Opetussuunnitelma ja demokratia¹

— Uuden kasvatussosiologian kritiikin antamat opetukset

Young, Michael 1989. *Opetussuunnitelma ja demokratia — uuden kasvatussosiologian kritiikin antamat opetukset*. Aikuiskasvatus 9, 2, 62—69.

— Artikkelissa tarkastellaan Isossa-Britanniassa 1970-luvulla esiintynyttä 'uudeksi kasvatussosiologiaksi' kutsuttua tutkimussuuntausta, joka korosti opetussuunnitelman keskeistä asemaa koulutuksellisen eriarvoisuuden ylläpitämisessä. Tutkimussuuntauksen edustajat korostivat erityisesti opettajien ja opettajakoulutuksen strategista asemaa opetuksen uudistamisessa. Kirjoittajan mukaan UKS:n heikkoutena oli mm. poliittisen analyysin puute, opettajien aseman ylikorostaminen sekä uusien vaihtoehtojen puute demokraattisen opetussuunnitelman lähtökohdaksi. Nykyisessä tilanteessa tarvitaan syvällisempää analyysia historiallisesta muutoksesta ja erilaisista vaihtoehdoista, parempaa yhteistyötä tutkijoiden ja käytännön opetustyötä harjoittavien välillä sekä syvällisempää kritiikkiä eriarvoisuutta väistämättömänä pitävää koulutuspolitiikkaa kohtaan.

Perustieteet ja kasvatuksen tutkimus

Yksi seuraus hallituksen äskettäisestä opettajien ammatillista perus- ja lisäkoulutusta käsittelevästä ohjelmasta on ollut että ne tieteenalat, joita on kutsuttu kasvatukseen ja koulutuksen 'perustieteiksi' (viittaan tässä filosofiaan, sosiologiaan ja psykologiaan) ovat menettäneet aikaisemman johtavan asemansa. Tähän liittyy myös opettajien vuoden kestävä jatkokoulutuksen huomattava väheneminen; se on korvattu yhä enemmän erilaisilla lyhyemmällä koulutusohjelmilla, joiden tarkoituksena on auttaa opettajia käsittelemään niitä tiettyjä käytännön ongelmia, jotka paikallinen kouluhallinto (LEA) on havainnut. Vaikka tällainen kehitys osoittaa opettajakoulutuslaitosten pyrkivän ainakin myöhäsyntyisesti kehittämään kursseja, joilla on suurempaa merkitystä ja käyttökelpoisuutta, on olemassa vaara, että systemaattinen ja perustiedekohtainen tutkimus ja opiskelu jää yhä marginaalisemmaksi. Joustavuutta koskeviin vaatimuksiin on pyritty vastaamaan kehittämällä modulkursseja sekä kokonaan uusia tutkimusalueita, mutta on todennäköistä, että ne tulevat vain osaltaan perustumaan perinteisiin tieteenaloihin.

Tämän artikkelin tarkoitus on toimia kontribuutiona eri tieteenalojen kriittiseen tarkasteluun käyttäen esimerkkinä kasvatussosiologiaa. Tarkastelen erityisesti 'uuden kasvatussosiologian' (UKS) ilmaantumista (ja katoamista) 1970-luvulla, jolloin se oli merkittävänä kiistelyn aiheena sekä tieteellisessä että poliittisessa keskustelussa useassa maassa. 'Uusi kasvatussosiologia' pyrki hyödyntämään silloista poliittis-kulttuurista radikalismia tuoden keskusteltavaksi kysymyksen akateemisen opetussuunnitelman muodoista ja sisällöstä.

Ensiksi väittäisin, että pyrkiessään osoittamaan akateemisen tiedon eksklusiivisuuden, UKS asetti erikoistiedon tai akateemisten tieteenalojen sisältöjen tilalle yhtä kriittikittömästi opetussuunnitelman pohjaksi tietoisuuden tai 'arkitiedon'. 1980-luvulta on ehkä ainakin jotain opittavissa; nimittäin se, kuinka helposti populaari tietoisuus — kaupallisen lehdistön avustuksella — oli johdettavissa suuntaan, joka oli täydellisessä ristiriidassa uuden kasvatussosiologian 1970-luvulla kannattamien radikaalien päämäärien kanssa.

Yksi tämän artikkelin tarkoitus on osoittaa, että regressiivinen palaaminen jäykkään ja historiattomaan akateemiseen opetussuunnitelmaan, kuten uuden maatakatavan, keskitetyn opetussuunnitelman suuntaviivoissa ehdotetaan, ei ole ainoa vaihtoehto. Koulujen oppiaineet ovat eräs erityinen historiallinen tiedon

¹ Artikkelin perustuu Michael Youngin vuoden 1988 sosiologiapäivillä pitämään alustukseen.

systematisoinnin ja samalla kokemuksen sekä arkitiedon ylittämisen muoto. Niiden historia ulottuu varhaisen kansanopetuksen kehitykseen 1800-luvulla, jolloin nykyiset akateemiset opetussuunnitelmamme muodostuivat, ja ne saivat institutionaalisen perustansa. 1800-luvun kansanopetus ei ollut yhtenäistä kaikille, vaan rinnakkaiskoulutusta, jossa oppiaineetkin olivat osa yhteiskunnan eriytynyttä luokkarakennetta. Nyt meidän olisi etsittävä sellaisia erilaisia tiedonorganisointimuotoja, jotka voisivat olla osana aidosti yhtenäisestä koulutuksesta.

