

# Curriculum-tutkimus ja opettajankoulutus

TERO AUTIO



“Meillä tämän pallon asuttajilla on edessämme tavattoman isoja ongelmia, voittopuolisesti negatiivisia utopioita, ilmastonmuutos, köyhyys, eroosio, hupenevat energiavarastot jne. Tylerilaistyyppinen arvioinnin kulttuuri, joka vahvasti jyllää yliopistolaitoksessakin, on näköalattomuudessaan ja todellisten globaalien haasteiden edessä hie-man samaa kuin kuumetta mittaamalla yritettäisiin parantaa sairaus”, kirjoittaa professori Tero Autio suomien kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen antautumista markkinavoimille.

Kasvatustieteen virkani numeroltaan 135 on määritelty erityisalueenaan ”opetussuunnitelma-tutkimus ja opettajankoulutus”, mutta seuraavassa tuote-esittelystäni puhun opetussuunnitelman sijaan mieluummin curriculumista. Vaikka suhteeni äidinkieleeni on periaatteessa tarkka ja huolehtiva, protektionistinenkin, ainakin pyrkimyksiltään, pyrin perustelemaan terminologista valintaa oman erityisalueeni sisäisellä kehityksellä ja dynamiikalla, jossa puhe *opetussuunnitelmas-ta* ei mielestäni kuljeta ainakaan kovin hyvin sitä viestiä alueen temaattisesta laajenemisesta ja painotuksista, mikä erittäin vilkkaassa kansainvälisessä alan tutkimustoiminnassa näyttäytyy.

Suomen kielessä ei ole toistaiseksi olemassa käsitteistöä, joka tekisi sisällöllistä oikeutta *curriculum theory-* tai *curriculum studies-*nimikkeen alla tehtävälle tutkimukselle. Opetussuunnitelma-käsitteen tietynasteisesta rasittuneisuudesta näkyy merkkejä kotimaisessakin käytössä, vaikka opetussuunnitelman ‘hiljainen’ merkitys onkin sen kirjaimellista merkitystä laajempi. Uusia terminologisia kokeiluja vilahtelee, kuten *oppimisen järjestys*, *oppijärjestys* tai *oppimisympäristö*, mutta ne ovat kenties vieläkin kömpelömpiä ja vähemmän ilmaisuvoimaisia kuin alkuperäinen, vaikka niissä implisiittisesti tiedostetaankin opetussuunnitelma-käsitteen sisällöllinen rasittuneisuus ja ajattelutavan vanhanaikaisuus – erityisesti tutkimuksen valossa katseltuna.

Toinen tekijä curriculum-termin suosimiseen on sen laajentuva suosio myös Yhdysvaltojen ul-

kopuolella, kuten kasvat- ja koulutusajattelun toisessa perinteisessä suurvallassa Saksassa, jossa näkyy enenevästi *Lehrplan*’in rinnalla sellaisia ilmauksia kuin *Curriculumforschung*, *Curriculumentwicklung* tai *Curriculumplanung*.

Curriculum-käsite on sekin ristiriitainen ja paradoksin kyllästämä, ainakin jos ajatellaan sen käytön historiaa. Uusimmassa tutkimuskäytännössä siihen sisältyy sellaisia usein piiloisia kulttuurin ja politiikan muutoksen ja myös tutkimuksen paradigmamurroksia rekisteröiviä merkityksiä, joita rationalistista sosiaali-insinöörieetosta ja ihmiskuvaa heijasteleva perinteinen opetussuunnitelma-käsitteen käyttö ei tavoita.

