

Demokratian tiellä tasa-arvoa etsimässä

Suomalaisen perusopetuksen arvokehitys

kansakoulusta peruskouluun

HENRI KALLIOMERI

Tampereen Yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Filosofian pro gradu -tutkielma

Helmikuu 2018

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

HENRI KALLIOMERI: Demokratian tiellä tasa-arvoa etsimässä. Suomalaisen perusopetuksen arvokehitys kansakoulusta peruskouluun

Pro gradu -tutkielma, 83 s.

Filosofia

Helmikuu 2018

Tutkielma tarkastelee kuinka suomalainen perusopetus on kehittynyt tasa-arvon ja demokratian käsitteiden näkökulmasta kansakoulu-uudistuksesta tähän päivään mennessä.

Tarkastelen tasa-arvon käsitettä Amartya Senin (s. 1933) tuotannon perusteella sekä asetan sen John Rawlsin (1921–2002) luoman oikeudenmukaisuusteorian kontekstiin. Perustelen miksi Sen näkee tasa-arvon perimmäisenä arvona, joihin muut moraaliset arvot on tyhjennettävissä (luku 2). Niin ikään nostan esiin tutkielman kannalta keskeisen käsitteen *kykenevyys* (capability), jota käytän tutkimusvälineenä perusopetuksen kehityksen analyysissä. Kykenevyyden näkökulma tarkastelee ihmisen todellisia toimintaedellytyksiä, ja siihen tiivistyy Amartya Senin ajattelu kuinka tasa-arvoa voitaisiin reaali maailmassa tosiasiallisesti lisätä – vastakohtana transendentalismille, jonka ytimessä on ajatus tasa-arvoisimmasta mahdollisesta maailmasta, mutta ei juurikaan konkreettisia keinoja tasa-arvon edistämiseen.

Luvussa 3 tarkastelen demokratian käsitettä ja sen erilaisia tulkintoja sekä perustelen tutkielmani lähtökohtia niin sanotun demokratian kriisin näkökulmasta. John Dewey (1859–1952) on amerikkalaisen pragmatismen johtohahmoja, mutta myös merkittävä kasvatustieteen edelläkävijä. Dewey näkee demokratian syntyvän yhteisöllisyyden kokemuksesta, ja kukoistavan silloin kun jokainen yksilö kykenee käyttämään kykyjään maksimaalisesti, ja siten osallistumaan yhteiskunnalliseen elämään täysipainoisesti aktiivisena toimijana. Jotta yksilö pystyisi tähän, yhteiskunnan pitää tarjota kasvatusta ja koulutusta yksilöiden kykyjen löytymiseksi sekä vahvistumiseksi. Demokratian ja kasvatuksen väliseen suhteeseen keskityn luvussa 4 ja esittelen Deweyn filosofian pohjalta luomani analyttisen kahtiajaon *demokraattiseen kasvatukseen ja kasvatukseksi demokratiaan*, jotka molemmat avaavat erilaisen näkökulman Deweyn kasvatustieteen ajatteluun.

Lopuksi analysoin perusopetuksen arvokehitystä aiemmin määriteltujen analyysivälineiden avulla (luku 5). Tutkimuksessani olen havainnut, että suomalainen perusopetus on kehittynyt Amartya Senin kykenevyyden näkökulmasta tasa-arvoisemmaksi ja Deweyn määritelmällä tavalla demokraattisemmaksi kansakoulu-asetuksesta peruskoulu-uudistukseen tultaessa. Kehitys on ollut asteittaista ja etenevää, mutta 1970 peruskoulu-uudistuksen jälkeen perusopetukseen on kohdistunut uusia ulkoisia paineita, ja tämä on johtanut myös vastakkaiseen liikkeeseen.

Asiasanat: Amartya Sen, John Dewey, oikeudenmukaisuusteoria, reilu peli, demokratia, tasa-arvo, kykenevyys, toimintamahdollisuudet, yhteisöllisyys, kansakouluasetus, yleinen oppivelvollisuuslaki, peruskoulu-uudistus.

Sisällysluettelo

1.	Johdanto.....	1
2.	Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo käsitteinä	3
2.1.	Oikeudenmukaisuuden teoriasta käytäntöön	3
2.1.1.	Rawlsin Oikeudenmukaisuusteoria tiivistelmänä.....	3
2.1.2.	Transendentiaalinen institutionalismi ja toteutumiskeskeinen vertailu	5
2.1.3.	Oikeudenmukaisuuden teoriasta käytäntöön eli kun instituutiot eivät riitä	7
2.2.	Tasa-arvon ensisijaisuudesta	10
2.2.1.	Tasa-arvo oikeudenmukaisuuden lähtökohtana ja perimmäisenä arvona	10
2.2.2.	Tasa-arvon eri muotojen ristiriita ja täydellisen yhteiskunnan mahdottomuus	13
2.2.3.	Kykenevyys vapauden toteutumisen korkeimpana muotona?	14
3.	Demokratia ja hyvä yhteiskunta	17
3.1.	Demokratian kriisi ja globaali eriarvoistuminen	17
3.2.	Demokratian lyhyt historia hallinnon muotona ja ideaalina	21
3.3.	Oikeudenmukaisuus toiminnan piirteenä eikä järjestelmän ominaisuutena.....	25
3.4.	Demokratia elämäntapana ja keskustelun kautta hallitsemisena.....	27
3.5.	Kykenevyys demokratian muotona ja demokratia kykenevyyden suojelijana.....	30
4.	Kasvatuksen rooli osana demokratiaa ja tasa-arvoista yhteiskuntaa.....	33
4.1.	Kasvatuksen historiasta ja suuntauksista.....	34
4.2.	Kasvatuksen yhteiskunnallinen tarkoitus ja vaikutus	36
4.2.1.	Kasvattaminen osaksi demokraattista yhteiskuntaa	37
4.2.2.	Tasa-arvoa ylläpitävä vaikutus	38
4.2.3.	Deweyn kasvatuksen ideaali	39
4.2.4.	Ammatillisen koulutuksen rooli	41

4.3.	Demokraattista kasvatusta vai kasvatusta demokratiaan?	44
4.3.1.	Deweyn demokratiakäsityksestä	44
4.3.2.	Yksilön kehityksen tukeminen demokraattisena kasvatuksena	45
4.3.3.	Yhteisöllisyyden synnyttäminen eli kasvatusta demokratiaan	48
5.	Suomalaisen perusopetuksen kehitys	51
5.1.	Analyysin lähtökohdat – käsitteet ja rajaus	51
5.2.	Kansakouluasetuksella kohti kansalaiskasvatusta	53
5.3.	Yleinen oppivelvollisuuslaki tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä luomassa	59
5.4.	Peruskoulu-uudistus: yhteisöllinen opetus ja kasvatuksen kopernikaaninen käänne	63
5.5.	Viime vuosikymmenien muutokset ja tulevaisuuden peruskoulu – saavutettu tasa-arvo ja sen uhat.....	68
5.5.1.	Peruskoulun menestystarina: onko tasa-arvo saavutettu?	69
5.5.2.	Peruskoulujärjestelmän muutoksia ja haasteita.....	72
5.5.3.	Tulevaisuuden uhkia ja mahdollisuuksia	73
6.	Lopuksi	77
	LÄHDELUETTELO	80

1. Johdanto

Pro gradu -tutkielmani taustalla on kiihtyvä julkinen keskustelu uhasta, jonka nähdään maailmanlaajuisesti kohdistuvan demokraattisten järjestelmien toimivuuteen ja jopa olemassaoloon. Näitä uhkia ovat muun muassa kansalaisten laskeva poliittinen aktiivisuus, äänestysprosenttien lasku, ääri liikkeiden kasvava suosio ja autoritääristen valtioiden nousu. Suomessa tähän pelkoon on kytkeytynyt myös huoli aiemmin kohtuullisen tasa-arvoiseksi koetun hyvinvointiyhteiskuntamme mahdollisesti kasvavasta ja lisääntyvästä eriarvoistumisesta. Nämä huolenaiheet ovat nostaneet demokratian ja tasa-arvon puolustamisen jälleen ajankohtaisiksi teemoiksi, ja haluan tutkimuksellani osallistua tähän keskusteluun. Erytystä intoa tutkimuksen tekemiseen on tuonut prosessin aikana kypsynyt havainto, kuinka lähellä kahden tutkimukseni kannalta keskeisen filosofin John Deweyn ja Amartya Senin näkemykset ovat toisiaan, vaikka pinnallisella tasolla yhteydet näyttivät aluksi vähäisiltä. Dewey ja Sen edustavat molemmat pragmaattista filosofista suuntausta, joka välttää transendentalismia ja pyrkii konkreettiseen yhteiskunnalliseen muutokseen. Lisäksi molempien tavoittelema muutos on samansuuntainen eli reilumpi ja tasa-arvoisempi maailma, jossa yksilöiden kyvyt pääsevät toteutumaan mahdollisimman monipuolisesti.

Perusopetuksen kehitys on valikoitunut tutkimukseni kohteeksi työni kautta: olen toiminut peruskoulun historian ja yhteiskuntaopin opettajana pitkälti yli kymmenen vuotta ja olen sinä aikana ollut todistamassa jo kahta opetussuunnitelmauudistusta. Olen työni kautta nähnyt, kuinka koulutuksen tavoitteita ohjataan – tai ainakin pyritään ohjaamaan – ulkoisesti, ja olen myös tutkinut tätä aihetta aiemmassa kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassani 2006. Työni ohella tärkeä motivaatiotekijä on ollut elinikäinen kiinnostus tasa-arvon ja demokratian käsitteisiin nimenomaan reiluden näkökulmasta. Tässä mielessä John Rawlsin tapa ymmärtää hyvä yhteiskunta *reilun pelin* näkökulmasta tuntuu itselleni hedelmälliseltä lähestymistavalta. Kun nämä kaksi henkilökohtaista motiivia yhdistyvät, olen usein huomannut pohtivani opetustyöni todellista tarkoitusta: Mikä on perusopetuksen eetos ja mihin sillä pyritään? Onko todellinen

luokkahuoneissa toteutuva opetus tämän eetoksen mukaista? Nämä eivät ole kuitenkaan tutkimusongelmiani, vaikka näitä kysymyksiä tutkimuksessani sivuankin.

Tutkimusongelmani on seuraava: kuinka suomalainen perusopetus on kehittynyt tasa-arvon ja demokratian käsitteiden näkökulmasta kansakoulu-uudistuksesta tähän päivään mennessä? Tarkastelen tasa-arvoa Amartya Senin teorian asettamasta näkökulmasta ja toisaalta demokratiaa John Deweyn määrittelemällä tavalla. Senin tuotannossa tasa-arvo nähdään eräänlaisena perimmäisenä arvona, johon muut arvot tyhjäntyvät, ja siksi on oleellista määritellä, *millaisesta* tasa-arvosta kulloinkin puhutaan. Tutkimukseni keskittyy Senin käsitteen *kykenevyys* tapaan määritellä yhteiskunta: miten yhteiskunta ruokkii ja ylläpitää kansalaistensa kykenevyyttä ja todellisia toimintamahdollisuuksia. Deweyn demokratiakäsitykselle puolestaan on ominaista tulkinta demokratiasta *elämäntapana ja jatkuvana keskusteluna*, jossa yhdistyvät prosessiluonteisesti toisaalta yhteisöllisyys ja toisaalta yksilön potentiaalinen maksimaalinen kehitys. Tutkimuskysymyksen ja rajauksen tarkempi erittely löytyy myös alaluvusta 5.1.

Jotta tutkielman laajuus pysyisi kohtuuden rajoissa, olen joutunut tekemään seuraavia rajoituksia. Ensinnäkin käsittelen tutkimuksessani Deweyn pedagogisia metodeja ja niiden toteutumista hyvin pinnallisesti, vaikka progressiivisella pedagogiikalla onkin suuri rooli Deweyn kasvatustilfilosofisessa ajattelussa. Sen sijaan keskityn koulutusrakenteen yleiseen kehitykseen Suomessa: miten Suomessa on opetettu, keille opetus on suunnattu ja mikä on ollut opetuksen perimmäinen tavoite. Tätä muutosta peilaan Deweyn kasvatustilfilosofiseen näkökulmaan. Toiseksi olen rajannut tutkimuksen koskemaan yksinomaan perusopetusta ja jätän ammatillisen koulutuksen, esiopetuksen, oppikoulut sekä lukiot rajauksen ulkopuolelle. Ottamalla nämä mukaan tutkimuskohde laajentuisi opinnäytetyölle kohtuuttomaan mittaan. Rajaus ei ole täysin ongelmaton, koska edellä mainittujen kehitys on kiinteä osa myös perusopetuksesta käytyä keskustelua ja siitä virinnyttä muutosprosessia. Kolmantena rajaan tutkimuksen ulkopuolelle myös opetuksen sisällöllisen määrittelyn eli en tarkastele millään tavoin niin sanotun *yleissivistyksen* käsitettä, joka liitetään kiinteästi perusopetuksen oppisisältöihin. Tässä yhteydessä voidaan tyytyä triviaaliin tulkintaan, että yleissivistys on sitä mitä kouluissa opetetaan – niin ongelmallinen ja monitulkintainen kuin tällainen määritelmä laajemmassa kontekstissa onkin.

2. Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo käsitteinä

Tämä pääluke syventyy Amartya Senin tuotannon esittelyyn kahden moraalifilosofiassa keskeisen käsitteen eli oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta. Ensin tarkastelen Amartya Senin ajatusten suhdetta John Rawlsin *Oikeudenmukaisuusteoriaan* sekä laajemmin oikeudenmukaisuuden käsitteeseen. Toiseksi selvitän, miksi Sen näkee tasa-arvon käsitteen yhteiskuntafilosofisessa mielessä ensisijaisena arvona, johon muut tarkastelutavat ovat johdettavissa. Lopuksi esittelen Senin tuotannossa keskeisen *kykenevyyden* käsitteen, jonka avulla tarkastelen pääluvun 5 analyysiosiossa tasa-arvon kehitystä suomalaisessa perusopetuksessa.

2.1. Oikeudenmukaisuuden teoriasta käytäntöön

Tässä luvussa tarkastelen Amartya Senin tuotannon suhdetta John Rawlsin *Oikeudenmukaisuusteoriaan* sekä kahden erilaisen filosofisen tradition, *transendentiaalisen institutionalismin* ja *toteutumiskeskeisen vertailun*, välistä suhdetta. Pyrin esittelemään näiden kahden välistä eroa sekä osoittamaan, miksi Sen pitää jälkimmäistä traditiota tavoiteltavampana ja oikeudenmukaisuuden edistymisen kannalta parempana.

2.1.1. Rawlsin Oikeudenmukaisuusteoria tiivistelmänä

John Rawlsin *Oikeudenmukaisuusteoria* (1988)¹ on etiikkaa ja yhteiskuntaa tarkastelevan nykyfilosofian keskeisiä klassikoita. Michael J. Sandellin (2012, 188) sanoin kyseessä on ”vakuuttavin tasa-arvoisemman yhteiskunnan puolesta esitetty perustelu, jonka amerikkalainen poliittinen filosofia on tähän mennessä pystynyt tuottamaan.” Amartya Senin filosofinen tuotanto – kun taloustiede nähdään usein hänen pääalajinaan – tiivistyy pitkälti John Rawlsin *Oikeudenmukaisuusteorian* ympärille ja on niin kommentaaria kuin kritiikkiäkin kyseiseen

¹ Suomenkielinen käännös 1988 ja alkuteos *A Theory of Justice* 1971.

² Eroperiaatteen tulkinnasta on syytä mainita, että Rawls näkee eroperiaatteen voimakkaasti tasa-arvoa vaativana.

teokseen. Monet Senin teorioista ovat vain tarkennuksia tai laajennuksia Rawlsin alkuperäiseen teoriaan. Jotta tutkielmani kannalta keskeiset Senin ajatukset tulevat oikein ymmärretyiksi ja taustoitetuiksi, esittelen lyhyesti Rawlsin *Oikeudenmukaisuusteorian* keskeisimmät teemat tiivistetyssä muodossa.

Rawlsin *Oikeudenmukaisuusteoria* lähtee ajatuksesta, että oikeudenmukaisuus on hyvän yhteiskunnan lähtökohta: ”Oikeudenmukaisuus on yhteiskunnallisten instituutioiden tärkein hyve, niin kuin totuus on puolestaan ajatusjärjestelmien hyve (1988, 15)”. Oikeudenmukaisessa yhteiskunnassa yhtäläiseen kansalaisuuteen liittyvät vapaudet eivät ole kyseenalaistettavissa ja epäoikeudenmukaisuus on siedettävissä vain silloin, kun sen avulla voidaan välttää vielä suurempi epäoikeudenmukaisuus (Ibid.). Yhteiskunnan ytimessä Rawls näkee ongelman, joka kumpuaa siitä, että toisaalta ihmisten intressit ovat ristiriidassa keskenään, mutta toisaalta kaikkien niin oma kuin yhteinenkin etu vaatii yhteistyötä. Herää kysymys syntyneen lisäedun jakamisesta ihmisten kesken, ja juuri jakoperiaatteissa Rawls näkee oikeudenmukaisen yhteiskunnan perustan: oikeuksien ja velvollisuuksien mahdollisimman tasapuolisen jakautumisen. (Ibid., 15–16.)

Rawlsin pyrkimyksenä on luoda teoria, joka ”[...] yleistää ja nostaa korkeammalle abstraktion tasolle tutun teorian yhteiskuntasopimuksesta sellaisena, kuin se esiintyy esimerkiksi Locken, Rousseauin ja Kantin tuotannossa”. Tavoitteena on luoda perusperiaatteet oikeudenmukaiselle yhteiskunnalle, jotka ”[...] omaa etuaan ajavat vapaat ja järkevät ihmiset hyväksyisivät yhteenliittymisensä perusehtojen määritelmäksi tasa-arvoisessa lähtöasetelmassa”. Tätä Rawls kutsuu *reiluksi peliksi*. (Ibid., 19.) Voidaan sanoa, että Rawlsilla oikeudenmukaisuus on erottamattomassa suhteessa tasa-arvon ja reilouden käsitteisiin, ja nämä ovat myös Senin tuotannon kulmakiviä.

Perinteisen yhteiskuntasopimuksen *luonnontilan* Rawls korvaa *alkuasetelman* käsitteellä, jossa ”[...] kukaan ei tiedä paikkaansa yhteiskunnassa, luokka-asemaansa eikä sosiaalista statustaan [...]” ja ”Oikeudenmukaisuuden periaate valitaan tietämättömyyden verhon pimennossa”. Rawls painottaa toistuvasti, että alkuasetelma ei ole konkreettinen historiallinen tilanne tai uuden

yhteiskunnan perustamishetki vaan hypoteettinen tilanne, jolla päästään haluttuun oikeudenmukaisuusmalliin. (Ibid., 20). Tässä lähtöasetelmassa Rawls johtaa Oikeudenmukaisuusteoriaansa kaksi pääperiaatetta: ”Ensinnäkin: jokaisella ihmisellä on oleva yhtäläinen oikeus laajimpaan mahdolliseen perusvapauteen, joka on sovitettavissa yhteen muiden samanlaisen vapauden kanssa. Toiseksi: yhteiskunnalliset ja taloudelliset eriarvoisuudet on järjestettävä sellaisiksi, (a) että on järkeenkäypä odottaa niistä etua jokaiselle ja (b) että ne liittyvä kaikille avoimiin asemiin ja virkoihin.” (Ibid., 46.) Nämä kaksi periaatetta tunnetaan *vapausperiaatteena* ja *eroperiaatteena*², joita käsitteitä käytän tekstissä jatkossa.

2.1.2. Transendentiaalinen institutionalismi ja toteutumiskeskeinen vertailu

Amartya Senin *The Idea of Justice* (2010) rakentuu suurelta osin Rawlsin asettamalle perustalle: Oikeudenmukaisuusteoria on kehikko, jota hienovaraisesti muovaamalla ja täydentämällä Sen rakentaa omaa näkemystensä. Sen jaottelee valistuksen jälkeisen yhteiskuntafilosofisen keskustelun kahteen pääsuuntaan: *transendentiaaliseen institutionalismiin* ja *toteutumiskeskeiseen vertailuun*³, joista ensimmäiseen hän sijoittaa Rawlsin teorian ja jälkimmäiseen itse tavoittelemansa tarkastelukulman. Rohkeasti tulkittuna väittäisin, että Senin suuri tavoite teoksessaan on yrittää hivuttaa Rawlsin keskeiset periaatteet ja oivallukset lähemmäs jälkimmäistä suuntausta ja siten omasta näkökulmastaan pelastaa Rawlsin teoria filosofian ”ajatusleikkien” joukosta osaksi konkreettista ja muutoshakuista yhteiskunnallista keskustelua. Sen näkee Rawlsin teorian kiistattoman arvon – onhan hänen teoksensakin omistettu Rawlsin muistolle – mutta näkee sen hieman idealistisena ja todellisuudesta irrallisena. Siksi tällainen hienosäätö on nähdäkseni tarpeen.

² Eroperiaatteen tulkinnasta on syytä mainita, että Rawls näkee eroperiaatteen voimakkaasti tasa-arvoa vaativana. Tasajako on ensisijainen kaikissa muissa tilanteissa paitsi silloin, kun epätasaisempi jako hyödyttää kaikkia osapuolia ja erityisesti yhteiskunnassa kaikkein heikoimmassa asemassa olevia. (Rawls 1988, 54.)

³ Alkukielisenä käsitteenä *realization-focused comparison*.

Transsendentaalinen institutionalismi on Senin mukaan Thomas Hobbesin 1600-luvulla aloittama ja Jean-Jacques Rousseauin jatkama perinne, joka pyrki määrittämään oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakenteet sekä instituutiot. Se pyrkii määrittämään, mikä on täydellistä oikeudenmukaisuutta, ei niinkään tekemään suhteellista erottelua oikeudenmukaisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden välille. Tästä syystä transsendentaalinen institutionalismi ei ole helposti sovellettavissa todellisiin yhteiskuntiin, koska ne ovat väistämättä ”epätäydellisiä” ja siten vertailukelvottomia suhteessa ”täydelliseen” malliin. Yhteiskuntasopimus on siis pohjimmiltaan vain hypoteettinen valinta soveltuvien ja oletettavasti parhaimpien tai ”täydellisten” instituutioiden välillä. (Sen 2010, 5–7.)

Sen näkee koko transsendentaalisen institutionalismin mielekkyyden kyseenalaisena, koska osa teorioista ei ole laisinkaan sovellettavissa reaali maailmaan sellaisena kuin sen kohtaamme. Vertailu vallitsevien yhteiskuntajärjestelmien ja mallin välillä ei onnistu, koska täydellisen yhteiskunnan malli ei itsessään sisällä ohjeita eri yhteiskuntamallien keskinäiseen vertailuun – varsinkin kun mallit eroavat toisistaan lukuisissa ulottuvuuksissa, jotka myös pitäisi asettaa keskinäiseen tärkeysjärjestykseen, jotta vertailu olisi mielekäs. (Ibid., 10–17.) Transsendentaalisen, täysin oikeudenmukaisen yhteiskunnan määrittäminen ei ole sen enempää riittävää kuin edes tarpeen erilaisten yhteiskuntamallien oikeudenmukaisuuden vertailussa, koska emme voi vertailla etäisyyttä eri mallien välillä suhteessa tähän malliyhteiskuntaan – jos tällainen malli olisi ylipäänsä kuviteltavissa. (Ibid., 98–102.)

”Mikä on oikeudenmukainen yhteiskunta?” ei siis Senin mukaan ole sen enempää hyvä lähtökohta kuin mahdollinen päätepistekään käyttökelpoisen oikeudenmukaisuuden teorian luomiselle.⁴ Vertailuun perustuvan systemaattisen oikeudenmukaisuuden teorian ei tarvitse vastata – tai se ei edes kykene vastaamaan – tähän kysymykseen. (Ibid., 105.) Tästä syystä Sen näkeeärkevämpänä lähestyä oikeudenmukaisuuden dilemmaa pragmaattisesta lähtökohdasta käsin.

⁴ Tämä ei tarkoita sitä, ettei kysymys itsessään olisi perusteltu. Jos tulkitsemme Seniä oikein, niin hän ei näe kysymyksen olevan relevantti nimenomaan yhteiskuntateorian perustana – arkiset pohdinnat tai ajatusleikit ovat asia erikseen.

*Toteutumiskeskeinen vertailu*⁵ keskittyy vertailemaan jo olemassa olevia yhteiskunnallisia rakenteita, kuten todellisia instituutioita ja ihmisten käyttäytymistä. Tällaiset tarkastelut pyrkivät ensisijaisesti epäoikeudenmukaisuuden poistamiseen (tai ainakin vähentämiseen) maailmasta sellaisena kuin se kulloinkin havaitaan. (Ibid., 5–7.) Erilaisten yhteiskuntamallien vertailu voi lähentää meitä täydellisen yhteiskunnan ideaan, vaikka se itsessään olisikin saavuttamaton ideaali niin ajatuksen tasolla kuin käytännössä (Ibid., 102–105).

Sen esittelee havainnollisesti kahden lähestymistavan eroa orjuuden esimerkin kautta. Ei ole tarpeen tietää, millainen on täydellisen oikeudenmukainen maailma, mutta maailma, jossa on orjuutta, on varmuudella epäoikeudenmukaisempi kuin sellainen, jossa sitä ei ole. Orjuuden lakkauttaminen on siis tavoiteltava ja perusteltu päämäärä, vaikka se ei tekisikään maailmasta oikeudenmukaista vaan ainoastaan vähentäisi epäoikeudenmukaisuuden määrää. (Ibid., 21.) Nähdäkseni tässä lähestymistavassa Sen soveltaa pohjimmiltaan Rawlsin teorian keskeistä piirrettä eli oikeudenmukaisuutta reiluutena: ei ole tarpeen luoda kuvaa täydellisestä maailmasta, jotta voimme arvioida aktuaalisia maailmoja reiluuden näkökulmasta.

2.1.3. Oikeudenmukaisuuden teoriasta käytäntöön eli kun instituutiot eivät riitä

Senin mielestä Rawlsin näkemys oikeudenmukaisuudesta reiluutena ei ole relevantti pelkästään Rawlsin Oikeudenmukaisuusteorian näkökulmasta, vaan koskettaa oikeudenmukaisuuden käsitteen tarkastelua useimmissa konteksteissa. (Sen 2010, 53–54.) Sen määrittelee Rawlsia mukaillen reiluuden käsitteen seuraavalla neljällä tavalla: ennakkokäsitysten välttämisenä, toisten näkemysten ja huolien huomioimisena, henkilökohtaisten (tai ryhmän) intressien ja ennakkoluulojen vaikutuksen eliminoimisena ja pyrkimyksenä *puolueettomuuteen* (Ibid., 54).

