

## Koulutodellisuuden monimutkaisuus ja vaikeus nähdä se

### Kasvatuksen rajaamisen vaikeus

Yritys analysoida koulukasvatusta kohtaa vakavan ongelman jo ennen kuin itse ilmiöstä on lausuttu ensimmäistäkään väitettä. Käsite *kasvatus* on epäselvä. Niin ilmeisen epäselvä, että kasvatustieteessä asiaa harvoin edes ryhdytään analysoimaan. Nykyiset ammattifilosofit ovat myös harvoin määrittelyyn ryhtyneet, monet heistä ovat aihetta jopa vieroksuneet ja vetäytyneet sen pohtimisesta. Tehdyt määrittelyyritykset ovat puolestaan olleet usein kömpelöitä itsestäänselvyyksiä, joko teoreettisia kyhäelmiä vailla tiedeyhteisön ulkopuolista merkitystä tai ideologista paatosta jonkin näkemyksen puolesta.<sup>1</sup>

Käyttäytymistieteessä ja kasvatustutkimuksella on näin ollen ilmeisen vakavia käsiteongelmia. Tähän pureutuva kritiikki ei ole uutta. Kasvatusalan käsiteongelmista kirjoitettiin jo 1970-luvulla. Kasvatusfilosofi Reijo Wilenius kirjasi huolensa 1980-luvun lopulla kasvatustieteen tehtyä läpimurtonsa opettajankoulutuksessa. Kyse oli Wileniuksen mukaan käyttöön otetusta uudesta puhetavasta, jossa *käytännöllisiä* ilmiöitä pyrittiin tieteellistämään ”eksakteilla tieteellisillä termeillä”. Viimeisen parin vuosikymmenen aikana ala tuntuu tuottaneen jatkuvasti uusia käsitteitä, joilla perustellaan myös koulun kehittämisvaatimuksia. Esimerkkeinä voisi mainita seuraavat: *elinikäinen oppiminen, avoin oppimisympäristö, oppiva organisaatio, monikulttuurisuuskasvatus, elämäspedagogiikka, kasvatuskumppanuus, tiedekeskuspedagogiikka*. Joissakin tapauksissa kyse on käännöksestä, eikä käsitettä ole sen käyttöön oton yhteydessä välttämättä analysoitu eikä historiallisesti eritelty.<sup>2</sup> Näiden uustermien käytössä lienee kyse myös pyrkimyksestä saada huomiota ja erottua kasvatusalalla. Usein termeillä perustellaan uudenlaista toimintaa. Tieteenalan kehityksen kannalta tällainen kehityskulku saattaa olla kuitenkin haitallinen. Terminologian huolimaton ja historiaton viljely voi aiheuttaa enemmän sekaannusta kuin avata uusia mahdollisuuksia. Ludwig Wittgenstein varoitteli jo 1950-luvulla tämäntyyppisen kielipelin ongelmista ja vaati filosofialta ”taistelua kieleemme keinojen aiheuttamaa järjen lumoutumista vastaan.”<sup>3</sup>

Kasvatuksen käsitteen määrittelyn vaikeudesta seuraa myös ongelmia itse kasvatustoiminnan analyyttiselle tarkastelulle. Ilmiön rajaamisen ongelmallisuus näkyy myös tässä kirjassa. Lisäksi kasvatukseen vaikuttavien muuttujien määrittely jää epätarkaksi. Vaikka kasvatuksen ilmiöt

muodostavat epäilemättä osan todellisuuden maailmasta ja voivat siten olla havaintojen kohteena, ei yksimielisyyttä ole saavutettu siitä, miten autonomista *kasvatuksen* tutkimus voi olla. Vai onko kasvatustapahtumaa tarkasteltava aina jonkin erityisen aspektin näkökulmasta?<sup>4</sup>

Kouluinstituution analyysin kannalta tilanne ei juuri yksinkertaistu, vaikka analyysin kohteena oleva peruskäsite vaihtuisi käsitteeksi *opetus*. Pertti Kansasen mukaan saksalaisen tradition mukainen didaktiikan tutkimuskohde – opetus – on *kulttuurin käytäntöä*.<sup>5</sup> Silloinkin kyse olisi hyvin laajasta ja vaikeasti rajattavasta ilmiöstä.

Kasvatuksen määrittelyn ongelmaa lisää se, että ilmiötä voidaan lähestyä eri tieteenalojen ja niiden paradigmojen suunnasta. Termit *kasvatus*, *kasvaminen*, *kasvu* saavat erilaisia tulkintoja filosofian, sosiologian, psykologian, historian, naistutkimuksen tai biologian teorioiden avulla analysoituina. Kasvatukseen vaikuttavat selitystekijät vaihtelevat nekin: etsitäänkö vaikutuksia laajoista muuttujista (historia, kulttuuri, yhteiskunta) vai pienimmistä mahdollisista kausaalitekijöistä (esim. luokkahuoneen puheinteraktiot, aivojen välittäjäaineiden merkitys oppimisessa, geeniteknologia). Kaikkien edellisten näkökulmien edustajat käyttävät kuitenkin kasvatuksen ja opetuksen käsitteitä näitä ilmiötä käsitellessään, ottavat kantaa kasvatuksen ongelmiin, esittävät vaatimuksia ja ratkaisumalleja kouluopetuksen järjestämisestä. Kasvatusfilosofit Anthony Hartnett ja Michael Naish ovatkin todenneet, että tutkijoiden ja poliitikkojen tulisi tarkemmin määritellä, mitä he tarkoittavat, kun he puhuvat kasvatuksesta ja sen päämääristä. He vertaavat tilannetta lääkäriin, joka hoitaisi potilasta, mutta ei pystyisi määrittelemään mitä terveys on.<sup>6</sup> Yhtä lailla käsitteen *sivistys* määrittelyssä sorrutaan kasvatusalalla usein epätarkkuuteen. Kaikki allekirjoittavat käsitteen sinänsä, mutta käytännössä hyvin harvoin suoritetaan minkäänlaista erittelyä sitä, mitä sillä tarkoitetaan.

Lienee turvallista todeta, että kasvatuksen rajaaminen absoluuttisesti ei ole tieteenfilosofisesti tähän mennessä onnistunut. Kasvatus on kietoutunut lukemattomilla tavoilla ihmisen toimintaan ja ajatteluun, yhteiskunnan rakenteisiin, kulttuurin ideologiaan pyrkimyksiin. Tämä tosiasia näkyy helposti jo kasvatusfilosofian perusteosten sisällöissä. Otsikot *Ihminen sosiaalisena ja järjeställisenä olentona*, *Ihminen ympäristövaikutusten määrääjänä*, *Demokratia ja kasvatus*, *Koulu ja sosiaalinen muutos*, *Moraali ja uskonnollinen kasvatus*, *Talouden järjestys ja kasvatus*, *Politiikka ja kasvatus*, *Valtio ja kasvatus*, *Indoktrinaatio*, *Postmodernismi*, *Kasvatusideologiat* kuvaavat ilmiön rajattomuutta. Suomalainen kasvatusfilosofi Sirkka Hirsjärvi jaotteli vuonna 1985 ilmestyneessä

teoksessaan *Johdatus kasvatustieteen filosofiaan* peräti kahdeksan erilaisista ihmiskäsityksistä nousevaa erilaista kasvatustieteen lähtökohtaa.<sup>7</sup>

Joitakin yrityksiä rajata *kasvatus* kasvatustieteen tutkimuksen kohteena on kuitenkin tehty. Yhdessä laajimmista määrittelyyrityksistä A. G. Hughes ja E. H. Hughes asettivat kasvatuksen lähtökohdaksi ”kaikkia niitä fyysisiä, biologisia ja sosiaalisia vaikutuksia joiden kohteena ihminen on”.<sup>8</sup>

Määrittelyä on pidetty liian laajana. Jos se hyväksyttäisiin lähtökohdaksi, silloin käytännössä lähes kaikki tieteenalat olisivat osa kasvatustieteen tutkimusta. Ja kasvatukseen tuntuisi kuuluvan myös sen huomioiminen, että ihmiseliöön vaikuttavat myös esimerkiksi lämpötila, säteily ja ravinto. R. C. Lodge esitti 1947 ilmestyneessä teoksessaan *Plato's Theory of Education*, että käsitteellä kasvatus olisi kaksi käyttötapaa: laaja ja suppea. Pohjimmiltaan kasvatuksessa on kyse kokemuksesta, jossa elävä organismi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kokemus tai luonto on perimmäinen vaikuttaja, mutta tietyissä sosiaalisissa instituutioissa, kuten koulussa, tämä kokemus on opettajan ohjaamaa.<sup>9</sup>

Olisikin vakava virhe jättää ihmisen biologisten perustarpeiden osuus huomioimatta koulun toiminnassa. Esimerkiksi unen määrä tietyssä lapsen kehitysvaiheessa saattaa olla aivan ratkaiseva tasapainoiseen kasvuun ja oppimistuloksiin vaikuttava tekijä. Liian vähäinen uni heijastuu vääjäämättä koulutoimintaan. Jatkuvalla väsymyksellä on tutkimuksissa todettu olevan sekä somaattisia että psyykkisiä vaikutuksia nuoriin. Korkeammat kognitiiviset toiminnot, esimerkiksi abstrakti ajattelu, heikkenee, ärtyneisyys ja kärsimättömyys lisääntyvät sekä tunteiden hallinta huonontuu. Myös koulumenestyksen on todettu heikentyvän väsymyksen myötä. Väsyneenä nuori on lisäksi alttiimpi onnettomuuksille liikenteessä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen selvityksissä 1980-luvun alusta lähtien on osoitettu suomalaisnuorten yöunien lyhentyneen kolmen vuosikymmenen aikana. Vastaavasti itsensä väsyneeksi kokevien määrä on kasvanut.<sup>10</sup> Näiden tutkimusten perusteella on helppo tehdä johtopäätös: monissa oppilaiden kouluongelmista on kyse pohjimmiltaan fysiologisesta vajeesta, jota yritetään korjata pedagogisilla tekniikoilla. Hypoteesina voi esittää, että erityisoppilaiden määrän jatkuvan kasvun yhtenä keskeisenä syynä onkin hektisen yhteiskunnan aiheuttama pysyvä univaje, jota sitten pyritään koulussa ratkaisemaan alati laajentuvalla erityispedagogiikan teknologialla ja järjestelyillä. Ratkaisumalli on kallis, tehoton eikä kohdistu itse ongelmaan.

Rajatunman ja yleisesti hyväksytyyn nykymääritelmän mukaan kasvatus on tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on muuttaa yksilöä tai hänen ominaisuuksiaan

haluttujen päämäärien mukaisesti ja mukaisiksi. Tämän tavoitteellisen kasvatustoiminnan rinnalla kasvatustieteilijä Pauli Siljander erottaa *funktionaalisen kasvatuksen*. Siinä toteutetaan kasvatuksellisia tehtäviä ilman tietoista tarkoitusta.<sup>11</sup> Rajankäynti on todellisissa kasvatustilanteissa hankalaa: milloin ja millä kriteerillä opettaja (tai havainnoija) voi tiedostaa, että tietyllä hetkellä kasvatustyö on keskeytynyt ja prosessi on siirtynyt muiden vaikutusten alaiseksi?

### **Kasvatuksen tarve yhteiskunnassa**

Määrittelyongelmista huolimatta yhdestä asiasta ollaan kohtuullisen yksimielisiä: ihminen tarvitsee kasvatusta tullakseen ihmiseksi. Filosofien Immanuel Kant ja J. F. Herbart klassisten määritysten mukaan kasvuprosessi ei ole luonnonlakien kaltainen tapahtuma, vaan edellyttää ihmisyyhteisön, kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutusta. Pelkkä luonto ei pysty synnyttämään kokonaisvaltaista ihmistä.<sup>12</sup> Osalle kasvatustutkijoista todistusaineistoksi ovat riittäneet ei-kasvatusta saaneina esimerkkeinä niin kutsuttujen susilasten kohtalot. Nämä eivät ole saaneet osakseen ihmisyyhteisön vuorovaikutusta – sosialisaatiota –, vaan ovat viettäneet keskeisen kypsyysvaiheensa eläinten ruokkimana ja suojaamana. Seurauksena on ollut vaurioita kielellisen kehityksen, abstraktin ajattelun ja tunne-elämän tasolla.

Susilasten käyttö esimerkkinä sosialisaation puutteesta on silti sekin ongelmallista.

