



**Osaamisen  
parantaminen vai  
itsemääräytymisen  
vahvistaminen?  
Pohdintaa  
institutionaalisen  
kasvatuksen  
tehtävästä**

**Juha Koikkalainen & Janne Sääntti**

## Abstrakti

Termit osaaminen ja elinikäinen oppiminen esiintyvät tämän päivän sivistyspoliittisessa keskustelussa toistuvasti. Käytämme näistä kahdesta termistä yhteisnimitystä kvalifikaatiodiskurssi. Tarkastelemme osaamisen ja elinikäisen oppimiseen liittyvien näkökulmien suhdetta kasvatuksen tehtäviin tukeutuen Gert Biestan ja Pauli Siljanderin esityksiin kasvatuksen funktioista. Artikkelimme varsinaisen ytimen muodostaa itsemääräytymisen pohtiminen ja sen kytkeminen kasvatukseen: mitä kasvatuksen tulisi olla, jotta jokaisella olisi mahdollisuus tulla omanlaisekseen yksilöksi. Tarkastelemme tässä yhteydessä myös sitä, muodostaako kvalifikaatiodiskurssi uhan yksilön itsemääräytymiselle ja miten voimme välttää uhan toteutumisen.

## Johdanto

Opetus- ja kulttuuriministeriön *Virkanäkemyks tulevan hallituskauden valinnoista* (2023) esittää näkemyksiä sivistyspolitiikan suunnasta ja tuo esiin sen, kuinka Suomi on jäänyt tuottavuuden ja talouden kasvussa verrokimaista jälkeen ja kuinka koulutustasomme kasvu on tahtunut. Lisäksi koulutustarjonta ei kohtaa työmarkkinoiden tarpeita. Selvitys peräänkuuluttaa vaikuttavia toimia osaamistason nostamiseksi ja uuden osaamisen tuottamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön lajissaan ensimmäinen oman hallinnonalan tilanteesta ja kehityksestä kokoava selvitys *Sivistyskatsaus 2023* (Kalenius 2023) mainitsee myös toistuvasti osaamisen. Siihen viitataan niin teknisenä kysymyksenä osaamisen todentamisesta kuin laajempaan huolena suomalaisten osaamisen hiipumisesta, mistä kertovat muun muassa heikentyneet oppimistulokset ja kytkennät sosioekonomiseen taustaan. *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko* (Valtioneuvosto 2021) mainitsee sivistysperustan merkityksen, mutta viljelee runsaasti edellisten dokumenttien tavoin termejä inhimillinen pääoma, innovaatiot ja osaaminen.

Suomalainen sivistyspolitiikka näyttää kiteytyvän osaamiseen ja tuottavuuteen liittyvän huolipuheen ympärille. Termi ”osaaminen” esiintyi tiettävästi ensimmäisen kerran nykyisessä merkityksessä vuoden 1995 hallitusohjelmassa ja on sittemmin esiintynyt eri muodoissa (kuten digitaalinen osaaminen tai arvo-osaaminen) hallitusohjelmissamme. Otsikkotasolle osaaminen nousi 2019 hallitusohjelmassa. (Heikkinen & Kukkonen 2019.) Myös EU on tuottanut osaamispuhetta: ”Osaaminen on keskeinen tekijä EU:n kilpailu- ja innovointikyvyssä ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin kannalta” (Euroopan komissio 2024), minkä lisäksi osaamista korostavaa diskurssia ovat perinteisesti tuottaneet OECD:n ja UNESCO:n kaltaiset megatoimijat (Sääntti ym. 2021; Willbergh 2015, 334–335).

Tarkasteltaessa osaamispuheen merkitystä eri koulutusasteilla on havaittavissa, kuinka korkeakoulutukselta odotetaan tuottavuuden kehittymistä,

### Avainsanat:

Itsemääräytyminen

Osaaminen

Gert Biesta

Pauli Siljander

Valtaintressit

Koulu

Bildung

parempaa osaamista tuottavia menetelmiä sekä vastaavuutta työelämän tarpeisiin (Opetus ja kulttuuriministeriö 2023). Niinpä osaamisperustaisuus onkin muodostunut yhdeksi tavaksi (*curriculum as producing competences*) määritellä korkeakoulujen opetussuunnitelmia (Annala ym. 2016). Ammatillisessa koulutuksessa on eksplisiittisesti tuotu esiin halua luopua akateemiselle kulttuurille ominaisesta tiede- ja oppiainekeskeisyydestä ja tarjottu tilalle työelämälähtöisyyttä ja osaamisperustaisuutta (Opetushallitus 2015). Osaaminen koskettaa myös nuorempia ikäryhmiä: *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet* (Opetushallitus 2014) mainitsevat laaja-alaisen osaamisen.

Puhe osaamisesta on rantautunut myös korkeakoulusektorin omaan diskurssiin. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026 (Opetus ja kulttuuriministeriö 2022) koordinoi opettajankoulutuksen kehittämistä, ja pyrkii vastaamaan opettajankoulutuksen haasteisiin ja huolehtimaan opetusalan rekrytinnista sekä alalla pysymisestä. Kehittämisohjelmassa peräänkuulutetaan muun muassa opettajien laaja-alaista perusosaamista ja oman osaamisen kehittämistä visiolla ”luomme yhdessä parasta osaamista maailmassa”. Varsin monessa pedagogisissa opintoja järjestävässä korkeakoulussa osaamisperustaisuus näyttää olevan jo nyt keskeinen opetussuunnitelman elementti (Jyrhämä 2021). Tulevaisuuden osajien kasvattajien eli opettajien oma opetusohjelma on siten kovin osaamiskeskeistä. Osaamisperustaisuus näyttäisi soveltuvan kasvatustieteessä myös teoreettiseksi viitekehyydeksi (Karusaari 2020).

Elinikäinen tai jatkuva oppiminen muodostaa toisen diskurssin, jota on tarjottu ratkaisuksi työelämän kohtaanto-ongelmien ja kasvatukseen kytkeytyvien haasteiden ratkaisemiseksi. Näitä kahta diskurssia näyttäisi yhdistävän se, että kummankin taustalla on huoli kansallisen talouden ja kilpailukykyyn tilasta. Toiseksi puhetapoihin liittyy usein tulevaisuuden uhkakuvia, joista oletetaan vallitsevan laaja yksimielisyys (Kinnari ym. 2022, 58, 63; Sääntti ym. 2021). Kolmanneksi elinikäiseen oppimiseen ja oppijaan on perinteisesti yhdistyneet osaamispuheesta tutut avaintaidot ja kompetenssit, jotka sisältävät näkemyksiä tarvittavista tiedoista ja taidoista mutta myös oikeanlaisista asenteista. Siten viimeisimmän elinikäisen

oppimisen eli yrittäjämäisen talouden sukupolven tulisi omata tunneälyä, riskinottoa ja innovatiivista ajattelutapaa (Kinnari ym. 2022, 63) sekä ylipäättään omata positiivinen suhde oppimiseen (Biesta 2021, 43). Seuraavassa sitaatissa osaamiskeskustelu ja elinikäinen oppiminen kietoutuvat esimerkinomaisesti yhteen:

*Osaaminen on paras turva työn teknologian ja maailman muutoksissa. Tarvitsemme uudenlaista osaamista, yksilöllisiä koulutuspolkuja ja osaamisen päivittämistä. Tähän tarpeeseen vastataan jatkuvalla oppimisella.* (Valtioneuvosto 2020, 13.)

Neljänneksi yhteiseksi tekijäksi näyttäisi muodostuvan se, että kummassakin puhetavassa korostetaan uutuutta, käännteentekevyyttä ja erilaisuutta suhteessa vallitseviin puhe- ja ajatustapoihin. Osaamisperustaisuus ja elinikäinen oppiminen näyttävät aikaansa seuraavina, työelämään pureutuvina ja käytännön todellisista tarpeista ponnistavina näkökulmina, jotka tarjoavat kaivattua vaihtoehtoa akateemiselle, staattiselle ja ympäröivästä todellisuudesta vieraantuneeksi kuvatulle lähestymistavalle (Lindén ym. 2016). Edelleen puhetapoja yhdistää kontekstuaalisuus ja yksilökeskeisyys, jotka ovat omiaan siirtämään huomiota rakenteellisista tai historiallisyhteiskunnallisista seikoista yksilön asenteisiin ja motivaatioon (Young 2013).

Tarkastelumme lähtökohdista on havainto siitä, kuinka koulutuksesta ja kasvatuksesta, mutta myös sivistyksestä puhuttaessa käytetään varsinkin runsaasti osaamisen ja elinikäisen oppimisen kaltaisia jäsennyksiä, joita kuvaamme seuraavassa termillä kvalifikaatiopuhe tai -diskurssi. Tämä puhetapa näyttää sulkeistavan kysymyksen yksilön itsemääräytymisestä ja siitä, mitä kasvatuksen tulisi olla, jotta jokaisella olisi mahdollisuus tulla omanlaisekseen (yksilöksi) ja vapaus valita omaehtoisesti elämisen ja olemisen tapansa. Itsemääräytymisen käsite on rinnastettavissa yleisellä tasolla autonomiaan juuri itsensä hallinnointina ja omaehtoisuutena (autonomian käsitteestä ks. Christman 2020). Itsemääräytyminen rinnastuu myös ajatukseen positiivisesta vapaudesta jokaisen todellisen tai oikean minän mukaisena olemisena (positiivisen vapauden tästä tulkinnasta ks. Berlinin 2018, 72–73 ja Skinner 2018, 140–141). Olennaista käyttämämme itsemääräytymisen käsitteen

näkökulmasta ei ole se, mitä tämä oma todellinen minä tai autonomia on (tai onko omaa ”todellista” minää olemassakaan), vaan se, että yksilöllä on mahdollisuus itse päättää omasta olemisestaan, mahdollisuus itsemääräytymiseen, ja että kasvatuksella on rooli itsemääräytymisen mahdollistamisessa. Pohdimme artikkelissamme tällöin sitä, että muodostaako yksilön ulkopuolelta tuleva kvalifikaatiodiskurssi uhan yksilön itsemääräytymiselle ja jos, niin mitä kvalifikaatiodiskurssin tilalla tulisi olla.

