

## **Koulutus tuotantokoneistona?**

*Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa*

**Tomi Kiilakoski & Aini Oravakangas**

*Koulutuksen tuloksellisuudesta ja sen arvioinnista on muodostunut sekä kansainvälisellä, kansallisella että paikallisella tasolla entistä tärkeämpi koulutuksen hallinnon osa-alue. Artikkelissa tarkastellaan suomalaisen koulutuksen tuloksellisuudesta käytyä yhteiskunnallista keskustelua hyödyntäen Jürgen Habermasin filosofia teemoja. Artikkelin tarkoituksena on osoittaa, että Habermasin tieteenfilosofia ja modernisaatioteoreettisia ajatuksia voidaan käyttää koulutuspoliittisen keskustelun analyysin taustateorianä. Tämän jälkeen tutkitaan, millaiselta tämä keskustelu näyttää, kun sitä katsotaan Habermasin teoreettisen filosofian lävitse.*

### **Johdanto**

Koulutus on keskeinen yhteiskunnallinen instituutio, jonka tavoitteista, sisällöistä, menetelmistä ja arvioinneista käydään jatkuvaa keskustelua. Tässä artikkelissa kansallista koulutuspolitiikkaa tarkastellaan kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Habermasin edustama Frankfurtin koulukunnan kriittinen teoria korostaa, ettei ihmistieteiden tarkastelemia ilmiöitä voida ymmärtää irrallaan niiden yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta taustasta. Kasvatustieteessä tätä ajatusta on hyödynnetty erilaisissa kriittisen kasvatustieteen suuntauksissa, kuten anglo-amerikkalaisessa kriittisen pedagogiikan perinteessä ja mannereurooppalaisessa Kritische Erziehungswissenschaft -traditiossa. Näissä ydinajatuksena on, että kriittinen suhde kasvatukseen ilmiöihin edellyttää ilmiöiden tarkastelua yhteiskunnallista taustaa vasten, ts. miten ne kiinnittyvät erilaisiin normeihin, pakkoihin ja oletettuihin käyttäytymismuotoihin.

Artikkelin alussa avataan koulutuksen tuloksellisuuden käsitteeseen liittyvää problematiikkaa. Sen jälkeen esitellään Frankfurtin koulukunnan keskeisiä teoreettisia avauksia ja Habermasin filosofian suhdetta näihin sekä näistä tehtyjä kasvatuksellisia johtopäätöksiä. Habermasin tiedonintressien teoriaa hyödynnetään katsomalla, millä tavoin teorian postuloimien tiedonintressien voidaan katsoa valaisevan koulutuksesta käytävää keskustelua. Seuraavaksi tarkastellaan kommunikatiivisen toiminnan ja sitä luotaavan modernisaationäkemyksen valossa, mitä tehtäviä koulutuksella on ja millä tavoin koulutusta pyritään ohjaamaan. Lopuksi pohditaan, missä määrin Habermasin ajatuskulkuja voidaan käyttää käytännön koulutuspoliittisen analyysin tukena.

### **Koulutuksen teknologinen kieli**

Teknologis-taloudellisen tiedon ja kielenkäyttötavan ylivaltaa yhteiskunnassamme tuskin kukaan kiistää. Se ulottuu myös koulutuspolitiikkaan ja erottuu selkeästi koulutukseen liittyvässä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Koulutus tunnustetaan kansainvälisen kilpailukykyämme kulmakiveksi. Sen tehtävänä on tuottaa parhaalla osaamisprofiililla varustettuja työntekijöitä elinkeinoelämän tarpeisiin. Koulutus on organisoitava tavalla, joka on kilpai-

lukykyinen globaalissa koulutuskilvassa. Siksi suomalaiselta koulutusjärjestelmältä odotetaan tehokkuutta, taloudellisuutta ja vaikuttavuutta kaikilla koulutustasoilla. Koulutuspoliittisessa keskustelussa tuloksellisuuden tavoittelu merkitsee toisaalta koulutusjärjestelmän ja -ohjelmien tuloksellisuutta suhteessa työelämän tarpeisiin, toisaalta opetuksen tuloksellisuutta suhteessa oppimisen tavoitteisiin. Kansainvälisissä vertailuissa menestyminen nähdään onnistuneen koulutuspolitiikan todisteena. Kunnallispolitiikassa keskeiseksi asiaksi nousee koulutuskustannusten hallinta. Kasvatuksen rooli jää tässä keskustelussa hämäräksi.

Gert Biesta (2006) kuvaa länsimaista kasvatusajattelua traditioksi, jossa pysyvänä teemana on kasvatusta koskevat teknologiset odotukset. Kasvatuksen näkeminen teknologiana tarkoittaa Biestan mukaan ajattelua, jossa kasvatus mielletään välineenä ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Tämä voi tarkoittaa paitsi tietoja ja taitoja, myös tiettyjen luonteenpiirteiden valmistamista, aktiivisen kansalaisuuden tuottamista tai sosiaalisen rautumisen ehkäisyä koulutuksellisten interventioiden keinoin. Positiivisena puolena voi pitää, että tällöin kasvatuksen edistyminen merkitsee uusien tehokkaiden menetelmien kehittämistä. Negatiivinen puoli Biestan mukaan on se, että kasvatuksen hankaluudet, vastahangat, jopa mahdottomuudet tulkitaan poikkeamana asioiden normaalitilasta – hyvin sujuvasta tuotantoprosessista. (Biesta 2006, 73–74.)

Kasvatuksen näkeminen tehokkaiden instrumenttien löytämisenä ennalta asetettujen päämäärien saavuttamiseen näyttäytyy nykyisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa uskona, että koulutuksen pätevyyttä voidaan mitata sen mukaan, kuinka hyvin se saavuttaa sille määritellyt tavoitteet. Opetushallituksen arvioinnin kehittämisen projektin loppuraportissa vuodelta 1998 annetun määritelmän mukaan koulutus on tuloksellista silloin, ”kun kansallisesti ja kansainvälisesti koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu” (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli, 20). Tuloksellisuuden arvioinnin osa-alueita ovat raportin mukaan toiminnan taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus.

Opetushallituksen tuloksellisuuden arvioinnin kieli ja käsitteet osoittavat, että suomalaisen koulutuspolitiikan sanasto oli saanut vaikutteita anglosaksisesta keskustelusta. Tärkeä merkitys suomalaisen koulutuspolitiikan uudelleenorganisoinnissa on ollut OECD:llä, joka pitää väestön koulutustasoa tärkeänä taloudelliseen kilpailukykyyn osatekijänä ja joka siksi korostaa koulutuspolitiikan merkitystä taloudelle. Pertti Alasuutarin ja Marjaana Lampisen mukaan OECD:n vaikutus näkyy selkeimmin Opetushallituksen toiminnassa. (Alasuutari & Lampinen 2006, 63–66.) Tuloksellisuuden arvioinnin osa-alueissa voidaan nähdä New Public Management -malliin sisältyvien ajatusten kotoutuneen myös suomalaisen ympäristöön. Uudessa julkisjohtamisen mallissa keskeisinä arvoina nousevat esiin juuri taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus – englanninkielisten alkuperäistermien mukaiset kolme E:tä. Mikäli julkinen toiminta organisoidaan näiden kolmen E:n mukaan, väitetään verorahoille saatavan mahdollisimman hyvin vastinetta. (Lähdesmäki 2003, 65–69, ks. myös Kuusela 2004, 98–101.) Uusi julkisjohtamisen malli korostaa, että julkisen hallinnon tulisi mukautua yksityisen sektorin toimintaan. Malli ei sinällään ole radikaalisti uusi, vaan monet sen keskeiset ajatukset on luotu jo aikaisemmin. Lähdesmäen (2003, 55) tulkinnan mukaan uutta mallissa on sen kokonaisvaltainen ja kansalliset rajat ylittävä pyrkimys modernisoida julkinen sektori.

Koulutuksen organisoinnissa on tavoiteltu jo pitkään tavoitteiden mahdollisimman tehokasta saavuttamista. Reijo Miettisen (1990) mukaan opetustyö on noudattanut teollisen työn organisoinnissa ja johtamisessa tapahtunutta kehitystä johtaen myös meillä rationalisoidun opetustyön läpimurtoon kautta koko koulutusjärjestelmän. Samalla se on synnyttänyt uusia asiantuntijaryhmiä yhtenäisen järjestelmän valvomista, ohjausta, uudistusten

suunnittelua ja niiden toteutumisen arviointia varten. Sekä Miettisen (1990, 198) että Sahlbergin (1997, 29–30) mukaan tähän on vaikuttanut erityisesti amerikkalaisen Ralph Tylerin vuonna 1949 julkaisema opetussuunnitelmateoria. Tylerin rationaali korostaa selkeiden ja saavutettavissa olevien tavoitteiden valintaa ja koulutuksen organisoimista siten, että nämä tavoitteet voidaan saavuttaa. Hänen mukaansa opetussuunnitelmassa tulee (1) määrittellä opetuksen tavoitteet täsmällisesti sekä formuloida ne siten, että niiden pohjalta voidaan määrittää joukko oppimiskokemuksia; (2) valita sellaiset oppisisällöt, joiden avulla nämä tavoitteet saavutetaan (Tylerin psykologisoidussa kielessä tavoitteena on valikoida sellaiset oppimiskokemukset, joiden avulla tavoitteet voidaan saavuttaa); (3) järjestää opetus tehokkain menetelmin sekä (4) arvioida, saavutettiinkö valituilla sisällöillä ja menetelmillä haluttu tavoite. (Tyler 1969.)

