

Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus

Kimmo Kontio

KT, yliopistonlehtori
Oulun yliopisto
kimmo.kontio@oulu.fi

Eetu Pikkarainen

KT, yliopistonlehtori
Oulun yliopisto
eetu.pikkarainen@oulu.fi

Veli-Matti Mathlin

KK/AmO, yliopistoharjoittelija
Oulun yliopisto
veli.mathlin@oulu.fi



Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan viime vuosien aikana toteutettua ammatillisen koulutuksen uudistusta. Uudistusta analysoidaan niin koulutuksen taloustieteen kuin pedagogisen teoriaperinteen ja käsitteistön näkökulmasta. Esitämme, että uudistuksen ymmärtämisen ja arvioimisen kannalta on ensinnäkin tärkeää hahmottaa uudistusta ohjaavat talouspoliittiset linjaukset. Nämä kiteytyvät kasvuhakuisen talouskuripolitiikan opissa, jonka takia ammatillisen koulutuksen uu-

distusta voi luonnehtia rahoitusvetoiseksi ja tuottavuuskeskeiseksi. Uudistuksen yleiset tavoitteet ovatkin lisätä ammattikoulutuksen ja työvoiman tuottavuutta sekä, lisäksi tai ennen kaikkea, vähentää koulutuksen kustannuksia. Uudistusta ohjaa siis voimalisesti tehokkuusperiaate. Esitämme lisäksi, että uudistuksen rahoitusvetoisuudella on väistämättä perustavia seurauksia niin ammatillisen koulutuksen pedagogisille käytänteille kuin koulutukselle asetetuille tavoitteille ja päämäärille. Käytänteitä ja päämääriä arvioidaan osaamisperusteisuuden

käsitteen kautta suhteessa pedagogiseen käsitteistöön ja teoriaan. Ensimmäisessä suhteessa muutos näkyy siten, että koulutuksessa on väistämättä siirryttävä suosiimaan opiskelijoiden itseohjautuvuutta korostavia malleja ja jälkimmäisessä sitä, että koulutuksen sisällöt kapeutuvat lyhytnäköistä työmarkkinanäkökulmaa suosiviksi. Pyrimme osoittamaan, että näissä molemmissa suhteissa uudistuksen mahdolliset tai todennäköiset seuraukset ovat tavoitteisiinsa nähden käännteisiä.

Avainsanat: *ammattikasvatusuudistus, koulutuksen taloustiede, oppimisperusteisuus, pedagoginen teoria, sivistys*

.....

Bildung, Economy and Reform of Vocational Education

Abstract

The reform of the vocational education that has been carried out during the last few years in Finland is examined in this article. The reform is analyzed from the following points of view: economics of education as well as educational theoretical tradition and concepts. First, we propose that to understand and evaluate the reform it is import-

ant to perceive the economic definitions of policy which direct the reform. These crystallize in the doctrine of the expansionary economics of austerity due to which the reform of the vocational education can be characterized as finance-driven and productivity-centered. The general objective of the reform is to increase the productivity of vocational education and of labor and, furthermore or above all, reduce the costs of vocational education. Thus, the principle which emphatically directs the reform is effectiveness. Furthermore, we propose that the finance-driven motivation of the reform has inevitable effects on the pedagogical practices as well as the objectives of the vocational education. Practices and objectives are analyzed through the concept of competence-based learning in relation to pedagogic concepts and theory. From the viewpoint of pedagogical practices, the change can be described as a shift towards the self-regulative models of learning, and from the viewpoint of the objectives of education as an emphasis to the shortsighted labor market perspective. We aim to show that in both relations possible and probable consequences of the reform are reverse with respect to their objectives.

Keywords: *reform of vocational education, economics of education, competence-based learning, pedagogic theory, Bildung*



Johdanto

Suomessa on viime vuosien aikana toteutettu perusteellista ammattikasvatuksen uudistusta osana Juha Sipilän hallituksen rakenteellisia uudistuksia korostavaa hallitusohjelmaa. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi oli yksi hallituksen kuudesta kärkihankkeesta osaamisen ja koulutuksen painopistealueella. Tarkastelemme tämän uudistushankkeen keskeisiä taustatekijöitä, lähtökohtia ja tavoitteita toisaalta koulutuksen taloustieteellisestä ja toisaalta perinteisestä sivistysteoreettisesta näkökulmasta. Koulutus ja talous kytkeytyvät olennaisella tavalla toisiinsa: koulutuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen tarvitaan taloudellisia resursseja, ja toisaalta koulutuksen ajatellaan mahdollistavan ja edistävän ihmisten ja koko yhteiskunnan taloudellista toimintaa. Taloudellisesta näkökulmasta katsottuna kasvatukselle, kuten kaikelle muullekin toiminnalle asettuu tehokkuustavoite: mahdollisimman pienellä resurssien käytöllä pitäisi saada mahdollisimman paljon tulosta.

Ammattikasvatusuudistuksessa on selvästi kysymys yrityksestä toteuttaa ”vähemmällä enemmän” -periaatetta erityisesti, kun samaan aikaan uudistushankkeen kanssa koulutuksen perusrahoitusta on leikattu voimakkaasti. Pyrimme artikkelissamme osoittamaan, että toteutettu uudistus uhkaa käytännössä johtaa pikemminkin ”vähemmällä vähemmän” -tilanteeseen, jossa tulosten laatu laskee vastaavasti. Luotettava taloustieteellinen ana-

lyysi koulutuksen yhteiskunnallisen tason tehokuudesta edellyttäisi paitsi kulujen – niin yksityisten kuin julkisten – laskemista, myös hinnan määrittelyä tavoiteluille ja saavutetuille tuloksille. Molemmilla suhteissa tehtävä on haastava, ellei mahdoton, mutta oleellista on, että analyysin täytyy perustua näkemykselle siitä, mihin koulutuksessa oikein pyritään. Tätä varten käsittelemme talouspoliittisten taustatekijöiden jälkeen uudistuksen suhdetta pedagogiseen käsitteistöön ja teoria-perinteeseen¹. Keskeisimpänä pedagogiikkaan liittyvänä uudistusta kuvailevana käsitteenä käytämme oppimisperusteisuutta, jota suhteutamme erityisesti sivistyksen ja pedagogisen toiminnan käsitteeseen.

Koulutusreformien talouspoliittiset taustatekijät

Sipilän hallituksen käynnistämä ammatillisen koulutuksen reformi oli osa suomalaisen koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan kokonaisreformia. Sipilän hallituksen strateginen ohjelma *Ratkaisujen Suomi* (Valtioneuvoston kanslia, 2015) oli radikaali muutosohjelma, jonka strategisia tavoitteita konkretisoitiin hallituksen toimintasuunnitelmassa viidellä painopistealueella ja näiden kärkihankkeissa. Painopistealueet – työllisyys ja kilpailukyky, osaaminen ja koulutus, hyvinvointi ja terveys, biotalous ja puhtaat ratkaisut, digitalisaatio, kokeilut, normit – kiteyttivät hallituksen näkemyksen suomalaisen yhteiskunnan välttämättömistä muutostarpeista (Valtioneuvoston kanslia, 2016).

