

Perusopetuksen digitalisaatio
- opetuksen teknologisoitumisen yhteiskunnalliset
diskurssit

Helsingin yliopisto
Luokanopettajankoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Syyskuu 2019
Karoliina Salonen

Ohjaaja: Reijo Byman

Tiedekunta - Fakultet - Faculty		
Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author		
Karoliina Salonen		
Työn nimi - Arbetets titel Perusopetuksen digitalisaatio – opetuksen teknologisoitumisen yhteiskunnalliset diskurssit		
Title The digitalisation of Finnish Elementary School – a Discourse Analyze		
Oppiaine - Läroämne – Subject		
Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor	Aika - Datum - Month and year	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages
Pro gradu -tutkielma / Reijo Byman	Syyskuu 2019	86 s.
Tiivistelmä - Referat – Abstract		
<p>Tämän teknologiakriittisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia diskurssianalyysin keinoin suomalaisen perusopetuksen digitalisoitumista, joka on tänä päivänä suomalaisen koulujärjestelmän keskeisimpiä uudistuksia. Tutkimuksessa opetuksen digitalisaatio nähdään yhteiskunnallisena diskurssina, joka on tuotettu arvovaltaisella asiantuntijapuheella. Opetuksen digitalisaatiolla ei tarkoiteta tässä tutkimuksessa vain opetustilanteisiin liittyviä välineellisiä kysymyksiä, vaan sitä teknologista kokonaisuutta, joka ilmiöön liittyy.</p> <p>Tutkimuksen aineistona on opetussuunnitelman lisäksi kahden opetuksen digitalisaation nykytilaa koskevan hankkeen loppuraportit, joiden funktiona on ollut tuottaa toimenpide-ehdotuksia opetuksen digitalisaation jouduttamiseksi. Aineisto koostuu siis sellaisista teksteistä, joilla on vaikutusta opetuksen järjestämiseen. Aineiston analyysi eteni diskurssi-analyttisessä viitekehityksessä, jossa pyrin havaitsemaan niitä diskursseja, joita katsoin teksteissä sanoilla tuotetuksi, sekä toisaalta myös sitä sanoilla tuotetun taakse kätkeytyvää ”varjotodellisuutta”, jota aineistossa ei ääneen lausuttu.</p> <p>Tutkimuksen tuloksena voidaan esittää, että perusopetuksen digitalisaatiota argumentoidaan erityisesti yksilön etua lisäävänä tekijänä; opetuksen digitalisaation katsotaan lisäävän nykyisessä teknologisoituneessa yhteiskunnassa tarvittavia kansalaistaitoja, joita kartuttamalla ja hyödyntämällä yksilön on mahdollista sopeutua alati muuttuviin yhteiskunnasta nouseviin osaamisvaatimuksiin. Tähän diskurssiin liittyy olennaisesti myös elinikäisen oppimisen paradigma. Opetuksen digitalisaatiolla pyritään saavuttamaan myös taloudellista tuottavuutta, sillä sen katsotaan lisäävän markkinoilla tarvittavaa potentiaalia, jolla katsotaan olevan valtiollista tuottavuutta ja kilpailukykyä lisäävää vaikutusta. Keskeisenä tutkimustuloksena voidaan myöskin pitää opetuksen digitalisaation kytkeytymistä teknologis-taloudelliseen orientaatioon, joka kytkeytyy länsimaisten uusliberalististen markkinavoimien pyrkimyksiin saavuttaa jatkuvasti korkeampaa elintasoja ja taloudellista kehittymistä tuotannon keinoin, joka on yhteydessä globaaliin ekokriisiin ja ilmastonmuutokseen.</p>		
Keywords Digitalisaatio, opetusteknologia, TVT, elinikäinen oppiminen, ekokriisi		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited		
Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty		
Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author		
Karoliina Salonen		
Työn nimi - Arbetets titel		
The Digitalisation of Finnish Elementary School – a Discourse Analyze		
Title		
Perusopetuksen digitalisaatio – opetuksen teknologisoitumisen yhteiskunnalliset diskurssit		
Oppiaine - Läroämne - Subject		
Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor	Aika - Datum - Month and year	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages
Master's Thesis / Reijo Byman	September 2019	86 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p>The purpose of this study is to examine the digitalization of finnish elementary school. The digitalization of elementary school is one of the main processes in finnish educational field. Digitalization is expected to renew obsolete pedagogical practices and teaching methods. Digitalization of education is seen as a way to achieve wanted know-how, but also it is ambition in itself.</p> <p>The material of this research consists such textual ensembles that has influence to organizing the finnish schooling. Material is comprised of finnish curriculum, and two reports that consider the development of the digitalization in finnish elementary school. The research analyse were made in discourse analytic framework, by analysing the texts seeking those discourses that were produced by speech, and also seeking those discourses that was able to see and witch were constructed by silences. The idea of discourse analyse is that spesific authoric speech is a use of poerty and way to build "truths". These truths are given to us, and usually accepted by us without granted. The digitalization of finnish elementary school is seen in this research as such given truth, that we accept and follow, despite the fact that there is several contradictory discourses linked to it.</p> <p>As a result of this study can be proposed that the digitalization of finnish elementary school is justified by arguing it as necessary citizen expertise that helps individual survive in the continuously changing labour markets and society. This discourse consists the idea of lifelong learning. The digitalization of elementary school can be also seen as a discourse, where the main ambition is to maximize the governmentary finances and its growth, as a way to empower the competitiveness of the state. Third main discourse that were able to identify, is digitaliazations connection to neoliberalistic technology-economic orientation, that maintains the western economics, which ambition is to gain continuous growth of economics by production that is closely linked to ecological destruction and damage of environment of our planet.</p>		
Keywords Digitalization, Learning Technology, TVT, Lifelong Learning, Ecological Crisis		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited		
Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Tutkimusongelmat	3
2	SUOMALAISEN KOULUN HISTORIAA	5
2.1	Suomalaisen koulun alku.....	5
2.2	Tasa-arvon ajatuksesta peruskoulu-uudistukseen.....	9
2.3	Uusliberalistinen koulutuspolitiikka muuttaa koulua	12
2.4	Suomalainen peruskoulu 2000-luvulla.....	14
3	OPETUSSUUNNITELMA YHTEISKUNNALLISTEN IDEOLOGIOIDEN TOIMEENPANIJANA.....	17
3.1	Opetussuunnitelmat muutoksen käynnistäjinä	17
3.2	Tylerin rationaali: tehokkuuden ja tuottavuuden ideaali.....	19
4	ELINIKÄINEN OPPIMINEN	21
4.1	Elinikäisen oppimisen kulisseissa	21
4.2	Elinikäinen oppiminen globaalin maailman yhteisenä arvona.....	22
4.3	Elinikäinen oppiminen merkitsee kehitystä	24
5	TEKNOLOGIA OSANA KOULUA	27
5.1	Mitä teknologia merkitsee	27
5.2	Mitä digitalisaatio merkitsee.....	32
5.3	Koulu kehittyvässä tietoyhteiskunnassa	33
5.4	Johtaako koulutus ajattelun köyhtymiseen?.....	35
6	DISKURSSIANALYYSI OPETUKSEN DIGITALISOITUMISEN KUVAAMISEN VÄLINEENÄ	38
6.1	Kieli todellisuuden rakentajana.....	38
6.2	Valta ja tieto todellisuuden rakentajina	40
6.3	Ongelmien representoinnin problematiikka	43
6.4	Diskurssianalyttinen ongelmien representoinnin ja toden tietämisen malli	45
6.5	Koulutuksen problematiikka	48

7	AINEISTO.....	49
7.1	Tekstit opetuksen teknologisoitumista vahvistavana asiantuntijapuheena	49
8	PERUSOPETUKSEN DIGITALISAATIO, ELI KUINKA VARAUDUMME HUOMISEEN.....	53
8.1	Millaista yksilön kehittymistä opetuksen digitalisaatiolla pyritään saavuttamaan?.....	53
8.1.1	Osallisuus yhteiskunnassa – digitaalinen osaaminen itseisarvona ja kansalaistaitona	54
8.1.2	Tiedonkäsityksestä ja laaja-alaisesta osaamisesta.....	55
8.1.3	Oppimisen monipuolistuminen, elinikäinen oppiminen ja oppimaan oppiminen	56
8.1.4	Opettajan roolin muutos – digitalisaation opettajayksilöön kohdistuvat vaikutukset.....	57
8.1.5	Rehtoriyksilön korostunut rooli opetuksen digitalisaation edistämisessä	59
8.2	Millaisia yhteiskuntaa hyödyttäviä vaikutuksia opetuksen digitalisaatiolla on?.....	60
8.2.1	Oppilaat ovat tulevaisuuden työntekijöitä	60
8.2.2	Alueellisen eriarvoisuuden ongelma digiosaamisen näkökulmasta	61
8.2.3	Digiosaaminen tasa-arvokysymyksenä	62
8.2.4	Koulu Suomi-yrityksen osana – strateginen toimintakulttuuri muutoksen edellytyksenä	62
8.2.5	Markkinat koulussa.....	64
8.3	Millaisena objektina opetuskäyttöön liittyvä teknologia nähdään?	64
8.3.1	Teknologiset laitteet oppimisvälineinä	64
8.3.2	Teknologia motivaatiota lisäävänä objektina	65
8.3.3	Teknologia opetuksen eriyttämistä tukevana objektina.....	66
8.3.4	Teknologia ja kriittisyys.....	66
9	POHDINTA	67
9.1	Perusopetuksen digitalisaatio yksilön kehityksen edistäjänä	67
9.2	Diskurssianalyysi aineiston seulana	68
9.3	Opetuksen digitalisaatio tasa-arvokysymyksenä	70
9.4	Uudesta tiedonkäsityksestä ja elinikäisen oppimisen harhasta.....	72
9.5	Opetuksen digitalisaatio ja uusliberalistinen koulutuspolitiikka.....	74
9.6	Opetuksen digitalisaatio ekokriisin aikakaudella	74
9.7	Mitä tehdä kasvatukselle ja koulutukselle kestävän elämäntavan muodostamiseksi? ...	76



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

10	LUOTETTAVUUDESTA	79
	LÄHTEET.....	82

1 Johdanto

Opetuksen ja koulutuksen digitalisaatio on suomalaisen peruskoulun yksi keskeisimmistä muutoksista ja kehityksen painopisteistä 2010-luvulla (Ilomäki & Lakkala 2006, 184). Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö on lisääntynyt jatkuvasti, mutta kuluneella vuosikymmenellä se on asetettu hallituksenkin toimesta yhdeksi keskeisimmäksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi. Opetuksen digitalisoiminen nähdään keinona päivittää vanhentuneet opetus- ja oppimismenetelmät vastaamaan nykyaikaa ja sen vaatimuksia. Uudistamalla opetusta halutaan varmistaa, että kasvavat ikäluokat kykenevät paremmin kohtaamaan teknologisoituneen tietoyhteiskunnan ja sen työelämän tarpeet. Näin opetuksen digitalisoituminen näyttää siis keinona saavuttaa jokin asetettu tavoite. Toisaalta tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa nähdään myös itseisarvona eli toiminnan päämääränä, sillä sen ajatellaan lisäävän opiskelumotivaatiota ja tuottavan oppimisen elämyksiä (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 13).

Koulua ei voida instituutiona nähdä muusta yhteiskunnasta erillisenä sektorina, vaan sen kehitys on suomalaisessakin kontekstissa seurannut aina tiiviisti muun yhteiskunnan kehitystä niin talouden, demokratian kuin kulttuurinkin saroilla (Puhakka 2005, 7). Mitkään uudistukset koulun saralla eivät tapahdu koulukeskeisesti, vaan merkittävät rakenteelliset muutokset edellyttävät yhteiskunnallisella tasolla tahtoa ja ratkaisuja (Sarjala 2005, 36). Niinpä myös opetuksen ja koulutuksen digitalisaatiota tulee tarkastella valtiolisessa kouludiskurssissa tapahtuvana ilmiönä, joka vaikuttaa koulutuspoliittiseen päätöksentekoon ja siten koulutasolla tapahtuvaan opetuksen järjestämiseen ja oppimiseen.

Suomessa opetuksen ja koulutuksen digitalisaation jouduttamiseksi on opetussuunnitelmaan asetettujen tavoitteiden lisäksi asetettu asiantuntijoista koostuvia työryhmiä tuottamaan selvityksiä, katsauksia ja suunnitelmia, joiden avulla tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön lisääminen kouluissa sujuisi tehokkaasti ja olisi valtakunnallisesti koherenttia. Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu opetussuunnitelman lisäksi kahden valtakunnallisen kehittämishankkeen loppuraporteista, joiden funktiona on ollut tuottaa toimenpide-ehdotuksia opetuksen digitalisaation edistämiseksi.

Suomalaisen peruskoulun digitalisaatio on ajankohtainen ja moniulotteinen ilmiö. Opetuksen ja oppimisen teknologisoitumista tapahtuu parhaillaan, ja sen ympärillä tehdään tutkimusta, käydään

keskusteluja ja visioidaan tulevaa. Digitalisaatioon liittyy keskeisesti myös tuntemattomuuden ulottuvuus. Sitä suunnitellaan, toteutetaan ja kehitetään usein arvioiden ja visioiden varassa, sillä monipuolista ja perusteellista tutkimustietoa aiheesta ei ole tehty. Digitalisaatio ja opetuksen tietoteknistyminen esitetään usein varauksettoman positiivisena ilmiönä ja muutoksena, jolla suomalaista peruskoulua vaivaavat ongelmat saadaan poistettua. Opetuksen digitalisoiminen nähdään usein myös ratkaisuna heikentyneisiin oppimistuloksiin ja sen ajatellaan poistavan myös opiskeluun liittyviä motivaatio-ongelmia. Syyksi motivaation puutteeseen esitetään usein vanhentunutta koululaitosta, joka on pudonnut nykyajan kerkasta, eikä kykene sellaisenaan enää kohtamaan nykylasten ja -nuorten maailmaa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia diskurssianalyysin keinoin millaisia diskursseja opetuksen ja koulutuksen digitalisaation edistämiseksi tuotetut koulutuspoliittiset asiakirjat ja tekstikokonaisuudet pitävät sisällään. Tavoitteena on myös tutkia, kuinka opetuksen digitalisoimisen tarve tuotetaan kyseisissä teksteissä sanomalla ja sanomatta jättämällä, ja millaisia diskursseja sanomatta jättäminen muodostaa kyseisen ilmiön ympärille.

Tutkimuksen avainsanoja ovat digitalisaatio, teknologia, sekä TVT (tieto- ja viestintäteknikka) ja sen opetuskäyttö. Termien hajanaisuutta kuvastaa se, että esimerkiksi opetussuunnitelma (POPS 2016) ei puhu lainkaan digitalisaatiosta, kun taas koulutuspolitiikassa se on ydintermi, samoin kuin mediassa, puhuttaessa opetuksen kenttään liukuneesta teknologiasta ja sen opetuskäytöstä. Myöhemmin tässä tutkimuksessa avaan teknologia -sanan etymologiaa ja tieteellisiä merkityksiä, mutta tässä tutkimuksessa tarkoitan digitalisaatiolla sitä opetuksen teknologisoitumista, joka ilmenee erilaisten digitaalisten ja teknologisten laitteiden opetuskäytön lisääntymisenä, ja joka merkitsee sekä välineellisiä että tavoitteellisia, ja arvolutautuneita (koulutuspoliittisia) kysymyksiä. TVT on terminä yleisesti käytetty puhuttaessa koulun digitalisoitumisesta, ja sillä tarkoitetaan tietotekniikkaa, sekä erilaisia viestintään liittyviä tekniikoita. Näiden termien käyttö tässä tutkimuksessa pyrkii kuvaamaan yhtä ja samaa ilmiötä, perusopetuksen digitalisoitumista.

Tämän tutkimuksen aineistoksi valikoitui sellaisia koulutuspoliittista päätöksentekoa ohjaavia asiakirjoja tai julkisia perusopetusta koskevia tiedonantoja, joilla voidaan katsoa olevan vaikutusta koulutuksen järjestämiseen tai, jonka voidaan katsoa vaikuttavan siihen yleiseen koulun diskurssiin totuuksia konstruoimalla. Näin ollen tutkimukseni erityispiirre on totuuksien etsiminen ja löytäminen nimenomaan kirjoitetusta tekstistä. Olen siis kiinnostunut tutkimaan sitä, millaisia totuuksia tutkiמיני teksteihin eli aineistooni kätkeytyy. Tutkimukseni tarkoituksena on analysoida järjestelmällisesti ja tosiasioihin perustuen tekstejä, ja toivomukseni mukaan tuottaa jäsentynyttä, mahdollisesti tulevaisuusperspektiiviä ajatellen hyödyllistäkin tietoa. Tutkimuksen kohteena oleva arvovaltainen asiantuntija puhe edustaa siis tiettyä suomalaisen peruskoulun muutoksen diskurssia, josta tekstit

ovat osa. Tämä on syytä havaita ja tiedostaa analyysia tehdessä. Kuitenkin voidaan todeta, että tekstit, jotka ohjaavat opetuksen järjestämistä koskevia käytäntöjä, ovat ”tiheitä todesta tiedosta”, eli niiden painoarvo käytäntöihin vaikuttavina asiakirjoina ja toimintaa ohjaavina elementteinä on merkitsevä (Simola 1995, 34).

Tutkimukseni kohteena on siis selvittää, miten opetuksen digitalisoitumista ja lisääntyneitä tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöä suomalaisessa peruskoulussa perustellaan ja argumentoidaan. Opetuksen digitalisoituminen on kiihtynyt kuluvalle vuosikymmenellä ja kehityksen voi sanoa olevan kiivastempoinen. Teknologian opetuskäyttö itsessään ei ole uusi keksintö, mutta se laajuus missä määrin opetusta pyritään nykyisessä ilmapiirissä digitalisoimaan ja teknologisoimaan, on lähes pelottavan suuri. Kiilakoski toteaa uusien teknologioiden käyttöönottoon liittyvän aina yksilöä ja ympäristöä koskevia vaikutuksia, joita on mahdotonta arvioida teknologioita käyttöönotettaessa (Kiilakoski 2012, 38). Ottakaamme esimerkki luonnossa olemisesta: tutkimusten valossa tiedämme todeksi sen seikan, että luonnossa oleilu ja liikkuminen edistää monin tavoin ihmisen terveyttä (katso esim. Tourula & Rautio 2014, 57). Näin ollen sitä uskaltaisi suositella miltei kenelle hyvänsä ikään katsomatta, emmekä epäröisi lainkaan. Teknologiaa hyödyntävä digitaalisuus on puolestaan alati muuttuvaa ja sisällöiltään aina ennalta määrittelemätöntä. Tämän vuoksi sen luonne on arvaamaton ja siksi aina uusi.

1.1 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu sellaisista perusopetuksen järjestämistä koskemista asiakirjoista, joilla on vaikutusta siihen, miten ja missä määrin perusopetusta pyritään digitalisoimaan. Tällaiset sanoilla tuotetut tekstikokonaisuudet mielletään tässä tutkimuksessa sellaiseksi *arvovaltaiseksi asiantuntijapuheeksi*, jossa asiantuntijuuteen kytkeytyvän tietämisen ja vallankäytön keinon konstruoidaan niitä opetuksen digitalisoitumista koskevia totuuksia, jotka ilmenevät käytännössä juuri perusopetuksen teknologisoitumisessa. Opetuksen digitalisoimiseen diskurssina liittyy juuri *asiantuntijuuden*, *tiedon* ja *vallan* käsitteet. Kun *asiantuntijapuheella* tuotetaan diskurssi, jossa

jokin asia konstruoidaan ”välttämättömäksi” tai ”todeksi nykyisen tiedon valossa”, on todellisuudessa jätetty jotakin sanomatta. Foucault kutsui tätä *ulossulkemiseksi*, jossa sanomatta jättämisellä ja puheen tarkalla, tietoisella rajaamisella määritellään toden rajat (Simola 1995, 26). Foucault määritteli diskurssin tiedon, vallan ja subjektiviteetin kolmiulotteiseksi tilaksi, jossa ”totuutta” tuotetaan. Tieto ja valta kietoutuu läheisesti toisiinsa ja subjektilla tarkoitetaan sitä *tietävää* hahmoa, asiantuntijuutta, jonka hallussa tieto ikään kuin on ja jolla on valta tuottaa sitä (Simola 1995, 27). Tiedon tuottaminen jonkin subjektin taholta voidaan ajatella siis olevan vallankäyttöä, ja jossa diskurssissa jokin tieto legitimoidaan kaikella sanotulla ja sanomatta jääneellä. Tämän vuoksi juuri *tieto* ja *tietäminen arvovaltaisen asiantuntijapuheen ytimessä* muodostaakin käsityksen siitä, mitä aineistolta tulee kysyä, jotta se voi vastata siihen.

Empiirinen analyysini lähtee liikkeelle teoreettisesta viitekehystä, sekä tutkimukseeni valikoituneen aineiston läpi käymisen syntyneistä tutkimuskysymyksistä:

1. Oppimiskäsitykseen perustuva tieto: Millaista yksilön kehitystä opetuksen digitalisoimisella saavutetaan?
2. Yhteiskunnalliseen orientaatioon kytkeytyvä tieto: Millaisia yhteiskuntaa hyödyttäviä vaikutuksia opetuksen digitalisoimisella nähdään olevan?
3. Teknologiaan liittyvä tieto: Millaisena objektina opetuskäyttöön liittyvä teknologia nähdään?

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteelliseen tutkimuskenttään, ja se nivoo yhteen diskurssianalyysin, kvalitatiivisen ja tulkinnallisen orientaation liittyen historialliseen, osin filosofiseen näkökulmaan, ja sen keskiössä on koulutuksen nykyilmion tutkiminen osin kulttuurikriittisestä näkökulmasta.

2 Suomalaisen koulun historiaa

Koulun digitalisoituminen, ja tieto- ja viestintätekniikan käytön lisääntyminen opetuksessa voidaan nähdä osana yleistä koulun historiaa ja sen kehityskulkuja. Tässä luvussa tarkastellaan suomalaisen koulun historiaa, ja niitä yhteiskunnallisia koulutuspoliittiseen päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä, jotka johtivat nykyisen koulujärjestelmämme, peruskoulun syntyyn, sekä niitä historiallisia diskursseja¹ joihin opetuksen ja koulun digitalisoitumisen voi nähdä liittyvän. Suomalaisen koulun historia ja siihen vaikuttaneet koulutuspoliittiset seikat ovat tämän tutkimuksen kannalta oleellinen tulokulma, jonka avulla opetuksen digitalisaatiota voidaan tarkastella jatkumona.

2.1 Suomalaisen koulun alku

Suomessa ensimmäinen massamuotoinen koululaitos sai alkunsa 1800-luvun loppupuolella, jolloin silloinen senaatti (1866) asetti kansakouluasetuksen (Ahonen 2003, 18) vuonna 1840 asetetun oppikouluasetuksen rinnalle (Ahonen 2012, 144). Koulunkäynti oli ollut vain harvojen etuoikeus ja koski lähinnä ylempiä sosiaaliluokkia. Varsinaista koulunkäyntiä ei siis ollut, vaan rahvas kuului kirkon taholta annettavan Raamatun ja Katekismus-opetuksen alle. Kansakouluasetuksella haluttiin siis luoda sellainen kaikkia koskeva koululaitos, joka mahdollistaisi myös alempien sosiaaliluokkien opiskelun ja se korvasi aiemmin kirkon taholta järjestetyn lukutaidon opetuksen, sekä tuottaisi sivistystä laajemmalle kansanosalle. Kansakoululaitos perustettiin siis sivistyneistön oppikoulun rinnalle, ja sen avulla haluttiin taata kaikille kansakunnan lapsille mahdollisuus oppimiseen. Kuiten-

¹ Diskurssi-sanalla viitataan tässä yhteydessä sellaisiin julkisiin sanoilla tuotettuihin käytäntöihin, joilla on yhteiskunnallista vaikuttavuutta vallankäytön keinoin, ja jotka tuottavat ja luovat niitä konteksteja joissa elämme (vrt. esim. Simola 2015, 18-19).

kaan koulutuksen järjestämistä ei asetettu päättäjien toimesta pakolliseksi, eikä näin olen koulunkäyntikään ollut velvollisuus, joka luonnollisesti vaikutti siihen, missä määrin ja kuinka laajalti koulunkäyminen tavoitti oppi-ikäisiä lapsia.

Kun ensimmäiset pyrkimykset massamuotoisen koululaitoksen perustamiseksi käynnistyivät 1800-luvun lopulla, Suomi oli köyhä, agraarinen yhteiskunta, jossa väestön ehdoton enemmistö ansaitsi elantonsa maataloudesta (Simola 1995, 41). Köyhyys näkyi kansan kykeneväisyyden kokemisessa negatiivisena kehämäisenä ilmiönä, jossa keskeistä oli uskomus siitä, että köyhyydestä oli mahdollonta irrottautua (Ahonen 2003, 19). Tällainen köyhyysusko vaikutti yksilön uskomuksiin kykeneväisyydestään muuttaa omaa tulevaisuuttaan, jonka vuoksi yleinen toimijuuden ja vaikuttamisen kokemus oli alhaista. Maatalouden staattiseen tuottavuuteen ja alhaista elintasoa ylläpitävään rakenteeseen pyrittiin valtion toimesta tuomaan eloa metsätaloudesta. Sen ajateltiin tuovan kasvuvaikeuksia maaseudulle ja näin vaikuttavan kansalaisten elintasoon. Muuttuvan rahatalouden myötä katsottiin mahdolliseksi myös muuttaa kansan käsitystä köyhyyden ”vääjäämättömydestä”, sekä rakentaa tulevaisuususkkoa (Ahonen 2003, 19). Valtion intressinä oli nostaa Suomi kilpailun avulla taloudellisesti vauraammaksi maaksi. Tämän toteuttamiseksi valtion pyrkimykseksi tuli kansalaisiin kohdistuvien interventioiden kautta uusintaa työvoimaa, sekä tuottaa kilpailukapitalismiin tarvittavia kuluttaja-asiakkaita. Valtiovallan rooli alkoi merkittävästi kasvaa ja kansalaisista tuli enenevässä määrin hallinnan kohteita. Nämä voidaan nähdä ensimmäisinä merkkeinä sosiaalivaltiollisesta kehityksestä, joka myöhemmin johti myös peruskoulun syntyyn (Simola 1995, 41). Tämän tutkimuksen ja tutkimusongelmien kannalta sosiaalivaltiollistuminen näyttäytyy ensimmäisinä muutoksina siinä koulutukseenkin vaikuttaneiden historiallisten tapahtumien ketjussa, jonka myötä myös opetuksen digitalisaatioon on lopulta päädytty juuri arvomaailman asenteiden muutoksen myötä. Yhteiskunnallinen muutos oli alkanut ja uusi yhteinen kansanopetus oli siitä elävä esimerkki 1800-luvulla, niin Suomessa kuin muuallakin länsimaissa (Ahonen 2003, 20). Yhteinen kansanopetus nähtiin merkittävimpänä keinona vaikuttaa valtiolliseen kehitykseen niin kulttuurin kuin taloudenkin saralla, sillä massamuotoisen koululaitoksen katsottiin mahdollistavan kansalaisten toimintapotentiaalin kohottamisen, ja sen myötä valtion vaurastuttamisen usealla sektorilla.

Näkemykset massamuotoisen koululaitoksen ideologiasta vaihtelivat eri puolilla maailmaa. Yhdysvalloissa keskeistä oli ajatus siitä, että oppimisen mahdollisuus tuli nähdä ihmisoikeutena, kun taas esimerkiksi Preussissa yhteisen oppilaitoksen kautta pyrittiin vahvistamaan kansallista identiteettiä ja kansallisuuseetosta. Kolmas keskeinen yhteisen koululaitoksen syntyyn vaikuttanut aate oli filantropia, joka edusti valistuksellista edistysuskkoa, jonka ansiosta ihmisen oli mahdollista vapautua tietämättömyyden kahleista ja tulla oman elämänsä vaikuttajaksi (Ahonen 2003, 20-21). Suomessa kansanopetusaatteet jakoutuivat pääasiassa filantrooppiseen ajatteluun, sekä nationalistiseen kansakunta eetokseen. Filantropian keskeisenä henkilöahmona Suomessa vaikutti 1840-luvulla Uno

Gygnaeus. Kansallisfilosofi J. V. Snellman edusti puolestaan kansallismielistä kasvatuskäsitystä, jonka mukaan tieteellinen pedagogiikka ei voinut astua tradition varpaille, vaan kotien tarjoama kasvatustapa tulisi pitää korkeimmassa arvossaan (Kiilakoski 2012, 64). Sekä Gygnaeus että Snellman molemmat vaikuttivat keskeisesti suomalaisen koulun syntyyn (Ahonen 2003, 22, 43). Gygnaeus katsoi, että kotien tarjoama traditio olisi korvattava asiantuntijätiedolla, jonka varaan koululaitos tulisi perustaa ja koulun tulisi tarjota kasvatuksellinen malli kodeille (Kiilakoski 2012, 63). Gygnaeuksen näkemystä vastustanut J. V. Snellman korosti kodin tarjoaman kasvatuksen ja rakkauden merkitystä, eikä pitänyt hyvänä Gygnaeuksen visiota asiantuntijuuden ylivallasta kotikasvatuksen suhteen. Snellmanin edustama nationalistinen kansakunta ajatteli piti sisällään uskomuksen siitä, ettei mikään kansakunta ole olemassa itseään varten, vaan sen korkeampana pyrkimyksenä voi nähdä olevan yleisinhimillisen sivistysajattelun kehittämisen, jossa katse on kohdistettuna tulevaisuuteen ja keskeisenä arvona suomalaisuuden vahvistamisen (Ahonen 2003, 23, Ikonen & Pehkonen 2016, 63). Nationalistiseen sivistyskäsitykseen kuului myös käsitys siitä, että valtio tehtävä oli aikaansaada koherentti kansakunta, jolla pyrkimys yhteiseen hyvään niin ymmärryksen, kuin konkreettisten tekojenkin tasolla (Ahonen 2003, 23).

Gygnaeuksen näkemys koulutuksen järjestämisen perustasta jäi vaikuttamaan voimakkaammin, mutta suomalaisen koulun historiassa ja sen kehityksessä voidaan nähdä Gygnaeuksen ja Snellmanin edustamien eetosten välisen vastakkainasettelun jatkuneen näihin päiviin asti juuri käsitteellisinä näkemyseroina sen suhteen, kuuluuko kasvatustapa ensisijaisesti kodeille vai valtiolle. Nykypäivänä tuo kahden eroavan kasvatuskäsityksen välinen jännite voidaan koulun kentässä havaita erityisesti asiantuntijätiedon valjastamisessa koulutuspoliittiseen päätöksentekoon, joka on vastakkainasetteluasemassa opettajien edustaman hiljaisen tiedon ja ammatillisen tradition kanssa (Kiilakoski 2012, 64).

Huolimatta 1900-luvun alusta lähtien valmistellusta oppivelvollisuudesta, vasta vuonna 1921 tuli kansakoulu pakolliseksi kaikille 7-13-vuotiaille lapsille. Koulu oli kuusivuotinen. Kuitenkin koko maan kattava ja kaikki tavoitettava kouluverkosto saavutettiin vasta 1930-luvulla (Simola 1995, 41). Kansakoulu perustettiin siis oppikoulun rinnalle, ja niiden välillä vallitsikin epätasa-arvo niin jatko-opintojen, kuin opetuksen järjestämisenkin suhteen. Kansakoulu oli koululaitoksen umpikuja, sillä se ei avannut väylää tai mahdollisuuksia jatko-opintoihin eli yliopistoon (Ahonen 2012, 144). Lisäksi mahdollisuudet käydä laajempaa opetusta tarjoavaa oppikoulua olivat maanlaajuisesti epätasa-arvoiset, sillä oppikoulutasoista opetusta järjestettiin enimmäkseen kaupungeissa. 1950-luvulla päätäjät havahtuivat maaseudulle kehittyneeseen koulutukselliseen vajeeseen, mutta vasta 1960-luvulla kävi selväksi, että kansakouluasteen käyneet nuoret muodostivat yhteiskunnallisesti ja sivistyksellisesti eräänlaisen alaluokan, jonka mahdollisuudet ja halukkuus kehittää itseään opiskelemalla olivat olemattomat (Ahonen 2012, 145).

Maailmansodat vaikuttivat suuria muutoksia kaikkialla maailmassa, ja Suomessakin yhteiskunta koki 1960-luvulla merkittäviä muutoksia (Ahonen 2012, 147 & Simola 1995, 42). Yhteiskunnallisesti suurin muutos tapahtui vuosina 1950-1975, kun Suomi muuttui köyhästä maatalousyhteiskunnasta hiljalleen vauraaksi teollistuneeksi länsimaaksi (Ahonen 2003, 110 & Lehtisalo 2005, 40). Tämä massiivinen yhteiskunnallinen muutos tapahtui Suomessa ennätysnopeasti, vain yhden sukupolven aikana, jonka aikana miltei kolmannes väestöstä siirtyi maatalouden alta kaupungistuneisiin ja teollistuneisiin elinoloihin (Ahonen 2003, 110). Monet perinteiset yhteiskunnalliset jaot, esimerkiksi sukupuolen ja yhteisöjen suhteen, muuttuivat, ja elämänmuoto vapautui. Yhteiskuntakuva, joka on aiemmin ollut yhdenmukainen ja homogeeninen, koki muutoksen, jolle keskeistä oli vapautuminen ja sallivuus. Teknologinen kehitys toi television kotitalouksiin kaikkien kansalaisten keskeelle, ja sen katsotaan vaikuttaneen kulttuurin muokkautumiseen ja kansainvälistymiseen siten, että eliitin muovaamat sivistyksen ja kulttuurin kuvat tulivat julkisiksi ja vallalla oleviksi (Lehtisalo 2005, 40). Suomeen kehittyi myös sosiaalisia ongelmia yhteiskunnan eriytymisen ja pirstaloitumisen johdosta (Ahonen 2003, 111). Uudelle aikakaudelle oli leimallista, että valtion rooli korostui ja se puuttui yhä laajemmin ja useammin asioihin, jonka seurauksena julkisen sektorin kasvu laajeni. Valtio otti itselleen uusia tehtäviä, jotka olivat aiemmin kuuluneet esimerkiksi perheille tai yhteisöille (Ahonen 2003, 112), sillä se katsoi tehtäväkseen puuttua syntyneisiin yhteiskunnallisiin ongelma-kohtiin entistä laajemmin. Tämän valtiollisen puuttumisen ja sen lisääntymisen näkeminen osana nykyistäkin opetuksen järjestämiseen vaikuttavaa hallintovaltaa avaa niitä syy-yhteyksiä, joita hyvinvointivaltioajattelulla ja opetuksen suuntaa koskevilla valtiollisilla vaatimuksilla on nykyisenkin koulureformin kanssa.