Miettisen näkemyksen mukaan rationalisoidun työn suunnittelun ja ohjauksen malli on kukoistanut Suomen kouluhallinnossa ja kehittynyt eräiltä osin jopa äärimmäisiin muotoihin. Tällä hän viittaa 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen yhteydessä tapahtuneeseen muutokseen, jossa opetussuunnitelmat muotoutuivat pedagogisista asiakirjoista opetusteknologiaan perustuviksi kouluhallinnon ohjauksen välineiksi. (Miettinen 1990, 93.) Koulutuspolitiikan uutta suuntausta voidaan luonnehtia paitsi siirtymänä kohti ylikansallista suuntautumista ja yksityissektorin toiminnan tehokkuuden korostamista myös siirtymisenä tiukasta normiohjauksesta kohti tulosohjausta, mikä taas johtaa arvioinnin tärkeyden korostamiseen.

1990-luvun alusta lähtien tulosajattelua tuotiin koulutukseen kehittämisen nimissä. Hämääläisen (1993, 19–20) mukaan koulujen sisäisen arvioinnin aalto sai alkunsa Yhdysvaltojen koulukriisistä ja se levisi sitten nopeasti muun muassa Englantiin ja Ruotsiin. Kansainvälisissä koulusaavutustutkimuksissa paljastuneiden heikkojen oppimistulosten ongelmaan alettiin etsiä ratkaisuja koulujen toiminnan kontrolloinnista (ks. Reynolds & Cuttance 1992). Suomeen tämä kehitys saapui valtion ja kuntien hallintoon levinneen tulosjohtamiseksi ideologian mukana. Ajateltiin, että tulosjohtamiseen liittyvässä arvioinnissa on kyse samoista asioista kuin koulun sisäisessä kehittämisessä.

Valtionhallinnossa otettiin vuonna 1990 käyttöön tulosohjausmalli, mikä merkitsi valtion virastojen ja laitosten tulosbudjetointia ja tuloksellisuuden arvioinninmenetelmien kehittämistä kaikilla hallinnon aloilla. Vuoden 1994 budjettiesityksessä opetushallitukselta edellytettiin kokonaisarviointia koulutoimen tilasta (Laukkanen 1994, 14). Valtionhallinnon ohella myös kunnissa siirryttiin tulosjohtamiseen. Tulosjohtamisen periaatteen soveltaminen ministeriöstä koulujen tasolle saakka osoittautui kuitenkin ongelmalliseksi, koska koulutyön kasvatuksellista perinnettä oli vaikea taivuttaa tulosjohtamisen alle. Siksi opetusalalle alettiin kehittää omia sovellustapoja, kuten tulosjohtamisen ja tavoitejohtamisen yhdistämistä. Tavoitejohtamisessa keskeistä ovat täsmällisesti määritellyt ja mahdollisimman hyvin mitattavissa olevat tavoitteet, joiden saavuttamista arvioidaan. Tulosjohtamisessa tavoitteita ei pyritä tarkkaan määrittelemään, jolloin arvioinnin tarkoitus on tuottaa tietoa virallisen koulutuspolitiikan toteutumisesta. Koulutuspoliittisessa ja hallinnollisessa ajattelussa tulosjohtaminen yhdistyi jo olemassa olevaan pedagogiseen arviointiajatteluun. Koulutuksen tuloksellisuus merkitsi säädöksissä asetettujen koulutuspoliittisten päämäärien saavuttamista ja niihin pyrkimistä. Opetustoimen uudessa hallintomallissa aiempi määräysten kautta toteutettu sääntely korvattiin informaatio- ja resurssiohjauksella sekä arviointivelvoitteella. (Laukkanen 1994, 1998.)

Kehitys toi tullessaan myös uuden kielen, jonka myötä keskustelun painopiste liukui kasvatuksesta koulutukseen. Aiempi pedagoginen kasvatuspuhe alkoi muuttua koulutuspuheeksi, puheeksi tehokkuudesta, taloudellisuudesta, vaikuttavuudesta, laadusta, visioista, strategioista, asiakkaista ja organisaation johtamisesta, panoksista ja tuotoksista. Hallinnon

tarjoama tulosajattelun kieli ja logiikka ei kuitenkaan kohdannut opettajien kokemusmaailmaa eikä kuvannut sitä todellisuutta, jossa opettajat toimivat. (Ks. Syrjäläinen 1997, 2002.) Koulutuspolitiikka konkretisoituu opettajille ja muille koulutuksen piirissä toimiville tuloksellisuustavoitteena ja arviointivetoisena kehittämisenä. Samalla se etäännyy koetusta ja eletystä todellisuudesta. Hallinnon ja tuloksellisuusajattelun retoriikka irtautuu niistä käsitteistä, joilla työntekijät tapaavat omaa työtään kuvata ja joiden avulla he työstävät omia ammatti-identiteettejään. Tuloksellisuuskeskustelu näyttäytyy siis myös diskursiivisena kamppailuna siitä, millaisin puhetavoin koulutuksen ja kasvatuksen ilmiöitä on lupa tarkastella.

## **Teoria, joka muuttaa käytänteitä**

Kasvatuksen näkeminen teknologisesti haltuunotettavana systeeminä liittyy laajempiin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin kehityskulkuihin. Tätä voidaan pitää esimerkkinä välineellisen järjen käytön levittäytymisestä yhä uusille elämänalueille. Weberiläisen pessimistissävyisen modernisaatioteesin mukaan modernisaatio on jatkuvaa lumouksen haihtumista ja yhä uusien asioiden siirtymistä järjellisen hallinnan piiriin. Substantiaaliset seikat korvautuvat välineellisen järjen alaan kuuluvilla mitattavilla ja hallittavilla suureilla. Välineellisen järjen etenemistä yhteiskunnassa analysoiva ja toisaalta sille vastakkaisia utopioita rakentava kriittinen teoria pyrki tarkastelemaan, millä tavoin yhteiskunnallinen ideologia uusintaa itsensä ja millä tavoin ihmiset mukautuvat tämän toiminnan mukaiseen kieleen ja ajattelu-tapaan.

Kriittisellä teorialla ja yhteiskuntafilosofialla viitataan vuonna 1924 Frankfurtiin perustettuun yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitokseen (*Institut für Sozialforschung*), jonka toimintaa luonnehtivat marxilaisen ajattelun lähtökohdat ja monitieteinen lähestymistapa. Kriittisen teorian keskeisiä tehtäviä on kuvata, millä tavoin kulloisetkin tietovaateet paikantuvat historialliseen tilanteeseen. Se paljastaa tuotannon ja kulttuurin välisiä suhteita, tarkastelee tavarautumisen merkitystä elämän eri osa-alueilla ja ottaa kantaa siihen, miten teoria voisi edistää toimintaa inhimillisemmän todellisuuden puolesta. Tieto ja ajattelu nähdään historiaan paikantuvina seikkoina. Epäkriittisenä aikakautena kriittinen teoria pyrki oikeuttamaan oman asemansa kritiikin esittäjänä. Teorian edustajien perustelut kritiikin mahdollisuudelle vaihtelivat. Kriittisen teorian edustajien keskuudessa on iso määrä kiistan aiheita, eriäviä teesejä ja teoreettisia lähtökohtaeroja niin yksilön kuin yhteiskunnankin mieltämisessä. (Held 1987, 22.) Nykypäivänä kasvatuksen kriittisen analyysin tehtävänä voi olla esimerkiksi purkaa koulutuspoliittisen ohjauksen taustalla olevaa ajattelua, osoittaa sen yhteydet taloudelliseen epätasa-arvoisuuteen sekä rakentaa kriittinen kieli, jonka tuella asian-tilat voidaan kyseenalaistaa.

Kriittisen teorian taustalla on normatiivinen agenda. Pyrkimyksenä on vapauttaa, emansipoida, ihmisiä epäoikeudenmukaisista yhteiskunnallisista tiloista. (Chambers 2006, 211.) Kriittinen teoria analysoi sellaisia yhteiskunnallisia ja taloudellisia oloja, jotka estävät ihmisiä toteuttamasta omia mahdollisuuksiaan. Kasvatuksen osalta tuli selvittää, mitkä tekijät saavat ihmiset mukautumaan oloihin, jotka rajaavat heidän mahdollisuuksiaan toteuttaa täyttä ihmisyytään. Lisäksi oli tutkittava, millä tavoin ihmiset olisi kasvatettava, jotta he kykenisivät mahdollisimman pitkälle toteuttamaan omaa hyvänsä.

Yhdysvaltalainen kriittisen pedagogiikan perinne on hyödyntänyt monia kriittisen teorian löydöksiä omassa kasvatuskonseptiossaan. Keskeisenä on pidetty kriittisen teorian oivallusta, että yksilöiden hyvän edistäminen ei onnistu, ellei analysoida vallitsevaa tuotantojärjestelmää ja sitä, minkälaisia toimintamahdollisuuksia ja -positioita ihmisillä on järjestel-

män sisällä. Lisäksi oli selvitettävä, mistä suunnasta toivon horisontti kajastaa (ks. esim. van Heertum 2006).

