypistäisi yksilön rationaliteettia. Vaikkakin yhteiskunnallisen ulottuvuuden tiedostaminen korostuu Mollenhauerin teoriassa, ei hän Siljanderin (1988: 153ff.) ja Peltosen (2009: 86f.) mukaan redusoi kasvatusta poliittiseen toimintaan. Tällöin vaarana on se, että menetetään kasvatustieteelle ominaiset, nimenomaan sitä konstituivat käsitteet. Toisin kuin poliittisessa toiminnassa, kasvatuksessa on kyse kommunikatiivisesta toiminnasta, jonka myötä rakennetaan kasvatettavalle valmiuksia poliittiseen toimintaan. Toisin sanoen kasvatuksen avulla on luotavissa ne yksilön toimintaedellytykset, joiden myötä hän on kykenevä osallistumaan yhteiskunnan toiminta- ja instituutiorakenteiden muuttamiseen. (ibid.)

Mikä merkitys Mollenhauerin nimeämällä konflikteilla on suoritusperiaatteen kannalta? Perinteiset koulusuoritukset ovat kielen varaan rakentuneita suorituksia, joilla on mitattu koulukyvykkyyttä näkemättä sitä, että kyse onkin luokkasidonnaisista kielenkäyttömuodoista kuin lahjakkuudesta. Omassa toimintakulttuurissaan ja kielenkäytössään koulu on siis suosinut ja suosii yhä lähtökohtaisesti keski- ja yläluokan lapsia. Pedagogisen kentän rationalisoimiseksi tulisi päästä siihen, että kielellä ei ole erotteleva funktio vaan sen tulisi olla rationaalisen argumentoinnin väline. Myös tässä

pääsemme nähdäkseni siihen mitä Mollenhauer tarkoitti kasvatuksen asymmetrian symmetrialla. Kasvattajan on oltava tietoinen omasta subjektiivuudestaan; omasta henkilöhistoriastaan ja asemastaan yhteiskunnallisessa järjestelmässä. Hänen on myös autettava kasvatettava tulemaan tietoiseksi tämän asemasta ympäröivässä todellisuudessa.

Se, että koulu ei tunnista keski- ja yläluokan lasten suosimista käytänteissään, rakenteissaan ja kulttuurissaan, on esteenä aitojen demokraattisten pyrkimysten toteutumislle. Yhteiskunta saattaa menettää valtavan lahjakkuuspotentiaalin siinä, että koulu suosii omassa toimintakulttuurissaan tietystä taustasta tulevia ja toistaa ja uusintaa näin vallitsevia rakenteita.

Vaikka habermasilainen kommunikatiivisen kasvatuksen ideaali ei täysin istu kasvat- ja sivistysteoreettiseen ajatteluun, voi Mollenhauerin esittämä kasvatuksen asymmetrian symmetria-malli avata uudenlaista ymmärtämistä kasvattajilla, kun heidän tulee tulla tietoiseksi omasta subjektiivuudestaan ja toimintaehdoistansa. Omasta subjektiivuudesta tietoiseksi tuleminen edesauttaisi varmastikin kohtaamaan perinteisesti pedagogisella kentällä pidetyt konfliktit kuten niin sanotut ongelmaoppilaat tai –perheet, kun kasvattaja ymmärtää, että vika ei ole lapsissa tai vanhemmissa vaan järjestelmässä itsessään. Tähän istuu nähdäkseni myös tunnustamisen (Anerkennung, Recognition) käsite. Jos konfliktit patologisoidaan ja nähdään vain yksilöstä tai perheestä johtuvaksi eikä koulun toiminnasta ja yhteiskunnallisista olosuhteista riippuvaisiksi, ei vanhempia eikä oppilaita tunnusteta autonomisiksi subjekteiksi.

Huomionarvoista Bennerin teoriassa on perheen näkeminen yhtenä pedagogisena instituutiona. Mikäli pedagoginen toiminta tulee estetyksi perheessä tai kouluinstituutiossa, tulee hänen mukaansa jatkossa olla paikkaavia instituutioita. Mikäli perhettäkin voi nimetä pedagogiseksi instituutioksi, tulisi siinä toteutua samat ehdot mitkä vaaditaan pedagogisesti legitimoitulta kouluinstituutiolta eli yksilön sivistyksellisyys ja vaatimus itsenäiseen toimintaan. Tässä ohessa on hyvä ottaa esille Klafkin ja Mollenhauerin teoria siitä miten kaikkein epäsuotuisimmat kasvatusolosuhteet ovat toteutuneet keskiluokkaisissa perhemuodoissa, joiden kasvatuskäytäntöä on leimannut vahva suorituskeskeisyys. Tällaisen kasvatuksen tuloksena jälkikasvusta on usein tullut hyvin kilpailuhenkistä ja heikosti yhteistyö- ja empatiataitoihin kykeneviä. Oppilaille olisikin hyvä tuoda tietoisuuteen miten oppimiseen vaikuttavat heidän taustalleen ominaiset luokkasidonnaiset vaateet. Nykyistä taipumusta valita koulu, jossa lasten taustat ovat hyvin homogeenisia ja