Toiseksi olen sitä mieltä, että UKS omaksui hyvin ajattele mattoman näkökannan akateemisten oppiaineiden asemaan kasvatustieteellisissä opinnoissa. Nämä ongelmat ovat paljon laajempia kuin tässä artikkelissa on mahdollista käsitellä. Ne koskevat intellektuaalisen työn sosiaalista perustaa, ja sosiologien (ja muiden) roolia intellektuelleina. Ne liittyvät myöskin niihin muotoihin, joita systemaattisesti jäsennetty tieto voi omaksua. Mitkä ovat akateemisten tieteenalojen kriisivaikutukset kasvatustieteen opintoihin? Voiko tämä johtaa vain eräänlaiseen päämäärättömään pragmatismiin, jossa kosketellaan vain pinnallisia kysymyksiä? Voiko tämä kriisi mahdollistaa uusien perustojen löytämisen teoreettiselle työlle, perustojen, jotka eivät ole sidottuja traditionaalisiin tiedealoihin ja niiden professionalistisiin kilpailuasemiin?

Jotkut tutkijat ovat alkaneet väittää että tämänhetkiset globaalin kapitalismin muutokset murentavat koko akateemisten tieteenalojen perustaa ja uskottavuutta (luonnontieteiden kuten humanisten ja yhteiskuntatieteidenkin) tiedon tuotannon pääinstituutina. Wexler (1988) esimerkiksi toteaa, että USA:ssa korporatiivinen kapitalismi on teknisen tehokkuuden ja käytännön ongelmien välittömien ratkaisujen vaatimusten takia luopunut yliopistolista tiedonorganisointia koskevista harhakuvitelmistaan. Tämän skenaarion puitteissa muodostetaan uudenlaisia tutkimusinstituutteja, jotka eivät ole sidottuja akateemisten kulttuurien konservatismiin, ja jotka saavat yhä suurempia määriä niistä yksityisistä rahalahteista, jotka aiemmin suunnattiin yliopistoille.

On mahdollista, että olemme astumassa aikakauteen, jossa niiden, jotka ovat suorittamassa jopa melko esoteerista tutkimusta, arvot ja intressit ovat tulossa yhä näkyvämmiksi ja kiistellymmiksi. Jos näin tapahtuu, niin lienee tarpeellista arvioida uudelleen sellaisia intellektuaalisen työn muotoja, kuten kasvatustieteet, ja kysyä ovatko niiden oletukset autonomiasta ja objektiivisuudesta edelleen aiheellisia.

'Uuden kasvatussosiologian' alkujuuret

Termi 'uusi kasvatussosiologia' on avoinna useille tulkinnolle, ja se menee usein ristiin termien 'radikaali' (Moore 1988) ja 'kriittinen' kasvatussosiologia kanssa (Young 1986, 1987). Tästä syystä tarkastelen aluksi sitä tutkimusaluetta, jota kutsun uudeksi kasvatussosiologiaksi. Se yhdistetään yleensä muutamaankin lähekkäiseen julkaisuun:

1) 1971 kirja *Knowledge and Control* (Young 1971) — alaotsikkona uusia suuntauksia kasvatussosiologialle.

2) Avoimen yliopiston uusi kasvatussosiologian kurssi 'Koulu ja Yhteiskunta', jossa *Knowledge and Control* oli yhtenä kurssikirjana. Tämä merkitsi sitä, että tuhannet opettajat, jotka suorittivat kurssia, joutuivat ostamaan kirjan, mutta myös että se oli saatavilla hyvin edulliseen hintaan. Nämä seikat vaikuttivat epäilemättä ajatusten leviämiseen.

3) Noin kaksi vuotta myöhemmin Penguin julkaisi Nell Keddien toimittaman kirjan, joka esitteli laajalle englantilaiselle lukijakunnalle amerikkalaisen sosiolinguistikon William Labovin. Termi 'uusi kasvatussosiologia' sai alkunsa äidinkielen opettajien lehdessä (Gorbutt 1973), jossa ensimmäistä kertaa kytkettiin UKS'n opetussuunnitelman analyysi ja opettajien rooli radikaalien muutosten agenttina. *Knowledge and Control* oli vähemmän eksplisiittinen poliittisten päämääriensä suhteen. Se pyrki pikemminkin osoittamaan kasvatussosiologialle uuden aseman akateemisena tieteenalana. Sen pyrkimyksenä oli määritellä erillinen tutkimuskenttä sen sijaan, että rajoitettaisiin tutkimaan vain koulutuksen asemaa sosiaalisten kerrostumien muodostumisessa. Tällöin todettiin, että keskeisimpänä tutkimuskohteenä on oltava spesifisti kasvatusprosessit ja niitä säätelevä opetussuunnitelma ja pedagogia. Näin tehdessään se irroittautui sekä USA:ssa että Britanniassa suoritetuista aikaisemmista tutkimuksista, jotka olivat keskittyneet koulutuksen panos/tuotosmalliin, jossa kiinnitettiin vähän huomiota koulutusprosesseihin. Tämä pyrkimys määritellä kasvatussosiologian ongelmakenttä koulun sisäisen tiedon problematiikan (opetuksen määrittely ja välittäminen) ympärille nivoi yhteen eriytyviä ja jossain määrin teoreettisesti ristiriitaisia papereita, jotka oli julkaistu kirjassa "Knowledge and Control".

Tutkimusalueen määrittelyn yhteydessä tulivat teoreettiset erot melkein heti esille. Toisaalta löytyi durkheimilaista rakenneanalyysiä (Bernstein ja Bourdieu), ja toisaalta anti-positivistista C. Wright Mills vaikutteista tiedon sosiologiaa (Esland, Keddie ja oma paperini). Tällainen erittely on tietenkin yksinkertaistavaa, mutta tässä yhteydessä se on hyödyllistä,

koska nimenomaan anti-positivistinen traditio (varsinaisena kohteenaan opetussuunnitelma) ja myöhemmän uudelleenmäärittely-yritykset muodostavat sen, mitä nimitän 'uudeksi kasvatussosiologiaksi'. Durkheimilainen traditio, jolta se sai alkuun paljon vaikutteita, ja jota Basil Bernstein kehitti edelleen Britanniasa, on kehittynyt melko erillään, joskin joitakin mielenkiintoisia kytkentöjä on viime aikoina tehty (Moore 1988).