Tutkimuksemme on systemaattinen analyysi, jossa tarkastelemme kvalifikaatiodiskurssiksi nimeämämme käsitteen suhdetta itsemääräytymisen käsitteeseen. Tarkastelemme siten keskeisiä vallitsevan koulutus- ja kasvatustieteiden käsitteitä ja käsittejärjestelmiä, niiden merkittävyyttä ja keskinäisiä suhteita. (Nuopponen 2020.) Olemme pyrkineet myös tarkastelemaan kriittisesti vakiintuneita käsityksiä perehtymällä vallitseviin koulutuspoliittisiin selontekoihin. Nämä dokumentit luovat taustan tutkimuksemme kannalta keskeiselle aineistolle, josta vastaavat alankomaalaissyntyinen kasvatusteoreetikko Gert Biesta ja kotimainen kasvatustieteilijä Pauli Siljander, joiden avulla tarkastelemme kasvatuksen perustehtäviä. Tukeudumme Michel Foucault'iin kuvatessamme erilaisten valtioiden kykyä muokata yksilöä. Foucault'n ajattelun avulla näytämme, kuinka kvalifikaatiodiskurssi muodostaa uhan itsemääräytymiselle. Tarkastelemme itsemääräytymisen näkökulmasta ja Foucault'in ajattelun pohjalta kriittisesti myös Biestan ja Siljanderin ajattelua. Lopuksi käsittelemme sitä, kuinka huomion ei tule olla yksilössä vaan itsemääräytymisen näkökulmasta siinä, kuinka yksilöön vaikutetaan ulkoapäin ja kuinka tätä vaikuttamista voidaan vastustaa. Tässä käytämme apunamme *Bildung*-perinteestä kumpuavaa ajattelua. Pyrimme löytämään kasvatuksellisen tilan yksilön itsemääräytymiselle.

### Gert Biesta ja kasvatuksen kolme aluetta

Biesta (2004; 2012; 2020) jakaa kasvatuksen tehtävän kolmeen alueeseen (*domains of education*) kvalifikaatioon, sosialisatioon ja subjektiiviseen. Biesta esittää näkemyksensä usein samassa yhteydessä, jossa hän

esittää huolensa oppimispuheen kasvaneesta merkityksestä ja jota hän kuvaa termeillä *learnification of education*, *new language of learning* tai lyhyesti *learnification*. Biestan mukaan koulutuspolitiikassa, käytännön opetustyössä ja ylipäätään kasvatusta koskettelevassa keskustelussa tämä uusi puhetapa korostaa oppimista ja oppijaa, mutta samalla vaikenee opetuksesta, opettajasta sekä kasvatuksesta. Hän hyväksyy kasvatuksen autoritarisuutta kritisoivan lähtökohdan, joka ilmenee muun muassa opetussuunnitelma-, opetus- ja opettajakeskeisyytenä, mutta esittää samalla huolensa siitä, kuinka oppiminen jää helposti tyhjäksi käsitteeksi. Biestan (2020) mukaan oppimispuheen keskeinen ongelma on se, että se vaikenee tai pitää epärelevantteina kysymyksiä kasvatuksen sisällöstä, oppimisprosessin taustalla vaikuttavista suhteista ja erityisesti kasvatuksen perimmäisistä tehtävistä, joita Biesta juuri pyrkii selvittämään kolmijaollaan. Biestan mukaan ihminen oppii aina jotain, joltain ja jostain syystä.

Kvalifikaatio on kolmesta Biestan esittämästä tehtävästä kenties helpoiten ymmärrettävissä. Kyse on tietämisen ja osaamisen siirtämisestä oppijasukupolville koulutuksen yhteydessä. Siten oppilaille ja opiskelijoille opetetaan lasku- ja lukutaitoa, yksittäisiä työelämätaitoja mutta myös yleisiä ajattelun taitoja (Biesta 2012; 2020). Kvalifikaatiodiskurssi, ja etenkin osaamispuhe, nimensäkin mukaisesti esittäytyy juuri kasvatuksen kvalifikaatioita tuottavassa tehtävässä.

Kvalifikaatiotehtävä kietoutuu kasvatuksen toiseen tehtävään eli sosialisatioon, jonka voisi kiteyttää kasvatuksen tehtäväksi tutustuttaa uudet sukupolvet edellisten sukupolvien tuottamaan kulttuuriin, traditioon ja käytäntöihin, mutta kvalifikaatioita yleisemmällä tasolla (Biesta 2012; 2020). Kvalifikaation yhteydessä siirtyvät tiedon ja osaamisen kohteet eivät ole neutraaleja, vaan niihin liittyy näkemyksiä tarpeellisuudesta ja hyödyllisyydestä, mutta myös arvokkuudesta sekä hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä ja siitä mitä yhteisö pitää välittämisen arvoisena. Siten esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden katsotaan edustavan sellaisia tietoja ja taitoja, joiden oletetaan edistävän yhteiskunnassa ja ylipäätään maailmassa elämistä ja toimimista. Samoin elinikäiseen oppimiseen liittyy yksittäisiä osaamisalueita laajempia ajatuk-

sia esimerkiksi työtehtävien jakautumisesta ja hyvästä kansalaisuudesta (Kinnari ym. 2022).

Sosialisaatioissa voi toteutua myös niin sanottu piilo-opetussuunnitelma (Biesta 2020, 92), joka saattaa sisältää sukupuoleen (pojat ovat laiskoja), valta-asemaan (opettaja ei siedä, että häntä kyseenalaistetaan) tai tekemiseen (kuten odottamiseen) liittyviä asioita, jotka osaltaan kuvaavat sosialisaatioissa välittyviä tahattomia tai piiloisia ajatus- ja toimintamalleja. Sosialisaatiotehtävän myötä yksittäiset kvalifikaatiot kytkeytyvät arvoihin ja ideologioihin. Juuri tämä ero jää Biestan mukaan oppimispuheessa pääsääntöisesti huomaamatta.

Kolmas kasvatuksen tehtävä on yksilön mahdollistaminen, toisin sanoen subjektifikaatio. Biestan (2020, 101–102) mukaan tämä on kasvatuksen tehtävistä keskeisin, mutta samalla myös eniten väärin ymmärretty. Subjektifikaatioissa korostuvat yksilön vapaus ja itsemääräytyminen; toisin sanoen kyse on siitä, voiko kasvatettava yksilö toimia oman elämänsä subjektina, ei pelkästään sosialisaation kohteena tai yksittäisten tietojen tai taitojen vastaanottajana (Biesta 2020; 2021, 49). Ilman ajatusta subjektifikaatiosta kasvatusta voi olla pahimmillaan puhdasta pedagogista diktatuuria, jossa kasvatettavalle kerrotaan mitä hänen tulee osata ja millainen yhteisön jäsen hänen tulee olla, jolloin vaarantuu itsenäiseen ajatteluun ja viime kädessä vapautteen kykenevän yksilön mahdollisuus. Biestalle (2020, 97–98) subjektifikaatio ei ole kuitenkaan vapautteen pakottamista eikä se voi toteutua täysin omaehtoisena muista riippumattomana olemisena, vaan subjektifikaatioissa kyse on siitä, että kasvatettavissa herätetään halua yrittää elää omaa elämäänsä maailmassa, jossa on myös muita ihmisiä.

### Pauli Siljander ja kasvatuksen perustehtävät

Gert Biestan tavoin Pauli Siljander (2015, 52) mainitsee kolme kasvatuksen (perus)tehtävää, jotka määritelmällisesti poikkeavat edellisen nimeämistä päämääristä: sivistystehtävä, sosialisaatiotehtävä ja identiteettitehtävä.

Näillä kolmella tehtävällä Siljander perustelee kasvatuksen pedagogista tarkoitusta. Identiteettifunktiota Siljander (2015, 52–53) ei määrittele yhtä täsmällisesti kuin kahta muuta, joihin se myös liittyy oleellisesti. Identiteetti muodostuu sosiaalisissa tilanteissa ja sen kehkeytymisessä kasvatuksella on keskeinen rooli. Kasvatuksen avulla pyritään antamaan identiteetille aineksia, mutta myös varmistamaan, että se kehittyy yhteisön hyväksymällä tavalla.