niin sanotuista paremmista perhelähtökohdista, sotii siis mannermaisen kriittisen koulukunnan ja Bennerin teoriaa vastaan. Niin sanotun parhaan mahdollisen koulutuspolun valitseminen, jossa pyrkimyksenä on vain hyvän jatkokoulutuksen ja yhteiskunnallisen aseman varmistaminen voi nähdä ehkäisevän sivistyksellisiä prosesseja käsitellyn teorian valossa. Myös uusliberalistisen suuntauksen mukanaan tuoma suoritusperiaatteen voimistuminen välineellisempään ja mitattavampaan suuntaan on nähtävissä negatiivisessa valossa.

Kuten Klafki on todennut, pelkkä koulun suoritusperiaatteeseen kajoaminen ei riitä vaan muutosta tarvitaan myös muilla yhteiskunnan osa-alueilla. Yhtenä vastauksena on nähdäkseni Bennerin hahmottelema institutionaalinen avoimuus. Mikäli sivistysprosessi estyy jossain vaiheessa, tulee jatkossa olla paikkaavia pedagogisia instituutioita tai toimenpiteitä, jotka mahdollistavat yksilön sivistysprosessin. Institutionaalinen avoimuus, mistä Benner kirjoittaa, tulee esille implisiittisesti myös Lempertin ja Mollenhauerin teorioissa. Benner ehdottaa täydentäviä pedagogisia instituutioita, mikäli pedagoginen toiminta tulee estyneeksi perheessä tai koulussa, jotka hän molemmat näkee pedagogisina instituutioina. Pääperiaatteena näissä kaikissa koulutusmuodoissa on, että ne korjaavat ensimmäisen koulutusasteen epäoikeudenmukaisuuksia, niissä otetaan huomioon laaja-alainen osaaminen erityisosaamisen rinnalle ja pyritään yhdistämään käytäntö ja teoria työelämään peilaten.

Kuten Somm'n teoriassa tuli esille, hyvinvointivaltiota ei olisi olemassa ilman suoritusperiaatetta. Yhteiskunnassa tarvitaan suorituksia, jotta hyvinvointivaltiollinen järjestely on mahdollinen. Tähän asti vallinnut käsitys suorituksesta on sisältänyt vain piirteitä, joita ei välttämättä voi nähdä positiivisina moderneissa demokraattisissa yhteiskunnissa. Negatiivisina piirteinä voidaan nähdä esimerkiksi kilpailullisuuden yhteiskunnallisista asemista ja empatiakyvyn puuttumisen heitä kohtaan, jotka eivät ole kykeneviä suoritusyhteiskunnan vaatimuksiin. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että yhä enenevässä määrin koulutus ja yhteiskunnalliset asemat ovat periytyviä, joten alkuperäinen ajatus suoritusperiaatteen suomista oikeudenmukaisista mahdollisuuksista ei ole perusteltua. 1960- ja 1970-luvulla pyrkimykset suomalaisessa koulutuspolitiikassa olivat vielä toisensuuntaiset ja yhteiskunnallisia eroja pystyttiinkin tasoittamaan mutta 1990-luvulta alkaen suunta on muuttunut kollektiivisesta tasa-arvosta yksilölliseen tasa-arvoon.

Se, että koulu ei tunnista keski- ja yläluokan lasten suosimista käytänteissään, rakenteissaan ja kulttuurissaan, on esteenä aitojen demokraattisten pyrkimysten toteutumiselle. Yhteiskunta voi menettää lahjakkuuspotentiaalin siinä, että se vain toistaa ja uusintaa vallitsevia rakenteita. Myös kokemusmaailman tuonti yhteiskunnan alarakenteista voi nähdä hyödyntävän koko yhteiskuntaa pidemmällä tähtäimellä taloudellisistakin lähtökohdista katsoen.