Uusi kasvatussosiologia intellektuaalisena traditiona, joka yhdisti ryhmän opettajia ja tutkijoita jäi lyhytaikaiseksi, toisaalta sen teoreettisten rajoitusten takia ja toisaalta niiden laajempien poliittisten ja taloudellisten muutosten takia, jotka aiheuttivat sen, että käsitys opettajista muutosten agenttina tuli yhä enemmän epärealistiseksi. Joidenkin varhaisimpien kirjoitusten yksinkertaistukset ja popularisoinnit sekä käsittelen 'sosiaalinen rakenne' hylkääminen sai Whitty'ltä (1974) osakseen systemaattisimman kritiikin. Hänen kirjoituksensa innoittamina yritimme uudestaan yhdessä syventää käsitteitämme ja ajatteluamme. Artikkelikokoelmat *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Whitty & Young 1976) sekä *Society, State and Schooling* (Young and Whitty 1977) merkitsivät uuden kasvatussosiologian loppua erillisenä traditiona Britanniasa, vaikka sen sisältämiä ideoita löytyy myöhemmissä opetussuunnitelman kasvatussosiologisissa analyyseissa (esim. Hammersley ja Hargreaves 1983). UKS marginalisoitiin johtavassa anglo-amerikkalaisessa kasvatussosiologian kurssikirjassa (Karabel ja Halsey), mutta sitä kehiteltiin kuitenkin USA:ssa opetussuunnitelmateorioiden piirissä (Michael Apple). Merkkejä sen vaikutuksesta on näkynyt myös Kanadassa ja Ranskassa (Forquin 1983, 1985; Trotter 1987 a ja b).

Miksi sitten kannattaa pohtia enää UKS:aa? Miksi kuvittelisimme, että tästä lyhytaikaisesta intellektuaalin radikalismien kaudesta olisi löydettävissä joitakin merkittäviä opetuksia. Tähän ajanjaksoon sisältyi paljon enemmän 60-luvun poliittista naiviutta kuin systemaattista tutkimusta ja teoriakehittelyä.

Aikaisemmat reaktiot

Kommentoin lyhyesti muutamia UKS:aan 70-luvulla kohdistuneita hyvin erilaisia reaktioita, ennen kuin siirryn systemaattisempaan analyysiin. Voimakkain muistoni *Knowledge and Control* -kirjan saamasta vastaanotosta on viha ja antagonismi, jota poliittiset ryhmittymät, jotka eivät yleensä olleet monestakaan asiasta yksimielisiä, tunsivat. Poliittinen oikeisto, joka oli silloin marginaalinen ryhmä brittiläisessä

koulutusjärjestelmässä, julkaisi 1977 pamfletin *Marxist and Radical Penetration: The Attack on Higher Education*. Siinä kerrottiin kouluun tulevista opettajista, joiden veressä virtasi *Knowledge and Control*, ja jotka olivat valmiita pehmentämään brittiläistä nuorisoa trotskilaista vallankumousta varten. Vähemmän poliittisesti, mutta yhtä kiihkeästi reagoivat kasvatusfilosofit ja jopa jotkut sosiologit. He kirjoittivat artikkeleita otsikoin 'relativismin kuilu' (Martin 1978) ja 'Knowledge out of Control' (Pring 1978). He varoittivat sekoittelemasta tiedonsosiologiaa, joka oli turvallisesti sijoitettu osaksi tieteen filosofiaa, opetussuunnitelmakysymyksiin ja niihin liittyvään koulutuspoliittiseen päätöksentekoon.

Historiassa on olemassa monia esimerkkejä siitä, miten eliitti on pyrkinyt rajoittamaan heidän kannaltaan mahdollisesti vaarallisten ajatusten leviämisen; näin ovat toimineet kirkonmiehet, poliitikot yhtä hyvin kuin kasvattajatkin.

Esittäessään, että opetussuunnitelma ei edusta kulttuurin parhaimmistoa, jonka eliitti on hyväntahtoisesti valikoinut, vaan se on valikoitu erityisesti ajatellen eliitin oman aseman säilyttämistä ja varmistamista, UKS: a uhmasi jotain pyhää. Jälkikäteen tuntuu oudolta, että tällaiset reaktiot aiheuttivat hämmästyä. Epäilen, että UKS:n piirissä toimineet henkilöt eivät olleet historiassa ensimmäinen radikaali intellektuaali ryhmä, joka ei pelkästään halunnut horjuttaa koulutusta instituutiona, vaan he halusivat tehdä sen myös ilman vastustusta. Tämä tuo esille laajemman kysymyksen keskiluokan radikaalien ristiriitaisesta asemasta yliopiston kaltaisissa instituutioissa.

Vasemmiston, varsinkin traditionaalisen kommunistipuolueen, reaktio oli hyvin samankaltainen. He olivat taistelleet akateemisen opetuksen puolesta, jotta heidän lapsensa voisivat päästä siitä osalliseksi. Opiskelumahdollisuuksien parannuttua koulutusjärjestelmässä ainakin jossain määrin nähtiin UKS:n esittämät ajatukset uhkana vasemmistolaiselle koulutuspolitiikalle, jonka pyrkimyksenä oli lisätä kaikkien koulutukseen, pääsyn mahdollisuuksia. Opettajien laajalti lukemissa lehdissä kirjoitettiin (esim. Simon 1975) monia artikkeleita joissa kritisoitiin UKS:n väitettä, että akateemisella opetuksella on yhteiskuntaluokkaan kytkeytynyt perustansa, eikä se voi näin ollen toimia perustana kaikkien yhteiskuntaluokkien etuja ajavalle yhtenäiselle koulutukselle. UKS'n väitettiin näin legitimoiden työväenluokan lasten akateemisen poissulkeamisen (exclusion) ja kannustavan täten koulutuksellista apartheidia.