Esimerkkitapaukset eivät nimittäin pääosin ole luotettavia. Kanadalainen Lucien Malson selvitti niitä yhteensä yli 50 vertaamalla arkistolähteitä. Käytännössä kaikissa oli jonkinlaisia luotettavuus- ja lähdeongelmia. Jopa eräät aikaisemmin luotettavina pidetyt kulttuurintutkijoiden viittaukset kertomuksiin, esimerkiksi antropologi Claude Lévi-Straussin, paljastuivat huolimattomasti laadituiksi.

On kuitenkin dokumentoitu myös tapauksia, joissa psyykkisesti sairaat vanhemmat ovat pitäneet lasta tämän varhaislapsuudessa vuosikausien ajan täysin eristyksessä. Nämä dokumentaatiot ovat olleet luotettavampia kuin susilapsia koskevat kertomukset ja todistivat vakavista vaurioista lasten kehityksen kaikilla osa-alueilla. Jopa kävelytaitoa oli vaikeuksia oppia.<sup>13</sup>

Kasvatuksen asiantuntijat ja ammattilaiset luonnollisesti puolustavat kasvatuksen tärkeyttä yhteiskunnassa. Heidän argumenteissaan on mukana aina myös omaa edunvalvontaa, valtapyrkimyksiä ja koulukunta-ajattelua. Niinpä tätä kasvatukseen kohdistuvaa suurta uskoa on myös aika ajoin kritisoitu. Saksalainen kasvatustutkija Freerk Huisken on todennut

provokatiivisesti, ettei susilapsista tullut myöskään susia, vaikka he eivät saaneet ihmisen antamaa kasvatusta. Kasvatuksen vaikutus eri yksilöihin vaihtelee ja on joka tapauksessa rajallinen. Ihmisen kasvua ja sen kaikkia olosuhteita on mahdotonta hallita; myös sattumalla voi olla aivan määräävä tekijä. Yhdysvalloissa Judith Rich Harris nousi suosituksi populaarien kasvatustieteiden kirjoittajaksi 1990-luvun lopulla. Hän pyrki riisumaan kasvattajiin kytkeytyviä kaikkivoipaisuuden myyttejä ja kiteytti yhden teoksensa lopussa: ”Mitä taas omiin vikoihimme tulee, vanhempia niistä ei kannata syyttää”.<sup>14</sup>

Suomalainen kasvatustieteilijä Erkki Viljanen on määritellyt kasvatuksen laajasti kulttuurin alueeksi, johon kuuluvat *kasvatustapahtuma*, *kasvatusoppi* ja *kasvatustiede*. Hän tulee näin rinnastaneeksi kasvatuksen muiden kulttuurin osa-alueiden, kuten tekniikan, taiteen tai uskonnon, kanssa.<sup>15</sup> Jos lähdetään siitä tulkinnasta, että kasvatuksella pyritään tietoisesti vaikuttamaan kasvatettavien kehitykseen, niin kehityksen toivottu suunta on määräytynyt kunkin yhteiskunnan tarpeiden mukaan ja on ollut riippuvainen yhteiskunnassa ilmenevistä arvoista. Kasvatusoppi eli *pedagogiikka* tarkoittaa Viljasen mukaan kasvatustapahtuman suunnitteluun ja ohjaamiseen liittyvien ongelmien ratkaisuyrityksiä ja niiden pohdintaa. Nuo ongelmat tietysti liittyvät tavoitteisiin, joihin kasvatuksella pyritään, sekä niiden saavuttamiseksi käytettäviin menetelmiin. Kasvatustapahtuma suppeassa mielessä on kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutussuhde, jossa kasvattaja pyrkii toteuttamaan kasvatustavoitteitaan. Laajassa perspektiivissä kasvatustapahtumaan voidaan lukea kuuluviksi kaikki välilliset ja välittömät toimenpiteet ja tekijät, joilla yritetään vaikuttaa kasvatettavaan. *Kasvatusoppi* on luonteeltaan aina normatiivista, koska siihen sisältyy tiettyjen mallien ja sääntöjen noudattamista.<sup>16</sup>

Kasvatustieteen tavoite on Viljasen mukaan sen sijaan pyrkiä hankkimaan täsmällistä tietoa itse kasvatustapahtumasta. Yleisesti voitaneen todeta, että tiede ei voi asettaa mitään yleisesti sitovia ohjeita, vaan sen tehtävänä on hankkia luotettavaa tietoa johonkin ilmiöön vaikuttavista tekijöistä sekä niiden välisistä suhteista ja muodostaa näistä tiedoista ehyt kokonaisuus. Viljasen mukaan tämä on juuri kasvatustieteen ensisijainen tehtävä mitä tulee kasvatustapahtumaan.<sup>17</sup> Viljasen määritelmä sopii hyvin käsillä olevan teoksen lähtökohdaksi.

Sosiologit korostavat kasvatuksen yhteiskunnallista prosessia ja sen säätelyä. Kasvatus tapahtuu yhteisöissä ja pyrkii uusintamaan aina joitakin moraalisia ideoita ja niihin liittyviä käytäntöjä.<sup>18</sup> Niin filosofisesti kuin konkreettisena asetelmana tämäkin määrittely voidaan toki haastaa: yksi huoltaja voisi teoriassa kasvattaa lapsen autiolla saarella. Kasvatustapahtuman peruselementit

olisivat silloin läsnä, mutta voitaisiinko samalla puhua yhteiskunnallisesta kasvatuksesta? Toisaalta tämäkin kasvattaja omaisi tietyn henkilöhistoriallisen taustan, jonka varassa hän ainakin osaltaan toteuttaisi ja uusintaisi itse saamaansa kasvatusta. Näin ollen kasvatuksen yhteiskunnallisuus on ainakin historiallista, vaikka yhteisöä ei tietyinä hetkenä olisi ympärillä aktiivisesti olemassa.

Yhteiskunnan järjestämästä kasvatuksesta (eli koulutuksesta) on tullut yksi inhimillisen toiminnan keskeisimmistä alueista. Sen avulla yhteisön jäsenet ohjataan erilaisiin sosiaalisiin tehtäviin, asemiin ja toimiin. Koulutus on elämän jäsentäjä ja toiminnan lähtökohta koko elämänkaareessa. Koulukasvatus on samalla muovannut pedagogisen nuoruuden tilan, koululaisuuden, joka on irrallaan perheestä, työstä ja osin vapaa-ajasta. Koulupäivät vietetään pakotetusti samanikäisten seurassa ja ikäryhmittäin jakautuneena pitkälle miltei aikuisuuteen saakka. Vertaisryhmän merkitys sosialisatiossa on tästä syystä kasvanut ja se muodostaa oman nuorisokulttuurisen tilan. Kun perheiden merkitys on samalla pienentynyt, koulun osuus jatkuvuutta ja yhteisöllisyyttä tuottavana elämäkokemuksena ja instituutiona on samalla voimistunut.<sup>19</sup>

Kasvatuksen merkitys yksilölle ja yhteiskunnalle on sen määrittelyongelmista ja muuttuvista olosuhteista huolimatta tiedostettu jo antiikin ajoista lähtien: ajatus, että kasvatuksen avulla voidaan luoda parempaa elämää sekä yksilölle itselleen että laajemmin yhteisöille. Tämä periaate on löydettävissä muun muassa Platonin ja Aristoteleen yhteiskuntafilosofioista. Platon määritteli hyvän kasvatuksen periaatteet *Valtio* -teoksessaan, jota on pidetty ensimmäisenä kasvatusteoriana.

”Ja kun valtio on kerran päässyt oikealla tavalla alkuun, se kasvaa ympyrän tavoin. Kun kasvatus ja opetus pysyvät kunnollisina, ne saavat aikaan hyviä luonteita. Kunnan luonteista taas tulee tällaisen kasvatuksen ansiosta vielä edeltäjiäänkin parempia, sekä muissa suhteissa että myös suvunjatkamisen kannalta, kuten on muidenkin elollisten olentojen laita”.<sup>20</sup>

”Lyhyesti sanoen: valtiomme valvojien on tiukasta vartioitava, ettei kasvatus pääse huomaamattaan turmeltumaan. Ennen kaikkea heidän on valvottava, ettei ruumiillisen kasvatuksen eikä musiikin alalla ryhdytä mihinkään määräysten vastaisiin uudistuksiin. Niitä on varjeltava mahdollisimman tarkoin...”.<sup>21</sup>

Platon oivalsi yhden keskeisen ja pysyvän kasvatuksen dilemman: se koskee aikuisten valvonnan merkitystä kasvatuksessa.<sup>22</sup> Edelleen suuri osa kasvatustieteestä kohdistuu tämän dilemman ympärille. Huoli nuorison turmeltumisesta on sangen vanhaa perua! Kysymys kasvattajan vastuusta ja kasvatettavan valintojen vapaudesta on ikuinen keskustelunaihe myös opettajan työn osalta. Koulun osalta dilemman vaikutus ulottuu opetettaviin sisältöihin, koulutilojen säätelyyn, työmuotoihin, oppimateriaaleihin, koulupukeutumiseen. Koulun ulkopuoliset viestintävälineet elokuva, televisio, video, Internet ja tietokonepelit ovat aina olleet erityinen haaste kouluissa tapahtuvalle kasvatukselle.

Aristoteles oli Platonia liberaalimpi ja porvarillisempi. Hän uskoi enemmän perheessä tapahtuvaan kasvatukseen ja korosti voimakkaammin yksilön merkitystä.<sup>23</sup> Kasvatuksen tärkeydestä ihmisen hyvinvoinnille hän oli kuitenkin yhtä mieltä ja uskoi kasvatuksen vaikuttavuuteen ja kasvattajan vastuuseen:

”Sillä lapset elävät halujensa ohjaamina, ja niistä voimakkain on nautinnon halu. Jos se ei tule tottelevaiseksi ja ohjatuksi, se kasvaa moneen suuntaan, sillä nautinnon halu on irrationaalisissa olioissa kyltymätön ja joka taholta tyydytystä etsivä, ja sen toteuttaminen lisää luonnollista voimaa. Ja jos halut ovat suuria ja vahvoja, ne syrjäyttävät harkintakyvyn. Siksi niiden tulee olla sopivan suuruisia; niitä tulee olla vähän ja ne eivät saa olla järkeä vastustavia – sellaisia sanomme tottelevaisiksi ja hillityiksi. Samoin kuin lapsen on elettävä kasvattajan ohjeiden mukaan, samoin sielua haluavan osan on seurattava järkeä.”<sup>24</sup>

Voimistuva usko kehitykseen ja ihmisen henkiseen kasvuun on muokannut kasvatuksen alaa yhä tiedostetummaksi ja monisyisemmäksi; samalla sen tehtäväalue on laajentunut. Tulevaisuuden hallinta on tullut samalla yhä tärkeämmäksi. 1800-luvun puolivälin suuri filosofi John Stuart Mill piti kasvatuksen tehtävänä koko kulttuurin edistämistä sen kaikissa muodoissa: lainsäädäntö, hallinto, tieteet ja taiteet, talouselämä. Tällä ajatuksella hän toisti 1600-luvulla eläneen englantilaisen kirjailijan John Miltonin usein lainatun määritelmän kasvatuksesta. Miltonin mukaan erinomaisen ja täydellisen kasvatuksen saanut henkilö on kykenevä suoriutumaan oikeudenmukaisesti, taitavasti ja ylevästi kaikista tehtävistään sekä julkisessa elämässä että yksityisesti, niin sodan kuin rauhan aikana.<sup>25</sup> Milton tuli tässä kirjanneeksi yhden kasvatuksen perimmäisistä ongelmista. Kyse on aina ainutkertaisista tapahtumista muuttuvissa olosuhteissa. Me emme tiedä ennakolta, millaisissa olosuhteissa kasvatettava joutuu myöhemmin toimimaan, teoilla

on aina mukanaan moraalinen ulottuvuus; joudumme tekemään valintoja. Milton kuitenkin uskoi ihmisen kehitykseen. Näin ollen kasvatuksella on yhtymäkohtia myös taiteeseen, uutta luovana toimintana.<sup>26</sup>