Keskeinen eetos 1960-luvulle ajoittuvalle muutokselle oli siis hyvinvointivaltiousko, jonka ytimessä oli ajatus siitä, että valtio kykenee tuottamaan toimillaan sellaisen yhteiskunnallisen toiminnan tason, joka mahdollistaa kansakunnan jatkuvan vaurastumisen. Hyvinvointivaltiousko vaikutti luonnollisesti myös koulutuksen kenttään pakottaen sen muuttumaan siten, että se kykenisi tuottamaan kansalaisia joilla kaikille olisi yhtäläinen mahdollisuus oppia ja kehittyä, ja näin nostamaan Suomen hyvinvointivaltioksi, jonka keskeinen funktio on talouden kasvattaminen ja kansalaisten ostovoiman parantaminen (Ahonen 2003, 113; Simola 1995, 42; Sahlberg 2015, 41). Muuttuneessa yhteiskunnassa yksilöltä edellytettiin ketterämpää toimintavalmiutta, sekä kykyä muuntua tarpeiden ja tilanteiden mukaan. Koululaitos oli siis valjastettava uudelleen, jotta se palvelisi paremmin muuttuneen yhteiskunnan tarpeita (Ahonen 2003, 113). Hyvinvointiyhteiskunnan rakennusprosessi ajoittui sotien jälkeiselle jälleenrakennuksen aikakaudelle, jolloin Suomessa haluttiin unohtaa sotien aikaan saama menetys ja tuho, ja katse kohdistettiin tulevaisuuteen mahdollisuuksineen. Koulutuksen järjestäytyminen entistä tehokkaammin nähtiin siis olennaisena osana tässä rakennusprosessissa, jolloin havahduttiin siihen, että rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa lapsi kävi joko kansa- tai

oppikoulua, ei kyennyt enää takaamaan riittävää koulutusta kaikille kansalaisille, ja niin ollen prosessi peruskoulun synnyttämiseksi oli käynnistynyt (Simola 1995, 42).

2.2 Tasa-arvon ajatuksesta peruskoulu-uudistukseen

Keskeinen elementti suomalaisen koulun kaikissa käännekohtissa on kautta aikojen ollut käsitys tasa-arvosta myös koulutusihanteena (Ahonen 2003, 114), ja se vaikutti koulutuspoliittiseen päätöksentekoon jo suomalaisen koulun synnyn ajoilla 1800-luvun lopulla. Erityisessä asemassa tasa-arvoajattelu on ollut suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1960-luvulla, jolloin nähtiin tarpeelliseksi tehdä sellaisia rakenteellisia muutoksia koulutuksen kentällä, joiden ansiosta kaikilla lapsilla olisi yhtäläinen oikeus koulutukseen. Tasa-arvoajattelu oli keskeinen ideologinen ulottuvuus myös 1960-luvulla syntyneessä ja merkitsevästi vallinneessa hyvinvointivaltioajattelussa (Ahonen 2003, 114), ja nämä kaksi muodostavatkin eräänlaisen ideologisen käsiteparin. Hyvinvointivaltioajattelun keskiössä oli taloudellisen kasvun rikastuttaminen, ja sen saavuttamiseksi tuli väestön ostokykyä tasaveroistaa ja maksimoida (Ahonen 2003, 115; Simola 1995, 41). Yhteiskunnallisen tasa-arvon, mahdollisuuksien yhdenvertaisuuden ja valtiollisen vaurastumisen edistämiseksi katsottiin yhteisen koulun olevan ratkaiseva tekijä, ja näin koulutuksen kenttä valjastettiin valtiolliseen taloussuunnittelun kehittämiseen ja tavoitteiden jouduttamiseen (Ahonen 2003, 115). Tasa-arvo näyttäytyikin tässä tutkimuksessa eräänlaisena ”edellytyskäsitteenä”, jota siis opetukselta edellytetään ja joka toisaalta edellyttää opetukselta useita erilaisia osaamiskvalifikaatioita ja niiden siirtämistä oppilaille, jotta he voivat toimia täysivaltaisina kansalaisina. Opetuksella pyritään siis tänä päivänäkin tasa-arvoon, ja toisaalta tasa-arvon vaatimus ohjaa opetuksen järjestämiselle asetettuja tavoitteita.

1960-luvun poliittiseen ja koulutuspoliittiseen keskusteluun liittyi myös näkemuserot tasa-arvon ja yksilön vapauden välillä vallitsevasta ristiriidasta. Esiin nousi kysymykset siitä, kuinka voimakkaasti yhteistä hyvää tavoiteltaessa voidaan kansakuntaa yhtäläistää. Moderni yhteiskunta, johon pyrittiin, salli yksilölle vapautta, mutta vapauden muoto oli rajoitettua (Ahonen 2003, 115). Snellmanilainen yhteiskunta-ajattelu ulottui siis aikaansa merkitsevästi tuonemmaksi, mutta 1960-luvun poliittisessa ja ideologisessa kentässä se sai kansan sivistämisen sijaan keskeisen merkityksensä kansan varallisuuden kasvattamisesta valtiollisen talouden vaurastuttamisen keinoin (Ahonen 2003,

116). Talouden kasvattamisen pyrkimyksenä oli siis tasapäästä yhteiskuntaa ja tuottaa kansalaisia joiden kesken vallitsi mahdollisuuksien yhdenvertaisuus, toisin kuin aiemmin vallinneessa sääty-yhteiskunnassa. Tämän pyrkimyksen kielteisenä seurauksena nähtiin toisaalta myös se, että kansakunta oli vaarassa muuttua massayhteiskunnaksi, jossa yksilön oikeudet heikkenevät valtiovallan alle (Ahonen 2003, 116). Hyvinvointiyhteiskuntatekniikka kohtasi myös uushumanistista kritiikkiä (Ahonen 2003, 140). Sen mukaan se näyttäytyi vaarallisena kehityskulkuna, jossa yksilö oli vaarassa menettää elämän arvokkuuden ja merkityksellisyyden kokemisen mahdollisuuden joutuessaan hyvinvointivaltioetoksen nielaisemaksi ja ainoaksi pyrkimykseen vain yhteiskunnallisen vaurastuttamisen ja elintason jatkuvan kasvattamisen. Elintason jatkuvalla kasvattamisella nähtiin olevan kielteisenä seurauksena kohtuuden unohtaminen (Ahonen 2003, 119).

Hyvinvointiyhteiskunnaksi pyrkivä Suomi joudutti koulutuksen kentän muutosta vuonna 1963, kun eduskunta teki periaatepäätöksellä esityksen koululaitoksen uudistamisesta, jossa esitettiin, että oppivelvollisuus tulisi pidentää yhdeksään vuoteen ja koko maahan olisi perustettava kaikkia kokonaisikäluokkia koskeva yhtenäinen koulujärjestelmä, jossa oppikoulut, kansalaiskoulut ja kansakoulut yhdistettäisiin yhdeksi kokonaisuudeksi (Ahonen 2003, 139; Sahlberg 2015, 43). Uusi peruskoulujärjestelmä oli toteuttamisvalmiudessa vuonna 1972 ja sen voidaan katsoa olleen aikanaan vallankumouksellinen juuri sen kaikkia ikäluokkia koskevan yhdenvertaisuusperiaatteen vuoksi (Sahlberg 2015, 44). Tämän niin kutsutun peruskoulun uudistusta koskevan päätöksen taustalla vaikutti sosiaalivaltio-optimismi, jonka pyrkimyksenä oli koulutuksellisen tasa-arvon keinoin tehostaa valtiokeskeisyyttä ja kansakunnan yhdenmukaisuutta (Ahonen 2003, 140). Peruskoulu-uudistuksen voi katsoa myös ajoittuneen keskelle kiivainta hyvinvointivaltion rakennuskautta (Simola 1995, 42) ja sosiaalivaltio-optimismi ja hyvinvointivaltiollistumispyrkimykset näyttäytyvätkin samansuuntaisina valtiollisina ideologioina. Uutta peruskoulua varten tuli luonnollisesti tuottaa uusi opetussuunnitelma. Tuon opetussuunnitelman pohjana toimi kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijoiden laatima mietintö, joka korosti samanaikaisesti sekä yhteisöllisyyttä että yksilöllisyyttä (Uusikylä 2005, 13). Koulun tehtäväksi esitettiin siis sekä oppilaan persoonallisen kehityksen että yhteiskunnallisen kansalaisaspektin edistäminen ja huolehtiminen. Tämä uudenlainen koulujärjestelmä edellytti myös uudenlaisia toimintatapoja toimivan koulun ja opetuksen järjestämisen suhteen. Kun samanaikaiseen opetukseen koottiin nyt hyvin erilaisista taustoista tulevia oppilaita, joilla kaikilla oli yksilölliset kyvyt ja halut opiskelun suhteen, tuli opetus järjestää siten, että kaikki oppilaat tuli ottaa

huomioon opetusta annettaessa ja sitä suunniteltaessa. Tämä edellytti myös erityisoppilaiden tarpeiden huomiointia kaikissa koululaitoksissa². Peruskoulu-uudistus ei myöskään ollut vain organisaatiotasolla tapahtunut muutos, vaan edellytti koko kasvatustilanteen muutosta kautta maan, sillä aiemmin eri kouluasteilla toimineet ja työskennelleet opettajat opettivatkin nyt kaikki saman koulujärjestelmän sisällä. Tämä edellytti opettajilta kykyä omaksua sellaisia opetusmenetelmiä ja hallita uudenlaisia oppimisympäristöjä, joilla voitiin taata kaikille oppilaille tasa-arvoiset oppimisen mahdollisuudet. Opettajan ammatti koki siis peruskoulu-uudistuksen myötä merkittävän muutoksen ja heidän tuli kehittää itseään merkittävästi erilaiseen opettamisen kulttuuriin (Sahlberg 2015, 49).

Peruskoulu-uudistuksen myötä voidaan havaita myös selkeä muutos opetussuunnitelmasta nousevien arvojen ja siihen asetettujen tavoitteiden suhteen. Kun aiemmin kansakoulu aikana asetetut tavoitteet olivat ensisijaisesti koulutyölle suuntaa antavia ja kohdistuivat erityisesti opettamiseen, oli Peruskoulun opetussuunnitelma (1970) hengeltään toisenlainen. Se määritteli tarkasti ja hierarkkisesti tavoitejärjestelmän, joka toimi koulutyön ja opetussuunnitelman perustana, jonka seurauksena tuli opetuksen sisältöjen, menetelmien, käytettävien materiaalien sekä arvioinnin olla opetussuunnitelmassa annetuista arvoista ja tavoitteista johdettuja. Tätä muutosta voidaan Simolan mukaan kutsua *opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumiseksi* (Simola 2015, 27). Peruskoulu-uudistus toi muutoksia siihen puheeseen, joka kohdistui koulun ja opetuksen päämääriin ja tavoitteisiin. Tavoitteet kohdistuivat muutoksen myötä kasvatukseen ja opettamiseen sijaan itse oppimiseen. Lisäksi oppiminen nähtiin ensisijaisesti laaja-alaisena ja korkeatasoisena osaamisena aieman kansalaisen perustaitojen ja yhteisten arvojen ja asenteiden oppimisen sijaan. Uutta oli myös tavoitteiden täsmällinen ilmaiseminen, joka tuli erityisesti esiin yksittäisen oppilaan oppimisena. Koulupuheen muutoksena voidaan nähdä lisäksi myös ne muutokset, jotka ovat havaittavissa peruskouluteksteistä, jotka muodostivat uudenlaisen ja erityisen hierarkkisen tavoitejärjestelmän (Simola 2015, 28)³. Nämä opetussuunnitelmasta nousseet tieto- ja oppimiskäsitykset kokivatkin peruskoulu-uudistuksessa merkittävän muutoksen aiempaan, ja konkretisoituvat käytännön koulutyössä (Sahlberg 2015, 61). Opetussuunnitelmat opetuksen järjestämistä koskevinasiakirjoina ovat aina olleet ja ovat tämänkin tutkimuksen kannalta olennaisia aikalaisasiakirjoja, joiden avulla

² Erityisopetuksen huomioimisen lisäksi oppilashuollon muutoksena ilmeni oppilaanohjaus, josta tuli erottamaton osa koulua. Sen tarkoituksena oli minimoida oppilaiden väärät koulutukselliset valinnat jatko-opintoja ajatellen (Sahlberg 2015, 46).

³ Opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumisen voi nähdä liittyvän amerikkalaisen Ralph Tylerin muotoilemaan Tylerin rationaaliin (1949), joka vaikuttaa edelleen opetuksen suunnittelussa eräänlaisena paradigmana, ja näkyy niin valtiollisella opetuksen järjestämisen kuin yksittäisen opettajan työn toteuttamisen tasolla. Tylerin mallin ydinajatus on, että opetuksen suunnittelu on aloitettava aina määrittelemällä ne tavoitteet, joita opetukselle asetetaan, jonka jälkeen sekä opetus- että arviointimenettelytkin ovat johdettava asetetuista tavoitteista (Simola 2015, 29).

pyritään tässä tutkimuksessa tekemään näkyväksi opetuksen digitaaliseen murrokseen liittyviä diskursseja.

2.3 Uusliberalistinen koulutuspolitiikka muuttaa koulua

1970-luvun loppupuolella yhteiskunnallisen sosiaalivaltiollistumiskehityksen hidastumisen ja 1990-luvun laman katsotaan vaikuttaneen koulutukseen siten, että myös koulutuksen kentälle katsottiin tarpeelliseksi tehdä muutoksia (Simola 1995, 43). Hyvinvointivaltiollistumiskehityksen hidastumisen rinnalle nousi uusliberalistinen talous- ja yhteiskuntanäkemyks, jonka myötä aiempi mahdollisuuksien yhdenvertaisuuden tavoittelu ei ollutkaan enää keskeinen vaikutin koulutuspoliittisessa päätöksenteossa (Ahonen 2012, 164). Nykyäänkin vaikuttavan uusliberalistinen yhteiskuntanäkemyksen vaikutuspiiri ulottuu useimmille yhteiskunnallisille sektoreille, kuten talouteen, politiikkaan, kansainvälisiin suhteisiin, kansallisiin ideologioihin sekä kulttuuriin (Saad-Filho & Johnston 2005, 1), joten sen vaikutus myös koulutuspolitiikkaan ja koulutuksen järjestämiseen on vääjäämätön. Elinkeinoelämän valtuuskunnan (EVA) vuonna 1988 teettämän tutkimuksen mukaan suomalaista koulua vaivasi tavoitteiden puute, jonka myötä koulu tuotti tasapäistä massaa, joka ei kyennyt saavuttamaan parhainta osaamisen tasoa (Uusikylä 2005, 14). Puhe koulutuksen tasapäistävästä vaikutuksesta voidaan nähdä uusien keskiluokkien syntyminen ilmentymänä. Yhteiskunnallisen ilmapiirin muutos toi esiin syntyneiden keskiluokkien uudet eriytyneet ja spesifit tarpeet, joilla oli vaikutusta myös koulutuspoliittiseen päätöksentekoon (Ahonen 2012, 165). Koulutuksen kentälle tuotiin hallintoideologian muutoksena päätöksenteon hajauttaminen, joka käy ilmi vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (pop85). Sen myötä haluttiin tehostaa koulutuksen kentän toimintaa sitomalla koulutasot yhä tiukemmin opetussuunnitelmaan, jonka kehittämisen keskeisin vastuu oli kunnilla opetuksenjärjestäjinä (Simola 1995, 44). Uusliberalistisen koulutusajattelun myötä koulu haluttiin irrottaa valtion säätelystä ja näin ollen koulutuksenkenttä vapautettiin markkinoille (Ahonen 2012, 165; Tuomisto 2012, 419). Tämä markkinoille vapauttaminen näyttäytyykin tässä tutkimuksessa keskeisenä murroksena, jonka myötä markkinoiden läsnäolo koulussa on tullut pysyväksi osaksi koulua ja sen järjestämistä.

Keskeistä ja uutta vuoden 1985 opetussuunnitelmassa oli visio opettajasta oppimisympäristöjen kehittäjänä, sekä näkemykset siitä, että jokaiselle oppilaalle tuli tarjota yksilölliset opintosuunnitelmat. Nämä muutokset voidaan nähdä tyypillisinä ilmentyminä markkinavoimien vaikutuksista koulutukseen, jonka myötä suomalainen koulutuksen kenttä omaksui uudenlaisen tehokkuusajatteluun nojaavan puhutavan (Simola 1995, 44). Tuotanto- ja liike-elämän intressit nousivat määrääviksi elementeiksi hallituksen koulutuspoliittisessa päätöksenteossa, ja niiden myötä määriteltiin suuressa määrin sitä, että peruskoulussa tulisi korostaa erityisesti laatua, jatkuvaa arviointia sekä kykyä reagoida yhteiskunnallisiin muutoksiin.

Uudet koulutukselliset (oikeistoliberalistiset) tavoitteet korostivat markkinoiden kentältä tuttuja tehokkuuden, sekä sopeutumisen- ja kilpailukykyjen ihanteita (Uusikylä 2005, 14; Värrö 2018, 46). Tämä uusliberalistiseksi kutsutun koulutusajattelun ytimessä oli vapaan kilpailun ja tuottavuuden käsitteet. Yhtenä esimerkkinä tapahtuneesta muutoksesta voidaan pitää aiempaa valtion taholta järjestettyä oppikirjatarkastusta. Uuden ajan hengessä oppikirjojen sisältö määräytyi niiden kirjoittajien ja kustantajien mukaan ja näin oppikirjojen kysyntä ja tarjonta tuli riippuvaiseksi markkinoista. Näin ollen myös kouluille opetuksen järjestämiseen jaetut rahat olivat vapaasti käytettävissä, ja koulutasolla voitiin tehdä päätöksiä siitä, käytetäänkö raha oppikirjojen ostamisen sijasta esimerkiksi tietotekniikkaan (Ahonen 2012, 165). Näin avautui väylä, jossa yritysmaailma alkoi liukua koulutuksenkentälle vaatien kouluilta tuloksellisempaa ja tehokkaampaa toimintaa, sekä parempaa tuottavuutta, sillä ajateltiin, että koulutukseen käytettyjen rahojen tuli tuottaa riittävää kvalifikaatiota, joita kyettiin mittaamaan selkeillä mittareilla (Ahonen 2012, 165; Kiilakoski 2012, 171). Kyseinen kehitys on jatkunut näihin päiviin asti ja opetuksen digitalisaatio ja siihen liittyvä opetusmateriaalien digitalisoiminen voidaan myös nähdä osana opetuksen ja markkinoiden välisestä suhteesta, joka tässä tutkimuksessa näyttäytyykin problemaattisena osana tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön lisäämistä.

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on yhä voimissaan ja vaikuttaa suomalaiseenkin kouluun merkittävästi. Talouden määräämisvalta on suuri ja se ohjaa monien yhteiskunnallisten pyrkimysten lisäksi myös kasvatusta (Kiilakoski 2012, 169). Talous yhteiskunnallisena elementtinä on muuttunut ”elämän edellytykseksi” ja sen kaikkialle, jopa kouluun, ulottuvaa läsnäoloa ja siitä kumpuavia vaateita pidetään jo uudenlaisena normaalina, johon jokaisen yksittäisen ihmisenkin tulee sopeutua. Koulun saralla uusliberalismiin kuuluva markkinamuotoisuus muuttaa erityisesti kasvatusta ja koulutusprosessiin kuuluvaa kompleksisuutta tekemällä niistä selkeitä ja helposti mitattavia muutujia, jotka ovat taloudesta tuttuja elementtejä (Kiilakoski 2012, 171). Koulun alun perin autonominen olemus yhteiskunnallisena instituutiona on katoamassa, ja koulusta on tulossa vain yksi osa kokonaista talouden koneistoa, jonka tavoitteena on talouselämän kasvu ja kansalaisten ostovoiman

ylläpitäminen. Juuri näitä diskursseja tulee tehdä näkyväksi tarkasteltaessa opetuksen digitalisoinnista. Mikäli tyydymme tarkastelemaan opetuksen teknologisoitumiskehitystä vain modernina pedagogiikkana tai uudistettuina opetuskäytänteinä, ja jättämällä huomiotta ne diskurssit joita ilmiön ympärille kytkeytyy, suljemme silmämme koulutuksen kenttään merkittävästi vaikuttavilta tekijöiltä.

2.4 Suomalainen peruskoulu 2000-luvulla

Suomen liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1995 toi vain vähän suoria muutoksia suomalaiseen koulutuspolitiikkaan, sillä EU:n jäsenmailla säilyi velvollisuus ja oikeus järjestää opetus itsenäisesti oman maansa sisällä. Liittyminen unioniin lisäsi kuitenkin kansainvälistä kanssakäymistä myös koulutuksen saralla, joka näkyi esimerkiksi OECD:n (taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) järjestämässä koulusaavutusmittauksissa (esim. PISA), jotka nousivat keskiöön erityisesti uuden vuosituhannen alussa (Ahonen 2012, 172). Vuonna 1992 voimaan tullut perusopetuslaki velvoitti kaikki maan koulut taipumaan opetuksen tuottavuuden mittaukseen, josta vastasi kouluhallitus. Mittauksen kohteena oli opetussaavutusten lisäksi myös koulunpidon taloudellisuus sekä koulu yhteisössä vallinnut ilmapiiri. Koulun mittauksissa saama tulos vaikutti siihen, millaista tukea ja voimavaroja sille valtion taholta jaettiin. Kansainvälinen opetustulosten ja koulun tehokkuuden mittaaminen vaikutti suoraan niihin odotuksiin, joita koululle asetettiin, sekä siihen mihin suuntaan koulua katsottiin tarpeelliseksi kehittää (Ahonen 2012, 172).

2000-luvun suomalaisen koulutuspolitiikan yhtenä merkittävimmistä eetosista voidaan pitää suurella syyllä teknologisen-taloudellista orientaatiota, jonka katsotaan vaikuttavan koulutuksen kansainvälistä toiminta- ja kilpailukykyä kohentavaan vaikutukseen (Kiilakoski & Oravakangas 2012, 129; Värri 2018, 46). Koulutus näyttäytyy nykyisessä uusliberalistisessa tietoyhteiskunnassa keinona tuottaa sellaisia yksilöitä joiden osaamis- ja taitoprofiili vastaa yhteiskunnasta nousevia ja tuotanto- ja elinkeinoelämää palvelevia tarpeita. Tämä asettaa koulutuksen järjestämistä koskeviin prosesseihin vaatimuksia ja haasteita, joihin pyritään vastaamaan mahdollisimman tehokkaasti. Nykyistä koulutuspoliittista keskustelua ohjaa vahvasti tehokkuuden ja tuloksellisuuden vaatimus, joka näyttäytyy toisaalta siinä, kuinka tehokkaasti nykyinen koulujärjestelmä kykenee vastaamaan juuri

edellä mainittuihin tuotantoelämästä nouseviin tarpeisiin, ja toisaalta kuinka opetus kykenee vastaamaan asetettuihin oppimisen tavoitteisiin (Kiilakoski & Oravakangas 2012, 129). Kasvatus ja koulutus nähdäänkin nykyisin uusliberalistisen ideologian mukaan tuotannon tekijänä, jossa taloudelliset funktiot ohjaavat koulutuksen järjestämistä yhä vahvemmin (Värri 2018, 47). Kansainvälisesti mitatut koulutusvertailut ja niissä menestyminen nähdään osoituksena onnistuneesta koulutuspolitiikasta. Suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa koulutuksen kentällä vallitseva teknologis-taloudellinen orientaatio, jonka keskiössä on talouden tuottavuuden maksimoiminen, jättää väijäämättä vähemmälle huomiolle kasvatuksen, joka kaikesta huolimatta on koulusta erottamaton osa (Kiilakoski & Oravakangas 2012, 129). Tämä teknologis-taloudellinen koulutusorientaatio vaikuttaa koulutukseen ja kasvatukseen siten, että kasvatus aletaan nähdä teknologiana eli eräänlaisena välineenä, jonka avulla voidaan saavuttaa niitä tavoitteita, joita yhteiskunnalliset tarpeet edellyttävät. Tapa, jolla suomalaisessa koulutuspolitiikassa puhutaan tuloksellisuudesta ja sen arvioinnista katsotaan juontavan juurensa OECD:n vaikutuksista erityisesti Opetushallituksen tuottamaan koulutuspuheeseen 1990-luvulla, jolloin suomalaista koulutuspolitiikkaa haluttiin yhdenmukaistaa OECD:n normien mukaiseksi (Värri 2018, 47). OECD katsoo väestön koulutustason olevan olennainen osa taloudellisen kilpailukyvyyn säilyttämisessä ja kasvattamisessa, ja tämä ajatusmaailman voidaan nähdä siirtyneen suomalaiseen koulutuspoliittiseen puheeseen entistä vahvemmin erityisesti 2000-luvulla (Kiilakoski & Oravakangas 2012, 130). Onkin syytä kysyä, kenen ehdoilla Suomalaista perusopetusta uudistetaan; markkinoiden vai yksilön todellisen edun ehdoilla?

Uusliberalismi, joka on erottamaton osa nykyistä yhteiskuntarakennetta, korostaa kansainvälisten markkinoiden vapautta. Vaatimus markkinoiden vapaudesta on johtanut talousoppiin, joka kyseenalaista Suomessakin aiemmin vallinnutta hyvinvointivaltiomallia. Näin ollen julkinen päätöksenteko ja poliittinen agenda on saanut uudenlaisia tulkintamalleja. Uusliberalistisen ideologian mukaan valtion julkista päätöksentekoa on supistettava, jos kansallinen yhdenmukaisuus ja yhteiskunnalliset tasa-arvo pyrkimykset uhkaavat vaarantaa (kansainvälisten) markkinoiden vapautta (Värri 2018, 47). Tämän seurauksena myös koulutuspoliittinen päätöksenteko on alistunut uusliberalistisen ideologian alle. Kapitalismin eetos siirtyy poliittiseen kenttään erityisesti ylikansallisten organisaatioiden kautta, joiden kanssa valtiot rakentavat yhteistyötä. Tällaisia vaikuttajaorganisaatioita ovat esimerkiksi OECD, EU ja Maailmanpankki, joiden ideologioiden siirtyminen koulutuksen kentälle on luettavissa myös suomalaisen koulutuspolitiikan visioista (Värri 2018, 48). Nämä ideologiat tulevat näkyviksi ministeriöiden ja opetusvirastojen julkilausumissa, jonka myötä ne suoraan vaikuttavat kansallisiin opetussuunnitelmiin ja lopulta yksittäisten koulujen opetussuunnitelmiin, sekä siihen millaisia pedagogisia käytäntöjä opetuksen järjestämiseksi tuotetaan (Värri 2018, 48). Tuore esimerkki taloudellisen orientaation vaikuttavuudesta opetuksen järjestämiseen on opetussuunnitelmassa esiin tuleva yrittäjyyskasvatus, jonka taustalla voidaan nähdä juuri taloudellisen ideologian vallitsevuus (Värri 2018, 48). Tässä tutkimuksessa pyrin tuomaan esiin eri tahojen julkilausuttuja

ideoita liittyen opetuksen digitalisaatioon, ja toisaalta havaitsemaan myös niitä vaiettuja arvonäkymiä, joita opetuksen teknologisoitumiseen liittyy.

3 Opetussuunnitelma yhteiskunnallisten ideologioiden toimeenpanijana

Opetussuunnitelma on oppivelvollisuuskoulun toimintaa ohjaava virallinen asiakirja, johon sisältyy kulloisestakin yhteiskunnallisesti ilmapiiristä nousevia arvoja ja asenteita. Opetussuunnitelma suuntaa koulun pitoa, sen järjestämistä ja lopulta arviointia siitä, kuinka suunnitelmasta nousseet tavoitteet saavutettiin. Kun opetussuunnitelmaa tarkastelee suomalaisen peruskoulun historiallisessa kontekstissa, voidaan havaita, että sen ydinolemus on muuttunut kansakouluajoista peruskoulun syntyyn (Simola 2015, 27). Opetussuunnitelmille olennainen piirre on niiden muutosta ajava eetos; jotakin halutaan tehdä toisin kuin aiemmin ja muutoksen perusteeksi asetetaan usein yhteiskunnalliset paineet (Simola 1995, 74). Tässä luvussa katsotaan hiukan suomalaisen opetussuunnitelman historiaan, sekä nivotaan yhteen opetussuunnitelmasta nousevien teemojen vaikutusta opetuksen digitalisoitumiseen.

3.1 Opetussuunnitelmat muutoksen käynnistäjinä

Koulutuksen organisoinnin apuna toimivat opetussuunnitelmat ilmentävät aina aikansa koulutuksellisia, kasvatuksellisia ja poliittisiakin pyrkimyksiä, ja toimivat koulutuksen järjestämisen valtiollisena ohjausjärjestelmänä pyrkien takamaan koulutuksen tasa-arvoisuuden myötä yhdenvertaiset mahdollisuudet kaikille oppi-ikäisille lapsille. Opetussuunnitelmat voidaan nähdä sellaisina aikalaisasiakirjoina, joihin on kätkeytyä käsitys siitä, mitä koulu on ja millaiset erityiset pyrkimykset sillä on yhteiskunnallisesti ja historiallisesti muovautuneena instituutiona, jolla on sekä kulttuurisia että sosiaalisia vaikutuksia, sekä millaiset ovat ne kehykset joissa kaikki koulussa tapahtuva toiminta tapahtuu ja joihin se perustuu (Simola 1995, 96). Tämä opetussuunnitelmille tyypillinen puhetapa määrittelee myös sitä, millaista muutosta koulun katsotaan voivan vaikuttaa niin yksilötasolla kuin yhteiskunnallisestikin, sekä sitä millaiseksi koulun katsotaan olevan mahdollista muuttua, jos ja kun

muutos katsotaan tarpeelliseksi (Simola 1995, 96). Opetussuunnitelmille, jotka ohjaavat oppivelvollisuuskoulun toimintaa, ominaista useimmiten onkin muutoshakuisuus, jossa pyrkimyksenä on koulun ja koulutuksen järjestämistä koskevan muutoksen myötä vastata yhteiskunnasta nouseviin tarpeisiin (Simola 1995, 74).

Kun suomalainen koulu rakentui kansa- ja oppikoulujärjestelmän pohjalle, nousivat koulutyölle asetetut tavoitteet koulun tarkoituksesta käsin, ja olivat luoteeltaan arvopäämääräisiä. Sen sijaan, että ne olisivat toimineet mittareina sille, oltiin koulunpidossa onnistuttu, ne olivat pikemminkin koulun järjestämistä ja toteuttamista ajatellen suuntaa antavia arvolatautuneita autonomisen koulun aatteita (Simola 2015, 27). Kuitenkin olennainen henki, joka on luettavissa jo vuoden 1925 opetussuunnitelmakomitean lausunnosta oli kansakoulussa tapahtuvan muutoksen näkeminen tarpeellisenä, jotta koulunpidolla voitaisiin vastata paremmin käytännön elämästä nouseviin tarpeisiin (Simola 1995, 74). Tultaessa 1980-luvulle, jolloin peruskoulua perustettiin, nousi opetussuunnitelmaan sellaiset käsitteet kuin yhteiskunnallinen jatkuvuus, työelämästä nousevat tarpeet, ympäristön suojeleminen, kansallisen kulttuurin vaaliminen ja kansainvälisen yhteistyön lujittaminen. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi pyrittiin muovaamaan sellaisia yksilöitä, jotka kykenivät vastaamaan heille visioituihin ja asetettuihin tavoitteisiin. Erityisesti juuri ensimmäinen perusopetuksen opetussuunnitelma vuodelta 1985 korostaa yhteiskuntaa ja sen muutosta koulutyölle asetettujen tavoitteiden lähtökohtana (Simola 1995, 75).

Suomen koulutushistoriaa tarkasteltaessa voidaan havaita, että kaikkia peruskoulun opetussuunnitelmia yhdistää niiden keskiössä oleva ja koulun olemassa olon oikeuttava ajatus siitä, että kaiken toiminnan ytimessä on yksilön kykyjen ja persoonallisten ominaisuuksien monipuolinen kehittäminen. Tämän yksilön hyvää tarkoittavan ydinajatuksen perusteena voidaan kuitenkin aina nähdä yhteiskunnalliset vaatimukset, jolloin yhteiskunnasta ja sen tarpeista puhutaan opetussuunnitelmissa ikään kuin se olisi itsellinen subjekti, jolla on tahtoa ja tarvitsevuutta (Simola 1995, 75). Simola kutsuu tällaista opetussuunnitelmissa ilmenevää tavoitteiden asettamisen yhteiskunnallista perustetta ”yhteiskunnan personifioimiseksi”, jonka voidaan ajatella nostavan esiin sitä, että koulutyön päämäärät, pyrkimykset ja tavoitteet tulee asetetuksi jonkin koulun ulkopuolisen ja sen yläpuolella, ikään kuin arvostelun ulkopuolella olevan instanssin toimesta (Simola 1995, 75). Tähän ajatteluun perustuen nykyisestä opetussuunnitelmasta huokuva taloudellista tuottavuutta korostava orientatio on aikamme arvoja ja asenteita ilmentävä eetos. Voidaankin todeta, että opetuksen digitalisointuminen on juuri tämän eetoksen ilmentymä.