Mollenhauer esitti konfliktien sisällyttämistä osaksi pedagogisen kentän toimintaa. Tällöin konflikteja ei sivuuteta tai nähdä patologisina, ei-toivottuina ilmiöinä vaan opettajat tulisi tutustuttaa konflikteihin ja näin ollen pedagogisen kentän muutokseen. Tällainen vaatii opettajiltakin aiempien totuttujen ajattelutapojen murtamista ja kenties paradigman muutosta. Tällä voi olla myös vaikutusta opettajankoulutuksen toteuttamiseen. Tässäkään mielessä pelkkä suoritusperiaatteeseen kajoaminen ei riitä.

Mannermaisen kriittisen koulukunnan huomiot pedagogisen kentän epäkohdista ja hahmotelmat suoritusperiaatteen uudelleenmuotoilusta, sekä Bennerin pedagogisten instituutioiden teoria avoimen opetuksen periaatteellaan pyrkivät edistämään kasvatus- ja sivistysteoreettisia päämääriä lähtökohtanaan yksilön autonomia, sivistyksellisyys, kulttuurin presentaatio ja representaatio. Nämä huomioon ottaen voidaan puhua tieteellisesti hyväksytystä pedagogisesta suoritusperiaatteesta. Niin ikään voidaan puhua legitiimistä pedagogisesta instituutiosta, mikäli sen pedagoginen toiminta pohjautuu edellä mainittuihin päämääriin. Se, mitä sivistyksellisyys tarkoittaa ja mitä seuraamuksia sillä on pedagogiselle toiminnalle, määräytyy aina siinä yhteiskunnallisessa kontekstissa mitä tarkastellaan.

6. Tutkielman johtopäätökset ja arvio

Pro gradu-tutkielmani on teoreettinen tutkimus, jossa olen kirjallisuuteen perehtymällä pyrkinyt hahmottelemaan millainen olisi koulun suoritusten malli, joka olisi legitimoitu sivistysteoreettisesti.

Tähän pääkysymykseen vastatakseni olen tarkastellut mitä koulun suoritusperiaate tarkoittaa ja miten erilaiset suoritusperiaatteen muodot näyttäytyvät suhteessa klassisiin sivistystulkintoihin ja Bennerin kouluteoreettiseen tarkasteluun.

Klassisten sivistystulkintojen ohella olen käsitellyt miten mekaaninen mittaaminen soveltuu huonosti sivistysprosessien tulosten arvioimiseen. Lisäksi olen hahmotellut millaisia ehdotuksia teoretikot ovat esittäneet pedagogisen kentän rationalisoimiseksi, jotta siellä edistyisi yksilön sivistyksellisyys, autonomia, kulttuurin presentaatio ja representaatio. Näiden neljän perusperiaatteen tulisi toteutua, jotta voidaan puhua pedagogisesti legitimoitua toiminnasta.

Bennerin pedagogisten instituutioiden teorian myötä olen hahmotellut inhimillistä kokonaispraksista ja sen osapraksiksia, joista pedagoginen praxis on kehittynyt omaksi osa-alueekseen modernisaation myötä. Bennerin pedagogisten instituutioiden teorian mukaan pedagogisen toiminnan edellytykset, yksilön sivistyksellisyys, autonomia ja yhteiskunnallisen determinaaation siirtyminen pedagogiseksi determinaatiksi sekä eihierarkkisuuden periaate eivät toteudu kouluteoreettisissa suuntauksissa, jotka pohjautuvat Entlastungs- ja Entinstitutionering-teorioihin. Täysin ilmiö- tai lapsilähtöinen oppiminen tai vastaavasti tiukkaan normitetut oppimistavoitteet eivät mahdollista yksilön sivistyksellisyyttä, autonomiaa, kulttuurin presentaatiota ja representaatiota.

Olen myös tarkastellut suoritusperiaatetta kehittymistä mikro- ja makrotasolla; käynyt läpi koulussa vallitsevan suoritusperiaatteen syntyhistorian ja miten se on ollut yhteydessä suoriutusyhteiskuntaan ja hyvinvointivaltion rakentamiseen. Suoritusperiaatteen historiallisen muotoutumisen tarkastelu on ollut tärkeää siitä syystä, että on voitu osoittaa ettei sillä ole pedagogisesti perusteltua pohjaa vaan se on tulosta yhteiskunnallis-historiallisista kehitysprosesseista.

Tärkeänä olen kokenut käydä läpi suoritusperiaatteen merkitystä nykykeskustelussa; millaisena suoritusperiaate näyttäytyy tämän hetken työelämässä ja onko perinteisen suoritusperiaatteen rinnalle tai tilalle kohonnut muunlaisia suoritusperiaatteen vaateita.