Frankfurtin koulun tieteenfilosofisena pyrkimyksenä oli haastaa ns. traditionaaliset teorit, siis positivismi, hermeneutiikka, fenomenologia, uuskantilaisuus ja eksistentialismi. Näitä kritisoitiin siitä, että ne jättivät huomiotta tieteellisen toiminnan yhteiskunnalliset ehdot, vaikutukset ja päämäärät. Horkheimerin (1991, 57) mielestä myös tiede on yhteiskunnallisen käytännön tuote, mitä yksittäiset tieteen tekijät eivät välttämättä tiedosta:

*Ihmiskunnan tulevaisuus on nykyään kuitenkin riippuvainen kriittisestä suhtautumistavasta, joka kyllä sisältää aineksia traditionaalisista teorioista ja ylipäätään tästä ohimenevästä kulttuurista. Tiede, joka kuvittelee olevansa itsenäinen suhteessa sen käytännön muotoutumiseen, jota se palvelee ja johon se kuuluu, ja tarkastelee tätä ulkopuolisena tyytyn ajattelun ja toiminnan eroon, on jo hylännyt ihmisyden.*

Axel Honnethin tulkinnan mukaan kriittisen teorian moneen suuntaan kurkottavaa perinnettä voi analysoida kolmen yhteisen teeman kautta. Ensiksi, sen edustajat edustivat sosio-teoreettista negativismia. Tällä Honneth viittaa erilaisiin luonnehdintoihin, jonka mukaan yhteiskunta on yksiulotteinen, täysin hallinnoitu, välineellisen järjen kyllästävä tai habermasilaisittain elämismailma on kolonialisoitu. Toiseksi, kapitalistisen järjestelmän erilaisilla patologisilla ominaisuuksilla on se merkillinen rakenteellinen piirre, että täysin hallinoidun tai kolonialisoidun elämismailman todellinen luonne jää piiloon tuon maailman asukkailta. Tämä tukahduttaa kritiikin mahdollisuuden. Kolmanneksi oletetaan, että teorialla voidaan vaikuttaa käytäntöön. Tämä ei kuitenkaan onnistu pelkän filosofisen nojatuoli-spekulaation keinoin, vaan lisäksi tarvitaan empiirisiä projekteja. Näiden avulla kriittinen teoria pyrkii silloittamaan teoriaa käytännöksi. (Honneth 2006.)

Kriittinen teoria olettaa, että kriittisen tietoisuuden herääminen yksilössä edellyttää kollektiivisia toimia. Tästä syystä kasvatusta ei nähdä autonomisena kulttuurisena ilmiönä saati kasvattajan ja kasvatettavan pedagogisena suhteena vaan poliittis-yhteiskunnallisena toimintana, jossa rakennetaan yhteiskunnallisia valta-asemia ja luokkahierarkioita. Kriittiseen teoriaan perustuva pedagogiikka jatkaa valistuksesta lähteviä demokratian, yhteiskunnallisen tasa-arvon, itsemääräämisen ja vapauden ihanteita. Vapauttamispyrkimys koskee sekä kasvatustiedettä että kasvatuksen käytäntöä. (Siljander 2002, 155.) Kriittisen teorian hyödyntäminen kasvatuksen ja koulutuksen analyysissä voi auttaa huomaamaan esimerkiksi luonnolliseksi väitetyjä pakkoja, kuten arvioinnin tarpeellisuutta tai tuloksellisuuskeskustelulle ominaista resurssien tehokkaan käytön kytkemistä laadun arviointiin.

## **Habermasin tiedonintressit koulutuksen arvioinnissa**

Jürgen Habermas tunnetaan Frankfurtin koulukunnan toisen sukupolven merkittävänä yhteiskuntafilosofina. Hänen laajaa ja pitkälle aikavälille sijoittuvaa tuotantoa voidaan hahmottaa jakamalla se kolmeen paradigmaan, joiden keskeiset teemat ovat julkisuus (ks. Habermas 2004), tiedon intressit (ks. Habermas 1976) ja kommunikatiivinen toiminta (ks. Habermas 1981, 1984, 1987, 1990). Nykyfilosofiassa ja tutkimuksessa tunnettuja ja paljon käytettyjä Habermasin muotoilemia käsitteitä ovat 1960-luvulla kehitetty tiedonintressianalyysi, kommunikatiivisen toiminnan teoria ja sen perustalta kehitelty diskurssietiikka sekä oikeuden diskurssiteoria.

Habermas yhdistää inhimillisen toiminnan ja tieteelliset lähestymistavat erittelemällä työhön, kieleen ja valtaan liittyviä näkökulmia tieteellisessä tiedonmuodostuksessa. Vaikka

Habermasin tiedonintressit ovat ideaalityyppejä eivätkä todellisen toiminnan yksityiskohdaisia kuvauksia, ne ovat edelleen käyttökelpoinen väline tieteellisen toiminnan taustasitoumusten ja yhteiskunnallisten suhteiden jäsentelyssä. Tutkimuskohdetta voidaan rajata, käsitteellistää ja konkretisoida tiedonintressien kautta. (Anttonen 1998; Tuomela & Patoluoto 1976, 121; Siljander 2002, 153–155.) Tässä tapauksessa pyrimme hahmottamaan koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin liittyvää keskustelua tiedonintressianalyysin avulla.

Habermas (1976, 130–139) jakaa tieteelliset tutkimustyytit tiedonintressin perusteella kolmeen ryhmään. Näistä ensimmäinen on empiiris-analyttisissa tutkimuksissa esiintyvä tekninen tai teknologinen tiedonintressi. Historiallis-hermeneuttiseen lähestymistapaan liittyy praktinen eli käytännöllinen tai hermeneuttinen tiedonintressi ja kriittisesti orientoituvien tieteiden piirissä vaikuttava emansipatorinen eli vapauttava tiedonintressi.

Ihmistieteissä empiiris-analyttinen asetelma on tuttu positivistisesta tutkimuksesta. Tiedon arvo nähdään teknisenä ja välineellisenä, jolloin sen tehtävä on ennakoida tulevaa ja etsiä strategisia keinoja ohjata kehitystä toivottuun suuntaan. Habermas kritisoi havaintoihin ja koejärjestelyihin perustuvaa empirismin objektiivista harhaa: ”Todellisuudessa havaintolauseet eivät ole mitään tosiseikkojen *an sich* heijastumia, vaan ne ilmaisevat pikemminkin koejärjestelymme onnistumisen tai epäonnistumisen.” Habermas painottaa tieteenfilosofiassaan, ettei todellisuutta havainnoida sellaisenaan, paljaana. Eri havainnot tulevat tulkituksi omissa viitekehyksissään. Pelkästään teknologinen perspektiivi toimii dominoinnin välineenä: tavoitteena on manipuloida objekteja. Habermas korostaa, että tekninen tiedonintressi johtaa ihmistieteissä sosiaalitekologiaan, jonka pyrkimys on hallita yhteiskuntaa kuin luontoa. (Habermas 1976, 131; 1981, 91; ks. Siljander 2002, 153.)

Historiallis-hermeneuttisiin tieteisiin liittyvä praktinen tiedonintressi ei etsi Habermasin mukaan teknistä käyttökelpoisuutta. Sen sijaan se tavoittelee tietoa, joka tähtää inhimillisen toiminnan parempaan ymmärtämiseen. Hermeneuttinen tutkimus pyrkii tulkitsemaan erityisesti kieleen sisäistyneitä ja siinä ilmeneviä kulttuurisia ilmiöitä. Todellisuus tavoitetaan ymmärtämällä ja tulkitsemalla kieleen liittyviä merkityksiä. Hermeneuttinen tieto on aina tulkitsijaan ja tulkintatilanteeseen sidotun esiympäristön välittämää. Ymmärtäminen on tulkitsijan ja tulkinnan kohteen vuorovaikutuksesta syntyvää näkökulman laajenemista ja syvenemistä. Tulkitsijan ymmärrys tavoittaa tulkinnan kohteen ymmärryksen ja tulkitsija alkaa soveltaa tämän kommunikaation kautta samaansa tietoa itseensä ja omaan toimintaansa. (Habermas 1976, 131–132.)

Systemaattisilla toimintatieteillä, kuten taloustieteellä, sosiologialla ja valtio-opilla, on tavoitteena empiiris-analyttisten luonnontieteiden tavoin tuottaa käyttökelpoista tietoa yhteiskunnan tarpeisiin. Sen sijaan kriittisen yhteiskuntatieteen tehtävänä on selvittää, milloin teoreettiset väitteet ilmaisevat yhteiskunnallisen toiminnan muuttumattomia lainalaisuuksia ja milloin ne ilmaisevat ideologisesti kiinteytyneitä, mutta periaatteessa muutettavissa olevia riippuvuussuhteita. Kriittisen teorian mukaan on olennaista erottaa nämä kaksi toisistaan. Ideologiakritiikki kykenee käynnistämään refleksioprosessin, joka avaa tien reflektoitamattomaan tietoisuuteen ja saattaa tunnistamaan lainalaisuuksina pidettyjä yhteiskunnallisia valta- ja riippuvuussuhteita. Habermasin mukaan emansipatorinen tiedonintressi ottaa tehtäväkseen etsiä näitä yhteiskunnassa vallitsevia lainalaisuuksia ja paljastaa niihin sisältyvät tiedostamattomat valtasuhteet. Tämä intressi on yhteinen kriittisille tieteille ja filosofialle. Habermas huomauttaa kuitenkin, että kritisoidessaan tieteen objektivismia filosofian on oltava yhtä kriittinen itseään ja ”oman puhtaan teorian harhaansa vastaan” (Habermas 1976, 133). Näiden huomautusten pohjalta Habermas tulkitsee uudelleen kriittisen teorian lähtökohtia, joiden mukaan tieteen tekemisen on tultava tietoiseksi yhteiskunnallisesta määrittelyneisydestään.

Tiedonintressejä voidaan myös tarkastella suhteessa koulutuksen tuloskeskusteluun liittyvään problematiikkaan. Habermasin (1976, 136) mukaan tiedon intressit vaikuttavat ensin yksilön tiedonmuodostuksen tasolla ja siirtyvät siitä yhteiskunnalliseen toimintaan. Näin ne muuttuvat yhteiskunnassa vallitsevien ilmiöiden tulkintatavoiksi ja legitimaatioiksi, jotka omaksutaan ja joita kritisoidaan. Eri tiedonintressien konkretisoiminen hahmottaa myös tuloskeskustelussa käytettyä kieltä. Taulukossa 1 pyritään Habermasin tiedonintressiopin näkökulmasta tulkitsemaan koulutuksen tuloksellisuuden arviointitapoja ja tuloksellisuuden arvioinnin aikaansaamia ilmiöitä koulujen arjessa.