Sosialisaation Siljander (2015, 45–52) määrittelee Biestan tavoin prosessina, jossa yksilö tutustuu yhteisönsä arvoihin, asenteisiin ja tapoihin, ja mikäli hän hyväksyy ne, kasvaa hän samalla yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi, toisin sanoen identiteetiltään eheäksi. Durkheimiin viitaten Siljander kuvaa kasvatusta keskeisenä sosiaalistamisen muotona, jolla ylläpidetään yhteiskunnan integriteettiä. Puhtaan omaksumisen eli yksipuolisen sosialisaation pysyvyyttä ylläpitävän roolin lisäksi Siljander painottaa sosialisaation uudistavaa merkitystä (Siljander 2015, 48–49). Sosialisaatio on Siljanderille niin yksilöllistymistä kuin yhteiskunnallistumista. Toisessa ääripäässä yhteisö pitää vain yllä itseään. Se ei uudistu, mutta sen sijaan kontrolloi yksilöidensä vapautta. Toisessa ääripäässä ovat eräällä tapaa täysin omaehtoiset ja muista riippumattomat, tai piittaamattomat, ja sosiaalisista paineista vapaiden yksilöiden muodostamat yhteisöt.

Siljanderille sosialisaatio omaa piirteitä, jotka muistuttavat kasvatuksen kolmatta perustehtävää eli sivilisaatiotehtävää, jossa on kyse yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta. Siljander (2015, 37–40) lähestyy sivistystehtävää saksalaiseen perinteeseen tukeutuen viittaamalla muun muassa Comeniukseen, Kantiin ja Humboldtiin ja korostaen vapautta, itsemääräytyneisyyttä ja järjellisyttä. Autonomia on *Bildung*-tradition keskeisiä käsitteitä. Se on myös edellytys demokratialle, joka toteutuessaan mahdollistaa kaikille ihmisille vastuullisuuden itsestään, toisistaan ja viime kädessä koko yhteiskunnasta (Willbergh 2015, 340–341).

Sivistys on pyrkimystä vapautteen ja vapautumista alaikäisyydestä, mutta sivistys voi toteutua vain yhteisössä – joka voi myös muodostua sivistymisen esteeksi. Sivistys on Siljanderille samaan aikaan vapautumista vieras-

määräytyneisyydestä, että sitoutumisesta yhteisön sääntöihin, mikä muistuttaa sosialisaatiosta: ”Perimmiltään kysymys on vierasmääräytymisen ja itsemääräytymisen välisen jännitteen optimoinnista” (Siljander 2015, 40). Tuossa suhteessa sivistys mahdollistuu, eikä sillä ole varsinaista etukäteen määrättyä sisältöä tai varsinaista sisällöllistä tavoitetta – mikäli sivistystä tai sivistymistä itseään ei sellaiseksi lasketa. Tiivistäen voidaan todeta, että sivistyksen tehtävä on varmistaa yksilön vapaus ja edistyneempi elämänmuoto, jota ei ole ennalta määrätty.

Siljanderin (2015, 39–40) mukaan sivistys on siis yksilön minän ja ulkopuolisen välistä keskustelua, ja käydäkseen tätä keskustelua yksilö tarvitsee pedagogista ohjausta. Toisin sanoen ihmistä on sivistettävä (kasvatettava), jotta hänestä tulisi ihminen, vaikka ennakoon ei voi sanoa mikä on prosessin lopputulos. Tässä on samalla myös perusteltu sille, miksi ihmisen itsemääräytymiseen voidaan puuttua. Ajatuksena on mahdollistaa subjekteja, jotka voivat toimia sellaisilla luovilla tavoilla, joita emme vielä tunne. Sivistyessään ihminen muokkaa paitsi itseään, toisin sanoen tulee ”ihmisemmäksi”, mutta myös ympäristöään, ja tälle toiminnalle kasvatuksen tulisi suoda tila ja tuki.

### Biestan ja Siljanderin eroavat painotukset

Päällisin puolin tarkasteltuna Gert Biestan ja Pauli Siljanderin ajattelu on yhteneväistä. Kummallakin toistuvat klassiset kasvatukselliset dikotomiat, kuten kysymykset pakosta ja vapaudesta tai yksilön ja yhteisön välisistä suhteista. Erot näkyvät lähinnä painotuksissa, jotka osin johtunevat kielijä ja kulttuurieroista. Siinä missä Siljander tukeutuu saksankielisestä ajattelusta juontuvaan sivistysperinteeseen ja *Bildungiin*, Biesta korostaa angloamerikkalaista käsitettä *education*. Kumpikin päätyy korostamaan sitä, kuinka niin sivistyksen kuin kasvatuksen (*education*) tehtävänä on antaa eväitä yksilöiden itsemääräytymiseen, jotta he voisivat ottaa vastuun tulevaisuuden yhteiskunnasta ja myös kehittää sitä paremmaksi (Willbergh 2015, 341). Kyse on siten vallitsevan ajattelun tai totuuksien kyseenalais-

tamisesta, mutta myös mahdollisten ja nykyisin vielä tuntemattomien ”parempien maailmojen kuvittelusta”. Sekin yhdistää Biestaa ja Siljanderia, että heidän mukaansa kasvatusta tai sivistystä kuuluvat kaikille ihmisille ja joiden avulla ihmisestä on tuleva enemmän.

Merkittävin sisäinen ero näyttäisi liittyvän siihen, että Biesta korostaessaan yksilön subjektiviteettia ottaa kyllä huomioon yhteisölliset oletukset, mutta jättää pitkälti määrittelemättä mikä on sen rooli subjektiviteetin muodostumisessa. Biestan tyytytty toteamaan, että yksilön ulkopuolinen maailma (*the world*) on olemassa, enemmän kuin pelkkänä näyttömänä, mutta lähestyy sitä pikemmin eksistentiaalisena kuin toiminnallisena kysymyksenä: ”*This is never an existence just with and for ourselves, but always an existence in and with the world*” (Biesta 2020, 95). Siljanderille (2015, 35–36) subjektiviteetin edellytyksenä oleva sivistystehtävä on nimenomaan yksilön ja yhteisön välistä aktiivista keskustelua, jossa kumpikin edellyttää toista. Sivistys voi toteutua Siljanderille vain yhteisöissä. Yhteisön keskeinen tapa huolehtia jäsentensä sivistymisestä on siis kasvatusta, josta institutionaalisen kasvatuksen yhteydessä vastaavat ensisijaisesti opettajat. Vaikka Siljander ja Biesta kumpikin näkevät yhteisön (Biesta käyttää käsitettä *the world*) merkityksen subjektin muodostuksessa ohittamattomana, korostaa Siljander enemmän tuon suhteen jännitteisyyttä, joka on lähtökohdiltaan dynaamista ja vastavuoroista, ei vain maailmassa olemista.

Tarkasteltaessa Biestaa ja Siljanderia kvalifikaatiodiskurssin näkökulmasta, osuu edellinen ytimeen juuri kvalifikaatiotehtävänsä eksplisiittisyyden ansiosta. Biestalle kasvatuksen (*education*) yksi tehtävä, joskin sinällään riittämätön, on siis tuottaa kvalifikaatioita ja osaamista. Siljander (2015, 32, 67) sen sijaan puhuu tässä kohdin mieluummin koulutuksesta sosi-aalitieteistä juontuvana sotienjälkeisenä kvalifikaation tuottajana erotuksena kasvatuksesta. Siljander erottaa selkeästi kasvatuksen ja koulutuksen jälkimmäisen ollessa edellistä suppeampi käsite. Koulutus tarkoittaa Siljanderin ajattelussa työelämän ja erilaisten tehtävien tai ammatissa vaadittujen erityistaitojen välittämistä. Ilmeisesti tässä on myös syy siihen, miksi kvalifikaatiodiskurssin mukainen ajattelutapa ei sisälly Siljanderin näkemukseen kasvatuksen varsinaisista tehtävistä.

### Kvalifikaatiodiskurssi osana Foucault'n kuvaamaa koneistoa

Kvalifikaatiopuhe voidaan nähdä osana Michel Foucault'n (1926–1984) kuvaamaa dispositiivien (*dispositif*) ja siihen liittyvää ihmisten hallintaa. Foucault (1980a, 194–198) kuvaa, kuinka dispositiiviin kuuluu esimerkiksi diskursseja, instituutioita, arkkitehtonisia muotoja, hallinnollisia toimenpiteitä, lakeja, filosofisia ja moraalisia väitteitä ja tieteellisiä lausuntoja; kaikkea sanottua ja sanomatonta. Dispositiivi on näiden osatekijöiden välisistä suhteista muodostuva kokonaisuus. Olennaista on, että dispositiivi vastaa johonkin tarpeeseen, jolloin siinä on mukana strateginen elementti. Tarve synnyttää dispositiivin, koneiston, jonka tarkoituksena on vastata tähän tarpeeseen. Tämä koneisto ei kuitenkaan toimi yksioikoisesti, vaan sen sijaan dispositiivi on erilaisten diskurssien ja taktiikoiden välisen kamppailun kenttä. (Foucault 1980a, 194–198; Foucault 1998, 76.) Esimerkkitapauksemme kvalifikaatiopuhe kytkeytyy tarpeeseen luoda taloudellista kasvua ja parantaa kilpailukykyä. Tämä tarve luo puolestaan dispositiivin, johon kvalifikaatiodiskurssi kuuluu.

Foucault'lle (1998, 100–101) kapitalismi ja suurten valtiokoneistojen kehittyminen loivat tarpeen väestön kontrollointiin (Ks. myös Foucault 2010, 77–78). Tähän liittyi tarve sekä luoda ruumiista tuotantokoneiston tehokas osa että myös ottaa se tietämisen kohteeksi, läpivalaista ruumis mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Foucault 1998, 79). Jälkimmäistä Foucault (1998, 100) kutsuu biovallaksi. Biovalta voidaan mieltää asiaksi, joka ottamalla haltuun ruumiin saa sen palvelemaan tarvetta hallinnoida väestöä. Kyse on hallinnallisuudesta (*gouvernementalité*), eli siitä, että subjekteja hallinnoidaan toimimaan osana koneistoa (Foucault 2010, 121–135). Foucault (2010, 165) liittyy hallinnallisuuden nimenomaan moderniin valtioon. Vallan suhteen olennaista on, että valta on kaikkialla (Foucault 1998, 69–76; Foucault 1980b, 141–142). Kyse ei ole siitä, että valta tulee ylhäältä alaspäin, vaan valta on kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja kietoutuneena kaikkiin yhteiskunnan osa-alueisiin (Foucault 1980b, 141–142; Foucault 2010, 20).