Kasvatusilmiö on myös herkkä ajalle ja paikalle. Se ei rajaudu ja toteudu täysin samalla tavalla eri puolilla maailmaa, erilaisissa taloudellisissa, kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Yhdysvaltalainen tiedemies ja Harvardin yliopiston pitkäaikainen rehtori J. B. Conant totesi vuonna 1953 kuuluisassa teoksessaan *Education and Liberty*, ettei kasvatusta ole tuontitavaraa. Toisaalta koulukasvatuksessa on aina otettu vaikutteita muista kulttuureista ja valtioista. Hyvä esimerkki on Suomen koulujärjestelmän rakentuminen 1800-luvulta, joka on monimutkainen yhdistelmä saksalaisia, sveitsiläisiä, ruotsalaisia, amerikkalaisia kasvatusteorioita sekä Venäjän hallinnon asettamien reunaehtojen vaikutteita. Toisen maailmansodan jälkeen kasvatuksen mallien siirtovaikutususkon on voimistunut ja yhä kiihtynyt. PISA-menestyksen seurauksena saksalaiset, sveitsiläiset, ruotsalaiset ja amerikkalaiset hakevat puolestaan oppia nyt Suomesta.<sup>27</sup>

Suomen peruskoulun menestyksen avainsyyt ja tulkinnat tuntuvat vaihtelevan hiukan kävijän mukaan. Englantilainen toimittaja William Chislett nosti keskiöön suomalaisen mentaliteetin ”sisun” ja katajaisen kansan kovat koettelemukset ankaran luonnon keskellä. Hänen mukaansa ne ovat muovanneet suomalaisista sinnikkäitä puurtajia ja tämä kansanpiirre näkyy nykyisissä saavutuksissa: Suomi on kohonnut hyvinvointivaltioiden kärkeen. Liverpoolin yliopiston tutkija Jennifer Chung piti omassa väitöstutkimuksessaan *An Investigation of Reasons for Finland's Success in Programme for International Student Assessment* juuri sisua yhtenä hyvien PISA-tulosten mahdollisena selittäjänä.<sup>28</sup> Tässä yhteydessä ei ole mahdollista lähteä avaamaan tämän suosituksen taustaa tai siitä tehtyjen tulkintojen oikeutusta millään tasolla. Pieni esimerkki kuitenkin kertonee omalla tavallaan myös siitä, kuinka kulttuurisidonnaista ja monisyistä on edes yrittää selvittää koulun saavuttamaa *tulosta*.

### **Mutkikas koulukasvatusta**

Kasvatustieteen käsitteen ongelmallisuus ja monimuotoisuus heijastuu vääjäämättä kouluinstituutiota koskevaan analyysiin ja tutkimukseen. Yhteiskunnan kehityksessä koulun rooli on ollut monella tavalla merkittävä, mutta kyse on samalla erittäin monimutkaisesta mikro- ja makrotason vuorovaikutusilmiöstä. Koulutuksen kehitys on harvoin tasaista lineaarista etenemistä:



uudistuspyrkimykset vaihtuvat, tavoitteet muuttuvat, kontrollin aste vaihtelee. Kasvatustavoitteet määritellään näiden muutosten pyönteissä aina uudelleen ja uudelleen. Prosessin tulosta on mahdoton ennustaa ja vaikea ymmärtää aina edes jälkikäteen.<sup>29</sup>

Amerikkalaisen opetussuunnitelma- eli curriculum-tutkijan Arthur W. Foshayn mukaan jo yhden oppitunnin ja koulupäivän aikana opettaja voi teoriassa törmätä tuhansiin pieniin muuttujiin, joiden välillä kasvatusta on toteutettava ja jatkuvia arvovalintoja ja priorisointeja tehtävä. Vaikka työskentely perinteisessä koulun luokahuoneopetuksessa muodostetaan ikäkausipedagogiikan, opetussuunnitelman ja fyysisten tilaratkaisujen avulla kohtuullisen rajatuksi toiminnaksi – jotta se olisi ylipäättään edes mahdollista ja jossain määrin hallittavissa sekä ennustettavissa – on kasvatustyössä aina läsnä lähes rajaton määrä tekijöitä. Pääosa niistä tukee koulun toimintaa, mutta monet ovat myös pysyvässä ristiriidassa keskenään. Usein tätä monimutkaista ja jännitteistä tilannetta ei sellaisenaan kuitenkaan tiedosteta edes kaikkien kasvatusalan tutkijoiden toimesta.<sup>30</sup>

Foshay on esittänyt tämän perusolosuhteen ymmärtämiseksi ja havainnollistamiseksi teoreettisen kehikon, niin kutsutun *Curriculum-matriisin* (Kuvio 1). Matriisissa on kolme tahkoa: 1. opetettava substanssi (tiedot ja taidot), 2. tarkoitteet (kasvatuksen tavoitteet), 3. käytäntö.<sup>31</sup> Vaikka Foshayn matriisia on helppo kritisoida teoreettisena, tulkinnallisena, vajavaisena sekä osittain päällekkäisiä elementtejä sisältävänä abstraktiona, osoittaa se väijäämättä yhden koulukasvatuksen pysyvän lähtökohdan. Kyse on monimutkaisesta asetelmasta, joka on jatkuvassa liikkeessä ja jota ei voi ymmärtää ilman kasvatuksen yhteiskunnallista kytkentää. Kaikkien muuttujien taustalla on pitkä kehityshistoria, jotka ovat muovanneet kasvatusta ja kouluinstituutioita jo vuosisatoja. Tahkojen osa-alueet ovat myös riippuvaisia toisistaan eikä niitä voi rajata pois eri tilanteissa. Tavoitteellisessa koulukasvatuksessa ovat aina läsnä sisältö ja tietyt tavoitteet, keinot niihin pääsemiseksi sekä toiminnan materiaaliset reunaehdot. Juuri näiden tekijöiden varassa kouluopetus tapahtuu. Niiden taustalla on myös erilaisia ideologisia pyrkimyksiä ja poliittisia päämääriä.<sup>32</sup>

Matriisin ensimmäisen tahkon sisältö – opettava substanssi – on jatkuvan ideologisen keskustelun kohde. Mitä sisältöjä nuorisolle tulee opettaa? Mistä tulisi luopua ja mitä uutta koulun olisi otettava vastuulleen? Suomessa kamppailua käydään erityisesti eri oppiaineiden tuntimääristä. Modernissa koulujärjestelmässä tuntimäärillä arvotetaan samalla koulun tehtäviä. Kaikilla koulussa opetettavilla aineilla ja kokonaisuuksilla on oma kehityshistoriansa ja nykyiset yhteiskunnalliset kytkentänsä, jotka pyrkivät puolustamaan kyseisen aineen tai sisällön asemaa opetusohjelmissa. Myös yksittäisen oppiaineen sisällä käydään taistelua alakohtaisista painotuksista ja asioiden

käsittelyn tärkeysjärjestyksestä. Alan Harris tiivistä osuvasti vuonna 1977 klassisessa artikkelissaan ”The Impossibility of a Core Curriculum” tämän kamppailun ikuisuuden. Hän määrittä koulukasvatuksen keskeisiksi ydintavoitteiksi seuraavat neljä tekijää: kommunikaation opettaminen, ymmärryksen lisääminen eri aloilla, yhteiskuntaa koskevien tietojen saaminen sekä moraalisen päättelytaidon muodostuminen. Vaikka näistä neljästä muuttujasta oltaisiin edes jossain määrin yksimielisiä, kiistaa syntyy jo ensimmäisessä kohdassa Shakespearen osuudesta kirjallisuuden historian opettamisessa.<sup>33</sup>

Yliopistojen tuottama tietomäärä ja yhteiskunnan arvostamat taidot kanavoidaan ja annostellaan nuorisolle juuri tuntijaon kautta. Siksi tähän tieteellisen tiedon ulkoisen käytön jakeluun osallistuvat ja ottavat kantaa lukuisat yhteiskunnan intressiryhmät ja tahot. Eräässä mielessä kamppailua käydään viime kädessä oppilaan maailmankuvan ja tulevaisuuden hallinnasta.

### **Koulun päämäärät ja käytännön asettamat ehdot**

Matriisin toisen tahkon muodostavat niin kutsutut koulukasvatuksen tavoitteet (*Purpose*). Niitä ovat Foshayn mukaan kasvatuksen älyllinen, emotionaalinen, sosiaalinen, fyysinen, esteettinen ja transsendentaalinen (henkinen tai jopa hengellinen) ulottuvuus. Tämä osa matriisista on herättänyt eniten keskustelua opetussuunnitelma-asiantuntijoiden keskuudessa. Foshay on laajentanut näiden tarkoitteiden analyysin avulla opetussuunnitelmatutkimusta ja ymmärrystä koulukasvatuksen laajuudesta sekä monimutkaisuudesta.<sup>34</sup>

Suurin osa koulukasvatuksesta käytävästä keskustelusta on viimeisten sadan vuoden aikana kohdistunut älyllisen tarkoitteen kysymyksiin. Opetussuunnitelmat on laadittu pääosin tiedolliselta pohjalta.<sup>35</sup> Koulun yksi pysyvä perustehtävä on kaikkina aikoina ollut tietojen ja taitojen lisääminen kasvatettavissa. Teollisen yhteiskunnan nopeassa kehityksessä tiedosta ja oppimisesta on tullut yhä tärkeämpi inhimillisen toiminnan lähtökohta, mikä on vain voimistunut viime vuosikymmeninä tietoyhteiskunta-ajattelun myötä. Suurin osa koulukritiikistä on kohdistunut sen harjoittamaan tehottomaan opetukseen, oppimisen riittämättömiin tuloksiin ja kyvyttömyyteen vastata yhteiskunnan vaatimuksiin tiedon kasvusta. Huoli oppimistuloksista on ollut jatkuva. Monet koulureformit on erityisesti Yhdysvalloissa käynnistetty juuri koulujen saavuttamien huonojen tulosten takia. Koulutustutkija Reijo Miittisen mukaan koulun kriisipuhe onkin 1950-luvulta lähtien ollut pysyvä ja vakiintunut aihe, johon tutkijat ja poliitikot ovat osallistuneet.<sup>36</sup>

Viimeisten kymmenen vuoden aikana PISA-testien kaltaiset kansainväliset koulusaavutustestit ovat saaneet yhä suuremman merkityksen. Kansainvälisen vertailun avulla pyritään tunnistamaan koulun tila.<sup>37</sup> Opetus- ja oppimistutkijat ovat puolestaan eri teorioilla ja niihin perustuvien tekniikoiden avulla etsineet yhä tehokkaampia menetelmiä kehittää oppilaiden älyllistä tarkoitetta: älykkään toiminnan rajojen ylittämistä, ekspansiivista oppimista, sulautuvaa oppimista sekä erilaisten oppimistyylien ja oppilastemperamenttien hyödyntämistä.<sup>38</sup>

Foshayn tarkoitetahton toinen ulottuvuus – emotionaalinen tarkoite – on koulukeskustelussa ollut vähemmän esillä kuin älyllinen tavoite. Kasvatustieteilijä Kari E. Turusen mukaan pelkän rationaalisen suunnittelun pohjalta koulusta muodostuu ”kone”, joka tuottaa tiedoiltaan ja taidoiltaan tietynlaisia olentoja. Samalla tunteiden merkitys koulutyössä saattaa jäädä vähälle huomiolle.<sup>39</sup> Kouluun kohdistuva kritiikki on aika ajoin kohdistunut juuri sen tunneköyhään ilmastoon ”tunteiden autiomaana” tai oppilaiden kyvyttömyytenä osoittaa ja hallita tunteita. Nuorison lisääntynyt masennus ja itsetuhoiset elintavat asettavat kasvatustehtävälle haasteen. Länsimainen kasvatustieteellinen ajattelu ei kaikista tarjonnan runsaudesta ja materiaalisesta vauraudesta huolimatta ole välttämättä saanut aikaiseksi aiempaa onnellisempia ihmisiä. Suomessa erityisesti Jokelan ja Kauhajoen joukkosurmat ovat johtaneet laajaan julkiseen keskusteluun nuorten pahoinvoinnista. Viimeaikaisessa myös kouluviihtymättömyys on noussut erityiseksi ongelmaksi. Kansainvälisissä vertailuissa Suomen koulut ovat menestyneet näitä teemoja koskevissa selvityksissä huonosti. Joidenkin tutkimusraporttien mukaan suomalaisnuoret eivät yksinkertaisesti viihdy koulussa.<sup>40</sup> Mainittujen joukkosurmien yhteydessä jopa Suomen nauttima kansainvälinen PISA-maine on joutunut hetkeksi kriittiseen valoon. Brittitutkija Roger Boyes kysyi Helsingin Sanomien haastattelussa marraskuussa 2007, että ”teillä on loistava koulutuskone, mutta mitataanko lapsia vain opintosuorituksilla eikä inhimillisellä kehityksellä”.<sup>41</sup>