⁵ Suuntauksen edustajiksi Sen nimeää mm. Adam Smithin, Markiisi Condorcet'n, Jeremy Benthamin, Mary Wollstonecraftin, Karl Marxin ja John Stuart Millin (Sen 2010, 7).

Näistä viimeisen Sen kytkee Rawlsin ajatukseen *lähtöasetelmasta*, mutta samaa asiaa voi tarkastella myös ilman tällaista hypoteettista olettaa.

Sen näkee Rawlsin teoriassa muutamia ongelmakohtia. Ensinnäkin Rawls olettaa, että *oikeiden instituutioiden* valinta johtaa automaattisesti myös ihmisten *oikeaan toimintaan*, mutta Sen pitää tätä epärealistisena tai idealistisena lähtökohtana (Ibid., 68–69). Uskommeko pelkkien oikeiden instituutioiden valinnan riittävän oikeudenmukaisuuden toteutumiseen (jolloin syntyy itseään toteuttava ja ylläpitävä järjestelmä) vai vaatiiko oikeudenmukaisuus myös toimia instituutioiden valinnan jälkeen (Ibid., 83–86)? Rawls esittää teoksessaan *Political Liberalism* (1993), että ihmiset kykenevät tuntemaan reiluuden ja oikeudenmukaisuuden sekä toimimaan sen mukaisesti, jos he uskovat, että instituutiot ja sosiaaliset käytännöt ovat oikeudenmukaisia. He ovat myös valmiita osallistumaan, kunhan muutkin osallistuvat yhtä lailla, ja ajan myötä oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakenne vahvistuu sekä ihmiset alkavat luottaa siihen. (Rawls 1993, 86.)

Ääripään esimerkkinä tällaisesta *institutionaalisesta fundamentalismista* voidaan nostaa esiin David Gauthierin teoria, jossa oikeiden instituutioiden valinnan jälkeen markkinatalous vapauttaa ihmiset moraalista taakasta luodessaan riittävät järjestelyt oikeudenmukaisuuden toteutumiseksi (Gauthier 1986; Sen 2010, 83–84). Tällainen ajattelu tuntuu havaintoni mukaan olevan edelleen yllättävän suosittua talouspolitiikasta käytävässä keskustelussa niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin. Senin mukaan täydellisten instituutioiden etsiminen johtaa meidät harhaan: tulee luoda järjestelmiä, jotka tukevat ja edistävät oikeuden toteutumista, mutta ei institutionaalisen fundamentalismin tavoin kuvitella, että ne itsessään edustavat oikeutta. Senin mukaan jälkimmäinen ajattelutapa on valitettavan yleistä myös poliittisessä filosofiassa. (Sen 2010, 82–83.) Senin instituutiokritiikistä huolimatta Rawls myöskään ei uskonut täydelliseen taloudelliseen vapauteen eli markkinayhteiskuntaan, koska tämä vaarantaisi myös kansalaisten poliittisen vapauden. Yhteiskunnan supistaminen markkinoiksi johtaisi omaisuuden ja vallan keskittymiseen, jolloin hallitsijan valta vain vaihtuisi talouseliitin valtaan – ja tähän olisi liberalismien perimmäisen hengen vastaista. Rawlsin mukaan on kyllä mielekästä hoitaa tietyt yhteiskunnan osa-alueet markkinaperusteisesti, mutta sen lisäksi tarvitaan instituutioita, jotka

oikaisevat syntyneitä vinoumaa, ja tähän tarvitaan julkista sektoria. (Rawls 1988, 53, 157–161; vrt. Hilpelä 2007, 649–650.)

Toisena Rawlsin teorian ongelmana Sen näkee *sopimusluonteen*, koska mikä olisi sellainen sopimus, jonka kaikki voivat asemastaan piittaamatta hyväksyä (tai miten tähän tilanteeseen edes päästään)?⁶ (Ibid., 69–70.) Rawlsin mukaan yhteiskuntasopimusta edeltävässä tilassa ihmiset eivät ole järkeviä eivätkä kykeneviä reiluun ja oikeudenmukaiseen toimintaan, mutta sopimuksen myötä he hyväksyvät nämä periaatteet, koska ymmärtävät ne omaksi parhaakseen. Sen näkee, että tämä on perusteltua Rawlsin edustamassa transendentiaalisessa ajattelussa ja ideaalimaailman sisällä, mutta reaali maailmassa se on todellisuuden vastainen ja siksi ongelmallinen. (Ibid., 79–80.)

Kolmantena ongelmana Sen tarttuu mahdollisen sopimuksen – jos sellainen olisi jotenkin ylipäänsä luotavissa – sovellettavuuteen. Sen toteaa, ettei mikään kansallinen sopimus toimi globaalissa maailmassa ja toisaalta globaalisti kattavan sopimuksen saavuttaminen ei ole millään tavoin uskottavaa (Ibid., 71). Mielestäni tämä viimeinen näkökulma korostaa Rawlsin Oikeudenmukaisuusteorian ja Senin teoksen kirjoittamisen välistä ajallista eroa: jos kansallinen ja voimakkaasti muista valtioista poikkeava itsenäinen politiikka oli vielä 1970-luvulla jollain tasolla mahdollista, niin 2010-luvun globaalissa maailmassa tämä vaikuttaa äärimmäisen epätodennäköiseltä. Globaalin talouden virtaukset heiluttavat jokaisen valtion sisäpolitiikkaa yhtäläillä – vain valtion koolla tuntuu olevan vaikutusta siihen kuinka paljon.

Nähdäkseni edellä esitetyt kriittiset näkökulmat eivät tarkoita sitä, ettei Sen näkisi instituutioiden ja sopimusten roolia tärkeinä oikeudenmukaisuuden tuottajina, mutta hän haluaa painottaa, ettemme voi yksin tukeutua niiden varaan. Oikeiden ja sopivien instituutioiden luominen on tärkeä osa oikeudenmukaista yhteiskuntaa, mutta se ei voi olla sen ainoa perusta. Koska kulttuuri ja normisto vaihtelevat alueittain, Senin mukaan Rawlsin teoriaa ei pidä myöskään tulkita niin, että kaikkialla päädyttäisiin samanlaisiin instituutioihin. Päinvastoin teoria ja paikalliset tavat voivat

⁶ Tämä kritiikki on samanaikaisesti toisaalta harhaanjohtavaa ja toisaalta osuvaa: Rawls toistuvasti korostaa alkuasetelman hypoteettisuutta, mutta se ei poista Senin huolta siitä, miten teoriaa siinä tapauksessa tulisi soveltaa käytäntöön.

ohjata juuri kuhunkin ympäristöön sopivien instituutioiden valintaa. (Ibid., 77–78.) Mielestäni yksin tämä huomio jo osoittaa, että Sen näkee instituutioille tärkeän mutta varsin rajallisen roolin.

2.2. Tasa-arvon ensisijaisuudesta

Tässä luvussa pyrin osoittamaan, miksi Amartya Sen pitää tasa-arvoa perimmäisenä arvona, johon muut arvot tyhjentyvät. Niin ikään pyrin perustelemaan, miksi Sen näkee täydellisen yhteiskunnan ideaalin mahdottomana ja jopa haitallisena ajatusmallina. Senin mukaan oleellisempaa on pyrkiä edistämään tasa-arvoa ja vapautta aktuaalisessa maailmassa, ja hänen mukaansa tämä tapahtuu parhaiten kansalaisten *kykenevyyttä* eli toimintamahdollisuuksia lisäämällä.

2.2.1. Tasa-arvo oikeudenmukaisuuden lähtökohtana ja perimmäisenä arvona

Sen käsittelee oikeudenmukaisuusteoriaa sanan laajassa merkityksessä: ei niinkään teoriana täydellisestä yhteiskunnasta, vaan pikemminkin yrityksenä vahvistaa oikeudenmukaisuutta ja vähentää epäoikeudenmukaisuutta (Sen 2010, ix). Oikeudenmukaisuudella voi olla monta erilaista perustetta, jotka kaikki voivat yhtäläisesti läpäistä kriittisen tarkastelun. Näkemykset voivat vaihdella ihmisten kokemuksesta tai traditiosta johtuen, mutta myös yhden ja saman yhteiskunnan sisällä sekä jopa yhden ja saman ihmisen tapauksessa. (Ibid., x.) Edes analyyttinen järkeily ei poista kilpailevia ja keskenään vaihtoehtoisia prioriteetteja, sillä Senin mielestä pluralismi on kriittisen päättelyn väistämätön lopputulos eikä sen puute (Ibid., x). Tasa-arvolla ja vapaudella on monta ulottuvuutta, ja siksi tulee pidättäytyä näiden arvojen kaventavasta ja yksipuolisesta tarkastelusta. Itse asiassa tämän moninaisuuden tulee olla kiinteä osa koko oikeudenmukaisuuden teoriaa. (Ibid., 315.)

Senin mukaan jokainen valistuksen jälkeinen vakavasti otettava ja kannatusta saanut sosiaalista oikeudenmukaisuutta käsittelevä teoria vaatii *jonkin* tasa-arvoa, mutta kohde vain vaihtuu: vapauden tai tulojen tasa-arvo sekä oikeuksien tasapuolisuus tai hyödykkeiden tasainen jakaantuminen. Yhteisistä piirteistään huolimatta nämä tavoitteet voivat olla keskenään kilpailevia ja ristiriitaisia. (Sen 2010, 291; Sen 1992, ix; s. 12–13.) Syy, miksi tasa-arvon vaatimus tuntuu liittyvän kaikkien yhteiskunnallisten eettisten teorioiden ytimeen, on uskottavuus. Teorian täytyy olla tasapuolinen *jollain tasolla*, jotta se ei olisi yksinomaan mielivaltaisen syrjivä. Tällaista puhtaaseen syrjintään perustuvaa teoriaa olisi hyvin vaikeaa puolustaa. (Sen 1992,17.) Senin taustaoletus on selvästi, että kun hän puhuu ”vakavasti otettavasta” teoriasta, hän automaattisesti hylkää kaikki uskonnolliset oikeudenmukaisuuskäsitykset, joissa syrjintä oikeutetaan uskonnollisilla motiiveilla.⁷ Samalla tavoin ajoittain ja paikoin laajaakin kannatusta saaneet etniseen syrjintään tähtäävät ja varsin vinoutuneet käsitykset oikeudenmukaisuudesta voidaan tietoisesti asettaa tarkastelun ulkopuolelle. Oikeudenmukaisuuden käsitettä voidaan helposti väärinkäyttää orwellilaisittain, mutta mitkään tällaiset yritykset eivät kestä lähempää kriittistä tarkastelua.

Sen perustelee tasa-arvon ensisijaisuuden moraalisen arvona seuraavalla ajatuskululla. Kysymykseen ”*why equality?*” – toisin sanoen mihin tasa-arvoa tarvitaan tai miksi se on ensisijaista – ei voi vastata ilman, että vastaa kysymykseen ”*what equality?*”.⁸ Kun pyritään vastaamaan jälkimmäiseen kysymykseen ja perustellaan tasa-arvo jossain sen muodoista, on se perustelu kyseisen tasa-arvomallin puolesta ja samalla myös vastaus ensimmäiseen kysymykseen miksi. Toisaalta samalla esitetään myös perustelu toisenlaista tasa-arvoa vastaan eli *miksi ei*, koska nämä erilaista tasa-arvoa tavoittelevat suuntaukset ovat todennäköisesti ristiriidassa keskenään – asia joka on mainittu jo aiemmin ja minkä pyrin myöhemmin paremmin perustelemaan. Eri suuntauksien välinen ero ei siis liity tasa-arvon vaatimukseen itseensä vaan sen *laatuun*. Näin ollen kysymys *what* tekee kysymyksen *why* tarpeettomaksi. (Sen 1992,12–16.)

⁷ Tällaisia käsitteitä voisivat olla esim. ”valittu kansa” tai ”vääräoppiset”, jotka tekevät syrjinnän opin sisällä oikeutetuksi.

⁸ Yritin kääntää Senin kysymysparin suomeksi, mutta en millään päässyt mielestäni samanlaiseen tekstin ja ajatusten väliseen ekonomiaan kuin englanniksi. Siksi käytän tässä kohdassa poikkeuksellisesti alkukielisiä ilmaisuja.

Jopa näennäisesti *jonkin* tasa-arvoa vastustavat teoriat tuntuvat vaativan tasa-arvoa toisella tasolla. Esimerkiksi tulojen ja varallisuuden tasaamista vastustavat näkevät tämän ihmisten luontaisten etujen ja pyrkimysten vastaisena ja siksi vaativat näiden perimmäisten tarpeiden tasapuolista tunnustamista (Frankfurt 1983, 21). Libertaarinen vaatimus vapauden ensisijaisuudesta on siis itse asiassa vaatimus jokaisen tasa-arvoisesta mahdollisuudesta tavoitella onnea ja menestystä. Vapaus on näin tulkittuna vain yksi tasa-arvolle annettavista sisällöistä, ja siksi kysymys ei olekaan ”*why equality?*” vaan jälleen ”*equality of what?*”. (Sen 2010, s. 292–293.) Vapauden ja tasa-arvon näkeminen toisilleen vastakohtaisina vaihtoehtoina onkin Senin mukaan kategoriavirhe: ”Vapaus on yksi mahdollisista tasa-arvon *soveltamisen muodoista* ja tasa-arvo yksi mahdollinen vapauden jakamisen *malleista*”⁹ (Sen 1992, 22–23). Vapaus ja tasa-arvo eivät siis ole toisilleen vaihtoehtoisia vaan rinnakkaisia käsitteitä.