	<b>Teknologinen tiedonintressi</b>	<b>Käytännöllinen tiedonintressi</b>	<b>Vapauttava tiedonintressi</b>
<b><i>Tehtävä</i></b>	Selittäminen Ennustaminen Ongelmien ratkaiseminen	Ymmärtäminen Tulkinta	Kritiikki Pyrkimys muutokseen
<b><i>Tiedon luonne</i></b>	Perustuu havaintoon ja mittavuuteen Tiedon välinearvo	Arviointitieto on riippuvainen koulun toimintatavoista ja olosuhteista	Arviointitieto on sidoksissa yhteiskunnalliseen vallankäyttöön
<b><i>Tutkimus ja kasvatustus</i></b>	Yhteiskunta asettaa päämäärät Tiede pohtii rationaalisia toimenpiteitä tavoitteen saavuttamiseksi	Pyritään tulkitsemaan kasvatustus- ja oppimisprosesseissa vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä	Arvopäämääränä on kasvatustus demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen
<b><i>Teorian ja käytännön suhde</i></b>	Normatiivinen, antaa toimintaohjeita, pyrkii kehittämään tehokkaita menetelmiä	Tiedonmuodostuksen tarve lähtee käytännöstä ja pyrkii palaamaan sinne parempana ymmärryksenä (laatu?)	Teorian tehtävä on muuttaa käytäntöjä paremmiksi Kehityksen esteiden tiedostaminen ja poistaminen itse-reflektion avulla
<b><i>Sovellukset</i></b>	Koulutuspolitiikka Koulutussuunnittelu Hallinnon strategiat Vertailu	Pedagogisen toiminnan sisältöjen ja vuorovaikutussuhteiden laadullinen tutkimus ja arviointi	Toimintatutkimus Kriittinen pedagogiikka
<b><i>Tuloksellisuuden arviointi</i></b>	Valtakunnalliset normit Tulosten vertailu Resurssien käytön seuranta ja ohjaus Tilastotietojen kerääminen Henkilöstön koulutus Ulkoisen arviointi	Oppimisprosessien tutkiminen Pedagoginen koulutus Laadullinen arviointi	Itsearviointi Arvioinnin arviointi
<b><i>Merkitys opettajalle</i></b>	Kontrolli Arviointi Oppiainekeskeisyys Tehokkuusvaatimus Julkisuus	Jatkuva opetussuunnitelmatyö Oppimiskäsityksen reflektointi	Arviointitulosten yhteiskunnalliset ehdot Oman työn arviointi Ihmiskäsityksen reflektointi

Taulukko 1. Habermasin tiedonintressit ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointi (Oravakangas 2005, 157. Vrt. Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 169.)

Teknologisen tiedonintressin näkökulmasta merkityksellistä tietoa koulun tuloksellisuudesta voidaan saada koulutusjärjestelmän mitattavista tuloksista. Tutkimuksen kohteena voivat olla erilaisista testeistä tai oppiaineista saadut arvosanat, valmistuneet tutkinnot, opintojen kesto, koulutukseen varattujen taloudellisten resurssien käyttö tai opettajien täydennyskoulutuksen määrällinen seuranta. Tiedon tuottamista voi perustella sillä, että julkinen politiikka vaatii tuekseen luotettavaa, vertailukelpoista tietoa. Moderni päätöksenteko näyttää johtavan enenevässä määrin riippuvuuteen datan keräämisestä ja analysoimisesta ja tätä kautta voimistuvasta sidoksesta tieteellisen tiedonhankinnan tapoihin. Tiedon kerääminen perustuu usein dekonstekstualisoituun viitekehykseen, jossa mitattavien seikkojen taustalla olevat sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset seikat jäävät tarkastelun ulkopuolelle. (Mesthene 1997, 83–84.) Koulutuksen järjestäjän tasolla tekninen tiedonintressi merkitsee kustannusten ja oppimistulosten seuraamista. Tämän datan pohjalta tehdään poliittisia ja sosiaalisia seuraamuksia sisältäviä päätöksiä. Tekninen tiedonintressi palvelee näin erityisesti koulutusjärjestelmän taloudellisuuden ja tehokkuuden näkökulmaa.

Praktisen tiedonintressin mukaan suuntautunut tuloksellisuuden arviointi on kiinnostunut enemmän arvioinnin laadullisesta aineistosta. Esimerkkinä voitaisiin mainita oppimisprosesseja ja opetussuunnitelmia koskevat tutkimukset, erilaiset kehittämishankkeet tai hyvinvointitutkimukset. Myös koulun laatukseskustelu voidaan ainakin osittain lukea tähän ryhmään kuuluvaksi.

Emansipatorisen tiedonintressin päämääränä on nimensä mukaisesti vapauttaa ihminen sosiaalisesta kehyksestä, joka pyrkii uusintamaan itsensä. Huomiota ei näin ollen kohdisteta formaaleihin mittareihin. Sen sijaan pyritään hahmottamaan, minkälaisessa kehyksessä nämä mittarit tulevat merkitykselliseksi. Käytännön opetuksen tasolla emansipatorisen intressin mukainen toiminta voi tarkoittaa pyrkimystä ylittää uusliberaali koulutuspolitiikka ja sen mukaiset suoritusorientoituneet vaatimukset ja pyrkiä pohtimaan, miten koulutuksen päivittäiset rituaalit voitaisiin murtaa tavalla, joka vahvistaa opiskelijoiden identiteettiä (Gallagher & Lortie 2003, 142). Emansipatorinen tiedonintressi suuntaa tutkimusta erityisesti koulun ja yhteiskunnan suhteisiin kysyen koulun aikaansaamien tulosten yhteiskunnallisia edellytyksiä. Emansipatorisen tiedonintressin suuntainen arvioinnin kohde voi olla esimerkiksi oppilaiden kriittinen ajattelu, medialuvun taito, tasa-arvoon tai koulun sukupuolistaviin käytäntöihin liittyvät kysymykset ja koulutuspolitiikan ohjaamisen viitekehykset.

Emansipatorinen intressi voi kohdistua myös käytettyjen käsitteiden kriittiseen purkamiseen. Emansipaatio edellyttää kriittistä itsereflektiota, jolloin se asettaa kaikki osapuolet arvioimaan omaa toimintaansa tulosten aikaansaamiseksi. Kriittisen reflektion mahdollisuudesta koulutuksessa käydään jatkuvaa keskustelua. Kriitikki nähdään usein pluralistisessa kehyksessä, jolloin mahdollisia kriittisyyden muotoja on useita. Eräs ylitettävä dikotomia on jyrkkä jako epä- tai esikriittiseen ja kriittiseen kasvatusajatteluun. Dikotomian ongelmana on, että se jähmettää kohteensa. Kriitikki näyttäytyy pikemminkin hakeutumisena ja jatkuvana kyseenalaistamisena kuin jonakin annettuna toiminnan muotona. (Benner & English 2004.) Kriittinen reflektio voi olla nykyisessä koulukulttuurissa esimerkiksi itsearviointia (ei kuitenkaan ennalta annetussa kehyksessä), "arvioinnin arviointia" tai koulutuspolitiikan kriittistä tutkimusta.

## **Strateginen ja kommunikatiivinen toiminta koulutuspolitiikassa**

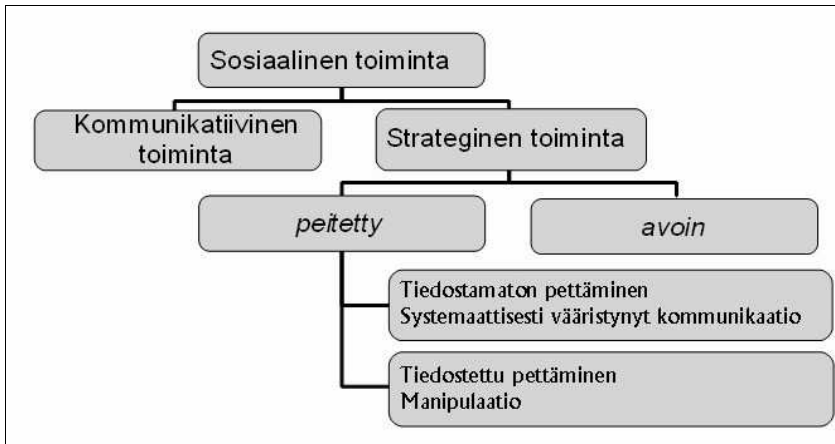
Ns. kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan Habermas (1981, 1984) jakaa inhimillisen toiminnan ideaalityypit ei-sosiaaliseen ja sosiaaliseen toimintaan. Ensin mainitussa kohtee-



na on ulkoinen luonto, jolloin toiminta on luonteeltaan päämäärarationaalista ja välineellistä. Sosiaalisen toiminnan kohteena ovat ihmiset eli sosiaalinen todellisuus. Sosiaalinen toiminta voi Habermasin mukaan olla joko välineellisesti orientoitunutta strategista (sosiaaliteknologista) toimintaa tai ymmärrysorientoitunutta kommunikatiivista toimintaa. Strategisessa toiminnassa toisten ihmisten päätöksiin ja toimintaan pyritään vaikuttamaan kuin luonnon objekteihin, jolloin myös kielen käytön tapa on välineellinen ja laskelmoiva. Sen sijaan kommunikatiivisessa toiminnassa pyritään aitoon yhteisymmärrykseen toisen näkemystä kunnioittavassa keskustelussa, jonka päämääränä on löytää yhteinen toiminnan tapa. (Huttunen 2003, 78.)