Sipilän hallituksen aloittaessa työskentelynsä keväällä 2015 Suomi kärsi edelleen

¹Tilan puutteen vuoksi joudumme valitettavasti joksinkin sivuuttamaan monet aiheeseen liittyvät laajemmat keskustelut mm. kognitiivisesta kapitalismista, suomalaisesta koulutuspolitiikasta ja ammattikasvatuksen erityispiirteistä.

vuoden 2008 finanssikriisiin ja tämän seurauksena vuonna 2010 alkaneen eurokriisin vaikutuksista. Kriisin vaikutukset Suomelle olivat voimakkaat. Vielä vuosina 2000–2007 Suomen talouskasvu ylitti EU-alueen keskiarvon noin prosentilla ollen edelleen vuonna 2008 EU:n keskiarvon yläpuolella. Vuonna 2009 kriisi iski Suomeen voimakkaasti supistaen kansantuotetta yli 8 %. Kyseessä oli Suomen itenäisyyden ajan jyrkin yhden vuoden aikana tapahtunut lasku. Sipilän hallituksen aloittaessa Suomen bruttokansantuote oli yhä alhaisemmalla tasolla kuin kriisiä edeltäneenä aikana (Suomen virallinen tilasto, 2019). Huolimatta siitä, että kriisin laukaisheet syyt eivät olleet kotoperäisiä, hallituksen tulkinta oli, että kriisi teki kipeästi näkyviksi suomalaisen yhteiskunnan rakenteelliset ongelmat ja pitkään jatkuneen ”näivettymisen kierteen” (Valtioneuvoston kanslia, 2015, s. 8).

Sipilän hallituksen ”näivettymisen kierteen” katkaisemiseen tähdänneen reformipolitiikan talouspoliittisena perustana oli voimakas sitoutuminen elvyttävän tai kasvuhakuisen (*expansionary*) talouskurin oppiin² toisin sanoen julkisen talouden tasapainottamiseen julkisten menojen leikkausten sekä rakenneuudistusten avulla myös taantumien aikana (ks. Blyth, 2017; Konzelmann, 2014). Valtiontalouden tulojen osalta hallituksen linjaus oli talouskuriopin mukainen eli kokonaisveroastetta ei nostettu. Rakenneuudistusten keskeinen tavoite oli talouden tehostaminen esimerkiksi poistamalla työmarkkinoiden jäykkyyksiä ja valtioregulaatiota sekä lisäämällä kilpailua myös julkisen sektorin sisällä. Hallituksen säästö- ja rakenneuudistuksen tavoitteena oli 10 miljardin säästöt hallituskauden aikana (Valtioneuvoston

kanslia, 2015, ss. 10–13). Talouskurioppiin sitoutumalla Suomi seurasi euroalueen linjauksia (ks. Stiglitz, 2016).

Miksi tämä on oleellista koulutusreformien ymmärtämisen kannalta, liittyy siihen, että talouskurioppi luo poliittisen ilmapiirin, joka ei ole suosiollinen julkisten menojen kasvattamista kohtaan. Tämä selittää, miksi koulutuksen rahoitus osana julkisten palveluiden rahoittamista oli voimakkaasti laskeva käytännössä koko eurokriisin ajan. Samalla käy ymmärrettäväksi Sipilän hallitusohjelman perinpohjaisuus: sen ytimessä oli julkisen palvelutuotannon, sisältäen luonnollisesti koulutuksen tuotannon, perustava uudelleen määrittely laskevan rahoitustrendin valossa. Luonnollisesti tämä tarkoitti pyrkimystä lisätä yksityistä toimeliaisuutta ja vastuunottoa, ja vastaavasti veroasteella mitatun valtion koon ja sen ohjauksellisen roolin pienentämistä taloudessa.

Jos siis viimeaikaisten koulutusreformien taustalla on ollut laskeva rahoitustrendi, ei tämä ole tarkoittanut kuitenkaan sitä, etteikö koulutuksen tärkeyttä hallituspolitiikan linjauksissa olisi tunnustettu. Päinvastoin hallituksen tulevaisuusvision toteuttamisessa ”osaaminen ja koulutus” oli yksi viidestä keskeisestä painopistealueesta. Hallituksen tavoite oli kunnianhimoinen: tehdä Suomesta koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa (Valtioneuvoston kanslia, 2015, s. 17). Tätä tavoitetta konkretisoitiin osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeilla, jotka kattoivat käytännössä koko koulutusjärjestelmän. Lyhyesti sanoen, koulutukselle asetetut odotukset eivät suinkaan olleet laskevia. Tässäkin suhteessa Suomi seurasi niin euroalueen kuin globaaleja

²Tämän opin vaihtoehtona olisi keynesiläinen politiikka, jossa talouskuria toteutetaan nousukaudella, kun taas laskukaudella taloutta elvytetään lisäämällä julkisia menoja.

Tuottavuuskeskeiset rahoitusvetoiset koulu-reformit painottavat siis voimakkaasti tehokkuutta reformeja ohjaavana periaatteena.

koulutuspoliittisia trendejä, joissa koulutuksen rooli taloudellisen kilpailukyvyn ja hyvinvoinnin edistämisessä on kasvava.

Näin piirtyvää kuvaa yhä meneillään olevasta koulutusjärjestelmän reformista voidaankin kuvata eri suuntiin kulkevien trendien tilanteena: vaikka koulutuksen rahoituksen taso on laskeva, koulutusta koskevat odotukset (esim. inklusiivisuuden ja koulutuksen laadun osalta) ovat alati kasvavia. Tämän kaltaisia koulutusreformeja voidaan kutsua tuottavuuskeskeisiksi rahoitusvetoisiksi reformeiksi, joiden tavoitteena on lisätä talouden kilpailukykyä kasvattamalla työvoiman ja koulujen tuottavuutta, mutta ennen kaikkea vähentää koulutuksen julkista rahoitusta (ks. Carnoy, 1999).

Tuottavuuskeskeiset rahoitusvetoiset koulu-reformit painottavat siis voimakkaasti tehokkuutta reformeja ohjaavana periaatteena. Tämä herättää luonnollisesti kysymyksen siitä, missä olosuhteissa on ylipäänsä loogisesti mahdollista *saman-aikaisesti* sekä vähentää koulutuskustannuksia että lisätä koulutuksellista vaikuttavuutta? Näin voidaan toimia silloin, kun koulutuksen tuotantoprosessi on ollut tehoton eli resurssit ovat alihyödynnettyjä ja/tai tapahtuu teknologista, didaktista tai menetelmällistä kehitystä, jota on mahdollista hyödyntää ensimmäistä kertaa (ks. Timmerman, 2017). Tästä seuraa, et-

tä tuottavuuskeskeisten rahoitusvetoisten koulu-reformien ytimessä ovat paitsi tuotantoprosessin panospuolella resurssien vajaakäytön identifiointi (liittyen esimerkiksi tilakäytön tehostamiseen tai opettajien opetustuntimäärien uudelleen määrittelyyn) myös erilaisten ”pedagogisten innovaatioiden” (esim. digitalisaatio tai opetussuunnitelmauudistukset) korostaminen.

Kun edellä sanottua tarkastellaan koulutuksen rahoituksen viitekehyksessä, huomataan, miten reformien taloudelliset kannustimet hallituksen strategiassa rakentuivat. Koulutuksen rahoitusleikkaukset loivat ensinnäkin vääjäämättä koulutuksen järjestäjille paineen miettiä, ovatko kaikki resurssit optimaalisesti hyödynnetyt. Toiseksi rahoituksen tulosperusteisuuden lisäämisen avulla luotiin koulutuksen järjestäjille kannustin lisätä koulujen suorittumista ja koulutuksen vaikuttavuutta. Kolmanneksi kertaluonteisesti erillisrahoitettujen koulutuksen kärkihankkeiden tehtävä oli strategisesti tukea uusien pedagogisten käytänteiden syntymistä. Erillisrahoituksen kertaluonteisuus viittaa luonnollisesti ajatukseen siitä, että kärkihankkeiden kautta syntyvät uudet toimintatavat nivoutuvat myöhemmin osaksi operatiivista toimintaa ja sen rahoituskehystä.