UKS:n nähtiin liittyvän sekä yhtenä hallinnon muotona käytetyn akateemisen opetussuunnitelmanallin kritiikkiin että hierarkioita poistamaan pyrkivän pedagogian muotoihin, opiskelijakeskeiseen opetukseen sekä koulutiedon ja muun tiedon välisten raja-aitojen rikkomiseen. Hyvin erilaisessa 80-luvun poliittisessa ilmapiirissä löydämme englantilaisessa koulutuspolitiikassa sekä kritiikkiä että erilaisia vaihtoehtoja, mutta ne eivät esiinny UKS:n toivomassa kontekstissa. Vuodesta 1976 lähtien on jälleen englantilaista akateemista opetusta kritisoitu ja se on nähty osasyllisenä Ison-Britannian teollisuuden laskuun. Akateemisen opetuksen ei ole nähty ohjaavan menestyviä oppilaita teknologian pariin, ja huonosti menestyvien on väitetty jäävän vaille minkäänlaisia kykyjä ja taitoja (Barnett 1980, Weiner 1982). Toisaalta löydämme elementtejä hierarkiattomasta pedagogiasta (esim. 'neuvoteltu opetussuunnitelma' — 'negotiated curriculum') sellaisissa opetusohjelmissa jotka on tarkoitettu huonosti menestyville (for low achievers) ja nuorille työtömille. Tällaisia kursseja kutsutaan kaunistelevasti esiammatillisiksi (pre-vocational), mutta ne saattavat liian helposti sulkea oalistujien mahdollisuudet siirtyä joko selvemmin ammatilliseen tai akateemiseen koulutukseen (Ranson 1984, Green 1984, Spours 1988).

Täten yhdistyneenä ristiriitainen vastustus sekä vasemmalta että oikealta, liberaalien tiedemiesten huolestuneisuus sekä joidenkin opettajien emansipoitumisen tunne osoittavat mielestäni, että on hyödyllistä tarkastella kriittisesti UKS:n olettamuksia. Se, että osa siihen sisältyvistä vaihtoehtoista pyritään nivomaan uusiin koulutusohjelmiin korostaa tällaisen tarkastelun tärkeyttä. Väitän, että vaikka UKS:n paljastamisessa oppisuunnitelmien vallan ja tiedon kytkennöissä oli jotakin vapauttavaa, niin UKS:n kritiikot olivat kuitenkin monella tavalla oikeassa.

Haluan siksi siirtyä kahteen UKS:n pääteemaan:

- 1) väite, että kysymyksessä olisi uusi lähestymistapa, joka erosi aikaisemmista traditioista, ja
- 2) sen erityinen tapa lähestyä opetussuunnitelmaa.

Pohtiessani UKS:n väitettä, että se tarjosi 'uusia suuntauksia', kohdistan huomioni kolmeen seikkaan:

1) UKS:n suhde koulutuksen eriarvoisuuksien ongelmaan;

2) opetussuunnitelma keskeisenä UKS:n tarkastelukohteena;

3) UKS:n painottama opettajien ja opettajakoulutuksen keskeinen asema progressiivisten muutosten agentteina.

1) Aikoinaan ei huomattu erästä nyt selvänä pidettävää tosiasiaa; UKS:n ryhmittymän ja sen kritisoimien henkilöiden, esim. Halsey'n, Floud'n, Douglas'n ja Glass'n poliittisten pyrkimysten samankaltaisuutta. Molempien ryhmien keskeisenä lähtökohtana oli käsitys, että yhteiskuntaluokkien eriarvoisuus jatkuu englantilaisessa koulujärjestelmässä. Lisäksi, sikäli kun UKS teki selväksi, mitä se tarkoitti yhteiskuntaluokalla, se käytti sosiologien erottelua henkisen ja ruumiillisen työn tekijöiden välillä, ja jätti muut yhteiskunnalliset erot huomiomatta. UKS väheksyi sosiologien välisten poliittisten samankaltaisuuksien merkitystä painotamalla heitä erottavia teoreettisia ja metodologisia kysymyksiä. Se teki siten selviä, vaikkakaan ei aikanaan selvästi formuloituja, olettamuksia tieteellisen tiedon asemasta kasvatuksessa, joita olisi pitänyt tuolloin syvällisemmin pohtia.

Mielestäni UKS:n teoreettisia eroja korostavaan lähestymistapaan liittyi professionalistista kilpailua. Kun hallitukset ainakin Länsi-Euroopassa käyttävät erilaisia strategioita suostuttelusta lahjomiseen voidakseen kontrolloida yliopistojensa toimintaa, niin UKS korosti tieteellisen toiminnan autonomista asemaa koulutuksen uudistamisessa, mikä tänä päivänä vaikuttaa yhä kestävämmältä lähtökohdalta. Jos UKS olisi korostanut poliittisia päämääriään, eli koulutuksen eriarvoisuuksien poistamista, eikä teoreettista ominaislaatuaan, se olisi etsinyt liittolaisia poliittisesti sympaattisten survey -tutkijoiden joukosta. Mutta näin ei tapahtunut, vaan sen sijaan UKS näki heidät professionalistisena oppositiona. UKS pyrki asettamaan reformistisen eri yhteiskuntaluokkiin kohdistuneen tasa-arvopolitiikan sijalle radikaalin, mutta heikosti kehitetyn kulttuuripolitiikan. Koska se kuitenkin jätti rodun ja sukupuolen huomiotta (Acker 1981), ei ole hämmästyttävää, että sekä 'vanha' että 'uusi' kasvatussosiologia ei pystynyt riittävästi käsittelemään koulutuksen eriarvoisuutta.

2) Mielestäni UKS:n tärkein positiivinen vaikutus oli se, että se nosti opettajien käytännön opetustyössä tapahtuvan tiedon valikoinnin ja poissulkemisen keskeiseksi ongelmaksi kasvatussosiologiassa. Väite, että molempiin näistä prosesseista vaikuttavat sekä koulussa että yhteiskunnassa vallitsevat valtasuhteet, oli sekä tärkeä että uusi. Samalla oli kuitenkin tendensinä kohdella näitä prosesseja ainoana kasvatussosiologian legitimeinä tutkimuskohteina, ja siten laiminlyötiin aikaisempien tutkijoiden kiinnostus laajempaan koulutukseen pääsyn yhteydessä toimivaan selektioprosessiin. Opetussuunnitelman sosiologinen analyysi olisi varmasti vahvistunut jos nämä kaksi prosessia olisi kytetty yhteen tutkimuksessa yhteen.