Kommunikatiivisen toiminnan teoria on vastausta aiemman Frankfurtin koulukunnan välineellisuuden kritiikkiin, jossa järki ja modernin yhteiskunnan kehityskulut näyttäytyivät välineellisuuden kehikkoon vangittuina. Habermasin teoria tarjoaa uudenlaisen tulkinnan välineellisen järjen alasta yrittäen näin pelastaa modernin projektin osoittamalla, että järjellä voi olla emansipatorisia vaikutuksia. Valistuksen ajatus järjenmukaisesta ohjauksesta on pelastettavissa, jos osoitetaan, että myös välineellisyydestä selkeästi erottuva järjenkäytön muoto on mahdollinen. Habermas rakentaa oman kahtiajakonsa strategisen ja kommunikatiivisen toiminnan väliselle erolle. Strateginen toiminta nojaa ennalta asetettuihin ehtoihin ja arvoihin. Kommunikatiivisessa toiminnassa säännöt ja arvot voidaan asettaa yhteisen pohdinnan kohteiksi.

Strateginen toiminta tyytyy eksplikoimaan menestykseen tähtäävän toiminnan säännöt. Muut toimintamallit sen sijaan täsmentävät yhteisymmärryksen ehtoja, joiden vallitessa interaktioon osallistuvat saattavat toteuttaa kulloisiakin toimintasuunnitelmiaan. Normien säätelyä toiminta edellyttää asianosaisilta arvoja koskevaa yksimielisyyttä. (Habermas 1987, 72.) Kommunikatiivisen toiminnan käsite pakottaa tarkastelemaan toimijoita myös puhujina ja kuulijoina. He ovat suhteessa johonkin objektiivisessa, sosiaalisessa tai subjektiivisessa maailmassa, ja he esittävät toisilleen pätevyysvaatimuksia, jotka saatetaan hyväksyä tai kiistää. (Emt., 81–82.) Habermasin mukaan strateginen toiminta voi olla luonteeltaan peitettyä tai avointa. Peitetty toiminta voi olla joko systemaattisesti vääristynyttä tiedostamatonta pettämistä tai tiedostettua manipulaatiota (Kuvio 1).



Kuvio 1. Sosiaalinen toiminta Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa (Ks. Habermas 1981, 446; 1984, 285; Huttunen 2003a)

Habermasin mukaan teleologisessa eli päämäärällisessä toiminnassa toimija toteuttaa päämääräänsä valitsemalla tilanteeseen sopivia välineitä ja soveltamalla niitä asianmukaisesti toiminnan kohteeseen. Keskeistä on tilanteen kontekstuaalinen tulkinta ja sen perusteella tehtävä toimintasuunnitelma eli strategia, joka tekee mahdolliseksi valikoida keinoja erilaisten vaihtoehtojen välillä. Tässä strategisessa toimintamallissa eritellään menestykseen johtavan toiminnan säännöt ja pyritään toteuttamaan niitä. Toimintaan osallistuvat omaksuvat menestykseen ja yhteisymmärrykseen suuntautuneen asenteen ja toimivat sen mukaan. Normien säätelemä toiminta edellyttää kaikilta asianosaisilta arvoja koskevaa yksimielisyyttä. Menestystä arvioidaan toiminnan kannattavuuden perusteella. Kielellinen kommunikaatio on strategisessa toiminnassa menestymisen väline ja toinen ihminen vaikuttamisen kohteena oleva objekti. (Habermas 1987, 72–75.) Habermas osallistuu kriittisen teorian projektiin argumentoimalla, ettei sosiaalista toimintaa voida palauttaa pelkästään strategiseen toimintaan. Yhteistä kehystä koskevia valintoja tulisi pyrkiä ohjaamaan käyttäen kommunikatiivista rationaalisuutta, eikä pakottaa toimintaa pelkästään välineellisen toiminnan sfääriin (ks. Dryzek 1996, 113–114).

Kommunikatiivisessa toiminnassa kieltä pidetään kommunikaatioon ja yhteisymmärrykseen tähtäävän toiminnan olennaisena osana. Toimijat ymmärretään puhujina ja kuuli-joina, aitoina subjekteina. Olennaista tässä toiminnassa on kommunikaatioon osallistuvien pyrkimys aitoon yhteisymmärrykseen. Kommunikatiivisessa toiminnassa toimijoilla voi olla myös yksilöllisiä päämääriä, mutta he eivät aja omaa etuaan, vaan pyrkivät harmonisoimaan toimintasuunnitelmansa toimijoiden yhteisen tilanteenmäärittelyn kautta. (Huttunen 1999, 155.) Habermasin kommunikatiivisen toiminnan ajatus perustuu näkemykselle, että keskustelussa on saavutettavissa väkivallattomasti yhteinen ja jaettu näkemys. Paremmat argumentit pakottavat omaksumaan ne ilman voimakeinoja. Habermasin teoriaan ei kuulu postmoderni tulkinta perspektiiveistä, erilaisista yhteismitattomista viitekehyksistä, säröistä, epäjatkuvuuksista tai kontingensseista.

Myös kasvatuksen maailmaan liittyviä ilmiöitä voidaan tulkita strategisena ja kommunikatiivisena toimintana. Strategisessa tulkinnassa koulukasvatus ymmärretään käytettyjen keinojen (esimerkiksi opetusmenetelmien) ja saavutettujen päämäärien (esimerkiksi oppimistulosten) vastaavuutena. Näin inhimillinen kommunikatiivinen toiminta joutuu alistumaan teknologiselle rationaalisuudelle. Empiiris-analyyttinen kasvatustiede on omalta osaltaan osallistunut erilaisten mallien ja menettelytapojen suunnitteluun osana koulutuspolitiikan strategista ohjausta. Tämä näyttäytyy tänäkin päivän koulutuskeskustelussa. Tehokas opetus ja hyvät oppimistulokset nähdään suorana jatkumona, vaikka kasvatustiede pääasiallisesti rakentaa näkemyksensä konstruktivistisen oppimiskäsityksen varaan. Kasvatuksen institutionaalisen muodon, koulutuksen, näkeminen välineellisenä toimintana on katsantokanta, joka ulottuu pitkälle modernin kasvatustieteen historiaan. Ajatellaan, että kasvatus ei sisällä mitään sellaista, etteikö sitä voitaisi ohjata samalla tavoin kuin muuta strategista toimintaa. (Kiilakoski & Hautakangas 2007.) Uusliberaali koulutuspolitiikka voidaan nähdä esimerkkinä pitkään jatkuneesta kasvatuksen strategisesta ohjaamisesta, vaikka sillä eitämättä onkin itsenäisiä näkökulmia verrattuna aiempiin malleihin.

Kasvatus kommunikatiivisena toimintana suuntautuu välineellistä strategista mallia vastaan. Toiminnan perustana on yhteisymmärrykseen pyrkivä kommunikaatio kasvatusta koskevista periaatteista, päämääristä ja normeista. Ajatuksena on, että eri toimijoilla on mahdollisuus osallistua kasvatusta koskevaan keskusteluun. Suhde kasvatukseen käytäntöihin on tällöin substantiaaalinen: ollaan yhdessä neuvottelemassa kasvatuksesta. Tämä eroaa esimerkiksi strategiseen toimintaan perustuvasta uusliberaalista mallista, jossa kasvatettavat ja heidän huoltajansa nähdään kasvatuspalveluiden kuluttajana. Kuluttajuuteen perustuva

malli tuottaa substantiaalisen suhteen sijaan formaalin suhteen, jossa asiakas ei osallistu keskusteluun kasvatuksen päämääristä, mutta evaluoi kasvatuspalveluja, esimerkiksi antamalla palautetta koulutuksen laadusta.

Kommunikaatioprosessi on itsessään arvokas ja sisältää sivistävän kasvatusajattelun ytimen. Kommunikaatiossa voidaan erottaa kaksi keskustelun tasoa. Interaktio viittaa arkipäivän vuorovaikutukseen, jossa ihmiset vaihtavat keskenään tietojaan ja ajatuksiaan. Tämä on kommunikaation perustaso, joka ei vielä sisällä metakielen teoreettisia tai filosofisia käsitteitä. Diskurssilla tarkoitetaan puolestaan sellaista kielellisen vuorovaikutuksen aluetta, joka nousee arkielämän kielestä metakommunikaation tasolle. Tällöin tulee myös mahdolliseksi käynnissä olevan kommunikaatioprosessin reflektointi. Tällaisen diskurssin avulla on mahdollista ylittää vääristyneen tai häiriintyneen kommunikaation rajat.[1] Tähän liittyy Habermasin teoria ideaalista puhetilanteesta, jossa kaikilla halukkailla on vallankäytöstä vapaa ja tasavertainen mahdollisuus osallistua yhteiseen kommunikaatioon ja esittää omat näkemyksensä ja niiden perustelut. Vaikka Habermasin luonnosteleva puhetilanne on ideaalityyppi, voi sitä lähellä olevia asetelmia nähdä tilanteissa, joissa ihmisillä on mahdollisimman vapaa pääsy erilaisten kommunikatiivisten kanavien äärelle. Esimerkiksi erilaisissa keskusteluryhmissä voi nähdä piirteitä herruudesta vapaasta kommunikaatiosta.

Koulutuksen tuloskeskustelussa voi havaita sekä strategisia että kommunikatiivisia piirteitä. Siinä kohtaavat koulutuspolitiikan ja hallinnon avoin strateginen, toiminnan ja tulosten tehostamiseen pyrkivä puhe sekä kasvatuksen käytännöstä ja kasvatustieteiden piiristä nouseva toiminnan tehostamisen mieltä kysyvä kommunikatiivinen puhe. Edellisessä tulosajattelun käsitteistö on määritelty strategisesti ja jälkimmäisessä sitä pyritään sekä kasvatustieteissä että arkipäivän toiminnassa hahmottamaan kommunikatiivisesti. Kommunikaatioon haastavat myös nykyisen koulutuspolitiikan juuria etsivät koulutussosiologiset tutkimukset ja kriittiset puhevuorot kuten Suomen Kasvatustieteellisen seuran vuonna 2001 julkaisema artikkelikokoelma *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (Jauhainen, Rinne & Tähtinen 2001) sekä Jyrki Hilpelän (2001, 2003, 2004ab) uusliberalistisen koulutuspolitiikan ideologista taustaa käsittelevät tekstit.