Nykyisin curriculum ymmärretään kasvatuksen ja koulutuksen, opettamisen ja oppimisen organisatorisena ja älyllisenä keskuksena. Curriculumin historia erityisesti englantia, mutta myös saksaa puhuvissa maissa on keskittynyt kirjaimellisesti opetussuunnitelmaan (*Lehrplan*) ja erityisesti siihen, **miten** opetus organisoidaan. Olen itse tutkimuksissani käyttänyt tästä pitkästä perinteestä, jonka alku sijoittuu uuden ajan alkuun, nimeä metodin kulttuuri, *the Culture of Method*. Sillä on opettajankoulutuksessa pitkät perinteet: viimeksi syksyllä 2006 esitellessäni curriculumin historiaa omilla luentosarjoillani opiskelijat vais-tomaisesti ja välittömästi tunnistivat esimerkiksi herbartilais-zilleriläisten ns. muodollisten asteiden ajankohtaisuuden opetusharjoittelun punaisena lankana tai peruseetoksena, jotka Tuiskon Ziller kehitteli 1800-luvun alussa.

Organisatorisen curriculum-ajattelun, jossa siis metodi on likipitään sama kuin teoria, kulmakivi on eittämättä ns. Tylerin Rationaali, curriculum-ajattelun ikoniksi tai raamatuksi sanottu pieni 126-sivuinen kirjanen ilman lähdemerkintöjä vuodelta 1949. Siinä tiivistyy ikään kuin aatteellisenä alkujuurena sen tyyppinen koulutuksen peruslogiikka, joka näkyy makrotasolla esimerkiksi tämän päivän globaalissa uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa tai mikrotasolla opettajille asettuvissa erinomaisuuden, tuloksellisuuden, tehokkuuden ja tilivelvollisuuden vaatimuksissa. Tylerin neliaskelinen malli (goals, learning experiences, organization and evaluation) on ensinäkemältä vastaansanomattoman selväjärkinen ja näennäisen aukoton. Siinä tiivistyy modernin, teollistuneen aikakauden yhteiskunta- ja ihmishanne, usko tieteeseen, ja tieteen avulla kontrolloituun ja hallinnoituun luonnon ja ihmisen todellisuuteen.

### Homo economicus – to be is to do

Tyler käsittää curriculumin välineeksi tai instrumentiksi, jolla oppimista koskevat tieteelliset periaatteet rakennetaan käyttäytymisen tehokasta muuttamista koskeviksi universaaleiksi toimenpiteiksi. Toisin sanoen malli on yleispätevä, universaali. Se pätee kaiken tyyppisessä oppimisessä, esimerkiksi kaikissa aineissa ja myös rationaalisesti toimivan subjektin ekstrakurriculaarisissa arjen ja juhlan aktiviteeteissa.

Tylerin Rationaalissa kasvatuksen ja oppimisen välillä on yhtäläisyysmerkit, curriculumin peruskonseptiosta siilautuu ulos kasvatukseen sisältyvät monimutkaiset historialliset, filosofiset, poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset näkökohdat, niistä päättävät asiantuntijat. Syntyy rationaalinen, sisällötön *homo psychologicus*, joka voidaan täyttää tiedolla haluttuun määrään, jonka seuraava kehitysaskel on meille tänään tarjoutuva ihmis-ihanne: *homo economicus*. Molempia yhdistää instrumentaalinen, välineellinen suhde todellisuuteen, jossa toteutuu pitkän 1500–1600-luvulta lähteneen modernisaatioprosessin nykyvaihe, prosessin, jonka Steven Toulmin on iskevästi kiteyttänyt muotoon: to be is to do, to do is to calculate. Siinä siis inhimillinen oleminen vähitellen muovautuu kalkyloinniksi, jonka Zygmunt Baumannin määrittelemä postmodernin identiteetin adoptoinut nykyihminen saattaa kuitenkin Frank Sinatran tapaan kuitata:

”duubi do duubi do” nykyisessä huolettoman individualismin hengessä.