Monet kriitikot näkevät tasa-arvon käsitteen joko yliladattuna¹⁰ tai päinvastoin tyhjänä käsitteenä¹¹, mutta Senin mukaan se ei ole ongelma, koska perimmäinen kysymys onkin, minkä tasa-arvosta puhutaan. Tehty valinta määrittää keskustelun kentän ja antaa käsitteelle sen todellisen sisällön. (Sen 1992, 23–26.) Tasa-arvo käsitteenä on vain yläkäsite ja vaatii rajaamista, jotta järkevä keskustelu voisi ylipäänsä alkaa. Ilman tarkkaa rajausta puhe tasa-arvosta tai vapaudesta olisi epämääräistä käsittehälyä ja johtaisi helposti siihen, että asioista keskustellaan toisten ohi todellisten pyrkimysten koskaan kohtaamatta. Tämä antaa mahdollisuuden myös poliittiselle vaikuttamiselle: on helppo luvata asioita, joita ei ole millään tavoin määritelty. Kellään ei yleensä ole mitään pahaa sanottavaa vapaudesta tai tasa-arvosta itsessään – näiden käsitteiden tiettyjä tarkemmin määriteltyjä tulkintoja vastaan sitäkin enemmän.

⁹ ”Liberty is among the possible *fields of application* of equality, and equality is among the possible *patterns* of distribution of liberty.” Suomenos tekijän.

¹⁰ Ks. Rae 1981, 151.

¹¹ Ks. Westen 1982, 596.

2.2.2. Tasa-arvon eri muotojen ristiriita ja täydellisen yhteiskunnan mahdottomuus

Millaista tasa-arvoa lähtökohtaisesti vaaditaan, vaikuttaa Senin mukaan oleellisesti siihen, minkälaisia yhteiskunnallisia päätöksiä tehdään. Valittu tasa-arvon muoto saattaa johtaa myös tasa-arvon vähenemiseen jossain toisessa asiassa, koska nämä vaatimukset voivat olla luontaisesti konfliktissa keskenään. (Sen 1992, ix.) Esimerkiksi libertaarinen vapauksien ensisijaisuus on aina ristiriidassa tulonjaon tasapuolisuuden kanssa, ja nämä kaksi ovat peruuttamattomasti yhteensopimattomia: toisen lisääminen vähentää väistämättä toista (Sen 1992, x).

Senin mukaan tasa-arvoa on tarkasteltava kahdella eri tasolla: ensinnäkin on otettava huomioon ihmisten heterogeenisyys inhimillisinä olentoina ja toiseksi niiden muuttujien moninaisuus, joiden ehdoilla tasa-arvoa voidaan arvioida. Ihmisten väliset erot (ikä, sukupuoli, synnyinpaikka, kulttuuri, fyysiset ja henkiset erot jne.) synnyttävät tilanteen, jossa tasa-arvoa on hyvin vaikea luoda yhden muuttujan kautta ilman, että se synnyttää epätasa-arvoa toisen muuttujan näkökulmasta (Sen 1992, 19–20). Tämä vuoksi tasa-arvoa ei voida tavoitella *yleisellä tasolla*, koska ihmisten erilaisuus ja tasa-arvon erilaiset muodot tekevät tästä mahdotonta. Samasta syystä ei ole mahdollista myöskään tavoitella täydellistä yhteiskuntaa, koska täydellisyys yhdessä mielessä johtaa väistämättä epätäydellisyyteen toisessa mielessä.

Havainnollistaakseen tätä ristiriitaa Sen tarjoaa muutamia esimerkkejä siitä, kuinka monet vallitsevat yhteiskuntateoriat ovat jo rakenteellisesti puutteellisia esityksiä eivätkä huomioi ihmisyyden moninaisuuden aiheuttamaa vaihtelua ja ovat siinä mielessä tosia vain hyvin rajallisessa mielessä. Esimerkiksi *rationaalisen valinnan teoria* olettaa ihmisen oman edun tavoittelun olevan ainoa järkevä lähtökohta sekä tavoite ja näin ollen samalla hylkää kaikki laajemmat inhimilliset tavoitteet, kuten esimerkiksi altruistiset pyrkimykset (Sen 2010, 179–180). Teoria, joka supistaa ihmisyyden käsityksen näin suppealle alalle, ei voi mitenkään olla kovin todenmukainen. Myös iso osa klassisesta taloustieteestä perustuu lähtökohtaan, että kaikki toimivat ensisijaisesti vain oman etunsa motivoimina. Silti osa näistä samaisista taloustieteilijöistä

ei edes itse usko tähän oletukseen.¹² Tällainen oletama ei ole myöskään historiallisessa perspektiivissä ainoa vaihtoehto, vaan esimerkiksi Adam Smith käsittelee tuotannossaan monia muitakin tekijöitä, kuten sympatiaa, anteliaisuutta ja julkista hyvää. (Sen 2010, 184–185.) Vaikuttaisikin siltä, että tämän kaltaiset teoreettiset esitykset eivät edes vakavissaan yritä selittää maailmaa sellaisena kuin se havaitaan, vaan pyrkivät jo lähtökohtaisesti yksinkertaistamaan kokemustamme teorian toimivuuden ja sovellettavuuden nimissä. Tällaisesta karkeasta teoreettisesta yleistyksestä vain voi ajoittain seurata hyvinkin karkea virhe käytännössä, sillä yksinkertaistavaan teoriaan pohjautuvan politiikan realisoituminen voi johtaa ihmisten arkisen elämän dramaattiseen vaikeutumiseen.

2.2.3. Kykenevyys vapauden toteutumisen korkeimpana muotona?

Mielestäni yksi Senin teosten kiinnostavinta antia oli hänen pyrkimyksensä nostaa *kykenevyys*¹³ yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden tarkastelun keskeiseksi käsitteeksi. Henkilön asemaa sosiaalisessa järjestelmässä voidaan Senin mukaan arvioida kahdella tavalla, joko *todellisten saavutusten* kautta tai sitten *vapautena saavuttaa*.¹⁴ Ensimmäinen tarkoittaa oikeasti saavutettavissa olevia asioita, jotka olemme *kykeneviä* toteuttamaan. Jälkimmäinen tarkoittaa vain *mahdollisuutta* näihin saavutuksiin ilman, että joku tai jokin estää meitä, ja täysin riippumatta siitä, olemmeko siihen aidosti kykeneviä. Nämä kaksi voivat olla myös ristiriidassa keskenään, ja siksi tällä on suuri merkitys sosiaalisen järjestelmän oikeudenmukaisuutta ja tehokkuutta arvioitaessa. (Sen 1992, 31; Sen 2010, 228.)¹⁵ *Kykenevyys* on läheisessä suhteessa *mahdollisuuden* käsitteeseen: ei ole mahdollista tavoitella asioita, joita ei ole kykenevä saavuttamaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että käytettäessä kykenevyyden arvioinnin näkökulmaa yhteiskunnallisen

¹² Ks. Edgeworth 1881, 16, 104.

¹³ Englanniksi *capability*.

¹⁴ Senin jaottelua voidaan perustellusti verrata Isaiah Berlinin (2001) *kahden vapauden käsitteeseen*: oleellisin ero on tapa, jolla *kykenevyys* laajentaa Berlinin positiivisen vapauden määritelmää huomattavasti. Tämä tapa vaikuttaisi olevan laajasti jaettu *egalitaristien* keskuudessa eikä rajoitu vain Senin tuotantoon.

¹⁵ Zygmunt Bauman tuo samaan asiaan mielenkiintoisen näkökulman rinnastamalla vapauden ja *vallan* toisiinsa: Baumanin ajattelussa valta ja toimintakyky ovat toisiinsa sidoksissa olevia asioita, jotka puolestaan synnyttävät vapauden toimia haluamallaan tavalla. Eli kykenevyys on valtaa ja synnyttää siten vapautta. (Bauman 1997, 142–143.)

analyysin välineenä se pakottaisi luomaan sosiaalisia rakenteita ja käytäntöjä, joilla pyritään ihmisten tasapäästämiseen. (Sen 2010, 231–232.) Julkisen päätöksenteon yleisenä ongelmana on *yhteismitattomuus*¹⁶ eli erilaisten tavoiteltavien arvojen välillä ei ole yhteensopivaa mittatapaa (kuten vaikka bruttokansantuote), joilla nämä arvot voitaisiin asettaa utilitaristiseen tapaan paremmuus- tai toivottavuus- saati tuottavuusjärjestykseen. Tästä syystä kykenevyyden näkökulmaa on pakko soveltaa osittaisesti ja asiakohtaisesti vertailun kautta – ei yleisellä tasolla ja kaikissa tapauksissa. (Sen 2010, 239–243.)

Kykenevyydelle rinnakkainen näkökulma esiintyy myös Rawlsin oikeudenmukaisuuteoriassa. Rawls asettaa vastakkain *reilun* mahdollisuuksien tasa-arvon ja *muodollisen* mahdollisuuksien tasa-arvon, jolloin mikään ei aktiivisesti rajoita ketään pyrkimästä eteenpäin. Rawlsin mielestä muodollisessa tasa-arvossa toteutuu liian helposti kumulatiivinen kehitys, jossa ennestään yhteiskunnallisesti hyvässä asemassa olevat saavuttavat entistä paremman aseman. Rawlsin reilu mahdollisuus taas edellyttää toimenpiteitä, joissa yhtäläisesti lahjakkaat ja motivoituneet saavat samanlaiset menestymisen mahdollisuudet. Sosiaalinen asema ei saa olla este esimerkiksi koulutusuralle suuntautumisessa ja koulutusjärjestelmä tulisikin luoda luokkarajoja kaatavaksi. (Rawls 1988, 52–53; Hilpelä 2007, 649.) Tulkintani mukaan Sen ajattelee, että Rawlsin reilu mahdollisuuksien tasa-arvo on saavutettavissa juuri ihmisten kykenevyyttä vahvistamalla.

Mielestäni voisi sanoa, että Sen näkee kykenevyyden eräänlaisena vapauden korkeimpana muotona¹⁷, koska kyky ja mahdollisuus tehdä valintoja on kiinteä osa ihmisen hyvinvointia: ihminen voi sekä olla hyvinvoiva että tavoitella hyvinvointia tai sen jatkumista sekä paranemista. Senin mukaan muissa perinteisissä arviointijärjestelmissä käsitellään ensisijaisesti vain *välineitä* tämän hyvinvoinnin saavuttamiseen, ei hyvinvointia itsessään. Rawls keskittyy *ensisijaisiin hyviin*¹⁸, Dworkin (1981; 1987) *resurssien jakautumiseen* ja taloudellinen näkökulma *reaalitulojen tarkasteluun* – näitä kaikkia yhdistää instrumentaalinen luonne eli se, miten ne toimivat

¹⁶ Käsite liittyy tässä yhteydessä synonyymisesti tulkittuun *vertailukelvottomuuteen*. (Ks. Laitinen 2013, 39.)

¹⁷ Suureellinen sanavalinta on kirjoittajan eikä suoraan peräisin Senin tuotannosta.

¹⁸ "[...]ensisijaisia hyviä, toisin sanoen sellaisia arvoja, joita jokaisen rationaalisen ihmisen uskotaan haluavan" (Rawls 1971, 47). Ensisijaiset hyvät ovat siis keinoja tai resursseja, jotka voivat olla hyödyllisiä tavoiteltaessa erilaisia hyvän muotoja, joita yksilö voisi tarvita (Sen 1992, 81).

hyvinvoinnin tavoittelun välineinä, mutta eivät itsessään edusta hyvinvointia. (Sen 1992, 39–42.) Kykenevyys sen sijaan on vapauden muoto, joka keskittyy todellisiin tilaisuuksiin ja mahdollisuuksiin sekä siinä mielessä todelliseen aktuaaliseen hyvinvointiin. Ihmisen, joka voi toteuttaa itseään oman harkintansa mukaan kenenkään estämättä ja on lisäksi tähän kykenevä, voi todellakin olettaa olevan hyvinvoiva. Senin mukaan kykenevyydestä voidaan vielä erottaa kaksi erillistä vapauden lajia: vapaus hyvinvointiin¹⁹ ja vapaus itsenäiseen toimintaan²⁰, jotka nekin voivat olla keskenään ristiriidassa. (Sen 2010, 287.) Tulkitsen Senin tarkoittavan, että todellinen hyvinvointi on näiden kahden ristiriidatonta kohtaamista, kun ihminen tuntee voivansa itse vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa ja edesauttaa sen jatkumista tai jopa lisääntymistä.