Näin ollen koulutuksen rahoituksen leikkaukset tuottavat väistämättä ”pedagogisen maanjäristyksen” (ks. Timmerman, 2017), eli tilanteen, jossa vallitsevia pedagogisia käytänteitä ei kyetä enää ylläpitämään. Koska uusien käytänteiden synnyttäminen vaatii resursseja, vauhditetaan näitä kertaluonteisella kärkihankerahoituksella. Vaikka näin kuvattu reformien peruslogiikka konkretisoituu eri tavoin eri koulutusasteiden reformeissa, myös yhteisiä piirteitä on. Tämä liittyy

siihen, että koulutuksen tuotantoprosessi on perinteisesti hyvin työvoimavaltainen ja radikaaleja muutoksia voi tuskin tehdä ilman, että syntyy painetta henkilöstön vähennyksille.

Koulutusasterajat ylittäen reformit ovatkin tarkoittaneet henkilöstövähennyksiä eli käytännössä sitä, että on kyetty ostamaan vähemmän opettajien työtunteja³. Tämä tarkoittaa luonnollisesti koulutuksen tuotantoprosessin pääomavaltaisuuden lisääntymistä. Pääomavaltaisuuden lisääntyminen näkyi konkreettisesti Sipilän hallituksen strategiassa ennen kaikkea erilaisina koulutuksen digitalisaatiohankkeina, ja tämä kietoutuu erottamattomasti yhteen edellä mainitun pedagogisen maanjärityksen kanssa. Huolimatta siitä, että pedagogisen muutoksen kuvaus jäi hallituksen dokumenteissa usein enemmän tai vähemmän epämääräisten iskusanon tasolle – esimerkiksi siirtymänä traditionaalisesta moderniin oppimiseen – näyttää siltä, että keskeiseksi nousee radikaali oppilaan itseohjautuvuutta korostava ajattelu. Jos siis koulutuksen tuotannon näkökulmasta traditionaalisen ja modernin ero kiteytyy tuotantoprosessin työvoimavaltaisuuden vähentymiseen, on tämän vastine pedagogisten käytänteiden tasolla ”opettajakeskeisyyden” vähentyminen. Tarkastellaan seuraavaksi, miten rahoitusvetoisuus ja tuottavuuskeskeisyys näkyvät ammatillisen koulutuksen reformissa.

Ammatillisen koulutuksen reformi

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformin yleisenä tavoitteena on ”uudistaa ammatillinen koulutus osaamisperustaiseksi ja asiakas-

lähtöiseksi kokonaisuudeksi ja tehostaa sitä”, jotta muuttuneen työelämän tarpeet onnistutaan täyttämään paremmin nyt ja tulevaisuudessa (Valtioneuvoston kanslia, 2016, s. 45). Tähän pyritään uudistamalla tutkintovaatimuksia, määrittelemällä jokaiselle opiskelijalle henkilökohtainen oppimispolku ja lisäämällä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. Rahoitusmalliuudistus ohjaa reformia siten, että perusrahoituksen 50 %:n osuuden rinnalle malliin on lisätty 35 %:n suoritusperusteisuuden ja 15 %:n vaikuttavuusperusteisuuden osiot. Suoritusperusteisuutta mitataan suoritettujen tutkintojen ja moduulien avulla ja vaikuttavuutta valmistuneiden työllistymisellä, siirtymisellä jatko-opintoihin sekä myös opiskelijapalautteen avulla. Uuden rahoitusmallin mukaisesti koulutuksen järjestäjän kannattaa esimerkiksi pyrkiä lisäämään ja nopeuttamaan valmistumista sekä suunnata koulutusta aloille, joille työllistyminen on helpompaa (ks. Ollikainen, 2017). Rahoitusmalli pyrkii rakentamaan siis selkeästi kannustimia koulutuksen tehostamiseen niin sisäisesti koulutuksellisten prosessien tasolla kuin ulkoisesti ennen kaikkea suhteessa työmarkkinoihin.

Vaikka rahoitusmallin tuotosperusteisten komponenttien voisi olettaakin luovan tehokkuuden näkökulmasta periaatteessa oikean suuntaisia kannustimia, ne voivat tuottaa myös täysin päinvastaisia seurauksia. Tunnetusti tuotosperusteisuuden lisäämisestä voi seurata esimerkiksi tutkintovaatimusten laskua, joka johtaa tietenkin ammatitaidon laskuun. Erityisen ongelmallinen piirre on oppimisen siirtäminen työpaikoille, mikä voi heikentää opiskelijoiden työmarkkinamenestystä elinkaaritarkastelussa (ks. Ollikainen,

³Kattava kooste Sipilän hallituksen koulutusjärjestelmäreformista löytyy Tervasmäeltä ja Tomperilta (2018).

2017; Woessmann, 2017). Varsinainen ongelma liittyy kuitenkin siihen, että rahoitusmallin vaikutusten arviointia ei voi tehdä huomioimatta koulutuksen rahoituksen leikkauksia, eikä tähän kiinteästi liittyvää pedagogisessa perusajattelutavassa tapahtunutta muutosta. Todennäköisesti rahoitusleikkaukset vain korostavat uudistetun rahoitusmallin mahdollisia käänteisiä kannustimia.

Opetuksen ja koulutuksen tehostaminen eivät ole pedagogiselle ajatteluperinteelle uusia asioita sinänsä, ja todella klassinen esimerkki tällaisesta pyrkimyksestä löytyy jo J. A. Comeniuksen *Suuresta opetusopista*, jossa asetettiin tavoitteeksi: ”Etsiä ja keksiä sellainen menettelytapa, että opettajan työ supistuisi vähempään, mutta oppilas kuitenkin oppisi enemmän” (Comenius, 1928 [1657], s. 38). Tällaiseen pyrkimykseen sisältyy omat vaaransa, koska pelkkä opetuksen vähentäminen ei tietenkään lisää oppimista, kuten myöhemmin näemme. Oppimisen mahdollinen lisääntyminen tai parantuminen riippuu pitkälti siitä, millaista ja millä tavalla järjestettyä opetus on. Ammattikoulutuksen reformin suunnitelmissa opetuksellisiin menettelytapoihin liittyvinä käsitteinä korostuvat lähinnä osaamiskeskisyys, asiakaslähtöisyys, henkilökohtaistaminen, ohjaus, monipuoliset oppimisympäristöt, työpaikoilla oppiminen ja näyttöön perustuva tutkinnon suorittaminen (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2019). Vaikka näihin käsitteisiin liittyy monenlaisia merkityksiä, näyttävät ne yhdessä kuvaavan tiettyä merkityskenttää, joka rakentuu osaamisen käsitteen ympärille. Esimerkiksi asiakaslähtöisyys, jota ei näytä olevan missään tarkemmin määri-

telty, liitetään lähinnä henkilökohtaistamiseen (Valtioneuvoston kanslia, 2016, s. 35) ja henkilökohtaistaminen taas henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS), jossa määritellään myös ohjauspalvelut (OKM, 2018).

Seuraavassa tarkastelemmekin osaamisen ja osaamisperusteisuuden käsitettä suhteessa laajempaan pedagogiseen käsitteistöön, joka sisältää osaamisen lisäksi vähintään oppimisen, opetuksen, sivistyksen ja kasvatuksen käsitteet. Pyrimme osoittamaan, että se ei yksinään voi tarjota koulutusreformille riittävän selkeää ja perusteltua suuntaa. Vasta sellaisen käsitteistön avulla, joka tarjoaa riittävän seikkaperäisen kokonaiskuvan pedagogisesta toiminnasta, voidaan tarkastella perustellusti kysymystä koulutuksellisesta tehokkuudesta.