Koulutuksen järjestämistä, tavoitteellista toimintaa ja tavoitteiden saavuttamista määrittelee suunnitelmallisuus. Toiminnan suunnittelun voidaan katsoa auttavan tavoitteiden määrittämisessä, sekä arvioinnin kriteereissä. Opetussuunnitelmien voidaan katsoa siis ohjaavan koulun toimintaa, sekä

lisäksi siellä muodostuvia vuorovaikutussuhteita (LeBaron 2011, 17). Niihin muutoksiin, joita kouluun ja opetuksen järjestämiseen katsotaan tarpeelliseksi tehdä, tulee opetussuunnitelmatasolla luoda suuntaviivat. Jotta opetussuunnitelma sisältöineen ja arvoineen olisi oikeutettu, tulee sen olla yhteisesti hyväksytty ja jaettuun näkemykseen perustuva (LeBaron 2001, 18). Näin ollen opetuksen digitalisaation tähtäävät pyrkimykset ovat siis ensisijaisesti opetussuunnitelmaan juurrutettuja arvolutautuneita pyrkimyksiä, jotka perustuvat aikansa kasvatustilfilosofiaan, teoriaan perustuviin näkemyksiin oppimisesta, käsityksiin oppilasyksilöistä, tietämykseen heidän yhteisöistään, sekä siitä millaisissa institutionaalisissa normeissa heidän oppimisensa tapahtuu (LeBaron 2001, 20). Opetussuunnitelmatyössä korostuu olennaisena osana myös sen hahmottaminen millaisia ovat ne koulun ulkopuolelta tulevat (yhteiskunnalliset) vaikuttimet, joilla on merkitystä sille, millaisia tavoitteita koulutyölle tulisi asettaa (LeBaron 2001, 22). Opetuksen digitalisoiminen on esimerkki tällaisesta koulun ulkopuolelta tulevasta, yhteiskunnallisesta vaikutuksesta, joka saa sijansa opetussuunnitelmassa ja alkaa ohjaamaan koulutyötä, sen järjestämistä sekä sille asetettuja tavoitteita. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista onkin tutkia miten yhteiskunnalliset paineet työntävät muutosaaltoja opetussuunnitelmatasolle, josta ne rantautuvat kouluun ja opetukseen.

3.2 Tylerin rationaali: tehokkuuden ja tuottavuuden ideaali

Suomessa on jo hyvän aikaa pyritty koulutuksen järjestämisen systemaattisella organisoinnilla saavuttamaan mahdollisimman tehokkaasti asetetut tavoitteet. Opetustyöhön on juurtunut teollisesta työmaailmasta tuttu organisoinnin ja rationalisoidun johtamisen malli, jonka voidaan saaneen pääasialliset vaikutteensa amerikkalaisen Ralph Tylerin julkaisemasta opetussuunnitelmateoriasta (1949). Tylerin rationaalissa korostuu selkeästi saavutettavissa olevien tavoitteiden asettamisen lisäksi koulutuksen järjestäminen siten, että asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa mahdollisimman tehokkaasti (Kiilakoski 2012, 131). Suomalainen opetussuunnitelmien historia muuttui erityisesti 1990-luvulla, jolloin juuri Tylerin rationaalista kumpuava tulosajattelu rantautui koulutuksen kentälle. Tulosajattelu lanseerattiin kehittämisen nimissä. Uusi kehityksellinen suunta toi mukanaan myös uuden tavan puhua, kokonaisen uuden kielen, joka käänsi aiemmat puheet *kasvatuksesta* uudenaikaiseen *koulutukseen*. Puhe koulutuksesta korosti tehokkuutta, taloudellisuutta, laatua, visioita, strategioita ja tuottavuutta (Kiilakoski 2012, 132). Tämän opetussuunnitelmateoreettisen uuden

tavan nähdä opetus ensisijaisesti tehokkuuteen pyrkivänä koulutuksena muutti kasvatus teknologisesti haltuun otettavaksi systeemiksi, joka oli linjassa kaikkialla yhteiskunnassa tapahtuvan teknologisen kehityksen kanssa (Kiilakoski 2012, 133). Tehokkuuden ideaalin voidaan nähdä vaikuttavan edelleen suomalaisessa koulutuksessa, ja siksi se liittyy läheisesti myös opetuksen teknologisoitumisen taustalla nähtäviin arvolutuneisiin ulottuvuuksiin, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä elementtejä.

Opetussuunnitelmat ja säädetyt lait muodostavat tietynlaisen strategisen toimintamallin, johon koulutuspolitiikka perustuu. Tätä strategiaa pyrkii koulutuspolitiikka toteuttamaan tehokkaiden välineiden, kuten arvioinnin, avulla. Tästä johtuen teknologisen diskurssin ytimessä voidaan nähdä olevan strateginen ajattelu. Strateginen ajattelu muovaa kuitenkin käsityksiämme niistä positioista joita kouluun instituutiona sisältyy; opettajat ovat kouluttajia, ja oppilaat ovat muuttuneet subjekteista objekteiksi, ja tavoitteena on tuottaa näille objekteille tiettyjä osaamiskvalifikaatioita. Opetuksen teknologia liittyy uusliberalismiin, jossa koulutus on väline, jonka avulla pyritään saavuttamaan tavoiteltu talouskasvu (Kiilakoski 2012, 149). Onkin syytä havahtua näkemään, millaiseen moninaisten vaikuttimien alaisuuteen opetussuunnitelmamme on kenties ajautumassa, ja kuinka näiden yhteiskunnasta nousevien vaateiden aallokossa opetus ja kasvatus kykenisivät säilyttämään oman autonomiansa, joka on olennainen osa sivistysajattelua.

4 Elinikäinen oppiminen

Elinikäinen oppiminen nousee nykyisessä koulutuspuheessa toistuvasti esiin ja on opetus suunnitelmissakin korostuva käsite. Osaksi yhteiskunnallista koulutuspolitiikkaa elinikäisen oppimisen käsite nousi 1960-luvulla, ja nyt 2000-luvulla sen katsotaan jo olevan erottamaton osa koulutusjärjestelmää lähes kaikkialla maailmassa ja eräänlainen koulutuksellinen oikeutus (Tuomisto 2012, 411; Bacchi 2009, 222). Se ei ole uusi termi, vaan pikemminkin sitä voidaan pitää yhtä vanhana keksintönä kuin ihmiskuntaa itseään, sillä perinteisesti suuri osa ihmisen oppimisesta on aina tapahtunut käytännön tasolla ja ihminen on luonteeltaan alati oppiva. Kehittyminen ja oppiminen nähdään yksilön oikeuksiin ja vapauteen liittyvinä elementteinä. Elinikäisen oppimiseen voidaan katsoa liittyvän kuitenkin myös sellaisia ideologioita, jotka kääntyvät yksilön vapautta vastaan, ja jotka sijoittuvat samalle agendalle opetuksen digitalisaation kanssa.

4.1 Elinikäisen oppimisen kulisseissa

Elinikäisen oppimisen käsitteeseen sisältyy kaksi toisistaan poikkeavaa ulottuvuutta; läpi elämän kestävä oppiminen voi olla yksilön ja kansakuntien vapauttamisen väline, tai se voi toimia hallintavälineenä. Se kumpi näistä näkemyksistä korostuu, riippuu erityisesti siitä, korostetaanko elinikäisen oppimisen käsitettä käytettäessä yksilön oman kehityspyrkimyksen ja mahdollisuuksien edistämistä, vai nähdäänkö elinikäinen oppiminen välineenä sopeuttaa ihmiset työ- ja liike-elämän jatkuvasti muutoksessa oleviin vaatimuksiin (Tuomisto 2012, 411). Näin ollen elinikäisen oppimisen käsitettä ja sen merkitysulottuvuuksia voidaankin tarkastella sekä yksilöä koskevista, että yhteiskunnallisista lähtökohdista käsin. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna elinikäisen oppimisen käsitteellä pyritään kehittämään kansanvaltaa sekä edistämään tuotantoa, jolloin yksilöt muodostavat tietynlaisen yhteiskunnallisen pääoman (Bacchi 2009, 223). Juuri kansanvallan kehittymistä ja kasvamista voi-

daan demokratian ohella pitää länsimaisten kansallisvaltioiden yhteisenä nimittäjänä, sillä onnistunut demokratia edellyttää kansakunnilta yleissivistystä, sekä halua ja kykyä yhteiskunnallisten teemojen omaksumiseen. Yksilöllisistä lähtökohdista tarkasteltuna elinikäisen oppimisen käsitteellä voidaan viitata ja pyrkiä humanistisen ihmiskuvan ylläpitämiseen, jonka keskiössä on ”vapaa” ihminen ja kansalainen, jonka keskeinen tehtävä on itsensä kehittäminen omista lähtökohdistaan ja omiin kykyihinsä nojaten, ja näin ollen lopulta hyödyttää myös yhteisöä ja yhteiskuntaa. Humanistisen ihmiskuvan olemukseen kuuluu siis myös solidaarisuuden ja yhteisöllisyyden elementit (Tuomisto 2012, 413). Elinikäisellä oppimisen yksilöä korostavalla ulottuvuudella voidaan toisaalta viitata myös individualismiin, jolla on kapea-alainen, yksilön hyötyä korostava sävy (Tuomisto 2012, 412). Länsimaissa vaikuttava uusliberalismi korostaa individualismia, jonka myötä yksilön on mahdollista kehittyä mahdollisimman tehokkaaksi ja uusiin vaatimuksiin alati mukautuvaksi yksilöksi ja kuluttajaksi. Uusliberalistisessa ihmiskuvassa korostuukin solidaarisuuden ja yhteisöllisyyden sijaan markkinahenkisyys, jolle on ominaista tehokkuus ja tuottavuus (Tuomisto 2012, 413). Korostettaessa yhteiskunnallisia työtekemiseen liittyviä elinikäisen oppimisen orientaatioita, ongelmana kuvataan olevan yhteiskunnallinen tarve tuottaa työntekijöitä, jotka kykenevät vastaamaan työelämän vaatimuksiin ja ovat alati joustavia (Bacchi 2009, 224). Näin ollen elinikäinen oppiminen näyttäytyikin ikään kuin lääkkeenä tiettyyn yhteiskunnalliseen ongelmaan.

4.2 Elinikäinen oppiminen globaalin maailman yhteisenä arvona

Euroopassa voidaan nähdä kehittyneen valtioiden rajat ylittävä yhteinen konsensus, jossa nähdään tärkeäksi asettaa sellaisia yhteisiä koulutuksellisia kvalifikaatioita, jotka ovat läpinäkyviä ja vertailtavissa keskenään. Työelämän ja työn tekemisen kankeutta halutaan poistaa kauppaliiton aktivoimalla ja lisäämällä sellaisia elementtejä, jotka hyödyttävät asetettuja (talouspoliittisia) tavoitteita (Bacchi 2009, 224). Maailmanlaajuisesti kasvatuksen ja koulutuksen sektorit ovat sidottu tiiviisti talouden ja tuotannon välineiksi juuri elinikäisen oppimisen nimissä (Värrö 2018, 48). Vuonna 2005 Euroopan komissio tuotti linjauksen, jossa visioitiin Euroopan yhteisiä laatuluokituksia koskien koulutusta ja työntekeä. Linjauksessa todetaan, että keskeinen tavoite on vahvistaa keskinäistä luottamusta ja yhteistyötä eri sidosryhmien välillä elinikäisen oppimisen kentässä. Tämän avulla halutaan mahdollistaa elinikäisten oppijoiden paremmat keinot hyödyntää saatavilla olevaa tietoa, taitoja ja

kompetensseja, jotta oppijoiden ja työmarkkinoiden liikkuvuus olisi tulevaisuudessakin yhä sujuvampaa (European Commission 2005, 8). Tällaisia Euroopan yhteistä politiikkaa koskevia julkilausumia voidaan ja tulee pitää merkittävinä vaikuttajina suomalaiseseenkin koulutuspolitiikkaan, erityisesti aikana jolloin kansainväliset tendenssit vahvistuvat ja vaikuttavat yhä enenevässä määrin yksittäisten valtioiden sisäisiin kehityskulkuihin.

Viimeisten vuosikymmenien aikana elinikäisen oppimisen ideologia on muodostunut keskeiseksi käsitteeksi OECD:n, EU:n sekä muiden ylikansallisten poliittisten toimijoiden julkilausumissa ja asiakirjoissa. Käsitteen suosion takana voidaan nähdä olevan teollisen yhteiskunnan jälkeisen aikakauden murroksen, jossa korostuu työmarkkinoiden ja -sisältöjen arvaamattomuus ja muutosten nopeatahtisuus (Värri 2018, 48). Elinikäinen oppiminen onkin siis eräänlainen yksilölle rajattomia kehittymisen ja etenemisen mahdollisuuksia tarjoava kangastus, jonka takana piileekin petollisesti vain valtiolliset talouden ja tuotannon maksimoinnin intressit, joissa yksilön todellinen vapaus vaajoa kansainvälisten markkinoiden vaatimusten alle. Elinikäisen oppimisen juuret ulottuvat siis länsimaisen sivilisaation lähteille, ja niillä on yhteiset keskeiset periaatteet: valistusajatteluun kuuluva optimistinen käsitys kasvatuksesta sekä usko ihmisen potentiaalin kasvaa ja kehittyä autonomiseksi toimijaksi. Käsitteenä elinikäinen oppiminen sisältää eräänlaisen tietämisen paradigman, jossa tärkeämpää on tietää *'kuinka'*, sen sijaan että tietäisimme *'mitä'*, joka tulee esiin juuri sen korostamisessa, että oppisimme, *kuinka* opitaan, jättämällä vähemmälle huomiolle sen *mitä* opitaan (Bacchi 2009, 223). Oppimisen taidot ja motivaatio elinikäiseen oppimiseen ja kasvamiseen nähdään elintärkeinä selviytymiskeinoina jatkuvia haasteita sisältävässä informaatiokeskeisessä yhteiskunnassa (Järvelä 2001, 43).

Elinikäisen oppimisen käsitteeseen kuuluu läheisesti kuitenkin myös talouskasvun ideologia, joka sisältää jatkuvan oppimiskyvyn retoriikan ja koulutuksen markkinat, jotka tarjoavat jatkuvat etenemismahdollisuudet (Värri 2018, 49). Lopputulema näyttäytyy kuitenkin yksilön eheyden kannalta surulliselta, sillä markkinavoimien jyllätessä tuotantoelämän vaatimukset alistuvat yksilön vapauden ideaalin, ja yksilö joutuu kujanjuoksuun, jossa markkinoiden alati muuttuviin vaatimuksiin vastaaminen on lopulta mahdotonta. Ihminen puristuu jatkuvan uudistumisenpakon paineessa kokemaan riittämättömyyttä ja minuuden eheyden kokeminen luhistuu. Yksilöä kohtaavat elinikäisen oppimisen vaikutukset voivat siis olla kohtalokkaita ja jatkuvaa häpeää ja kykenemättömyyttä tuotavia (Värri 2018, 49).

Elinikäisen oppimisen ideologia liittyy siis läheisesti informaatioteknologisen aikakauden talouskasvuun ja sen edistämiseen. Kulutusyhteiskunta, jossa elämme, perustuu talousontologiaan, jossa keskeistä on yksilön minuuden kokemisen ja tarvitsevuuden muokkaaminen paremmin tuotantoelämän vaatimuksiin sopivaksi. Tätä yksilöön vaikuttamista voi kutsua eräänlaiseksi *psykokapitalismiksi*, jossa on keskeistä juuri yksilön sisäisiin ambitiioihin vaikuttaminen (Värri 2018, 50). Näin

yksilö lopulta sopeutetaan jäseneksi yhteiskuntaan, jonka keskiössä on ylikuluttaminen, jatkuvan talouskasvun pyrkimys, sekä loputon muuntuminen yhteiskunnan taloudellisten tarpeiden mukaisesti (Värri 2018, 50). Tämän tutkimuksen kannalta elinikäinen oppiminen käsitteenä, ja sen sisältämä paradigma ovat olennainen osa sitä käsitteistöä, jolla opetuksen digitalisaation diskurssissa operoidaan. Tässä tutkimuksessa elinikäinen oppiminen näyttäätyy siis opetuksen digitalisaatioon kytkeytyvänä moderniin pedagogiikkaan kuuluvana käsitteenä, jolla opetuksen digitalisoitumista perustellaan, ja jota sen avulla toisaalta pyritään saavuttamaan.

4.3 Elinikäinen oppiminen merkitsee kehitystä

Todeksi elämämme nykyinen länsimainen elämänmuoto nojautuu ajatukseen edistymisestä ja kehittymisestä, jolla on vain yksi suunta: eteenpäin, sillä kehittymättömyys ja paikoillaan olo edustaa negatiivisesti latautunutta taantumusta, josta halutaan kiivaasti pyristellä eroon (Kiilakoski 2012, 155). Tämän vuoksi kehitys ja edistys näyttävät ihmiskuntien ja yksilöiden silmissä houkuttelevalta kuin seireenit utuisella ulapalla. Muutos on siis jotakin, jota kohti tulee pyrkiä aina ja kaikissa tiloissa. Katsellessamme taaksepäin voimme todeta, että ihmiskunta on kulkenut monen kurjuuden ja taistelun kautta lopulta voittoon; on voitettu sotia, nälänhätiiä, ruttoja ja ymmärtämättömyyttä. On selvää, että eri tieteenalojen kehitys on merkinnyt yhteiskuntien ja sivilisaatioiden kannalta pelastusta useammin kuin kerran. Tieteen, teknologian ja talouden liitto on synnyttänyt monta hyvää ja kaunista. Tämä on saanut aikaan kuitenkin myös illuusion hyvän ja kauniin muuttumisesta entistä paremmaksi ja kauniimmaksi, ja tämän ajattelun voi nähdä siirtyneen myös opetuksen ja koulutuksen kenttään. Länsimainen yhteiskunta ihmisineen tavoittelee huomista, sillä huomenna kaikki on toisin, kaikki on paremmin. Jatkovasti kasvanut hyvinvointi on tuonut elämäämme turvallisuuden tunnetta ja kokemuksen siitä, että elämme maailmassa, jossa sairaudet ovat parannettavissa, nälkä aina voitettavissa ja jotakin uutta vielä saamatta. Teknologiseen elämänmuotoon kuuluva perus-usko jatkuvasta kehityksestä ja edistyksestä ei ole horjunut. Teknologinen ihminen tulee ylpeäksi.

Veli-Matti Värri siteeraa Walter Benjaminin tulkintaa Paul Kleen vesiväriyöstä (1921) *Angelus Novus*. Tulkinnassa kuvataan edistysuskon pimeitä puolia; enkeli joka katsoo taakseen siivet levitet-

tynä ja valmiina loitontumaan, sillä myrsky on nousemassa. Enkeli on kääntänyt tulevaisuudelle selkänsä: ”Se, että enkeli katsoo taakse, kuvaa edistyksen tosiallista suuntaa: historiallis-kollektiivinen ajallisuutemme on enemmän taakse kuin eteenpäin katsomista – enkeli näkee, että kertomus edistyksestä vääristää ja heikentää nykyisyyttä mahdollisuuksineen ja vaihtoehtoineen; jatkuvan edistyksen ideaali johtaa fatalistiseen näkemykseen edistyksen automaattisuudesta ja tyhjentää siten nykyisyydestä inhimillisen vapauden konkreettisen sisällön” (Värri 2018, 98, kts myös Kiilakoski 2012, 163).

Elämme siis edistysuskon aikakautta, jolle tyypillistä on ongelmien torjuminen ja historian näkeminen voittokulkuna (Kiilakoski 2012, 157). Nykyinen teknokapitalistinen aikakausi sisältää messiaania latauksia, jossa teknologiasta odotetaan pelastajaa, kaikkien universaalien ongelmien poistajaa ja ihmiskunnan vapauttajaa, myös koulutuksen ja opetuksen saralla. Ihmisen kuvitelmat kyvystään vaikuttaa tulevaisuuteen, valloittaa Maan loppuun kuluttamisen jälkeen uusia planeettoja eivät koskaan aiemmin ihmiskunnan historiassa ole olleet niin mahtipontiset kuin tänä aikana, jota elämme. Tosiasiallisesti nykyinen elämänmuotomme on monilla tavoin kestävä; ilmaston muutos, monien lajien katoaminen, eroosio, luonnonvarojen hiipuminen ovat niitä perintöjä, joita ihminen on jättämässä lapsilleen (Värri 2018, 99). Ihminen ottaa tulevaisuudelta lainaa, ja tuo laina on aikaa. Nykyihminen haluaa maksimoida oman hyvinvointinsa ja vaurautensa, jolloin lainaamme elämää tulevaisuudesta, sijoitamme ongelmat pois silmien edestä huomiseen, tulevaan. Tällaisen ajattelun pesiytyminen aina kouluun asti voi katsoa olevan kasvatuksen kannalta tuhoisaa, sillä kasvavissa sukupolvissa piilevä tulevaisuuden toivo, on ihmiskunnan ja maapallon tulevaisuuden kannalta keskeinen muutosta ajava elementti. Teknologiaan nojautuva opetus ohjaa kasvavien sukupolvien ajattelua kestävä elämäntavan kannalta olennaisella tavalla väärään suuntaan, sillä teknologia ja sen massiivinen käyttö on valintana itsessään arvoisalloltaan ristiriitainen kestävä elämäntavan kanssa.

Edistyksen ideaali liittyy tiiviisti myös moderniin pedagogiseen ajatteluun (Värri 2018, 96). Kasvatuksellisesti tarkasteltuna kehitys on ollut useissa taitekohtissa kuin ihmelääke, jonka ansioita niin kasvatus tieteenalana, kuin koulu instituutiona on saattanut rakentua yhä paremmaksi (Kiilakoski 2012, 156). Kehityksen ja edistyksen olemus ideaalina on kuitenkin muuttunut ajan saatossa, ja nykyisin sitä voidaan pitää enemmän mitattavana suureena, jolloin sitä voidaan todeta tapahtuneen vain, jos voidaan todeta jonkin määrän (autot, kulutusvoima, korkeakoulututkinnot) lisääntyneen (Kiilakoski 2012, 156). Koulutuksen ja kehityksen välinen suhde rakentuu nykyisin valitettavan suuressa määrin talousjärjestelmästä käsin (Kiilakoski 2012, 157). Aiemmin Suomessakin vallinneessa sivistysajattelussa kehitys ei ollut koulutukselle suuntaa määrittävä tekijä, vaan koulu itse määritteli omat ambitionsa ja pyrkimyksensä. Kehityksen edellytyksenä oli aina inhimillisen moraalin ja tiedon lisääminen (Kiilakoski 2012, 157). Sivistysajatteluun perustuen kasvattamisen tärkein päämäärä ja

pyrkimys on auttaa ihmistä saavuttamaan autonominen tieto ja korkea moraalit (Kiilakoski 2012, 158).

Edistysusko voidaan nähdä myös modernin kulttuurin suurena myyttinä, joka on merkitsevästi vaikuttanut koko länsimaisen kulttuurin muovautumiseen, ja jonka avulla ihmiskunta on jotakuinkin onnistunut kulkemaan sille maarettya polkua eteenpäin (Kiilakoski 2012, 167). Usko edistykseen mullistavaan voimaan ja huomiseen parempana kuin tama päivä on vaikuttanut siihen mitä ja miten kasvatamme lapsiamme. Modernisoitunut ajatus kehityksestä ja edityksesta on lopultakin uskoa siihen, että ihminen kykenee hahmottelemaan ja toteuttamaan paremman tulevaisuuden (Kiilakoski 2012, 168).

Kehityksellä on siis edelleen merkittävä sija koulutuksen saralla. Poissa on snellmanilainen käsitys itsenäisyyden vaatimuksesta ihmisen moraalit mahdollistajana, tilalla käsitys siitä, että yksilön on opittava autonomiseksi tullakseen toimeen työmarkkinoilla. Kehitystä tulkitaan siis kapea-alaisesti taloudellisen orientaation kautta, jolla tahdataan yksilön vaurauden ja sitä kautta kansakuntien vaurauden säilyttämiseen (Kiilakoski 2012, 169). Koulutuspolitiikkaan tällainen (talouden) kehityksen odotus on tuonut puheen koulutuksen tehokkuudesta ja kilpailukyvyysta ja retoriikassa se ilmenee puheena tarpeesta vastata ajan haasteisiin tai pakosta reagoida essentialisiin paineisiin (Kiilakoski 2012, 170). Toisinaan koulutuspoliittisessa puheessa vedotaan valttamattomaan tarpeeseen reagoida globaaleihin haasteisiin, ikaan kuin ne olisivat kansainvälisen kehityskulun vaatimus ja pakko. Tällaiseen ajatteluun, jossa kasvatuksen miltei ainoaksi pamaaraksi asetetaan taloudellisen toimijuuden ulottuvuus ja tavoitteet, yhteiskuntamme ääni vaimenee talouden markkinahuutojen alle, ja olemme vaarassa kadottaa ihmisyyden olennaisen olemuksen (Kiilakoski 2012, 171). Taman tutkimuksen kannalta onkin olennaista nähdä elinikäinen oppiminen sellaisena samankaltaisena "edellytyskasitteena", jollaisena aiemmin kutsuin tasa-arvon käsitettä; elinikäisen oppimisen nimissä edellytetaan uudenlaista opetusta, jonka katsotaan edesauttavan yksiloa kehittymaan potentiaalinsa huipulle, ja toisaalta uudenlaisella oppimisen järjestämisellä, kuten opetuksen digitalisaatiolla, pyritaan saavuttamaan elinikaista oppimista.

5 Teknologia osana koulua

Nykyinen tapamme elää rakentuu vahvasti teknologian varaan ja on jo olennainen, välttämätönkin osa nykyisen kaltaista yhteiskuntaa ja sen ympärille kehittynyttä elämänmuotoa. Voidaan jopa sanoa, että koko moderni kulttuuri on tullut riippuvaiseksi teknologiasta, sillä se jäsentää elämäämme (Kiilakoski 2012, 21). Useat arkielämämme toiminnoista ovat teknologisoituneita erilaisten teknisten ja digitaalisten laitteiden käytön myötä. Tällainen arkielämän toimintojen teknologisoituminen on osa suurempaa tietoyhteiskunnissa vallitsevaa teknologista aikakautta ja siinä vallitsevaa kehityskulkua. Teknologia on laaja-alainen ilmiö ja myös sanana monimerkityksellinen. Tässä luvussa tarkastellaan teknologian käsitteellistä merkitystä, sekä sen kytkeytymistä opetukseen.

5.1 Mitä teknologia merkitsee

Nyky-yhteiskuntaamme voidaan kutsua tietoyhteiskunnaksi, sillä se nojautuu vahvasti teknologiaan ja tieto- ja viestintäteknologian käytön osaamisen varaan. Teknologiaa on ja se vaikuttaa kaikkialla, myös siihen kuinka me todellisuuttamme ja maailmaamme rakennamme. Meitä ympäröivät koneet, laitteet, työvälineet, hallinnan käytänteet, teknologisoitunut vuorovaikutus ja useat erilaiset tekniikat joita arjessamme kohtaamme, vaikuttavat olemiseemme siinä määrin, että voimme sanoa elävämme vahvasti teknologisoituneessa yhteiskunnassa. Erilaisten apparaattien lisäksi teknologia on keino todellisuuden ymmärtämiseksi, asioiden ja ilmiöiden haltuun ottamiseksi, sekä mahdollisuus nähdä merkityksellisyys edellä mainituissa (Kiilakoski 2012, 11). Yhteiskunnallisesti teknologioiden käyttöönotto voidaan nähdä poliittisena valintana, jolla on merkittäviä sosiaalisia ja kulttuurisia vaikutuksia (Kiilakoski 2012, 38). Niitä vaikutuksia joita yhteiskuntien ja yksittäisten ihmisten arjen teknologisoitumisella on ympäristöön ja sen muovautumiseen, ei kyetä arvioimaan teknologioita käyttöönotettaessa. Tästä syystä teknologiaa ei tulisi nähdä tai analysoida neutraalina välineenä, vaan pikemminkin poliittisena ilmiönä, joka on valinta, jolla on seurauksia (Kiilakoski 2012, 38). Hyvänä esimerkkinä teknologioiden käyttöön ottamisen moninaisista vaikutuksista voidaan

nähdä esimerkiksi siinä, kuinka merkittävästi älypuhelimien käyttöönotto on vaikuttanut yksittäisen ihmisen arjen toimintoihin tai vaikkapa koko perheen elämään ja sen eri osa-alueille.

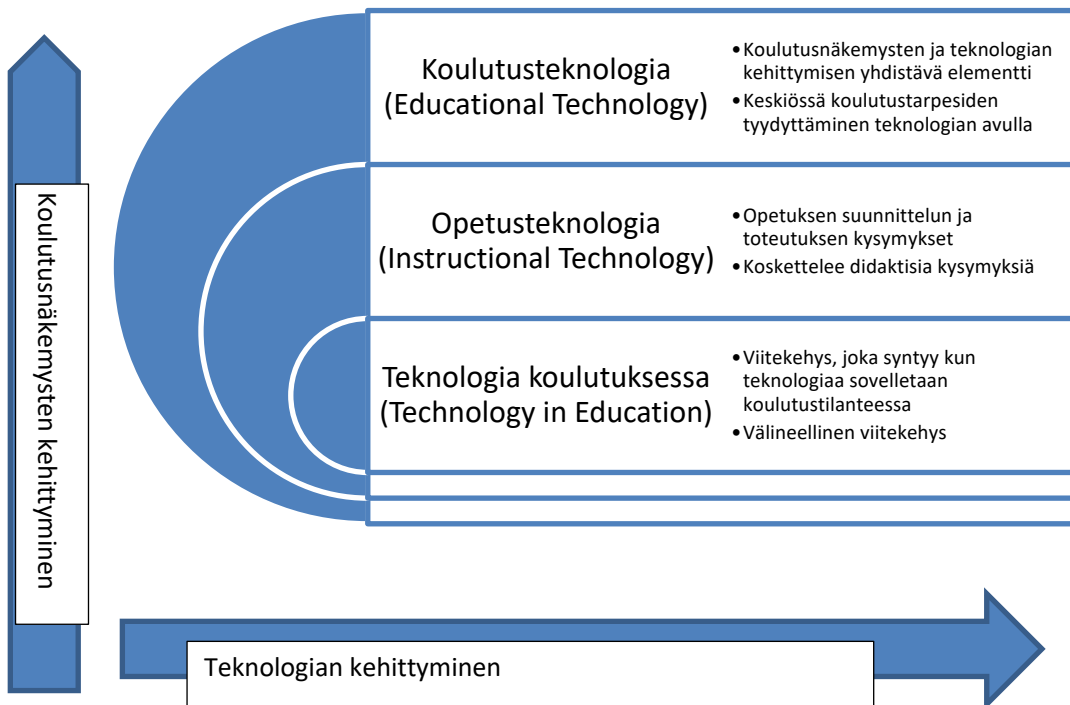
Teollisen vallankumouksen myötä teknologian kehitys sai lopullisen sysäyksen, jonka jälkeen se on ollut yksi keskeisimmistä seikoista, jolla on ollut vaikutusta niin kulttuurin, talouden kuin jopa taiteenkin saralla (Kiilakoski 2012, 22). Moni nykyajan ihmiselle itsestään selvästä tuntuva asia on mahdollistunut juuri teknologian myötä, kuten esimerkiksi globalisaatio sen nykymuodossa, jossa aika ja paikka eivät estä tai rajoita yhteydenpitoa tai tiedonvälittymistä (Kiilakoski 2012, 22). Ihmiskuntamme teknologisoituminen ja teknologian kehitys on siis tehnyt mahdolliseksi monien aivan tavanomaistenkin arjen toimintojen digitalisoitumisen, ja useimmille meistä elämä ilman teknologiaa tai digitalisoituneita toimintoja tuntuisi jo melko vieraalta, jopa vaikealta. Teknologian ulottuminen jokapäiväiseen elämäämme ja siinä tapahtuviin säännönmukaisiin ja välttämättömiinkin toimintoihimme, vaikuttaa syvästi esimerkiksi tapaamme olla vuorovaikutuksessa toistemme kanssa ja rakentaa identiteettiämme alati muuttuvassa maailmassa. Teknologia ja yhteiskuntamme teknologisoituminen on muuttanut elämäämme pysyvästi.

Teknologia- sanan etymologia juontaa juurensa antiikin Kreikkaan. Sana *teknologia* muodostuu Kreikan kielen sanoista *tekhne* ja *logos*. *Tekhne* sanalla oli kreikankielessä useampia eri merkityksiä, mutta yleisesti sillä viitattiin mihin tahansa ihmisen tekemään. Hieman harvinaisempi sanalle annettu merkitys oli sen viittaus taitoon, käsityöhön ja tekniikkaan, jolloin sillä saatettiin viitata minkä hyvänsä alan asioiden tekemiseen ja tuottamiseen, vaikkapa laulamiseen tai ompeluun. Sanalla oli myös tietämiseen liittyvä merkitys, sen avulla voitiin puhua tiedosta, kuinka jokin asia tehdään (Kiilakoski 2012, 24). *Logos* merkitsee oppia, mutta sanana teknologia ei kuitenkaan viittaa oppiin teknologiasta (Kiilakoski 2012, 25). Tomi Kiilakoski määrittelee teknologian elämänmuotomme perustavaksi tavaksi suhtautua todellisuuteen, ja tavaksi jolla ilmiöitä tutkitaan. Teknologian näyttäyty näin ollen ikään kuin raamina todellisuuden tarkastelulle ja juuri tämän teknologisen raamin avulla käsityksemme todellisuuden hallittavuudesta ja kontrolloitavuudesta mahdollistuu. Teknologia on siis nykyisen modernin ajattelutavan merkittävin tuotos ja toisaalta ajattelumme keskeisin muokkaaja (Kiilakoski 2012, 23).