Tylerin psykologisoitu curriculum, yksilön tietoteoreettinen erottaminen ympäristöstään tutkimus- ja koulutusobjektiksi, vahvasti olennaisesti sellaisen opetussuunnitelmatyön kehitystä, jossa *tavoitteet* nähtiin kaiken opetuksen suunnittelun kulmakivenä (esimerkiksi Tylerin Rationaali: *Basic principles of curriculum and Instructionin* tekstisivusta yli puolet on omistettu tavoitteille). Käytännössä ne kuitenkin menettivät itseisarvonsa tavoitteina tai päämäärinä ja tavoitteet nähtiin tärkeäksi muodostuneen *arviointin standardeina*. Tämän eetoksen leviämisen tuloksena koulutus kaikilla tasoilla alkaa leimautua enemmän tai vähemmän ulkokohtaiseksi suorittamiseksi, ritualistiseksi oppimisen simuloinniksi, jossa tiedolla on yhä vähemmän käyttöarvoa mutta sen välineellinen vaihtoarvo opintopisteinä tai todistuksina tai tohtorinhattuina säilyy.

Curriculum-tutkimus otti erityisesti Yhdysvalloissa 1970-luvulta lähtien uuden suunnan, jossa curriculumia ryhdyttiin tutkimaan ”as an intellectual centerpiece of education”. Tämä käänne on Eуроopassa jäänyt miltei rekisteröimättä tai siihen havahtuminen alkaa vasta tapahtua. Esimerkiksi saksalainen merkittävä didaktiikan tutkija Ewald Terhart sanoo, että teoreettinen keskustelu koulutuksesta on Saksassa ollut käytännöllisesti katsoen tyystin pysähdyksissä viimeiset kaksikymmentä vuotta. Teoreettisen keskustelun on hänen mukaansa korvannut sielläkin dogmaattisesti haltioitunut sävy lanseerata koulutuksen markkinaistuneille kentille milloin mitään uusia opetusmenetelmiä usein oppimisteknologialla tai mediakasvatuksella höystettynä, mutta Tylerille uskollisessa, välineellisessä hengessä. Mitenkähän meillä?

Itse asiassa Tylerin Rationaalin ansio on ihmisen sama kuin Karl Marxin tuotannon; kummastakaan ei kenties ole hyvästä yrityksestä huolimatta vallankumouksen välineeksi, mutta molemmat tarjoavat sijoittamalla ne älylliseen traditioon oivan linssin lukea nykykäytäntöjä niin koulutusinstituutioissa päiväkodeista yliopistoihin kuin laajempaa, yhteiskunnallista ja kulttuurista, jopa globaalia curriculumia. Tylerin Rationaali on tosin käypää valuuttaa nykypäivän koulutuskamppailujen arkipäivässäkin, neoliberalistisessa siirtymässä curriculumin organisatorisessa painotuksessa *homo psychologicuksesta* *homo economicukseen*. Kun korvaamme moderniin

kuuluvan termin *käyttäytyminen* myöhäis- tai postmoderneilla termeillä *osaaminen* tai *performatiivisuus*, voimme näin mutatis mutandis, muutettavat muuttaen, kokea eräänlaisen curriculaarisen deja vú -elämyksen. Havaitsemme koulutuksen nykymaisemassa jotakin tuttua, joka tosin saattaa tarjoutua innovaationa tai ainakin laatu-järjestelmänä, mutta sama vanha 1600-luvulla Rene Descartesin alulle panema fetisistinen metodia ja välinettä palvova kulttuuri ei kykene peittämään uusinta kuosiaan, jonka sisältämässä kerrosvaatetuksessa talous naamiokin poliittisen.