Pelkkä *kykenevyyden* tarkastelu ei silti Senin mukaan yksin riitä oikeudenmukaisuusteorian pohjaksi, vaan lisäksi tarvitaan erilaisten tasa-arvoon pyrkivien tuottavien *järjestelmien* tasapuolisuutta ja *reiluutta*. Esimerkiksi naisten ja miesten elinajanodotteeseen liittyy ratkaisematon ongelma: miesten varhaisemman kuolleisuuden kompensointi johtaisi varsin epäreiluihin lopputuloksiin naisten kannalta. (Sen 2010, 295–296.) Järjestelmä, joka pyrkii tuottamaan tasa-arvoa, ei saa liiaksi rajoittaa ihmisten vapautta toisilla tasoilla tai muutenkaan synnyttää epäreiluja asetelmia. Senin mielestä tasa-arvoon liittyvää keskustelua ei voi kaventaa koskemaan *tietynlaista* tasa-arvoa, koska millään näistä muodoista ei ole ensisijaisuutta toisiin nähden kaikissa tilanteissa. Vaikka kykenevyydellä on keskeinen rooli oikeudenmukaisuuden tarkastelussa, on realistisempaa pyrkiä *vähentämään* kykenevyyteen liittyvää epätasa-arvoa kuin asettaa se järjestelmän keskipisteeksi tai ainoaksi mittariksi. Kykenevyys on esimerkiksi hedelmällinen keino tarkastella sekä yhteiskunnan kokonaisuutta että sosiaalisen oikeudenmukaisuuden jakautumista eri ryhmien kesken. (Sen 2010, 297–298.) Loppuen lopuksi Sen näkee kykenevyyden vain *ensisijaisten hyvien* korvaajana Rawlsin eroperiaatetta tarkasteltaessa tai kehitettäessä – se ei poista millään tavoin oikeudenmukaisuusteorian *vapauteen* ja *menettelytapoihin* liittyvää *reiluuden* vaatimusta. (Sen 2010, 299.) Mielestäni tämäkin osoittaa, kuinka hienovaraisesti Sen pyrkii korjaamaan Rawlsin rakennelmaan jääneitä vähäisiä valuvikoja pyrkiessään tuomaan teorian osaksi aktiivista yhteiskunnallista keskustelua.

¹⁹ Alkukielellä *well-being*.

²⁰ Alkukielellä *agency*.

3. Demokratia ja hyvä yhteiskunta

[...] demokratia on enemmän kuin poliittinen järjestelmä, se on ennen kaikkea moraalinen järjestelmä (Kelly 2004, 215; suomennos tekijän).

Tämä pääluke käsittelee demokratia-käsitteen erilaisia tulkintoja. Ensimmäiseksi perustelen aihevalintaani hieman nykytilanteen kautta eli miksi demokratian voidaan nähdä olevan jonkinlaisessa kriisissä. Toiseksi erittelen demokratian kahden eri ulottuvuuden eli institutionaalisen demokratian ja demokraattisen ideaalin välistä suhdetta – ensimmäistä lähinnä Robert A. Dahlin tuotannon näkökulmasta ja jälkimmäistä John Deweyn luoman ihanteen kautta. Seuraavat luvut neljästä kuuteen käsittelevät sitä, miten Deweyn demokratian ideaali voisi toteutua eri tavoin reaali maailmassa joko 1) toteutuneena toimintana, 2) elämäntapana ja keskusteluna tai 3) kykenevyyden synnyttämisenä ja ruokkimisena. Jokainen näistä näkökulmista linkittyy siihen, minkä tulkitsen deweyläisittäin demokratiakehitykseksi tai Amartya Senin esittämällä tavalla tasa-arvon vahvistumiseksi ihmisten kykenevyyden lisääntyessä.

3.1. Demokratian kriisi ja globaali eriarvoistuminen

”Inequality, not equality, appears to be the natural condition of humankind” (Dahl 2015, 63).

Pro gradu -tutkielmani aihevalintaa on määrittänyt kasvava huoli monista nyky maailmaan liittyvästä kehitysprosesseista: ilmastonmuutoksen ja erilaisten ekokatastrofien ilmeinen uhka,

näiden aikaansaamat levottomuudet ja väestöliikehdintä sekä edellä mainittujen suora vaikutus demokratiaan ja tasa-arvoon samalla, kun globaali talous on johtanut vaurauden dramaattiseen uusjakoon.²¹ On varsin perusteltua sanoa, että demokratia on joutunut vakavaan kriisiin:

Olemme valinnan edessä. Valinta koskee demokratian tulevaisuutta – kenties sen koko olemassaoloa. Kaikkien ihmisten tasa-arvoa ja vapautta tavoittelevana yhteiselämän muotona demokratia nojaa viime kädessä siihen, että kansalaiset tekevät valintoja sen keskeisten arvojen edistämiseksi monissa arkisissa elämäntilanteissa. [...] Ratkaisevan tärkeiksi valinnat osoittautuvat silloin, kun yhteiskunnan jännitteet kasvavat ja kärjistyvät. On valittava sinnikkään ponnistelun ja kyynisen toimettomuuden välillä. (Alhanen 2016, 9.)

Edellä mainittujen lisäksi demokraattiset yhteiskunnat kamppailevat myös monien uusien vaikeuksien kanssa. Näistä Kai Alhanen mainitsee tieteen ja teknologian nopean kehityksen, kansalaisuuden supistumisen kuluttamiseksi, yhteistoiminnan kaventumisen kilpailuksi ja talouden saavuttaman ylivallan politiikassa. Kehitys on globaalia ja Alhasen pessimistisen arvion mukaan:

[...] demokratian eteneminen on hidastunut monissa maissa, ja paikoin kehitys on kääntynyt kohti autoritääristä hallintoa. Aiemmasta menestyksestään huolimatta demokratia on vaikeuksissa valtiollisena järjestelmänä ja näivettynyt moraalisena elämäntapana. (Alhanen 2016, 55.)

Alhasen tavoin yksi johtavista demokratiatutkijoista Robert A. Dahl on huolissaan demokratian tilasta, mutta hän näkee tilanteessa myös mahdollisuuden vastavoimien syntyyn. Dahlin mukaan:

[...] voimakkaat kansainväliset ja kansalliset voimat muodostavat sellaisen poliittisen epätasa-arvon peruuttamattoman uhan, joka heikentää vallitsevia demokraattisia instituutioita niin paljon, että ne muuttavat ideaalit demokratiasta ja poliittisesta tasa-arvosta suorastaan merkityksettömiksi. Toisaalta kasvava tietoisuus siitä, että vallitseva kilpailullinen ja kulutusmyönteinen yhteiskunta ei johda onneen, antaa tilaa sellaiselle

²¹ Vrt. Alhanen 2016, 9, 55 ja Piketty 2016.

kansalaisyhteisöille, joka kannustaa pyrkimystä kohti suurempaa poliittista tasa-arvoa [...]
(Dahl 2006, x.)²²

Kuten luvun alussa olevasta lainauksesta voi päätellä, Dahlin käsitys luonnontilaisesta ihmisestä on varsin synkkä, ja siksi demokratia ja tasa-arvo vaativatkin työtä onnistuakseen sekä aktiivisia kansalaisia ja instituutioita tuekseen (Ibid., 48). Esimerkkinä yhdestä tämän hetken vastavoimasta Dahl näkee yksityisen omistamisen suosion vähentymisen ja *jakamistalouden*²³ yleistymisen uudenlaisena kollektiivisuuden sekä taloudellisen, sosiaalisen ja poliittisen tasa-arvon muotona (Ibid., 105). Liike on siis alati kahdensuuntaista, ja kriisin rinnalla syntyy myös uusia demokratian ilmenemismuotoja.

Esitetyt uhkakuvat eivät ole pelkästään uusia. John Dewey oli huolissaan melkein samoista asioista jo sata vuotta aiemmin – syyt olivat jossain määrin erilaisia, mutta monta yhdistävääkin tekijää löytyy. Risto Kuneliuksen mukaan myös Dewey näki teknisen ja taloudellisen kehityksen ihmiskunnan hitaalle edistymiselle tuottamat ongelmat. Ihmiset eivät tunnista enää asioiden välisiä vuorovaikutussuhteita eivätkä itseään aktiivisesti demokraattista julkisuutta tuottavina yhteiskunnan jäseninä. (Kunelius 2006, 25.)²⁴ Kai Alhasen mukaan Dewey näkee, että kansalaiset ovat muodollisesti saaneet oikeuden hallita yhteisöjään, mutta ovat samanaikaisesti kyvyttömiä ohjaamaan erityisesti niitä asioita, joilla on kaikkein suurin vaikutus heidän omaan elämäänsä. Alhasen (2013, 218–219) sanoin: ”Demokraattisen valtion kehitys on ollut osa historiallisia tapahtumakulkuja, joissa on korostunut yhteisöllisistä siteistään irrotettu yksilöllisyys, talouden omalakisuus ja valistunut kansanvalta. Nämä tekijät sotivat toisiaan vastaan.” Kaikkein merkittävin valta tuntuu olevan taloudellista, mutta kansalaisilla on vain hyvin rajallinen mahdollisuus vaikuttaa siihen muuta kuin kuluttajina (Ibid.). Vaikuttaisi siltä, että Dewey näki modernin maailman synnyttäneen ennennäkemättömän demokraattisen yhteiskuntarakenteen, mutta silti tuo demokratia instituutioineen oli varsin kaukana siitä Deweyn ideaalista, jota kohti tulisi Deweyn mukaan pyrkiä:

²² Suomenos tekijän.

²³ Dahl ei itse käytä tätä termiä, mutta kuvailee ilmiötä, joka tunnetaan nykyisin *jakamistalouden* nimellä.

²⁴ Tässä yhteydessä Kunelius käyttää termiä *julkiso*, joka liittyy Deweyn *public* sanan käännökseen. Katson tämän käsitteellisen keskustelun epäoleelliseksi aiheeni kannalta, joten en paneudu asiaan tätä alaviitettä enempää.

Samat voimat, jotka ovat tuoneet mukanaan demokraattisen järjestelmän, yleisen äänioikeuden sekä enemmistövaalilla valittavat viranomaiset ja lainsäätäjät, ovat luoneet myös esteitä sellaisten sosiaalisten ja humanien ihanteiden toteutumiselle, jotka edellyttävät, että hallinnon olisi aidosti oltava kaikille avoimen ja epämuodollisesti järjestäytyneen julkisen toiminnan väline. 'Uudella inhimillisten suhteiden ajalla' ei ole arvoisaa poliittisia laitoksia, demokraattinen julkinen toiminta on yhä paljolti epätäydellistä ja järjestäytymätöntä. (Dewey 2006, 132.)

Miksi demokratian tai tasa-arvon heikentymisestä pitäisi sitten olla huolissaan? Ensinnäkin tasa-arvolla tuntuu tilastollisen tutkimuksen mukaan olevan paljon vaikutusta yhteiskunnan toimivuuteen ja kansalaisten hyvinvointiin. Esimerkkinä esitän nyt tiivistettynä muutamia tärkeimpiä huomioita Richard Wilkinsonin ja Kate Pickettin tuoreesta tutkimuksesta. Wilkinsonin ja Pickettin mukaan sosiaalinen liikkuvuus korreloi suoraan tuloerojen kanssa (Wilkinson & Pickett 2011, 184–185) ja tasa-arvoinen tulonjako korreloi suoraan terveys- ja sosiaalierojen kanssa (Ibid., 199–201). Kun tulojen tasa-arvo kasvaa, sen mukanaan tuomat positiiviset edut, kuten eliniän odotteen kasvu, eivät heijastu yksistään yhteiskunnan heikompiosaisiin, vaan tuloista ja koulutuksesta riippumatta koko väestöön (Ibid., 202–209; 307–308). Tulojen tasaaminen vaikuttaisi siis lisäävän myös niiden hyvinvointia, jotka ovat tulonsiirtojen rahallisia häviäjiä. Tasa-arvoisemmat yhteiskunnat ovat myös terveempiä (Ibid., 222). Yleisesti ottaen Wilkinson ja Pickett toteavat: ”Eriarvoisissa yhteiskunnissa on enemmän ihmisiä, jotka haluavat hallita toisia, kun taas tasa-arvoisemmissa yhteiskunnissa useammat ihmiset ovat taipuvaisia kannattamaan kaikkien mukaan ottamista ja empatiaa (Ibid., 194).” Wilkinsonin ja Pickettin tutkimus keskittyy yksinomaan tulojen tasa-arvoon, mikä on hyvin kapea tapa tarkastella tasa-arvon käsitettä sen kaikessa laajuudessaan. Tulot ovat kuitenkin helppo ja eksaktisti mitattava tutkimuskohde – toisin kuin monet muut tasa-arvon kannalta keskeiset tekijät – ja siksi tällainen tutkimus on tärkeää ja välttämätöntä. Mielestäni tulojen tasa-arvon näkökulma antaa kaikessa kapeudessaankin rohkaisevaa näyttöä siitä, että tasa-arvon vahvistumisella voidaan osoittaa konkreettisia positiivisia vaikutuksia yhteiskuntaan ja kansalaisten hyvinvointiin.

Robert A. Dahl puolestaan perustelee demokratiaa tavoiteltavana hallinnon muotona useista käytännöllisistä näkökulmista. Demokratia on valtiomuoto, joka toisaalta varmimmin välttää tyrannian sekä toisaalta yhdistää kansalaisten perusoikeudet, yleisen henkilökohtaisen vapauden, itsemääräämisoikeuden, moraalisen autonomian, inhimillisen kehityksen, henkilökohtaisten intressien suojan ja poliittien tasa-arvon. (Dahl 2015, 44–45.) Demokratia ei voi täysin estää ”enemmistön tyranniaa”, koska ei ole mahdollista luoda sellaista lakijärjestelmää, jolla tämä ongelma olisi ratkaistavissa. Tästä huolimatta se on mitä suurimmalla todennäköisyydellä autoritääristä hallintamallia oikeudenmukaisempi järjestelmä. (Ibid., 47–48.) Dahlin mukaan demokraattisessa järjestelmässä ihmisellä on maksimaalinen mahdollisuus kehittää itseään omaehtoisesti, mutta demokraattinen järjestelmä ei häntä siihen pakota. (Ibid., 56) Tämä viimeinen Dahlin huomio muodostaa kaikkein suurimman ongelman demokratian selviytymiselle, koska kuten tässä tutkimuksessa toistuvasti esitetään, valveutuneet itseään kehittävät kansalaiset ovat demokraattisen järjestelmän elinehto. Jos kansalaiset eivät syystä tai toisesta halua kehittyä, demokratian elinvoimaisuus ja uudistumisen ovat vaarassa. Tämä johdattaa myös pro gradu - tutkielmani viimeisen suuren kysymyksen äärelle: kuinka yhteiskunta voisi kasvatuksen keinoin tukea kansalaistensa kehittymistä demokraattisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi.