Teknologian todellisen luonteen ymmärtäminen on haasteellista, ja siihen liittyy myös eettisiä kysymyksiä siitä, kuinka hyvin jonkin uuden teknologian vaikutuksista ihmisiin ja ympäristöön tiedetään yleisesti. Teknologialla on sosiaalisia vaikutuksia, joita tutkimalla on mahdollista tulla ymmärtämään nykyistä elämänmuotoa (Kiilakoski 2012, 33). Albert Borgman hahmottelee teknologiat kolmeen eri kategoriaan: teknologian instrumentaaliseen luonnehdintaan, deterministiseen teknologian tulkintaan ja paradigmaattiseen teknologian tulkintaan. Instrumentaalinen luonnehdinta ymmärtää teknologian koostuvan joukosta arvoneutraaleja, voimallisia välineitä, joiden avulla pyritään saavuttamaan haluttu päämäärä mahdollisimman tehokkain keinoin. Deterministisen teknologian

tulkinnan mukaan teknologia näyttäytyy kehityksen suuntaa määräävänä ja hallitsevana voimana, joka on yhteiskunnasta erillinen, itsenäinen ilmiö. Paradigmaattisen teknologian tulkinta näkee teknologian kulttuurisena paradigmana, ikään kuin teknologisena elämänmuotona. Se kuinka teknologia suhteutuu politiikkaan, riippuu siitä, mikä edellä mainituista kolmesta katsannosta on vallitseva (Kiilakoski 2012, 33). Instrumentaalisen tulkinnan mukaan teknologiset apparaatit ovat siis arvoneutraaleja, ja varsinaiset arvolutautuneet poliittiset valinnat tulevat esiin tarkasteltaessa sitä, mihin teknologisilla apparaateilla pyritään. Näin ollen teknologia ei saa poliittisesti arvolutautuneita merkityksiä ja jää neutraaliksi, ihmisen hallittavissa olevaksi ilmiöksi. Teknologinen determinismi puolestaan näkee teknologian etenevän itsenäisenä, muusta yhteiskunnasta erillisenä ilmiönä riippumatta missä sosiaalisessa tai poliittisessä kontekstissa teknologinen muutos tapahtuu. Paradigmaattinen näkemys teknologiasta näkee teknologian itsessään poliittisena elementtinä, joka on ikään kuin valittu poliittinen viitekehys, jossa rakennamme nykyistä elämänmuotoamme tietynlaiseksi. Tämän tulkinnan mukaan teknologia myös edellyttää yhteiskunnalta aivan tietynlaisia rakenteita ja poliittisia suuntaviivoja ja aktioita (Kiilakoski 2012, 34).

Opetuksen digitalisoitumisen ja siihen liittyvän keskustelun yhteydessä esiin tuleva koulutusteknologian (tai opetusteknologian) (*Educational Technology*) käsite on merkityssisällöltään jokseenkin ristiriitainen. Koulutusteknologian käsitteellä tavanomaisesti viitataan koulutuksen ja teknologian suhteen laajaan ja monipuoliseen tarkasteluun. Toisinaan samalla käsitteellä viitataan erityisesti opetuksen suunnitteluun (*Instructional Technology*). Useimmiten termiä käytetään puhuttaessa opetuksessa hyödynnettävästä teknologisesta ja digitaalisesta välineistöstä (*Technology in Education*) (Nieminen & Pohjonen 1995, 38). Tässä tutkimuksessa digitalisaatio termillä viitataan juuri opetuksen digitalisoitumiseen kokonaisvaltaisena teknologisena ilmiönä, ei ainoastaan laitekeskeisenä tarkastelukulmana. Niemistä & Pohjosta (1995) mukailen seuraavan kuvio (kuva 1) havainnollistaa edellä mainittujen opetuksen ja teknologian väliseen suhteeseen liittyvien termien keskinäisiä suhteita, jotka kehittyvät ja kasvavat koulutusnäkemysten ja teknologian kehittymisen välisessä dimensiossa.



KUVA 1. KOULUTUSTEKNOLOGIA JA SEN SISÄLTÄMÄT ALAKÄSITTEET, JOTKA KEHITTYVÄT KOULUTUSNÄKEMYSTEN JA TEKNOLOGIAN KEHITTÄMISEN VÄLISESSÄ KENTÄSSÄ (VRT. NIEMINEN & POHJONEN 1995, 40).

Koulutusteknologia on siis kokonaisvaltainen tapa tarkastella, lähestyä ja tutkia koulutuksen ja teknologian välistä suhdetta. Koulutusteknologia suuntaa sen sisältämät ulottuvuudet ja määritelmät koulutusjärjestelmien, niihin liittyvien tukitoimenpiteiden sekä opetuksessa ja opiskelussa hyödynnettävän teknologian tutkimukseen ja kehittämiseen. Koulutusteknologia tarkastelee myös näiden välisiä suhteita (Nieminen & Pohjonen 1995, 41). Tämä tutkimus kiinnostuu erityisesti juuri siitä kokonaisvaltaisesta koulutusteknologiaan liittyvästä opetuksen järjestämisen, oppimisen ja teknologian välisistä suhteista, jotka usein ilmenevät erilaisten teknisten ja digitaalisten apparaattien hyödyntämisellä opetuksessa.

Aikakaudellemme on tyypillistä nähdä teknologia instrumentaalisenä ilmiönä, jolloin teknologiset apparaatit vain mahdollistavat halutun kehitysuunnan tuottaen valittuja päämääriä. Mikäli jäämme tämän tulkinnan varaan, pitäydymme ajatuksessa, ettei teknologia sisällä poliittisia arvolutuneita aspekteja. Tässä tutkimuksessa teknologia ymmärretään edelliseen viitaten kokonaiseksi tavaksi hahmottaa elämää ja sen rakentumista. Teknologiset apparaatit ovat itsessään vain välineitä, eivätkä siksi edusta teknologiaa käsitteellisellä tasolla. Teknologian ymmärtäminen vain inst-

rumentaaliseksi kysymykseksi on ongelmallinen siitä syystä, että se ei ota huomioon tiettyjä näkökulmia. Tähän liittyy teknologioiden käyttöönoton keskeisin olemus, arvaamattomuus. Emme kykene arvioimaan niitä vaikutuksia, joita jonkin uuden teknologian liikkeelle pano vaikuttaa. Teknologia on siis ympäristöään muovaava; se synnyttää ympärilleen oman maailmankaikkeutensa, jossa arvaamattomille seurauksille on sijaa (Kiilakoski 2012, 35). Esimerkkinä teknologioiden käyttöönoton suomista mahdollisuuksista, mutta myös ei-toivotuista ilmiöitä voidaan pitää internetin välityksellä mahdollistuvan laajan tietoverkkojen käytön, joka mahdollistaa aikaan ja paikkaan sitomattoman kommunikaation, mutta myös massiivisessa määrin kasvaneen verkossa tapahtuvan kiusaamisen. Tämänkaltaisiin teknologiasta käytöstä seuraaviin negatiivisiin tapahtumiin reagoimme aina jälkikäteen, ikään kuin yritämme sammutella syttyneitä tulipaloja (Kiilakoski 2012, 36). Teknologian käyttö yhteiskunnassa laajenee jatkuvasti ja olemme jo kohdanneet monia sen mukanaan tuomia ongelmia. Kaikesta huolimatta teknologiaan liitetään usein vankkumaton tulevaisuususkon ja optimismi: teknologiat tuovat aina mukanaan jotakin entistä parempaa.

Jotta voidaan tarkastella koulun ja opetuksen teknologisoitumista, tulee tehdä näkyväksi ne sisällöt joita teknologia käsitteenä pitää sisällään. Teknologinen determinismi kuvaa tilaa, jossa teknologia nähdään sosiaalisen muutoksen viestinviejänä. Teknologisessa determinismissä yhteiskunta ja kulttuuri puolestaan nähdään teknologiariippuvaisina, sekä teknologian ja politiikan suhde yhdensuuntaisena yhteisine pyrkimyksineen. Näin ollen teknologia on siis voimallinen kehityksen suunnan näyttäjä, sillä teknologioiden muuttuessa tulee yhteiskunnan aina seurata mukana (Kiilakoski 2012, 38). Teknologinen determinismi asettaa teknologian itsenäiseen, muusta yhteiskunnasta erilliseen asemaan. Tällöin teknologia kehittyy ja etenee itsenäisesti ihmisen kykenemättä siihen vaikuttamaan. Ihmisen osaksi jää vain mukana pysyminen ja itsensä ja ympäristönsä sopeuttaminen aina uuteen teknologiseen maisemaan. Tämä heijastuu kaikkialle yhteiskuntaan, myös kasvatukseen ja koulutuksen saralle.

Teknologian läsnäolon ja elämäämme hallitsevan olemuksen vaatimuksesta kasvatukseen alistetaan teknologisen kehityksen alle ja siihen sidotaan teknologisia objekteja (Kiilakoski 2012, 41). Kun teknologisen determinismin käsitettä sovelletaan kasvatukseen ja koulutuksen sektoreille, se saa aikaan kehityskulun, jossa kasvatukseen ja koulutuksen kenttien tulee kyetä vastaamaan alati muuttuviin teknologisen kehityksen aikaansaamiin sosiaalisiin ja taloudellisiin rakenteellisiin muutoksiin (Kiilakoski 2012, 39). Kun koulun ja opetuksen digitalisoitumista tarkastellaan teknologisen determinismin näkökulmasta, se näyttäytyykin aivan uudessa valossa. Kyseessä ei enää voikaan olla vain keino uudistaa koulua tai sen vanhentuneita opetuskäytänteitä tai oppilaiden motivaation lisäämisestä, vaan kokonainen ideologia, johon poliittisen intressit vaikuttavat merkittävästi. Koululaitos ja opetus- ja kasvatustyö näyttäytyy siis teknologisen yhteiskunnan osina, joiden on mukauduttava muuttuneen ja alati muuttuvan tietoyhteiskunnan vaatimuksiin.

5.2 Mitä digitalisaatio merkitsee

Digitalisaatio on nykypäivänä hyvin arkipäiväinen ilmaus. Sitä käytetään monissa erilaisissa asiayhteyksissä. Yhteiskunnallisesti digitalisaatio sanan avulla pyritään ilmaisemaan jonkin aiemmin teknologiasta riippumattoman (arjen) toiminnon muuttamista teknologiariippuvaiseksi jonkin digitaalisen, viestintäteknologiaa hyödyntävän laitteen tai laitekantojen avulla. Erilaisten yhteiskunnallisten toimintojen digitalisoiminen nähdään houkuttelevana ja kannattavana prosessina, jonka avulla mahdollistuu aikaan ja paikkaan sitomaton kommunikaatio. Sen avulla pyritään tehostamaan tuotavuutta ja liike-elämässä digitalisaatio onkin ollut ja tulee olemaan merkittävä muutoksia tuova ilmiö. Digitalisaatio vaikuttaa käytännössä myös siten, että se vie jonkin toiminnon tekemisen pois ihmiseltä, siirtäen sen teknologisen laitteen toimintojen pariin. Elämäämme kuuluvien arkisten asioiden digitalisoiminen nähdään kansalaistaitona, sillä sen taakse on sidottu monet välttämättömät palvelut, kuten vaikkapa pankkiasiointi (esim. Silander 2012, 1). Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista tutkia mitä tarkoitetaan puhuttaessa digitalisaatiosta ja digitalisaatioprosessien siirtymisestä kouluun ja opetukseen.

Opetuksen digitalisaatio on siis se termi, jota tyypillisesti käytetään puhuttaessa suomalaisen koulujärjestelmän suuresta muutoksesta, jonka keskeisenä tavoitteena on lisätä tieto- ja viestintäteknologian käyttöä opetuksessa erilaisten digitaalisten ja teknologiaa hyödyntävien laitteiden avulla. Tämä tarkoittaa käytännössä merkittävää parannusta laitekantoihin koko maan kouluverkostossa. Lisäksi se tarkoittaa opettajien työnkuvan muuttumista ja muuttamista sellaiseen suuntaan, jossa laitteilla on keskeinen sija opetuksen järjestämisessä. Opetuksen digitalisoiminen on siis ikään kuin kansankielinen ilmaisu sille kaikkialla yhteiskunnassa vallitsevalle teknologisoitumiskehitykselle, joka vaikuttaa myös opetuksen ja koulutuksen järjestämiseen (Silander & Ryymin 2012, 5). Puhutaan koulun digiloikasta, joka esiintyi edellisen Juha Sipilän hallituksen kärkihankkeena. Ilmaisu 'digiloikka' kuvaa opetuksen digitalisoimiseen kytkeytyviä mielikuvia siitä, kuinka digitalisaatio kouluissa toteutetaan, valmistellaan loikkaa organisoimalla koulu tarvittavaan asentoon (se on: riittävät laitekannat, opettajien ja johtajien täydennyskoulutus, uudenlaiset oppimiskäsitykset, uudenlaiset oppimateriaalit ym. (esim. Silander 2012, 1), loikataan vanhasta uuteen, menneestä tulevaan ja toimimattomuudesta toimivaan. Kun jalat taas tömähävät turvallisesti maankamaralle, ollaan kuin uudestisyntyneitä. Digiloikka on prosessi, jonka voi sanoa olevan kiivaassa vauhdissa suomalaisessa koulujärjestelmässä. Olemme ilmassa, mutta tietääkö kukaan koska jalat koskettavat taas maata? Tässä tutkimuksessa haluan tehdä näkyväksi niitä opetuksen digitalisoitumiseen liittyviä ilmiöitä, sekä niiden todellisia vaikutuksia opetukseen ja kasvatukseen, ja sitä kautta ihmisen ajatteluun.

5.3 Koulu kehittyvässä tietoyhteiskunnassa

Tieto- ja viestintäteknologian käyttö alkoi suomalaisessa yhteiskunnassa näkyä selkeästi 1980-luvulla, jolloin moneen kotitalouteen hankittiin tietokone. 1990-luvun taloudellisen murroksen ja teknologiateollisuuden räjähdysmäisen kasvun myötä hahmoteltiin myös suomalaisen peruskoulun suuri muutos. Koulujärjestelmää haluttiin uudistaa merkittäväällä tavalla, jotta se kykenisi vastaamaan tietoyhteiskunnallistuvan maan tarpeisiin. Taustalla vaikutti myös toive siitä, että matkapuhelinteollisuuden menestyksen myötä Suomi pelastuisi taloudellisesta ahdingosta. Kasvavan matkapuhelinteollisuuden odotettiin myös avaavan Suomelle vaikutusmahdollisuuksia Euroopan suuntaan (Sahlberg 2015, 203). Tuolloinen hallitus totesi linjauksissaan teknologian olevan keskeinen sijoituskohte, johon tulisi panostaa myös koulutuksen saralla. Eduskunta perusti vuonna 1996 tulevaisuusvaliokunnan, jonka tehtävänä oli mm. kehittää teknologian käyttöön liittyvää arviointityötä, jotta eduskunta saisi informaatiota kehittääkseen laajamittaisia teknologiahankkeita (Sinko & Lehtinen 1998, 10). Näkemys viestintävallankumouksesta ja visiot tietoyhteiskunnan tulevaisuudesta toivat muutoksia myös koulutusjärjestelmään, jonka toivottiin tuottavan talouselämäkohentamiseksi tieto- ja viestintäteknikkataitoisia kansalaisia, jotka kykenisivät vastaamaan muuttuneen yhteiskunnan vaatimuksiin, sekä toimimaan alati muuttuvassa yhteiskunnassa (Sahlberg 2015, 205; Auer & Pohjonen 1995, 16). Koulutuksen kenttä haluttiin valjastaa palvelemaan poliittisia ja taloudellisia intressejä. Suomessa 1990-luvulla tapahtunutta muutosta koulutuspolitiikassa voidaankin pitää harvinaislaatuisena esimerkkinä koulutuksen muuttumisesta talouskasvun moottoriksi (Sahlberg 2015, 213).

Koulun ja opetuksen digitalisoimisketähditys sai siis alkunsa 1990-luvulla, jolloin julkaistiin myös ensimmäiset Opetusministeriön strategiat, joissa painotettiin erityisesti tietotekniikan käyttöönottoa kouluissa (Kankaanranta & Puhakka 2008, 6). Visio tulevasta tietoyhteiskunnallistumisesta oli jo näkyvässä, ja tehdyillä koulutuspoliittisilla linjauksilla pyrittiin takaamaan oppilaille ja opettajille tulevaisuudessa tarvittavia tietoteknisiä taitoja. Muutoksen myötä nähtiin jo tuolloin tärkeäksi myös uudistaa ja kehittää koulujen oppimisympäristöjä, opetusmateriaaleja ja pedagogisia ratkaisuja, jotka innostaisivat oppilaita ja opettajia (Kankaanranta & Puhakka 2008, 6). Koulutuksessa tapahtunut painopisteen siirtyminen opettamisesta kohti oppilaan ja opiskeltavan aiheen välistä vuorovaikutusta vaikutti siihen, kuinka opetus tulisi jatkossa järjestää, ja millaiset oppimisympäristöt ja -välineet parhaiten tukisivat tätä vuorovaikutusta (Auer & Pohjonen 1995, 16).

1990-luvun lopulla tieto- ja viestintätekninen kehitys oli edennyt yhteiskunnan eri sektoreille, ja sen opetuskäyttö oli lisääntynyt. Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön lisäämisen nähtiin olevan

välttämätöntä tietoteknistyvän yhteiskunnan kehityksen kannalta (Lehtinen 1998, 19). Yhteiskunnan talouden nähtiin muuttuvan tietoyhteiskunnallistumisen myötä tieto- ja osaamistaloudeksi, jossa tietotekniikkaa ja älykästä logistiikkaa hyödynnetään monipuolisesti. Tietoyhteiskunnallistumisen myötä digitaalinen, globaali talous mahdollistui ja lisäksi erilaisten medioiden kehittymisen myötä työn ja osaamisen kulttuurit olivat syvässä muutoksessa. Muutosten keskellä nähtiin olennaiseksi kehittää ja arvioida suomalaisen yhteiskunnan teknologisoitumisen vaikutuksia ja edellytyksiä myös koulutuksen kenttään (Lehtinen 1998, 20). Katsottiin aiheelliseksi laatia organisoituneita, valtiollisia strategioita tulevaisuuden haasteita ajatellen esimerkiksi juuri opetuksen ja koulutuksen kentälle, jossa oli mahdollista vaikuttaa niihin osaamiskvalifikaatioihin, joita muuttuneessa yhteiskunnassa katsottiin tarpeelliseksi osata (Lehtinen 1998, 20).

Koulutuksen ja opetuksen digitalisoituminen on edennyt tietoteknistyvän yhteiskunnan muutoksen myötä. Opetuksen ja koulun digitalisoitumisesta odotetaan edelleenkin eräänlaista koulun ongelmien poistajaa (Kankaanranta & Puhakka 2008, 5; Ilomäki & Lakkala 2006, 184). Tieto- ja viestintäteknologian käytön uskotaan uudistavan vanhentuneita ja aikansa eläneitä opetuskäytänteitä, ja luovan uudenlaisia, innostavia ja innovatiivisia oppimisympäristöjä (Kankaanranta & Puhakka 2008, 5). Opetusteknologioiden historiaa tarkasteltaessa voidaan todeta, että opetusta uudistaviin teknologioihin on aina liitetty vahva usko niiden opetusta radikaalisti mullistavasta vaikutuksesta (Lehtinen 2006, 264). Tieto- ja viestintätekninen osaaminen nähdään yhä keskeisenä nykyajan kansalais-taitona, jonka avulla mahdollistuu laadukas ja korkeatasoinen yhteiskunnallinen osaaminen ja sen jatkuva kehittäminen (Kankaanranta & Puhakka 2008, 5). Luonnollisesti tieto- ja viestintäteknologian käytön lisääminen koulutuksen ja opetuksen kentällä vaikuttaa vahvasti myös oppimiskäsityksiin. Muuttuvien oppimiskäsitysten myötä syntyy tarve kehittää sellaisia toimintoja ja toimintaympäristöjä, kuten virtuaalisia oppimisympäristöjä ja oppikirjoja, sekä oppimispeljä, jotka vastaavat muutokseen (Pohjola 2011, 53).

Koulun ja opetuksen digitalisoitumisen voi nähdä liittyvän myös yleiseen peruskoulun *reformidiskurssiin*. Peruskoulun reformidiskurssissa tyypillistä on, että uudistus seuraa toista kiihtyvällä tahdilla, ja seuraava uudistus on jo käsillä ennen kuin edellistä on ehditty ottamaan kunnolla käyttöön (Simola 2015, 20). Koulutuksen reformidiskurssissa voidaan nähdä kaksi toisistaan poikkeavaa painopistettä. Optimistinen painotus näkee uudistuspyrkimysten luovan ”uuden sukupolven” mahdollisuuksia, joilla on mahdollista saavuttaa koulu, joka on laadullisesti edeltäjänsä parempi (Simola 2015, 21). Toinen, kriittinen painotus katsoo puolestaan nykyistenkin muutosten olevan tehottomia ja riittämättömiä koulun uudistamista ajatellen. Molemmille painotuksille yhteistä on kuitenkin uudistusmielisyys eli näkemys siitä, että koulureformi on välttämätön (Simola 2015, 21). Reformidiskurssija voidaan Simolan mukaan nähdä olevan opettajuuden tieteenalaistuminen, oppilaan yksi-

öllistyminen, koulun dekontekstualisoituminen, sekä opetussuunnitelman tavoiterationalisoituminen (Simola 2015, 22). Edellä mainittujen neljän reformidiskurssin synty ajoittuu suomalaisessa kontekstissa 1960-luvun tietämille, jolloin peruskoulun synnyn myötä oli havaittavissa selkeä muutos opetussuunnitelmatasolla. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa esitellään selkeästi uusi ”moderni yksilö”, jonka myötä yhteisen hyvä sijasta keskiöön nousi yksilön hyvä (Simola 2015, 23). Tätä muutosta voidaan suurella syyllä kutsua suomalaisen koulun yhdeksi suurimmista muutoksista, sillä sen myötä annettiin julkinen lupaus vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin (Simola 2015, 23). Kun koulun ja opetuksen digitalisaatiota tarkastellaan näiden suomalaisen koululaitoksen historian tapahtumien valossa, se voidaan nähdä jatkumona samalle kehityskululle, joka myötävaikuttanut peruskoulun syntyyn ja tulee esiin tänä päivänä juuri opetuksen teknologisoitumisessa.

5.4 Johtaako koulutus ajattelun köyhtymiseen?

Itävaltalaisyntyinen kasvatusteoreetikko Ivan Illich (1926–2002) edustaa koulua koskevilla näemyksillään kenties kriittisintä teoriaa koulun merkityksestä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Hänet tunnetaan 1900-luvulla esittämästään laaja-alaisesta kritiikistään koululaitosta kohtaan, ja hänen siteeraamisensa omassa tutkimuksessani tuntuukin aluksi kovin vieraalta, jopa pelottavalta, onhan hän sentään ehdottanut oppivelvollisuuden lakkauttamista aivan tositaroituksella perustellen sen väittämällä, että ihmisluonnon ja institutionaalisten rakenteiden yhteensovittaminen aiheuttaa vain vahinkoa, joka ilmenee erityisesti ihmisyyden köyhtymisenä (Illich 1972, 11). Saurén mukaileekin Illichin väitöskirjassaan ja hahmottelee tämän tuotannon keskeisimmiksi käsitteiksi *asiantuntijavallan, modernisoidun köyhyyden ja koulutetun mielikuvituksen*, jotka konkretisoituvat teollistuneen yhteiskunnan instituutioissa (Saurén 2014). Koululaitosta koskevan kritiikin ytimestä nousee esille kritiikki kulutusyhteiskuntaa kohtaan, jonka voi nähdä konkretisoituvan teollistumisen myötä syntyvän voimattomuuden kohdatessa länsimaiset kansakunnat hetkellä jolloin olemme tulleet riippuvaisiksi kulutushyödykkeistä. Riippuvaisuus kulutushyödykkeistä ja kokemus siitä, että pyrimme aina saavuttamaan kehityksen myötä jotakin vielä saavuttamatonta, ruumiillistuu yksilön kokemana modernisoidun köyhyyden kokemuksena (Saurén 2014). Illichin mukaan teollistuneen yhteiskunnan taloudellisen kehityksen myötä kilpaileva kulutus kiihtyy, jonka seurauksena ”ihmiset oppivat ajattelemaan köyhästi ja elämään rikkaasti” (Illich 1972, 18).

Koulu vaikuttaa ihmisyyteen ja siihen, millaiseksi suhde omaan itseemme sekä yhteiskuntaan muodostuu, kouluttamalla mielikuvituksemme liikkumaan vain opetussuunnitelman rajoissa. Koulutettu mielikuvitus kuvastaa siis sitä, miten näemme itsemme osana yhteiskuntaa, ja millaisia toimijuuksia ja mahdollisuuksia katsomme itsellämme olevan. Kansalaisena olemisen ytimessä on Illichin mukaan kuluttaminen, joka toistuu toistumistaan, johtuen kokemuksestamme, jossa olemme aina jotakin vailla. Näin koulu kasvattaa yksilön kiinteästi kuluttamisen yhteyteen, josta seuraa kokemus puutteesta ja vailla olemisesta. Modernisoidun köyhyyden kokemus on yhtäältä siis kokemus siitä, ettemme ole yltäneet vallalla olevaan kulutusihanteeseen, ja toisaalta kokemus instituutoriippuvuudesta johtuvasta henkisestä köyhtymisestä, joka ilmenee psykologisena kyvyttömyytenä (Saurén 2008, 112-113). Koulu näyttäytyy Illichin teoriassa instituutiona, joka on kiinteä osa yhteiskuntaa, jonka perimmäinen tarkoitus ei lopulta olekaan yksilön vapaus ja hyvä, vaan yhteiskunnallinen hallinta ja vapauden rajoittaminen yhteiskunnallisen, erityisesti taloudellisen hyödyn kustannuksella.

Illich katsoo, että yhteiskunta on muuttanut käsityksemme inhimillisistä perustarpeista, ja ihminen etsii tarpeitaan tyydyttäkseen tieteellisesti tuotettuja hyödykkeitä, kuten kehittyneempää koulua ja sen asettamia elämisen normeja (Illich 1972, 13). Etsiessään tyydytystä ihminen tulee aina väijäämättä tilanteen ja kokemuksen äärelle, jossa hän ei kykene saavuttamaan saavutettavissa olevaa, vaan pyrkimys onkin aina yhä edemmäs, putoaa hän psykologisen kyvyttömyyden ja henkisen köyhyyden kuoppaan. Kyseinen luonnehdinta kouluinstituution varjopuolista muistuttaa elinikäisen oppimisen problematiikkaa⁴ (mm. Tuomisto 2012, Bacchi 2009)

Illichin koululaitosta koskevaa kritiikkiä mukaillen, nykyinen peruskoulun tila Suomessa vaikuttaa lähentyvän muotoa, jossa jatkuvien koulua koskevien reformien myötä pyritään saavuttamaan vielä saavuttamaton. Opetuksen teknologisoituminen ja digitalisoituminen näyttäytyykin siis vain väli-neellisenä kappaleena, jonka perimmäisenä tarkoituksena ei lopultakaan ole oppilaiden teknologisen osaamisen kehittäminen itsessään, vaan opetuksen digitalisaatio näyttäytyy keinona jättää menneisyys epäonnistumisineen taakse ja luoda uutta ja alati parempaa koulun arkea (Selwyn 2010, 7). Erinomaisuuden tavoittelu voidaankin nähdä nykyajalle leimallisena piirteenä myös koulun kentässä, jossa keskeistä on muutos, sillä pysähtyminen ja tavallisuus edustavat kuolemaa (Simola 2015, 126). Kun opetuksen teknologisoitumista tarkastellaan Illichin esittämän, osin yhteiskuntakriittisen näkökulman valossa, ja tarkastelun ohella otetaan huomioon nykyisessä koulutuspuheessa ilmenevät elinikäisen oppimisen, tehokkuuden vaatimuksen, sekä uusliberalistisen teknologis-taloudellisen orientaation ulottuvuudet, voidaan opetuksen teknologisoituminen nähdä kehitys-

⁴ Elinikäisestä oppimisesta ja siihen liittyvästä problematiikasta, katso luku 5.

kulkuna, joka mahdollisesti lopulta johtaa yksilön ajattelun köyhtymiseen. Opetuksen digitalisatiota argumentoidaan tyypillisesti yksilön edun nimissä; tulevaisuudessa tarvittavat taidot ja niiden saavuttaminen nähdään yksilön etuna. Todellisuudessa opetuksen digitalisoimispyrkimyksiin vaikuttavat seikat juontavat juurensa talouselämästä tuttuun tehokkuuden ja tuottavuuden eetosseen, kilpailukapitalismin ideologiaan, jolloin yksilö nähdään vain ”pelinappulana” globaalissa markkinatalouden kentässä.

Uskoa opetuksen digitalisoitumisen kautta saavutettaviin hyötyihin leimaa ominainen puhetapa, jossa tyypillisesti ei nähdä digitalisaation tuovan mukanaan muuta kuin hyötyä. Jos jotakin huolenaihetta on, se liittyy lähinnä laitekantojen riittämättömyyteen ja opettajien ja rehtorien motivoituneisuuteen viedä koulu ”tulevaisuuteen”. Tällainen puhetapa kuulostaakin samanlaiselta kuin koulutussosiologi Gunilla Svingbyn (1979) hahmottelema *opetussuunnitelmarunous* (Simola 2015, 34). Kyseiselle puhetavalle on ominaista sen kautta esitetyt lupaukset, jotka idealismillaan ja korkealentoisuudellaan lähentelevät runoutta (Simola 2015, 35). Simola vie opetussuunnitelmarunouden käsitteen kuitenkin eteenpäin ja kutsuu hahmotelmaansa *toiveajattelun rationalismiksi*, joka siis puhetapana juontaa juurensa juuri peruskoulun synnyn ajoille ja on hallinnut suomalaista koulupuhetta aina näihin päiviin asti (Simola 2015, 37). Opetuksen digitalisaation voi katsoa olevan puhetapana lähellä Simolan käyttämää opetussuunnitelmarunoutta, sen sisältämien idealististen ja osin hataroiden haavekuvien ja pyrkimysten vuoksi. Opetuksen digitalisaatiosta on tovin odotettu opetuksen ongelmien poistajaa, ja yhä odotetaan.

6 Diskurssianalyysi opetuksen digitalisoitumisen kuvaamisen välineenä

”Ihmiset tietävät, mitä he tekevät; he tavallisesti tietävät, miksi he tekevät niin; mutta sitä he eivät tiedä, mitä heidän tekemisensä tekee” (Dreyfus & Rabinow 1983, 187)

Tässä luvussa pyrin kuvaamaan tutkimuksen lähestymistapaa, toisin sanoen niitä menetelmiä, joiden avulla lähestyn tutkimaani aihetta. Ensin tarkastelen diskurssianalyysiä aineiston analysointimenetelmänä; sitä kuinka käytettyä kieltä voidaan tarkastella konstruoivana mekanismina, jolla todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Diskurssianalyysin kenties tunnetuimpana teoreetikkona voidaan pitää Michel Foucaulta, jonka käsityksiä totuuden tuottamisesta tarkastelen myös. Foucault’n ajatuksiin perustuu myöskin Carol Bacchin ongelmien representaatioteoria, jonka ytimessä on ajatus siitä, että yhteiskunnallisia ja poliittisia käytänteitä analysoimalla, voidaan löytää retorisesti tuotettuja ongelmia, joihin saman retoriikan keinoin tuotetaan myös ratkaisuja. Lopuksi nivon yhteen sen mitä lähestymistapa perusopetuksen digitalisoitumista koskevan aineiston analyysissä kokonaisuutena merkitsee, ja kuinka analyysin avulla voidaan tehdä näkyväksi niitä diskursseja, joita opetuksen digitalisoitumiseen kytkeytyy, ja millaisia seurauksia sillä mahdollisesti voi nähdä olevan.

6.1 Kieli todellisuuden rakentajana

Maailma, jossa elämme, on täynnä merkityksiä ja luokituksia, joiden mukaan asetamme ja muokautamme toimintaamme. Kieli on keskeinen väline toimintamme ohjaamisessa, maailman hahmottamisessa, sekä ymmärtämisessä. Kieli voidaan nähdä samanaikaisesti lingvistisenä, diskursiivisena ja sosiaalisena järjestelmänä, jonka avulla voidaan rakentaa sosiaalista todellisuutta, mutta toisaalta sosiaalinen todellisuus myös vaikuttaa siihen, miten ja millaista kieltä käytämme (Pynnö-

nen 2013, 5). Kielen voi siis ajatella heijastavan kuvaa todellisuudesta tai sen voidaan ajatella rakentavan todellisuutta. Jälkimmäinen tapa tarkastella ja analysoida kieltä pohjautuu sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa kieli ja sen käyttö siis nähdään osana todellisuutta ja sen rakentajana (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9). Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri kielestä todellisuuden rakentajana. Diskurssianalyysin ydinajatuksena on, että sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa juuri kielen avulla. Kielellä tarkoitetaan puhuttua kieltä tai muuta merkitysvälitteistä viestintää, kuten kirjoitettua kieltä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 10). On kuitenkin syytä tarkentaa, että diskurssi on enemmän kuin sanat tai kirjoitetut asiantuntijalausunnat, sillä diskurssi ulottuu kielen ja sen käytön tuolle puolelle, ja se pitää sisällään yhteiskunnassa yleisesti vallitsevia käytäntöjä (Simola 2015, 18), jollaisia myös opetuksen digitalisoitumiseen voi nähdä liittyvän, ja joita juuri diskurssianalyysin keinoin pyritään tässä tutkimuksessa tekemään näkyväksi.