Taustalla olevan teorian pohjalta yrityksenäni on ollut hahmotella mannermaisen kriittisen koulukunnan, erityisesti Klafkin teoriaan tukeutuen sivistysteoreettisesti pätevä suoritusperiaatteen malli, jossa huomioon on otettu niin klassiset sivistysteoriat kuin myös Bennerin pedagogisten instituutioiden teoria. Uudelleenmuotoillun suoritusperiaatteen tulisi edistää yksilön sivistysprosesseja ja aidosti demokraattisia prosesseja.

Kuten jo todettu, perinteisellä koulun suoritusperiaatteella ei ole tieteellisesti, pedagogisesti perusteltua pohjaa vaan sen syntyperä on kytköksissä aikansa yhteiskunnallisiin ja poliittisiin ilmiöihin. Ajassaan koulutodistus ja siihen kytkeytyvät koulusuoritukset mahdollistivat askeleen kohti demokraattisempaa yhteiskuntaa, mutta koulusuorituksiin kytkeytynyt yleisesti hyväksytty näkemys kaikille samankaltaisista mahdollisuuksista on tutkimusten mukaan harhaanjohtava. Perinteiseen koulun suoritusperiaatteeseen sisältyvät vaateet ovat suosineet ja suosivat yhä hyvinvoivaa keski- ja yläluokkaa. Läpikäymäni teoria osoittaa, että suoritusperiaatteen eri muodot, markkina- ja lapsi-, ilmiölähtöinen suoritusperiaate, jotka haastavat perinteistä koulun suoritusprinsiippiä, eivät tuo tähän perinteeseen muutosta vaan ne niin ikään suosivat keski- ja yläluokasta tulevia oppilaita.

Molemmissa suoritusperiaatteen muodoissa ohitetaan kasvatus- ja sivistysteoreettinen näkökulma. Uudelleenmuotoiltuun suoritusperiaatteeseen ja sen arviointiin tulisi sisällyttää pedagogisesti legitimoidun toiminnan periaatteet: yksilön sivistyksellisyys, autonomia, kulttuurin presentaatio ja representaatio.

Puutteena tutkielmassani näen, että en ole perehtynyt käsittelemieni teoreetikkojen ajatteluun eri vaiheessa heidän tuotantoaan. Laajempi ja syvempi tutustuminen olisi voinut avata uusia näkökulmia ja lisätä ymmärrystä. Myös tarkempi perehtyminen teoreetikkojen konkreettisiin esimerkkitapauksiin opetus- ja kasvatustilanteita koskien on jäänyt työssäni puutteelliseksi. Tutkielmani tarkoituksena ei ole ollut kuitenkaan pitäytyä täysin teoreetikkojen näkemyksissä vaan peilata valittujen teosten kautta teoriaa nykyhetkeen ja hahmotella näin ollen jotain uutta, mikä voisi jatkossa edesauttaa kasvatuskäytäntöä. Ymmärryksen lisääntyessä vallitsevan käytännön muuttaminen onkin tyypillistä kriittiselle kasvatustieteen suuntaukselle, jota työni myös edustaa.

Mannermaisien kriittisten koulukunnan ehdotukset pedagogisen toiminnan uudelleenjärjestelylle eivät välttämättä ole kuitenkaan uusia. Jo henkítieteellisen kasvatustieteen edustajille kasvatussuhde tapahtui kasvattajan ja kasvatettavan välillä tiettyssä kulttuurisessa kontekstissa. Näin ollen yhteiskunnallisen ulottuvuuden voi nähdä olleen mukana jo henkítieteellisessä suuntauksessa. Koulu ei saa kuitenkaan typistyä pelkästään esimerkiksi politiikan tai markkinoiden välikappaleeksi kuten esimerkiksi Bennerin ja Mollenhauerin teorioista käy ilmi.

Tieteellisesti legitimoitu pedagoginen toiminta sisältää lähtökohdaksi yksilön sivistyksellisyyden, vaatimuksen itsenäiseen toimintaan ja yhteiskunnallisen determinaaion siirtymisen pedagogiseksi determinaaiksi, sekä ei-hierarkkisuuden periaatteen. Jälkimmäinen on yhteiskunnassa yhä toteutumaton tila, jossa kaikkien inhimillisten osapraksisten tulisi olla samanvertaisessa suhteessa toisiinsa. Koulu on eriytynyt modernissa yhteiskunnassa omaksi osapraksiksekseen ja sillä on siinä oma erityinen tehtävänsä. Mikäli politiikka tai markkinat saavat missä tahansa pedagogisessa instituutiossa liialti jalansijaa, ei instituutiota voi kutsua nähdäkseni enää pedagogiseksi instituutioksi.