Osaamisperusteisuus ja muut pedagogiset peruskäsitteet

Osaamisperusteisuus vaikuttaisi olevan teoreettisesti oikean suuntainen lähtökohta, koska osaaminen, tai vierasperäisellä oppisanalla *kompetenssi*, on juuri se asia, jota kaikessa opetuksessa ja koulutuksessa pyritään ensisijaisesti tuottamaan (Pikkarainen, 2014a). Asiaan liittyy toki myös ongelmia, koska kompetenssin käsite on kansainvälisissäkin keskusteluissa sangen epämääräinen ja kiistanalainen. Lisäksi termillä on jossain määrin huono maine niin kutsutun kompetenssiperusteisen koulutuksen (competency-based-training) saaman kritiikin takia (Biemans ym., 2009; esim. Wheelahan, 2009)⁴. Vastaavasti osaamisperusteisuuden ymmärtäminen liian kapea-alaisesti voi johtaa ongelmiin ja siksi seuraa-

⁴Kritiikin kohteena mm. liiallinen standardisointi, kapea-alaisuus, teoreettisen tiedon kieltäminen, behavioristisuus ja se, ettei pelkkä kompetenssien määrittäminen riittävästi ohjaa opetuksen suunnittelua.

vassa tarkastellaan kompetenssin ja osaamisen käsitettä suhteessa laajempaan pedagogiseen käsitteistöön.

Aloitetaan kysymällä, mitä osaaminen tai kompetenssi on. Kysymykseen voi lähteä vastaamaan ainakin kahdella eri tavalla: Toisaalta voidaan analysoida, mistä käsitteistä osaaminen koostuu. Tällöin vastauksena voisi olla luettelo: osaaminen on tietoa, taitoa, asennetta, kykyä, valmiutta jne. Edelleen vastausta voisi jatkaa erittelemällä näitä käsitteitä osiinsa tai eri varianteiksi (ks. esim. Mäkinen & Annala, 2010). Vaikka tämä vaihtoehto on ehkä tutumpi ja läheisempi kasvatusalan ihmisille, ja ehdottoman välttämätön sinänsä, on toinen vaihtoehto kuitenkin ensisijaisempi. Sen mukaan vastaaminen voisi mennä jotenkin näin: Osaaminen on sitä, että osaa tehdä jotain eli onnistuu jossakin toiminnassa saavuttamaan jonkin halutun tai haluamansa – tai jonkin muuten määritellyn – tavoitteen. Tämä on käsitteen peruseritys, mutta se voi pitää sisällään myös erinäisiä tietoja ja taitoja. Olennaista kuitenkin on, että kyseessä on jonkin toiminnan subjektissa oleva ominaisuus, jonka ansiosta se tai hän kykenee toimimaan juuri sillä tavalla kuin toimii (Pikkarainen, 2014a). Usein, ja erityisesti pedagogisissa yhteyksissä, osaamiseen liitetään jokin arvostus eli oletus siitä, että kyseessä olisi aina haluttu tai arvokas ominaisuus. Tämän rajauksen takia teoreettisessa keskustelussa voi olla aiheellista käyttää vierasperäistä oppisanaa kompetenssi viittaamaan yleisempään käsitteeseen, jossa voi myös osata huonosti ja huonoja asioita.

Osaaminen on samalla tavalla erikoinen ominaisuus kuin muutkin dispositiokäsitteet (ks. Armstrong, Martin, Place, & Crane, 2002) esimerkiksi särkyvyys. Tällaiset ominaisuudet eivät tavanomais-

ten laatuominaisuuksien tapaan ole koskaan sinänsä havaittavissa, vaan ainoastaan pääteltävissä joistakin niiden aiheuttamista seurauksista. Lasimaljakon särkyvyys ilmenee vasta sen särkyessä. Samoin kompetenssi tai osaaminen ilmenee vasta, jos ja kun tämän ominaisuuden omistaja joskus toimii kompetenssinsa mahdollistamalla tavalla. Tästä seuraa erityisesti ammattikasvatuksessa korostettu seikka, että osaamisen voi osoittaa tai todentaa vain jonkinlaisella näytöllä (Opetushallitus, 2018). Tunnetusti näyttökokeen tms. osaamistestin järjestäminen on vaativa tehtävä, eikä sellaista voi koskaan pitää täysin luotettavana, koska toimintaan vaikuttaa myös moni muu seikka kuin se toimijan kompetenssi, jota pitäisi osoittaa. Erityisesti on otettava huomioon, että toiminta on aina myös ympäristöstä riippuvaista: tietty kompetenssi voi johtaa halutunlaiseen toimintaan tietyssä ympäristössä, mutta ei johdakaan samaan hieman toisenlaisessa.

Kompetenssi voi mahdollisesti muuttua monellakin tavalla, mutta ainoa tunnettu tapa, johon voi ajatella systemaattisesti vaikutettavan, on *oppiminen* eli kompetenssin muuttuminen oppijan oman toiminnan vaikutuksesta. Voidaan esittää monenlaisia mekanismeja, miten toiminta voi vaikuttaa osaamiseen (esim. Stables, Nöth, Olteanu, Pesce, & Pikkarainen, 2018, ss. 209–212), mutta tässä riittää sen korostaminen, että todennäköisesti ihminen aina oppii jotain, kun hän toimii, ja se, mitä hän oppii, riippuu tämän toiminnan luonteesta eli siitä, mitä hän tekee. Tämän yksinkertaisen ”tekemällä oppimisen” -periaatteen suhteen täytyy todeta kaksi tärkeää lisähuomiota. Ensimmäisen voidaan olettaa, että sen, mitä tekee, ja sen, mitä oppii, välillä on jokin laadullinen yhteys tai läheisyys. Eli toiminta,

*Oppiessaankin
voi tehdä ainoastaan
jotain sellaista,
jota jo osaa.*

jonka kompetenssia oppimisessa syntyy, todennäköisesti jotenkin muistuttaa toimintaa, jonka yhteydessä oppiminen tapahtuu. Tämä sääntö ei kuitenkaan ole ehdoton ja ennen kaikkea on huomattava, että tämä läheisyys ei voi koskaan olla identtisyttä eli oppija ei voi toteuttaa sellaista toimintaa, jonka kompetenssi hänelle pitäisi vasta syntyä, vaan oppimisessa on pakko aina tehdä jotain muuta kuin sitä, minkä kompetenssia haluttaisiin saavuttaa. Oppiessaankin voi tehdä ainoastaan jotain sellaista, jota jo osaa.

Tästä päästään opettamisen käsitteeseen toimintana, jonka tavoitteena on tuottaa osaamista eli saada aikaan oppimista. Tästä tärkeästä ja viime aikojen pedagogisissa muotivirtauksissa usein aiheettomasti aliarvostetusta käsitteestä on olemassa kaksi päävarianttia: Varsinaisessa opetuksessa se, joka toimii, on eri henkilö kuin se, jonka oppimista halutaan edistää eli joku opettaa jotakuta toista. Toisessa tapauksessa henkilö on sama eli joku haluaa edistää omaa oppimistaan, ja tätä tapausta kutsutaan opiskeliseksi. Voidaan sanoa, että ihannetapauksessa opetus toteutuu opiskelun välityksellä, mutta se ei ole käsitteellisesti välttämätöntä, vaan toisaalta toisen oppimista voi joskus edistää, vaikka tuolla toisella ei itsellään olisi lainkaan tavoitteena oppia kyseisiä kompetensseja, ja toisaalta joku voi myös opiskellen tuottaa jotain tavoittelemaansa kompetenssia ilman, että joku toinen opettaisi häntä. Edellä jo todettiin, että aina toimiessaan oppii

jotain eli opettaminen sen kummemmin kuin opiskelukaan eivät ole välttämättömiä oppimisen kannalta, mutta tällöin on tietysti täysin satunnaista se, mitä toimija oppii.