Foshayn matriisissa koulun sosiaalisella tarkoitteella pyritään yhtäältä luomaan luokkahuoneeseen ja sitä kautta laajemmin yhteiskuntaan rauhaa ja demokratiaa ja toisaalta turvaamaan lapsille turvallisia ja mielekkäitä ryhmäkokemuksia koulutyössä ja vahvistamaan sitä kautta yhteisöllisiä rakenteita. Koulun sosiaaliset ongelmat – työrauhahäiriöt, koulukiusaaminen, kouluväkivalta – estävät mielekkään ja tuottavan älyllisen oppimisen. Näin ollen luokkahuoneen pienetkin sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöt heijastuvat välittömästi myös muiden tarkoitteiden alueille ja saattavat pahimmillaan jopa kokonaan estää älyllisen tarkoitteen toteuttamisen. Myös opettajan työn kannalta nämä ongelmat kuormittavat eniten. Lukuisten tutkimusten mukaan 1960-luvulta lähtien

erityisesti nuoren opettajan suurin työmurhe kohdistuu luokan sosiaalisten olosuhteiden eli käytännössä työrauhan hallintaan.<sup>42</sup>

Kasvatuksen fyysinen tarkoite on ollut vaihtelevasti esillä koulukeskustelussa. Usein se on rajoittunut vain liikuntakasvatuksen alueelle. Fyysinen tarkoite hallitsee kuitenkin oppilaan kokemusta kokonaisvaltaisesti ja mahdollisesti tuottaa koululle myös ongelmia. Tavoitteellista oppimista korostava lähestymistapa unohtaa usein ihmisen biologis-fyysisen ulottuvuuden ja sen rajoitteet.<sup>43</sup> Lasten nauttiman oikeanlaisen ravinnon ja riittävän hyvän unen turvaaminen ovat yleensä vain pieneltä osin koulun hallittavissa olevia tekijöitä, mutta lasten häiriötilat näiden perustarpeiden tyydyttämisessä ovat koulun välitön ongelma.

Fyysinen tarkoite koulukontekstissa on lisäksi saanut aivan uuden ulottuvuuden 1980-luvulta lähtien voimistuneen nuoriso- ja elämyskulttuurin osana. Se työntyy mahdollisuuksineen ja ongelmineen luokkahuoneisiin opettajilta kysymättä. Koulutussosiologi Tarja Tolosen mukaan koululaiset asettuvat kouluun nimenomaan ruumiillisina toimijoina. Tytöt ja pojat kamppailevat oppilaitoksen julkisesta tilasta. Koulu alkaa muistuttaa eräänlaista sosiaalidarwinistista näyttämöä. Ulkonäköä ja pukeutumista arvioidaan, katseesta on tullut mitä aktiivisin teko. Ulkonäköpaineet ovat tulossa myös opettajien kohdalle. Kovimmassa paineessa ovat nuoret naisopettajat.<sup>44</sup>

Niin ikään koulukasvatuksen esteettinen dimensio on ollut länsimaisessa kasvatustieteessä vähän esillä. Lähinnä sitä ovat tuoneet esille jotkut kouluarkkitehdit, taidekasvatuksen ja Steinerpedagogiikan edustajat. Foshay kuitenkin laajentaa aihetta muuhunkin kuin taidekasvatukseen. Koulurakennus muotoineen, väreineen, tilankäyttöineen, käytetyt oppimateriaalit, koulussa luettavat tekstit, opettajan kertomukset tuottavat myös esteettisen kokemuksen piirteitä. Kauneuden tajun herättämisellä on kasvatuksessa klassinen traditio, joka helposti unohdetaan edellisten dimensioiden varatessa keskustelulta ajan ja tilan. Joidenkin kasvattajien mielestä esteettinen tavoite voi olla jopa keskeisin ihmisyyden perusta.<sup>45</sup>

Transsendentaalinen kasvatuksen tarkoite on matriisin vähiten esillä ollut osa-alue aikaisemmassa opetus suunnitelmateoriassa. Foshayn mukaan sitä on koulukasvatuksessa jopa suoranaisesti laiminlyöty. Sen tarkka määrittely on kuitenkin vaikeaa. Foshay on etsinyt tarkoitteen historiallista perustaa lähinnä teologian piiristä. Hengellinen kokemus omaa samoja elementtejä. Oppimisen yhteydessä puhutaan joskus avain- tai Heureka-kokemuksesta.<sup>46</sup> Kyse on silloin erityisen merkittävästä oppimistilanteesta, joka saattaa suunnata ihmisen myöhempiä elämänvaiheita aivan

ratkaisevasti. Monelle oppilaalle jokin myönteinen ja onnistunut yksittäinen tapahtuma koulussa saattaa jopa ratkaista ammatinvalinnan, antaa perustan tutkijanuralle tai synnyttää elinikäisen harrastuksen.

Näiden kuuden tarkoitteen välillä käydään yhteiskunnassa jatkuvaa kamppailua, yhtäältä niiden tärkeydestä koulukasvatuksessa ja toisaalta eri oppiaineiden rooleista suhteessa niihin. Eri asiantuntijatahot ja oppiaineiden edustajat ottavat kantaa tarkoitteiden merkityksiin erilaisin painotuksin ja vaatimuksin. Jopa yhteiskunnallisia konflikteja voidaan käyttää hyväksi perustellessa jonkin oppiaineen ja tarkoitteen tärkeyttä koulujen ohjelmissa. Yhtenä viimeaikaisena esimerkkinä tästä voisi mainita taito- ja taideaineiden edustajien harjoittaman retoriikan näiden aineiden aseman turvaamiseksi koulussa – he puhuvat aineistaan juuri sosiaalisia ongelmia vähentävinä tekijöinä. Tässä yhteydessä ei suinkaan ole tarkoitus kiistää liikunta- ja taidekasvattajien tekemää havaintoa urheilun tai kuvataiteen opetuksen tunnetiloja purkavasta ominaisuudesta, sen mahdollisesta voimauttavasta vaikutuksesta nuorisoon tai musiikinopetuksen merkityksestä yhteisöllisyyttä rakentavana toimintana. Samalla on kuitenkin syytä muistaa, että myös monet muut oppiaineet voivat tuottaa aivan samanlaisia kokemuksia nuorelle. Vaatimus lisätä taideaineiden opetusta kouluissa vetoamalla koulusurmien estämiseen perustuu absurdiin kausaalipäätelmään ja on pikemminkin yhteiskunnallisen kriisin hyväksikäyttöä omien pyrkimysten toteuttamisessa. Vastaavalla logiikalla miltei mikä tahansa yhteiskunnallinen episodi voidaan selittää halutulla tavalla.

Foshayn matriisi ei pidä sisällään kasvatuksen moraalista dimensiota sellaisenaan. Hän on liittänyt sen käsitteeseen 'koulukulttuuri', *School Culture*, joka on matriisissa sijoitettu ensimmäisen tahkon yhdeksi osaksi, eli substanssiksi: eräänlaiseksi kansalaiskasvatuksen oppiaineen sisällöksi. Tämä ratkaisu on aiheuttanut myös kritiikkiä matriisia kohtaan. Koulun sisäinen kulttuuri on muutakin kuin opetuksellisia tavoitteita ja sisältöjä. Osa tutkijoista asettaa sen koko matriisin kattavaksi taustatekijäksi. Kysymykset oikeuksista ja velvollisuuksista, koulun jakamista palkinnoista ja rangaistuksista, käytetyistä säännöistä, vastuun ja vapauden rajoista ovat jokapäiväisiä kasvatustilanteita oppiaineista riippumatta. Niihin ei useinkaan ole olemassa yhtä oikeaa ja selkeää ratkaisua, minkä lisäksi päätökset on tehtävä hyvin nopeasti. Opettaja joutuu ratkomaan päivän aikana lukuisia pienempiä ja suurempia moraalikysymyksiä.<sup>47</sup>

Foshayn matriisin kolmas tahko sisältää koulutyön käytännön toteuttamiseen liittyviä toimintaa ohjaavia ja rajoittavia ehtoja. Näitä ovat vaikkapa kysymykset siitä, keitä on oppilaina (minkä ikäisiä he ovat), mitä heille opetetaan, miksi opetetaan, miten opetetaan, milloin opetetaan, missä

olosuhteissa opetetaan (tilat, materiaalit), kuinka opetus on hallinnoitu, paljonko on käytettävissä aikaa (ja muita resursseja) ja kuinka arviointi toteutetaan. Foshayn mukaan tämä tahko on koulujen tasolla ulottuvuuksista määräävin.<sup>48</sup>

Jokainen käytännön opetustyötä lyhyenkin aikaa tehnyt opettaja on törmännyt näihin toiminnan ehtoihin ja havainnut pian niiden asettamat monet rajoitteet: oppilaiden intressit sekä heidän kykynsä ja oppimisensa edellytykset vaihtelevat. Opetuksen tulisi olla yksilöllistä, mutta se tapahtuu ryhmässä. Tutkimuksella on osoitettu, että mikäli ryhmien koko on yli 8–10 oppilasta, opetuksesta on vaikeaa saada kovin yksilöllistä. Kysymykset mitä, miksi ja miten johtavat monimutkaiseen ideologisiin, psykologisiin ja pedagogisiin solmuihin. W. A. Read on määritellyt seitsemän erilaista luokitusta opetussuunnitelman toimeenpanoon vaikuttavista muuttujista. Näitä ovat mallit tiedosta ja tietämisestä, mallit totuusarvosta eri oppiaineissa, mallit lapsen kehityksestä, mallit opettajan luonteesta ja piirteistä, mallit oppilaiden ja opettajien välisestä vuorovaikutuksesta, mallit opettajan roolista ja tehokkaasta opetuksesta sekä mallit itse opetussuunnitelmasta.<sup>49</sup> Koulujen ja niitä tukevan hallinnon tulisi tietenkin päästä näistä tekijöistä riittävän vahvaan yksimielisyyteen. Muussa tapauksessa opetussuunnitelmaa tulkitaan ja toteutetaan hyvin erilaisista lähtökohdista.

Monet materiaaliset seikat vaikeuttavat opetustyötä. Opetusaikaa on yleensä liian vähän suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Luokkatilat ovat ahtaita. Koulutyötä joudutaan suurissa yksiköissä pirstomaan logistisista syistä erilaisin aikataulujärjestelyin. Opetusvälineitä ja materiaaleja on harvoin riittävästi, laitteet reistailevat. Arviointimenetelmät määräävät käsiteltäviä sisältöjä jo ennakkolta. Tämä vaikeuttaa puolestaan sellaisten niin kutsuttujen metataitojen opettamista, joita ei kuitenkaan lopputesteissä mitata. Tällaisten opetustyötä ja lasten oppimista rajoittavien tekijöiden lista on lähes loputon. Lisäksi kasvatustyön tekijöiden ja nuorten omat mahdollisuudet muokata näitä olosuhteita ovat yleensä varsin rajalliset. Puitteet on pitkälti määritelty ennakkolta. Edes yksittäisellä koululla ei ole useinkaan mahdollisuutta niihin juuri vaikuttaa. Praktiikkaa on tuskin koskaan mahdollista viedä läpi ihanteellisissa olosuhteissa. Toki oppilaitosten, koulupiirien ja kuntien välillä on eroja. Osa kouluista toimii huonommassa asemassa kuin toiset.<sup>50</sup>

Toisaalta koulun koko ja käytettävissä olevat resurssit eivät korreloi suoraan sellaisinaan toiminnan tason ongelmiin. Pienessä kyläkoulussa byrokratia on vähäisempää, jolloin toimintaa voidaan sopeuttaa olosuhteisiin joustavammin kuin suuressa koulussa. Eriyttäminen, spontaanit ohjelmanmuutokset ja yksilöllinen ohjaus ovat usein helpompia toteuttaa. Toisaalta opetuksen

järjestämisen variointimahdollisuudet, asiantuntemuksen määrä, välineet ja erikoistilat ovat olemattomat suuren koulun tarjontaan verrattuna.<sup>51</sup> Myös koulujen kulttuurit vaihtelevat. Foshayn matriisin käytännön rakennetekijät ovat erilaisia eri kouluissa. Silti ne ovat löydettävissä kaikista oppilaitoksista muodossa tai toisessa.