Mielenkiintoinen strategisen toiminnan onnistumisen edellytys koulutuksen tuloksellisuusdiskurssin kannalta on yhteisymmärrys toiminnan arvoista ja päämääristä tai vähintäänkin menestykseen ja yhteisymmärrykseen pyrkivä asenne. Tällä hetkellä hallinnon ja lainsäädännön ohjaama strateginen toiminta ei näytä täyttävän näitä edellytyksiä, koska sen käyttämä objektiivoinen lähestymistapa ja teknologinen kieli vaikeuttavat tasa-arvoisen kommunikaation syntymistä. Opettajat ja heidän oppilaansa ovat politiikan ja hallinnon avoimen strategisen toiminnan kohteina. Kasvatuksellisesti orientoitunut opettajakunta kokee, ettei heidän ääntään kuulu. Puhutaan eri kieltä. Markkinayhteiskunnan strateginen kieli on tunkeutunut kasvatukseen maailmaan tavalla, johon kasvattajien on vaikea vastata. Taloudellisten teknologien elämänmuodossa perinteinen kasvatuksen kieli ei vakuuta.

Kysymys kielellisestä hallinnasta on keskustelua siitä, millä tavoin kasvatuksen keskeiset ilmiöt tulevat käsitteellistetyksi. Käsitteiden valinta ohjaa sitä tapaa, millä ilmiöitä havaitaan ja millä kielellä niistä on luvallista puhua. Ongelmalliseksi tilanne muodostuu viimeistään silloin, jos hallinnon kieli tehostamispuheineen ja eksellenssin eetoksineen muuttuu siksi kielipeliksi, jossa kasvatuksen ilmiöistä pääsääntöisesti puhutaan. Tällöin on vaarana, että kasvatuskäytäntöjä ohjaavat mallit irtautuvat niissä elävien ihmisten tavasta hahmottaa asioita. Tällöin on hankala nähdä, millä tavoin olisi mahdollista luoda tilanne, jossa mahdollisimman monien on mahdollista lausua mielipiteensä kasvatuksen luonteesta ja suunnista. Strateginen toiminta asettuu itsestään selvästi kasvatuksen lähtökohdaksi, minkä

seurauksena kommunikaation mahdollisuuden rajoittuvat. Jatkossa tarkastelemme lähemmin strategisen toiminnan ilmenemistä opettajan työssä.

## **Yhteinen hyvä?**

Kommunikatiivisen toiminnan teorian sivujuonteena kehittämässään rationalisoitumisteoriassa Habermas (1981) väittää, että modernisaatio voi parantaa sekä strategista että kommunikatiivista toimintaa yhteiskunnassa. Se voi myös mahdollistaa pätevemmän tiedon ja oikeudenmukaisempien normien saavuttamisen. Tätä ilmiötä Habermas kutsuu kommunikatiivisen rationaalisuuden lisääntymiseksi yhteiskunnassa.

Tällainen järkipäisen keskustelun vapautuminen johtuu ihmisten maailmankuvien rationalisoitumisesta ja yhteiskunnallisen moraalitietoisuuden kehittymisestä. Kehitys muuttaa kuitenkin yhteiskuntaa yhä monimutkaisemmaksi ja vaikeammin ymmärrettäväksi, jolloin osa yhteiskunnallisesta toiminnasta siirtyy ihmisten elämismaailman horisontin ulkopuolelle. Yhteiskunnallisten järjestelmien rationaalistuminen alkaa vähitellen tuottaa seurauksia, joita järjestelmän suunnittelijat eivät tarkoittaneet eivätkä osanneet ennakoida. Järjestelmistä alkaa kehittyä omalakisia, jatkuvassa muutoksessa olevia systeemejä, joita ihmisen on yhä vaikeampi ymmärtää. Nämä systeemit ovat vaikutuksessa toistensa kanssa rahan ja vallan mekanismien välityksellä. Modernisaatio on johtanut tilanteeseen, jossa ihmisten elämismaailman horisontit ja yhteiskunnan järjestelmät eivät enää kohtaa. (Huttunen & Heikkinen 1999, 173–176.)

Tämä ilmiö saattaa kansalaiset ja erityisesti poliittiset päättäjät vaikeaan tilanteeseen. Asioiden kokonaisuudet ovat niin vaikeasti hallittavia, ettei päätösten seuraamuksia voida enää ennakoida. Asioiden taustojen ja kaikkien mahdollisten seuraamusten selvittäminen käy mahdottomaksi. Siksi on luotettava asiantuntijoiden ja konsulttien apuun. Asiantuntijoilla ajatellaan olevan yleispätevämpää ja objektiivisempaa tietoa kohteena olevien ilmiöiden luonteesta sekä ilmiöiden keskinäisistä suhteista. Asiantuntijuutta edellyttävät seikat ovatkin jossain määrin vallanneet alaa perinteiseltä demokraattiselta päätöksenteolta: ei voida edellyttää, että kaikilla ihmisillä olisi riittävä tietopohja ottaa kantaa asioihin.

Mutta mitä onkaan asiantuntijuus, missä tilanteissa asiantuntija muovautuu asiantuntijaksi? Emme voi aina tietää, mistä tiedonkäsityksestä ja -intressistä, tulkintahorisontista tai ihmiskäsityksestä käsin neuvoa antava asiantuntija käsiteltävää asiaa tarkastelee ja mitä tiedonlähteitä hän käyttää. Tunnistaako ”asiantuntija” näkemyksensä ideologiset kytkökset? Kriittisen teorian näkökulmasta neutraalia tietoa ei ole olemassa. Asiantuntijuuteen liittyy myös ideologinen lataus, sillä hyväksymällä toimijoiden tieto ja heidän käsitteelliset järjestelmänsä ne samalla nousevat muita merkittävämmiksi.

Koulun tuloskeskustelun merkittävin ristiriita syntyy teknologis-strategisen koulutushorisontin ja sivistyksellisen kasvatushorisontin (*Bildung*) kohtaamisessa. Koulutuksen tulosvaatimuksissa on strategisesti ajatellen kyse siitä, että pyritään organisoimaan hyvin toimivaa ja taloudellisesti edullista koulutusta, joka tuottaa yhteiskuntaan kehityskykyisiä tekijöitä työelämän muuttuviin tarpeisiin. Näin toimimalla voidaan turvata kansakunnan taloudellinen kilpailukyky globaalissa markkinataloudessa. Koulutuspolitiikkaa ja sen toimeenpanoa ohjaa ideaali hyvinvointiyhteiskunnan elinolosuhteiden taloudellisesta turvaamisesta. Mutta mitä on hyvinvointi, mitä on hyvä? Millä perusteella hyvä määritellään? Tullaan filosofisten kysymysten ja poliittisten ideologioiden alueelle. Näitä kysymyksiä ratkottaessa ei voida tukeutua pelkästään strategiseen järjenkäyttöön. Tarvitaan keskustelua, jotta eri näkökulmat voivat kohdata toisensa kommunikatiivisessa prosessissa.

Riitta Jallinojan mukaan (1994, 52–54) asiantuntijoiden yhtenäisen maailman hajoaminen näkyy siinä, että eri asiantuntijat voivat omata avoimen ristiriitaisia näkemyksiä hyvästä. Asiantuntijatieto muuttuu nykyisin nopeasti. Kun saadaan uutta tietoa, kansalaisille ilmoitetaan, kuinka heidän tulisi toimia. Kaikki asiantuntijat eivät kuitenkaan voi hyväksyä näitä uusia hyvän määritteitä. Lisäksi perinteisten asiantuntijoiden rinnalle on ilmestynyt uudentyyppisiä ekspertejä, joiden näkemykset perustuvat ns. vaihtoehtoisuuteen. Asiantuntijuudesta tulee koulukuntakysymys. Keskusteluun yhteisestä hyvästä osallistuvat myös maallikkoasiantuntijat, joiden esittämä tieto perustuu henkilökohtaiseen kokemukseen ja arvomaailmaan. Mielipiteen muodostamisessa käännetään sen asiantuntijan puoleen, jonka tarjoamaan hyvään halutaan sitoutua. Yhteiskunnassamme voimistunut markkina-ajattelu on johtanut siihen, että hyvänä tai ainakin hyväksyttävänä pidetään sitä, mikä on tehokasta ja taloudellisesti tuottoisaa ja sitä kautta hyödyllistä. Näin myös koulun tulosajattelu saa yhteiskunnassa yleisen hyväksynnän. Kysyntä tehokkaille opetusmenetelmille ja niitä tarjoaville asiantuntijatahoille onkin suurta.

Koulujen arjessa tuloksiin tähtäävän strategian toteuttaminen ei ole yksinkertaista. Yhteiskunta antaa koulun tehtäväksi sekä länsimaisesta sivistystraditiosta perityn hyvän säilyttämisen että varautumisen yhteiskunnan tuleviin, ennalta aavistamattomiin muutoksiin. Koulun ja sen opettajien pitäisi kyetä kommunikaation ja arvokasvatuksen keinoin siirtämään sivistyksellisen näkökulman vaatimat hyvyuden, kauneuden ja totuuden ihanteet seuraavalle sukupolvelle. Samanaikaisesti oppilaita pitäisi strategisesti valmentaa yhä kovemmaksi käyvän kilpailuyhteiskunnan tuottaviksi kansalaisiksi. Kulkeeko tässä prosessissa jossakin kohtaa koulutuksen ja kasvatuksen raja?