Sekä opettaminen että opiskeleminen ovat erittäin vaativia tehtäviä varsinkin, jos niitä ajatellaan tavoitteellisina, suunnitelmallisina ja tehokkaina, kuten niiden institutionaalisessa koulutuksessa tulisi olla. Ensiksikin täytyy pystyä määrittämään sekä kyseinen haluttu kompetenssi että oppijalla jo oleva kompetenssi – puhutaan osaamisen tunnistamisesta – ja näiden erotuksena oppijalta puuttuva kompetenssi. Tämän voidaan ajatella periaatteessa vaativan sitä, että toimijalla on kokemusta kyseisten kompetenssien arvioinnista ja sen vuoksi opiskelu ilman opetusta on usein täysin mahdotonta jo tämän alkuedellytyksen osalta. Toiseksi toimijan täytyy pystyä määrittämään, mitä tekemällä oppija voi saavuttaa haluttua kompetenssia eli täytyy olla tai tuottaa jonkinlainen opetussuunnitelma. Lisäksi täytyy myös saada oppija tekemään juuri tuota toimintaa. Myös nämä vaiheet voivat olla oppijalle itselleen ylivoimaisia. Kolmanneksi toimijan täytyy kyetä arvioimaan sekä kyseistä toimintaa että oppijan kehittyvää kompetenssia ja tämän arvioinnin tulosten perusteella määrittämään tavoitteita ja keinoja tarvittaessa uudelleen. Kaikki edellä esitellyt opettamisen (ja opiskelun) vaiheittaiset arvioinnit ja valinnat ovat erittäin epävarmoja ja harvoin onnistuvat kerralla tai ideaalisesti, ja siksi opettaminen onkin korostuneesti kehämäistä ja kertautuvaa toimintaa, joka vaatii jatkuvaa tarkkaavaisuutta. On täysin idealistista ajatella, että oppijoille prosessin alussa määritetään tehtävät ja sen jälkeen he vain opiskelisivat, vaikka tämän tapainen haave näyttää koulutuksen kehittämiseen usein

liittyvän joko kasvatusideologisista syistä (esim. konstruktivismi) tai koulutuspoliittisista syistä (esim. valikointifunktion korostaminen) – tai puhtaasti säästöjen takia.

Näiden erittelyjen jälkeen on jo mahdollista hahmotella alustavasti pedagogisesti perusteltua näkökulmaa koulutuksen sisäiseen tehokkuuteen. Vaikuttaa ensinnäkin siltä, että mallinnettaessa koulutuksellista tuotantoprosessia opettajajapanoksen merkitys on keskeinen. Vastaavaan johtopäätökseen päätyy esimerkiksi Hanushek (2010) summatessaan traditionaalisen koulutuksen tuotantofunktio-lähestymistavan empiirisiä löydöksiä. Toisaalta Levin (1980) on tuotantofunktio-lähestymistavan kritiikissään osoittanut, että perustavat oppimistulosten eroja selittävät tekijät ovat aika ja ponnistukset (effort), jotka opettajat käyttävät opetukseen, sekä käytettyjen opetusmenetelmien laatu. Tavanomaisesti tuotantofunktio-lähestymistapaan ei ole sisällytetty mitään näistä tekijöistä. Lisäksi on myös hyvin oleellista huomata, ettei edellä esitetty opetus-oppimistilanteiden analyysi ole lineaarisen input-output-mallin mukainen vaan pikemminkin kehämäinen. Vaikka oppilas tekeekin oppimisessa varsinaisen työn (Siddorckin, 2001), riippuu tämän työn onnistuneisuus pitkälti opettajan tekemistä tulkinnoista ja niihin perustuvista pedagogisista teoista. Nämä alustavat huomiot saavat lisätäsmennystä alempana.

Edellä esiteltyt käsitteet osaaminen, oppiminen ja opettaminen eivät vielä millään tavalla ota kantaa siihen, mitä tai millaista osaamista opetuksella tulisi tavoitella. Kaikenlaiset kompetenssimuutokset suuntaan tai toiseen sopivat tähän kehikoon, ja siksi pedagogisessa ajattelussa on perinteisesti koettu ehdottoman tärkeäksi

pohtia näitä asioita myös sivistyksen kannalta – mikä näyttää ammattikasvatuksen uudistuksissa unohtuneen lähes täysin (Lamppu, 2019). Siitä, mitä sivistys käsitteenä tarkoittaa, on hyvin erilaisia näkemyksiä sekä pedagogisen ajattelun perinteessä (Kivelä, Siljander, & Sutinen, 2012) että varsinkin käytännön toimijoilla. Sivistysteorian tehtävänä onkin etsiä ja muotoilla yksittäisiä ja subjektiivisia tavoitteiden aseteluita yleisempiä ja paremmin perusteltavissa olevia periaatteita. Tällaisia ovat jo ainakin Comeniukselta löytyvät ja myöhemmin eri muodoissa usein toistuvat ajatukset sivistyksen kokonaisvaltaisuudesta ja monipuolisuudesta ja sen välttämättömyydestä ihmiskunnan ongelmien ratkaisemiseksi ja paremman tulevaisuuden saavuttamiseksi (Pikkarainen, 2012). Näin ollen ei voida sanoa, että esimerkiksi vain tiedollinen oppineisuus olisi sivistystä. Esitämme jokseenkin toimivaksi ja turvalliseksi sivistyksen määritelmäksi, että se on ensiksikin sellaisten kompetenssien oppimista, joita tarvitaan inhimillisessä toiminnassa eli osallistumisessa yhteiskunnan eri alueisiin ja toimintoihin. Mutta vielä olennaisemmin se on sellaisten kompetenssien oppimista, joita tarvitaan tulevaisuuden tuntemattomien ja mahdollisesti pahenevien ongelmien ratkomiseen. Tämä on, kuten tulemme alla näkemään, mitä oleellisinta etsittäessä mielekästä ja perusteltua näkökulmaa koulutuksen ulkoiseen tehokkuuteen.

Jos edellä opettaminen tarkoitti minkälaisen hyvän osaamisen tuottamista, niin nyt voidaan Herbartia mukailien määritellä kasvatus sellaiseksi opettamiseksi, jonka tavoitteena on edistää ja tukea nimenomaan sivistystä (ks. Siljander, 2001). Yleisen pedagogiikan perinteen mukaan pedagoginen toiminta on kasvatuksen ja sivistyksen yhdessä muodostama moder-

nin yhteiskunnan toimintakenttä. Tämä toiminta, kuten muutkin yhteiskunnallisesti keskeiset ja ensiarvoiset toiminnan alueet, toteutuu institutionaalisten rakenteiden eli koulutusinstituutioiden kautta. Tämän ajatusmallin perusteella koulutusinstituutio, joka unohtaa sivistystehtävänsä ja näin luopuu pedagogisesta toiminnasta keskeisimpänä pyrkimyksenään, tavallaan menettää olemassaolon oikeutensa teoreettisen perustan ja muuttuu joksikin muuksi organisaatioksi. Koska tätä kriteeriä ei tietenkään voi sitoa siihen, käytetäänkö jotakin termiä, kuten kasvatusta tai sivistys, täytyy asian arvioimiseen käyttää hieman laajempaa teoreettista viitekehystä. Tällaisena voidaan hyödyntää aiemmin mainitun yleisen pedagogiikan perinteen viimeaikaisinta kehittelyä pedagogiikan neljästä pääperiaatteesta (Benner, 2005, s. 80; ks. myös Mollenhauer, 2014).