Foshayn matriisin ilmaisemista koulutyön käytännön reunaehdoista ja niiden vaikutuksesta työskentelyyn voisi kirjoittaa pitkästikin. Perinteinen didaktiikan kirjallisuus onkin jossain määrin pyrkinyt näitä muuttujia ottamaan huomioon ja antamaan opettajille neuvoja olosuhteiden hallinnasta ja toiminnan järjestämisestä esimerkiksi sellaisissa asioissa kuin opetusmuodot, oppimateriaalit, havaintovälineiden käyttö, tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen sekä koulutyön arviointi.<sup>52</sup> Tämän teoksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole antaa suoria käytännön ohjeita koulu- ja luokkatyön järjestämiseen. Siitä syystä matriisin käytännön puolta ei tarkastella tässä teoksessa tämän enempää. Joitakin tätä aihetta sivuavia paradokseja tulee kuitenkin esille teoksen muissa luvuissa.

Myös eri opetussuunnitelmien sisäisten rakenteiden välillä on eroja. Erilaisia luokituksia on tehty tähän asti käytössä olleista opetussuunnitelmamalleista. Nuo sisäiset rakenteet (muoto, laajuus, kirjoittamisen tapa) eivät kuitenkaan ole analyysin kohteena tässä teoksessa, joten opetussuunnitelman laadinnan ja käytön ulottuvuuksia ei tässä yhteydessä tarkastella. Lukijan on kuitenkin hyvä tiedostaa opetussuunnitelma-asiakirjan rakenteen vaikutus – silläkin saattaa olla merkitystä koulujen toiminnalle. Esimerkkinä voi mainita opetussuunnitelman tarkkuudesta tehdyt tutkimukset. Mikäli opetussuunnitelman ohjaavaa merkitystä haluttaisiin lisätä ja tuloksia yhdenmukaistaa, olisi selkeämmin määriteltävä realistiset minimimitavoitteet maksimaalisten yleistavoitteiden sijasta. Tällainen perusoppiaineksen tarkka määrittely voi kuitenkin helposti johtaa tiedollisten valmiuksien ylikorostamiseen ja hyvin behavioristiseen opetukseen. Yhtä lailla kovin väljä opetussuunnitelma voi tuottaa vaikeuksia. Konkreettisen oppiaineksen valinta voi olla epäsystemaattista ja pahimmillaan satunnaista.<sup>53</sup> Koulusaavutustestien kohdalla onkin syytä muistaa, etteivät saadut tulokset välttämättä kerro pelkästään lasten oppimisesta, vaan myös siitä, mitä heille on opetettu ja mitä jätetty opettamatta.

## **Epävarman tiedon varassa**

Opettajan työ perustuu Foshayn matriisiin mukaan jatkuvasti hyvin epävarmaan tietoon alati muuttuvissa olosuhteissa, toisin kuin esimerkiksi lääkärin tai juristin työ. Jälkimmäisissä kulloinkin käynnissä oleva työprosessi voidaan useimmiten rajata ja eriyttää varsin yksiselitteisesti – sekä määrällisesti, laadullisesti että teknisesti.<sup>54</sup> Koulunopettajan työssä tämä harvoin on mahdollista. Koulutyö on joukkomuotoista: samaan aikaan on käynnissä lukuisia eritasoisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä prosesseja, kommunikatiivisia tiloja sekä ongelmanratkaisuja. Nämä kaikki ovat luonteeltaan samaan aikaan yhteiskunnallisia, psykologisia, eettis-moraalisia, didaktisia ja teknisiä. Lisäksi kasvatustilanteissa syntyy usein spontaaneja, tahattomia ja ulkopuolisten muuttujien aiheuttamia irratioonaisia tilanteita, jotka opettajan täytyy olosuhteista vastuullisena kuitenkin jollakin tavalla hallita. Opettajan työtä voikin pitää nykyistä ilmaisua käyttäen erityisen *tietointensiivisenä* ammattina, jossa joutuu uudelleen orientoimaan toimintaansa hyvin lyhyellä varoitusaajalla.<sup>55</sup> Se koostuu alati vaihtuvista abstraktioista muuttuvissa olosuhteissa, ja siihen kuuluvaa pysyvää ongelmanratkaisutehtävää voi pitää tietyllä tavalla loputtomana prosessina: kasvava ymmärrys tehtävän ja olosuhteiden rakenteellista tekijöistä tuottaa koko ajan lisää hallittavia muuttujia ja niiden varassa syntyviä mahdollisesti aiempaa parempia ongelmien ratkaisutapoja. Tässä mielessä opettajan työllä on yhtymäkohtia vaativaan tutkimustyöhön.

Foshay on esittänyt jopa teoreettisen luvun havainnollistamaan tätä eri muuttujien tuottamaa koulutodellisuuden monimutkaisuutta. Hänen mukaansa matriisin eri tahkojen ja niiden osatekijöiden kesken voidaan laskea yhteensä 145 800 interaktiota.<sup>56</sup> Jotkin niistä olisivat toki käytännössä merkityksettömiä, mutta suurimmalla osalla on todellinen vastine koulutyön osalta. Jos vielä kolmenkymmenen oppilaan luokassa jokaisen yksittäisten oppilaan kohdalla nämä kaikki sisältöjen, tarkoitteiden ja käytännön väliset prosessit yksilöidään, olisi kyse jo miljoonaluokan muuttujien hallinnasta. Kuten jo todettiin, Foshayn esittämä laskelma matriisin muuttujien välisistä interaktioista on tietenkin puhdas illuusio, sikäli kun se on *teoreettinen* luku, jolla ei ole mitään suoraa yhteyttä kasvatustodellisuuteen. Siitä huolimatta se on konkreettinen havainnollistus koulutyön (arvotyön) tavattomasta mutkikkuudesta, sen hallinnan vaikeudesta ja lukuisten tilanteiden häiriöherkkyydestä. Samalla se osoittaa teorian ja käytännön välisen syvän problemaattisuuden. Tieteellisesti on vaikea edes arvioida, mitkä kaikki tekijät ovat opetustilanteissa kulloinkin merkityksellisiä tai mitä niistä ja miten niitä tulisi priorisoida.

Kasvatustutkimusta on usein kritisoitu tehottomana, eikä se, kuten jo todettiin, nauti kovin suurta arvostusta ainakaan akateemisissa yhteisöissä. Sitä on myös usein syytetty omien metodien puuttumisesta. Foshayn analyysin perusteella nuo tuomiot vaikuttavat kuitenkin kohtuuttomilta.



Eikö vastaavaa kritiikkiä voisi yhtä poleemisesti kohdistaa vaikkapa taloustieteen suuntaan? Lamakaudet näyttävät periodi toisensa jälkeen yllättävän kovimmatkin talousasiantuntijat, joten voisi helposti ajatella, että tutkimusten ennustearvo ja kyky hallita taloutta on varsin kyseenalainen. Eivätkä lääkäritkään pysty kaikkia tauteja parantamaan ja ihmisen elinikä on lääketieteen edistyksestä huolimatta edelleen rajallinen. Niin ikään oikeustiede harvoin kohtaa vastaavaa kritiikkiä tiedeyhteisössä. Oikeus-, talous- ja valtiotieteet ovat itse asiassa varsin arvostetussa asemassa yhteiskunnassa ja yliopistoissa. Voi kysyä, onko saavutettu menestys seurausta niiden tuottaman tieteellisen eksaktin tiedon takia ja vahvojen metodien ansioita, vai rakentuuko arvostus pikemminkin niiden yhteyksistä vallan, talouden ja politiikan loputtomiin keskinäisiin kytköksiin? Tämä kysymys ei ole käsillä olevan teoksen analyysin kohteena, mutta on hyvä pitää mielessä, että kasvatusala ja sen tutkimus on varsin nuorta, se kohdistuu laajasti ottaen alaikäisiin, on hyvin naisvaltaista ja sen taloudellinen funktio (välitön hyöty) on ylipäättään mitattavissa vasta hyvin pitkän ajan kuluessa ja silloinkin vaikeasti. Ehkäpä nämä syyt selittävät kasvatustutkimuksen vähäisestä arvostuksesta ainakin osan, ja ehkä jopa suuremman osan kuin itse tutkittavan kokonaisuuden tieteellinen mahdottomuus?

Kun koulun olosuhteisiin lasketaan kuuluviksi myös niin kutsutun piilo-opetussuunnitelman toteuttaminen – sellaisten arvojen, uskomusten ja käytänteiden juurruttaminen, joita ei ole mainittu virallisina kasvatustavoitteina – monimutkaistuu kasvatustehtävä ja sen analysoiminen entisestään. Tässä teoksessa keskitytään kuitenkin pääosin koulun virallisten rakenteellisten ohjausjärjestelmien ja tekniikoiden erittelyyn. Samalla on syytä todeta, ettei rajankäynti virallisen ja piilo-opetussuunnitelman välillä ole aina sekään selkeä.<sup>57</sup>

Kasvatuksella luodaan myös uutta tulevaisuutta, sillä on siis *luova* ominaisuus. Siksikin on mahdotonta, että tiede voisi kehittää tyhjentävästi ennakoivan mallin ja vastauksen kaikkiin ainutkertaisiin kasvatustilanteisiin ja koulun kehittämistehtäviin. Selviytyäkseen niissä ja niistä ammattikasvattajan on Reijo Wileniuksen mukaan pakko keksiä spontaaneja ratkaisuja sekä yksilöllisesti että yhteisössä muiden kasvattajien kanssa. Muistettakoon myös, että Rudolf Steiner edusti näkemystä, jonka mukaan kasvatus on luonteeltaan enemmän taiteellista kuin tieteellistä toimintaa.<sup>58</sup> Hänen ajatteluunsa perustuva Steiner-koulumuoto on koulukasvatuskeskustelussa pitänyt ehkä selvimmin yllä henkisten, luovien arvojen merkitystä. Ratkaisut näkyvät edelleen Steiner-koulujen opetussuunnitelmissa.

Ruotsalainen kasvatustieteilijä Sven Hartman on määritellyt opettajan työn koostuvan kolmesta eri piirteestä: praktinen perspektiivi, arvoperspektiivi sekä tieteellinen perspektiivi. Nekin ovat historiallisesti kerrostuneita. Hyvin pitkään opettajan ammatissa korostui kasvatustehtävän osalta ainoastaan *käytännön työtehtävä*. Kotiopettajaa tai yksityistä opetusta ei säädellyt mikään julkilausuttu ja määritelty normi, eikä pedagogiikalla ollut varsinaista merkitystä. Opetus perustui omiin kokemuksiin ja korkeintaan hyviin käytänteisiin. Virallisen koulujärjestelmän myötä opettajan tehtävään asetettiin *moraalisia ja ideologisia velvoitteita*. Pitkään ne toteutettiin ja niitä valvottiin kirkon toimesta, myöhemmin, 1800-luvulta lähtien, kansallisvaltion hallinnoimina. Siitä seurauksena olivat tarkat opetussuunnitelmat ja koulutuksen arviointi. Viimeisimpänä kasvatuksen taustalla vaikuttavana ideologisena tai arvoperspektiivinä voisi pitää poliittis-taloudellista järjestelmää, jossa kasvatuksen kustannustehokkuus ja hyöty on nostettu keskeiseksi arvoksi. *Tieteellinen perspektiivi* on Hartmanin esittämistä kerrostumista nuorin. Sen ensimmäisiä kokeiluja toteutettiin 1800-luvun alkupuolella Saksassa.<sup>59</sup> 1900-luvulta lähtien se on saanut yhä kasvavan jalansijan opettajan työn osalta ja muodostaa tällä hetkellä Suomessa opettajien koulutuksen perustan. Nykyinen opettajankoulutus pyrkii antamaan opetuksensa muiden ainelaitosten tavoin tutkimuspohjaisesti.