3.2. Demokratian lyhyt historia hallinnon muotona ja ideaalina

John Deweyn mukaan demokratiaa on välttämätöntä käsitellä suhteessa sen historiaan. Vain osana historiallista kehityskulkua demokratian merkitys tulee todeksi:

Demokraattisen poliittisen järjestelmän yleistävä tarkasteleminen irrallaan sen historiallisesta taustasta johtaa sen merkityksen väärinymmärtämiseen. Samalla hukkuvat kaikki keinot esittää älyllistä kritiikkiä sitä kohtaan. Lähestyttäessä demokratiaa selkeän historiallisesta tarkastelunäkökulmasta ei sen tärkeää ja jopa kilpailijoihinsa nähden ylivoimaista asemaa eettisenä ja sosiaalisena ihanteena siten vähätellä. (Dewey 2006, 108.)

Demokratiasta on Robert A. Dahlin mukaan keskusteltu jo 2500 vuotta, mutta demokratia nykyisessä mielessä on varsin nuori. Vasta parisataa vuotta jonkinasteinen demokratia on ollut

yleinen hallintomalli, ja yleinen äänioikeus otettiin käyttöön laajasti 1900-luvun alkupuolella. Dahlin sanoin moderni demokratia on siis tuskin kovin ”nuorekasta”, mutta ei missään nimessä muinaista. (Dahl 2015, 3–4.) Keräilijäyhteisöissä primitiivinen tasa-arvoon perustuva demokratia on todennäköisesti muodostanut ”luonnollisen” poliittisen järjestelmän, joka on palvellut jokapäiväisiä tarpeita. Aloilleen asettuminen maanviljelyksen yleistyessä synnytti kiinteitä yhteiskuntia, mutta toisaalta kaupankäynti lisäsi ulkoisten suhteiden määrää. Tämä päätti demokratian ensimmäisen vaiheen, ja tilalle nousivat hallitseminen ja hierarkia. Vasta 500-luvulla eaa. muutamissa paikoissa, kuten Välimeren ja Pohjois-Euroopan suotuisissa olosuhteissa, alkoi muodostua pieniä ryhmiä, joissa tämä primitiivisen demokratian malli syntyi uudelleen. (Ibid., 10–11.)

Antiikin jälkeisessä demokraattisen valtiomuodon synnyssä John Dewey näkee Kai Alhasen mukaan kolme suurta poliittista kehityskulkua. Ensinnäkin 1600-luvulla valistus ja reformaatio asettuvat vastustamaan perinteisiä hallintomuotoja. Uskonnollisuus korvautuu tieteellisyydellä samalla, kun valta siirtyy uusille ryhmille – yhteiskunnallinen jännite ei ollut yksilön ja valtion välinen vaan vallasta kamppailevien ryhmien välinen. Toiseksi 1700-luvulla liberalismi tähtää yksilöiden vapaan taloudellisen toiminnan suojaamiseksi valtiovallan aktiiviseen rajoittamiseen.²⁵ Kolmanneksi 1800-luvulta alkaen teollistumisen ja globalisaation ensimmäinen vaihe murtaa ihmisten paikallisen eristyneisyyden, ja luo tarpeen vaikuttaa pelkän paikallistason sijaan koko yhteiskunnan kehitykseen. Koska Deweyn mukaan demokratia vastasi tähän vaikuttamisen tarpeeseen parhaiten, demokraattinen järjestelmä sai kansanjoukkojen laajan kannatuksen ja tämä johti lopulta demokraattisen hallintojärjestelmän syntyyn. (Alhanen 2013, 213–215.)

Demokratian synnyssä ja kehityksessä ei siis ole mitään yhtäkkistä tai hetkellistä:

Poliittiset muodostumat eivät saa alkuaan yhdellä iskulla. Suurinkin muutos on toteen käydessään tulosta tavattoman pitkistä sarjasta mukautumista ja korjausliikkeitä, jotka

²⁵ Näin kapeasti tulkittu liberalismi muodostaa pohjan nykyiselle uusliberalismille, johon palaan tutkimuksessani myöhemmin.

kaikki ovat reaktioita johonkin erityiseen tilanteeseen. Jälkikäteen voimme nähdä muutoksen edenneen enemmän tai vähemmän vakaasti johonkin tiettyyn suuntaan. (Dewey 2006, 109.)

Demokratia ei ole Deweyn mukaan syntynyt myöskään tarkoituksellisesti tai suuren yhteisen ideaalin ajamana, vaan reaktioina vallitsevien poliittisten instituutioiden ongelmiin. Toisin sanoen ihmiset ovat reagoineet vallitsevan yhteiskunnan epäkohtiin, samalla kun nämä ajatukset ovat tiivistyneet yhteiskunnallisiksi teorioiksi kuten perusoikeuksiksi. Poliittinen teoria ja sen luoma ideaali eivät ole liikkeelle sysäävä voima vaan osa tätä prosessia: ”Teoriat olivat muutoksen heijastumia ajatuksissa.” (Ibid., 109–110.)

Kun puhutaan demokratian käsitteestä, on Robert A. Dahlin mukaan tärkeää erottaa toisistaan demokratia *ideaalisena* ja *aktuaalisena* eli toteutuneena demokratiana (Dahl 2015, 26). Näistä ensimmäinen käsittelee demokratian tavoitteita eli sitä, mitä demokratia on ja mihin sitä tarvitaan. Jälkimmäinen puolestaan keskittyy demokratiaan hallintomallina eli siihen, mitä instituutioita demokratia tarvitsee toimiakseen ja millaiset olosuhteet suosivat demokratiaa. (Ibid., 28–29.) Laillisilla ja hallinnollisilla instituutioilla on Dahlin mukaan varsin merkittävä rooli demokratian ylläpitäjänä, koska ilman niitä poliittisen tasa-arvon saavutukset jäisivät väistämättä lyhytaikaisiksi (Dahl 2006, 48). Dahl ei pidä täydellistä poliittista tasa-arvoa saavutettavissa olevana tavoitteena, mutta näkee tämän silti tavoittelemisen arvoisena asiana – suuntana, jota kohti pyrkii (Ibid., 49).

Dahl listaa muutamia keskeisiä instituutioita, joita tarvitaan suuren mittakaavan (kuten esimerkiksi kokonaisen valtion laajuisen) demokratian toteutumiseen. *Ensinnäkin* tarvitaan vaaleilla valittavat viranhaltijat sekä säännöllinen vaalijärjestelmä. *Toiseksi* on välttämättömiä perusoikeuksia, kuten sananvapaus ja järjestäytymisen vapaus, sekä näiden toimintaa ruokkimaan tarvitaan vaihtoehtoisia tiedonlähteitä, kuten vapaa media. *Kolmanneksi* Dahl mainitsee inklusiivisen kansalaisuuden eli kaikkien edellä mainittujen asioiden tulee koskettaa yhtäläisesti kaikkia valtioon vakituisesti asettautuneita kansalaisia. (Dahl 2015, 85–86.) Näiden lisäksi Dahl pohdiskelee teoksessaan *On Democracy* (2015) useita muun muassa valtion kokoon liittyviä kysymyksiä, kuten sitä, milloin demokratia on välttämätöntä järjestää edustuksellisessa muodossa. Edellä mainitut

kolme instituutiota ovat kuitenkin perusinstituutioita, joiden varaan voidaan katsoa demokraattisen hallinnon rakentuvan.

Robert A. Dahlilla on määritelmä myös demokraattisen järjestelmän ideaalille tai ainakin sen vähimmäisvaatimuksille. Demokratian tulee johtaa kaikkien kansalaisten aktiiviseen osallistumiseen, ja tätä toteutetaan tasa-arvoisten äänestysten kautta. Kansalaisten pitää olla mahdollista saavuttaa riittävä ymmärrys politiikan sisällöistä ja seurauksista, jotta he kykenevät tekemään perusteltuja päätöksiä ja tarvittaessa vaihtamaan politiikkaa äänestysten kautta. (Dahl 2015, 37–38.)²⁶ Ilman tätä ymmärrystä demokratia muuttuu näennäiseksi ja kansalaisista tulee poliittisen vaikuttamisen passiivisia kohteita. Oman tutkimukseni kannalta keskeisimpiä asioita ovat kansalaisten osallistuminen ja heidän poliittisen ymmärryksensä kehittyminen. Kuinka koulutus voisi tukea ihmisten kasvua aktiivisiksi ja tiedostaviksi kansalaisiksi: toisaalta antaa tarvittavat tiedot ja taidot, mutta toisaalta myös motivoida demokraattiseen prosessiin osallistumiseen.

Dahlin mukaan demokraattisen ideaalin kriteerit eivät todennäköisesti ole toteutettavissa reaali maailmassa sellaisenaan, mutta ne voivat antaa suuntaa demokraattisten järjestelmien – kuten perustuslaki, sopimukset ja poliittiset instituutiot – tarkasteluun ja arviointiin (Dahl 2015, 42). Myös Dewey korostaa, että demokraattinen hallinto kattaa aina vain joitain osia demokratian laajemmasta ihanteesta: “[...] demokratia sosiaalisena ideana on erotettava poliittisesta demokratiasta hallitusjärjestelmänä. [...] Demokratian idea on niin laaja ja syvä, ettei paraskaan valtio voi siihen koskaan yltää. ” (Dewey 2006, 163)²⁷ Hallinto puolestaan on vain demokratian toteuttamisen väline, koska: “[...] organisaatio ei ole koskaan päämäärä itsessään. Se on keino edistää yhteyksiä ihmisten välillä moninkertaistamalla ihmisten välisiä yhteenliittymiä, ohjaamalla heidän kanssakäymistään kaikkein hedelmällisimpiin muotoihin.” (Dewey 2012, 218.) Kai Alhasen mukaan demokratia onkin valtiomuoto, joka ei ole täysimuotoisesti toteutunut vielä missään ilman, että siihen on sekoittunut muita tekijöitä, kuten valtaeliitin tai eturyhmien

²⁶ Vrt. Alhanen 2016, 10.

²⁷ Vrt. Alhanen 2013, 212.

hallintapyrkimyksiä ja politiikan alistamista talouden vaatimukseen (Alhanen 2016, 11).²⁸ Myös Risto Kuneliuksen mukaan Dewey näkee demokratian loputtomana ja täydellistymättömänä projektina: demokratian muoto säilyy jatkuvasti avoinna ja muutoksen alaisena (Kunelius 2006, 24).

3.3. Oikeudenmukaisuus toiminnan piirteenä eikä järjestelmän ominaisuutena

Vapaan ja demokraattisen yhteisön (tai yhteiskunnan) merkiksi tulee myös se, että se sallii erilaisten ihmisten antaa oman toiminnallisen panoksensa yhteisiin asioihin (Kunelius 2006, 28).

John Dewey näkee, että niin yhteiskunta kuin ihmisten kokema oikeudenmukaisuus ja siitä kumpuava demokratia ovat ensisijaisesti aktiivisen toiminnan tulosta eikä instituutioiden tuote:

[...] yhteiskunta muodostuu useista yhteiselämän muodoista eikä ole vain yksi ja tietty organisaatio. Yhteiskunta tarkoittaa yhteenliittymistä: yhteen tulemistä jaetussa vuorovaikutuksessa ja toiminnassa minkä tahansa sellaisen kokemuksen muodon parantamiseksi, joka laajenee ja vahvistuu kun se jaetaan. (Dewey 2012, 216–217.)

Itse asiassa Dewey ei edes näe järkevää vaihtoehtoa tällaiselle demokratialle:

Ideana demokratia ei ole vaihtoehto muunlaisille yhteiselämän periaatteille. Se itse on tuo yhteisöllisen elämän idea. Se on ihanne sanan ainoassa järkeenkäyvässä merkityksessä: jossain olevassa ilmenevä taipumus tai kehityskulku vietyinä äärimmäiselle rajalleen,

²⁸ Tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen mutta mielestäni vähäinen ristiriita piilee siinä, että John Dewey ja Robert A. Dahl näkevät *kapitalismin* aivan vastakkaisista suunnista: ensimmäiselle se on demokratian vihollinen ja jälkimmäiselle demokraattisen yhteiskunnan materiaalistien edellytysten tuottaja. Näkisin, että suurin ero näiden ajattelijoiden välillä on kuitenkin sanan *kapitalismi* määrittelyssä ja toisaalta lähes sadan vuoden ero julkaisuajankohdassa.

tarkasteltuna ikään kuin se olisi loppuun asti kehitetty ja täydellinen. Koska mitkään olevat eivät koskaan saavuta sellaista täydellisyyttä vaan eksyvät todellisuudessa raiteiltaan ja törmäävät esteisiin, demokratia ei tässä mielessä ole todellista eikä koskaan käy toteen. (Dewey 2006, 167–168.)