Todellisuuksien maailma, siis maailma jossa elämme, koostuu jostakin, jonka miellämme todelliseksi, todeksi. Todellisuus on *totuuksista* konstruoitu rakennelma. Diskurssi-terminä juontaa juurensa 1970-luvulle, jolloin ranskalainen historioitsija ja filosofi Michel Foucault (1926-1984) teki laajasti tutkimusta koskien poliittista kielenkäyttöä (O'Farrell 1989, 20; Simola 2015, 17). Diskurssin käsitteellä haluttiin korostaa ”väärää tietoisuutta” ja sitä, että vakiintuneiksi muodostuneet puhumisen tavat (vaikkapa asiantuntijalausunnat) ovat luonteeltaan sosiaalisten suhteiden ilmaisuja (Simola 2015, 18). Foucault'n mukaan diskurssit olivat sellaisia kielellisiä puhe- ja ajattelutapoja, jotka ovat juurtuneita, kulttuurisia ja jaettuja tapoja merkityksellistää koettua ja elettyä maailmaa (Pynnönen 2013, 7). Diskurssi voidaan siis foucaultlaisittain nähdä sellaisena konteksti- ja aikakausi-sidonnaisena kielenkäytön ilmentymänä, joka heijastaa olemassa olevaa käsitystä todellisuudesta (Pynnönen 2013, 7). Foucault ei ollut niinkään kiinnostunut siitä, *mikä on totta*, kuin *miten totuus on rakennettu* (Simola 1995, 24). Totuuden tuottamisen Foucault ymmärsi sellaisiksi toden ja väärän toisistaan erottamisen sosiaalisiksi konstruoinneiksi, joita Simola (1995) kuvaa seuraavalla tavalla: ”Ne (totuudet) ovat usein itsestäänselvyyksiä, annettuna otettuja uskomuksia, hyvin tiedettyjä mutta huonosti tiedostettuja, laajasti tunnustettuja mutta vähän tunnistettuja tiettyä diskurssia jäsentäviä rakennusosia” (Simola 1995, 24). Simola edelleen hahmottelee kolmenlaisia funktioita, joita Foucault näkee tuotetuilla totuuksilla olevan. Ensinnäkin määritettäessä totuutta tullaan määrittäneeksi samalla se, mikä on ”hyvää, oikeaa ja totta”. Määrittelyn tuotoksena syntyy myös vääjäämättä määritelmät siitä, mikä on ”paha, väärää ja ei-totta”. Näin ollen puhuttaessa opetuksen digitalisoitumisesta ja argumentoitaessa sitä esimerkiksi yksilön etua lisäävänä, tuotetaan samanaikaisesti tietämistä siitä mitä yksilön etu on.

Diskurssien tutkimus kiinnostuu siis siitä, kuinka todelliset ihmiset tuottavat todellisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa todellisen olemisen ja kokemisen maailmansa (Pynnönen 2013, 5). Samanaikaisesti diskurssien tutkimuksessa ollaan kuitenkin myös kiinnostuneita tarkastelemaan sitä nimenomaista kontekstia, jossa viestintä tapahtuu. Tällä tavalla kielen käyttö saa syvempiä merkityksiä ja ulottuvuuksia, ja toisaalta kielen käytön seuraukset ja vaikutukset tulevat tarkastelun alle (Pynnönen 2013, 5). Tutkimalla kieltä voidaan tutkia myös sen ympärillä olevaa yhteiskuntaa, kulttuuria, aikaa ja paikkaa. Juuri tässä tulee esiin diskurssianalyysin keskeisin ajatus: tutkimalla kieltä voidaan tulla tietämään enemmän kulttuurista ja yhteiskunnasta (Pynnönen 2013, 6; Simola 2015, 18), ja jolla tavalla tässä tutkimuksessa kieltä tarkastelen. Erityistä Foucault'n diskurssin määrittämisessä oli hänen käsityksensä siitä, ettei diskurssi ollut mitään hyvää puhetta missään hyvässä kontekstissa, vaan erityisiä, vakavuutta sisältäviä sanoilla rakennettuja puhekokonaisuuksia, joissa asiantuntijat esiintyvät ja tuottavat puheensa nimenomaan asiantuntijoina. Tällainen *arvovaltainen asiantuntija puhe* on konstruoivaa, eli se samanaikaisesti rakentaa sitä kontekstia, jossa puhutaan, sekä niitä tekniikoita, joista puhutaan (Simola 1995, 25 & Simola 2015, 19). Tässä tutkimuksessa diskurssi käsitetään foucaultlaisittain juuri arvovaltaisena asiantuntijapuheena, jossa vallan ja tiedon yhteen liittämisen tuloksena totuus konstruoidaan. Totuuspuheelle on ominaista sen legitimoiva vaikutus; sen avulla perustellaan, oikeutetaan käytäntöön siirtyviä ja siinä tapahtuvia toimia (Simola 2015, 19).

6.2 Valta ja tieto todellisuuden rakentajina

Länsimainen sivilisaatio on rakentunut sellaisen yhteiskuntastruktuurin varaan, jossa yhteiskunnallinen hallitseminen tapahtuu poliittisen päätöksenteon ja hallintavallan keinoin. Foucault'n käsityksen mukaan yhteiskunnallinen hallitseminen oli seurausta 1800-luvulla tapahtuneesta väestön kasvusta ja sosiaalisista suhteista, jotka muuttuivat yhä kompleksisimmiksi. Tämä asetti hallituksille uusia haasteita, joihin oli löydettävä ratkaisu yhteiskunnan koheesion säilyttämiseksi. Näihin haasteisiin valtaapitävien hallinnollisten toimijoiden ratkaisuna kehittyi Foucault'n mukaan eräänlainen hallinta-ajattelu. Se näyttäytyy yhtäältä yleisenä yhteiskunnallisena sääntöjen ja hallitsemisen ajattelutapana, toisaalta yksilö- ja populaatiotasolla valta- ja voimasuhteiden ilmentyminä, joita ovat

mm kurinpitovalta ja hallintavalta suhteessa yksilöön (Bacchi 2009, 26). Hallintavallan ytimessä on kysymys siitä, kuinka hallita yksilön toimintaa lakien avulla, kun taas kurinpitovalta kohdistuu yksilön ruumiiseen tarkkailun ja normalisaation keinoilla, ja jonka avulla pyritään tuottamaan yhteiskunnallisesti hyödyllisiä subjekteja. Hallinta-ajattelu toteutuu, ja pyrkii saavuttamaan tavoitteensa, joita ovat yhteiskunnallinen kuri ja järjestys, esimerkiksi sosiaali-, talous- ja koulutuspolitiikan avulla (Bacchi 2009, 27). Demokraattiset yhteiskunnat edellyttävät toimiakseen kaikkien yhteiselämän osa-alueiden, kuten talouden, oikeuden, politiikan ja koulutuksen suhteen riittävän laaja yksimielisyys (Simola 2015, 14). Kun riittävä yhteiskunnallinen yksimielisyys ja käsitys asioiden 'oikeudesta' saavutetaan, syntyy tietynlainen yhteinen ajattelun tapa, jossa asiat käsitetään 'oikeiksi' ja 'todeksi'. Tätä asioiden oikeana pitämistä voidaan pitää *arvovaltaisena totuusdiskurssina*, jonka hyväksyminen muodostuu eräänlaiseksi yhteisöön kuulumisen ehdoksi. Arvovaltaiselle asiantuntijapuheelle on ominaista kuitenkin sen epätäydellinen olemus siinä mielessä, ettei se ole koskaan täysin todellisuutta vastaava. Se että arvovaltainen asiantuntijapuhe ei kykene heijastamaan täydellistä kuvaa todellisuudesta, johtuu siitä, että yhteisen konsensuksen sanallistaminen pitää sisällään kaiken sanotun, mutta yhtä vahvasti myös kaiken sanomatta jääneen (Simola 2015, 14). Tämän tutkimuksen kannalta arvovaltainen totuusdiskurssi onkin keskeinen käsite, sillä katson koulutuspoliittisista asiakirjoista koostuvan aineistoni edustavan juuri toden tietämisen käsitettä. Näissä asiakirjoissa tuotetaan sitä "hyvää, totta ja oikeaa", jolla on vaikuttavuutta koulutuksen järjestämiseen ja näin ollen myös yksilöön.

Foucault'n keskeisimpiä ajatuksiaan diskurssianalyysiin liittyen olivat ajatukset diskursseista, valasta ja subjektista (Pynnönen 2013, 7). Hän oli kiinnostunut tutkimaan erityisesti sitä, kuinka ja milloin valtaa käytettiin tiettyihin väestöosiin ja näiden hallitsemiseen. Ajatuksenaan hänellä oli, että instituutioiden luomat systeemit ja ajatusjärjestelmät tuottavat ja ylläpitävät valtaa suhteessa toisiinsa (O'Farrell 1989, 98). Näin ollen foucaultlaisessa ajattelussa valtasuhteet voidaan nähdä liittyvän kiinteästi diskursseihin, joissa valtaa tuotetaan, ja joissa valta itsessään tuottaa ja muokkaa (valta tuottavana) (O'Farrell 1989, 92, 103, 119). Foucault katsoi vallan ja tiedon liittyvän toisiinsa juuri diskurssissa siten, että valta ja tieto edellyttävät toisiaan. Valtaa ei voida tuottaa ilman sitä vastaavaa tiedonkenttää, eikä mitään tietoa voida tuottaa ilman valtaa (Simola 1995, 26). Foucault näki tämän toteutuvan erityisen selkeästi diskurssien tekniikoissa, joissa jotakin olennaista suljetaan pois sanomatta jättämällä, hiljaisesti torjuen ja samalla rajaten sitä puheen kenttää, jossa voidaan liikkua ja jossa totuutta voidaan konstruoida (Simola 1995, 26). Tällaiseen totuuspuheeseen liittyy olennaisesti sen määrittävä vaikutus; se ilmaisee mistä on puhuttava, jos mieli tietäjien seuraan (Simola 2015, 19). Juuri valta oli Foucault'n mukaan keskeinen käsite diskursseja hahmotettaessa ja analysoitaessa. Valta, joka on vain pakkovaltaa, on lopultakin kovin haurasta ja heikkoa, mutta sitä vastoin valta, joka pitää sisällään todellista vaikuttavuutta on ominaisuuksiltaan tutkivaa

ja tietoa tuottavaa. Tiedon tuottaminen muodostaa diskursseja, joiden myötä on mahdollista vaikuttaa niin tiedollisella kuin halujenkin tasolla (Simola 1995, 28). Tämän tutkimuksen kannalta valta onkin keskeinen tuottava tekijä; koulutuspoliittisessa päätöksenteossa tuotetaan vallan avulla totuuspuhetta, joka ohjaa asetettuja tavoitteita ja opetukselle suuntaa antavaa toimintaa.

Tiettyjen diskurssien kentällä ilmenevä ominainen puhetapa, jossa puheen avulla samalla sekä kerrotaan että jätetään kertomatta, voidaan ilmaista myös *diskursiivisen efektin* käsitteen avulla (Simola 1995, 24). Valtiollisessa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa eli kouludiskurssissa se voidaan nähdä erityisenä arvovaltaisena puheena ja totuuksien tuottamisena, jossa jotakin systemaattisesti korostetaan ja jostakin vaietaan. Totuuksien tuottamisen toisena funktiona voidaan nähdä niiden legitimoiva vaikutus siihen, mitä tai miten konkretian tasolla toimitaan (*valtaefekti*). Legitimaatio tapahtuu hiljaisesti, sillä se ei edellytä erikseen perusteltuja näkemyksiä, vaan niiden ajatellaan olevan yhteisesti hyväksytyjä itsestäänselvyksiä, annettuna otettuja ja siten sisäistettyjä sosiaalisia konstruktioita, jotka eivät vaadi selityksiä. Tällainen sisäistettyjen toimintamallien ja totuuksien rakennelma on tyypillinen ilmiö, ja jopa toiminnan ehto länsimaiselle demokratialle, jossa valtio edustaa korkeinta valtaa (Simola 1995, 25). Kolmas totuuspuheen funktio on sen identiteettiä määrittävä olemus, *subjektiviteettiefekti*. Tällaisen totuuspuheen tuottamiseen kuuluu olennaisena osana se, kuinka se määrittää kohteensa menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta, tehden sen edelleen valtaa käyttäen ja tarjoten sen annettuna faktana (Simola 1995, 25). Opetuksen digitalisaatioon voi katsoa myös liittyvän legitimaatiota. Opetuksen digitalisaatiota perusteltaessa tyypillisesti viitataan opetuksen laadullisesti heikkoon menneisyyteen, nykyhetkessä tapahtuvaan muutoksen välttämättömyyteen, sekä tulevaisuuteen, jossa opetus ja oppiminen on muuttunut digitalisaation myötä paremmaksi. Opetussuunnitelmaa voidaankin pitää eräänlaisena legitimoivana aikalaisasiakirjana, joka kulloisenakin aikana esittää sen arvolutautuneen sivistysihanteen, jota katsotaan tärkeäksi opetuksen avulla siirtää kasvaville sukupolville. Tutkimukseni aineistoa voidaan kaikkineen pitää sellaisina teksteinä, joiden avulla korostetaan jonkin tavoitellun asian merkityksellisyyttä (opetuksen digitalisaatio), ja toisaalta problematisoidaan joko sen puutetta tai liian vähäistä esiintymistä.

Näin ollen yksilön toimintaa yhteiskunnassa ohjaa ja määrittelee poliittinen ja yhteiskunnallinen problematisointi, jolle on ominaista jonkin korostaminen oleellisena ja merkityksellisenä, ja tietoinen muun tosiasiallisuuden ulkopuolelle rajaaminen (Bacchi 2009, 25, 263). Problematisoinnin myötä yksilön yhteiskunnallinen toiminta-alue määräytyy sääntöjen ja lakien kautta (Bacchi 2009, 25). Näin yhteiskunnalliset ja (koulutus)poliittista päätöksentekoa ohjaavat diskurssit tulee nähdä sosiaalisen tietämisen kenttänä, joilla on suoraa vaikutusta asioiden toteutumiseen käytännössä. Opetuksen digitalisaatio on siis tiedetty tosi, joka annetaan valmiina, on vain kyse vastaanottamisesta. Lopultakin yksilön vaikutusvalta valinnan suhteen on minimaalinen, ja lopputulemana on eräänlaisen pakkovallan keinoin opetukseen syötetty digitalisoitumiskehitys, joka on ristiriidassa

todellisen yksilön vapauden kanssa. Sellaiset sosiaalisen tietämisen diskurssit, joilla todellisuutta muokataan, ovat useimmiten laajalti hyväksytyjä totuuksia, lainaten Simolaa (1995) ”annettuina otettuja”. Bacchi esittääkin yhdeksi keinoksi diskurssien tunnistamisessa juuri totuusväittämien esittämisen, jotka useimmiten esitetään perustuvan tieteelliseen tutkimukseen (Bacchi 2009, 212). Juuri tämänkaltaisen analyysin, jossa yleisesti hyväksytyä ja vallitsevaa ajattelutapaa tarkastellaan siinä kontekstissa, jossa se on syntynyt ja sitä, millaiset institutionaaliset kehityskulut sen syntyyn ja yleiseen hyväksyntään ovat vaikuttaneet, mahdollistaa sen havaitsemisen, että asiat olisivat voineet mennä toisin, ja että niistä on mahdollista ajatella eri tavoin (Bacchi 2009, 212). Analysoitaessa koulutuspoliittista päätöksentekoa ohjaavaa puhetta, olennaista ei ole ainoastaan havaita niitä kielellisiä elementtejä, joilla pyritään vakuuttamaan yleisö jostakin asiasta, vaan identifioida ja käsitellä yksityiskohtaisemmin niitä syviä käsitteellisiä korostuksia, joilla pyritään mahdollistamaan tiettyjen väittämien esittäminen ja näin todellisuuteen vaikuttaminen (Bacchi 2009, 213).

6.3 Ongelmien representoinnin problematiikka

Carol Bacchi määrittelee julkisten menettelytapojen ja organisoitujen toimien, kuten politiikan analysointia. Teoksessaan Bacchi määrittelee *policy* -käsitteen sellaiseksi hallituksen parhaaksi pyrkimykseksi ratkoa yhteiskunnallisia ongelmia, joka ilmenee yhteiskunnallisina, yleisinä *käytäntöinä*. Tällä tavoin politiikka näyttäytyy julkisten ja yhteiskunnallisten, politiikan ulkopuolisten ongelmien ratkomisena. Poliittisen päätöksenteon kautta johdetut yhteiskunnat rakentavat siis todellisuutta ongelmia *representoimalla* eli kuvaamalla niitä (Bacchi 2009, 1).

Bacchi näkee julkishallinnollisen poliittisen tavan katsoa yhteiskuntaa ongelmakeskeisenä. Sen sijaan että politiikan keinoin pyrittäisiin reagoimaan ongelmiin ja yhteiskunnallisiin epäkohtiin, se useimmiten luo uusia ongelmia johtuen politiikan muutosta ajavasta luonteesta, sekä ajatuksesta jonka mukaan ongelmat sijaitsisivat ikään kuin politiikan ulkopuolella odottamassa, että joku tai jokin ratkaisisi ne. Poliittisen vaikuttaminen ja hallinnollinen päätöksenteko luo ongelmia rakentamalla niitä representoimalla, eli kuvaamalla, ja määrittelemällä niitä sosiaalisessa konstruktiossa. Se, kuinka jokin ongelma representoidaan, pitää sisällään useita erilaisia osallisuuden määritelmiä. Määritelmät koskevat sitä, kuinka aihe käsitetään ja kuinka siihen liittyvät henkilöt määritetään ja

havahdutetaan näkemään osallisuutensa (Bacchi 2009, 1). Julkishallinnollinen päätöksenteko muo-
vaa yleisiä käsityksiä ja ajatuksia siitä, mitä lopulta pidämme yhteiskunnallisina ongelmina ja kuinka
ne meille sosiaalisina konstruktioina näyttäytyvät (Bacchi 2009, 2).

Yhteiskunnallinen politiikka on täynnä sosiaalisia merkityksiä sisältäviä käsitteitä, kuten ”terveys”
tai ”hyvinvointi”, jotka ovat osittain sisällöllisesti abstrakteja ja usein kiistanalaisia. Ihmiset määrit-
televät näitä käsitteitä subjektiivisesti ja antavat niille merkityksiä itsestään ja kokemusmaailmas-
taan käsin. Esimerkiksi ”terveys” määritelmänä näyttäytyy hyvin erilaisena riippuen siitä, katso-
taanko sitä terveenä olemisesta tai sairastamisesta käsin. Useimmat yhteiskunnallisiakin merkityk-
siä sisältävät määritelmät, kuten tasa-arvo, vapaus, nuoruus, työttömyys tai osallisuus näyttävät
alkuun sisällöllisesti hyvin selkeiltä, mutta tarkemmin tutkittuna niiden sisällöt ovatkin hyvin moni-
merkityksellisiä ja laajoja. Bacchin mukaan länsimaisten hallitusten ajamaan politiikkaan kuuluu
kiinteästi tapa käsitteellistää yhteiskuntaa ja ”tarttua” sen epäkohtiin (Bacchi 2009, 8).

Bacchin mukaan voidaan nähdä kolmenlaisia vaikutuksia, joita poliittisella ongelmien representoi-
misella on: diskursiiviset vaikutukset, subjektin määrittämisen vaikutukset, sekä eletyt ja koetut vai-
kutukset (Bacchi 2009, 15). Diskursiivisilla vaikutuksilla tarkoitetaan sitä, että ongelmien represen-
toimisen myötä jotkin yhteiskunnalliset diskurssit tehdään näkyviksi antamalla niille näkyvyyttä,
kun taas toiset diskurssit jäävät vaiennetuiksi. Samoin myös näkyväksi tehdyistä diskursseista voi-
daan jättää jokin ulottuvuus huomiotta, jolloin yksi diskurssi voi tulla vain osin näkyväksi (Bacchi
2009, 16). Subjektin määrittämisen vaikutuksilla tarkoitetaan yksinkertaistettuna sitä, että yksilö
tulee yhteiskunnallisessa mielessä subjektiksi määrittymällä niiden poliittisesti ja yhteiskunnallisesti
asetettujen suhteiden ja asemien kautta. Nämä sosiaaliset vuorovaikutussuhteet sijoittuvat erilai-
siin yhteiskunnallisiin diskursseihin, kuten vaikkapa koulutuspoliittiseen päätöksentekoon. Toisin
sanoen diskurssit vaikuttavat sen, että tietyt subjektin yhteiskunnalliset positiot tulevat mahdoli-
siksi, ja nämä positiot ovat ja määrittyvät suhteessa toisiinsa (Bacchi 2009, 16). Näistä positioista
käsin yksilölle ”annetaan” totuuksia, joita hän uskoo tarvitsevansa ja joita hän pyrkii toiminnallaan
saavuttamaan. Sijoituessaan johonkin yhteiskunnalliseen subjektin positioon yksilö tekeytyy käsit-
tävänsä yhteiskuntaa ja maailmaa positioistaan käsin. Esimerkiksi opetuksen digitalisaation avulla
tavoiteltu nyky-yhteiskunnan ja teknologisoituneen maailman edellyttämä osaaminen näyttäytyy
tässä tutkimuksessa juuri Bacchin kuvailemana subjektin positiona, johon yksilön tulee pyrkiä ja
jonka tarjoamat osaamiskvalifikaatiot yksilön tulee kyetä saavuttamaan ollakseen osa yhteiskuntaa.

Yksilön subjektiivisuutta määrittäviä yhteiskunnallisia diskursseja on yhtä aikaa useita, ja yhtä yksi-
lää saattaa samanaikaisesti määrittää useampi toisistaan poikkeava diskurssi. Subjektin määrittämi-
seen liittyvien diskurssien välinen vastakkainasettelu tulee usein esille poliittisessa vaikuttamisessa,
jolle on tyypillistä representoida ongelmia juuri yhteiskunnallisten diskurssien, määritelmien ja ka-
tegorisointien avulla, joka Foucault'n mukaan on yhteiskunnallisesti erottava käytäntö (*dividing*

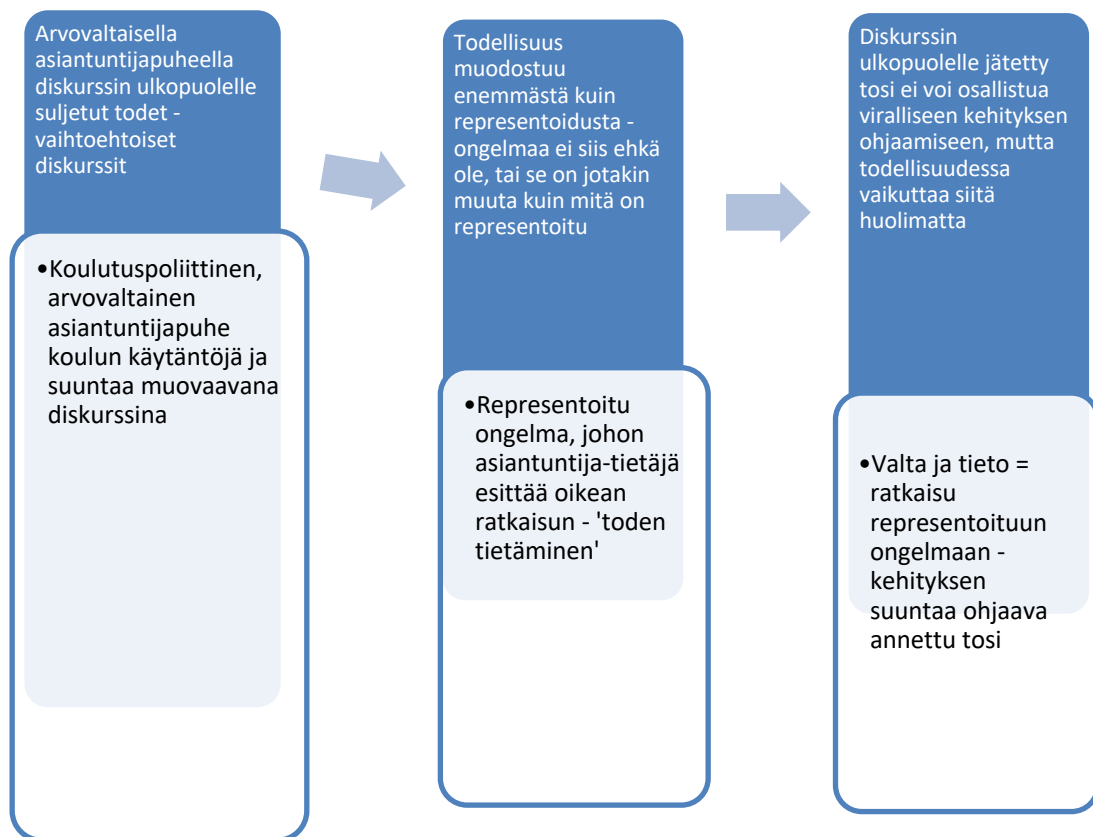
practices) (Bacchi 2009, 16). Foucault määritteli tämän yhteiskuntaa kahteen osaan jakavan poliittisen aktion toteutuvan stigmatisoimalla tiettyjä vähemmistöjä (esim. työttömät, alkoholistit, sairaut), jotta hallitukselliset tavoitteet valtaväestön toivotusta käytöksestä toteutuisivat (Bacchi 2009, 16).

Poliittisella ongelmien representaatiolla voidaan katsoa myös olevan elettyjä ja koettuja vaikutuksia. Näillä tarkoitetaan niitä välittömiä ja konkreettisia seurauksia, joita ongelmien representoinnilla on ihmisten elämään (Bacchi 2009, 17). Jos esimerkiksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi asetetaan tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön lisääminen, jota opettaja toteuttaa antamalla oppilailleen runsaasti tietokoneella tehtäviä kotitehtäviä, on hyvin todennäköistä, ettei kaikki oppilaat ole kodin taloudellisilta resursseilta samanarvoisessa tilanteessa, jolloin osan oppilaiden kotitehtävien tekeminen riittämättömän laitekannan vuoksi vaikeutuu (vrt Bacchi 2009, 17).

Ongelmien representoiminen rakentuu useimmiten oletetuksille siitä, kuka on ”syyllinen” kyseessä olevaan ongelmaan. Ongelmat esitetään ja representoidaan usein siten, että ongelmaan tarjottu ratkaisu tuntuu ilmiselvältä ja järkeenkäyvältä (Bacchi 2009, 17). Bacchin mukaan poliittisessa päätöksenteossa ongelmien representoiminen korostamalla tiettyjä diskursseja, ja jättämällä toiset diskurssit huomiotta, saa aikaan ilmiön, jossa ongelmaan luotu ratkaisu onkin kohdennettu juuri esitettyä problematiikkaa korjaamaan. Jos puolestaan lähtötilanne esitettäisi avoimesti mahdollisimman monet toisistaan poikkeavat diskurssit huomioiden, voisi optimaalisin ratkaisu ”ongelmaan” olla täysin toinen, tai tilanne jopa sellainen, ettei mitään ongelmaa itseasiassa olisikaan (Bacchi 2009, 17). Opetuksen digitalisoitumiseen liitetyt näkemykset nykyopetuksen motivoimattomuudesta ja vanhentuneista opetuskäytänteistä voidaan pitää juuri tällaisina problematisointeina; jokin asia problematisoidaan, jotta siihen voidaan tarjota ratkaisu. Tässä tutkimuksessa opetuksen digitalisoiminen nähdään juuri tällaisena ratkaisuna problematisoituun opetukseen ja sen ongelmiin.

6.4 Diskurssianalyttinen ongelmien representoinnin ja toden tietämisen malli

Liitän Carol Bacchin teorian yhteiskunnallisten käytänteiden analyysistä ja ongelmien representoinista Foucault'n ajattelusta nousevaan ja Simolan edelleen kehittämään *arvovaltaiseen asiantuntijapuheeseen* muodostaen näistä tutkimukseni eräänlaisen diskurssianalyttisen työväliseen eli mallin, jolla aineistoani operoin. Arvovaltainen asiantuntijapuhe nähdään tuotetuksi tietystä diskurssissa, jossa koulutuspoliittista valtaa käytetään ja siten tuotetaan 'toden tietämistä', joka on vastaus samassa diskurssissa representoituun ongelmaan. Analyysini tarkoituksena on löytää aineistosta vastaus tutkimuskysymyksiin, ja samalla analysoida sanomatta jätettyä, joka muodostaa ikään kuin diskurssin ja siihen liittyvän prosessin taakse kätkeytyvän *varjotodellisuuden*.



KUVA 2 BACCHIN ONGELMIEN REPRESENTAATIO TEORIAN JA FOUCAULTLAISEN ARVOVALTAISEN ASIA NTUNTIJAPUHEEN MUODOSTAVA SYSTEEMINEN PROSESSI, JOKA ILMENTÄÄ KOULUTUSPOLIITTISTA DISKURSSIA JA SEN TAAKSE KÄTKEYTYVÄÄ VARJOTODELLISUUTTA.

Ongelmien representoimisen analysoinnin kannalta on keskeistä pohtia, kuinka ja missä ongelman representoiminen tuotetaan, kuinka informaatiota ongelmasta levitetään ja millaisin argumentein sitä puolletaan (Bacchi 2009, 19). Ongelmien representoimiselle on ominaista, että tuotettu ongelma on tarkoitettu tietyn kohdeyleisön kuultavaksi. Tämän avulla on mahdollista saavuttaa diskurssien legitimaatio, jossa ongelman representaation avulla esiin nostettu diskurssi legitimoituu muita vähemmistödiskursseja (Bacchi 2009, 19). Foucaultin mukaan on myös aiheellista kysyä, kenellä on pääsy esiin nostettuun diskurssiin, ja kuinka vuorovaikutussuhteita institutionalisoidaan diskurssien, puhujien ja tarkoitettujen yleisön välillä (Bacchi 2009, 19). Merkille pantavaa on median rooli ja valta-asema diskurssien välisessä vuorovaikutuksessa, sekä siinä mitkä diskurssit legitimoivat toisia (Bacchi 2009, 19). Suomalaisessakin kontekstissa voidaan havaita median rooli opetuksen digitalisaation ympärillä käydyssä keskustelussa. Bacchin mukaan ongelmien representoimisen analyysissä olennaista on tutkia ja analysoida itsestään selvyysinä annettuja "totuuksia" ja niiden taakse kätkeytyvää hiljaisuutta. Näin on mahdollista tulla näkemään laajempi kuva jostakin diskurssista, jonka kautta mahdollistuu myös vaihtoehtoinen ongelman käsitteellistäminen (Bacchi 2009, 20). Puhuttaessa esimerkiksi suomalaisesta koulusta voidaan "annetut" totuudet nähdä tietynlaisina sääntöinä, jotka määrittävät mitä arvovaltainen asiantuntijapuhe koskien koulua nimenomaan on ja millaista sen tulee olla (Simola 1995, 24).

Näin yhteiskunnalliset ja (koulutus)poliittista päätöksentekoa ohjaavat diskurssit tulevat nähdä sosiaalisen tietämisen kenttinä, joilla on suoraa vaikutusta asioiden toteutumiseen käytännössä. Sellaiset sosiaalisen tietämisen diskurssit, joilla todellisuutta muokataan, ovat useimmiten laajalti hyväksytyjä totuuksia, lainaten Simolaa (1995) "annettuina otettuja". Bacchi esittääkin yhdeksi keinoksi diskurssien tunnistamisessa juuri totuusväittämien etsimisen, jotka useimmiten esitetään perustuvan tieteelliseen tutkimukseen (Bacchi 2009, 212). Juuri tämänkaltaisen analyysin, jossa yleisesti hyväksytyä ja vallitsevaa ajattelutapaa tarkastellaan siinä kontekstissa, jossa se on syntynyt ja sitä, millaiset institutionaaliset kehityskulut sen syntyyn ja yleiseen hyväksyntään ovat vaikuttaneet, mahdollistaa sen havaitsemisen, että asiat olisivat voineet mennä toisin, ja että niistä on mahdollista ajatella eri tavoin (Bacchi 2009, 212). Analysoitaessa koulutuspoliittista päätöksentekoa ohjaavaa puhetta, olennaista ei ole ainoastaan havaita niitä kielellisiä elementtejä, joilla pyritään vakuuttamaan yleisö jostakin asiasta, vaan identifioida ja käsitellä yksityiskohtaisemmin niitä syviä käsitteellisiä korostuksia, joilla pyritään mahdollistamaan tiettyjen väittämien esittäminen ja näin todellisuuteen vaikuttaminen (Bacchi 2009, 213). Tämän tutkimuksen pyrkimys onkin tehdä näkyväksi niitä korostuksia ja totuusväittämiä, joita opetuksen digitalisaatioon kytkeytyy, ja jotka olisi mahdollista ajatella toisin.

6.5 Koulutuksen problematiikka

Koulutus voidaan yhtäältä nähdä suurena tasa-arvoistajana, joka mahdollistaa sosiaalisen mobiili-teen ja sujuvuuden. Toisaalta koulutus näyttäytyy massiivisena normalisoivana instituutiona, joka uudelleen tuottaa sosiaalisia hierarkioita (Bacchi 2009, 205). Koulutuksen voidaan nähdä myös mahdollistavan heikompiosaisen elämässä selviämisen ja hyvän tekemisen, mutta toisaalta se näyttäytyy eliitin käsissä olevalta instituutiolta, joka lopultakin palvelee vain tämän pienen valtaapitävän kansanosan tarpeita tuottamalla heikompiosaisesta kansanosasta kurinalaisia ja lainkuuliaisia kansalaisia, jotka erehtyvät kuvittelemaan, että koulutus on vapauttanut heidät tekemään hyvää ja kehittämään itseään. Koulutus siis näyttää ensin lupaavan vapautta, mutta lupausta seuraa hämmennys, jossa todellisuus tulee hallituksi koulutuksen keinoin (Bacchi 2009, 205).