Kasvatustieteilijät ovat jo pitkään korostaneet tutkimuksen tärkeyttä opettajan ammatin perustana. Englannissa 1980-luvulta lähtien käynnistynyt opettaja tutkijana -liike oli eräänlainen vastareaktio silloisiin koulutusmuutoksiin. Yhtenä liikkeen tavoitteena oli opettajan ammatin arvostuksen ja professionaalisten piirteiden lisääminen. Liike hyväksyttiin myös opettajien keskuudessa, koska se korosti autonomiaa ja vastuuta omasta työstä.<sup>60</sup> Aate omaksuttiin myös Suomessa opettajankoulutuksen viralliseksi agendaksi ja se on 1990-luvulta lähtien yhä voimistunut. Uusimmissa opettajankoulutusta kokevissa strategioissa tutkimusperusta on edelleen korostunut.<sup>61</sup> Kasvatustieteen professori Päivi Nuutinen kiteytti vuonna syksyllä 2001 virkaanastujaisesityksessään: opettajan ammatin tieteellistäminen vaativassa mielessä näyttää tieteenfilosofisen keskustelun valossa varsin epävarmalta hankkeelta. Tiede ei tarjoa varmaa perustaa opettajan työlle. Mutta se ei tarjoa varmaa perustaa millekään muullekaan ammattikunnalle, ei edes tutkijoille.<sup>62</sup>

### **Artefakti opetussuunnitelma**

Valtion säätelemän opetus- ja kasvatustyön ohjaus- ja rahoitusjärjestelmässä voidaan erottaa tällä hetkellä neljä erilaista ohjausmuotoa: 1) lainsäädännöllinen, 2) resursseihin liittyvä, 3) sisältö- sekä 4) informaatio-ohjaus (tähän liittyvät erilaiset arviointiprosessit ja niistä saatavat suuntaviivat).<sup>63</sup> Kaikkien neljän taustalla vaikuttavat luonnollisesti poliittiset ja ideologiset päämäärät, ja ne ovat lisäksi kietoutuneet toisiinsa monella tavalla ja vaikuttavat opetukseen eri tavoin. Tässä teoksessa keskitytään erityisesti koulun opetussuunnitelmaan eli toiminnan sisältöohjaukseen.

Kuten Foshayn matriisin perusteella on nähtävissä, opetussuunnitelma ei ole yksiselitteinen neutraali looginen asiakirja, vaan ideologinen, monitasoinen, sirpaleinen ja tulkinnanvarainen tekstikokoelma erilaisista kasvatustehtävistä. Opetussuunnitelman käsitteen epämääräisyydestä on amerikkalainen koulututkija John I. Goodland esittänyt osuvan kysymyksen: Kenellä on oikeus määrittellä, mikä kurssisisältö ansaitsee nimen opetussuunnitelma? Kouluhistorioitsija Lawrence Cremin on kärjistäen kysynyt, onko kaikilla instituutioilla olemassa virallinen opetussuunnitelma: kirkolla, perheellä, jopa tv-aseamalla. Amerikkalainen opetussuunnitelmaekspertti Joseph Schwab puolestaan totesi jo 1970-luvulla, että kaikki opetussuunnitelmateoriat ovat epätäydellisiä. Hänen mukaansa teoria on käyttökelpoinen vain silloin, jos sillä on tiettyjä käytännöllisiä sovelluskohteita. Koulujen arkisen toiminnan kannalta Schwabin väite on ilmeisen oikeutettu.<sup>64</sup>

Käytännön kasvatustyössä näitä opetussuunnitelman määrittelyn vaikeuksia ei välttämättä ehditä eikä jouduta pohtimaan sen enempää. Jokin arkimääritys on vain hyväksyttävä asiaa sen enempää perustelematta. Tutkimuksen ja kriittisen erittelyn kannalta kysymys on kuitenkin vakava ja tarkempi ja harkitumpi määrittely tarvitaan. Erilaisia opetussuunnitelmamäärityksiä ei voida kuitenkaan puristaa yhteen. Laajassa kasvatustieteessä kaikki elämään liittyvät kokemukset ovat osa jokaisen oppilaan opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma ei ole näin ollen selvä, systemaattinen ja looginen rakennelma, vaan diffuusi, rajaton ja avoin.<sup>65</sup> W. A. Reidin mukaan opetussuunnitelman käsite on nykykielessä vielä hankala, koska se voi tarkoittaa eri ihmisille kovin erilaisia asioita. Se on menettänyt asemansa kaikille yhteisenä kontekstina. Tutkimuksen ja teorian kehittämisen kannalta tilanne on vaikea: koulujen opetussuunnitelma ei tarkoita samaa asiaa kaikille.<sup>66</sup>

Eräässä mielessä koulujen opetusohjelmat voidaan nähdä politiikan jatkeena: mitä tehtäviä koululaitokselle halutaan valtakulttuurin toimesta kulloinkin asettaa? Opetussuunnitelmaa ei tulisi edes tutkia irrallaan yhteiskunnallisesta kehityksestä. Yhteiskunta on nimittäin parempi tiedonlähde kuin itse opetussuunnitelma.<sup>67</sup>

Opetussuunnitelma on aina luonteeltaan normatiivinen asiakirja, koska siinä otetaan kantaa koulukasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöihin ilmoittamalla, mitä niihin sisältyy ja mitä ei. Kysymys on yhtä vanha kuin itse opettamistoimi: mihin koulukasvatuksella pyritään? Koulumuodot, luku- ja opetussuunnitelmat heijastelevat oman aikakautensa arvoja, uskomuksia ja sosiaalisia pyrkimyksiä. Nämä valinnat eivät aina ole edes tiedostettuja. Koulun rakenne on eräällä tavalla kaoottinen lopputulos taloudellisten, ideologisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta.<sup>68</sup> Myös tutkijat Richard Elmore ja Gary Sykes ovat korostaneet valtiotason metaohjauksen ja opetussuunnitelmapäätösten epämääräisyyttä. Koulukasvatus ei lopulta ole minkään yksittäisen tahon suorassa ohjauksessa. Jopa totalitaarisilla järjestelmillä – kuten kansallissosialistisella Saksalla 1930-luvulla – kesti vuosia saattaa koulut kunnolliseen valvontaan.<sup>69</sup>

Opetussuunnitelma on aina historiallisesti kerrostunut. Sillä on vahva perinne ja tapa. Joidenkin asioiden kuuluminen opetussuunnitelmaan johtuu siitä, että ne ovat aina olleet siellä. Näin traditio sitoo koulujen toimintaa aina jollakin tasolla. Jotkin kasvatustehtävät ovat myös ilmeisen ikaikaisia ja pysyviä. Näitä ovat monien perustaitojen opettaminen: lukemisen, kirjoittamisen ja laskennon alkeet, tiedon hankinnan taidot, moraliin ja etiikkaan liittyvät asiat, perinteet ja niiden arvostaminen. Myös oppimateriaalit voivat muokata koulujen toimintaa pitkäksi ajaksi. Ilmeistä on, että koulut ja opettajat perivät enemmän kuin itse luovat.<sup>70</sup>

Opetus muotoutuu aina suhteessa koululaitoksen tradition ja koulukasvatukselle asetettujen uusien vaatimusten yhteensovittamisesta. Nämä tekijät ovat tyypillisesti keskenään ristiriidassa. Yhteiskunnallinen muutos on harvoin täysin harmonista. Amerikkalaisen kouluhistorioitsijan Herbert M. Kliebardin mukaan opetussuunnitelmat tulee ymmärtää historiallisesti rakentuneena konstruktiona. Myös ristiriita paikallisten tarpeiden ja keskitetyn valtio-ohjauksen välillä voi olla yksi opetussuunnitelmapolitiikan tulos.<sup>71</sup>

Peruskysymys kuuluu: mitä varten koulut ovat olemassa? Tietyt seikat ovat väistämättä toisilleen vastakkaisia. Jokainen joutuu ottamaan niihin kantaa ja näin tehdessään asettumaan jonkin toisen näkökulman vastustajaksi. Toisaalta kyse on myös stereotyyppioista. Lisäksi näkökulmilla on omat tieteenalaiset taustansa ja merkkihenkilönsä, jotka tutkimustensa nojalla puolustavat oman kantansa tärkeyttä. Kaikkea tätä monitulkintaisuutta kuvastaa hyvin amerikkalainen katsaus *Understanding Curriculum* (1996). Siinä esitellään useita kymmeniä erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja

koulukuntia, joilla näitä opetussuunnitelman eroja ja merkityksiä voidaan analysoida.<sup>72</sup>

1970-luvun jälkeen opetussuunnitelmatulkinnat ovat hajonneet eri suuntiin ja niitä on aikaisempaa enemmän. Keskusteluun ovat tulleet mukaan psykoanalyttiset, eksistentiaaliset, hermeneuttiset ja marxilaiset, uusmarxilaiset, feministiset ja vähemmistötulkinnat. Julkaisuja, raportteja ja näkemyksiä on tarjolla entistä enemmän. Mutta onko näiden lukuisten näkökulmien lukijoita enää jäljellä? Onko kuilu opetussuunnitelmateorian ja käytännön kasvatustyön välillä kasvanut entisestään?<sup>73</sup>

Ei myöskään ole mahdollista määritellä opetuksen tehokkuutta yksiselitteisesti. Sen mittaaminen ja arviointitutkimus voivat vaikuttaa myös kielteisellä tavalla tai vääristää todellisuutta. Kun ongelmat ovat monimutkaisia, on vaarana helppojen vastausten etsiminen. Tällöin aineisto ja tulkinta työntyvät ohi niiden omien rajojen. Opettajat saattavat ryhtyä myös harjaannuttamaan oppilaita testejä varten, jolloin todellinen syväoppiminen voi vaarantua, vaikka testitulokset olisivat hyviä. Testit voivat näin ohjata kehitystä aivan toiseen suuntaan kuin mikä on ollut niiden tarkoitus. Kyse on erilaisista mahdollisuuksista ja niiden yhteensovittamisesta sekä kasvatuksen arvoista. Paraskin työmuoto, oppimateriaali tai ohjelma menettää tehonsa liian usein käytettynä.<sup>74</sup>

On myös selvää, että opetuksen tehokkuutta koskevan tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt ja sen mahdolliset tulokset tarjoavat samalla poliittisille ja ideologisille voimille keinon kritisoida koulutusta tai nostaa jonkin tietyn tutkimustuloksen tai näkökulman laajempaan keskusteluun. Eli kun aineisto on olemassa, halu vastata tiettyihin kysymyksiin kasvaa. Jos taas tutkimus ei tuota yksiselitteisiä tuloksia, sitä puolestaan kritisoidaan tehottomana. Kasvatuksen kytkennät yhteiskuntaan ovat loputtomat.<sup>75</sup>

Kriittisen koulukunnan edustajat, kuten Michael Apple, Henry Giroux ja Peter McLaren, ovat eri yhteyksissä osoittaneet, etteivät myöskään opetussuunnitelmateoriat ole arvovapaita, eikä niitä tuoteta poliittis-sosiaalisen kentän ulkopuolella. Ei yksinkertaisesti ole olemassa tietoa sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin ulkopuolella. Opetussuunnitelmatutkija James B. MacDonaldin mukaan koulutuksen tavoitteet ovat olleet konfliktissa jo vuosisatoja.<sup>76</sup>

Elmoren ja Sykesin mukaan opetussuunnitelmien ja politiikan suhde on kaksisuuntainen. Niiden välissä on useita tasoja: valtakunnallinen ja alueellinen taso, koulupiiritaso, koulun taso, luokkahuoneen taso. Erilaisten pyrkimysten ja tekijöiden välillä on ristiriitoja. Esimerkiksi oppimateriaalit voivat olla ristiriidassa niiden poliittisten pyrkimysten kanssa, joita kouluille ja

opetussuunnitelmiin on asetettu. Arthur Wise totesi jo 1970-luvulla, että politiikka on jatkuvasti pyrkinyt vaikuttamaan kasvatuksen praktiikkaan. Väitteen taustalla on lähes hyperrationaalinen uskomus siitä, että tavoitteita, tarkoituksia ja keinoja voidaan kouluissa loputtomasti säädellä.<sup>77</sup>

Monien – erityisesti kasvatushistorian – tutkijoiden näkemys on kuitenkin se, että hallinnollis-teknisten ohjelmien kyky ja teho viime kädessä ohjata kasvatusta on vähäinen. Kysymys on osin vastakkaisista vaatimuksista ja ulkoisista tekijöistä. Niiden vaikutus toteutuvaan opetussuunnitelmaan on heikko vaikka valvonnan ja kontrollin paine onkin lisääntynyt 1970-luvulta lähtien. Michael Lipsky pitää tuloksia taas niin vaikeasti määriteltävinä, ettei niiden pohjalta pystytä valitsemaan keinoja. Koulujen asiakkaat eivät myöskään ole yksimielisiä opetussuunnitelman tavoitteista. Kasvatusprosessi on ennustamaton ja monet resurssit säätelevät tuloksia. Opettajat omaksuvat helposti tiettyjä selviytymiskeinoja ja rutiineja. Niiden muuttaminen on osoittautunut erittäin vaikeaksi. Brian Rowanin mukaan, koska ei ole mahdollista löytää mitään yhtä tapaa opettaa formaalit traditiot, niin politiikan vaikutusmahdollisuudet jäävät väkisin vähäiseksi. Monet tutkijat ovatkin korostaneet paikallisen yhteisön ja opettajan roolia. Muutoksia voi tapahtua, jos saadaan aikaiseksi toimijoiden välinen luottamus, tukitoimia on riittävästi ja opettajat sitoutuvat muutokseen.<sup>78</sup> Englantilainen kasvatustieteilijä William A. Reid on esittänyt todellisen opetussuunnitelmamuutoksen tarkoittavan samalla koulun sosiokulttuurista muutosta. Koulut eivät ole mekaanisia tavarantuottajia, vaan toimintakulttuureja.<sup>79</sup>