3) Myös 'vanhan' ja UKS'n näkemys yleisöstään poikkesi toisistaan. Aikaisempi tutkimus sijoittui fabianisesti (sosialidemokraattisesti) suuntautuneeseen koulutuspoliittiseen traditioon. Oletettiin että poliitikot ja hallinnon edustajat ovat järkeviä rationaalisesti toimivia henkilöitä, jotka ryhtyvät toimenpiteisiin huolellisten tutkimustulosten pohjalta, ja että he ovat todella huolestuneita eriarvoisuudesta. Tämä käsitys näkyy selvästi tämän tradition uudemmassa tutkimuksessa (Halsey, Heath and Ridge, 1980). UKS ei sen sijaan luottanut henkilöihin, jotka edustivat vallitsevaa 'järjestelmää', vaan se suuntautui yliopistojen tutkijoihin, erityisesti opettajien kouluttajiin ja itse opettajiin. Näin eräs muutokseen vaikuttava ryhmä (opettajat) asetettiin toisen (koulutuspolitiikan toteuttajat) tilalle. UKS ei pyrkinyt analysoimaan valtiojärjestelmää, jonka osa Ison-Britannian koulutusjärjestelmä tietyksi on, eikä selvittämään miten opettajat suhtautuivat UKS'n ajatuksiin ja miten he käytännössä voisivat tulla muutoksen agentteiksi joko itsenäisesti tai muodostamalla opposition hallinnon edustajille.

Seuraavaksi esitän kolme esimerkkiä UKS:sta osoittaakseni, minkälaisia ongelmia saattaa nousta esille edistyksellisessä tarkoituksessa tehdyn tutkimuksen yhteydessä, kun etusijalle asetetaan tieteenalan teoreettiset kysymykset sen sijaan että analysoitaisiin uudistustoimenpiteiden asemaa laajemmassa yhteiskunnan poliittisessa kentässä.

UKS ja opetussuunnitelma

Tarkastelen seuraavassa UKS:n opetussuunnitelman analyysia, jota UKS:n tyypillisimpänä piirteenä on myös eniten kritisoitu. UKS:n lähtökohtana oli vaihtoehtoisten selitysten etsiminen työväenluokan eriarvoisuudelle ja huonolle koulumenestykselle. Aikaisemmat kasvatussosiologiset selitysmallit olivat keskittyneet lähinnä koulutettavuuden (educability) tutkimiseen (Young 1986). Työväenluokan lasten jatkuvasti alhaista suoritustasoa oli selitetty kult-

tuurisen taustan, yhtä hyvin kuin laajempiin sosiaaliin eriarvoisuuksiin vedoten. Yksinkertaisimmassa muodossaan aikaisempi kasvatussosiologia tarjosi seuraavia ratkaisuja: a) koulutuksen laajentamista ja b) haittojen kompensointia, aivan kuin koulutuksen kulttuurisella muodolla ei olisi mitään merkitystä sen hankkimisessa. Vastakohtana tälle lähestymistavalle UKS kohdisti huomionsa akateemiseen opetussuunnitelmaan ja piti sitä keskeisimpänä synnä koulutuksen eriarvoiseen jakautumiseen yhteiskunnassa. Akateemiseen koulutukseen liittyvää pitkälle vietyä oppiainejakoa, arvostetun tiedon hierarkiaa ja koulun ulkopuolisen tiedon poissulkemista analysoitiin yhteiskuntaluokkien välistä eriarvoisuutta ylläpitävinä tekijöinä. Akateemisen opetussuunnitelman ideologisen voiman todettiin olevan siinä, että se pystyi vakuuttamaan ihmiset siitä, että se oli ainoa tiedon organisointitapa, joka voi antaa opiskelijoille todellista intellektuaalista valtaa. Se legitimoiti täten näkemyksiä, että ne, jotka eivät menestyneet yliopistossa olivat sanan käytännöllisessä merkityksessä 'oppimiskyvyttömiä' (ineducable). UKS:n esittämän kritiikin innoittamana tehtiin lukuisia opetussuunnitelmien legitimaatioita koskevia empiirisiä tutkimuksia, jotka vahvistivat kritiikin esittämiä väitteitä (esim. Young 1972, Vulliamy 1976). UKS:n heikkoutena oli tapa jolla se liukui käytännön opetussuunnitelmiin kohdistuvasta analyttisestä perspektiivistä eräänlaiseksi 'vastakkaiseksi kuvaukseksi' siitä, minkälainen opetussuunnitelma todella oli. Tämä liukumisen analyysista kuvaukseen johti siihen, että akateemista opetussuunnitelmaa tarkasteltiin aivan kuin sillä olisi ollut pelkästään ideologista valtaa; toisin sanoen rajoituttiin pohtimaan vain sitä, miten se piti yllä olemassa olevaa eriarvoista resurssijakautumaa. Tämä merkitsi sitä, että opetussuunnitelman kulttuurista merkitystä ei riittävästi huomioitu todellisen ymmärryksen peruslähtökohtana, vaikka se ideologiastaan huolimatta antoi ainakin joillekin opiskelijoille enemmän kontrollimahdollisuuksia maailmassa, jossa he tulisivat elämään.