Olennaista on, että valta ei tule pelkästään ihmisen ulkopuolelta, ihmistä ei hallinnoida vain ulkopuolelta, vaan ihminen hallinnoi myös itse itseään (Foucault 1988, 16–22). Kvalifikaatiodiskurssin tapauksessa ihminen hallinnoi itseään toimimaan talouden ja sen tarpeiden viritämisen koneiston osana sisäistämällä itselleen päämääriä, jotka ovat yhteneväisiä koneiston päämäärien kanssa. Kukapa haluaisi lähtökohtaisesti vastustaa esimerkiksi elinikäistä oppimista tai osaamisen karttumista. Ihminen tekee itsestään subjektin, joka on Foucault'n (2010, 67–87) sanoin ainoastaan koneiston tarpeiden mukaan hallittavan väestön hahmo. Nykyisin voidaan argumentoida vallan ja valtdispositiivien liittyvän valtioiden sijaan taloudellisiin intresseihin ja digitaalisena aikana yhä enemmän suuriin teknologiarytymiin ja algoritmihallinnallisuuteen (ks. esimerkiksi Whitehead & Collier 2023).

Kvalifikaatiodiskurssi siis voidaan mieltää osaksi samaa talouteen ja valtion tarpeisiin liittyvää valtdispositiivien, jota Foucault käsittelee. Puhe osaamisen ja tuottavuuden kehittämisestä ja elinikäisestä oppimisesta on myös biovaltaa, jonka tarkoituksena on saada ihminen tuottamaan itsestään aina vaan tehokkaampi koneiston osa. Kvalifikaatiopuhe voidaan myös mieltää diskursiiviseksi käytännöksi, tavaksi tuottaa lausumia (Foucault 1998, 63; Foucault 2005, 141–156). Diskursiiviset käytännön luovat sääntöjä lausumien tuottamiselle dispositiivissa. Kvalifikaatiodiskurssi määrittää osaamiseksi ja oppimiseksi sen, joka toteuttaa tietyn taloudellisyhteiskunnallisen järjestelmän päämääriä. Sen voidaan ajatella esimerkiksi olevan osaamista, joka tuottaa inhimillistä pääomaa talouden tarpeisiin. Kvalifikaatiopuhe on myös siinä mielessä Foucault'n tarkoittama diskursiivinen käytäntö, että se asettaa säännön sille, mitä osaaminen ja oppiminen, mutta myös koulutus ja kasvatusta, ovat. Foucault (1998, 63–64) puhuu juuri säännön asettamisesta, järjestyksestä ja kiellosta. Kvalifikaatiopuheen suhteen osaaminen määrittyy esimerkiksi suhteessa talouteen, jolloin muunlainen osaaminen, joka ei tuota talouden näkökulmasta hyötyä, ei ole osaamista ollenkaan. Kvalifikaatiodiskurssi ylipäätään määrittelee sitä, mitä ihminen on ja sitä kautta mitä kasvatustilanne on: Ihminen on osaamisensa summa.

Biestan kolmeen kasvatuksen tavoitteeseen peilattuna kvalifikaatioihin painottuva tarkastelutapa on, kuten todettua, puhdasta ja peittelemätöntä

ja nimensäkin mukaisesti kvalifikaatiota, dispositiiviin liittyvien määritelmien ja kvalifikaatioiden opettamista ja omaksumista. Kvalifikaatiopuhe tyypistyy sosiaalistamiseksi ja estää subjektifikaation, jos se luo yksilölle ulkoapäin subjektiteetin sen sijaan, että ihminen saisi omaehtoisesti määrittää olemuksensa, toimia Biestan tarkoittamalla tavalla oman elämänsä subjektina. Siljanderia (2015, 37) mukaillen osaamispuhe saa aikaan vierasmääräytyneisyyttä, joka estää yksilön itsemääräytymisen.

Kvalifikaatiopuhe myös vastaa ainaiseen tarpeeseen tehdä tuntemattomasta tuttu ja se pyrkii tekemään tulevaisuudesta hallittavan. Kinnari ym. (2022, 56–87) nostavat esille sen, että tulevaisuuden uhkakuvia luomalla voidaan hallita nykyisyyttä. He tutkivat elinikäisen oppimisen käsitettä Foucault'n hallinnan käsitteen näkökulmasta. Eri termein on 1960-luvulta saakka rakennettu jatkuvan oppimisen ihanteellista subjektia, jolla pyritään vastaamaan kilpailukyvyyn ja talouden ongelmiin. Kyse on nimenomaan biovallasta, kun esimerkiksi korostetaan hyvinvointia ja aivojen kilpailukykyä tietokapitalismissa.

Kuitenkin ajatus avoimesta muutoksesta, prosessista ilman päämäärää, on keskeinen osa alussa esiteltyä kasvatusajattelua. Niin yksilöä kuin myös yhteiskuntaa tulisi koskea avoimen muutoksen mahdollisuus ja ennalta määräämättömyys. Liberaalin kasvatusihanteen mukaisesti kasvatuksen tulisi tuottaa omaehtoisia kriittiseen ajatteluun kykeneviä yksilöitä, jotka pystyvät myös kyseenalaistamaan olemassa olevat rakenteet. Silti yllä kuvattun perusteella vallalla on Foucault'n kuvaama hallinta. On nähtävissä ero siinä, miten teoriassa kasvatus nähdään ja mitä esimerkiksi puhe elinikäisestä oppimisesta tai osaamisesta käytännössä edustavat.

### Siljander ja kettutyöt

Biestan ja Siljanderin kasvatuksen perustehtävien muotoilut eivät kuitenkaan ole ongelmattomia. Ongelma, joka Siljanderin ajatteluun liittyy, jää kenties ensinäkemällä huomaamatta, ja sitä voidaan valottaa Siljanderin

käyttämän Kettutyttö-esimerkin avulla. Kettutyttöissä oli kyse tapauksesta, jossa joukko eläinaktivisteja vapautti kettutarhasta kettuja luontoon. Siljander (2015, 50–52) kuvaa kettutyttöesimerkissä, kuinka ”moderneissa valtioissa sosialisointien minimiehdot määrittelee poliittinen päätöksentekojärjestelmä laeilla ja asetuksilla”. Siljanderin mukaan kettutyttöjen ei olisi tarvinnut hyväksyä arvoja, jotka sallivat kettutarhauksen, mutta heidän olisi tullut toimia sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, eli lainsäädännön puitteissa. Kettutyttöjen olisi siis tullut sopeutua suomalaisen demokraattisen päätöksentekojärjestelmän pelisääntöihin. Siljanderin (2015, 50–52) sanoin ”vapauta ketut vaikuttamalla lainsäädäntöön!” ja ”Sosialisointi merkitsee sitä, että muutoksen tie on pitkä ja vaivalloinen.”. Kirjoitushetkellä kettutyttöjä vastaavan tapauksen muodostaa niin sanottu Elokapina-liike, joka tukeutuu kansalaistottelemattomuuteen ja suoraan väkivallattomaan toimintaan.

Siljander siis paradoksaalisesti puhuu siitä, kuinka aina tulisi ylittää aiempi elämänmuoto ja uudistaa yhteiskuntaa, mutta samalla hänen mukaansa tulisi toimia olemassa olevan yhteiskunnan sääntöjen mukaisesti. Varmasti Siljanderinkin mielestä esimerkiksi ihmisiä sortavan tyrannivaltion tapauksessa lainsäädännön kautta muutoksen hakeminen on mahdotonta, jos lait ovat vääristyneet jo lähtökohtaisesti. Silloin siis myös lainvastainen toiminta olisi sallittua. Mutta ei demokraattisessa suomalaisessa yhteiskunnassa. Tästä väistämättä seuraa, että Siljander pitää niin sanottuja moderneja demokraattisia valtioita historian loppuna. Tämä taas on täysin vastoin Siljanderin juuri kuvaamaa valistuksen ihannetta siitä, kuinka ihminen ei pelkästään sopeudu olemassa olevaan sosiaaliseen maailmaan, vaan samalla aktiivisesti luo ja muokkaa tätä maailmaa.

Siljander ilmeisen tahattomasti olettaa nykyisen suomalaisen demokraattisen yhteiskunnan olevan se ihanne, jota ei sinänsä perustuksiaan myöten muuteta, ainoastaan hienosäädetään lainsäädännön avulla. Tällöin päädytään kuitenkin väistämättä tukemaan vallitsevaa valtdispositiota. Suissa (2006) mainitsee, kuinka laajemmin tarkasteluna liberaalien filosofien kirjoituksissa aivan kuin huomaamatta oletetaan tietynlainen valtio ja yhteiskuntajärjestys liberalistisen yhteiskunnan taustapremisseiksi. Jos



yhteiskunnan perusrakenteita ei kyseenalaisteta, on kyse vierasmääräytymisestä ja kasvatuserittely tyypistyy sosiaalistamiseksi olemassa olevaan tai sallii vain vähäistä kritiikkiä. Tällöin luodaan valta-dispositiiviin sopiva subjekti, joka on vastoin ajatusta itsemääräytymisestä.