Koulutuksen vaivihkainen politisoituminen on Ulrich Beckiä mukaellen tapahtunut jälkimodernissa kissan tassuin, hiljaa ja huomaamatta, vaikka kasvatuksen/koulutuksen ja politiikan suhde on aina periaatteessa tiedostettu. Poliittinen konteksti on peruselementti missä tahansa kasvatuksen tai koulutuksen järjestelmässä tai ohjelmassa ja vasta tämän kontekstin tutkimuksellinen rekonstruktio tekee nämä ohjelmat tai järjestelmät ymmärrettäviksi (ks. Kelly 2004, 161). Ilman poliittisen kontekstin tiedostamista kasvatusta tai koulutustoimintaa saattaa litistyä arvoja ja normeja tiedostamattomaksi sokeaksi säännön seuraamiseksi, terminologiseksi vieraantumiseksi ja ammatilliseksi itesesensuuriksi. Esi-merkkinä tästä voisi olla puuhakas into rakennella kasvatusta ja koulutuksen reaaliprosesseja vääristäviä tai ainakin niitä huonosti tunnistavia laatu-järjestelmiä.

## Talouselämän mallien matkiminen ei takaa tasokasta koulutusta

Kiinnostavaa ja tärkeää curriculum-tutkimuksen ja kasvatustieteen kannalta näissä uusimmissa trendeissä on tiedostaa se, että poliittinen konteksti naamioituu taloudeksi, ikään kuin vastaan-sanomattomaksi kysymykseksi vaurauden kasvatamisesta tai kilpailukyvyyn lisäämisestä, kysymykseksi yhteisestä edusta ja yhteisestä hyvästä, samassa veneessä olemisesta. Keskeisimpiä menestyvän talouden moottoreita on korkeatasoinen ja monipuolinen kasvatusta ja koulutus, joka kuitenkin itsestään selvästi rakentuu monimutkaisemmille yhteiskunnallisille ja kulttuurisille prosesseille kuin talouselämän omien piirteiden ja toimintamallien simuloinnille ja matkimiselle.

Tämäntyyppisiä lähtökohtia tiedostavan yhteiskunnallisen ”osaamisen” puute vaivaa jossakin määrin kasvatustieteellistä tutkimustoimin-

taa. Todellisuuden politisoituminen talouden kaavussa on vetänyt tutkimusta ja tutkijoita aiheiden ja teemojen piiriin, joista pinnalta katsoen näyttäisi olevan välitöntä tai välillistä, poliittisesti neutraalia ja objektiivista hyötyä työelämälle, talouden edellytyksille ja sitä kautta meille kaikille. Mielestäni nämä käytännön välitöntä hyötyä kurkottavat tutkimuspoliittiset lähtökohdat saattavat perustua kuitenkin joko tiedostamattomalle tai hyvän rahoituksen toivossa tietoiselle silmien sulkemiselle juuri niiltä muutoksilta, jotka yhteiskuntia, subjektiveettejä ja identifiointimahdollisuuksia globaalissa maailmassa paraikaa rakenteistavat.

## Markkinoista tuli kasvatuksen ja koulutuksen auktoriteetti

Talous politiikkana, usein ainoaksi tieksi ja vaihtoehdoksi propagoituna muotona elää yksilöllistä ja kollektiivista elämää ja järjestää ihmisten välisiä asioita. Se on rakentanut aivan uudentyyppistä mutta kuitenkin historiallisesti tunnistettavaa kasvatusta ja koulutusta ideologiaa. Tämä näkyy globaalisti leviävissä koulutusrakenteiden reformihankkeissa, diskursiivisina ja terminologisina siirtymisinä ja hallinnollisina toimintatapoina. Poliittisena lähtökohtana, jota sen syntyajoista 1970-luvun lopulta alkaen on siis markkinoitu taloudellisena välttämättömyytenä, on ollut yhteiskunnallisten ja valtiollisten rakenteiden purkaminen ja toimintavastuun siirtäminen yksilöille; Englannin silloisen pääministerin Margaret Thatcherin mukaan sellaista asiaa kuin yhteiskunta ei ole olemassakaan, on vain joukko potentiaalisia yrittäjiä. Talous- ja yrittäjyysdiskurssin keskiö paljastuu jyrkän ideologiseksi ja kasvatukselliseksi Thatcherin kannanotossa, jossa hän kääntää weberiläisen tulkinnan uskonnon ja talouden suhteesta pääläelleen. Kun sosiologi Max Weber (1930/1995) valotti teoksessaan *The protestant ethic and the spirit of capitalism* uskonnon ja sen synnyttämän moraalisen asenteen vaikutusta taloudellisen käyttäytymisen muotoihin, erityisesti kapitalismin syntyyn, pääministeri Thatcher näkee markkinat keskeisenä moraalilähteenä (ks. Autio 2002, 152–153):