UKS:n analyysi opetussuunnitelmasta ideologisena vallankäyttönä ei jättänyt vaihtoehdoksi minkäänlaista opetussuunnitelmaa (eräänlainen 'deschooling' perspektiivi) tai jonkinlaisen kokemuksellisuuteen perustuvan opetussuunnitelmaikäsitteen, jota Hall (1983) on sattuvasti kritikoitunut. Tämä ajatus on omaksuttu monenlaisissa 'esiammatillisissa' koulutusohjelmissa, joilla on mahdollisesti vain negatiivinen vaikutus varsinkin huonosti menestyville (yleensä työväenluokan) opiskelijoille (Green 1986). Monet sosiologit pyrkivät ratkaisemaan tämän ongelman 1970-luvun loppupuolella ja 1980-luvun alkupuolella hah-

mottelemalla 'työväenluokan opetussuunnitelmaa', (Cohen 1985, Whitty 1986) joka perustui 'todella hyödylliseen tietoon' (Johnson 1980). Ajatus, että voisi olla sellaista tietoa, joka sijoittuu tietyn yhteiskuntaluokan olosuhteisiin, oli ymmärrettävä speisiin ja lyhytaikaisen chartistisen kokemuksen puitteissa, jolloin ammattitaitoiset työläiset omistivat tuotantovälineet, mutta tuotantosuhteet säilyivät entisenlaisina. Joka tapauksessa on epävarmaa voidaanko 'todella hyödylliselle tiedolle' löytää uutta merkitystä 1980-luvun hyvin erilaisissa olosuhteissa, kuten Johnson itse huomauttaa (Johnson 1983). Työpaikkoja koskevat päätökset tehdään yhä useammin tuotantolaitosten ulkopuolella tutkimus- ja suunnitteluyksiköissä, jotka monessa tapauksessa eivät ole edes samassa maassa.

Pyrin nyt muodostamaan yhteenvedon heikkouksista, jotka johtivat siihen, että UKS ei täyttänyt niitä pyrkimyksiä, joita jotkut meistä sille asettivat (tai toiset pelkäsivät).

1) UKS:ltä puuttui poliittinen analyysi kasvatuksen piirissä harjoitetusta tutkimustyöstä, ja siksi se korosti tieteenalan sisäisiä erimielisyyksiä, eikä kyennyt rakentamaan yhteyksiä muiden kasvatussosiologien ja tieteenharjoittajien kanssa.

2) Korostaessaan opetussuunnitelman kautta tapahtuvaa akateemista karsintaa muiden sosiaalista valikointia suorittavien ulkoisten tekijöiden kustannuksella UKS korosti harhaanjohtavasti opettajien autonomista roolia opetussuunnitelmauudistusten agenteina, ja jätti näin vaille tarpeellista huomiota luokkapohjaisen opetussuunnitelmatiedon ja opiskelijoiden valikoinnin välisen kytkentöjen analyysin.

3) Koska UKS ei eritellyt opetussuunnitelmien ideologista ja kulturellista valtaa, niin siltä puuttui kriteerit opetussuunnitelmavaihtoehtojen kehittämiseen ja arviointiin.

Mielestäni UKS kohdisti huomionsa oikeaan ongelmaan pyrkiessään kyseenalaistamaan akateemisen opetussuunnitelman objektiivisuuden ja autonomian ja osoittaessaan sen sosiaalisen luonteen. Se ei selvittänyt kuitenkaan systemaattisesti, miten sosiaalinen tuli käsittää. 1960- ja 1970-luvulla tapahtui länsimaissa huomattava koulutuksen laajentuminen, ja koulutuksellisen tasa-arvoisuuden tiedostaminen oli monen poliittisen ryhmän tavoitteena. UKS toi tällöin esille perustavanlaatuisen kysymyksen siitä, oliko tasa-arvoisuuden edistäminen mahdollista ilman huomattavaa muutosta tiedon organisoinnissa opetussuunnitelmissa. Poliittiset reaktiot, joihin alussa viittasin, osoittivat minkälaiset intressit koettiin uhatuksi jo miettimällä tällaisten muutosten mahdollisuutta. UKS:n opetussuunnitelma -ehdotukset, pyrkiessään kääntämään poliittisen voimatasapainon asiantuntijoilta yh-

teisöille, olivat teoriassa sekä progressiivisia että populistisia. UKS:n ajatukset eivät saaneet kuitenkaan yleistä kannatusta, koska sen ajamat ajatukset oli ilmaistu usein tarpeettoman vaikeasti ja koska muutoksen edellyttämät strategiat ja vaihtoehdot jäivät kehittämättä. Vasta kun kriittistä tieteellistä tutkimusta seuraava todellisten vaihtoehtojen mallien esittäminen, se saattaa saada yleistä kannatusta, ja se voi toimia pohjana demokraattiselle muutokselle. Tämä kommentti ei päde ainoastaan UKS:aan, vaan myös 70-luvun loppupuolen ja 80-luvun marxilaiseen kasvatussosiologiaan.

Mahdollinen tie eteenpäin

Lopuksi esittelen minkälaisia implikaatioita esittämälläni väitteillä voi olla tänä päivänä Isossa-Britanniassa, jossa kolmas konservatiivinen hallitus asettaa oman koulutus uudistuksen poliittisen työjärjestyksen kärkipäähän.

Haluan ensiksi viitata akateemisen tutkimuksen poliittiseen kontekstiin, jota käsitelin artikkelini alussa, ja toiseksi opetussuunnitelma-kysymykseen. Olosuhteet jotka ylläpitivät yliopistojen asemaa autonomisen tieteellisen tutkimuksen perustana ja mahdollistivat 1970-luvun kaltaisia debatteja eri kasvatussosiologien välillä, ovat nopeasti katoamassa. Seuraavat seikat näyttivät tuolloin hallitsevalta: tutkimusrahoituksesta päätettäessä käytettiin tieteellistä asiantuntija-arviointia ja perustieteenalat muodostivat kasvatustieteellisen tutkimuksen perustan.