### **Biesta ja ennakkoon lukittu subjektiviteetti**

Biesta ajatus subjektiviteetista on ongelmallinen ensinnäkin siksi, että Foucault'n ajattelun valossa mitään pysyvää subjektiviteettiä ei ole olemassaakaan. Biesta kuitenkin näkee subjektiviteetin ilmeisen staattisena ja muuttumattomana asiana. Biestan (2021, 50) mukaan *“the question of our existence as subject is not about who we become but about what we will do with who we have become”*. Tällä Biesta tekee eron siihen, kuinka ihmisen identiteetti muodostuu ja joka liittyy *Bildungin* ajatukseen kultivoitumisesta. Kultivoitumisen tapauksessa kyseessä on elämänmittainen prosessi, jossa ihminen saavuttaa täyden potentiaalinsa ihmisenä, kasvaa koko ajan tietoisemmaksi ja vapaammaksi itsereflektion avulla (Klafki 2000b, 87–90; Willbergh 2015, 11–12, 21–22). Meidän olemassaolossamme subjekteina sen sijaan on kyse siitä, mitä me teemme sillä mitä meistä on tullut. Biestan (2021, 50) mukaan subjektifikaatioon liittyy se, kuinka me olemme olemassa ja elämme elämäämme. Eikö juuri se, kuinka me olemme olemassa ja elämme elämäämme ole asioita, jotka muovautuvat jatkuvasti?

Biesta (2021, 50; 2022, 29) mukaan subjektifikaatiossa on kyse siitä, että ihminen ei ole pelkästään oma itsensä (*yourself*), vaan että ihminen ei ole kuka tahansa, että ihminen on tietty itsensä (*a self*). Biesta esittelee kolme lahjaa, joista viimeisin on subjektifikaation näkökulmasta keskeinen ja kuvaava, kuinka kasvatuksessa meille annetaan tämä meidän tietty itsemme, meidän subjektiviteettimme (*subject-ness*). Kuten todettua, Biesta erottaa yksilön ja identiteetin omiksi asioikseen, jotka kuuluvat tuon *Bildungin* kultivoitumisen piiriin. Kasvatus subjektifikaationa liittyy sen sijaan meidän olemassaolomme subjekteina. Kasvatus subjektifikaationa liittyy siis vain aikaan sen jälkeen, kun yksilö on jo muodostunut. Onko tällaista ai-

kaa? Eikö ihminen muutu? Ajatus subjektiviteetista myös jättää huomioimatta sen, että ihminen on jatkuvasti erilaisten valta-intressien vaikutuksen alaisena. Sitä, miten me elämme elämäämme ja mitä olemme, muokataan jatkuvasti ulkoapäin.

Biesta ajattelusta tulee mieleen kartesiolainen teatteri, jossa tietoisuus tarkkailee näyttämöllä tapahtuvia asioita. Se subjektiviteetti, josta Biesta puhuu, on, saatuaan kasvatuksessa lahjaksi itsensä, rinnastettavissa tuohon kartesiolaisen teatterin tietoisuuteen. Kuitenkin tietoisuudesta esitetään nykyisin teorioita, joiden mukaan ei ole mitään pikku-ukkoa aivoissa, tietoisuutta, vaan tietoisuuden tunne on pragmaattinen sopeutuma, joka auttaa meitä toimimaan tässä maailmassa. Vastaavalla tavalla tunne subjektiviteetista voi olla harha, pragmaattinen sopeutuma. Willbergh (2015, 10) nostaa esille saman länsimaisen dualismin kritiikin käsitellessään olettamista ihmismielen prosesseista, jotka jotenkin saadaan esille ja mitattaviksi. Biestan ajatus subjektiviteetista kuulostaa hyvin samanlaiselta oletukselta jostain, joka on haudattu ihmiseen ja sieltä kasvatuksen avulla esille tuotavissa, lahjana ihmiselle annettavissa. Subjektiviteetti voidaan tietysti mieltää jokaisessa hetkessä ilmenevänä yksilöllistymisprosessin vaiheena, jolloin aina tulee uusi ja uusi subjektiviteetti korvaamaan vanhan. Tämä ajatus ensinnäkään ei ole se, mitä Biesta tarkoittaa, ja toisekseen subjektiviteetin ajatusta ei voida tällä pelastaa. Täsmällisempää tässä tapauksessa olisi puhua esimerkiksi muuttuvasta identiteetistä tai muuttuvista tavoista olla olemassa. Subjektiviteetin käsitettä ei tarvita mihinkään tässä tapauksessa, se tulee tyhjäksi. *Bildungin* kultivoituminen tai Siljanderin identifikaatio ovat tällöin kuvaavampia käsitteitä.

Biesta voi tulkita tarkoittavan tuolla ajatuksellaan subjektiviteetista sitä, että jokaisen toteuttaessa omanlaistaan subjektiviteettiä, ei kyse ole ulkoapäin määrätyn kaltaiseksi subjektiksi tulemisesta. Biesta (1998; 2008; 2007) kritisoi Foucault'n ajattelun valossa juuri tuota ulkoapäin määrätyn subjektin ajatusta ja sitä, kuinka valistuksen ajatus jatkuvasta kehityksestä on humanismin oletaman rationaalisen ihmisen myötä todellisuudessa estynyt. Humanismin oletus siitä, että on olemassa totuus subjektista, määrittää todellisuudessa ennalta sen, mitä subjekti voi olla tai subjektin tulisi olla

(Biesta 1998). Tähän liittyen valistuksen ajatus järjellisestä ihmisestä määrittää subjektin ennalta järjelliseksi ja järjellisyden kautta vapaaksi (Biesta 2006, 33–37; Biesta 2021, 45–54). Emansipaatio, yksilöllistyminen tai itsemääräytyminen ei silloin toteudu. Biestan ajatus subjektiviteetista ei silti ole Foucault’lainen ratkaisu subjektin ennalta määrittelyn ongelmaan, koska Foucault’n ajattelun valossa oletus jostain pysyvistä, joka voidaan lahjaksi ihmiselle antaa, ei vastaa ajatusta subjektin jatkuvasta muodostumisesta osana valtakoneistoa. Subjekti tai subjektiviteetti ei ole kiinteä asia. Tässäkin valossa olisi mielekkäämpää puhua jatkuvasta kultivoitumisesta tai identifikaatiosta, joka olisi itsemääräytymisen näkökulmasta mahdollisimman paljon jokaisen omissa käsissä. Mitään päämäärää, valmista itsemääräytyntä ihmistä tai subjektiviteettiä, ei kuitenkaan ole.

Subjektifikaatiosta itsestään tulee myös eettisen vastuuntunnon myötä ihmistä ennalta määrittävä käsite. Biesta väittää, että subjektifikaatio ei luo subjektia eikä ole siten samanlainen käsite kuin valistuksen ajatus järjellisestä ihmisestä (Biesta 2006, 33–37; Biesta 2021, 45–54). Subjektifikaatiosta olisi tällöin kyse nimenomaan itsemääräytyvyyden mahdollistamisesta, ei ulkoa tulevan subjektin luomisesta. Kuitenkin Biestan mukaan eettinen velvoittavuus sisältyy subjektifikaation käsitteeseen. Subjektifikaatio edellyttää kasvatettavan kohtaamista itsestä erottuvana Toisena. Ainoa mahdollisuus tähän (subjektifikaatioon) on silloin, kun toimitaan eettisen vastuuntunnon velvoittamana. (Biesta 2017, 427–428.) Eli tuo eettisyys, velvoittava vastuu toista kohtaan, sisältyy jo ennalta subjektifikaation käsitteeseen. Ongelmana on se, että Biesta ei esitä mitään perustelua sille, miksi subjektifikaatioon kuuluu eettisyys, vaan hän vain määrittelee subjektifikaation sisältävän eettisyyden. Siten subjektifikaation käsite altistuu samalle kritiikille, jota Biesta esittää valistusta kohtaan. Ihmisen emansipaatio ei todellisuudessa luvattulla tavalla toteudu, jos emansipaation tuotos on eettisyyden käsitteen kautta jo ennalta määrätty.

On myös huomioitava, että järjellisyys järjellisessä ihmisessä on alttiina sille, että se kaapataan palvelemaan johonkin valtadispositioon liittyvää oletusta järjellisyydestä. Ihminen on järjellinen, kun hän kouluttaa itsensä osaajaksi, joka pystyy nykyisen valtadisposition sisällä tavoittelemaan valtadispositioon

liittyviä järjellisiä ja haluttuja asioita, esimerkiksi talouskasvun kannalta oleellisia taitoja. Yksilön itsemääräytyminen ei kuitenkaan tällöin toteudu. Itsemääräytyminen vaatii nimenomaan sitä, että ihminen suhtautuu kriittisesti valtadispositioihin. Muuten ihminen on vain sitä, mitä ympäröivä maailma haluaa ihmisen olevan. Näin ollen koko ajatus ennalta määrittämättömästä olemuksesta on mahdoton, jos asiaa tarkastellaan itsemääräytymisen näkökulmasta. Oletus olemassa olevan kyseenalaistamisesta ja yksilöllisyyden mahdollisuudesta on niin ikään Foucault’n ajattelun taustalla, eli tällöin sekään ei ole tässä mielessä ennakkomäärittelmistä vapaa.