Kapitalismi kannustaa tärkeisiin hyveisiin, kuten kuriin, työteliäisyyteen, järkevään laskelmointiin, luotettavuuteen, uskollisuuteen, tarkkuuteen ja taipumukseen säästää tulevaisuuden investointien varalle. *Ei materiaaliset tuotteet ja*

*tavarat vaan kaikki ne suurenmoiset hyveet joita yksilöt kehittävät yhdessä työskennellessään muodostavat sen mitä me kutsumme markkinoiksi* (kursivointi lis.).

Thatcherin poliittiseen käytäntöön panemassa uusliberalistisessa konseptiossa, jonka monet kasvatustieteilijätkin ovat joko tietoisesti tai naiviuttaan nielaisseet, markkinat ovat siis ensisijainen kasvatuksen ja koulutuksen auktoriteetti sen moraalista ydintä myöten. Myös kasvatusta ja koulutusta perinteisesti säädelleen kansallisvaltion rooli muuttuu tässä hengessä kansalaishyveiden opetussuunnitelmallisesta ohjailusta kohti ns. Corporate Statea ja Evaluative Statea, liikelaitostunutta kansallisvaltiota, jolla ei thatcheriläisessä hengessä ole muita moraalisia lähteitä ja isoja poliittisia visioita kuin markkinat ja joka suorittaa tehtävänsä lähinnä kaiken läpäisevän arvioinnin avulla ilman aitoa poliittista visiota ja selkeää käsitystä siitä, mitä oikein arvioidaan ja miksi – paitsi tilikirjan sivujen lävitse.

Meillä tämän pallon asuttajilla on kuitenkin edessämme tavattoman isoja ongelmia, voisi kai sanoa ongelmien mittakaavalla mitaten voittopuolisesti negatiivisia utopioita (ilmastonmuutos, köyhyys, eroosio, hupenevat energiavarastot jne). Tylerilaistyyppinen arvioinnin kulttuuri, joka vahvasti jyllää yliopistolaitoksessakin, on näköalattomuudessaan ja todellisten globaalien haasteiden edessä hieman samaa kuin kuumetta mittaamalla yritettäisiin parantaa sairaus. Kuitenkin kai yliopistossa jos missä tulisi pystyä elämään kaihtamatta vaikeimpiakaan kysymyksiä, mutta siihen ei nykyinen yliopistolaitos koko ajan paisuvine hallinnointi- ja arviointikoneistoihin näytä luovan kuin marginaalisesti edellytyksiä.

### **Normatiivisuuden tiedostavaa kasvatusta vai 'neutraalia' oppimista**

Koulutuspoliittisesti nähtynä markkinat tosiasiallisesti ainoana normien lähteenä merkitsee muiden kulttuuristen ja yhteiskunnallisten arvojen, normien ja päämäärien katoamista rationaalisen argumentaation, keskustelun ja tutkimuksen ulottumattomiin. Tämä yksilulotteistuminen heijastuu myös tieteellisen diskurssin omaksumassa terminologiassa, jossa normatiivinen, poliittisilla ja moraalisisilla kysymyksillä ja ongelmilla ladattu *kasvatus* on korvautunut näennäisneutraalilla *oppimisella*. Sama terminologinen

siirtymä koskee myös elinikäisen kasvatuksen ja elinikäisen oppimisen suhdetta (ks. Wain 2004).