Kritiikkiä kriittistä kasvatustieteen suuntausta kohtaan voi esittää myös siinä, että mikäli sen pyrkimyksenä on puuttua sosiaalisen maailman epäkohtiin ja ideologioihin, tulee sen olla tarkkana, että sen omat lähtökohdat eivät muutu ideologiaksi. Tärkeää on myös, että kasvatustieteissä säilyy sille sen oma omaleimainen käsitteistönsä eikä siihen liiaksi vaikuta ympäröivät tieteet. Tällä voi nähdä merkitystä nimenomaan kasvatus- ja sivistysteoreettisesti.

Koulun suoritusperiaatteen ja koulussa tapahtuvan pedagogisen toiminnan tulee kaikissa muodoissaan toteutua niin, että se tukee yksilön sivistyksellisyyttä, autonomiaa ja kulttuurin presentaatiota ja representaatiota. Piilevänäkään koulun toiminnassa ei saisi olla mitään sellaista, mikä estää näiden toteutumisen. Tätä voi pitää tutkielmani pääjohtotuloksena. Sekä Entlastungs- että Entinstitutionering-teorioihin pohjautuva oppiminen jättää huomiotta kasvatus- ja sivistysteoreettiset lähtökohdat. Koulun suoritusperiaate tulee myös muotoilla niin, että se mahdollistaa yksilön toiminnan tulevaisuudessa osapraksisten alueilla, joita ovat työ, politiikka, talous, uskonto ja taide. Osapraksisten alueella toimintavalmiuksien kehittämisen voi nähdä myös kytkeytyvän yksilön moraalisten, kognitiivisten, esteettisten ja praktisten valmiuksien edistämiseen, jotka ovat Klafkin kriittis-konstruktivistisen

didaktiikan lähtökohtana ja painottuvat myös klassisilla sivistysteoreetikoilla sivistyskonseptin ihanteena.

Kuten on käynyt ilmi, niin Bennerin teoriassa kuin mannermaisen kriittisen koulukunnan ehdotuksissa pedagoginen suhde tapahtuu vuorovaikutuksessa tietystä sosiokulttuurisessa maailmassa. Toisin kuin lapsilähtöisessä pedagogiikassa oppiminen ja kasvaminen eivät kuitenkaan tapahdu täysin oppilaan omaan tiedonrakentamiseen perustuen vaan määriteltyinä ovat ne kasvatusta ja oppimistavoitteet, jotka kasvavan halutaan saavuttaa. Ero Entlastungs-teoriaan on puolestaan se, että oppilaan omille lähtökohdille, spontaanisuudelle ja aktiivisuudelle annetaan tilaa. Tässä tulee esille toinen modernille sivistys-käsitykselle ominainen piirre: avoimuus ja riippuvuus kasvatuksesta. Kasvatus ei siis ole kasvavan mielivaltaisesta tahdosta tai sen hetkellisistä ympäristön virikkeistä riippuvaa vaan on myös kasvattajan tarkoituksenmukaista toimintaa. Kasvatuksen myötä mahdollistuu kasvavan enenevä autonomia. Kasvatuksen päämääränä onkin kasvavan alaikäisyydestä vapautuminen täysi-ikäisyyteen, itsemääräämiseen pois vierasmääräytyneisyydestä. Mitä emansipaatio ja sivistyksellisyys tarkoittavat määrittellään aina kyseisessä yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Moderni sivistys-käsitys sisälsi ajatuksen sivistyksen yleisyydestä. Tällä tarkoitetaan sitä, että sivistys on tarkoitettu aivan jokaiselle. Yleisyyden periaate sisältää myös sen, että sivistys ei tarkoita minkään yksittäisen tiedon tai taidon hallinnan omaksumista. Mannermaisen kriittisen koulukunnan teoriassa painottuu demokratian toteutuminen. Benner puolestaan puhuu institutionaalisesta avoimuudesta, jonka yleisyyden ja demokratia-pyrkimysten idea tulee siinä, että mikäli yksilön sivistysprosessi jossain vaiheessa estyy, tulee myöhemmin tämän elämässä olla korvaavia instituutioita tai toimenpiteitä, jotka mahdollistavat sivistysprosessit.