## **Opettaja koulutuskoneiston rattaana**

Fredric Taylorin kehittämää tieteellisen liikkeenjohtamisen mallia voidaan tarkastella yhtenä strategisen toiminnan sovelluksena. Tayloristinen malli ja sen vaikutus koulutuksen organisointiin on osoitus siitä, että yksityissektorilla kehitetyt tuotannon tehostamisen tavat voivat toimia esikuvina myös julkisella sektorilla. Miettisen (1990, 59–60) mukaan taylorismia alettiin 1910-luvulla soveltaa Yhdysvalloissa koulutukseen, kun ensin oltiin julkisessa keskustelussa kiivaasti arvosteltu koulutusjärjestelmän tehostomuutta ja kalleutta. Kouluhallinto omaksui nopeasti tieteellisen liikkeenjohtamisen mallin. Tämä merkitsi standardien avulla tapahtuvaa koulun tuotosten eksaktia määrittelyä, mitta-asteikkojen laatimista eri oppiaineisiin, koulun ulkopuolelta suoritettavaa arviointijärjestelmää, opettajien yksityiskohdista ohjeistamista, työntekijöille asetettuja ”kiihokkeita” sekä hyvin organisoitua johtamistapaa. Miettisen mukaan tämä menettely merkitsi luopumista entisestä pedagogis-filosofisesta koulun kehittämisperinteestä ja siirtymistä eksaktin tieteenihanteen mukaiseen koulutyöhön. Uudistus koski myös opetuksen tavoiteasettelua. Taylorilaisten menetelmien omaksumiseen vaikutti erityisesti varhaisen progressivismin henki. Koska koulu ja yhteiskunta haluttiin kytkä läheisesti yhteen (ks. Dewey 1957), koulu omaksui sen, mitä yhteiskunnassa pidettiin edistyneimmänä. Tämä sata vuotta sitten alkanut kehityskulku muistuttaa hämmäntävällä tavalla omaa koulutuspolitiikkaamme ja ylittää uutta julkishallintoa, jossa markkinoiden toimintalogiikka pyritään tuomaan julkisten palvelujen organisoimiseksi. Edistyksen ja prosessien rationalisoitumisen samaistaminen on trendinä jatkunut myös nykyisessä koulutuspolitiikassa, minkä seurauksena kouluista on muovautunut byrokraattisen organisaation ja liikeyrityksen hybridejä (Autio 2002, 124).

Teknologisen diskurssin punainen lanka on strateginen ajattelu. Koulutuspolitiikka merkitsee lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmien perusteisiin pohjautuvaa strategiaa, jota to-

teutetaan tehokkaita välineitä etsimällä ja toiminnan tuloksia seuraamalla. Tällaisiksi välineiksi on otettu valitun strategian suuntaisesta kehittämisestä palkitseminen ja arviointi. Arviointijärjestelmän avulla pyritään huolehtimaan koulutuksen korkeasta tasosta, kansallisesta yhtenäisyydestä ja kansainvälisestä kilpailukyvyistä. Kasvatustieteilijöille tilanne saattaa lisätä työtarjouksia, mikäli kasvatustiede pystyy säilyttämään asemansa asiantuntijatahona, jota kuunnellaan oppimisen ja osaamisen kysymyksiä työstettäessä. Kontekstivapaan oppimisen pohdinta mahdollistaa tietysti sen, että samat oppimisen periaatteet voidaan ulottaa mihin tahansa sisältöön, joka kulloinkin nostetaan toimijuuden keskeiseksi ulottuvuudeksi.

Toiminnalla on laki- ja säädösperusteinen legitimitetti. Jokainen opetushallinnon virkamies ja työntekijä hierarkian kaikilla tasoilla on lakisääteisesti velvoitettu toimimaan strategian suunnassa ja sen ehdoilla. Kehittäminen ja arviointi näyttäytyvät yhteiskunnassa positiivisina käsitteinä, jotka viestivät laadusta, kilpailukyvyistä, asiantuntijuudesta, vastuuntunnosta, hyvästä työmoraalista ja korkeasta ammattitaidosta. Tästä ei ole pitkä matka siihen, että vakituiset työpaikat järjestyvät niille, jotka kyselemättä toimivat hyvässä linjassa strategian kanssa ja tekevät nöyrästi palkatonta ylityötä.

Opettaja on pieni mutta tärkeä ratas koulutusjärjestelmän suuressa koneistossa. Strategiasta näkökulmasta opettaja on kouluttaja, työläinen tuotantolaitoksen liukuhihnalla. Kasvatettavan subjektiviteetin kunnioittaminen on perinteisesti nähty eräänä kasvatuksen keskeisenä lähtökohtana. Nykyinen koulutuspoliittinen ohjaus pitää kasvatettavaa kuitenkin objektina, jolle pyritään tuottamaan ominaisuuksia pedagogisen prosessin myötä. Hän on subjekti asiakkaana, joka valikoi koulutusmarkkinoilla itselleen soveliaista palveluntarjoajaa. Näiden näkökulmien ohien on hankala tuoda kasvatusajattelua, jossa kasvatettava ainutkertaisena inhimillisenä subjektina vaatii huomiotamme, haastaa käsityksemme ja pakkottaa kohtaamaan toiseuden.

Oppija opettajan työn kohteena ei kuitenkaan suostu pelkäsi objektiksi, vaan odottaa vuorovaikutusta ja oman asiansa kuulemistä. Oppija tekee opettajasta myös kasvattajan kummankaan tahdosta riippumatta. Mutta mitä on kasvatustieteiden käsitteistö? (Hirsjärvi 1992, 73) Kasvatustieteiden käsitteistö on perinteisesti nähty yläkäsitteenä, jonka ulottuvuuksia ovat koulutus ja opetus. Nykyisessä keskustelussa koulutus ja opetus näyttäisivät pärjäävän paremmin ilman kasvatuksen inhimillistä ulottuvuutta. Kasvatustieteiden käsitteen kohdalla sekä sisältö että paikka ovat hämärän peitossa. Koulutus ei kuitenkaan ole vain oppimistulosten tuottamista. Opetus ilman kasvatuksen näkökulmaa typistyy koulutustuotannoksi, jonka kieli ei taivu tunnustamaan ja tunnustamaan inhimillisen kasvun merkitystä. Vallitseva argumentaation tapa nousee taloudesta, jonka lainalaisuudet näyttäytyvät vaihtoehdottomina kehityskulkuina. Kasvatustieteiden kieli jää tässä keskustelussa voimattomaksi.

Uusliberalismissa koulutus on väline, jolla voidaan turvata suotuisan talouskehityksen jatkuminen. Habermasin mukaan uusliberalistisen maailmankuvan looginen seuraaminen loppuun saakka voi synnyttää fatalistisen suhtautumisen tulevaisuuteen. Kun liikkuvuuden yhteiskunnan nomadit toimivat normeista vapaisissa sosioekonomisissa verkostoissa ja ohjautuvat vain omien preferenssiensä pohjalta, voivat talouden ja yhteiskunnan rakenteet näyttää siltä, ettei niitä voida ohjailta ihmisten kykyjen mukaan. Näin ihmisten suhtautuminen saattaa tehdä todeksi uusliberalistisen 'ei ole olemassa vaihtoehtoja' -politiikan. (Habermas 2006, 12.) Ja jos vaihtoehtoja ei ole, on kommunikatiivisen toiminnan alue kuihtunut vähiin. Jäljelle jää vain tehokkain strategisen toiminnan mukainen tapa.

Habermasin esittämää kehikkoa voidaan pitää kasvatuksellisenä haasteena. Kasvatustieteiden tarkoitus on välittää se, mitä pidetään kaikkein arvokkaimpana. Viime vuosien koulutuskeskustelussa arvokkaimmaksi asiaksi näyttää nousseen tuloksellisuus ja kansainvälinen

kilpailukyky, sillä kasvatuksen kulttuurinen ympäristö on kieli, jota ympärillä puhutaan. Talouden kilpailukyvyistä kumpuavat poliittiset päämäärät eivät taida riittää elämän tarkoitukseksi. Ehkä kasvatus tarvitsisi enemmän autonomiaa kuin poliittista ohjausta.



*Kriittisen teorian suuria nimiä: Jürgen Habermas (vas.), Max Horkheimer ja Theodor Adorno (kesk.), Axel Honneth (oik.). Kuvat: Wikipedia.*

## **Kriittisen teorian tarjoamat analyysivälineet**

Suomalaisen koulutuspolitiikan suunnista käydään jatkuvaa keskustelua. Keskustelun ja siinä käytettävien terminologisten valintojen analysoiminen edellyttää sitä, että keskustelu saadaan tulkittua jossakin yleisessä kehikossa. Habermasin filosofian käsitteelliset työkalut, tiedon intressit sekä kommunikatiivisen ja strategisen toiminnan erottelu, tarjoavat välineitä tarkastella, millaisista perspektiiveistä käsin koulutuspoliittista debattia käydään. Habermasin teoreettiset jäsennykset tarjoavat sekä kriittisiä että riittävän laajoja käsitteellisiä näkökulmia, joiden avulla pirstaleiseen ja puuroutuneeseen koulutuskeskusteluun voidaan päästä käsiksi.