Käsitteellinen muutos (elinikäisestä) kasvatuksesta (elinikäiseen) oppimiseen sattuu yhteen laajemman em. ekonomistisen trendin, uusliberalismin kanssa, jossa kasvatuksen normatiivista määrittelyä pidetään joko itsestään selvänä tai vähemmän tärkeänä ja jossa oppimista mitataan performatiivisten kriteerien nojalla. Performatiivisuus oppimisen kulttuurina rajaa oppimisen ennalta annettujen tai määrättyjen tehtävien tehokkääseen suorittamiseen (sanakirjamäärittäminen *perform: to do what is stated or required; to behave to a particular standard, performance: the effectiveness of the way somebody does his or her job*). Performatiivisuus siis merkitsee yhtäältä oppimisen tavarastamista ja standardointia, jopa surkukupaisia tuotteistamista (tai siis niiden yrityksiä), pragmaattisuuden korostumista, välineiden ja menetelmien ensijaisuutta ja jopa itsestään selvyttä suhteessa toimintaa sääteleviin arvoihin, normeihin ja päämääriin. Performatiivisuutta korostava tutkimuskäytäntö ei enää etsi problematisoivaa ja monipuolisempaa asioiden ymmärrystä, vaan uusia menetelmiä jo olemassa olevan toiminnan tehostamiseksi ja minuuden muokkaamiseksi suorituskykyä korostavien standardien suunnassa. Varsin kapeita, organisaatioista itsestään nousevia ammatillisia ja työelämäkeskeisiä intressejä tutkimuksen motiiveina korostetaan tällöin laajempien koulutuksellisten ja yhteiskunnallisten kysymysten analyysin sijaan.

Menetelmäkeskeisyyden ohella performatiivinen oppimiskulttuuri korostaa yksilökeskeisyyttä ja psykologisoivaa otetta niin koulutuspolitiikassa, suunnittelussa kuin koulutuksen toteutuksessaakin. Tätä psykologisoivaa käsitystä elinikäisestä oppimisesta ja uudesta oppimisyhteiskunnasta perustellaan sillä, että kun tuotanto muuttuu koko ajan tietointensiivisemmäksi, työnantajan aitona intressinä voi olla vain työntekijän ottaminen todesta koko persoonana eikä vain hyödynnettävän työpanoksensa kautta. Jotkut raportit esittävät nämä liike-elämän visiot oppimisyhteiskunnasta vakavasti otettavana demokrati-an postmodernina muotona. Toiset suhtautuvat skeptisesti tähän kielipeliin; että itse asiassa työntekijöillä on nykyisillä työpaikoilla vähemmän turvaa ja vähemmän mahdollisuutta kriittisyyteen kuin aiemmin. Työntajat niin yksityisellä kuin julkisellakin puolella näyttäisivät pitävän oppimisyhteiskuntaa ainoastaan vastauksena

omiin taloudellisiin tai tehokkuutta tavoitteleviin pyrkimyksiinsä ja se tapa, jolla he priorisoivat taloudellisia tai uus- tai pikemminkin superbyrokrattisia (esimerkiksi laatujärjestelmät) päämääriä suhteessa sosiaalisiin, näyttää pikemminkin marginalisoivan kuin edistävän yksilöiden omia intressejä (Wain 2004, 71).