Poliittinen valta näkyy silti kasvatuskulttuurissa muutenkin kuin opetussuunnitelmissa. Koulutusta ohjaavat monet lait, poliittiset tahot sponsoroivat ohjelmia ja tutkimusta sekä kehitystyötä. Opettajien pätevyyskäsiä säädellään, koulutuksen tuloksellisuutta arvioidaan. Yksi näkyvimmistä politiikan vaikutuksista nimenomaan amerikkalaisen koululaitoksen kehityksen oli niin kutsuttu ”Sputnik-šokki” Neuvostoliiton laukaistua kylmän sodan aikana oman kantoraketinsä avaruuteen. Seurauksena oli voimakas panostus matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin, koska päättäjät katsoivat Yhdysvaltojen olleen jäämässä tekniikan kehityksessä Neuvostoliitosta jälkeen. Toinen selkeä paradigmanmuutos tapahtui 1980-luvulla. Amerikkalaisen koululaitoksen katsottiin olevan ajautuneen lamaan ja oppimistuloksia pidettiin huonoina. Reaganilainen ”A Nation at Risk” ohjelma palautti perustaitoja koulujen päätehtäväksi.<sup>80</sup>

Myös Suomessa vastaavia voimakkaita ja lyhyessä ajassa toteutuneita muutoksia opetussuunnitelmien painotuksissa on historian kuluessa tapahtunut. Venäjän hallintokoneisto puuttui voimakkaasti oppikoulujen tuntijakoon yhtenäistämispoliittikan käynnistyessä 1899.

Sisällissodan jälkeen Suomen kansakoululaitos alistettiin kansallisen yhtenäistämispolitiikan instrumentiksi. Tämä nationalistinen kouluvetos oli puolestaan tiensä päässä syksyllä 1944. Neuvostoliiton romahdus ja 1990-luvun uusliberalistinen politiikka heijastuivat selvästi vuoden 1994 opetussuunnitelmadoktriinissa: koulujen vapaus ja valinnaisuus näkyivät kaikilla tasoilla. Viimeisimmässä peruskoulun opetussuunnitelmassa ja erityisesti voimistuneissa arviointikäytänteissä voi puolestaan nähdä yhteiskunnan kiihtyvien tehokkuusvaatimusten vaikutusta.

### Opetussuunnitelma ja arvot

Opetussuunnitelman ja julkisen politiikan suhteesta on esitetty neljä metatason kategoriaa. Vanhin näkökulma on *opetussuunnitelma arvokkaana tietona*. Opetussuunnitelmasta muodostuu tällöin taistelukenttä erilaisille ideoille, joiden kesken vallitsee tyypillisesti ristiriitoja. Näkemykset yhtäältä siitä, mikä on arvokasta, ja toisaalta siitä, mikä on tietoa, eivät ole eri intressiryhmille samanlaisia ja pysyviä. Amerikkalaiset tutkijat Herbert Kliebard, Eliott W. Eisner ja Elizabeth Vallance ovat todenneet koulujen opetussuunnitelmien ympärillä käytävän jatkuvan kamppailun sisällöistä. Taustalla on pitkä traditio, jonka alkuperä lienee antiikin käsityksessä vapaista taiteista. Ajan kuluessa uusia ja taas uusia näkökulmia on tuotu esille. 1800-luvun lopulla alkoi voimistua *kognitiivis-kehityksellinen* (eli tiedollisia ja kehitykseen liittyviä seikkoja korostava) ajattelu. Huomio kiinnittyi tieteellisiin malleihin oppimisen lähtökohtien (lapsen ikä ja kyvyt sekä älyllinen kehitys) ratkaisemiseksi. Trendi jatkuu edelleen konstruktivistisen oppimispsykologian pyrkimyksinä. Toinen trendi lähti kehittämään 1900-luvun alussa koulutuksen tehokkuusnäkökulmaa. Tieteellisiä ja talouselämän mittareita ja malleja haluttiin ottaa käyttöön. Kolmas näkökulma on halunnut uudistaa yhteiskuntaa koulujen kautta: oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, demokratia. Tämän näkökulman syynä ovat olleet monet vakavat ongelmat; kaupungistuminen, rotukysymys, siirtolaisuus, kansalaisyhteiskunta, naisen asema, nuorten syrjäytyminen.<sup>81</sup>

Toinen laaja opetussuunnitelmamalli on tulkittu *rationaalina systeeminä*. Systematisointiajattelu kehittyi ensimmäisen maailmasodan jälkeen ja on ollut sen jälkeen esillä eri muodoissa. Mallin puitteissa on kehitetty R&D-malleja (*research & development*, tutkimus- ja kehitystyö), joilla on pyritty mahdollisimman suureen tieteelliseen pätevyyteen jonkin järjestelmän osan muutoksen testaamisessa ja myöhemmin laajentamisessa koko järjestelmässä käytettäväksi. Eräät lineaariset

mallit ovat kuitenkin epäonnistuneet. Esimerkiksi Yhdysvalloissa National Science Foundation rahoitti useita asiantuntijavetoisia opetussuunnitelmahankkeita, joiden tulokset jäivät vaatimattomiksi. Tavoite oli opetussuunnitelman institutionalisointi. Toinen laaja hanke pyrki kehittämään oppimateriaaleja, mutta niiden vaikutus opettajan työhön jäi vähäiseksi. Useimmat R&D-mallit eivät ole tuottaneet sitä, mitä niille on asetettu tavoitteeksi. Ne eivät ole onnistuneet liittämään yhteen opetussuunnitelman keskeisiä tekijöitä: yhteisöä, ympäristöä ja sosiaalista interaktiota. Myönteisten yksittäisten kokeilutulosten vieminen koko järjestelmän käyttöön on ollut yksi pysyvä koulun kehittämisen haaste.<sup>82</sup>

Opetussuunnitelma voidaan nähdä myös *kontrollin välineenä*. Useimmissa teollistuneissa valtioissa keskushallinnon valta koulutuksen ohjailussa on kasvanut historian kuluessa. Kasvatuksen ja vallan suhde on monimutkainen ja vanha teema. Kysymys vanhempien vallasta lapsiinsa on ikuinen. Jo Platon pohti *Valtio*-teoksessaan kasvatuskysymystä yksilön ja valtion suhteena. Kristinuskon kasvatusnäkökulmassa indoktrinaatio sai selkeän muodon. Valtio- ja kansalaisnäkökulma voimistui 1800-luvulta lähtien korostaen kansalaisen oikeuksia ja velvollisuuksia suhteessa valtioon. Valta on esillä myös kasvatuksen paikallisissa olosuhteissa, se koskettaa aluehallinnon valtaryhmiä sekä eri vähemmistöjen suhdetta sekä päätöksenteon prosesseja kasvatusta koskevista kysymyksistä – kyseessä ovat asiantuntijat ja virkamiesten tehtävät. Näiden vallan tasojen ja eri toimijoiden välille syntyy helposti jännitteitä. Valtanäkökulma on erityisen keskeinen sosiologisesti suuntautuneessa sekä marxilaisessa ja kriittisen Frankfurtin koulukunnan edustajien opetussuunnitelmatutkimuksessa.<sup>83</sup>

Kriittisen pedagogiikan edustajat ovat tuoneet esille tekijöitä vallan ja koulutuksen rooleista suhteessa kulttuurin uusintamiseen: luokka, rotu, sukupuoli ja etniset kysymykset. Heidän mukaansa opetussuunnitelmassa on kyse laajasta tiedon, varallisuuden ja palveluiden jakelusta, ideologioista, joille alistaisiksi psykologiset ja tekniset välineet asetetaan. Valtaapitävillä voimilla on aina suurempi pääsy näiden mekanismien hallintaan kuin muilla. Vastaan ajatusta koulun tuotannollisuudesta on hyökännyt esimerkiksi Michael Apple. Hän syyttää koulutuksen ohjailun johtavan kulttuuriseen hegemoniaan ja tietyn sosiaalisen uusintamiseen. Seurauksena ovat myös (ei-toivottu) piilo-opetussuunnitelman voimistuminen ja marginalisaatio.<sup>84</sup>

Neljäs näkökulma määrittelee opetussuunnitelman *kulttuurisena pääomana*. Tämä on hyvin laaja systeeminen näkökulma. Mikä määrittää opetussuunnitelman rakennetta? Historiansa aikana se on joka tapauksessa laajentunut kolmeen suuntaan: systeemin laajentuminen, systeemin intensiteetin



voimistuminen sekä systeemin erilaistuminen. Toisin sanoen koulutuksen kenttä on koko ajan laajentunut, saanut lisää tavoitteita ja toisaalta erilaistunut yhä rajatumpiin ohjelmiin.<sup>85</sup>

John M. McNeil on tiivistänyt opetussuunnitelman *taustalla* vaikuttavat ideologiat niin ikään neljään pääkategoriaan. *Humanistinen lähtökohta* pyrkii takamaan yksilöllisesti tyydyttäviä kokemuksia kaikille. Opetussuunnitelma on liberalisoiva prosessi, joka vastaa henkisen kasvuun. Opetussuunnitelman osalta humanistinen traditio on hyvin vanha. Sen jäljet voidaan löytää jo antiikin Kreikan kasvatustilastoista ja niitä voi seurata läpi renessanssin aina oman aikamme kriittisiin yhteiskunnanäkemyksiin. Tästä syystä se on tietysti saanut myös eri aikoina erilaisia tulkintoja yhteiskunnallisessa kehityksessä. Yhteistä niille kuitenkin ovat ihmiskeskeisyys, ihminen lähtökohtana ja asioiden mittana. Se vastustaa koulutuksen ja kasvatuksen byrokraattista ohjausta, keskusjohtoisia suunnittelumalleja, tarkkoja sisältötavoitteita, liiallista käytännön korostamista ja koulun kytkemistä esimerkiksi työelämän ja talouden vaikutuspiiriin. Tarkka curriculum on jo itsessään de-humanisoiva; se tarkoittaa keinojen pyhittämistä päämäärillä, aidon harrastuksen ja älyllisen funktion korvautumista mekaanisella tavoiterationaalisuudella.<sup>86</sup> Humanistiselta suunnalta esitetty kritiikki koulutuksen mekanisointia kohtaan on ollut aina esillä. Se on pitänyt laajoja keskitettyjä malleja vanhentuneina ja muodollisina. Sen mukaan niiden taustalla oleva ideologia ei tee oikeutta koulun kompleksisuudelle ja ihmisten todellisille olosuhteille. Se on kritisoinut koulutuksen alistumista teknologioille. Koulu on siis menettänyt humanistisia arvojaan, hengelliset, esteettiset ja eettiset näkökulmat on laiminlyöty. Kaikkein kriittisimmät puheenvuorot esittävät, että koulu suorastaan vahingoittaa esimerkiksi vähävaraisia ja vähemmistöjä.<sup>87</sup>

*Akateemisella opetussuunnitelmalla* pyritään osittain samoihin tuloksiin kuin humanistisessa traditiossa, mutta sen määrittely on tarkempaa, ennalta strukturoitua. Akateeminen opetussuunnitelma korostaa opetussuunnitelmaa pikemminkin välineenä, jonka avulla oppilaille tarjotaan tiettyjä tieteitä, arvokkaiksi katsottuja ja organisoituja kokonaisuuksia. Tällöin taataan parhaiten jatkokoulutusmahdollisuudet. Yhdysvalloissa kyseinen näkökulma voimistui 1950-luvulta lähtien. Sille on ominaista nimenomaan asiantuntijoiden laatimat curriculumit ja oppimateriaalit ja sen taustalla on yliopistojen ja vahvojen tieteenalojen traditio. Tarkasti strukturoitu curriculum vaikuttaa opetuksen järjestämiseen monella tavalla. Sen välttämättömyyttä on Yhdysvalloissa perusteltu opettajien suhteellisen alhaisella koulutuksella. Myös saksalaisessa *lehrplan*-traditiossa on korostunut tämä näkökulma.<sup>88</sup> Suomen oppikoululaitos edusti pitkälti akateemisen curriculumin periaatteita. Sen ensisijaisena tavoitteena oli pohjustaa korkeakouluun.