Robert A. Dahlin ja John Deweyn tavoin myös Amartya Sen näkee instituutioiden välttämättömyyden demokratian ylläpitäjinä, mutta mainittujen tavoin pitää demokratiaa instituutioita syvällisempänä ilmiönä. Senin mukaan oikeudenmukaisuus on ensisijaisesti ihmisten toimintaa, mutta myös oikein valitut instituutiot voivat vahvistaa pyrkimystä oikeudenmukaisuuteen. Instituutiot antavat ihmisille mahdollisuuden elää valitsemiensa arvojen mukaan, mutta toisaalta instituutiot voivat myös helpottaa julkista keskustelua siitä, mitä arvoja ja prioriteetteja pidämme tärkeinä. (Sen 2010, xii.)

Demokraattista vapautta voidaan epäilemättä käyttää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vahvistamiseen ja paremman sekä reilumman politiikan luomiseen. Prosessi itsessään ei kuitenkaan ole automaattinen, vaan vaatii aktivismia ja poliittisesti osallistuvia kansalaisia. (Ibid., 351.)

Esimerkkinä instituutioiden ja toiminnan välisestä suhteesta Sen nostaa esiin markiisi Condorcet'n naisten koulutuksen puolustamisen. Naisten kouluttaminen tukee oikeudenmukaista yhteiskuntaa kahdella tavalla: toisaalta koulutuksen tarjoaminen on itsessään oikeudenmukaista ja toisaalta koulutus tuo naisten äänen esiin perheissä, yhteiskunnassa ja sosiaalisessa elämässä. Välilliset vaikutukset voivat olla vielä tätäkin suuremmat ja esimerkiksi väestöräjähdyksen torjunnassa naisten koulutus on ollut yksi tehokkaimmista tekijöistä. (Sen 2010, 111–112.) Senin esimerkki kuvastaa sitä, miten instituutiot mahdollistavat kansalaisten oikeudenmukaisuutta luovan toiminnan ja toiminta synnyttää syvempää oikeudenmukaisuutta kuin, mitä instituutiot itsessään kykenevät luomaan.

Robert A. Dahl pohtii, mikä saa ihmiset toimimaan eli tavoittelemaan poliittista tasa-arvoa: järki, egoismi, altruismi, myötätunto, empatia, kateus, viha tai mikään näistä? Hume ja Kant ovat osoittaneet, että meidän tulee erottaa toisistaan se, miten ihmiset todellisuudessa toimivat, siitä,

miten heidän tulisi toimia. Jos poliittisen tasa-arvon tavoittelu ei kytkeydy johonkin ihmisen perusolemuksessa, muuttuu se käytännön syistä epäoleelliseksi tavoitteeksi. Dahlin mielestä tämä on tärkeää, koska hänen niin kuin Humenkin mukaan ihmistä ei aja ensisijaisesti järki vaan tunteet ja intohimot. Järki voi tarjota välineet oikeudenmukaisuuden tavoitteluun, mutta tunne on se, joka puskee meitä eteenpäin. (Dahl 2006, 30–31.) *Luontaisessa tasa-arvossa*²⁹ ei ole kysymys vain siitä, miten asiat ovat, vaan siitä, kuinka niiden tulisi olla. Kyseessä ei ole siis vain tosiasiat vaan myös moraalinen arvio. (Dahl 2015, 64–65.) Dahl tekee erilaisten biologisten kokeiden perusteella johtopäätöksen, että ihminen on lajina lähisukulaistensa tavoin luonnostaan kytkeytynyt *oikeudenmukaisuuden kokemukseen*,³⁰ joka yhdistää toisaalta järkipäisen päättelyn, mutta toisaalta myös emotionaalisen kokemuksen. Näin ollen oikeudenmukaisuus on jotain, mikä syntyy sekä järkipäisestä päättelystä että tunneperäisestä kokemuksesta. (Dahl 2006, 37–42.) Näistä ajatuksista voidaan myös johtaa yksi vastaus aiemmin esittämäni motivaatiokysymykseen. Jos Dahl on oikeassa ja ihminen on todella syntyjään kytkeytynyt oikeudenmukaisuuden kokemukseen, paras tapa motivoida ihmistä toimimaan oikein on antaa hänelle tarvittavat välineet toteuttaa luontaista oikeudenmukaisuuden kaipuutaan. Tutkimukseni keskiössä olevat kasvatus ja koulutus ovat yksi niistä instituutioista, joilla näitä välineitä voidaan tarjota.

3.4. Demokratia elämäntapana ja keskustelun kautta hallitsemisena

Tutkielmani keskeisiä teemoja on tapa nähdä demokratia yhteiskunnan instituutioita suurempana ja arjessa jatkuvasti läsnä olevana ilmiönä eli elämäntapana tai jatkuvasti yhä uudelleen käytävänä keskusteluna. Kai Alhasen mukaan tämä piirre on leimannut demokratiakäsitystä antiikin Kreikasta asti:

²⁹ Alkukielisenä *intrinsic equality* ja tällä Dahl tekee rinnastuksen esimerkiksi Yhdysvaltain itsenäisyysjulistuksen *luontaiseen vapauteen*, jonka kaltaisena hän näkee tämän käsitteen.

³⁰ Tätä voi verrata Rawlsin *reiluuden* käsitteeseen.

Ateenalaisille demokratia ei merkinnyt pelkästään kansanvaltaan perustuvaa hallintojärjestelmää. Heille demokratia ilmensi myös tietynlaista moraalista elämäntapaa, jonka ytimessä olivat kansalaisten tasa-arvo ja vapaus. Demokraattisen valtiomuodon ja elämäntavan ajateltiin kulkevan käsi kädessä: kansalaisten hyvä elämä oli mahdollista vain oikeanlaisessa valtiomuodossa, ja demokraattinen valtio taas pysyi kasassa vain, jos kansalaiset harjoittivat hyveisiin tähtäävää elämäntapaa. (Alhanen 2016, 57.)

Elämäntavan on ajateltu ratkaisevan myös yhden demokratian suurimmista haasteista eli sen, miten ihmiset saadaan Alhasen sanoin unohtamaan ”itsekkäät pyrkimyksensä ja etsimään yhteiseen hyvään tähtäviä ratkaisuja” (Ibid., 12). Demokraattinen elämäntapa tähtää siis mitä ilmeisimmin kansalaisten hyvinvointiin ja yhteiskunnan harmoniseen yhteiselo.

Risto Kuneliuksen mukaan Dewey näkee valtioteorian harhautuneen joko etsimään valtioiden synnyn ja toiminnan selittävää alkuperäistä historiallista ”syytä” tai sitten luomaan jonkinlaista *ylihistoriallista ideaalia*, johon vallitsevia yhteiskuntia voisi verrata. Molemmissa politiikan ja julkisen toiminnan selitystä sekä arviointiperusteita tarkastellaan virheellisesti niiden itsensä ulkopuolelta. (Kunelius 2006, 20.) Deweyn mukaan katse tulee kääntää näistä teoreettisista tarkasteluista kansalaisten käytännölliseen toimintaan: ”[...] valtiomuodot, joissa kansalaisten tietoinen ja kokeileva toiminta nousevat keskiöön, ovat siten demokratian kannalta parempia.” (Ibid., 21.) Kun demokratiaa tarkastellaan näin läheltä ja käytännön tasolta, helposti huomio takertuu demokratian toimivuuden haastaviin ristiriitoihin ja epäkohtiin. Kuneliuksen mukaan Dewey näkee tässäkin rajoitteen sijaan demokratian elinvoiman: havaitut puutteet ovat vain esimerkkejä siitä, että demokraattisen julkisuuden mekanismi toimii ja ongelmista tulee yhteisesti jaettuja. Epäkohdat ja niistä syntynyt keskustelu on merkki siitä, että demokratia elää ja korjaa itseään. (Ibid, 24.)

Vuorovaikutuksen tosiasioista ponnistava demokrateoria siis oikeastaan päättyy käsitykseen, että demokraattisen yhteisön, yhteiskunnan tai elämäntavan tunnistaa sen taipumuksesta nostaa jatkuvasti esiin sitä itseään koskevia ongelmia ja sallia mitä monimutkaisimpien ongelmien esiin artikuloiminen (Ibid., 26).

Myös Amartya Sen käsittää demokratian *keskustelun kautta hallitsemisena*³¹. Senin mukaan tämä voidaan saavuttaa antamalla ihmisille tarvittavaa tietoa ja ajattelun välineitä sekä luomalla mahdollisuus keskustelulle. Demokratia ei ole olemassa yksin instituutiona vaan kysymys on siitä, kuinka eri äänet sen sisällä tulevat kuulluiksi. Senin mukaan tämä on myös ainoa keino globaalin demokratian edistämiseksi. Globaalin demokraattisen instituution luominen ei ole uskottava ajatus, mutta kun demokratia nähdään keskustelun kautta syntyvänä ideana, tämä idea voi inspiroida ja johtaa konkreettisiin toimiin ympäri maailman. (Sen 2010, xii-xiii.) Sen näkee keskustelun erottamattomana osana demokratiaa ja koko oikeudenmukaisuuden ideaa: ”Jos oikeudenmukaisuuden vaatimukset ovat saavutettavissa vain julkisen keskustelun kautta ja jos julkinen päättely on perustavanlaatuisesti kytkeytynyt demokratian ideaan, niin silloin näiden kahden välillä on läheinen suhde ja jaettuja yhteisiä piirteitä” (Ibid., 326)³². Senin mukaan demokratia on siis tiiviisti kytkeytynyt oikeudenmukaisuuden käsitteeseen eikä näitä kumpaakaan ole olemassa ilman molempia ylläpitävää julkista keskustelua.

Amartya Senia ja John Deweyta yhdistää tapa, jolla he näkevät keskustelun yhteiskunnan oikeudenmukaista perusrakennetta ylläpitävänä voimana. Risto Kuneliuksen mukaan Deweyn pragmatismissa koko yhteiskunta rakentuu ihmisten välisen vuorovaikutuksen varaan:

[...] kirkas ymmärrys sekä demokratian ongelmista että sen mahdollisuuksista voi löytyä vain lähdettäessä liikkeelle siitä, että ihmiset ovat olemassa vain suhteissaan maailmaan ja toisiinsa. Yksilöiden välinen monimuotoinen vuorovaikutus tarjoaa ne pitävät havainnot, joista politiikan teorian on lähdettävä liikkeelle. (Kunelius 2006, 15–16.)

Kansalaisten käymä keskinäinen viestintä on siis pohja koko demokraattiselle järjestelmälle (Ibid., 25). Deweyn ajattelussa keskustelun merkitys demokratian ytimessä on Kuneliuksen mukaan jotain suurempaan kuin pelkästään parhaan argumentin etsintää ja totuuden lähestymistä itseään korjaavassa liikkeessä. Jo viestinnällä itsessään on syvälinen yhteisöä luova ja ylläpitävä vaikutus. Osallistuessaan dialogiin ja antaessaan oman panoksensa kansalaiset toisaalta kokevat kuuluvansa yhteisöön ja toisaalta saavat täyttymyksen tunteen omasta erityisestä panoksestaan dialogiin:

³¹ Fraasi on Senin mukaan alun perin peräisin Walter Bagehotilta, mutta John Stuart Millin tuotanto teki tämän näkökulman laajemmin ymmärretyksi ja hyväksytyksi (Sen 2010, 324).

³² Suomenos tekijän.

”Deweyn mukaan tällaisessa intersubjektiivisuuden kokemuksessa, merkityksen jakamisessa, osallisena olemisessa, yhdistyvät arkipäiväinen oleminen ja ihmisen korkein hyvä.” (Ibid., 30.)

Kai Alhasen mukaan Deweyn ajattelussa myöskään yksityisen ja julkisen toiminnan ero ei ole jyrkkä tai yksiselitteinen, vaan jatkuvassa liikkeessä oleva raja. Ihmiset ovat sosiaalisten suhteiden muovaamia yksilöitä niin yksityisen kuin julkisenkin toiminnan alueella. (Alhanen 2013, 222.) Deweyn mukaan sama yhteiskuntaa ylläpitävä keskustelu on siis läsnä kaikkialla foorumista riippumatta. Alhanen näkee tässä taustalla Deweyn omaan henkilöhistoriaan liittyvät kokemukset. Dewey haluaa siirtää pikkukaupungissa kokemansa luonnollisen yhteisöllisyyden ja demokratian osaksi teollistunutta, kaupungistunutta ja kansainvälistyvää maailmaa, koska moderni demokraattinen valtiomuoto ”heijastelee todellisen demokraattisen yhteiselämän ihannetta vain himmeästi”. (Ibid., 229.) Deweyn ihanteena on siis pienissä yhteisöissä syntyvä luonnollinen yhteisöllisyys, ja hänen filosofiansa suuria linjoja on se, kuinka tämänkaltaisen yhteisöllisyys voitaisiin ulottaa koskemaan jossain orgaanisessa ja toimivassa muodossa koko yhteiskuntaa.