Se, että päätöksenteko perustuu ainoastaan lyhytnäköisiin taloudellisiin intresseihin ja markkinoiden logiikka tunkeutuu elämän eri osa-alueille, antaa ymmärtää, että osapraksiksista talous saa yliveraisen aseman suhteessa muihin osapraksiksiin ja se saa myös sijaa niiltä osapraksisten alueilta, mitkä eivät sille kuulu. Somm'n tutkimuksista käy ilmi, että ainakaan mistään kokonaisvaltaisesti markkinoiden logiikan sisäistämisestä työelämän puolella ei voida vielä puhua. Merkittävänä päätelmänä hänen tutkimuksissa voi pitää kasvavaa yhteiskunnallista eriarvoisuuden kuilua, mikä näkyy hänen tuloksissaan esimerkiksi epäoikeudenmukaisuuden kokemuksena sen luokan keskuudessa, joka kokee

tekevänsä yhteiskunnan pohjatyön, jotta muilla on mahdollisuus kerryttää omaisuuttaan ja toteuttaa itseään. Judtin tutkimukset osoittivatkin, että länsimaita on koettelemassa kollektiivinen poliittinen kyvyttömyys, jossa vain tietyllä osalla ihmisiä on mahdollisuus pärjätä. Tässä mielessä yhteiskunnalliseen päätöksentekoon perehdyttämiselle voisi olla enemmänkin sijaa koulussa. Mikäli yhteiskunnassa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet johdetaan lyhytnäköisistä taloudellisista mittareista ja päämääränä pidetään pelkästään yksilön tai yhteiskunnan vaurastumista, kasvatusta- ja sivistysteoreettisia lähtökohtia tuskin sisällytetään opetussuunnitelmaan. Tässä mielessä on ilahduttava huomata, että uusin opetussuunnitelma sisältää vahvan kasvatusta- ja sivistysteoreettiseen ajatteluun nojaavan arvopohjan. Talouskasvun tähdellisyyttä painottavat koulusuoritukset perustuvat tasokokeisiin ja sellaisiin opetussisältöihin ja –menetelmiin, jotka voi laittaa mitattavaan muotoon. Sivistysprosessit eivät sen sijaan ole mitattavissa yksinkertaisin mittarein.

Yhtenä johtopäätöksenä tutkielmassani voi havaita, että suoritusperiaate on välttämätön osa hyvinvointivaltiollista järjestelyä. Pohjoismainen hyvinvointivaltiomalli on myös tällä hetkellä ehkä ainoa malli, jonka myötä on mahdollista saavuttaa mahdollisimman suurissa määrin demokratia. Mikäli halutaan varmistaa hyvinvointivaltion malli, on yhteiskuntaan turvattava mahdollisimman laaja keskiluokka, joka on halukas maksamaan veroja ja täten ylläpitämään turvaverkkoa heille, jotka ovat heikommassa asemassa. Uusliberalistinen muoto kapitalistisesta järjestelmästä tuntuu kuitenkin murentavan hyvinvointiyhteiskunnan pilareita. Mikäli markkinalähtöinen suoritusmalli omaksutaan myös kouluissa, ei ole enää varmaa mikä on oikeutettu suoritus, sillä se määräytyy markkinoilla kuluttajien mukaan. Vaikka markkinoiden malli on laajentanut perinteisen suoritusperiaatteen vaateita, se tekee näin vain taloudellisista lähtökohdista käsin eikä jätä tilaa yksilön omalle sivistysprosessille tai yhteiskunnalliselle tiedostamiselle.

Suoritusperiaatetta ei siis tule nähdä täysin negatiivisena, sillä ilman sitä hyvinvointivaltiomalli ei olisi mahdollinen. Sen mahdolliset negatiiviset seuraukset tulee vain ymmärtää ja tulee tuoda tietoisuuteen. Suoritusperiaatteelle tulisi luoda sellainen muoto, että se tukee aidosti pedagogisia prosesseja. Näin se mahdollisesti ehkäisisi myös perinteisen suoritusperiaatteen mukanaan tuomia haitallisia ilmiöitä kuten suhtautumista heihin, jotka eivät pärjää suoritusyhteiskunnassa. Tutkielmassa käsittelemieni mannermaisen kriittisen koulukunnan kasvatustieteen teoreetikkojen ehdotusten koulun suoritusprinsiipin ja pedagogisen kentän uudelleenmuotoilulle kuten myös Bennerin

avoimen opetuksen periaatteen näen edistävän kasvatus- ja sivistysteoreettisia, sekä aidosti demokraattisia pyrkimyksiä.

Vaikka yksilön sivistysprosessi säilyy aina eräällä tavalla arvoituksena hänen sivistyskykyisyytensä vuoksi; kasvavan tulevaisuus on avoin, ei voi ennustaa mitä hänestä sivistyskykyisenä subjektina tulee, kuuluu niin klassisten sivistysteoreetikoiden kuin myös mannermaisen kriittisen koulukunnan jäsenten käsitykseen sivistyksestä humaniteetti, inhimillisyys, objektiviteetti ja yleisyys. Toisin sanoen vain omaa etuaan ja ympäristöä raaka-aineenaan subjekti ei mahdu klassisten sivistysteoreetikkojen käsitykseen täysi-ikäisestä järjen käytöstä. Tässä mielessä sivistyksellisyys ei näyttäydy klassiseen eikä mannermaiseen kriittisen teorian sivistyskäsitykseen peilaten täysin avoimena ja mielivaltaisena.