Oleennaista kvalifikaatiodiskurssin kaltaisen vallankäytön näkökulmasta on se, että Biestan ajatus subjektiviteetista ei anna mitään keinoja vallankäytön vastustamiseen. Biestan lahjaksi annettavan subjektiviteetin käsitteestä syntyy kuva, että ihminen tässä subjektiviteetin vaiheessaan on ikään kuin valmis. Koska maailma on kuitenkin täynnä erilaista kvalifikaatiopuheen kaltaista jatkuvaa vallankäyttöä, tulee olla ymmärrys siitä, miten yksilön vapaus ja itsemäärääminen mahdollistetaan. Muuten ihmisestä tulee vain objekti, ei Biestan ajattelun mukainen omaa elämänsä elävä subjekti. Siljanderille kyse on selkeämmin yksilön toimimisesta ulkopuolisessa maailmassa myös tavoilla, joilla yksilö muokkaa maailmaa. Kuitenkin käytännössä Siljanderin ajattelussa päädytään vain vahvistamaan olemassa olevia rakenteita, kuten kettutyttöjen kohdalla.

Itsemääräämisen mahdollisuuden kannalta keskeistä on se, että huomion ei tule olla subjektissa vaan sen sijaan siinä, kuinka subjektia luodaan. Se, mitä itsemääräytyminen tarvitsee, on keinon jatkuvan kaikkialla ilmenevän yksilöön kohdistuvan vallankäytön vastustamiseen.

### Subjektin luomisen vastustaminen

Foucault’lla (1982, 777–785) lähtökohtana on erilaisilla tavoilla ilmenevän vallan vastustaminen. Tavoitteena ei luonnollisestikaan ole vapauttaa ihmistä määrittelemällä uusi vapaa ihminen, uusi subjekti.

Tavoitteena on subjektin muodostamisen vastustaminen. Kohteena on modernin valtion harjoittamien määritelmien vastustaminen, valtion luoman subjektin ja subjektiuden ylipäättänsä vastustaminen. Nykyaikana osuvampaa olisi valtion sijaan puhua siitä laajemmasta usein talouden tarpeiden muodostamasta dispositiivista, johon kvalifikaatio-diskurssi kytkeytyy. Foucault (1982, 780–781, 791–795) tarkastelee valtaa vastustavia kamppailuja, joissa huomio on ihmisten välittömässä kokemuspöirissä. Valta ei ole vain instituutioiden harjoittamaa vallankäyttöä, vaan valta ilmenee kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa ja suhteissa. Tällöin kamppailu ei kohdistu ylätasoa valtaa vastaan vaan sitä valtaa vastaan, joka ilmenee ihmisille mikrotasolla jokapäiväisessä elämässä. Tarkoituksena ei myöskään ole kumota valtaa vaan käydä jatkuvia mikrotason kamppailuja valtaa vastaan. Tarkoituksena on tarkastella kysymystä siitä, mitä yksilöllisyys on, ja vastustaa kaikkea, mikä pyrkii määrittelemään yksilöllisyyden.

Foucault'n (1982, 1985) mukaan *“Maybe the target nowadays is not to discover what we are but to refuse what we are”*. Meidän tulee kuvitella ja luoda se, mitä voisimme olla, ja vastustaa vallalla olevia yksilöllistämisen muotoja luomalla uusia subjektiuden muotoja. Koska kyse ei ole siitä, että määritellään vain uusi subjekti, jonka kautta ihmistä hallinnoidaan, on Foucault'n ajatuksena väistämättä ollut jatkuva vastarinta. Foucault (1982, 780) puhuukin anarkistisista kamppailuista, jatkuvasta uusien subjektiuden muotojen tuottamisesta. Foucault (1982, 794) käsittelee sitä, kuinka valtasuhteisiin liittyy aina mahdollisuus vastarintaan. Ennen kuin valtasuhteista tulee vakiintuneita mekanismeja, on mahdollisuus vastarintaan ja sitä kautta vapauteen. Keino vastustaa yksilöön kohdistuvaa vallankäyttöä on paljastaa vastarinnan kautta valta kaikissa sen ilmenemismuodoissaan.

Saksalaisfilosofi Max Stirner esitti jo paljon ennen Foucault'ia hyvin samankaltaisia ajatuksia. Stirnerin ajattelun keskiössä on ajatus ihmisestä ainutlaatuisena (*Der Einzige*) yksilönä, jolla on täysi oikeus määritellä itse itsensä. Ajatus ihmisestä ainutlaatuisena yksilönä on lähellä Biestan ajatusta subjektiviteetistä. Toisin kuin Biestalla, Stirnerillä (1844,

75–80, 155) ainutlaatuisessa on kyse siitä, että ihminen jatkuvasti luo itseään joka hetkessä uudestaan. Kyse on omaehtoisesta luomisesta ulkoapäin tulevien määritelmien kaltaiseksi tuleminen sijaan. Stirnerin (1844, 22–23) kritiikki kohdistui ideologioihin tai ylipäättänsä yksilön ulkopuolelta tuleviin ideoihin, jotka vainoavat ihmistä ja kieltävät tältä tämän ainutlaatuisuuden. Foucault esitti tästä dispositiivin muodossa jäsennellymmän kritiikin. Ollakseen ainutlaatuinen, ihmisen pitää määrittää itse itsensä tai muuten hän on vain jonkun ulkopuolisen kuvan kaltainen. Vallankäytön vastustamisen sijaan Stirner (1844, 75–80, 155) puhuu ulkopuolisten ideoiden jatkuvasta purkamisesta tai hajottamisesta (*auflösen*). Jos siis ihminen vain passiivisesti omaksuu esimerkiksi kvalifikaatioidiskurssin kyllästäjän ihmiskuvan ja pyrkii tulemaan entistä tehokkaammaksi osaksi koneistoa, ei Stirnerille ole kyse ainutlaatuisesta ollenkaan. Siinä missä Foucault puhuu subjektin jatkuvasta uudelleen luomisesta, puhuu Stirner ainutlaatuisen jatkuvasta itsensä uudelleen luomisesta. Molemmilla tarkoitus on sama: Vastustaa kaikkea muuta kuin omaehtoista itsensä määrittelyä.

### Kasvatuksen mahdollisuus vahvistaa itsemääräytymistä

Koulun ja kasvatuksen merkitys aukeaa kriittisen etäisyyden, vastarinnan ja subjektin jatkuvan luomisen kautta. Kasvatusta ei tällöin mielletä asiaksi, joka puuttuu jokaisen yksilön itsemääräytymiseen tai ainutlaatuisuuteen, vaan asiaksi, joka mahdollistaa itsemääräytymisen. *Bildung*-perinteestä kumpuaa lähtökohtia, jotka ovat yhteensopivia tämän ajatuksen kanssa.

Ensinnäkin koulu kasvatuksen institutionaalisenä toimintakenttänä voi tarjota kriittisen etäisyyden kvalifikaatiopuheen kaltaiseen vaikuttamiseen. Jos koulu toteutuu koulu-sanana (*scholè*) alkuperäisessä merkityksessä, se on muusta yhteiskunnasta irrallinen ja siten valtaintressien ulkopuolella oleva paikka, jossa voi rauhassa ja kiireettä turvalliselta etäisyydeltä tutustua maailmaan ja itseensä samalla vapaana yhteiskunnan, työelämän, suvun

tai perheen oletuksista (Biesta 2022, 98; Masschelein & Simons 2013). *Bildung*-perinnettä esittelevä Willbergh (2015, 11–24) kuvaa, kuinka kasvatuksen tulisi mahdollistaa ympäröivän yhteiskunnan läpivalaiseminen. Kasvatuksen ei tule tempautua mukaan kulloinkin yhteiskunnassa vallitseviin ideologioihin ilman kriittistä reflektiota (vt. Klafki 2000b, 97–98). Itsemääräytymisen mahdollistamisen näkökulmasta koulun tulisi olla myös irrallaan muusta yhteiskunnasta, jolloin myös opiskelija näkee maailman ulkopuolelta. Itse kasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden ja sen, mitä koulussa opetetaan, tulisi olla jatkuvan uudelleen arvioinnin ja määrittelyn kohteena.

Lisäksi *Bildung*-perinteeseen kuuluu, että kasvatuksen intentionaalisuus tuodaan selvästi esille, kuten myös se, että koulussa opetettavissa asioissa on aina kyse normatiivisesta valinnasta (Willbergh 2015, 11–24). Kyse ei siis ole ehdottomien totuuksien, dogmaattisuuden opettamisesta. Opetuksen sisältöjä ei oteta annettuina, vaan niiden yleistä merkitystä tulee reflektoida (Klafki 2000b, 96–98). Näin ollen koulu voi paljastaa, tehdä näkyväksi, kvalifikaatiopuheen ja osaajaksi määrittelyn kaltaiset uhat ihmisen itsemääräytymiselle. Kun koulussa tapahtuvan kasvatuksen sisältö elää koko ajan kriittisen tarkastelun alaisena (Willbergh 2015, 13), kyse on samanlaisesta prosessista kuin Stirnerin ainutlaatuisen itse itsensä jatkuvassa uudelleen luomisessa. Foucault'n ajatus vastarinnasta toteutuu myös hyvin, kun koulu ei ole valtaintressien piirissä vaan niiden ulkopuolella. Koulu ei jäädy osaksi jotakin valta-dispositiota, vaan sen sijaan koulu toimii Foucault'n (1982, 194) kuvailemien vastakkaisten reaktioiden vapaan pelin kenttänä.