Osaamisperusteisuus ja pedagogisen toiminnan teoria

Pedagogisen toiminnan ja ajattelun kenttää jäsentää kaksi keskeistä ulottuvuutta tai näkökulmien jakajaa: toisaalta kasvatusteoreettisen eli toisten toimintaan vaikuttamisen ja sivistysteoreettisen eli vapaan tai vapauden kehittymisen suhde ja toisaalta yksilöllisyyden ja yhteiskunnallisuuden suhde. Kun nämä ulottuvuudet ristiintaulukoidaan, saadaan nelikenttä, jonka kulmiin voidaan sijoittaa sekä pedagogisen toiminnan kokonaisuutta kuvaavat pääperiaatteet että kasvatustieteellisen tutkimuksen tärkeimmät osa-alueet ja näkökulmat. Liikkeelle voidaan luontevasti lähteä yksilöllisen puolen sivistysteoreettisesta periaatteesta eli *sivistyskykyisyydestä* (Benner, 2005, s. 71; Mollenhauer, 2014, s. 56). Sen mukaan kaiken pedagogisen toiminnan taustalla ja lähtökohdana on oletus oppijan si-

vistyskykyisyydestä ja tämän kyvyn luonteesta. Tässä on huomattava, että kyseessä aina oletuksenvarainen etukäteisennustus siitä, millaisia kompetensseja oppijan olisi mahdollista kehittää toimimalla jollakin tavoin joissakin ympäristöissä. Peruslähtökohdana täytyy aina olla usko siihen, että kasvatusta voi onnistua – muutenhan sitä ei kannattaisi yrittääkään. Ammattikoulureformi näyttätyy monien muiden uudistusten tapaan tässä suhteessa ristiriitaisena ja todennäköisesti tehottomana: vastuuta oppimisesta sysätään oppijalle itselleen, mutta samalla rajataan odotuksia sen suhteen, mitä heidän odotetaan oppivan. Perinteisesti juuri monipuolista ja tasapainoista oppimista eli oppijan kaikkien potentiaalien toteuttamista on pidetty äärimmäisen tärkeänä päämääränä sekä oppijan oman tulevaisuuden että koko yhteiskunnan kehittymisen kannalta.

Toisena voidaan ottaa esille yksilöllisen puolen kasvatusteoreettinen periaate, jota perinteisesti kutsutaan ilmaisulla *vaatimus itsenäiseen toimintaan* (Benner, 2005, s. 80; Mollenhauer, 2014, s. 84). Tämä oikeastaan jatkaa suoraan siitä, mihin edellinen päättyi eli pelkkä sivistyskykyisyyden oletaminen ei tietenkään vielä sinänsä edistä sivistyksen toteutumista, vaan tämän oletuksen perusteella kasvattaja, tai tässä tapauksessa kokonainen pedagoginen instituutio, ryhtyy toimenpiteisiin noiden potentiaalien realisoimiseksi. Tässä muotoilussa otetaan huomioon se, että oppiminen voi tapahtua vain oppijan oman toiminnan kautta, mutta tuota tarvittavaa toimintaa ei todennäköisesti tapahtuisi ilman kasvatuksellista vaikuttamista eli opettamista. Painopisteen siirtyminen opetuksesta ohjaukseen näyttäisi perustuvan idealistiseen ajatukseen, että oppija on aina jo tekemässä sitä, mitä hänen pitääkin tehdä, ja tätä tekemis-

tä täytyy enintään vähän ohjata. Tällöin oppijalla olevan kompetenssin pitäisi olla jo valmiiksi hyvin lähellä haluttua kompetenssia. Reformista tehtyjen kyselyiden perusteella lisääntyneen ohjauksen määrä ei ole korvannut vähentyneen opetuksen määrää, ja ongelmia on erityisesti tärkeänä pidetyn työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ohjaamisessa (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 2019).

Kolmas eli yhteiskunnallisen puolen kasvatusteoreettinen periaate liittyy sen huomioimiseen, että pedagoginen toiminta on vallitsevan yhteiskunnallisen kontekstin määrittämää (Benner, 2005, s. 105; myös Mollenhauer, 2014, s. 12). Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että oppiminen voisi tapahtua suoraan erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa – niin kuin sen ajatellaan sosialisaaion käsitteen puitteissa tapahtuvan – vaan päinvastoin sopivan välityksen rakentamista tähän. Koska oppijalta puuttuu kompetensseja toimia eri alueilla, täytyy hänelle varata turvallinen ja oppimista tukeva ympäristö hankkia niitä. Tässäkin suhteessa reformin uudistukset ovat käänteentekeviä, koska oppimista sidotaan yhä voimakkaammin työpaikoille. Yhdessä riittämättömän ohjauksen kanssa tämä aiheuttaa sitä, että oppiminen voi olla täysin satunnaista tai parhaimmillaankin rajoittuu juuri kyseisissä työtehtävissä siinä tilanteessa vaadittaviin kompetensseihin.

Näiden huomioiden valossa voidaan jo hahmottaa ammattikoulutuksen reformin potentiaalisia uhkia koulutuksen ulkoisen tehokkuuden näkökulmasta. Ensinnäkin suhteessa työmarkkinoihin opetettavien sisältöjen kapeuttaminen ei välttämättä ole optimaalinen ratkaisu, kun koulutuksen työmarkkinavaikuttavuutta tarkastellaan elinkaarimallin puitteissa. Näyttää ni-

mittäin siltä, että nykyisen kaltainen dynaaminen talous – jossa muutoksen perusvoimat ovat globalisaatio ja teknologinen muutos ja jossa tämän takia työelämävaatimukset alati muuttuvat – suosii mieluummin laaja- kuin kapea-alaista oppimista, joka mahdollistaa mukautumisen talouden muutoksiin (ks. Woessmann, 2017). Toisaalta, vaikka ulkoisen tehokkuuden arvioimisen kannalta työmarkkinayhteyden huomioiminen on tärkeää, on yhtä lailla tärkeää huomioida se, että koulutuksella on tyypillisesti lukuisia muita tavoitteita – haluamme esimerkiksi tuottaa aktiivisia kansalaisia tai ympäristön kannalta kestäviä valintoja tekeviä aikuisia – ja koulutuksellinen epäonnistuminen näissä on tietysti tehottomuuden ilmausta, koska koulutus ei tällöin onnistu täyttämään yhteiskunnallisia odotuksia.

Neljäs ja viimeinen periaate korostaa yhteiskunnallisen puolen sivistysteoreettista näkökulmaa, ja sitä on kutsuttu vanhastaan ilmaisulla *Höherbildung der Menschheit*, joka voidaan suomentaa (ihmiskunnan) sivistyneemmän tulevaisuuden periaatteeksi. Keskisimpiä ajatuksia tässä periaatteessa on sen huomaaminen ja tunnustaminen, että me emme voi tietää emmekä ratkaista tulevaisuuden ongelmia, vaan meidän on vain yritettävä valmistaa nuorempi sukupolvi etsimään parhaita mahdollisia ratkaisuja tuntemattomissa tilanteissa (Benner, 2005, s. 115; Mollenhauer, 2014, s. 34). Tämä tarkoittaa sitä, että toisaalta emme voi perustaa pedagogista toimintaa vallitsevan historiallisen tilanteen ominaisuuksiin ja tarpeisiin (vrt. edellinen periaate), mutta emme myöskään voi perustellusti kehittää mitään tulevaisuuden utopiamallia, josta toiminnan ja oppimisen päämäärät voitaisiin johtaa. Lähtökohtana täytyy tietysti olla vallitsevan tilanteen mahdollisimman hyvä tun-

Toiminta on aina toimijan tavoitteisiin perustuvaa muutosten aiheuttamista tai estämistä.

temus, mutta miten siitä tähdätään kohti tuntematonta tulevaisuutta? Vaihtoehtoja voidaan ajatella olevan ainakin kaksi. Toisessa, Bennerin (emt.) muotoilemassa, lähdetään ikään kuin negatiivisesta vaatimuksesta, että kasvatuksessa ei saa antaa etusijaa millekään nykyisen yhteiskunnallisen toiminnan alueelle. Näin mahdollistetaan yhteiskunnan tasapainoinen kehitys tulevaisuudessa.