*Teknologinen näkökulma* näkee curriculumin tuotantoprosessina ja politiikan jatkeena. Sillä täytetään tietyt vaatimukset, eikä se voi olla neutraali. Opetussuunnitelmassa voidaan tehdä ehdotukset metodien ja organisoitujen kokemusten osalta. Teknologinen näkökulma on monitasoinen. Kapeasti ajateltuna se tarkoittaa teknisten välineiden avulla tapahtuvan koulutuksen järjestämistä. Se voi olla tietokoneen avulla tapahtuvaa opiskelua, yksilöllisiä opiskelumahdollisuuksia, audiovisuaalisten välineiden käyttöä. Niiden osalta voidaan tehdä erilaisia luokituksia. Mutta sillä on myös laajempi tulkinta. Tällöin puhutaan usein opetusohjelmien tehokkuudesta, metodeista ja materiaaleista. Teknologia vaikuttaa opetussuunnitelmaan kahdella tavalla: sovelluksina ja teoriana. Sovellukset ovat käytäntöä, jossa hyödynnetään teknologisia apuvälineitä. Teorian tasolla se voi olla tietynlainen tapa määrittellä ja ohjata koulutusta ja opetusta. Kapeasti ajateltuna kyse on jälkimmäisessä tapauksessa siitä, kuinka opetus saadaan tehokkaaksi. Mitkä ovat parhaat menetelmät ja miten ne voidaan ottaa käyttöön?<sup>89</sup>

Neljäs McNeillin esittämä kategoria on opetussuunnitelma *sosiaalisena konstruktiona ja ilmiönä*. Tällöin ajatellaan optimistisesti, että opetussuunnitelman avulla voidaan vaikuttaa yhteiskunnan sosiaaliseen muutokseen ja tasa-arvoon. Toisaalta on esitetty pessimistisiä näkemyksiä siitä, ettei opetussuunnitelmalla pystytä korjaamaan yhteiskunnallisia epäkohtia. Opetussuunnitelmalla on kuitenkin kiistatta kytköksiä koulua ympäröivään (paikalliseen) yhteisöön. Tämä näkökulma on saanut kannatusta kriittisen pedagogiikan taholta, koska sen mukaan sosiaalisena tulkittu opetussuunnitelma huomioi paremmin myös kulttuurisia tarpeita ja vähemmistöjen intressejä.<sup>90</sup>

- 
- <sup>1</sup> Straughan & Wilson 1983, 11; Smith 1966, 7–8; Huisken 1991, 13–14; Nurmi 1997, 18; Lapinoja 2006, 17; Hartnett & Naish 1976, 74–76; Ikonen 2000, 128; Dupuis & Gordon 1997, 5.
- <sup>2</sup> Dwerek & Tenorth 2001, 79; Kansanen 2004, 69–70, 82.
- <sup>3</sup> Wilenius 1987, 46–47; Wittgenstein 1953, 109.
- <sup>4</sup> Puolimatka 1995, 87–88.
- <sup>5</sup> Kansanen 2004, 17.
- <sup>6</sup> Hartnett & Naish 1976, 85.
- <sup>7</sup> Hirsjärvi 1987, 5–6; Puolimatka 1996, 2–5; Dupuis & Gordon 1997, 273; Bowen & Hobson 173–175; Straughan & Wilson 1983, 60.
- <sup>8</sup> Hughes & Hughes 1959, 57; Brubacher 1966, xi–xiv; Puolimatka 1995, 4–6; Hirsjärvi 1987, 6–7.
- <sup>9</sup> Straughan & Wilson 1983, 17.
- <sup>10</sup> Suomalaisten hyvinvointi 2002, 67; Pietikäinen, Juopa & Jokela 2009, 166; Kouluterveyskysely vuosilta 1996–2010.
- <sup>11</sup> Siljander 2002, 25; Nurmi 1997, 61; Ikonen 2000, 119.
- <sup>12</sup> Siljander 2002, 26; Värrä 1997, 14.
- <sup>13</sup> Malson 1972, 50, 55–57.
- <sup>14</sup> Huiksen 1991, 15; Harris 2000, 457.
- <sup>15</sup> Viljanen 1977, 11–13. Vrt. Hartnett & Naish 1976, 81.
- <sup>16</sup> Viljanen 1977, 11–13.
- <sup>17</sup> Viljanen 1977, 11–13.
- <sup>18</sup> Antikainen et al. 2006, 12; Boli 1989, 14.
- <sup>19</sup> Nath 2001, 15–16; Siljander 2002, 56; Laine 2000, 190; Hoikkala 2003, 101.
- <sup>20</sup> *Valtio Neljäs kirja*, 424a.
- <sup>21</sup> *Valtio Neljäs kirja*, 424b
- <sup>22</sup> Bowen & Hobson 1974, 16.
- <sup>23</sup> Bowen & Hobson 1974, 89–90; Dubuis & Gordon 1997, 18–19.
- <sup>24</sup> *Nikomakhoksen etiikka III kirja*, 12. luku.
- <sup>25</sup> Mill (1867) 1931, 133; Milton (1644) 1946, 48.
- <sup>26</sup> Smith 1966, 9–10.
- <sup>27</sup> Conant 1953, 2; Ball 2004, 12. Hyvä esimerkki voimistuvasta uskosta oppia toisen valtion koulujärjestelmän menestyksestä on saksalaisten kiinnostus Suomen koululaitosta kohtaan. Ensimmäisten PISA-tulosten jälkeen Opetushallituksen vierana kävi joulukuusta 2001 kesäkuuhun 2004 yhteensä 949 saksalaista toimittaja, opetusalan edustajaa tai poliitikkoa (Isotalo 2004, 15); Pedagogiska Magazinet Nummer 1 Februari 2011, 38; Jennifer Chung ”An Investigation of Reasons for Finland’s Success in PISA”.
- <sup>28</sup> Chislett 1996, 17; Chung 2009.
- <sup>29</sup> Sarason 1972, 20–21; Simon 1994, 4–5; Kliebard 1992, 158.
- <sup>30</sup> Foshay 2000, 3; Cuban 2002, 15; Cuban 2004, 465; Deets 1998, 178.
- <sup>31</sup> Foshay 2000, 2; Deets 1998, 3.
- <sup>32</sup> Foshay 2000, 1.
- <sup>33</sup> Harris (1977) 2006, 57–58.
- <sup>34</sup> Foshay 2000, 3–7; Deets 1998, 214.
- <sup>35</sup> Foshay 2000, 7; Jackson 1992, 6.
- <sup>36</sup> Miettinen 1990, 155.
- <sup>37</sup> Hyvä esimerkki PISA-koulusavutustestien valtavasta julkisesta keskustelusta on Suomen hyvä PISA-menestys. Google hakukone antaa saksankielisellä termillä ”Finnische Schulsystem” 439.000 saksankielistä linkkiä. Vastava haku sanaparilla ”Deutsche schulsystem” tuottaa 144.000 linkkitietoa. Suomenkielinen haku sanoilla ”Suomen koulujärjestelmä” tuottaa 42.700 linkkitietoa [tiedot haettu 10.1.2010].
- <sup>38</sup> Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 118; Engeström 2004, 158; Joutsenvirta & Kukkonen 2009, 5–6; Keltikangas-Järvinen 2006, 268–270.
- <sup>39</sup> Turunen 1999, 90–91; Kauppinen 2010, 210.
- <sup>40</sup> Opetushallitus 1995, 134–136; Kouluterveyskysely 2009 2009, 4–5.
- <sup>41</sup> Helsingin Sanomat 18.11.2007 D3.
- <sup>42</sup> Veenman 1984, 143–178; McVey 2004, 27.
- <sup>43</sup> Foshay 2000, 45; Deets 1998, 100–103.
- <sup>44</sup> Hoikkala 2000, 100; Tolonen 1999, 139–140; Opettaja 18–19/2009, 30.
- <sup>45</sup> Foshay 2000, 29–31; Deets 1998, 68–71.
- <sup>46</sup> Foshay 2000, 16–17; Deets 1998, 122–124.
- <sup>47</sup> Foshay 2000, 2, 40–41, Deets 1998, 158.

- 
- <sup>48</sup> Foshay 2000, 2; Deets 1998, 58, 64.
- <sup>49</sup> Reid 1999, 129.
- <sup>50</sup> Foshay 2000, 2, 13; Deets 1998, 60–63.
- <sup>51</sup> Kilpeläinen 2010, 62–63, 91–92, 126–127.
- <sup>52</sup> Esim. Uusikylä & Atjonen 2000, 140–153, 162–173; Kariet al. 1992, 153–179.
- <sup>53</sup> Malinen 1992, 51–53.
- <sup>54</sup> Carr & Kemmis 1993, 8.
- <sup>55</sup> Tietointensiivinen -termi on usein varattu tietotekniikan, informaatioalan ja organisaatiotutkimuksen piiriin. Tietotyöläiseksi on määritelty työntekijä, jonka työ edellyttää suunnittelua ja ideointia (Pyöriä 2002, 60).
- <sup>56</sup> Foshay 2000, 3. Foshayn antaman laskelman kohdalla on syytä muistaa, että Yhdysvalloissa perusteella opetettavia oppiaineita on vähemmän. Suomen koululaitoksen osalta kaavan ensimmäinen luku (10) tulisi korvata oppiaineiden luvulla, joka luku vaihtelee vuosiluokasta ja oppilaan ainevalinnoista riippuen 8–16 välillä.
- <sup>57</sup> Broady 1994, 96–99.
- <sup>58</sup> Wilenius 1987, 35; Wilenius 1976, 22–23, 47.
- <sup>59</sup> Hartman 2005, 281–288.
- <sup>60</sup> Carr & Kemmis 1993, 18–19.
- <sup>61</sup> Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen strategia 2009–2011.
- <sup>62</sup> Kansanen 2003, 85; Nuutinen 2001, 100.
- <sup>63</sup> Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus 192/2009, 16.
- <sup>64</sup> Goodland 1979, 44–45; Cremin 1976, 22; Schwab 1978, 320.
- <sup>65</sup> Jackson 1992, 3; Peshkin 1992, 251.
- <sup>66</sup> Reid 1999, 177.
- <sup>67</sup> Seddon 1989, 1–16; Elmore & Sykes 1992, 185–186; Goodson & Dowbiggin 1997, 62; Kliebard 1992, 181; Bellack 1969, 291; Malinen 1992, 18–19.
- <sup>68</sup> Kliebard 1992, 157; Lundgren 1981, 15; Goodson 1997, 18; Kansanen 2003, 25.
- <sup>69</sup> Elmore & Sykes 1992, 186.
- <sup>70</sup> Jackson 1992, 22; Venetzky 1992, 436; Heinonen 2005, 6, 14, 36.
- <sup>71</sup> Kliebard 1992, 159; Kliebard 1998, 92; Bidwell & Dreeben 1992, 345.
- <sup>72</sup> Tyack & Cuban 1995, 42–43; Jackson 1992, 19; Salminen 2002, 27; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1996, vi–xi.
- <sup>73</sup> Jackson 1992, 37.
- <sup>74</sup> Cuban 1986, 10.
- <sup>75</sup> Darling-Hammond & Snyder 1992, 70.
- <sup>76</sup> Lincoln 1992, 88; McDonald 1988, 158.
- <sup>77</sup> Elmore & Sykes 1992, 190; Wise 1979, 65.
- <sup>78</sup> Lipsky 1980, 40; Elmore & Sykes 1992, 194.
- <sup>79</sup> Reid 1999, 120.
- <sup>80</sup> Elmore & Sykes 1992, 189; Walker 1992, 112.
- <sup>81</sup> Elmore & Sykes 1992, 195; Kliebard 1995, 249–251.
- <sup>82</sup> Elmore & Sykes 1992, 198.
- <sup>83</sup> Elmore & Sykes 1992, 203.
- <sup>84</sup> Apple 1979, 45; McLaren & Giroux 2001, 29–31.
- <sup>85</sup> Elmore & Sykes 1992, 207–208.
- <sup>86</sup> McNeil 1985, 1–2.
- <sup>87</sup> Jackson 1992, 15.
- <sup>88</sup> McNeill 1985, 58–59.
- <sup>89</sup> McNeill 1985, 42–43; Jackson 1992, 15.
- <sup>90</sup> McNeill 1985, 25–26; Jackson 1992, 15.