Klafkin (2000b, 88–101) mukaan *Bildung*-perinteen keskiössä ovat itsemääräytymisen kautta saavutettu emansipaatio ja kiinnittyminen maailmaan sekä yhteisöön. Itsemääräytyvä ihminen toimii tasapainossa osana maailmaa ja ihmiskuntaa. Taustalla on ajatus järjen ohjaamasta ihmisestä ja sitä kautta järjen ohjaamasta ihmiskunnasta. Tässä voitaisiin nostaa esille aiemmin käsitelty kritiikki, jonka mukaan järjestäytyminen määrittelee subjektin ja siten emansipaatio, Biestan sanoin vapaa subjektifikaatio, estyy. *Bildungin* hengessä järki voidaan kuitenkin mieltää vain rauhaosan yhteis-

selon kautta (vt. Klafki 2000b, 94–95). Järki määrittää sen, että vapautteen kuuluu myös esimerkiksi muiden vapauten huomioon ottaminen. Emansipaatio on siis yhteensopivaa muiden emansipaation kanssa. Rauhaosa yhteiselo taas on implisiittisenä taustaoletuksena niin Siljanderilla, Biestalla, Foucault'lla kuin myös lyhyesti mainitulla Stirnerillä. Toinen näille ajattelijoille yhteinen asia on oletus kriittisyydestä. Järki on kriittistä reflektiota, jonka avulla tarkastellaan esimerkiksi kvalifikaatiopuheen merkitystä emansipaatiolle. Tätä myös *Bildung* edustaa. Lisäksi emansipaation vaikutus sekä yksilöön että sitä kautta yhteiskuntaan säilyy avoimena (vt. Humboldt 2019, 11–12. Ks. myös Lüth 2000, 77–80). Kyseessä on prosessi vailla päämäärää.

Emansipaation avoimuus, eli tämän työn kontekstissa se, kuinka subjektin luomista vastustetaan tuottamalla jatkuvasti uusia subjektuuden muotoja, mahdollistuu *Bildung*-perinteen kautta.

Ensinnäkin kiinnittymisessä maailmaan ja yhteisöön on kyse viime kädessä yksilöstä lähtevästi toiminnasta ja yksilöllisyyden ilmentämisestä. Itsemääräytyminen on autonomisen yksilön toimintaa maailmassa. (ks. Humboldt 2019; Klafki 2000b; Klafki 2000a, 146–147.) Kasvatus nähdään autonomisen opettajan, autonomisen opiskelijan ja sisällön kohtaamisena (Willbergh 2015, 11–16; Künzli 2000, 44–52). Opettajan rooli on keskeinen, koska opettajan tulee tuntee opiskelija ja hänen elämisaailmaansa, jotta hän voi tulkita opetuksen sisältöä niin, että opiskelijat voivat kokea sen merkityksellisenä. (Willbergh 2015, 14–15; Künzli 2000, 44–46; Klafki 2000b, 145–146; Roth 2000, 131–132). Esimerkiksi osaamisajattelun näkökulmasta opetettavat osaamiset voivat olla kasvatettavan elämisaailman näkökulmasta merkityksettömiä (Willbergh 2015, 14–15). Viime kädessä opiskelijoiden itsensä vastuulla tai oikeutena on päättää se, minkä he kokevat tarpeelliseksi, merkitykselliseksi ja eettiseksi. Näin varmistetaan autonomia, kun ei puututa siihen, mitä kasvatuksen kohteeseen ja hänen sisäiseen elämäänsä on kätkeyty. Samalla tuetaan kasvatettavien kehittymistä itsenäiseksi ja varmistetaan itsemääräytyminen.

Toinen oleellinen asia subjektin jatkuvan luomisen näkökulmasta on se, että maailmaa ja siihen liittyviä subjektiviteettejä ei opeteta valmiina. Tässä keskeisessä roolissa on länsimaiseen kulttuuriin perustavanlaatuisesti kuuluva käsite *mimesis*, jolla yksinkertaisimmillaan tarkoitetaan jäljittelyä (ks. Mikkonen & Salminen 2017). Platonilla tämä oli ihanneyhteiskunnan jäljittelyä, joka kuitenkin jää pelkästään heijastukseksi ideaalista (vt. Kuisma 2017, 15–16). *Bildung*-perinteen yhden kantaisän Wilhelm von Humboldtin ajattelussa tämä näky, kuten valistuksen ajattelussa yleensä, kultivoitumisen ja ihmiskunnan kehityksen suhteen pyrkimyksestä johonkin, täydellistymisenä (vt. Humboldt 2019). Humboldtilla yksilö kiinnittyy mimesiksen avulla maailmaan tulemta kuitenkin pelkästään maailman kaltaiseksi. Sen sijaan yksilöllisyys laajenee mimesiksen avulla maailmaan. (Wulf 2003, 246–248.) Opettajan rooli mimesiksessä on keskeinen, koska hän voi tuoda esimerkiksi yhteiskuntaan liittyviä asioita opiskelijoiden tarkasteltavaksi. Yksilöllisyys näkyy siinä, että opiskelija on kuitenkin se, joka tulkitsee omista lähtökohdistaan opettajan esille nostamia asioita. (Willbergh 2015, 15–18.) Tämä johtaa siihen, että vallitsevaa dispositiivia ja siihen liittyviä valtaintressejä ei opeteta sellaisinaan, vaan opiskelijalla on mahdollisuus pohtia esimerkiksi niitä yhteiskuntaan liittyviä päämääriä, jotka vastaisivat hänen arvojaan. Yhteiskuntaan koneistona liittyy väistämättä valtdispositiiveja, mutta mimesiksen avulla yksilö voi kuvitella omaa yksilöllisyyttään vastaavia dispositiiveja. *Mimesis* auttaa myös kyseenalaistamaan sen, mitä Klafki (2000b, 94–96) kutsuu kulloinkin vallitsevaksi tietoisuudeksi. Ajatuksena on, että itsemääräytyminen vaatii vallitsevan tietoisuuden kriittistä reflektointia, jolloin vallitsevaa tietoisuutta ei oteta annettuna. Tällä Klafki (2000b, 95–96) viittaa yhtäläillä 1900-luvun nationalismiin kuin myös luonnon hyväksikäyttöön. Opetuksessa voidaan nostaa ilmas-tokriisin kaltaisia jokaista koskettavia ongelmia käsiteltäviksi. Sen sijaan, että ongelmia yritettäisiin ratkaista ongelmat aiheuttaneen dispositiivin keinoin, voidaan mimesiksen avulla kuvitella se, mitä nykyisen dispositiivin tilalla tulisi olla.

## Lopuksi

Kirjoituksemme alussa esittelimme vallitsevaa sivistyspoliittista viranomaispuhetta, joka keskittyy kvalifikaatiodiskurssiin. Sille on tyypillistä osaamisen ja elinikäisen oppimisen kaltaisten ilmiöiden korostaminen. Ymmärtääksemme kvalifikaatiodiskurssin perusteita ja merkitystä esittelimme kaksi eri taustasta ponnistavaa kasvatusajattelijaa, Gert Biesta ja Pauli Siljander, jotka ovat pohtineet kasvatuksen tehtäviä ja tarkoitusta. Heidän avullaan käynnistimme keskustelun siitä, mitä me oikeastaan kasvatukselta odotamme. Tämän lisäksi tarkastelimme edellä subjektin määrittymisen ehtoja tukeutuen Foucault'n ajatteluun ja *Bildung*-tradition näkemykseen itsemääräytymisestä.

Mielestämme suomalaisen viranomaispuheen näkemys kasvatuksesta on kovin yksipuolinen kytkeytyessään varsin yksipuolisesti kasvatuksen kvalifikaatiotehtävään. On toki luonnollista ja suorastaan välttämätöntä, että yhteiskunnassa ja ajassa liikkuu erilaisia näkemyksiä kasvatuksen luonteesta ja tehtävästä. Ja juuri siksi meidän tulee pohtia kriittisesti kasvatuksen perusteita ja sitä, mitä me oikeasti odotamme kasvatukselta ja siihen kytkeytyviltä instituutioilta. Olemme siis pyrkineet avoimesti pohtimaan kasvatusfilosofisessa hengessä erilaisia kasvatuskäsityksiä tietoisena siitä, että kyse on jälleen kerran ideologisista valinnoista ja painotuksista, ei välttämättömyyksistä. (Tervasmäki & Tomperi 2017.)

Olemme edellä avanneet kvalifikaatiodiskurssin taustaa, mutta myös sen seurauksia erityisesti itsemääräytymisen näkökulmasta, jonka vahvistamisen katsomme yhdeksi kasvatuksen perinteiseksi tehtäväksi. Se näyttää kuitenkin peittyvän muun puheen alle. Analyysimme mukaan kysymys itsemääräytymisestä on ajatuksena haastava ja kompleksinen, itse asiassa niin haastava että esittelemämme teoreetikotkin päätyvät esittämään mielestämme ristiriitaisia näkemyksiä. Itsemääräytymisen tarkastelussa institutionaalisen kasvatuksen kontekstissa näkyy niin yksilön ja yhteisön dynamiikka kuin perinteinen kysymys koulun mahdollisuudesta tuottaa ilmeisen sosialisatiotehtävänsä lisäksi itsenäisesti ajattelevia ja toimivia yksilöitä. Huomion siirtäminen puhtaaseen kvalifikaatiopuheeseen on

kuitenkin omiaan piilottamaan taustalla vääjäämättä vaikuttavia ideologisia kytköksiä.