Nykyisin tutkimusrahoja on hyvin niukalti saatavissa Economic and Social Research Council:ltä perinteisen asiantuntija-arviointiin perustuvan prosessin kautta; ESRC:lla ei ole enää erityisiä komiteoita eri tieteenaloille, kuten esim. sosiologialle. Tutkimusvarat saadaan nykyisin enimmäkseen suurlta kansallisilta ja EEC järjestöiltä, jotka lähtevät omista intresseistään laatiessaan tutkimussopimuksia kilpailevien ehdotusten pohjalta. Kasvatustieteellisen yliopisto-opetuksen autonomia perustui siihen, että keskushallinto maksoi kursseille osallistuneiden opettajien opiskelusta aiheutuneet kustannukset: yliopiston henkilökunta teki sen sijaan päätökset kurssien sisällöistä ja organisaatiosta. Tähän perustui ns. perustieteiden (foundation disciplines), kuten sosiologian ja filosofian, hallitsevaan asemaan opettajien jatko-opinnoissa. Nyt keskushallinto antaa sen sijaan määrärahat paikallishallinnolle ja joskus yksittäisille kouluille, jotka voivat, tiettyjä kansallisia ohjeita noudattaen päättää minkälaisia kursseja opettajille järjestetään. Nämä valinnat heijastavat tietysti lähinnä koulujen ja paikallishallinnon edustajien kokemaa koulutustarpeita. Näissä olosuhteissa kasvatussosiologien täytyy yrittää ymmärtää syvällisempiä historiallisia muutoksia ja niitä vaihtoehtoja,

jotka ovat avoimena sekä opettajille että yliopistojen kasvatustieteelliselle opetukselle.

Mielestäni olemme todistamassa prosessia, johon sisältyy paljon muutakin kuin oikeistolaisen konservatiivihallituksen poroporvarillinen suhtautuminen sosiologiaan. Viitataan tällä modernisointiprosessiin, joka on meneillään terveydenhuollossa, sekä asunto- ja talouspolitiikassa yhtä lailla kuin koulutuksessaakin. Isossa-Britanniassa modernisointi tapahtuu varsin taantumuksellisessa ja hajanaisessa muodossa, koska se perustuu suureen parlamentaariseen enemmistöön ja sellaiseen ideologiaan, joka kytkee demokraattisen tulostavastuullisuuden kuluttajien valintoihin. Tämä ei tarkoita sitä, että modernisointi on jonkinlainen väijätmätön historiallinen prosessi, vaan että se sisältää ristiriitaisia mahdollisuuksia.

Modernisoinnilla tarkoitan lisääntyvää erikoistumista kautta koko työnjakoprosessin ja samankaltaisen teknologian käytön lisääntymistä sekä pyrkimystä laajentaa koulutuksen määrää lisäämättä sen resursseja. Tämä tarkoittaa, että yhä suuremmalla ryhmällä on yhä enemmän spesiaalitietoa. Tämä merkitsee sitä, että eri erityisalojen kytkennät ja tietojen yhdistäminen sekä spesialistien tulostavastuullisuus ei-spesialisteille on ongelmallisempaa kuin koskaan aikaisemmin. Nykyinen konservatiivihallitus rohkaisee spesialisoitumiskehitystä tukeutumalla moderniin versioon kulutusyhteiskunnasta, jossa 'rationaaliset, yksittäiset ihmiset tekevät valintoja eri vaihtoehtojen välillä' (Sassoon 1987) ratkaistakseen kytkentä- ja yhdistämisongelmat. Sosiologialla ja muilla kriittisillä tieteenaloilla on keskeinen asema tässä lisääntyvän spesialisoitumis- ja osallistumiskehityksen välisessä ristiriitatilanteessa. Spesialisoituminen ei ole neutraali prosessi, vaan se sisältää todellisia poliittisia vaihtoehtoja. On tärkeää osoittaa, että spesialisoitumiskehitystä ja ihmisten lisääntyvää osallistumista ei voida ratkaista kuluttajien valintojen kautta, vaan tarvitaan uudenlaisia spesialistien ja ei-spesialistien välisiä suhteita sekä uusia tiedonmuotoja ja sen organisointitapoja.

Myös opetussuunnitelma on modernisoinnin kohteena, mutta hyvin ristiriitaisella tavalla. Teknologia kuuluu pakollisena opetussuunnitelmaan läpäisyperiaatteella 16 vuoden ikään asti ja kaikille 14 vuotta täyttäneille annetaan jonkinlainen työkokemus, tässä vain kaksi esimerkkiä. Akateemiseen opetussuunnitelmaan sisältyvät valtasuhteet, jotka UKS toi esiin ovat muuttuneet. Ne ilmenevät nyt siinä erottelussa, joka tehdään modernin akateemisten ja ammatillisesti yhä eriytyneempien opetussuunnitelmien välille. Edellisen kaltaisia opetussuunnitelmia on yhä löydettävissä yksityiseltä sektorilta ja julkisella sektorilla uusien teknisten opistojen piiristä (Chitty 1987). Jälkimmäisiä

taas esiintyy valtion ylläpitämien peruskoulujen ylä-asteella (secondary schools) ja erilaisissa opistoissa (colleges).

UKS:n kritiikkini osoittaa, ettei modernisoitu akateeminen opetussuunnitelma, eivätkä uudet ammatilliset koulutusohjelmat anna riittävästi perustaa sosiaalisen erottelun minimisoinnille. Demokraattinen opetussuunnitelmavaihtoehto, joka poistaa eikä ylläpidä sosiaalista erottelua, on eräs keino rakentaa uudenlaista yhtenäisempää kasvatustajajärjestelmää. Tällaisessa järjestelmässä akateemiset oppiaineet muodostaisivat ytimen, joka orientoituisi tutkimukseen sekä työn ja teknologian kehittämiseen. Tällaisen opetussuunnitelman tulisi tehdä selväksi kaksi nykyisten jännitteiden lähde, joita olemassaolevat mallit eivät ota huomioon. Ensimmäinen jännite on kouluaineiden intellektuaalisten vaatimusten sekä työn käytännöllisten ja intellektuaalistenkin vaatimusten välillä (Spours ja Young 1988). Toinen jännite on palkkatyön ja perheen parissa tapahtuvan palkattoman työn välillä.