Kun koulutus halutaan nähdä sosiaalisen tasa-arvon mahdollistajana, representoituna ongelmana voidaan nähdä puutteellinen pääsy koulutuksen myötä mahdollistuviin kykyihin toimia tasaveroisena jäsenenä yhteiskunnallisessa kentässä (Bacchi 2009, 205). Koulutuspolitiikalle ominaista on sen tapa nähdä koulutus ratkaisuna sosiaalisiin ongelmiin. Esimerkiksi takaamalla riittävän laadukas opetus voidaan pyrkiä mahdollisimman laadukkaaseen elämän alkuun, jolla voidaan katsoa olevan esimerkiksi syrjäytymistä ja kriminalisoitumista ehkäisevää vaikutusta (Bacchi 2009, 206). Koulutuspolitiikassa koulutus näyttäytyy siis yhtäältä tasa-arvoiset mahdollisuudet takaavana järjestelmänä, ja toisaalta vapautta tuottavana instituutiona, joka kykenee vapauttamaan ihmisen toimimaan oman potentiaalinsa huipulla (Bacchi 2009, 206). Kun ongelmana kuvataan olevan vapauden ja tasa-arvon puute yhteiskunnallisella tasolla, tuotetaan samalla lukuisia diskursiivisia ”hiljaisuuksia”, esimerkiksi se, että yksilö ei välttämättä todellisuudessa koe tarvetta vapautua jostakin. Suomalaisessa koulutuspoliittisessa päätöksentekoa ohjaavassa keskustelussa digitalisaatiota argumentoidaan ja sitä puolletaan erityisesti yksilön etua lisäävänä tekijänä. Digitalisaation avulla katsotaan mahdolliseksi kartuttaa sellaisia osaamiskvalifikaatioita, joita ilman yksilö ei mahdollisesti huomisen yhteiskunnassa tule toimeen. Kuitenkin teknologiaan ja sen ominaisuuteen ulottaa lonkeronsa lähes kaikille inhimillisen elämän osa-alueille, liittyy läheisesti yksilön todellista vapautta kahlitseva vaikutus; yksilö ajautuu kujanjuoksuun, jossa hän pyrkii saavuttamaan sellaista, jota hänellä ei vielä ole, ja jonka saavuttamisessa teknologian läsnäolo on edellytys. Lisäksi opetuksen digitalisaatioon liittyvä taloudellisen tuottavuuden ulottuvuus liittyy ensisijaisesti valtiollisiin pyrkimyksiin, eikä yksilön inhimillisen hyvinvoinnin lisäämiseen. Se mikä siis alun perin kuvataan yksilön etua lisäävänä ja todellista vapautta tuottavana, onkin lopulta valtiollinen vallankäyttö ja pyrkimys kontrolloida yhteiskuntaa ja kansalaisia institutionalisoimalla heidät (vrt. Bacchi 2009, 207).

7 Aineisto

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni aineiston, niiden sisällön pääpiirteissään, sekä niiden funktion. Avaan myös niitä perusteita, joiden mukaan aineistoni tähän tutkimukseen valikoitui, ja millaisen kuvan aineisto tutkimuksen kohteesta piirtää.

7.1 Tekstit opetuksen teknologisoitumista vahvistavana asiantuntijapuheena

Suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen koulutuksen kenttään liitetään edelleen vahvasti Uno Gygnauksen perintönä vaikuttamaan jäänyt ajatus asiantuntijuuden ylivallasta koulutuksen ja koulun kantaideologiana. Asiantuntijuuden merkitys korostuu yhä edelleen koulutusta koskevassa päätöksenteossa, joskin koulun avauduttua alttiiksi markkinoiden vaikutuksille, myös muutkin tahot pyrkivät rakentamaan käsitystämme siitä, millainen koulun tulisi olla, ottaen kantaa sen järjestämistä koskeviin kysymyksiin. Kirjoitettujen tekstien merkitys virallista toimintaa ohjaavina ja tiettyjä käytäntöjä vahvistavina on kiistaton.

Suomen valtio on tuottanut erilaisia virallisia koulutuspoliittisia asiakirjoja, joista tutkimukseni aineistoksi valikoitui kolme eri tyyppistä, mutta samansuuntaista tekstikokonaisuutta. Opetushallituksen tuottaman kansallisen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista* luvut 2 (Perusopetus yleissivistyksen perustana), 3 (Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet) ja 4 (Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri) (POPS 2014), Liikenne- ja viestintäministeriön tuottama *Kansallinen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön suunnitelma* (2010), sekä Valtioneuvoston kanslian tuottama raportti *Digiajan peruskoulu* (2019). Tekstejä yhdistää niiden virallisuus opetuksen järjestämistä koskevin ja ohjaavina asiakirjoina. Kaksi jälkimmäistä aineistoa ovat tutkimus- ja kehittämistyön loppuraportteja, joiden tarkoituksena on muodostaa suuntaviivoja suomalaisen perusopetuksen digitalisoitumiskehitykselle. Juuri tutkimukseen perustuva kotimainen kehittämistyö nähdään tieto- ja viestintäteknikan menestyksekkään pedagogisen käyttöönoton perusedellytyksenä kehitettäessä perusopetuksen digitalisaation suuntaa (Sinko & Lehtinen 1998, 225).

Kyseiset tekstin valikoituivat tutkimuksen aineistoksi virallisuusaspektin lisäksi, sillä perusteella, että niiden kautta avautuva kuva suomalaisen peruskoulun digitalisoimisesta on riittävän laaja. Aineisto riittää siis tuottamaan validin käsityksen siitä, kuinka opetuksen digitalisoiminen näyttäytyy valtiollisena agendana, ja se vastaa tutkimuskysymyksiin hyvin.

Opetushallituksen tuottama *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014) oli aineistoa valittaessa selvä ja looginen valinta tutkittaessa suomalaista perusopetusta ohjaavia asiakirjoja. Opetussuunnitelman luvut 2, 3 ja 4 (s 14-33) käsittelee tutkimuksen kannalta olennaisinta eli opetuksen digitalisoimista ja tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön lisäämistä laajasti, ja aiheeseen palataan opetussuunnitelmassa lähinnä oppiainekohtaisten kysymysten kautta, jonka vuoksi tutkimuksen kannalta olennaisin tieto löytyy mainituista luvuista. Kansallinen opetussuunnitelma on opetuksen järjestämistä koskeva virallinen asiakirja, jolla on itseoikeutettu asema suomalaisessa peruskoulussa annettavan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen suhteen. Opetussuunnitelmaan kirjataan ne kunkin aikakauden tärkeinä pidetyt arvot ja taidot, jotka katsotaan tarpeelliseksi siirtää kasvaville sukupolville. Näin ollen opetuksen digitalisoimista koskeva tieto ja sen perusteet on selkeimmin luettavissa juuri opetussuunnitelmasta.

Liikenne- ja viestintäministeriön tuottama *Kansallinen tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön suunnitelma* (johon jatkossa viitattessani käytän lyhennettä LVM) perustuu Valtioneuvoston periaatepäätökseen koskien tietoyhteiskuntapolitiikan tavoitteita vuosina 2007-2011. Tuolloin asetettu Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta laati hankkeen, joka koskee tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämistä opetuksessa ja sen kehittämisessä, ja johon osallistui 20 koulua eri puolilta Suomea. Hankkeen tueksi asetettiin Liikenne- ja viestintäministeriön toimesta vuonna 2008 ohjausryhmä, jonka tehtävänä oli arvioida ja esittää suosituksia ja jatkotoimenpiteitä koskien suomalaisten oppimisympäristöjen kehittämistä, jotta ne kykenisivät vastaamaan tehokkaammin tietoyhteiskunnan tarpeisiin (LVM 2010, 2). Kyseisessä opetuskäytön suunnitelmassa esitetään strategisia linjauksia ja toimenpiteitä, jotka koskevat mm kansallisia tavoitteita ja systeemistä muutosta, oppijoiden tulevaisuuden osaamista, pedagogisia malleja ja käytänteitä, e-oppimateriaaleja ja oppimissovelluksia sekä yritys- ja verkostoyhteistyötä. Merkille pantavaa kyseisessä suunnitelmassa on sen laatinut kokoonpano, joka koostui kasvatusalan asiantuntijoiden lisäksi seuraavien yritysten edustajista (LVM 2010, 2):

- [Innopark Oy](#)
- [TIEKE ry](#)
- [Context Learning Oy](#)

- Hewlett Packard Oy
- Oy IMB Ab
- Yleisradio
- Sanoma-WSOY
- Microsoft Oy
- Discendum Oy
- Elisa Oyj
- Täsmätelevisio Oy
- Nokia Oyj

Markkinoiden läsnäolo yritysvetoisessa suunnittelukunnassa on siis ilmeinen.

Valtioneuvoston kanslian tuottama *Digiajan peruskoulu* on samaa nimeä kantavan hankkeen loppuraportti. Digiajan peruskoulu -hankkeessa kerättiin aineistoa vuosina 2016-2018 koskien suomalaisen perusopetuksen digitalisaation tilaa. Hankkeessa tarkasteltiin perusopetuksen digitalisoitumista strategian, toimintaympäristön, opettajien ja oppilaiden digitaalisen osaamisen, digiresurssien hyödyntämisen sekä kehittymisen ja tuen näkökulmista (Tanhua-Piironen ym. 2019). Aineistoa kerättiin perusopetuksen koulujen rehtoreilta, opettajilta ja oppilailta verkkokyselylomakkeiden ja digitaitojen arviointitestin avulla. Hankkeen tarkoituksena oli vastata digitalisaatiokehityksen seurannan tarpeeseen hankkimalla tietoa digitalisaation nykytilasta sekä kehittämistarpeista (Tanhua-Piironen ym. 2019, 2). *Digiajan peruskoulu* -loppuraportissa käydään läpi kerätty aineisto, ja esitellään tulosten pohjalta toimenpide-ehdotukset perusopetuksen digitalisaatioprosessin edistämiseksi.

Tutkimuksen aineisto koostuu siis eri tyyppisistä, mutta samansuuntaisista tekstikokonaisuuksista, joissa keskeistä on suomalaisen perusopetuksen digitalisoiminen ja tieto- ja viestintätekniiikan opetusikäytön systemaattinen lisääminen, suunnittelu ja toteuttaminen. Kaikki aineiston tekstikokonaisuudet ovat valtion tuottamia virallisia asiakirjoja, joista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eroaa kahdesta muusta aineistona toimivasta tekstikokonaisuudesta siten, että se on opetuksen suunnittelua, toteutumista ja arviointia ohjaava asiakirja, kun taas kaksi muuta tekstikokonaisuutta edustavat kyllä valtion virallista koulutuspoliittista katsantokantaa, mutta eivät itsenäisinä teksteinä ohjaa opetuksen järjestämistä suoranaisesti.

Aloitin aineistoni analyysin lukemalla tekstejä diskurssianalyttisessä viitekehityksessä. Tällä tarkoitan sitä, että luin tekstit ensin läpi puhtaasti vain lukien ne. Toisella lukukerralla tarkastelin tekstejä

erityisesti etsien niitä diskursseja⁵, joita teksteihin kätkeytyy. Analysoin aineistoani tutkimuskysymyksieni valossa, toisin sanoen etsin teksteihin sisältyvää *tietämistä* (tieto), ja sitä mitä tällä tietyllä tietämisellä ja toden tuottamisella suljetaan pois, varjotodellisuuteen (kts malli s 41). Käytin apuna tutkimuskysymysten värikoodaamista eli annoin kullekin kysymykselle oman värinsä ja lukiessani tekstiä merkitsin löytämäni olennaisen diskurssin, sillä värillä, mihin tutkimuskysymykseen katsoin tekstin vastaavan. Tulokset esittelen tutkimuskysymyksittäin otsikoituna.

⁵ Diskurssi -käsitteen olen esitellyt tarkemmin luvussa 7.1. Se on siis ominainen puhetapa, jolla tuotetaan todellisuutta sanomalla ja sanomatta jättämällä.

8 Perusopetuksen digitalisaatio, eli kuinka varaudumme huomiseen

”Digitalisaation valjastaminen koko yhteiskuntaa läpäiseväksi taloudellis-kulttuuriseksi voimavaraksi edellyttää panostusta kansalaisten osaamisen kehittämiseen” (Tanhua-Piironen ym. 2019, 2).

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset. Alaluvut ovat otsikoitu tutkimuskysymysten mukaan siten, että niissä esitellään aineistoista nousseet kuhunkin tutkimuskysymykseen vastauksen antavat diskurssit.

8.1 Millaista yksilön kehittymistä opetuksen digitalisaatiolla pyritään saavuttamaan?

Perusteltaessa opetuksen digitalisaatiota on luonnollisesti aivan välttämätöntä perustella ensisijaisesti opetusta saavan yksilön hyötymisellä. Opetuksen digitalisoimisen yksilöä hyödyttäviä seikkoja nousee aineistosta esiin ja ne kytkeytyvät erilaisiin diskursseihin. Opetuksella tähdätään oppilaan monipuoliseen kehittymiseen ja kehittämiseen, mutta opetuksen digitalisaation yksilöä koskevia vaikutuksia ovat myös ne opettajayksilöitä koskevat vaikutukset, joita muutoksella voi nähdä olevan, ja joita diskursseista nousee esiin. Opetuksen digitalisaatio koskettaa erityisen läheisesti myös rehtoriyksilöitä, joiden rooli toiminnan muutoksessa korostuu olennaisena.

8.1.1 Osallisuus yhteiskunnassa – digitaalinen osaaminen itseisarvona ja kansalaistaitona

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että ”perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu, sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle” (POPS 2016, 9). Näin ollen kysymys yksilön kehitymisestä on olennainen tarkasteltaessa opetuksen digitalisaatioon liittyviä yksilöä koskevia kehitymis- ja oppimistavoitteita. Opetuksen digitalisaation tarve nousee ensisijaisesti yhteiskunnallisista talouden kytkeytyvistä orientaatioista, ja digitaalinen osaaminen nähdään yhä merkittävämpänä kansalaisuutta määrittävänä tekijänä digitaalisessa yhteiskunnassa. Yhteiskunnan teknologisoitumiskehityksen myötä katsotaan olennaiseksi, että lapset ja nuoret omaksuvat uudenlaisia tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, joita yhteiskunnan eri osa-alueet ja niiden toiminnot edellyttävät (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 2; LVM 2010, 2). Digitaalinen osaaminen liitetään *osallisuuden kokemiseen*, jolloin osaamisen puute uhkaa luoda eriarvoisuuden ja osattomuuden kokemuksen (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 2). Opetussuunnitelmassa todetaan, että demokraattinen toimintakulttuuri, joka edistää osallisuutta ja ihmisoikeuksien toteutumista, luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi (POPS 2016, 28). Opetuskäyttöön liittyvä digitalisaatio nähdään myös välttämättömänä siksi, että oppilaiden arki nähdään digitalisoituneena arkena, josta opetus uhkaa jäädä ulkopuolelle (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 137; Kaarakainen & Kaarakainen 2018, 237; LVM 2010, 7).

Oppilaiden digitaalinen osaaminen nähdään olevan edelleen liian vähäistä, ja sitä katsotaan tarpeelliseksi lisätä lisäämällä opetukseen riittävästi monipuolisia digitaalisia resursseja, sillä digitaalista osaamista ei katsota hyväksi jättää vain sen käyttökokemuksen varaan, joka oppilaalle arjen tilanteissa kertyy (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 48). Digitaalisia resursseja hyödyntämällä pyritään saavuttamaan ensisijaisesti oppilaiden digitaalista osaamista (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 38). Lopuraportissa todetaan, että: ”Oppilailta on edelleen merkittäviä puutteita välinetaidoissa ja tietotekniikan perusteiden hallinnassa. Näihin on syytä vakavasti paneutua koulun osalta ja huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävät välinetaidot jotka auttavat heitä soveltamaan taitojaan erilaisiin digitaalisiin sovelluksiin ja tuotoksiin” (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 52). Tästä diskurssista on selvästi havaittavissa se, että koulutuspoliittisessa kentässä on määritelty se, missä määrin ja millä tasolla oppilaiden digitaalisen osaamisen tulisi olla, jotta se olisi riittävä. Määrittelyssä ei ole siis olennaista se, mikä yksilön itsensä kokemus on siitä, tulisiko osaamista olla enemmän. Osaamiskvalifikaatiot ja niiden riittävän tason määrittelee siis arvovaltainen asiantuntijapuhe tässä nimenomaisessa diskurssissa, johon pääsy on rajoitettu.

8.1.2 Tiedonkäsityksestä ja laaja-alaisesta osaamisesta

Opetussuunnitelmasta esiin nouseva laaja-alaisen osaamisen käsite tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta, ja laaja-alaisella osaamisella viitataan myös kykyyn käyttää tietoja ja taitoja kulloisenkin tilanteen edellyttämällä tavalla (POPS 2016, 20). Nyky-yhteiskunnassa, jota informaatioteknologia vahvasti määrittelee, tieto nähdään sitä arvokkaampana mitä paremmin se edesauttaa yhteiskunnassa toimimista, sekä yhteiskunnan kilpailukykyä parantavana ja hyvinvointia rakentavana elementtinä (LVM 2010, 6). Tieto nähdään pirstaloituneena ja aikaisempaa helpommin ja nopeammin saatavilla olevana monitahoisista lähteistä kumpuavana elementtinä, jota ymmärtääkseen, hallitakseen ja muokatakseen yksilön tulee kyetä käsittelemään sitä uusilla tavoilla (LVM 2010, 6). Uudenlainen käsitys tiedosta ja sen olemuksesta edellyttää kasvavilta sukupolvilta taitotiedon ja tiedonhankinta ja -hallintataitojen kehittämistä (LVM 2010, 6; POPS 2016, 16). Näkemys uudesta tiedonkäsityksestä nousee vahvasti esille puhuttaessa aktiivisena kansalaisena toimimisesta, sekä nykyisen kaltaisessa yhteiskunnassa tarvittavan yleisvietyksen laajuudesta (POPS 2016, 19, 20). Aktiivinen kansalainen kykenee toimimaan nyky-yhteiskunnassa joustavasti ja itsenäisesti, sekä hyödyntämään tärkeäksi havaitsemaansa informaatiota oman toimijuutensa ja työmarkkina-arvonsa säilyttämiseksi, sekä ennen kaikkea yhteiskunnan kilpailukykyä edesauttaakseen (LVM 2010, 6).

Tiedon soveltamisen taitoihin ja sen tärkeyteen puolestaan liittyy opetussuunnitelmastakin nouseva laaja-alaisen osaamisen käsite. Laaja-alainen osaaminen ja sille asetetut tavoitteet korostavat tiedon soveltamisen tärkeyttä, joka korostuu oppilaita ympäröivän maailman murroksellisessa tilassa, joka vaatii perinteisen osaamisen ja tietämisen uudelleen arviointia (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 4). Olennaisina taitoina, joita katsotaan tarpeelliseksi välittää nykylapsille ja -nuorille, on kognitiiviset taidot, joustavuus, ongelmanratkaisutaidot ja luovuus, sillä niitä voidaan pitää sellaisina keskeisinä osaamisalueina, joita edellytetään myös tulevaisuuden työntekijöiltä (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 4). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat sellaisia opetussuunnitelmasta nousevia elintärkeitä taitoja, joiden toteutuminen tasavertaisesti kaikkialla maassa on ensiarvoisen tärkeää (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 4). Nykyiseen opetukseen ja sen sisältöihin liittyvänä ongelmana nähdään erityisesti se, että yhteiskunnassa tarvittavien laaja-alaisen taitojen kehittymistä ei korosteta riittävästi (LVM 2010, 6).

Opetuksen uudistamisen nähdään ensisijaisesti nousevan uudenlaisista näkemyksistä, jotka koskevat tulevaisuuden sivistystä ja niitä tiedonaloja, jotka rakentavat perustuksen vallitsevalle maailmankuvulle ja ajattelulle (LVM 2010, 6). Tiedonkäsityksen muuttuessa myös käsitykset oppimisesta

muuttuvat; kun tieto näyttäytyy dynaamisena ja muuttuvana, korostuu oppimisessa tiedonhankintaan, ajatteluun ja itse oppimiseen liittyvät taidot (LVM 2010, 6). Tässä diskurssissa voidaan havaita ilmiö, jossa tiedonkäsitys nousee vallitsevista yhteiskunnallisista kehityksistä, ja toisaalta palautuu siihen: ”tiedonkäsitys korostaa yhteiskunnassa tarvittavaa, perinteiset tiedonalat ylittävää osaamista ja tiedon ja osaamisen käyttötaitoa” (LVM 2010, 6). Näin ollen uudelle, muuttuneelle teknologisesta yhteiskunnasta nousevalle tiedonkäsitykselle perustuva opetus tähtää kyseisten yhteiskuntasysteemien ylläpitämiseen kansalaisten ajattelun ja toiminnan keinoin. Uusi tiedonkäsitys vaatii siis koulua muuttumaan paremmin yhteiskunnallisia tarpeita vastaavaksi (LVM 2010, 6).

Monilukutaito on esimerkki opetussuunnitelmaan kirjatusta tieto- ja viestintäteknologiaan ja sen käyttöön liittyvästä osaamisesta. Sillä tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemista, tuottamista ja arvottamista osana laaja-alaista osaamista. Monilukutaitoa tarvitaan opetussuunnitelman mukaan, jotta oppilaat voisivat ymmärtää maailmaa ja sen ilmiöitä, ja se tukee kriittistä ajattelua ja sen kehittymistä (POPS 2016, 22). Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen nähdäänkin tärkeän kansalaistaidon lisäksi osana monilukutaitoa. TVT-osaaminen onkin opetussuunnitelman mukaan määritelty sekä oppimisen kohteeksi että välineeksi (POPS 2016, 23). Näin ollen opetussuunnitelmassa todetaan, että tieto- ja viestintäteknologiaa tulee hyödyntää ”suunnitelmallisesti kaikilla perusopetuksen vuosiluokilla, eri oppiaineissa ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä muussa koulutyössä” (POPS 2016, 23).

8.1.3 Oppimisen monipuolistuminen, elinikäinen oppiminen ja oppimaan oppiminen

Perusopetuksella pyritään saavuttamaan ajassamme tarvittava yleissivistys, sekä ajattelun ja oppimisen taidot, jotka luovat pohjan elinikäiselle oppimiselle (POPS 2016, 19, 20). Opetuksen digitalisaation mukanaan tuomien uudenlaisten oppimismenetelmien ja -välineiden avulla tavoitellaan oppimisen monipuolisuutta (Tanhua-Piironen ym. 2019, 3). Opetussuunnitelmassa todetaan, että: ”oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle oppimiselle.” (POPS 2016, 17). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilas ohjataan tiedostamaan omata tapansa oppia, jotta hän kykenee käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Tämä ohjaa oppilaita itse-

ohjautuvampaan toimintaan (POPS 2016, 17), jossa oppilas kykenee asettamaan omalle toiminnalleen tavoitteita ja toimimaan niiden mukaisesti. Digitalisaation liitettyjä osaamiskvalifikaatioita ovat esimerkiksi digitaalinen lukutaito, digitaalinen osaaminen, e-lukutaito, tietokonelukutaito, medialukutaito, monilukutaito ja tulevaisuuden taito. Kaikille käsitteille yhteistä on niissä yhdistyvä digitaalisten teknologioiden hyödyntämisen taito ja keskinäinen yhdistäminen. Tällaisten digitaalisten osaamisvaatimusten yhteyteen liitetään usein myös kyky itsenäiseen sisällön tuottamiseen sekä interaktiiviseen vuorovaikutukseen (Tanhua-Piironen ym. 2019, 3). Elinikäinen oppiminen ja oppimaan oppiminen ovat käsitteinä läheiset ja merkitsevät samansuuntaisia asioita. Uudet oppimisympäristöt mahdollistavat ymmärtävän ja yhteisöllisen oppimisen, ja kehittävät samalla oppimaan oppimisen taitoja (LVM 2010, 18, 22).

8.1.4 Opettajan roolin muutos – digitalisaation opettajayksilöön kohdistuvat vaikutukset

Opetussuunnitelmasta esiin nouseva näkemys oppilaasta korostaa tämän aktiivista toimijuutta (POPS 2016, 17). Tämä vaikuttaa luonnollisesti myös siihen, millaisen roolin opettaja saa ohjatesaan aktiivisia toimijoita. Mielenkiintoinen yksilön kehittymistä koskeva ulottuvuus onkin opettajien ja koulun johtajien kehittymistä koskevat seikat. Digitalisaation kiinnittyminen kouluun ja opetukseen edellyttää opettajilta ja koulujen rehtoreilta uudenlaisia valmiuksia ja motivoituneisuutta (Tanhua-Piironen ym. 2019, 1). Näin koulun opetusta antavan henkilökunnan rooli digitalisaation sisäännäjämisessä, sekä sen kehittämisessä, korostuu (Tanhua-Piironen ym. 2019, 12). Esimerkiksi Digiajan peruskoulu -hankkeen aikana toteutetulle opettajille ja rehtoreille suuntautuneessa kyselyssä selvitettiin erilaisten kysymysten ja vastauskaalojen avulla, millä tasolla rehtoreiden ja opettajien digitaalinen osaaminen ja vaikkapa TVT:n opetuskäytön aktiivisuus on. Merkille pantavaa kyselylomakkeen kysymyksissä oli niiden rakentuminen vahvasti sen perusolettamuksen varaan, että digitaalinen osaaminen, opettajien aktiivisuus TVT:n opetuskäytössä sekä rehtoreiden aktiivisuus muutoksen suunnannäyttäjinä, ovat niitä nykypäivän opetustyön kvalifikaatioita, joita oletetaan opetustyön ammattilaisilta löytyvän (Tanhua-Piironen ym. 2019, 12). Digiajan peruskoulu -loppuraportissa todetaan, että opettajien kokemus luottamus omiin digitaalisiin taitoihinsa ja niiden riittävä taso on merkittävin tekijä, jolla voidaan vaikuttaa teknologian opetuskäytön edistämiseen (Tanhua-

Piironen ym. 2019, 13). Raportissa todetaan myös, että mitä enemmän opettajat ajattelevat opetuksen digitalisaation vaikuttavan suotuisasti oppimisen ja opettamiseen, sitä enemmän he digitaalista teknologiaa opetustyössään hyödyntävät (Tanhua-Piironen ym. 2019, 13). Näin ollen digitalisaation opetuskäytön voi nähdä muodostavan eräänlaisen itseään toteuttavan funktion; mitä tehokkaammin ja monipuolisemmin opettaja korostaa opetustyössään digitaalista teknologiaa, sitä enemmän he uskovat sen hyödyttävän opetusta ja oppimista. Mitä enemmän he uskovat digitalisaation hyödyttävän opetusta ja oppimista, sitä enemmän he sitä työssään käyttävät. Digitalisaation opetuskäyttöön voi siis nähdä liittyvän myös opettajan oppimiskäsitykset, sekä opettajan ja rehtoreiden käsitykset siitä, mitä opettajan tulee olla ja osata. Näitä käsityksiä opettajan roolista, sekä oppimisesta vaiheineen muokataan yleisellä ja virallisella koulutuspoliittisella puheella, diskursseilla.

Opettajiin kohdistuvan muutosvaatimuksen voi nähdä tulevan esiin erityisesti siinä, että molemmat tämän tutkimuksen aineistona toimivat tutkimushankkeiden loppuraportit korostavat toimenpideehdotuksissaan mm. juuri opettajiin kohdistuvan täydennyskoulutuksen merkitystä (LVM 2010, 33) sekä opettajankoulutuksessa tapahtuvan digitaalisen osaamisen opettamisen ja korostamisen merkitystä muutoksen läpiviennissä (LVM 2010, 31).

Opettajan roolin nähdään muuttuvan opetuksen digitalisoimisprosessin myötä merkittävästi (LVM 2010, 6,7). Opettajiin kohdistuvia muutosvaatimuksia luonnehditaan Liikenne- ja viestintäministeriön loppuraportissa mm seuraavalla tavalla: ”tavoite edellyttää muuttuvassa toimintaympäristössä koulussa käsiteltävän tietoeineksen eheyttämistä ja olennaiseen keskittymistä” (LVM 2010, 7), sekä ”tarvitaan vahvaa opettajiston – osaamisen kehittämiseen tähtäävää ohjelmaa” (LVM 2010, 6). Diskurssiin kätkeytyy selvä viesti siitä, että opettajiston nykyisenlainen osaamistaso ja kyky keskittyä opettamaan olennaiseen keskittyen on puutteellista. Tällainen virallinen toimintaa ohjaava puhetapa vaikuttaa toistuvasti kuultuna väistämättä esimerkiksi siihen kokemukseen, millaisena opettajat omaa kyvykkyyttään opetustyöhön pitävät.

Sekä opettajia että oppilaita tutkittiin osaamisen näkökulmasta. Opettajat jakautuivat seuraavalle osaamiskaalalle sen mukaisesti mitä he kyselyssä vastasivat: ”osaamisessani on puutteita”, ”minulla on perustason tv-taidot”, ”minulla on kehittyneet pedagogiset tv-taidot”, ”olen monipuolinen tvt-osaaja ja toimin vertaistukena” sekä ”olen tvt:n asiantuntija, joka jakaa omaa osaamistaan yhteisön käyttöön ja kehittää työyhteisön osaamista” (Tanhua-Piironen ym. 2019, 19). Näin ollen digitaaliset valmiudet ja niiden käyttöaktiivisuus opetustyössä liitettiin *osaamiskokemukseen*. Kyselyssä selvitettiin myös kykyä hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa opetustyössä, jolloin digitaaliset valmiudet liitettiin myös *kykyyn hyödyntää* teknologioita opetuksen edistämiseksi (Tanhua-Piironen ym. 2019, 21). Liikenne- ja viestintäministeriön raportissa todetaankin, että opetuksen digi-

talisoitumisen myötä opettajien henkilökohtaisen kehittymisen mahdollisuudet kasvavat samanaikaisesti kasvavien uudenlaista osaamista hyödyntävien velvollisuuksien kasvaessa (LVM 2010, 10). Kehittyminen markkinoidaan tässä diskurssissa loistavana mahdollisuutena, joka nyt on kohdannut opettajien ammattikuntaa. Kuitenkaan opetuksen digitalisaation kehittämishankkeiden suunnitteluryhmissä opettajat ja heidän käytännöntyöstä nouseva kokemuksensa eivät ole edustettuina. Tällainen kehittymishaaste, joka opettajille nyt on heitetty, tulee luokkahuonetodellisuuden ulkopuolelta, valtion suunnitteluryhmien toimesta, ja sen tähtäimessä on yhteiskunnallisen taloudellisen kilpailukyvyyn säilyttäminen.

Huomion arvoista on Digiajan peruskoulu -hankkeen kyselystä esiin noussut opettajien kokemus siitä, että jatkuvan uuden tekniikan tuominen opettamiseen on kuormittavaa. Jopa 68 % opettajista koki asiasta kuormittuneisuutta työssään (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 30).

8.1.5 Rehtoriyksilön korostunut rooli opetuksen digitalisaation edistämässä

Rehtoreiden rooli on korostunut opetuksen digitalisaation edistämässä sekä kehittämässä (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 15). Näkemys siitä, että onnistunut teknologian ja digitalisaation infuusio opetukseen on riippuvainen tehokkaasta johtajuudesta, joka käsittää kehittämisen tarpeen todellisen arvon, perustuu vallalla olevaan ymmärrykseen koulusta ja sen uudenaikaisesta johtamiskulttuurista (LeBaron & Collier 2001, xi).

Digitalisaatio(prosessi) ja siihen liittyvä teknologia nähdään välttämättömänä, hyvänä objektina, jota kohti tulee epäroimättä pyrkiä. Digiajan peruskoulu -hankkeen kyselylomakkeiden kysymysten muotoa ja asettelua tarkasteltaessa voidaan todeta, että digitalisaatio esitetään sellaisena eittämättä erinomaisena ja kaikin keinoin tavoittelemisen arvoisena hyvän mahdollistajana, jota ei ole syytä epäroidä (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 15). Esimerkiksi rehtoreille osoitetun kyselylomakkeen (Ropeka) kysymykset ovat muodoltaan ja sanavalinnoiltaan ilmentämässä sellaista diskurssia, jossa kielteisen suhtautumisen tai epävarmuuden ilmentäminen digitalisaatiota kohtaan ilmaisee samalla 'strategiattomuutta', 'epäselvyyttä' ja 'kehittymättömyyttä' (katso Tanhua-Piiroinen ym.

2019, 15). Tämä herättää vääjäämättä kysymyksen siitä, kuinka valtion toimesta toteutetun tutkimuksen kyselylomakkeiden kysymykset ohjaavat opetusalan ammattilaisten (rehtoreiden ja opettajien) käsityksiä siitä, millaista johtajuutta tai opettajuutta nyky-yhteiskunta pitää arvossa.

Digitalisaation edistämiseksi katsotan tarpeelliseksi sitouttaa koko koulu yhteisö digitalisaatioon ja sen tuomaan muutokseen. Tämä edellyttää uudenlaisen toimintakulttuurin muodostamista koulun sisällä, ja tuon kulttuurin lanseeraamisessa ja juurruttamisessa korostuu rehtorin rooli *strategisena johtajana* (Tanhua-Piironen ym. 2019, 16). Ropeka -kyselyssä nousee esiin myös kehittyminen ja osaamisen systemaattinen kehittäminen (Tanhua-Piironen ym. 2019, 17).