Toinen lähtökohta voisi olla, että etsitään jonkinlaista ”yleistä ydinosaa” eli sellaista kompetenssipohjaa, jonka voisi ajatella olevan välttämätön lähtökohta sekä nykyisessä että mahdollisissa tulevaisuuden konteksteissa esiintyvien ongelmatilanteiden ratkomiseen ja ennalta ehkäisyyn. Toki edellisen vaihtoehdon korostama perinteinen yleissivistys voinee olla osa tätä ratkaisua, mutta voidaanko löytää jotain tarkemmin määriteltyä? Tämän ratkaisun etsiminen ei ole tämän artikkelin aiheena, mutta voidaan ottaa esille, että ammatillisen koulutuksenkin uudistamisen taustalla olevassa eurooppalaisessa ja kansallisessa osaamisen ja tutkintojen tavoitekehyksessä peruslähtökohdaksi otettu käsitepari itsenäisyys ja vastuu muodostavat tähän hyvän lähtökohdan, vaikka ovatkin asiayhteydessä erittäin puutteellisesti määritellyt (Opetusministeriö, 2009, s. 18). Olemme toisaalla esittäneet, että nimenomaan autonomia ja (moraalinen) vastuullisuus voivat toimia yleisimpänä mahdollisena määrittäjäkasvatuksen ja sivistyksen päämäärälle (Pikkarainen, 2014b).

Kuten edellä totesimme, toiminta on aina toimijan tavoitteisiin perustuvaa muutosten aiheuttamista tai estämistä ympäristössä, joka on myös muiden toimijoiden ympäristöä. Tämä ympäristöön vaikuttaminen aiheuttaa myös (ja joskus pelkäästään) muita kuin tavoiteltuja seurauksia. Näitä toiminnan sivuvaikutuksia voidaan pitää paitsi moraalien myös kaikkien yhteiskunnallisten ongelmien perustana. Näin ollen tärkeimpänä asiana, mitä ihmisten pitäisi yleisesti ottaen oppia, olisi oman toimintansa sivuvaikutusten huomioinnin ottaminen ja mahdollisesti ongelmallisten sivuvaikutusten ennalta ehkäiseminen. Juuri tällaista toimintaa tai toimintakykyä voimme nimittää vastuullisuudeksi, ja sellaisen kehittyminen luonnolliselle toimintajärjestelmälle ei todellakaan ole automaatio, vaan pikemminkin yllättävä poikkeus. Vastuullinen toiminta edellyttää itsenäisyyttä eli luonnollisen spontaneiteetin kehittämistä kyvyksi asettaa itselleen rajoituksia ja periaatteita ja lisäksi vielä arvioida ja noudattaa niitä.

Oman toiminnan sivuvaikutusten havaitseminen ja ennakointi edellyttää aina sellaista tietoa ja kykyä, joka ylittää toiminnan itsensä vaatimat kompetenssit, ja ennen kaikkea se edellyttää kykyä hankkia ja kehittää teoreettista tietoa. Tästä näkökulmasta suurin ongelma ammattikasvatuksen uudistuksessa on sen sivistyksellinen kapeus eli oppimisen yhä voimakkaampi rajaaminen työpaikoille ja osaamisen rajaaminen vain kyseisessä työssä tarvittaviin kompetensseihin. Vastuullista kouluttamista olisi sellaisen, jossa otetaan vastuuta tulevaisuudesta myös pitkällä tähtäimellä: ei pelkäästään oppijan tai työpaikan näkökulmasta, vaan koko yhteiskunnan ja työn ylipäänsä kehittämisen kannalta. Työntekijöitä ei saisi eristää tiedosta, jonka avulla he voisivat osallistua

oman työnsä ja koko yhteiskunnan kehittämiseen (Wheelahan, 2007).

Pohdinta ja johtopäätökset

Edellä on tarkasteltu viimeisintä ammattikoulutuksen reformia Suomessa. Olemme pyrkineet osoittamaan, että reformin peruslogiikan ymmärtämisen kannalta on erittäin tärkeä hahmottaa sitä suuntaavia ristiriitaisia taustatekijöitä. Perustellusti reformia voi kutsua rahoitusvetoiseksi siinä nimensisijaisessa merkityksessä, että reformin ensisijaisena tavoitteena on kustannusten laskeminen. Toisaalta rahoitusleikkauksista huolimatta pyrkimyksenä on ammattikoulutuksen suoriutumisen ja vaikuttavuuden lisääminen. On selvää, että näistä taustatekijöistä johtuen reformi mullistaa perusteellisesti ammattikoulutuksen perinteiset toteutustavat.

Ammattikoulutuksen käytänteiden tasolla voidaan puhua voimakkaasta ”pedagogisesta maanjärityksestä”, jonka ytimessä on merkittävä pedagogisessa perusajattelutavassa tapahtunut muutos. Koska lopulta mittavat koulutuksen rahoituksen leikkaukset eivät voi olla kohdistumatta opettajaresursseihin, pedagogisissa käytänteissä ja ajattelussa muutos ilmenee opiskelijoiden itseohjautuvuuden korostamisena. Olemme pyrkineet osoittamaan, että tämä ei välttämättä ole oikeansuuntainen keino lisätä ammattikoulutuksen suoriutumista ja vaikuttavuutta. Toisaalta koulutuksen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kapeutumisen liian rajoittuneesti ymmärrettyä ammattisivistystä painottavaksi ei nähdäksemme ole myöskään liioin sivistysteoreettisesti tai koulutuksen elinkaarimallin näkökulmasta koulutuksellista tehokkuutta lisäävä keino. Vaikuttaa pikemminkin siltä, että nykyisen kaltaisis-

sa jatkuvasti muuttuvissa talouksissa yleisivistykseen investoiminen olisi oikeamman suuntainen ratkaisu.

Tästä seuraa hyvin merkittävä koulutuksen rahoitusta koskeva johtopäätös. Kun koulutuksen hyötyjä tarkastellaan elinkaarimallin viitekehyksessä niin, että sisällytetään koulutuksen hyötyjen piiriin sosiaaliset ylisukupolviset hyödyt, rakentuu koulutuksen rahoituksen hyötyjen arvioinnin aikaperspektiivi hyvin pitkäksi. Elinkaarimalli edellyttää, että koulutuksen tuottamaa työmarkkinahyötyä tarkastellaan yksilön koko työuran ajan. Ylisukupolvisuuden myötä aikaperspektiivi pitenee luonnollisesti edelleen. Nyt tehtävien koulutusinvestointien hedelmistä nauttivat seuraavat sukupolvet. Luonnollisestikaan koulutuksen rahoitusvajeen korjaaminen ei ole yksinkertainen tehtävä tilanteessa, jossa rahoitusvaje koskettaa koulutuksen lisäksi julkista palvelutuotantoa yleisemminkin. Joka tapauksessa harkittamisen arvoista on sekin, onko meillä varaa olla valitsematta vaikuttavampia tapoja laajentaa ja parantaa koulutusta. On nimittäin periaatteellinen ajatteluvirhe rakentaa koulutuksen reformeja pelkästään kustannuksia huomioiden. Oikeampi lähestymistapa olisi kysyä kustannusten ja vaikutusten suhdetta ja pysähtyä tarkemmin pohtimaan sitä, millaisia vaikutuksia eli millaista sivistystä koulutusjärjestelmän halutaan tuottavan.