Olemme edellä kuvanneet kasvatusta kovin yleisellä tasolla kytkemättä sitä mihinkään erityiseen kasvatustutkimukseen. Toisaalta puhuttaessa itse-määräytymisestä on suuri merkitys sillä, ainakin käytännön kasvatustyön näkökulmasta, puhummeko peruskoulun, ammatillisen koulun oppilaasta vai korkeakouluopiskelijasta. Se mikä heitä, ja itse asiassa kaikkia kasvatettavia, yhdistää oman näkemyksemme mukaan on se, että tasokkaiden koulutustilanteiden ja onnistuneen sosialisoinnin lisäksi kaikilla kasvatettavilla on oikeus itse-määräytymiseen. Kuten olemme edellä pyrkineet osoittamaan, kyse on jatkuvasta sivistymisprosessista, jossa olennaista on jatkuva liikkehdintä, jota voidaan kuvata osaltaan myös oppimisena. Jatkuvalle liikkeelle emme kuitenkaan tavoittele elinikäisen oppimisen retoriikan mukaista ajattelutapaa elinkautisesta oppimisesta, jossa ihminen on tuomittu pakkotahtiseen itsensä kehittämiseen viimeiseen hengenvetoonsa asti (Siltala 2007). Tämä ei ole myöskään itse-määräytymisen näkökulmasta toivottavaa.

Kasvatuksen tehtävän pohdinta kuuluu mielestämme kaikille kasvatukseen ja koulutukseen osallistuville. Käytännössä siis meille jokaiselle. Suomalaisista koulukeskustelua on viime vuosiin asti kuvannut eräänlainen ongelmattomuus ja itsetyytyväisyys, johon on toki ollut myös ilmeisiä perusteita. Kenties tilanne on kuitenkin ollut omiaan samalla vähentämään kasvatustutkimuksen pohdintaa kasvatuksen merkityksestä. Suomalaisen koulutuksen voittokulku näyttäisi kuitenkin kyseenalaistuneen. Voimme myös ajautua suoranaiseen koulutuskriisiin, jolloin meillä täytyy olla selkeä näkemys siitä, mikä on kasvatuksen tehtävä ja mitä me siltä odotamme. Kuten olemme havainneet, vastauksia voi olla monia ja ne voivat olla voimassa samanaikaisesti, mutta jännitteitä ne tulevat aina sisältämään. Kasvatuksellinen pohdinta voisi kuitenkin selkeyttää sitä, mistä kannattaa pitää kiinni ja mitä kenties olisi muutettava institutionaalisessa kasvatuksessa aikojen muuttuessa.

## Kirjallisuus

- Annala, Johanna, Lindén, Jyri & Mäkinen, Marita 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa Case, Jennifer & Huisman, Jeroen (eds.), *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice*. Routledge, 171–189.
- Berlin, Isaiah 2018. Kaksi vapauden käsitettä. Teoksessa Syrjämäki, Sami (toim.), *Vapaus*. Tampere: niin & näin, 58–114.
- Biesta, Gert 1998. *Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education*.
- Biesta, Gert 2004. Against Learning: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning. *Nordisk Pedagogik* 23 (1), 70–82.
- Biesta, Gert 2006. *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert 2007. The education-socialisation conundrum or ‘Who is afraid of education?’. *Utbildning & Demokrati* 16 (3), 25–36.
- Biesta, Gert 2008. Toward a New “Logic” of Emancipation: Foucault and Rancière. *Philosophy of Education* 64, 169–177.
- Biesta, Gert 2012. Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice* 6 (2), 35–49.
- Interchange* 29 (1), 1–16.
- Biesta, Gert 2017. Touching the soul? - Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood & philosophy* 13 (28), 415–452.
- Biesta, Gert 2020. Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory* 70 (1), 89–104.
- Biesta, Gert 2021. The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education, *Journal of Moral Education* 50 (1), 39–54.
- Biesta, Gert 2022. *World-Centred Education: A View for the Present*. New York and London: Routledge.

Euroopan komissio 2024. Osaaminen sekä yleissivistävä ja ammatillinen koulutus. <[https://reform-support.ec.europa.eu/what-we-do/skills-education-and-training\\_fi](https://reform-support.ec.europa.eu/what-we-do/skills-education-and-training_fi)> (Luettu 8.10.2024)

Christman, John 2020. Autonomy in Moral and Political Philosophy. Teoksessa Zalta, Edward N. (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition). <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/autonomy-moral/>> (Luettu 4.8.2024)

Foucault, Michel 1980a. *The Confession of the Flesh*. Teoksessa Gordon, Colin (eds.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books, 194–228.

Foucault, Michel 1980b. *Power and Strategies*. Teoksessa Gordon, Colin (eds.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books, 134–146.

Foucault, Michel 1998. *Seksuaalisuuden historia – Tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä*. Tampere: Gaudeamus.

Foucault, Michel 1982. *The Subject and Power*. *Critical Inquiry* vol. 8 (4), 777–795.

Foucault, Michel 1988. *Technologies of the Self*. Teoksessa Martin, Luther H., Gutman, Huck & Hutton, Patrick H. (eds.), *A seminar with Michel Foucault*. Iso-Britannia: Tavistock Publications.

Foucault, Michel 2005. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.

Foucault, Michel 2010. *Turvallisuus, alue, väestö: Hallinnallisuuden historia – Collège de France luennot 1977–1978*. Helsinki: Tutkijaliitto.

Heikkinen, Hannu & Kukkonen, Harri 2019. *Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit*. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 262–275.

Humboldt, Wilhelm von 2019. *Theorie der Bildung des Menschen*. Ditzingen: Reclam.

Jyrhämä, Riitta 2021. *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41.

Kalenius, Aleksis 2023. *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3.

Karusaari, Riitta 2020. *Asiakaslähtöisyys osaamisperustaisessa ammatillisessa koulutuksessa*. Lapin yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 273.

Kinnari, Heikki, Laalo, Hanna ja Silvennoinen, Heikki 2022. ”Kohti merkityksellistä elämää” – jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana. Teoksessa Lemmetty, Soila & Collin, Kaija (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 150, 56–87.

Klafki, Wolfgang 2000a. *Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction*. Teoksessa Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 139–160.

Klafki, Wolfgang 2000b. *The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung*. Teoksessa Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 85–108.

Künzli, Rudolf 2000. *German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience*. Teoksessa Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 41–54.

Levinson, Meira 1999. *The demands of liberal education*. Oxford University Press.

Lindén, Jyri, Annala, Johanna & Mäkinen, Maarit 2016. *Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa*. *Tiedepolitiikka* 41 (1), 19–29.

Lüth, Christoph 2000. *On Wilhelm von Humboldt’s Theory of Bildung*. Teoksessa Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 63–84.

Masschelein, Jan & Simons, Maarten 2013. *In defence of the school: A public issue*. Education, Culture & Society Publishers. <<https://philarchive.org/archive/MASIDO-2>> (Luettu 8.10.2024).

Mikkonen, Jukka & Salminen, Antti 2017. *Mimesis: filosofia, taide, yhteiskunta*. SoPhi 136.

Nuopponen, Anita 2020. *Systemaattinen käsitteanalyysi tutkijan työssä*. Teoksessa Katajamäki, Heli (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä*. Vaasa: Vakki ry, 94–122.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96.

Opetushallitus 2015. Osaamisperustaisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. Oppaat ja käsikirjat 2015:9.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026. <<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164087/OpettajankoulutuksenKehittamisohjelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (Luettu 8.10.2024).

Opetus ja kulttuuriministeriö 2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön virkanäkemys tulevan hallituskauden valinnoista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:9.

Roth, Heinrich 2000. *The Art of Lesson Preparation*. Teoksessa Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 127–138.

Siljander, Pauli 2015. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.

Siltala, Juha 2007. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia: muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun*. Helsinki: Otava.

Stirner, Max 1998. *Counter-Criticism*. Teoksessa Guérin, Daniel (eds.), *No Gods, No Masters: An Anthology of Anarchism, Book 1*. Edinburgh: AK Press, 31–36.

Skinner, Quentin 2018. Kolmas vapauden käsite. Teoksessa Syrjämäki, Sami (toim.), *Vapaus*. Tampere: niin & näin, 136–171.

Stirner, Max 1844. *Der Einzige und sein Eigentum*. Berliini: 1. digitaalinen painos.

Suissa, Judith 2006. *Anarchism and Education – A Philosophical Perspective*. The Anarchist Library. <<https://theanarchistlibrary.org/library/judith-suissa-anarchism-and-education>> (Luettu 14.4.2024)

Sääntti, Janne, Hansen, Petteri & Saari, Antti 2021. Future jamming: Rhetoric of new knowledge in Finnish educational policy texts. *Policy Futures in Education* 19 (7), 859–876.

Tervasmäki, Tuomas & Tomperi, Tuukka 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & näin* 25 (2), 164–200.

Valtioneuvosto 2020. Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset. Valtioneuvoston julkaisuja. 2020: 38.

Valtioneuvosto 2021. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisuja. 2021:24.

Whitehead, Mark & Collier, William G.A. 2023. Incidental governmentality: Big tech and the hidden rationalities of government. *Digital Geography* 5 (2023), 1–9.

Willbergh, Ilmi 2015. The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Curriculum Studies* 47 (3), 334–354.

Wulf, Christoph 2003. Perfecting the Individual: Wilhelm von Humboldt's concept of anthropology, Bildung and mimesis. *Educational Philosophy and Theory* 35 (2), 241–249.

Young, Michael 2013. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 101–118.