8.2 Millaisia yhteiskuntaa hyödyttäviä vaikutuksia opetuksen digitalisaatiolla on?

8.2.1 Oppilaat ovat tulevaisuuden työntekijöitä

Suomessa opetuksen ja koulutuksen digitalisoimista perustellaan erityisesti sillä, että tieto- ja viestintätekniikan osaaminen katsotaan kuuluvan jokaisen täysivaltaisen yhteiskunnan jäsenen kansalaisaitoihin. Käsite nyky-yhteiskunnan kietoutumisesta teknologian ympärille, sekä osallisuuden ja toimijuuden kiinnittymisestä teknologiseen osaamiseen nousee toistuvasti esille perusteltaessa perusopetuksen digitalisoimisen tärkeyttä. Digitaidot ovat siis tulevaisuuden taitoja, joita tarvitaan työelämässä selviytymiseen, verkostoitumiseen, sekä elinikäisen oppimisen prosessin mahdollistamiseen (Tanhua-Piironen ym. 2019, 12). Opetuksen digitalisoimisen argumentaation yhteydessä korostuu siis digitaalinen yhteiskuntäkäsitys, jonka luonnollisesti määrittää käsitys yhteiskunnan kansalaisuudesta. Lisäksi yhteiskuntanäkemykseen liitetään poikkeuksetta taloudellinen orientatio, joka korostaa työmarkkinoiden läsnäoloa ja vaatimuksia, jotka heijastuvat kasvatuksen kentälle (Tanhua-Piironen ym. 2019, 12). Oppilaat nähdään siis tulevina työntekijöinä ja työmarkkinoiden osapuolina, joille katsotaan tarpeelliseksi määritellä ja siirtää opetuksen avulla tärkeiksi katsottuja taitoja. Näiden tulevaisuuden taitojen arviointi nähdään myös tärkeänä osana digitalisaatioprosessia, ja uudenlaisen arvioinnin katsotaan parantavan oppimisen laatua (LVM 2010, 22).

Puhuttaessa oppilaiden tulevaisuuden taidoista (LVM 2010, 13) viitataan useimmiten niihin kansalaistaitoihin, joita yksilön katsotaan tarpeelliseksi osata teknologisoituneessa yhteiskunnassa. Tulevaisuuden taidot ovatkin erinomainen esimerkki, jossa jotakin osaamista markkinoidaan yksilön pääomana, taitona tai osaamisena, mutta jonka päätavoite ja pyrkimys on yhteiskuntaa hyödyttävä koheesio ja tietyn toimintakulttuurin ylläpitäminen. Opetussuunnitelmassa todetaankin työelämän, ammattien ja työn luonteen muuttuneen teknologisen kehityksen ja globalisaation seurauksena, jonka vuoksi työn vaatimusten arviointi on muuttunut aiempaa monimutkaisemmaksi. Tämän vuoksi oppilaille tulee tarjota yleisiä valmiuksia hahmottaa miksi tieto- ja viestintäteknologiaa tarvitaan opiskelussa ja työelämässä (POPS 2016, 23). Monipuolisella ja tarkoituksenmukaisella tieto- ja viestintäteknologian käytöllä halutaan lisätä oppilaiden mahdollisuuksia kehittää työskentelyään sekä verkostoitumistaitojaan (POPS 2016, 31). Verkostoitumistaidot viittaavat vahvasti työmarkkinoihin ja siellä nykyaikana vaadittaviin osaamisen taitoihin.

8.2.2 Alueellisen eriarvoisuuden ongelma digiosaamisen näkökulmasta

Opetussuunnitelmassa korostetaan sitä, että opetuksen tulee osaltaan edistää taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa (POPS 2016, 16, 18). Digiajan peruskoulu -hankkeessa oltiin myös kiinnostuneita selvittämään, onko alueellisella eriarvoisuudella yhteyttä digitaaliseen osaamiseen tai päinvastoin (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 42). Tätä tietoa pidettiin tärkeänä siksi, että sen avulla olisi voitu selvittää millaisia interventioita tulisi sosio-ekonomisesti heikompien asuinalueiden kouluissa toteuttaa, jota eriytymistä voitaisiin kuroa umpeen. Diskurssi sisälsi siis lähtöoletuksen siitä, että digiosaaminen toisi heikommassa asemassa oleville lapsille ja nuorille mahdollisuuden kuroa umpeen sosio-ekonomisista syistä syntynyttä kuilua. Tulokset kuitenkin osoittivat, että hyväosaisimpien alueiden koulujen oppilaille oli keskimäärin muita oppilaita vähemmän digitaalisten laitteiden käyttöä oppitunneilla (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 45). Tämän diskurssin taakse kätkeytyy näkyminen siitä, että todellisuudessa digitaalisten laitteiden käyttö ei täytäkään sille asetettuja odotuksia eräänlaisena kulttuurisena pääomana. Tutkimustulokset johdattavat pohdintaan onko tilanne todellisuudessa sellainen, että ne vanhemmat joiden arjesta selviytymistä ei kuormita jatkuva huoli elatuksesta, omaavat enemmän tiettyä henkistä pääomaa, jolloin he kykenevät tarjoamaan lapsilleen enemmän kuin digitalisaation. Näin ollen heikompien kohdalla digitalisaatio näyttäytyisi erityisesti välinekeskeisenä mahdollisuutena, joka halutaan saavuttaa, ja toisaalta myöskin elämään sisältöä tuovana tekijänä, joka mahdollisesti korvaa myös eri syistä joh-

tuvaa puuttuvaa vanhemmuutta. Tätä ajatusta puoltaisi tutkimustulos, jonka mukaa korkean työllisyyden alueiden koulujen oppilaat käyttivät tilastollisesti merkitsevästi vähemmän digitaalisia teknologioita arjessaan, kuin oppilaat matalan ja keskimääräisen työllisyysasteen kouluissa (Tanhua-Piironen ym. 2019, 45-46).

8.2.3 Digiosaaminen tasa-arvokysymyksenä

Digiajan peruskoulu -loppuraportissa todetaan, että: ”Tulevaisuuden kansalaisuuden näkökulmasta on tärkeää tarjota lapsille ja nuorille tasavertaiset mahdollisuudet kartuttaa digiosaamistaan osana perusopetusta. Keskeistä tässä on teknologioiden saavutettavuus sekä niiden tarkoituksenmukainen pedagoginen käyttäminen kulloisessakin oppimistilanteessa. Laajempi ymmärrys digitaalisten prosessien perustoiminnoista, kyky muokata uusia teknologioita omien tarpeiden mukaan sekä käytön seurausten ymmärrys ovat keskeisiä taitoja digitalisoituvassa yhteiskunnassa” (Tanhua-Piironen ym. 2019, 50). Opetuksen digitalisaation taustalla vaikuttavan vision ytimessä mainitaan olevan tasa-arvoisuus, yhteisöllisyys ja osallisuus (LVM 2010, 17). Myös opetussuunnitelmassa nostetaan esille se, kuinka tärkeää on taata kaikille oppilaille tasaveroiset mahdollisuudet tieto- ja viestintäteknologian käyttöön (POPS 2016, 29).

8.2.4 Koulu Suomi-yrityksen osana – strateginen toimintakulttuuri muutoksen edellytyksenä

Koulun rooli yhteiskunnassa ja sen muutospyrkimyksissä on kiistaton. Koulun tehtävänä katsotaankin olevan oppijan identiteetin kehittymisen lisäksi kansalaistaitojen vahvistamisen. Näin opetus toimii yhteiskunnallisten tarpeiden täyttävänä koneistona, jossa valmistetaan yksilöitä sellaisin ominaisuuksin, jotka parhaimmalla mahdollisella tavalla tukevat nykyistä yhteiskuntamuotoa ja sen arvoja: ”koulun toiminnassa painottuvat kansalaiselta edellytettävät taidot” (LVM 2010, 7.). Työelämässä tarvittavat työskentely- ja toimintatavat ovat muuttuneet, jonka vuoksi myös koulun työ-

kentelyn ja työmuotojen tulee muuttua (LVM 2010, 10; POPS 2016, 18). Opetussuunnitelmassa todetaan perusopetuksen vaikuttavan myönteisenä ja yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin (POPS 2016, 18).

Suomi näyttäytyy ikään kuin yrityksenä, jonka osana koulu toimii. Tämä Suomi -yritys pyrkii säilyttämään kilpailukykyä globaaleilla markkinoilla, jonka vuoksi koulun tehtäväksi katsotaan tuottavan ei vain hyvää, vaan maailman parasta oppimista: ”Suomalaisen kilpailukykyyn ja hyvinvoinnin säilyttämisen edellytyksenä on, että suomalainen perusopetus tuottaa maailman parasta oppimista. Parhaan oppimisen edistämiseksi ja tukemiseksi meidän tulee kehittää, ottaa käyttöön ja soveltaa uusimpia teknologioita jokapäiväiseen opetukseen ja oppimiseen.” (LVM 2010, 8-9). Suomi -yrityksen imagoon kuuluu selvästi myös erilaisissa mittauksissa kärkeen sijoittuva suomalainen peruskoulu (LVM 2010, 16), josta puhutaan maailmanluokan innovaationa, jonka ansiosta Suomi säilyy jatkossakin laadukkaan opetuksen maana (LVM 2010, 13). Suomi -yrityksen koulutukseen sijoittavista kustannuksista (LVM 2010, 13) huolimatta Suomesta halutaan jälleen kärkimaa tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytössä (LVM 2010, 16) ja kyseinen muutos tulee viedä käytäntöön vuosina 2010-2015 (LVM 2010, 14).

Jotta koko koulujärjestelmää koskeva digitalisaatioprosessi kyetään viemään käytäntöön, visioidaan systeeminen muutos. Systeemisellä muutoksella pyritään toimenpiteisiin, jotka edesauttavat koko koulujärjestelmän kehittämistä. Tämä uudenlainen toimintatapa, systeeminen muutos, edellyttää kokonaan uudenlaista toimintakulttuuria, josta käsin koulu vie toimintaansa eteenpäin (LVM 2010, 20). Uusi toimintakulttuuri puolestaan edellyttää, että ”eri osa-alueiden tulostavoitteet määritellään selkeästi ja tavoitteiden saavuttaminen resursoidaan” (LVM 2010, 20), johon liittyy läheisesti myös näkemys opetuksen ja koulutuksen tuottavuudesta; teknologian tehtävänä nähdään koulutuksen ja sen hallinnon tuottavuuden vahvistaminen (LVM 2010, 9). Tämä kaikki edellyttää koululta muutosjohtajuutta, joka palautuu ensisijaisesti koulun rehtorin toimintalinjauksiin (LVM 2010, 20). Myös opetussuunnitelmassa puhutaan koulun toimintakulttuurista todeten, että sen kaikkien pyrkimysten tulisi tukea opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita (POPS 2016, 26).

Perusopetuksen digitalisaation prosessin eteenpäin viemiseksi on opetussuunnitelman lisäksi asetettu toimenpide-ehdotuksia, joilla pyritään vaikuttamaan poliittisiin päättäjiin, opetuksen järjestäjiin ja oppilaitosjohtoon (LVM 2010, 33). Kun tällainen vahva visio tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön hyödyistä saadaan istutettua päättäjiin, on digitalisaatioprosessin läpivieminen helpompaa (LVM 2010, 32). Tässä liittyy läheisesti tietämisen ja vallan diskursseihin.

8.2.5 Markkinat koulussa

Opetuksen digitalisaation katsotaan tarjoavan yrityksille erinomaisen markkinaraon. Yritysten katsotaan voivan tarjota kouluille koulun toimintaa ja oppimisympäristöjä kehittäviä palveluita. Tällaista toimintaa nimitetään koulujen verkostoyhteistyöksi, joka ”edellyttää yhteistä tahtoa ja johtamista koulujärjestelmän ja -hallinnon kaikilla tasoilla” (LVM 2010, 34). Yritys- ja verkostoyhteistyön avulla katsotaan mahdolliseksi synnyttää uusia innovaatioita sekä edistää suomalaista työllisyyttä ja hyvinvointia (LVM 2010, 34). Yritys- ja verkostoyhteistyön kehittäminen näyttäytyy pitkäaikaisena tavoitteena, ja pyrkimyksenä onkin sitouttaa koulut ja yritykset toimimaan sulavasti keskinäisessä yhteistyössä. Yritysten läsnäolon katsotaan tarpeelliseksi sitouttaa osaksi koulun ja opetuksen järjestäjän strategioita, opetussuunnitelmaa, toimintamalleja ja -kulttuuria, ja yritys yhteistyö nähdäänkin ennen kaikkea mahdollisuutena, joka tulee tarjota ja mahdollistaa kaikille kouluille (LVM 2010, 34).

8.3 Millaisena objektina opetuskäyttöön liittyvä teknologia nähdään?

8.3.1 Teknologiset laitteet oppimisvälineinä

Digitaalinen teknologia nähdään hyödyntämättömänä objektina, joka mahdollistaa digitaalisten teknologioiden käytön opetuksessa ja oppilaan oppimisen paranemisen (LVM 2010, 7, 9). Mitä tehokkaampaa ja monipuolisempaa digitaalisten laitteiden käyttö on, sitä todennäköisemmin se voidaan nivoa osaksi opetusta ja oppimisen arkeen kuuluvaksi elementiksi (Tanhua-Piironen ym. 2019, 12). Laittekanta ja niiden tehokkuus näyttäytyy siis keinona saavuttaa opetuksen digitalisaatio. Näin ollen voidaan digitaalisten laitteiden opetuskäyttöä tulkita sekä välineeksi, jolla pyritään saavuttamaan asetettu tavoite (opetuksen digitalisaatio), että itse tavoitteeksi. Teknologia nähdään myös miljöönä, joka tulee ottaa haltuun (Tanhua-Piironen ym. 2019, 14).

Teknologia nähdään ilmenevän erilaisina laitteina, kuten tabletteina, älypuhelimina, tietokoneina, älytauluina ym. (Tanhua-Piironen ym. 2019, 18). Nämä teknologiset laitteet käsitetään oppimisvälineinä, eräänlaisina teknologisina työvälineinä, joiden avulla pyritään korostamaan oppijan ja opittavan aiheen välistä vuorovaikutusta. Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö on siis eräänlainen kommunikoinnin keino (Tanhua-Piironen ym. 2019, 13). Teknologia näyttäytyy siis *oppimisvälineenä*, jota hyödynnetään ongelmanratkaisussa, sekä tietojen ja taitojen harjoittelussa (Tanhua-Piironen ym. 2019, 13). Opetussuunnitelmassa todetaan, että ”tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa välineitä tehdä omia ajatuksia ja ideoita näkyväksi monin eri tavoin ja siten se myös kehittää ajattelun ja oppimisen taitoja” (POPS 2016, 23). Tieto- ja viestintäteknologia nähdään myös olennaisena osana monipuolisia oppimisympäristöjä (POPS 2016, 29), joissa teknologiaa hyödynnetään koulu-tehtävien tekemiseen enenevässä määrin ja kyseinen kehitys nähdään opetuksen digitalisaatioprosessin kannalta tärkeänä (Tanhua-Piironen ym. 2019, 34).

8.3.2 Teknologia motivaatiota lisäävänä objektina

Käsitys siitä, että oppilaiden arki linkittyy tiiviisti teknologisten laitteiden käyttöön ja arjen toimintojen digitalisoitumiseen, liittyy olettamukseen oppilaiden ’diginatiivista’ luonteesta. Digitaalisten materiaalien ja laitteiden vetovoimaa pidetään itsestään selvänä, nykyopetuksesta puuttuvana elementtinä, jonka tuominen opetukseen ja koulutyöhön katsotaan lisäävän opetuksen elämyksellisyttä ja motivoivan oppilaita. Koulun tehtäväksi asetetaan elämyksellisen opetuksen tuottaminen ajanmukaisten, uusimpien oppimismahdollisuuksien myötä (LVM 2010, 7). Tieto- ja viestintäteknikan käytön avulla opetuksesta pyritään saamaa positiivista, motivoivaa, kannustavaa ja ymmärrystä tukevaa (LVM 2010, 9). Digitaalisuuden korostaminen opetuksessa ei saa kuitenkaan olla itsetarkoitusta, vaan sen avulla pyritään lisäämään oppimisen monipuolisuutta (Tanhua-Piironen ym. 2019, 50).

8.3.3 Teknologia opetuksen eriyttämistä tukevana objektina

Teknologia nähdään välineenä, jolla voidaan saavuttaa opetuksen ja oppimisen elävöittämistä, sekä eriyttämistä (Tanhua-Piironen ym. 2019, 13). TVT:n opetuskäytön katsotaan mahdollistavan oppilaiden yksilöllisen huomioimisen entistä monipuolisemmalla tavalla. Näin erilaiset oppijat, oppimistyyli ja tarpeet tulevat paremmin huomioiduksi (LVM 2010, 7). Opetussuunnitelmassa todetaan, että ”tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään edistämään vuorovaikutusta sekä työskentelyn moniaistisuutta ja monikanavaisuutta” (POPS 2016, 27). Näiden työskentelymuotojen voi nähdä tukevan opetuksen eriyttämistä.

Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön nähdään myös tukevan oppilaiden henkilökohtaisia oppimispolkuja, ottamalla käyttöön uusia teknologisia ratkaisuja oppimisen monipuolistamiseksi (POPS 2016, 29).

8.3.4 Teknologia ja kriittisyys

Opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilaille tulee tarjota perustietoa teknologiasta, sekä sen vaikutuksista elämän eri osa-alueisiin ja ympäristöön, jotta he kykenevät järkeviin teknologisiin valintoihin (POPS 2016, 22). Opetuksessa tulee tarkastella teknologian monimuotoisuutta, sekä pyrkiä ymmärtämään sen toimintaperiaatteita, joka ohjaa oppilaita teknologian vastuulliseen käyttöön ja pohtimaan siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä (POPS 2016, 22). Opetussuunnitelmassa esiintyvä monilukutaito näyttäytyy myös kriittisenä teknologian tarkastelutapana, monilukutaito auttaa havaitsemaan tieto- ja viestintäteknologian käyttöön liittyviä merkityksiä, mahdollisuuksia ja riskejä globaalissa maailmanajassa (POPS 2016, 23). Tässä diskurssissa teknologia nähdään objektina johon on mahdollista suhtautua myös kriittisesti.

9 Pohdinta

Tämä luku toimii tutkimukseni pohdintaosuutena, jossa nivon yhteen analyysini tulokset aiemmin esitettyyn teoriaan. Pohdinnassa pyrin nostamaan esiin ne diskurssit, joita aineistostani havaitsin, sekä sen kuinka aineisto vastasi tutkimuskysymyksiin. Tarkoitukseni on nostaa esille ne diskurssit, jotka legitimoivat opetuksen digitalisaatioon liittyvää koulutuspoliittista keskustelua, sekä ne diskurssit, jotka jäävät sanomatta tai jotka vaiennetaan tietyillä sanoilla, jotka muodostavat arvovaltaisen asiantuntijapuheen. Tutkimukseni tarkoituksena on siis yhtä lailla tehdä selkoa siitä, millaisin argumentein perusopetuksen digitalisaatiota perustellaan, kuin myös siitä, mitä argumentoinnilla vaiennetaan. Tällaisella sanomisella ja vaientamisella on arvovaltaisessa asiantuntijapuheessa vaikutusta siihen, millaisia kehityskulkuja perusopetuksessa on nähtävissä ja millaisia, kenties koko yhteiskuntaa koskettavia seurauksia tällaisella diskursiivisella puheella on. Analyysini tuloksena perusopetuksen digitalisoitumiskehityksellä korostetaan yksilön, yhteiskunnan ja talouden kehittymistä. Näiden diskurssien taakse kätkeytyy opetuksen digitalisaation vaikutus ihmisyyteen, sekä siihen millaista maailmankuvaa ja käsitystä luonnosta ja ympäristöstä teknologinen determinismi ylläpitää, ja millaisia vaikutuksia sillä on kestävän kehityksen näkökulmasta.

9.1 Perusopetuksen digitalisaatio yksilön kehityksen edistäjänä

Perusopetus on koulujärjestelmän perusta ja sen arvomaailma nojaa käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä, jossa jokaisella lapsella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä (POPS 2016, 15). Perusopetuksen tehtävänä on myös kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, sekä ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin (POPS 2016, 18). Näin ollen kaikkien opetussuunnitelmassa ja muussa opetusta ohjaavassa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa annettujen opetuksellisten suuntaviivojen tulee perustua tälle arvopohjalle. Tämän vuoksi perusopetuksen piirissä tapahtuvan digitalisoinnin voidaan nähdä edesauttavan juuri yksilöiden persoonallista kehittymistä, jolla tavoin se

usein perustellaankin (esim. POPS 2016, 3). Opetuksen digitalisoitumista ohjaava arvovaltainen asiantuntijapuhe puolustaa digitalisoitumista mm. sen eriyttämistä hyödyttävien ominaisuuksien perusteella, sekä mahdollisuutena hyödyntää opetuksessa monipuolisia ja erilaisia aistiärsyksiä tarjoavia opetusvälineitä. Tässä diskurssissa digitalisaatio tuodaan esiin objektitasolla, jolloin kyse on koulua, opettajaa, opetustilannetta, oppilasta ja oppimista hyödyttävistä teknologisista apparateista (POPS 2016, 23, 27, 29; LVM 2010, 7, 9; Tanhua-Piironen ym. 2019, 13, 14).

Perusopetuksessa opetussuunnitelman perusteissa määritellään siis se, millaisia taitoja ja tietoja katsotaan tarpeelliseksi välittää tuleville sukupolville. Toistuvasti esiin noussut seikka, jolla opetuksen digitalisoitumista perustellaan, on tulevaisuudessa tarvittavat taidot, joita kutsutaan 2000-luvun taidoiksi, työelämässä tarvittaviksi taidoiksi tai aktiivisen kansalaisen taidoiksi (Tanhua-Piironen 2019, 2; LVM 2010, 2; POPS 2016, 9,28). Näiden voidaan katsoa hyödyttävän yksilöä sopeuttamalla hänet paremmin yhteiskuntaan ja sen toimintakulttuureihin, jollaisena ominaisena puhetaan se koulutuspoliittisissa diskursseissa nouseekin esiin. Sanoittamalla tulevaisuuden taitojen omaksumisen tarve vain yksilön hyödyn näkökulmasta, jää sanoittamatta se, että yhteiskuntaa hyödyttää juuri ennen kaikkea sen kansalaisten koheesio ja yleisesti hyväksytyt arvot ja asenteet. Tämä eetos, jossa yksilöä mukautetaan koulutuksen kautta yhteiskunnallisiin, ennen kaikkea talouden kasvua tukeviin vaatimuksiin, on havaittavissa suomalaisen peruskoulun kentältä jo 1960-luvulta (Ahonen 2003, 113; Simola 1995, 42; Sahlberg 2015, 41). Tähän diskurssiin liittyy myös olennaisesti näkemys, jossa (digitalisoidun), yksilön näennäisesti vapauttavan koulutuksen avulla yksilön on mahdollista kehittyä toimimaan oman potentiaalinsa huipulla (Bacchi 2009, 206).

9.2 Diskurssianalyysi aineiston seulana

Tapaamme elää ja olla vuorovaikutuksessa liittyy läheisesti ilmaisu, useimmiten sanallinen. Ihmiset tuottavat siis todellisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa todellisesti koetun olemisen ja kokemuksen maailmansa (Pynnönen 2013, 5; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9). Diskurssianalyysi tarjoaa keinon tutkia kieltä, ja näin ollen sen ympärillä olevaa yhteiskuntaa, kulttuuria, aikaa ja paikkaa. Tämän kielen tarkastelun avulla, jossa kieli ja sen käyttö nähdään siis todellisuuksien rakentajana, voimme tulla tietämään enemmän yhteiskunnastamme, sekä siitä diskurssista, jossa kyseinen puhe

on tuotettu (Pynnönen 2013, 6; Simola 2015, 18). Opetuksen digitalisaatio diskurssiin liittyy läheisesti argumentaatio, jolla digitalisaatiota pyritään perustelemaan ja oikeuttamaan. Simola kutsuu tällaista legitimoivaa arvovaltaista asiantuntijapuhetta valtaefektiksi, joka on siis diskurssissa olevaa ja siinä tuotettua valtaa (Simola 1995, 25). Legitimaation keinoin pyritään perustelemaan, oikeuttamaan käyttöön siirtyviä ja siinä tapahtuvia toimia (Simola 2015, 19). Arvovaltaiselle asiantuntijapuheelle luonteenomaista on sen konstruoiva vaikutus, eli se samanaikaisesti rakentaa sitä kontekstia, jossa puhe tuotetaan, sekä niitä tekniikoita, kuten vaikkapa koulutuksen järjestämistä, joista puhutaan (Simola 1995, 28; Simola 2015, 19). Tähän liittyy myös Foucault'n ajatukset instituutioiden luomista systeemeistä ja ajatusjärjestelmistä, jotka tuottavat ja ylläpitävät valtaa suhteessa toisiinsa (diskursseihin) (O'Farrell 1989, 98).

Länsimaiseen demokraattiseen yhteiskuntarakenteeseen kuuluu olennaisena elementtinä yhteiskunnallinen koheesio ja järjestys (Bacchi 2009, 27; Simola 2015, 14). Koulutuksen järjestäminen voidaan nähdä instituutiona, jonka perimmäinen tarkoitus on yhteiskunnallisen koheesion säilyttäminen ja ylläpitäminen. Koulutuspoliittisella päätöksenteolla vaikutetaan siihen, millaisia tavoitteita koulutuksen järjestämiselle asetetaan, toisin sanoen, millaisia yhteiskuntaa hyödyttäviä, järjestystä ylläpitäviä osaamiskvalifikaatioita pyritään saavuttamaan. Tässä tavoitteiden saavuttamisessa korostuu yhteinen ymmärrys ja käsitys siitä, mikä on tavoittelemisen arvoista, hyvää, oikein ja totta. Tämä käsitys 'todesta' tuotetaan arvovaltaisella asiantuntijapuheella tietysti, ja Simola kutsuu sitä totuusdiskurssiksi (Simola 2015, 14). Tälle koulutuspoliittiselle, arvovaltaiselle asiantuntijapuheelle on ominaista totuusväittämien esittäminen (Bacchi 2009, 212), jotka perustuvat sanomiselle ja sanomatta jättämiselle, eli jonkin pois sulkemiselle (Bacchi 2009, 25, 263; Simola 1995, 26).

Aineisto piti sisällään kaksi koulutuspoliittista raporttia, jotka molemmat olivat valtion toimesta organisoitujen hankkeiden loppuraportteja. Näiden loppuraporttien keskeinen tavoite oli tuottaa tietoa perusopetuksen digitalisaation nykytilasta, ja muodostaa tiedon pohjalta selviä toimenpide-ehdotuksia perusopetuksen digitalisaatioprosessin vauhdittamiseksi, vahvistamiseksi ja korostamiseksi olennaisena koulutuspoliittisena linjauksena Suomessa (LVM 2010, 13, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35; Tanhua-Piironen 2019, 1, 47-48). Bacchin mukaan länsimaisten yhteiskuntien tavalla organisoida toimintaa representoimalla ongelmia, ja esittää sitten niihin 'toimenpide-ehdotuksia', on vaikutusta kyseiseen diskurssiin, jossa representaatio tapahtuu, subjektin olemisen ja toimimisen määrittämiseen, sekä yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti elettyihin ja koettuihin ilmiöihin (Bacchi 2009, 15). Perusopetuksen digitalisaatioonkin liittyvä diskurssi, jossa koulutuksen saralla esitetään olevan lukuisia ongelmia, joihin opetuksen digitalisaation katsotaan tuovan ratkaisun, voi nähdä juuri kyseisenä ongelmien representoinnin ilmentymänä.

9.3 Opetuksen digitalisaatio tasa-arvokysymyksenä

Perusopetuksen digitalisaation yhteydessä puhutaan usein myös yksilöiden välisestä tasa-arvosta ja yhdenvertaisista mahdollisuuksista (Tanhua-Piironen ym. 2019, 50; LVM 2010, 17; POPS 2016, 29). Digiosaaminen nähdään itsessään sellaisena osaamiskvalifikaationa, jonka katsotaan olevan tasa-arvon kenttään nivoutuva osaamisen muoto, jolla mahdollistetaan yhdenvertaisten taitojen kautta yhdenvertaiset mahdollisuudet toimia täysivaltaisina teknologisen yhteiskunnan jäseninä, ja joiden avulla mahdollistuu monimuotoinen ja tehokas oppiminen (POPS 2016, 29). Diskurssista esiin nouseva tasa-arvoon kytkeytyvä ajatus siitä, että kaikille lapsille ja nuorille tulee taata yhdenvertaiset mahdollisuudet kartuttaa digitaalista osaamistaan turvatakseen tulevaisuudessa tarvittavia sosiaalisia ja työelämää hyödyttäviä taitoja, on osa yleistä käsitystä siitä, millaisena pääomana digiosaaminen nähdään. Digiosaaminen korreloi digitaalisen eriarvoisuuden kanssa, ja kuvastaa sitä, kuinka eriarvoisessa asemassa ne yksilöt ovat, joilla katsotaan olevan puutteita digitaaitojensa ja digitaalisten laitteiden resurssiensa suhteen. Digitaaliseen eriarvoisuuteen nähdään vaikuttavan ensisijaisesti se, miten ihmiset teknologioita käyttävät (Kaarakainen & Kaarakainen 2018, 238). Pyrkimykset lasten ja nuorten tasavertaiseen mahdollisuuteen kartuttaa digitaalista osaamista liittyy käsitykseen siitä, että yleinen osattomuus on kytköksissä digitaaliseen osattomuuteen (Kaarakainen & Kaarakainen 2018, 251). Diskurssista esiin nouseva osaamiseen liittyvä kytkös liittyy yhteiskunnassa laajemminkin esiin tulevaan käsitykseen siitä, että digitaalisten laitteiden käyttö parhaimmillaan kerryttää digitaalista osaamista, joka näyttäytyy nyky-yhteiskunnassa eräänlaisena osaamispääomana, joka hyödyttää niin digiajan kansalaista kuin digitaalisen yhteiskunnan työmarkkinoitakin (kts esim Kaarakainen & Kaarakainen 2018, 252).

Tasa-arvo on ollut kauan keskeinen suomalainen koulutusihanne, mutta erityisen näkyväksi se nousi 60-luvulla, jolloin merkittävä vaikutin koulutuspoliittisessakin päätöksenteossa oli hyvinvointivaltioajattelu (Ahonen 2003, 114, 115), ja siihen liittyvä ajatus kansakunnan yhtenäistämisestä. Jo tuolloin asia herätti pohdintaa, sillä tavoiteltu moderni yhteiskunta salli yksilölle vapautta, mutta tietyissä rajoissa (Ahonen 2003, 115). Tasa-arvo käsitteenä onkin problemaattinen. Tasa-arvon ydinajatus on, että jokaista ihmistä tulee kohdella samalla tavalla (Bacchi 2009, 181). Tasa-arvo ajatusta halutaan aktiivisesti pitää esillä ja tuoda yhteiskunnan kaikkiin kenttiin, ja se on yksi keskeisin arvolatautunut termi, joka ohjaa poliittistakin päätöksentekoa. Tasa-arvo voidaan nähdä jopa jonkinlaisena yleismittarina tai testinä; kun jotakin aiottua päätöstä tai linjausta koetellaan tasa-arvon kannalta, voidaan vasta todeta, onko aie yhteiskunnallisesti ja eettisesti oikein. Tasa-arvo on terminä tuttu koulutuspoliittisessa päätöksenteossakin, ja se esiintyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa todetaan mm., ettei ketään saa ilman hyväksyttävää syytä asettaa

eriarvoiseen asemaan, ja että oppilaitoksia ohjaa tasa-arvolaki, joka velvoittaa huolehtimaan siitä, että jokaisella ihmisellä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet oppimiseen ja koulutukseen (POPS 2016, 14). Perusopetuksen opintosuunnitelman perusteissa todetaan myös, että perusopetuksen kehittämistä ohjaa laaja yhdenvertaisuusperiaate, sekä tasa-arvon tavoite (POPS 2016, 16).

Haasteita tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden määrittämisessä voidaan katsoa seuraavan siitä, että yhdenvertaisuuden tavoite asetetaan jostakin käsin (Bacchi 2009, 182). 1800-luvun Amerikassa tummaihoisten ihmisten arvo haluttiin määrittää yhtäläiseksi valkoihoisten kanssa. Heidän arvonsa tuli siis olla sama kuin valkoihoisten. Näin lopultakin saatetaan päätyä tilanteeseen, jossa yhdenvertaisuus erilaisuudesta huolimatta ei toteudu, vaan toiselle ryhmälle annetaan pääsy tai oikeutus toisen ryhmän ”arvoon”, jolloin vähemmistön arvo määräytyy enemmistön arvon mukaan. Tasa-arvosta puhuttaessa voidaankin todeta, että käsite on sisällöllisesti haastava ja komplisoitunut, juuri sen vuoksi, että aina jokin ”ulkopuolinen” määrittää ensin jonkin, esimerkiksi yhteiskunnallisen arvon, josta kaikkien yhteiskunnan jäsenten katsotaan tarpeellista olevan osalliset (Bacchi 2009, 183). Näin esimerkiksi opetussuunnitelmaan sisäänkirjoitetut arvomääritelmät tulee nähdä jonkin ryhmän tai tahon tuottamina, jotka julkilausuttuna saavat yhteisestihyväksytyyn statuksen, ja joita kohti kaikkien yhteiskunnan jäsenten halutaan pyrkivän. Ajatus, jonka mukaan jokaista yhteiskunnan jäsentä voidaan pitää toistensa vertaisina, ja joita tulee kohdella samalla tavalla, asettaa haasteita, sillä vaikka vertaisuus olisikin paikkansapitävää jollakin osa-alueella (vaikkapa ihmisoikeus), ei välttämättä ole mielekäästä pitää jokaista yksilöä vertaisena kaikilla osa-alueilla. Vertaisuuden määritelmä kaikessa jaloudessaan, saattaa sulkea pois yksilön mahdollisuudet toteuttaa omaa arvomaailmaansa omassa elämässään (Bacchi 2009, 183). Yhteiskunnallisen yhdenvertaisuuden tavoittelulle on ominaista, että pyrittäessä takaamaan jokin mahdollisuus kaikille, tuotetaan samalla hallitusvaltaa käyttäen pakkotilanne, jossa lopputulemana ei todellisuudessa enää olekaan vapautta valita. Tällainen problematiikka onkin ominaista massayhteiskunnille, joissa yksilön todelliset oikeudet uhkaavat heikentyä valtiovallan alle (Ahonen 2003, 116).