Jälkikirjoitus

Jo ennen tämän artikkelin valmistumisesta Sipilän hallitus irtisanoi itsensä. Jos Sipilän hallitusohjelma oli tavoitteiltaan radikaali ja yhteiskunnan perusteita muuttamaan pyrkivä, on sitä omalla tavallaan myös juuri aloittaneen pääministeri Antti Rinteen hallitusohjelma. Rinteen hallitusohjelma *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kes-*

tävä yhteiskunta (Valtioneuvoston kanslia, 2019) lupaa nimittäin uudistaa politiikkaa ja selvää lienee, että kritiikin suorana kohteena on Sipilän hallituksen harjoittama talouskuripolitiikka. Tässä yhteydessä ei ole mahdollista analysoida Rinteen hallitusohjelmaa tai sen suhdetta kritiikkiinsä kohteeseen yksityiskohtaisemmin. Artikkelimme kannalta on kuitenkin oleellista huomata, että samalla kun otetaan kriittistä etäisyyttä talouskurioppiin, luo tämä myös periaatteessa suopeampaa ilmapiiriä julkisille investoinneille ja kulutukselle.

Koulutusta koskevan strategisen kokonaisuuden ”Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi” yhteydessä esitelläänkin lukuisia toimenpiteitä, jotka edellyttävät koulutuksen julkisen rahoituksen tason nostamista (Valtioneuvoston kanslia, 2019, ss. 160–170). Merkittävä toista astetta koskeva ja paljon huomiota saanut reformi on oppivelvollisuusiän korottaminen 18 ikävuoteen (emt., s. 164). Tämä tarkoittaa luonnollisesti myös sitä, että toisesta asteesta tulee opiskelijalle maksuton. Oppivelvollisuusiän korottamisen mahdollisten vaikutusten arvioiminen on haasteellista ja pitää sisällään paljon epävarmuutta, mutta Seuria, Uusitaloa ja Virtasta (2018) mukaillen on hyvinkin mahdollista, että uudistus osoittautuu pitkällä aikavälillä arvioiden budjettineutraaliksi. On toisin sanoen mahdollista, että uudistuksen opiskelijoille tuottamien merkittävien hyötyjen ohella syntyvät sosiaaliset hyödyt kompensoivat uudistuksesta koituvat lisämenot. Mutta kuten tämän artikkelin analyysi on toivottavasti osoittanut, koulutuksen vaikuttavuus on oleellisesti riippuvaista vallitsevista pedagogisista käytänteistä ja ennen kaikkea siitä, että riittävä opettajaresurssi on turvattu. Ilman tätä oppivelvollisuusiän korottamisen hyödyt laimenevat oleellisesti, jolloin tätä uudistusta voisi kuvata ilmaisulla ”enemmällä vähemmän”.

Lähteet

- Armstrong, D. M., Martin, C. B., Place, U. T., & Crane, T. (2002). *Dispositions: A debate*. London: Routledge.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5. Aufl ed.). Weinheim: Juventa.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J., & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: Dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(3), 267–286. doi:10.1080/13636820903194682
- Blyth, M. (2017). *Talouskuri: Vaarallisen opin historia*. Tampere: Vastapaino.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Luettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120274>
- Comenius, J. A. (1928 [1657]). *Suuri opetusoppi* [Didactica Magna]. Porvoo: WSOY.
- Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: evidence from developed countries. Teoksessa D. J. Brewer, & P. J. McEwan, (toim.), *Economics of Education* (ss. 132-136) San Diego, CA: Elsevier Ltd.
- Kivelä, A., Siljander, P., & Sutinen, A. (2012). Between Bildung and growth - connections and controversies. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (toim.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (ss. 303–312). Rotterdam: Sense Publishers.
- Konzelmann, S. J. (2014). *The economics of austerity*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Lamppu, V. (2019, huhtikuu 8). Mitä on ammattisivistys? [blogikirjoitus]. Luettu osoitteesta <http://www.amke.fi/ajankohtaista/blogi/kirjoitus/mita-on-ammattisivistys.html>
- Levin, H. (1980). Educational production theory and teacher inputs. Teoksessa C. Bidwell, & D. Windham (toim.), *The analysis of educational productivity: issues in macro analysis*. (ss. 203-231). Cambridge, MA: Ballinger Publishing.
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2010). Osaamispe- rustaisen opetus suunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61.
- Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten connections: On culture and upbringing*. New York: Routledge.
- Ollikainen, J. (2017). *The reform of vocational upper secondary education. Background report for Finland's economic policy council*. Luettu osoitteesta <https://www.talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/>

wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Ollikainen_2017.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalle?* Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM+AKR+mika+muuttuu+opiskelija.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Ammatillisen koulutuksen reformi*. [Verkkosivusto]. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/amisreformi>

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2019). *Reformin tavoitteet eivät toteudu ammatillisen koulutuksen arjessa: Osaamisasteelle määriteltävä opetuksen määrä*. Luettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaisia/uutiset-ja-tiedotteet/2019/reformin-tavoitteet-eivat-toteudu-ammattillisen-koulutuksen-arjessa-osaa-mispisteelle-maariteltava-opetuksen-maara/>

Opetushallitus. (2018). *Näytöt ja osaamisen arviointi*. Luettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opus/4343283/tiedot>

Opetusministeriö. (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-762-8>

Pikkarainen, E. (2012). Signs of reality - the idea of general *Bildung* by J. A. Comenius. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (toim.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (ss. 19–30). Rotterdam: Sense Publishers.

Pikkarainen, E. (2014a). Competence as a key concept of educational theory: A semiotic point of view. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621–636.

Pikkarainen, E. (2014b). Education, values and authority: A semiotic view. Teoksessa I. Semetsky, & A. Stables (toim.), *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges/practical opportunities* (ss. 91–105). Rotterdam: Sense.

Seuri, A., Uusitalo, R., & Virtanen, H. (2018). *Pitäisikö oppivelvollisuusikä nostaa 18 vuoteen?* Luettu osoitteesta https://www.talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Seuri_Uusitalo_Virtanen_2018.pdf

Sidorkin, A. (2001). The labor of learning. *Educational Theory*, 51(1), 91–108.

Siljander, P. (2001). Johan Friedrich Herbart kasvatusteoreetikkona: Hallinta, kasvattava opetus ja kuri. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, & J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmodernismiin: Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen* (ss. 277–294). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Stables, A., Nöth, W., Olteanu, A., Pesce, S., & Pikkarainen, E. (2018). *Semiotic theory of learning: New perspectives in the philosophy of education*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Stiglitz, J. E. (2016). *The Euro: How a common currency threatens the future of Europe*. New York: W.W. Norton & Company.

Suomen virallinen tilasto. (2019). *Kansantalouden tilinpito*. Luettu osoitteesta <http://www.stat.fi/til/in-dex.html>

Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin*, 2, 164–199.

Timmerman, D. (2017). Productivity, effectiveness, efficiency basic concepts of the economics of education. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio, & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice* (ss. 137–160). Rotterdam: SensePublishers.

Valtioneuvoston kanslia. (2015). *Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Luettu osoitteesta https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YH-DISTETTY_netti.pdf

Valtioneuvoston kanslia. (2016). *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019: Päivitys 2016*. Hallituksen julkaisusarja 2/2016. Luettu osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+k%C3%A4rkihankkeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi+2015%E2%80%932019%2C+p%C3%A4ivitys+2016/305dcb6c-c9f8-4aca-bbbb-1018cd7a1fd8>

Valtioneuvoston kanslia. (2019). *Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta 29.5.2015*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:23. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-756-7>

Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651. doi:10.1080/01425690701505540

Wheelahan, L. (2009). The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of Education and Work*, 22(3), 227–242. doi:10.1080/13639080902957913

Woessmann, L. (2017). *Vocational education in apprenticeship systems: Facing the life-cycle trade-offs. Background report for Finland's economic policy council*. Luettu osoitteesta https://www.talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Woessmann_2017.pdf