Markkinaalogiikan mukaisen rutiinimaista suorituskykyä (performativity) ja erinomaisuutta (excellence) hokevan oppimisdiskurssin yksi merkittävä seuraus on se, että samalla kun on lopetettu puhe kasvatuksesta, on lopetettu puhe sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta tai ihmisarvosta. Nämä kasvatuksen arvoulottuvuudet ovat perinteisesti olleet tärkeimpiä juonteita modernissa kasvatusdiskurssissa niin taloudellisen kuin kulttuurisenkin pääoman kasautumisen sosiaalipoliittisina ja filosofisina edellytyksinä. Uusi, markkinaalogiikan määrittämä itsensä toteuttaminen on mahdollista vain niille, joilla on pääsy henkisen kasvun markkinoille, jotka ovat kulttuurisesti virittyneitä jatkuvaan oppimiseen ja jotka ovat riittävän valppaita havaitsemaan jatkuvan kouluttautumisen tai oppimisen arvon. Toisin sanoen markkinaistuneille koulutuksen kentille valikoituu väkeä, joka jo valmiiksi omistaa käypiä taloudellisia, kulttuurisia ja kasvatuksellisia resursseja ja joka kykenee kääntämään nämä lähtöresurssit lisääntyneisiin mahdollisuuksiin itsensä toteuttamisen tai taloutensa edistämisen alueilla. Köyhille ja syrjäytyneille elinikäinen oppiminen ja oppimisyhteiskunta tarjoaa itsensä työllistämisen ja omillaan selviytymisen moralismia ja olla koska tahansa käytettävissä mihin tahansa ”työssä oppimisen” mahdollisuuksiin. Tässä mielessä esimerkiksi yrityskasvatuksen muodikkuus saattaa osoittautua ei niinkään keinoksi edistää taloutta kuin postmodernin sosiaalipoliittikan kontrollivälineeksi, jossa perinteisten yhteiskuntarakenteiden purkamisen myötä usein kaikkein heikoimmissa asemissa olevia yksipuolisesti vastuutetaan ja jopa syyllistetään yrittäjyysretoriikalla. Yrittäjyyskasvatus näyttää ainakin osaltaan olevan postmodernin yhteiskunnan keino kontrolloida ‘uusirtolaisten’, ts. huonosti koulutettujen, pitkäaikaisyrittömiä, pätkätyöläisten ja kouluttamattomien maahanmuuttajien armeijoita (ks. Autio, Syrjäläinen & Tuomisto 2004, 125–150)

**O**len pyrkinyt esimerkinomaisesti ja ankaran tutkimuksen näkökulmasta pintapuolisesti popu-

larisoiden osoittamaan curriculum-tutkimuksen teoreettisia potentiaaleja ja siirtymää metodin kulttuurista asioiden yhteyksien ymmärtämiseen ja keskinäisyhteyksien näkemiseen. Pidän näiden laajempien yhteyksien, big picturen, ymmärtämistä koulutuksen kulloisestakin instituutiomuodosta lähtien ja sitä unohtamatta suomalaisen opettajankoulutuksen ja ylipäänsä koulutuksen jatkuvan kehittämisen kannalta varsin tärkeänä. Ymmärryksen avulla suomalainen opettajankoulutus voi kehittää itseään ja tiedostaa teoreettisellakin tasolla niitä uhkia, usein omastakin piiristä tulevia, jotka ovat esteenä älykkyyden, mielen ja ruumiin aidolle kehittämiselle, mikä on lopulta paras mahdollinen varustus missä tahansa elämän- tai maailman tilanteessa. Eläminen tämän päivän pluralismin ja erilaisuuden, äärimmäisten uhkien, mutta myös arvaamattomien runsaiden mahdollisuuksien maailmassa asettaa tuleville kasvattajille ja opettajille uudentyyppisiä haasteita. Niihin ei ole helppoja institutionaalisia eikä yksilöllisiä vastauksia, mutta niiden identifioinnissa ja muotoilussa on hyvä ja kohdallinen asioiden teoreettinen, historiallinen ja institutionaalinen ymmärtäminen yhdessä menetelmäosaamisen kanssa paras kuviteltavissa oleva varustus.

## Lähteet

- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum, and society: between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Autio, T., Syrjäläinen, E. & Tuomisto, J. 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: ajankohtaisia ongelmia ja kitkapintoja. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja, 125-150. Tampere: Paino-Arra.
- Kelly, A.V. 2004. The curriculum: theory and practice. Fifth edition. London: Sage Publications.
- Tyler, R.W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wain, K. 2004. The learning society in a post-modern world: the education crisis. New York: Peter Lang.