Vaikka modernia sivistysprosessia on luonnehtinut avoimuus ja ennakoimattomuus; emme voi tietää miltä yksilön tai yhteiskunnan tulevaisuus näyttää, sillä se on alati muuttuva, jolla ei ole päätepistettä, voi valistuksen järjen käytön edellytyksenä nähdä kuitenkin ihmisen itsemääräämisen, jolla on pyrkimys yleiseen hyvään, hyvinvointiin ja rauhaan. Maailmassa, jossa vallitsee keskinäinen riippuvuus ja taloudelliset, poliittiset, ekologiset ja uskonnolliset ongelmat ovat yhteisiä, sivistyksellisyys tulisi nähdä koulutuksen lähtökohtana lyhytnäköisten aineellista hyötyä tuottavien taitojen edellä. Huolena on, että mannermaisen kriittisen koulukunnan ensimmäisen sukupolven edustajien maalaaman uhkakuvan mukaan modernin filosofian sivistysprosessit ovat ajassamme typistyneet ihmisen itsensäilytysprosesseiksi, jolloin kaikki ympärillämme oleva, niin ihmiset kuin luonto, merkitsevät vain välineellistä hyötyä kilpailussa toisia vastaan.

Mikäli hyväksymme kasvatustieteen lähtökohdaksi kasvatus- ja sivistysteoreettisen perinteen annin, tulisi yksilöt tunnustaa subjekteina, joiden päämäärä tulee nähdä avoimena ja syntyperästä ja taustasta riippumattomana. Jos lisäksi vielä nojaamme valistusteoreetikoiden määrittämiseen rationaliteetista, järjen käytön postulaattina tulisi pitää autonomista, täysi-ikäisyyteen kykenevää subjektia, jota ohjaa edellä kuvattu substantiaalinen järki. Nämä lähtökohdat tulisi ottaa huomioon yhteiskunnallisessa päätöksenteossa etenkin koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa.

Hermeneuttiselle metodille ominaisesti olen esiyymmärrykseni pohjalta lähtenyt työssäni tarkastelemaan koulun suoritusperiaatetta. Mielivaltaista tulkintaa on ehkäissyt se, että olen joutunut perehtymään käsitteisiin ja nivomaan ne laajempaan teoriaan, jolloin

kokonaisuuden hahmottaminen puolestaan on mahdollistanut käsitteiden syvemmän ymmärtämisen. Hermeneuttisessa pedagogiikassa tutkimuksen kohde, pro gradu-työssäni käsittelemäni tekstit, sijoittuvat tiettyyn merkityssuhteiden muodostamaan todellisuuteen. Tekstien syntykontekstin voi nähdä olevan ikään kuin vastapooli ajassaan olevaan pragmaattiseen ongelmaan, konfliktiin. Tutkielmassani minun tulee huomioida, että mannermaisen kriittisen koulukunnan kuten myös Bennerin teoriat ovat kytköksissä omaan aikaansa ja yhteiskunnalliseen kontekstiinsa ja niiden soveltamisen mahdollisuus on huomioitava suomalaisessa tämänhetkisessä koulua koskevassa todellisuudessa.

Kuten Klafki on todennut, kasvatusta koskevat tekstit ovat usein yhteydessä johonkin ajankohtaiseen konkreettiseen ongelmaan. Hermeneuttisen tulkintaprosessin tarkoitus on lisätä ymmärrystä tekemällä teksti merkitykselliseksi kyseisessä nykyhetken ongelmassa. Tuorein opetussuunnitelma on ottanut kasvatuksen ja opetuksen lähtökohdikseen kasvatus- ja sivistysteoreettiset tavoitteet, mikä käsittelemäni teorian valossa on positiivinen huomio. Mahdollista jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista perehtyä tarkemmin mannermaisen kriittisen koulukunnan ja Bennerin konkreettisiin ehdotuksiin ja esimerkkitapauksiin, joilla he ovat pyrkineet muuttamaan perinteisen pedagogisen kentän toimintaa ja rakennetta. Tällaisella tutkimuksella voisi olla merkitystä jatkossa myös opetussuunnitelman kehittämiseen. Tämän hetkiset tutkimukset Suomessa osoittavat kasvavista tuloeroista, koulutuksen ja syrjäytyneisyyden periytymisestä, joten syy pro gradu-tutkielmani synnylle on paikannettavissa nykyiseen ajankohtaan näissä yhteiskunnallisissa puitteissa.