Jotta kasvatussosiologia voi saavuttaa uudelleen uskottavuutensa ja sen radikaalin potentiaalinsa, jota UKS väitti sillä olevan 1970-luvulla, sen on kritisoitava tämänhetkistä valalla olevaa käsitystä, jonka mukaan eriarvoisuus on väistämätöntä. Samalla sen on tehtävä selväksi, että yhä demokraattisempi yhteiskunta on realistinen poliittinen tavoite, jolle yhteiskunnan uudenaikaistumisprosessit luovat perustaa. Akateemisen tutkimuksen muuttuneet olosuhteet luovat mahdollisuuden, että yhä useammat sosiologit ja muut tutkijat lähtevät työstämään näitä periaatteita spesifeissä tilanteissa ja yhdessä käytännön työssä toimivien henkilöiden kanssa ja kuten Sassoon ehdottaa, 'ryhtymään kulttuuriseen toimintaan sellaisessa nykyaikaisessa muodossa, joka soveltuu kehittyneen kapitalismin olosuhteisiin' (Sassoon 1987).

Lähteet:

- Acker, S (1981) No-woman's land; British sociology of education 1960-1979. Sociological Review Vol 29, No. 1.
Barnett, C (1986) The Audit of War (Macmillan)
Bowles, S. and Gintis, H (1976) Schooling in Capitalist America (Routledge and Kegan Paul).
Chitty, C (1986) (Ed) Aspects of Vocationalism Occasional Paper. No.2, Centre for Vocational Studies Institute of Education University of London.
Cohen, P (1984) The New Vocationalism in

- Bates I. et al (Ed) *Schooling for the Dole* (Macmillan).
- Forquin J.C. (1983) *La nouvelle sociologie d'éducation en Grand Bretagne: orientations, apports theoriques, evolution (1970-1980)*. Rev. Fr. de Pedagogique Avril Juin 1983.
- Forquin J.C. (1985) *L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education* No. 5.
- Gorbutt, D. (1972) The 'new sociology of education' *Education for Teaching* 89.
- Hall, S. Education in crisis in Donald and Wolpe (1983).
- Green, A. (1983) Education and training: under new masters in Donald J and Wolpe A.M. (1983) (Ed) *Is anyone here from education* (Pluto).
- Halsey, Ridge & Health (1980) *Origins and Destinations* (Clarendon)
- Johnson, R. (1979) Really Useful Knowledge in Clarke J. et al (Ed) *Working Class Culture* (Hutchinson)
- Johnson, R. (1983) Educational Politics: the old and the new in Donald and Wolpe (1983).
- Karabel, J. and Halsey A.H. (1977) *Power and Ideology and Education* Oxford University Press.
- Keddie, N. (1973) *Tinker... Tailor: the myth of cultural deprivation* (Penguin).
- Martin, B. (1980) *The Abyss of Relativism* Times Educational Supplement.
- Moore, R. (1988) The correspondence principle and the radical sociology of education in Cole. M (Ed). *Bowles and Gintis revisited* (Falmer Press).
- Pring, R. (1972) *Knowledge out of Control* Education for Teaching.
- Ranson, S. (1984). *Towards a New Tertiary Tripartism in Selection, Certification and Control* (Ed). P. Broadfoot (Falmer Press).
- Sassoon, A. (1987) *Gramsci's Politics* (Croon Helm).
- Simon, J. (1974) New direction sociology and Comprehensive Schooling Forum (17:1).
- Spours, K. (1988) *The Politics of Progression: A discussion of barriers to student movement and continuity of learning in the 14-19 curriculum* (Working Paper No 2 (new series). Centre for Vocational Studies, Institute of Education University of London).
- Spours, K. and Young, M. (1988) *Beyond Vocationalism: A new perspective on the relationship between work and education* (Working Paper No 4, Centre for Vocational Studies, Institute of Education University of London).
- Trottier, C. (1987a) La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: Un mouvement de pensée en voie de dissolution? Rev. Fr. de Pedagogie No. 78. 1987.
- Vulliamy, G. (1976) What counts as school musicin Whitty and Young (1976).
- Weiner, M. (1981) *English culture and the decline of the Industrial Spirit, 1850-1980* (Cambridge University Press).
- Wexler, P. (1988) unpublished paper presented at AERA Annual Meeting, New Orleans April 1988.
- Whitty, G. (1974) Sociology and the problem of radical educational change in Flude. M. and Ahier, J. *Educability, Schools and Ideology* (Croom Helm).
- Whitty, G. (1986) *Sociology and School Knowledge* (Methuen).
- Whitty, G. and Young, M. (1976) *Explorations in the politics of school knowledge* (Nafferton Books).
- Young, M. (1971) (Ed) *Knowledge and Control; new directions for the sociology of education* (Collier Macmillan).
- Young, M. (1972) *On the politics of educational knowledge* Economy and Society I.
- Young, M. (1986) *A Proposito de uma sociologia critica de educacao* Rev Bras. de Estud. Pedagogicos vol 67,157.
- Young, M. (1987) *Education in P. Worsley* (Ed) *The new introducing sociology* Penguin.
- Young, M. and Whitty, G. (1977) *Society State and Schooling* (Falmer Press).

Michael Young 1989. The curriculum and democracy - the lesson to be learned from the criticism of the New Educational Sociology. *Aikuiskasvatus* 9, 2.

The article examines the research direction called "the New Educational Sociology" which was dominant in Great Britain in the 1970s and which emphasised the central role of the curriculum in maintaining educational inequality. The proponents of this research direction especially emphasised the strategic position of teachers and teacher training in the reforming of teaching. The author is of the opinion that NES's weakness was due, amongst others, to lack of political analysis, over-emphasising of the role of teachers and a lack of new alternatives as the basis of a democratic curriculum. The present situation requires deeper analysis of historical change and different alternatives, improved cooperation between researchers and those involved in practical teaching and more in-depth criticism of an educational policy which inevitably maintains inequality.