Koulutuksen tuloskeskustelu osoittaa, että koulutusta pyritään hahmottamaan teknisestä tiedonintressistä käsin. Koulutuksen funktiona nähdään yhteiskunnallisen kilpailukyvyntaakaaminen. Koulutuksen päämääristä ja tavoitteista käytävä keskustelu ei määrity kasvatuksellisten toimijoiden itseymmärryksen varassa, vaan sitä pyritään ohjaamaan elinkeinoelämän ja talouden asiantuntijuudesta käsin. Tiedonintressinä ei useinkaan ole kriittinen tai hermeneuttinen intressi, vaan asioita lähestytään välineellisessä kehyksessä, tekniseen intressiin nojaten. Kommunikatiivisen ja strategisen toiminnan erottelu tuo esiin, että koulutukselliset reunaehdot on pitkälti talousjärjestyksen näkökulmasta ennalta asetettu. Mahdollisuus tasavertaiseen keskusteluun näyttää olevan hankalaa. Habermasilaisen analyysin pohjalta voi kiinnittää huomiota siihen, missä määrin elämämaailman kolonialisaatio toteutuu nykykoulutuksessa.

## **Viitteet**

[1] Huttusen (2009, 14–15) mukaan diskurssiteoria ei ratkaise oppilaiden osallistumisen ja osallisuuden kysymystä yksittäisessä koulussa. Hänen mukaansa sillä voidaan kuitenkin hahmotella suuntaviivoja, miten koulun toimintaa ohjaavia normeja tulisi rakentaa vuorovaikutuksessa eri koulu yhteisön jäsenten kanssa.

## **Lähteet**

- Adorno, Theodor W. 2007 [1966]. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa Koivisto, Juha ym. (toim.) *Mitä on valistus?* 223–241.
- Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max & Marcuse, Herbert 1991. Järjen kritiikki. Suomentanut ja toimittanut Jussi Kotkavirta. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, Sirkka 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. Teoksessa Jauhiainen, Arto ym. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*, 155–184.
- Aittola, Tapio (toim.) 1999. Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, Pertti & Lampinen, Marjaana (2006) OECD ja suomalaisen projektiyhteiskunnan synty. Teoksessa Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) *Projektiyhteiskunnan käänttöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus, 56–70.
- Anttonen, Saila 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen: sivistys-historiallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen-koulutusohjelmiin. *Acta Universitatis Tamperensis* 639. Tampere: Kasvatustieteiden laitos.
- Autio, Tero 2002. *Teaching Under Siege*. *Acta Universitatis Tamperensis* 904. Tampere: Tampere University Press.
- Benner, Dietrich & English, Andrea 2004. Critique and Negativity: Towards the Pluralisation of Critique in Educational Practice, Theory and Research. *Journal of Philosophy of Education*, 38 (3), 409–428.
- Biesta, Gert 2006. *Beyond Learning*. London: Boulder.
- Chambers, Simone 2006. The politics of Critical Theory. Teoksessa Rush, Fred (ed.) *The Cambridge Companion to Critical Theory*, 219–247.
- Dewey, John 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suomentanut Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Dryzek, John S. 1996. Critical theory as a research program. Teoksessa White, Stephen K. (toim.) *Cambridge Companion to Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press, 97–117.
- Gallagher, Kathleen & Lortie, Philip (2003) 'How Does Knowin' my Business Make You Any Safer?': Critical Pedagogy in Dangerous Times. *The Reviews of Education, Pedagogy and Cultural Studies* 27 (2), 141–158.
- Habermas, Jürgen 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, Raimo & Patoluoto, Ilkka (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I*, 118–141.
- Habermas, Jürgen 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1-2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen 1984. *Theory of Communicative Action I*. London: Heineman.
- Habermas, Jürgen 1987. Järki ja kommunikaatio. *Tekstejä 1981–1985*. Valikoitunut ja suomentanut Jussi Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.
- Habermas, Jürgen 1990. *Kommunikativt handlande*. *Tekster om språk, rationalitet och samhälle*. Regiderade av Anders Molander. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen 2004. Julkisuuden rakennemuutos. Tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta. Suomentanut Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Habermas, Jürgen 2006. *Time of Transitions*. Edited and translated by Ciaran Cronin & Max Pensky. Cambridge: Polity Press.
- Heertum, Richard Van 2006. Marcuse, Bloch and Freire: reinvigorating a pedagogy of hope. *Policy Futures in Education* 4 (1), 45–51.



- Heikkinen, Hannu, Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Held, David 1987. Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas. London: Hutchinson.
- Hilpelä, Jyrki 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, Arto ym. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit, 139–154.
- Hilpelä, Jyrki 2003. Ihmiskäsitys uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa [www-lähde]. <<http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/osa2>> (Luettu 13.9.2009).
- Hilpelä, Jyrki 2004a. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 55–65.
- Hilpelä, Jyrki 2004b. Kasvatusvastuusta tulosvastuuseen. *Kasvatus* 35 (4), 435–444.
- Honkonen, Risto (toim.) 2002. Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press.
- Honneth, Axel 2006. The intellectual legacy of Critical Theory. Teoksessa Rush, Fred (Ed.) *The Cambridge Companion to Critical Theory*, 336–360.
- Horkheimer, Max 1991. Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa Adorno, Horkheimer & Marcuse, Järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino, 5–58.
- Horkheimer, Max 2007 (1946). Järkeä itseään vastaan. Muutamia huomioita valistuksesta. Suomentanut Timo Uusitupa. Teoksessa Koivisto, Juha ym. (toim.) *Mitä on valistus?* 208–222.
- Huttunen, Rauno & Heikkinen, Hannu L.T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, L.T, Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä*, 155–186.
- Huttunen, Rauno 1999. Jürgen Habermas – Kommunikatiivinen opettaminen. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita*, 150–181.
- Huttunen, Rauno 2003a. Habermas and the Problem of Indoctrination. *Encyclopedia of Philosophy of Education* [www-lähde]. <[http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=habermas\\_and\\_the\\_problem\\_of\\_indoctrination](http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=habermas_and_the_problem_of_indoctrination)> (Luettu 12.9.2009).
- Huttunen, Rauno 2003b. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. *SoPhi* 82: Jyväskylä.
- Huttunen, Rauno 2009. Indoctrination, Communicative Teaching and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education. Väitöskirja, Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 131. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hämäläinen, Kauko, Laukkanen, Reijo & Mikkola, Armi (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jallinoja, Riitta 1994. Arvojen ambivalenssit. Teoksessa Anderson, Jan Otto, Hautamäki, Antti, Jallinoja, Riitta, Niiniluoto, Ilkka. & Uusitalo, Hannu. *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Arvot ja tosiasiat*. Helsinki: WSOY, 17–58.
- Jauhiainen, Arto, Rinne, Reijo & Tähtinen, Juhani (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. *Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kiilakoski, Tomi & Hautakangas, Sami 2007. Huomenna hän oppii. *Niin & näin* 14 (1), 74–81.
- Koivisto, Juha, Mäki, Markku & Uusitupa, Timo (toim.) 2007. *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino.
- Kotkavirta, Jussi 1991. Jälkisanat. Teoksessa Järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino, 169–204.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998. Helsinki: Opetushallitus.

- Kuusela, Pekka 2004. Sosiaalisen kentän tasot ja toimijat. Esseitä sosiaalitieteiden ja arviointitutkimuksen metodologiasta. Kuopio: UNIpress.
- Laukkanen, Reijo 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laukkanen, Reijo 1998. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lähdesmäki, Kirsi 2003. New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen. Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulosvastuusta sekä niiden määrittelemistä valtion keskushallinnon reformeista Suomessa 1980-luvun lopulta 2000-luvun alkuun. Acta Wasaensia No 113. Hallintotiede 7. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Mesthene, Emmanuel G. 1997. The role of Technology in Society. Teoksessa Shrader-Frechette, Kristin & Westra, Laura (toim.) Technology and Values. London: Rowman & Littlefield, 71–86.
- Miettinen, Reijo 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Oravakangas, Aini 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Väitöskirja. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Rinne, Risto 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa Honkonen, Risto (toim.) Koulutuksen lumo, 93–119.
- Reynolds, David & Cuttance, Peter (Eds.) 1992. School effectiveness. Research, Policy and Practice. London: Cassell.
- Siljander, Pauli 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Simola, Hannu 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32 (3), 290–297.
- Simola, Hannu 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa Honkonen, Risto (toim.) 2002. Koulutuksen lumo, 55–73.
- Simola, Hannu 2004. Koulutuspolitiikan mieluunta. Kasvatus 35 (1), 3–4.
- Simola, Hannu & Rinne, Reijo 2004. Laatuvaikuttaminen, arviointiteollisuus ja korkeakoulu. Kasvatus 35 (3), 330–341.
- Syrjäläinen, Eija 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin - markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A11. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, Eija 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tuomela, Raimo & Patoluoto, Ilkka (toim.) 1976. Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I. Helsinki: Gaudeamus.
- Tyler, Ralph W. 1969. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.

***Tomi Kiilakoski*** työskentelee tutkijana Nuorisotutkimusverkostossa. Hän on tutkinut kasvatuksen filosofisia kysymyksiä, kriittistä pedagogiikkaa, kasvatuksen teknologisoitumista sekä nuorten osallisuutta. Tällä hetkellä hän työskentelee kaupunkimaisen nuorisotyön verkoston nuorisotilatoiminnan kehittämiseksi.

*hankkeessa tutkien, millä tapaa informaali nuorisokasvatus kohtaa 2000-luvun nuorten kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön.*

***Aini Oravakangas** on Raudaskylän Kristillisen Opiston apulaisrehtori. Kansanopistotyötä edeltää pitkä työkokemus peruskoulun luokanopettajana. Vuonna 2005 valmistuneessa väitöskirjassaan hän analysoi vuosituhannen vaihteen tulostavoitteista koulutuskeskustelua ja siihen liittyvää problematiikkaa filosofisella tutkimusotteella. Post doc- työn kohteena on kasvatustutkimuksen metodologia sekä kasvatustutkimuksen kysymykset yhteiskunnallisessa kehityksessä.*