7. Lähteet

- Ball, S. (2001) Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa: Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. (toim. Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J.) Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Benner, D. (1995) Studien zur Didaktik und Schultheorie – Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis Band 3. Juventa. Weinheim.
- Benner, D. (2005) Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 5., korrigierte Auflage. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Benner, D. (2012) Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 7., korrigierte Auflage. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Bourdieu, P. (1998) Järjen käytännöllisyys. Vastapaino. Tampere.
- Broady, D. (1989) Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan. Vastapaino. Tampere.
- Hilpelä, J. (2001) Uusliberalistisen politiikan aatteellinen tausta. Teoksessa: Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. (toim. Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J.) Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P.. (2010) Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa: Yrittäjyyskasvatus hallintana. (toim. Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S.) Vastapaino. Tampere.
- Kivelä, A. (1995) Kolme tulkintaa sivistyksestä – Johdatus Klaus Mollenhauerin ajatteluun. Teoksessa: Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille. (toim. Kivelä, A. & Sutinen, A.) Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kivirauma, J. (2001) Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa: Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. (toim. Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J.) Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.

Klafki, W. (1976) Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft: Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Klafki, W. (1991) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erweiterte Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Klafki, W. (2000) The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. In: Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. (Eds. Westbury, I.; Hopmann, S. & Riquarts, K.) Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London.

Konrad, F-M. (2012) Wilhelm von Humboldt's Contribution to a Theory of Bildung. In: Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism. (Eds. Siljander, P., Kivelä, A. & Sutinen, A.) SensePublishers. Rotterdam.

Kontio et al. (2017) A Modern Idea of the School. In: Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice. (Eds. Siljander, P., Kontio, K. & Pikkarainen, E.) SensePublishers. Rotterdam.

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

Lempert, W. (1971) Leistungsprinzip und Emanzipation. edition suhrkamp. Frankfurt am Main.

Masschelein, J. (1991). The Relevance of Habermas' Communicative Turn: Some Reflections on Education as Communicative Turn. In Studies in Philosophy and Education 11.2.1991, 95-111.

Melin H. ja Blom R. (2011) Yhteiskunnallinen eriarvoisuus. Teoksessa: Toiminnallisia loukkuja: hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa. (Toim. Oksanen, A. ja Salonen, M.) Tampere University Press.

- Mietola, R. & Lappalainen, S. (2005) ”Hullunkurisia perheitä”. Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa: Kenen kasvatus. (toim. Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M.) Vastapaino. Tampere.
- Mollenhauer, K. (1973) *Erziehung und Emanzipation: Polemische Skizzen*. Juventa Verlag. München.
- Naskali, P. (2010) Toistoa ja vastarintaa: Yliopisto-opiskelijat ja yrittäjyyskasvatus. Teoksessa: Yrittäjyyskasvatus hallintana. (toim. Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S.) Vastapaino. Tampere.
- Nussbaum, M.C. (2011) Talouskasvua tärkeämpää: Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Gaudeamus. Helsinki.
- Peltonen, J. (2009) Kasvatustieteen teoria-käytäntö-suhde: Teoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto. Oulu.
- Peukert, H. (1993) Basic Problems of a Critical Theory of Education. In *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 27. No. 2, 159-170.
- Rinne, R. (2001) Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa: Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. (toim.) Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J.) Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Schönig, W. (2017) The Transformation of School in a Changing Society –A German Example. In: *Schools in Transition. Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*. (Eds. Siljander, P., Kontio, K. & Pikkarainen, E.) Sense Publishers. Rotterdam.
- Siljander, P. (1988) Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Siljander, P. (2002) *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Otava. Helsinki.
- Siltala, J. (2017) *Keskiluokan nousu, lasku ja pelot*. Otava. Helsinki.
- Somm, I. (2009) Leistung, die (nichts) zählt. Soziale Dienstleistungen jenseits der Leistungsgesellschaft. Im: *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven*. (Hrsg. Kessler, F. & Otto, H-U.) Juventa Verlag. Weinheim und München.

Wheen, F. (2009). Marxin Pääoma. Gummerus Kustannus Oy. Jyväskylä.

Wulf, C. (2003) Educational Science: Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory. Münster. New York.

Nettilähteet:

Kivelä, A., Peltonen, J. & Pikkarainen, E. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle. <<http://wwwedu oulu.fi/homepage/kkttp/yptr/kasvfin.htm>> Luettu: 17.4.2017

Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet (2014)
<http://www.opi.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> Luettu: 17.4.2017