9.4 Uudesta tiedonkäsityksestä ja elinikäisen oppimisen harhasta

Oppimiseen ja siihen liittyvään osaamiseen nivoutuvat opetuksen digitalisaation diskurssit nostavat esiin visioita siitä, millaista tulevaisuudessa tapahtuva oppiminen ja tiedonhankinta on luonteeltaan. Tiedonhankinta perustuu luonnollisesti uudeltaiselle käsitykselle tiedosta ja sen rakentumisesta. Teknologisessa yhteiskunnassa vallitseva tieto nähdään pirstaloituneena ja moninaisena, jolloin korostuu yksilön kyky havaita, analysoida ja uudelleen muokata tietoa siten, että se hyödyttää sekä yksilön henkilökohtaista kehittymistä, että yhteiskunnallisia tavoitteita (POPS 2016, 20; LVM 2010, 6). Tässä diskurssissa korostetaan siis yksilölle tarjoutuvaa mahdollisuutta kartuttaa tiedonhankintaan liittyvää osaamistaan oman tulevaisuutensa ja muuttuvassa yhteiskunnassa menestymisen turvaksi. Tiedonhankintaan liitetään diskurssissa myös aktiivisena kansalaisena toimiminen, sekä osallisuuden kokeminen (Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 2; LVM 2010, 2, 6). Yksilön mahdollisuudet kokea osallisuutta yhteiskunnassa on siis tässä diskurssissa sidottu kykyyn hyödyntää pirstaloitunutta tietoa oppimisensa ja osallisuutensa edistämiseksi, jolloin korostuu erityisesti opetus suunnitelmassakin esiin nouseva laaja-alaisen osaamisen käsite, joka liittyy juuri tiedon soveltamisen taitoihin (POPS 2016, 20).

Tulevaisuus ja siihen liittyvä maailmankuva edellyttää yksilöltä kykyä ja kompetenssia tiedon soveltamiseen, uudelleen muokkaamiseen ja jatkuvan oppimisen prosessiin (LVM 2010, 6). Näihin liittyy läheisesti oppimaan oppimisen ja elinikäisen oppimisen diskurssit, joiden katsotaan olevan oppimisen edellytys ja pohja kaiken tiedon kartuttamiselle (POPS 2016, 19, 20; LVM 2010, 18, 22; Tanhua-Piiroinen ym. 2019, 3), sekä eräänlainen koulutuksellinen oikeutus (Tuomisto 2012, 411; Bacchi 2009, 222). Diskurssissa korostetaan oppimisen jatkuvaa luonnetta, sekä sitä että jättäytymällä pois tästä oppimisen ikiliikkuvasta prosessista, ihminen on vaarassa pudota pois jostakin olemassa oloa merkittävällä tavalla määrittelevästä ilmiöstä. Elinikäisen oppimisen voidaan nähdä liittyvän globaaliin maailmaan, jossa kasvatuksen ja koulutuksen sektorit ovat valjastettu talouden ja tuotannon välineiksi juuri elinikäisen oppimisen nimissä (Värri 2018, 48). Samoin kun tasa-arvon paradoksaalisessa käsitteessä, piilee myös elinikäisen oppimisen illuusiossa yksilölle tarjottavan rajattoman kehittymisen ja oppimisen mahdollisuuden taakse kätkeytyvä vaara, jossa yksilö muuttuu talouden kasvun välineeksi, ja jonka on oltava alati kehittyvä ja kehitettävissä (Värri 2018, 48). Uusliberalistinen ihmiskuva, joka yhteiskunnassamme vallitsee, korostaa tehokkuutta ja tuottavuutta, jota elinikäinen oppiminen käsitteenä ja tavoitteena palvelee (Tuomisto 2012, 413).

Tiedonkäsitykseen liittyvässä diskurssissa on havaittavissa yksilöön kohdistuvien nyky-yhteiskunnan toimintarakenteiden edellyttämien osaamiskvalifikaatioiden taakse kätkeytyvä näkemys siitä, että

pohjimmiltaan yksilön funktio yhteiskunnassa on talouden varantona toimiminen. Tähän linkittyä myös oppimaan oppimisen ja elinikäisen oppimisen dimensiot. Nykylasten, oppilaiden, jotka kohtaavat kasvaessaan vahvasti informaatioteknologiaan perustuvan yhteiskunnan, tulee oppia ”oppimaan omillaan” (Järvelä 2001, 43), joka merkitsee yhteiskunnallisten alati muuttuvien vaatimusten aallokossa seilaamista ja kykyä kehittää itseään vaadittuja taitoja vastaavaksi. Elinikäisen oppimisen sisältämä tietämisen paradigma korostaakin, että on tärkeämpää tietää *'kuinka'*, sen sijaan että tietäisimme *'mitä'* tulee oppia (Bacchi 2009, 223).

Elinikäinen oppiminen on siis keskeinen ulottuvuus, joka nousee esiin vahvana diskurssina opetuksen digitalisoitumista koskevassa keskustelun kentässä. Opetussuunnitelmassa elinikäinen oppiminen ja oppimaan oppiminen ovat tiiviisti toisiinsa sitoutunut käsitepari, jossa oppimaan oppiminen pyrkii määrittelemään elinikäisen oppimisen sisältöä (Tervasmäki 2016, 76). Elinikäisen oppimisen käsitteeseen liittyy vahvasti visio kehitymisestä ja edistymisestä, jotka ovat länsimaisen elämänmuodon ytimessä (Kiilakoski 2012, 155). Edistysusko, johon kansakuntamme vahvasti nojautuu, pitää sisällään pelottavan uhkakuvien kieltämisen ajattelutavan (Kiilakoski 2012, 157; Värrä 2018, 99). Illich katsoo, että yhteiskunta on muuttanut käsityksemme inhimillisistä perustarpeista, ja ihminen etsii tarpeitaan tyydyttääkseen tieteellisesti tuotettuja hyödykkeitä, kuten kehittyneempää koulua ja sen asettamia elämisen normeja (Illich 1972, 13). Etsiessään tyydytystä ihminen tulee aina väijäämättä tilanteen ja kokemuksen äärelle, jossa hän ei kykene saavuttamaan saavutettavissa olevaa, vaan pyrkimys onkin aina yhä edemmäs, putoaa hän psykologisen kyvyttömyyden ja henkisen köyhyyden kuoppaan. Kyseinen luonnehdinta kouluinstituution varjopuolista muistuttaa elinikäisen oppimisen problematiikkaa⁶ (mm. Tuomisto 2012, Bacchi 2009)

⁶ Elinikäisestä oppimisesta ja siihen liittyvästä problematiikasta, katso luku 5.

9.5 Opetuksen digitalisaatio ja uusliberalistinen koulutuspolitiikka

Nyky-yhteiskuntamme perustuu uusliberalistiseen talous- ja yhteiskuntanäkemykseen (Ahonen 2012, 164; Simola 1995, 43; Saad-Filho&Johnston 2005, 1). Uusliberalistisessa ajattelussa tuotanto- ja liike-elämän intressit ovat määrääviä koulutuspoliittistakin päätöksentekoa ohjaavia elementtejä, jotka korostavat markkinoiden kentältä tutuksi tulleita tehokkuuden, sekä sopeutumis- ja kilpailukyvyyn ihanteita, jotka ohjaavat myös kasvatukselle asetettuja yhteisiä yhteiskunnallisia tavoitteita (Uusikylä 2005, 14; Värrä 2018, 46; Kiilakoski 2012, 169). Tämä tehokkuuteen, mitattavuuteen ja ta- louden tuottavuuteen pyrkivä diskurssi on havaittavissa opetuksen digitalisaation koulutuspoliittisesta argumentoinnista, erityisesti valtion kehittämishankkeissa asetetuista toimenpide- ja kehittämislinjauksista. *Tälle diskurssille olen antanut nimen Suomi -yritys, jolla pyrin kuvaamaan sitä kehityskulkua, jossa Suomi maana on yksi kilpailukapitalismin kentällä toimiva yritys, joka pyrkii maksimoimaan taloudellista tuottavuuttaan ja tehokkuuttaan panostamalla koulutuksen kautta saavutettavaan kilpailukyvyyn säilyttämiseen tähtäävään opetuksen digitalisaatioon.* Suomi -yritys halutaan saattaa maailmanlaajuisesti mitattuna kärkimaaksi erityisesti opetuksen saralla ja juuri tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöön liittyen (LVM 2010, 8-9, 16). Koulutuksen hallinnon rooli korostuu opetuksen digitalisaatiota perusteltaessa, ja teknologian käytön nähdään palvelevan koulutuksen hallintoa, jolloin se on vahvasti tukemassa tietotuotantoa, tietoon perustuvaa johtamista ja koulutuksen kehittämistä (LVM 2010, 11). Tästä diskurssista nouseva ”tietoon perustuva johtaminen” kuvastaa selkeällä tavalla sitä tietämisen – toden tiedon – puhetapaa, jolla jotakin toimintaa legitimoidaan vedoten arvovaltaisen asiantuntijapuheen sisältämään tietämiseen ja tiedon ’omistamiseen’ (Simola 1995, 34).

9.6 Opetuksen digitalisaatio ekokriisin aikakaudella

Aikakautta, jota elämme, kutsuu Veli-Matti Värrä (2018) teknokapitalistiseksi aikakaudeksi, jolle on ominaista teknologiaan kohdistetut toiveikkuuden ja pelastuksen ulottuvuudet (Värrä 2018, 99).

Teknologiasta odotetaan siis universaalia ongelmien poistajaa ja ihmisen kaikkivoipaisuuden liitolaista. Tällainen ajattelu pitää sisällään harhan, että maapallomme kestokyvyn ylittyessä ihminen voi valloittaa avaruudesta itselleen ja toimilleen lisää elinkelpoista ympäristöä. Tosiasia kuitenkin on, että nykyinen elämänmuotomme ei ole kestävä; ihminen kuluttaa maapallon varoja vuoden aikana kuin käytössä olisi useampi Maa -planeetta. Ekokriisi on maailmamme ja sivilisaatiomme todellisuutta, joka ilmenee ilmastonmuutoksena, lajikatona, eroosiona ja luonnonvarojen hiipumisena (Värri 2018, 99). Nykyihmisen ajattelu pitäytyy kuitenkin uskomuksessa, että elämää voi lainata tulevista, jonka vuoksi myös monet todelliset ja akuutit, ihmiskuntaa uhkaavat ongelmat siirretään pois näkyvistä. Tähän liittyy ajallemme ominainen, hedonistinen oman edun ja vaurauden maksimointiin tähtäävä ajattelutapa, johon katson myös pohjimmiltaan opetuksen digitalisaation ja siihen liittyvien koulutuspoliittisten diskurssien nivoutuvan.

Koulutusihanteemme ja moderni pedagoginen ajattelu nojautuu edistyksen ideaaliin (Värri 2018, 96; Kiilakoski 2012, 156). Edistysuskoon liittyy uskomukset huomenna saavutettavasta jostakin paremmasta, laadullisesti ja määrällisesti suuremmasta – myös koulutuksen saralla. Opetuksen digitalisaatio liittyy nykyiseen yleiseen koulutuksen kentällä vaikuttavaan kehittymisen ideaaliin, joka nojaa valitettavasti kilpailukapitalistiseen talousjärjestelmäämme (Kiilakoski 2012, 157). Teknologian tehtävänä on niin yhteiskunnallisestikin, kuin koulutuksen sarallakin tuottaa tietoa jatkuvaan kehittymiseen ja uudistumiseen (LVM 2010, 9).

Aiemmin koulutuksen suuntaa ja tavoitteita ohjasi sivistysajattelu, moraaliset arvot ja pyrkimykset, nyt tilalla on yhteiskunnalliseen, taloudellisen kasvun turvaavaan tuottavuuteen pyrkivä eetos (Kiilakoski 2012, 168). Snellmanin ajatteluun perustuva käsitys nojautui itsenäisyyden vaatimukseen ihmisen moraalin vahvistajana. Sen tilalle on koulutuksen kentälle kuitenkin rantautunut taloudellinen orientaatio, jolla pyritään yksilöiden ja kansakuntien loputtomaan vaurastuttamiseen (Kiilakoski 2012, 169). Saurénin mukaella Ivan Illichin koulua koskevasta kritiikistä; asiantuntijavallasta, modernisoidusta köyhyydestä ja koulutetusta mielikuvituksesta pitää sisällään ajatuksen teollistuneen yhteiskunnan instituutioiden ihmisen kehittymistä ja todellista sivistystä rappeuttavasta luonteesta (Saurén 2014, 55). Illich kritisoi teollistunutta kulutusyhteiskuntaa, joka vaikuttaa kansalaisyhteiskuntaan riippuvuutta kulutushyödykkeistä, sekä jonkin vielä saavuttamattoman saavuttamisesta. Näin yksilö vajoaa todellisuudessa toimijuudesta apatiaan ja modernisoituun köyhyyteen. Illichin mukaan teollistuneen yhteiskunnan taloudellisen kehityksen myötä kilpaileva kulutus kiihtyy, jonka seurauksena ”ihmiset oppivat ajattelevaan köyhästi ja elämään rikkaasti” (Illich 1972, 18).

Tällainen yhteiskunnassamme vallitseva kehityskulku, joka vaikuttaa myös opetuksen ja koulutuksen saralla, kätkee siis sisäänsä nykyisyyden hallinnan harhan, jossa ihminen kuvittelee voivansa hallita Maata, pian jopa maailmankaikkeutta, ja jossa ihminen valjastaa luonnonvarat taloudellisen

tuottavuuden polttoaineeksi huolimatta ääneen lausutusta ilmastonmuutoksen tosiasiallisuudesta (Värri 2018, 99).

Opetussuunnitelmasta nousee esiin kestävän kehityksen diskurssi, jossa tieto- ja viestintäteknologian käyttöä voitaisiin hyödyntää ympäristön varjelemisessa, kestävän elämänmuodon vaalimisessa, sekä tulevaisuuteen tähtäävässä ajattelussa (POPS 2016, 16, 29). Opetussuunnitelmassa todetaan, että raaka-aineita, energiaa ja luonnon monimuotoisuutta tuhlaavia materiaalivalintoja ja toimintatapoja tulee muuttaa kestäviksi, jotta voisimme kulkea kohti kestävästä tulevaisuudesta (POPS 2016, 29). Opetussuunnitelmassa todetaan myös, että oppilaille tulee valaa luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen, joka mahdollistuu kestävän elämäntavan vaalimisen myötä (POPS 2016, 22). Lisäksi todetaan vielä, että jokaisella oppilaalla on oikeus oppimiseen, jonka avulla hän voi ”rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin” (POPS 2016, 15). Opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulisi myös ohjata tuntemaan elämäntapaamme korjaavia yhteiskunnallisia rakenteita, sekä niihin vaikuttamista (POPS 2016, 16). *Opetuksen digitalisaatioon liittyvän diskurssin taakse kätkeytyvä kestävä, taloudelliseen orientaatioon nojaava elämäntapa ei edistä opetussuunnitelmasta esille nousevaa maapallolle tuhoisan elämäntavan muuttamisen tarvetta, vaan pikemminkin edistää maapallolle tuhoisan elämäntavan ylläpysymistä kasvattamalla oppilaita teknologiseen ajatteluun ja kuluttamiseen.* Näin ollen kasvatus- ja sosiaalisuhteiset ovat osa teknologista maailmankuvaa ja sen rakenteita, ja siksi osallisia ekokriisin synnyssä ja kehittämisessä (Värri 2018, 107).

9.7 Mitä tehdä kasvatukselle ja koulutukselle kestävän elämäntavan muodostamiseksi?

Perusopetukselle on opetussuunnitelmassa määritelty tehtäväksi avata näköaloja sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen (POPS 2016, 16), sekä oppilaille tavoitteeksi tutkia ja pohtia menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiä yhteyksiä, sekä erilaisia tulevaisuusvaihtoehtoja (pops 2016, 24). Kasvatuksella onkin erityinen ja poikkeuksellinen tehtävä ihmisyyden ja hyvän elä-

män ideaalin toteuttajana (Värri 2018, 107). Värri esittää, että muutoksen tulisi läpäistä koko koulutuksen ja kasvatuksen kenttä, sekä käsittää kaikki koulutusasteet. Muutos siis alkaa varhaiskasvatuksesta ja ulottuu korkeakouluihin asti, ja koskee erityisesti opettajankoulutusta, ja sen myötä tulisi sanoutua tyystin irti edistyksen ideologiasta, joka johtaa tuhoon, ja sen sijaan omaksua ekologisen viisauden tavoittelu korkeammaksi päämääräkseen. Tämä tarkoittaa ihmiskeskeisen ajattelutavan ylittämistä ja ajatusten kohdistamista luontoon ei-inhimillisenä ulottuvuutena (Värri 2018, 1089. Meidän tulee ymmärtää, että nykyinen elämänmuotomme on maapallon ja ihmislajin tulevaisuuden kannalta kestävä, jonka seurauksena voimme havahtua uudenlaisen luontosuhteen syntyminen: ” Ymmärtäessämme oman riippuvuutemme luonnosta ja sen hyvinvoinnista voimme ymmärtää myös kasvatuksen päämäärän idean toisin kuin teknometafysiikassa tai perinteisessä humanistisessa kasvatustajatteluissa, jolle ihminen on lähtökohtaisesti olemisen keskus.” (Värri 2018, 109).

Tämä edellyttää sen tosiasian tunnustamista, että suomalaisen peruskouluun ja opetukseen pesiytynyt taloudelliseen tuottavuuteen tähtäävä kehitysajattelu ilmenee koulutuksen järjestämisen markkinallistumisena, sekä yritysten ja markkinoiden läsnäolona koulumaailmassa (LVM 2010, 34). Opetussuunnitelmassa todetaan, että perusopetus perustuu käsitykselle lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä (POPS 2016, 16). Heikentyneen kasvatustajattelun seurauksena ei voida kuitenkaan todella ymmärtää mitä lapsuuden ja kasvatuksen itseisarvoisella olemuksella lopulta tarkoitetaan. Lapsuuden itseisarvo määrittäytyy aikuisten teknologisesti-taloudellisesta maailmankuvasta käsin, ja on siksi sokea vaikkapa lasten kaupallista manipulointia kohtaan (Värri 2018, 114), jota nykypäivänä voi tapahtua jo koulumaailmassa.

Kasvatukseen tulee aina liittyä tulevaisuuden ja toivon näkökulmat, eikä ihminen voi kokea tulevaisuuden toivoa ilman elämän merkityksellisenä kokemista (Värri 2018, 116). Kuitenkaan nykyinen hedonistinen, hetkelliseen mielihyvään ja kuluttamisen ihannointiin tähtäävä maailmankuva ei voi luoda todellista toivoa tulevaisuudesta, vaan tulevaisuus näyttäytyy kurjana kujanjuoksuna, joka päättyy ekokatastrofin eskaloitumiseen ja luonnon ja sivilisaation tuhoon. Tämän vuoksi kasvatustajattelu on radikaalisti uudistettava, ja muutos tulee ääneen lausua ja kirjata selkeiksi tavoitteiksi opetussuunnitelmatasolle.

Foucault on sanonut: ” vapaus ei ole tavoite, jota kohti me pyrimme, vaan se on mahdollisuus valita yksi useista toiminnan mahdollisuuksista. Ihminen ei aloita vapaudesta, vaan rajoista. Vapauttamme harjoitamme siten, että olemme tietoisia niistä ja ylittämme niitä. Jos rajat rajoittavat vapauttamme, on rajojen ylikäyminen mahdollisuus ilmaista vapauttamme” (O’Farrell 1989, 40). Tähän Foucault’n ajatukseen vapauden harjoittamisesta ylittämällä niitä meille itsestään selvinä annettuja totuuksia, arvovaltaisena asiantuntijapuheena esitettyjä ”tiedon ja toden” muodostamia diskursseja elämäämme kahlitsevina rajoina, haluan tiivistää käsitykseni ja analyysini kasvatuksen

nykytilasta, sekä niistä todellisista kehitys- ja toimenpide-ehdotuksista, joita kasvatuksen saralla olisi aiheellista pikaisesti tehdä.

10 Luotettavuudesta

Tähän tutkimukseen teoriataustaan olen halunnut tuoda suomalaisen koulun historiaa havainnollistaakseni niitä kehityskulkuja, joita suomalaisessa peruskoulussa voidaan nähdä tapahtuneen. Opetuksen digitalisaation kannalta merkittävimmät yhteiskunnalliset muutokset, joilla oli vaikutusta koulutukseen, tapahtuivat teollisen vallankumouksen myötä. Koulutuksen kenttään alkoi saada vaikutteita taloudesta ja siihen kytkeytyvistä yhteiskunnallisista pyrkimyksistä. Opetuksen digitalisoituminen voidaan nähdä siis osana tätä historiallista kehityskulkua, joka ulottuu aina näihin päiviin asti. Tänä päivänä digitalisaatiosta ja tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön lisääntymisestä odotetaan koulun ongelmien poistajaa. Tutkimuksen teoriataustassa olen halunnut avata myös elinikäisen oppimisen problematiikka, sekä sen kytkeytymistä talouden orientaatioon. Elinikäinen oppiminen liittyy koulutuspoliittisessa puheessa läheisesti juuri tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön lisääntymiseen ja lisäämiseen.

Samanaikaisesti kaikkialla maailmassa voidaan havaita nykyisen elämänmuotomme haitallisuus biodiversiteetille, luonnon monimuotoisuudelle, eläinkunnalle ja myös ihmiskunnalle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu myös sellaisia tavoitteita, joiden kautta kasvaville sukupolville halutaan taata usko maapallon hyvinvointiin ja luoda näin tulevaisuuden toivoa. Opetuksen digitalisoitumiskehitys on vauhdikkaasti käynnissä, mutta samanaikaisesti länsimainen teknologistaloudelliseen orientaation perustuva yhteiskuntarakenteemme, jonka keskiössä on kuluttaminen ja jatkuvan vaurauden kehittäminen, tuhoaa elinympäristöämme. Tässä tutkimuksessa pyrin diskurssianalyysin keinoin tutkimaan niitä diskursseja, joilla opetuksen digitalisaatiota argumentoidaan, joka ilmenee arvovaltaisena asiantuntijapuheena, ja jolla on legitimoivaa vaikutusta siihen, millaisia käytäntöön siirtyviä toimintoja kyseisellä puheella tuotetaan.

Teknologiaan ja siihen liittyvää käsitteistöä kuvaa termien hajanaisuus ja monimerkityksellisyys. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin pyrkinyt avaamaan mitä teknologialla yleisesti tarkoitetaan ja millaisia merkityssuhteita termiin liittyy. Opetuksen digitalisaatiosta puhuttaessa käytettävien ja käytössä olevien termien määrä on runsas; puhutaan digitalisaatiosta, opetusteknologiasta, tieto- ja viestintäteknologiasta (TVT), sekä teknologian opetuskäytöstä. Digitalisaatiolla viitataan tässä tutkimuksessa siihen perusopetuksessa käynnissä olevaan kehityskulkuun, jossa opetusta halutaan digitalisoida, ja jossa keskeistä ei ole vain digitaalisten laitteiden käyttö opetuksessa, vaan se kokonainen teknologinen areena, johon opetus on haluttu ja halutaan kytkeä.

Tässä tutkimuksessa käyttämäni metodologiaa olen pyrkinyt avaamaan mahdollisimman monipuolisesti. Diskurssianalyttisen viitekehyksen muodostaa Hannu Simolan väitöskirjassaan (1995) käyttämä foucaultlainen diskurssianalyttinen viitekehys, jonka keskiössä on analysoida arvovaltaista asiantuntijapuhetta, jossa sanomalla ja sanomatta jättämällä tuotetaan 'totuuksia'. Foucault'n totuuksien tutkimista korostavaan diskurssianalyttiseen tulokulmaan perustuu myöskin Carol Bacchin (2009) ongelmien representaatioteoria, jossa keskeistä on ajatus siitä, että länsimaisten yhteiskuntien koheesioon pyrkivä rakenne ilmenee erityisesti siten, että ongelmia representoidaan eli nostetaan esiin, jonka jälkeen niihin esitetään toimenpide-ehdotuksia ja ratkaisuja. Tämä voidaan myös nähdä sanoilla tuotettuna totuuden konstruointina, jolla on vaikutusta siihen, millaisessa todellisuudessa elämme.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy olennaisesti myös se, onko aineiston valinta ollut relevanttia. Aineistoni valikoitui seuraavin perustein: opetussuunnitelma on se asiakirja, jolla koulutuksen järjestämistä virallisesti ohjataan, näin ollen sen läsnäolo aineistossa on looginen ja selkeä valinta. Mikäli tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön lisääminen on kansallinen tavoite, on se kirjattu juuri opetussuunnitelmaan, sekä sen käyttö myös siellä perusteltu. Lisäksi aineistoni koostui kahdesta valtion toimesta organisoitujen hankkeiden loppuraporteista, joiden keskeinen funktio on tuottaa tietoa perusopetuksen digitalisaation nykytilasta, ja siihen perustuen tuottaa toimenpide- ja kehittämissuunnitelmia opetuksen digitalisaation edistämiseksi. Kaikkia aineiston tekstikokonaisuuksia voi pitää virallisina asiakirjoina, joilla on vaikutusta peruskoulutuksen järjestämiseen, ja jotka edustavat arvovaltaista asiantuntijapuhetta.

Tutkijan henkilökohtaiset intressit korostuvat laadullisessa tutkimuksessa, ja tutkimustani voikin pitää teknologiakriittisenä. Lisäksi se, millaisen metodologisen viitekehyksen olen tutkimukseeni rakentanut ja kuinka onnistuneesti ja analyttisesti olen kyennyt sitä käyttämään, ja kuinka hyvin olen kyennyt sekä muotoilemaan että vastaamaan tutkimusongelmaan, määrittelee paljon tutkimuksen luotettavuutta. Olen kuitenkin pyrkinyt analyysissäni läpinäkyvyyteen, sekä kirjaamaan kaikki minulle auneet havainnot ylös. Olen myös pyrkinyt kokonaisvaltaiseen diskurssianalyysiin, tehdäkseen näkyväksi opetuksen digitalisaatioon liittyviä diskursseja, sekä myös niitä vaiennettuja diskursseja, jollaisena tässä tutkimuksessa opetuksen kytkeytyminen luontoa tuhoavaan teknologiseen orientaatioon voidaan nähdä.

Tutkimusprosessin päättymistä voidaan pitää toisen tutkimusprosessin alkuna (Alasuutari 1999, 278). Tämän tutkimuksen avulla pyrin tekemään näkyväksi niitä yhteiskunnallisia diskursseja, joita opetuksen digitalisaation taustalla voidaan nähdä. Kuitenkin jatkotutkimukset aiheesta ovat ensisijaisen tärkeitä tutkimuksen validiteetin vahvistamiseksi, mutta myös siksi, että tarvitsemme lisää

kattavaa informaatiota koulutuksen teknologisoitumisesta, sekä sen vaikutuksista niin yksilöön, yhteiskuntaan kuin luontoonkin.

Lähteet

- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu - tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. (2012) Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (2012) (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Abilock, D. (2001). Using Technology to Enhance Student Inquiry. Teoksessa LeBaron, J. & Collier, C. (2001) (toim.) *Technology in its Place. Successful technology infusion in schools (3-15)*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Auer, A. & Pohjonen, J. (1995). Kohti uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa Pohjonen, J., Collan, S., Kari, J. & Karjalainen, M. (1995) (toim.) *Teknologia koulutuksessa (13-21)* Oulu: WSOY.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- European Commission (2005). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Euroopan Unionin komissio, Geneva, www.tsu.ge/qa/doc/eqf.pdf, luettu 03.12.2018
- Hietikko, P., Ilves, V. & Salo, J. (2016). *Askelmerkit digiloikkaan*. OAJ:n julkaisusarja 3:2016.
- Ikonen, M. & Pehkonen, L. (2016). *Tieteellinen sivistys: kamppailua näkyvyydestä, paremmuudesta ja maineesta*. Julkaistu *Kasvatus & Aika* -lehdessä (10/4) 2016, 62-78.
- Illich, I. (1972). *Kouluttomaan yhteiskuntaan. Deschooling Society*. Helsinki: Otava.

- Ilomäki, L. & Lakkala, M. (2006) Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö* (184-212). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jones, C. & Shao, B. (2011). *The Net Generation and Digital Natives. Implication for Higher Education*. UK: The Institute of Education Technology, The Open University.
- Järvelä, S. (2001). Technology and Learning. Getting the Story Out. Teoksessa LeBaron, J. & Collier, C. (2001) (toim.) *Technology in its Place. Successful technology infusion in schools* (43-57). USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Kaarakainen, S. & Kaarakainen, M. (2018). Tulevaisuuden toivot – Digitaalisten medioiden käyttö nuorten osallisuuden ja osaamisen lähteenä. *Media & viestintä* 41 (4), 235-254.
- Kankaanranta, M. & Puhakka, E. (2008). *Kohti innovatiivisia tietotekniikan opetuskäytäntöjä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kiilakoski, T. (2012). *Kasvatus teknologisessa maailmassa. Tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta*. Helsinki: Unigrafia.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. (2012). Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. Teoksessa Kiilakoski, T. (2012) *Kasvatus teknologisessa maailmassa. Tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta*. (128-154). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kirschner, P. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48 (3), 169-183.
- LeBaron, J. & Collier, C. (2001). Preface. Teoksessa LeBaron, J. & Collier, C. (2001) (toim.) *Technology in its Place. Successful Technology Infusion in Schools* (xi). USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- LeBaron, J. (2001). Curriculum Planning for Technology-Rich Instruction. Teoksessa LeBaron, J. & Collier, C. (2001) (toim.) *Technology in its Place. Successful technology infusion in schools* (17-29). USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

- Lehtinen, E. (2006). Teknologian kehitys ja oppimisen utopiat. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö* (264-278). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lehtinen, E. (1998). Arviointihankkeen lähtökohdat: Osaamisen uudet haasteet tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Sinko, M. & Lehtinen, E. (1998) (toim.) *Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa* (19-56). Jyväskylä: PS-viestintä Oy.
- Lehtisalo, L. (2005) Edelläajattelijain aika. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (2005) (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (40-46). Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- LVM. Kansallinen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön suunnitelma. (2011). Helsinki: Liikenne- ja viestintäministeriö, julkaisut.valtioneuvosto.fi
- Nieminen, J. & Pohjonen, J. (1995). Koulutusteknologia. Teoksessa Pohjonen, J., Collan, S., Kari, J. & Karjalainen, M. (1995) (toim.) *Teknologia koulutuksessa* (35-45) Oulu: WSOY.
- O'Farrell, C. (1989). *Foucault. Historian of Philosopher*. London: The Macmillan Press LTD.
- Parviainen, J. (2015). Teknologisoituvaa koulua oppimisen elämyspuistona: valtion opetusteknologiastrategian jalkauttaminen kouluhin 2010-luvulla. *Kulttuurintutkimus* 32 (2), 3-14.
- Pohjola, K. (toim.) (2011). *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- POPS (2006). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2006*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puhakka, J. (2005). (Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J.) (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kauppatieteiden korkeakoulu.
- Simola, H. (2015). *PISA. Koulutusihmeen paradoksit*. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Uusikylä, K. (2005) Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (2005) (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (13-35). Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Saad-Filho, A. & Johnston, D. (2005). Introduction. Teoksessa Saad-Filho, A. & Johnston, D. (2005) (toim.) *Neoliberalism. A Critical Reader*. (1-6). England: Pluto Press.
- Sarjala, J. (2005) Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (2005) (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (36-39). Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Saurén, K. (2014) "Ivan Illichin aikalaisdiagnoosi". AGON, <http://agon.fi/article/ivan-illichin-aikalaisdiagnoosi/>. Julkaistu 4.4.2014. Luettu: 3.12.2018
- Saurén, K. (2008) Illichin utopia: toivon ja tasa-arvon pedagogiikka. Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (2008) (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2* (109-119). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Selwyn, N. (2010). *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis*. USA: Taylor & Francis e-library.
- Silander, P. (2012). Tietostrategia ja toimintasuunnittelu yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Silander, P., Ryymin, E. & Mattila, P. (2012) (toim.) *Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa*. (1-3) Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus.
- Silander, P. & Ryymin, E. (2012). Johtaminen toimintakulttuurinen muutoksen työkaluna. Teoksessa Silander, P., Ryymin, E. & Mattila, P. (2012) (toim.) *Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa* (5-14) Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. (1998) (toim.). *Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Atena kustannus.

Tanhua-Piironen, E., Kaarakainen, S., Kaarakainen, M., Viteli, J., Syvänen, A. & Kivinen, A. (2019). *Digiajan peruskoulu*. Valtioneuvoston kanslia: Valtioneuvoston selvitys- ja julkaisutoiminnan julkaisusarja 6/2019.

Tervasmäki, T. (2016) *Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvope-
rustan poliittinen analyysi*. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tourula, M. & Rautio, A. (2014). *Terveyttä luonnosta*. Oulu: Oulun yliopisto.

Tuomisto, J. (2012). Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (2012) (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (411-440). Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.

Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.