3.5. Kykenevyys demokratian muotona ja demokratia kykenevyyden suojelijana

Kun demokratia määritellään edellisessä luvussa esitettyyn tapaan elämäntapana ja keskusteluna, demokratian olemassaololle voidaan mielestäni esitetyn perusteella määritellä kaksi ehtoa. *Ensinnäkin* demokratia on toimiva vain silloin, kun kansalaiset ovat sekä kykeneviä että halukkaita ylläpitämään sitä, eli heillä on tarvittavat tiedot sekä taidot keskustelun käymiseen sekä motivaatio vaikuttaa yhteisiin asioihin yhteiskunnallisen keskustelun kautta. *Toiseksi* demokratia edellyttää tasa-arvoa ja vapautta, koska kuten Robert A. Dahl toteaa: ”Poliittisen tasa-arvon olemassaolo on demokratian välttämätön ennakkoehto” (Dahl 2006, ix). Tasa-arvo ja vapaus ruokkivat kansalaisten kykyä elää demokratiassa ja ylläpitää sitä. Mielestäni tässä on Amartya Senin ajattelun yksi keskeinen ydin: kykenevyys ja demokratia ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa ja

toista ei ole ilman toista – kykenevyys ruokkii demokratiaa ja demokratia suojelee kansalaisten kykenevyyttä.³³

Kykenevyyden tasa-arvoa ei voida Senin mukaan tarkastella yksin, vaan siinä tulee ottaa huomioon myös yhteiskunnan kokonaisuus ja tehokkuus. Jos tasa-arvoa ei tarkastella koko yhteiskunnan mitassa, se voi johtaa jopa kykenevyyden vähentymiseen yleisellä tasolla – mikä ei tietenkään voi olla tavoiteltavaa. (Sen 1992, 7-8.) Esimerkiksi pyrkimys ”täydelliseen esteettömyyteen” voi tuottaa tilanteen, jossa nämä normit tuottavat kyllä merkittävän hyödyn pienelle joukolle ihmisiä, mutta vastaavasti monenlaisia uusia esteitä (kuten mittavia kustannuksia ja normatiivisia kieltoja) paljon suuremmalle joukolle ihmisiä. Tässä mielessä näen Senin ajattelun taustalla myös *utilitaristisia*³⁴ piirteitä, koska hänen mielestään yhteiskunnan kokonaisuus ei selvästikään voi olla alisteinen yksilön saamalle henkilökohtaisesti suurelle mutta yhteiskunnallisesti vähäisemmälle hyödyille.

Myös Robert A. Dahl näkee kansalaisten kykenevyyden demokraattisen yhteiskunnan ytimessä. Dahlin mielestä kansalaiset saavat tarvittavan ymmärryksen poliittisista järjestelmistä välttämättömien perustaitojen osalta koulussa. Koulutusta täydentävät median tarjoamat tiedot, poliittisten puolueiden ja järjestöjen tarjonta sekä keskinäinen kilpailu huomiosta. Niin ikään edustuksellisessa järjestelmässä kansalaisen ei tarvitse tietää Dahlin mielestä ”aivan valtavasti”, jotta hän kykenee äänestämällä valitsemaan tarjolla olevien kilpailevien vaihtoehtojen välillä ja siten ulkoistamaan lopullisen päätöksenteon poliittisille toimijoille. (Dahl 2015, 185.) Toisaalta Dahl näkee nykyajan kompleksisuuden lisääntymisen haasteena tarpeellisen kansalaiskoulutuksen toteutumiselle: vaikka demokraattisissa valtioissa yleinen koulutustaso on noussut, samanaikaisesti julkisten asioiden ymmärtäminen on muuttunut vaikeammaksi. Myös informaatiotulva muodostaa oman ongelmansa, koska kansalaisten on entistä vaikeampaa omaksua oleellista tietoa mediatarjonnan jatkuvasti lisääntyessä. (Ibid., 187.) Näiden seurauksena demokraattisten valtioiden pakottavana haasteena on tulevaisuudessa kehittää kansalaistensa

³³ Vrt. Alhanen 2016, 16.

³⁴ Tällä viitataan jonkinlaiseen valistuneeseen versioon *Benthamin kalkyylistä*, ja toisaalta John Stuart Mill on selvästi innoittanut Amartya Senia – sen verran usein hänen nimensä toistuu Senin tuotannossa varsin myönteisessä valossa.

kykyä osallistua poliittiseen elämään. Siksi myös kansalaiskasvatusta tuottavia instituutioita tulee kehittää edelleen ja ottaa käyttöön uusia keinoja. (Ibid., 187–188.)

Kykenevyyden näkökulma ei ole kovin kaukana myöskään John Deweyn ajattelusta, jossa yhtenä keskeisenä motiivina on yksilön vapauden kasvattaminen – joka on monessa mielessä synonyyminen käsite kykenevyyden kanssa. Kai Alhasen mukaan:

Vapaus ei siis ole ihmisten luontainen eksistentiaalinen olotila vaan tilannesidonnainen mahdollisuus, joka voi kasvaa ja vähentyä yksilön oman toiminnan seurauksena. Todellinen toiminnan vapaus on saavutus, jonka eteen ihmisen täytyy yhä uudelleen ponnistella. Deweyn mukaan ihminen voi parhaiten turvata vapautensa säilymisen ja kasvamisen huolehtimalla siitä, että hän kykenee jatkuvasti oppimaan omista kokemuksistaan. (Alhanen 2013, 162.)

Ihmisen ei pidä pohtia vapautta metafyyssisenä maailmasta ja elämästä irrallisena spekulatiiona, vaan käyttää älyään kulloistenkin toiminnan ja kokemuksen rajoitusten poistamiseen sekä siten nähdä omat kasvumahdollisuutensa (Ibid., 162). Alhasen mukaan Deweyn ajattelussa koko demokraattinen yhteiselämä on kykyjen ja tarpeiden välistä tasapainottelua. *Ensinnäkin* jokaisen tulee päästä osallistumaan yhteiskunnallisen toiminnan ohjaamiseen ja päämäärien suunnitteluun kykyjensä mukaan. *Toiseksi* jokaisen tulee päästä osalliseksi yhteistoiminnan tuottamista arvokkaista asioista tarpeidensa mukaan. (Ibid., 231–232.)³⁵ Alhanen jatkaa:

Dewey ajattelee, että demokraattisessa yhteiskunnassa jokaisen instituution arvon mittana on se, missä määrin se edistää demokraattisen yhteiselämän toteutumista. Hän asettaa tämän edellytyksen kaikkien yhteiskunnallisten instituutioiden uudistamisen lähtökohdaksi, yhtä lailla koulutuksen, työelämän kuin politiikankin. (Ibid., 234.)

³⁵ Tämä on yksi konkreettinen esimerkki Deweyn ja Marxin tuotannon läheisistä suhteista. Dewey ei kuitenkaan tunnusta monia Marxin keskeisiä oppeja, kuten historiallista determinismia eikä väkivaltaisten keinojen käyttämistä kommunismin absoluuttisen päämäärän saavuttamiseksi (Alhanen 2013, 218). Tässä mielessä Deweyn kutsuminen ”marxilaiseksi” olisi mielestäni tahallista leimaamista.

Jos siis halutaan kehittää demokratiaa tällä Senin, Deweyn ja Dahlin viitoittamalla tiellä, tulee luoda instituutioita, jotka tarjoavat kansalaisille välineitä heidän kykeneväisyytensä ruokkimiseen. Tätä kutsumme *kasvatukseksi*, jota tarkastelemme tarkemmin seuraavassa pääluvussa.

4. Kasvatuksen rooli osana demokratiaa ja tasa-arvoista yhteiskuntaa

Tässä pääluvussa perehdyn laajasti John Deweyn kasvatustajatteluun, mutta keskityn erityisesti klassikkoteoksen *Democracy and Education* (1916) referointiin ja analysointiin. Muut lähteet ovat peili näille ajatuksille ja toisaalta syventävät kuvaa Deweystä hänen muun tuotantonsa kautta, toisaalta esittelevät muiden tulkintoja Deweyn ajatuksista. Luvussa 4.1. käsittelen Deweyn näkemystä kasvatuksesta historiallisessa kontekstissa, koska kuten Dewey on usein todennut, yhteiskunta saa merkityksensä vain osana historiallista kehitystä.³⁶ Luvussa 4.2. pyrin taustoittamaan Deweyn ajatuksia perustelemalla kasvatuksen välttämättömyyttä demokraattisen yhteiskunnan kannalta ja niin ikään esittelemään Deweyn kasvatuksen ideaalin. Nämä yhdistän tuoreisiin näkökulmiin koulutuksen ja tasa-arvon kiinteästä suhteesta. Luvussa 4.3. nostan esiin Deweyn tuotantoa tutkiessa mieleeni nousseet kaksi erilaista näkökulmaa: ensinnäkin *demokraattisen kasvatuksen* ja toiseksi *kasvattamisen demokratiaan*, jotka näen erilaisina ja toisiaan täydentävinä lähestymistapoina tarkastella Deweyn kasvatustilofosofian ja demokratiaan pyrkivän yhteiskunnan välistä suhdetta.

³⁶ Ks. Dewey 2006, 108.

4.1. Kasvatuksen historiasta ja suuntauksista

John Deweyn mukaan *kasvatus*³⁷ on koko yhteiskunnan perusta: se tekee kommunikaation sekä tiedon ja kokemuksen siirron avulla elämästä pelkkää biologista olemista suurempaa (Dewey 1916, 3–4). Ilman kasvatusta ihmisellä ei olisi kuin nykyhetki, ja kaikki menneet saavutukset hukkuisivat saman tien muistijälkien kadotessa. Deweyn mukaan elämän jatkuvuus on riippuvainen jatkuvasta uudentumisesta. Kasvatus on välttämätöntä sosiaaliselle elämälle samalla tavoin kuin ravinto ja lisääntyminen ovat fyysiselle elämälle. Yhteiskunnan muuttuessa kompleksisemmaksi kasvaa tarve muodolliselle ja tietoiselle kasvatukselle sekä oppimiselle, ja samalla ero välittömän ”luonnollisen” ja koulussa oppimisen välillä on vaarassa kasvaa. (Ibid., 9.) Opettaminen ei tapahdu koskaan suoraan vaan epäsuorasti oppimisympäristön kautta, ja kasvatuksessa on ensisijaisesti kysymys sellaisen ympäristön luomisesta, missä oppiminen tapahtuu. (Ibid., 18–19.) Mielestäni Deweyn kasvatusajattelun keskeisiä teemoja ovat juuri ihmisen luonnollisen oppimiskokemuksen tuominen osaksi muodollista koulutusjärjestelmää ja pyrkimys saada tällainen kasvatus vastaamaan kulloisenkin ajan haasteisiin.

Dewey tarkastelee kasvatuksen kehitystä historiallisesta näkökulmasta, ja hän aloittaa Platonin Valtiossa esiintyvistä malleista. Platonin mukaan yhteiskunta on vakaasti organisoitu silloin, kun jokainen yksilö soveltaa omia luontaisia kykyjään kaikille hyödyllisellä tavalla. Koulutuksen tehtävänä on löytää jokaisen kyvyt ja etenevästi kehittyen harjoittaa niitä yhteiseen käyttöön. Tämä johtaa väistämättä staattiseen yhteiskuntarakenteeseen, jossa valtaa pitävät koulutetut, koska kukaan muu ei ole kykyä arvioida koulutuksen tavoitteita ja pyrkimyksiä; ilman käsitystä päämäärästä koulutus muuttuisi täysin sattumanvaraiseksi. (Dewey 1916, 88–89.) Platon näki todellisuuden muuttumattomana, ja siten koulutuskin on luonteeltaan staattista eli yhteiskuntaa säilyttävää. Koulutus vain toisintaa olemassa olevat yhteiskuntaluokat ja yhteiskunnassa ei ole tilaa yksilöille tai demokratialle. Platonilaisessa koulutusjärjestelmässä ei ole myöskään mahdollisuutta muutokselle ja kehitykselle: täydellisessä yhteiskunnassa koulutus saavuttaa lopulta huippunsa ja

³⁷ Olen johdonmukaisesti kääntänyt Deweyn *education* käsitteen kaikissa kohdissa *kasvatukseksi*, ellei sillä mitään ilmeisimmin ole tarkoitettu jotain muuta, kuten esimerkiksi muodollista ja ammatillisesti järjestettyä *koulutusta*.

on sen jälkeen ylläpitävää. (Ibid., 89–91.) Näin tulkittuna sellainen kehämäinen kehitys, jossa koulutus edistäisi yhteiskuntaa ja yhteiskunta koulutusta, ei olisi mahdollista.

1700-luvun valistuksessa koulutuksen tavoitteena on luoda emansipoitu yksilö, joka toimii aktiivisesti kehittyvän yhteiskunnan jäsenenä. Luonto on vastakohta aikakauden keinotekoiseksi ja korruptoituneeksi nähdyille yhteiskuntajärjestykselle: ihmisen pitää vapautua sisäisistä väärin uskomusten ja tavoitteiden kahleistaan. *Luonnonmukaisuus* on ensimmäinen askel kohti parempaa yhteiskuntaa, koska luonto nähtiin turmeltumattomana ja toisaalta ihmisen mieli tyhjänä tauluna, johon tämä luonnonmukainen ”totuus” voi esteettä ja rajoitta tallentua. (Dewey 1916, 91–93.) Näin määriteltynä ”luonnonmukaisuus” on Deweyn mukaan lopulta kasvatuksen vastakohta, joka jättää kaiken sattumanvaraana, ja siitä puuttuvat sekä metodi että toimijat. Deweyn kuvailema ideaalikasvatus, joka pyrkii ”kaikkien kykyjen täydelliseen ja tasapainoiseen kehittämiseen”, tarvitsee tuekseen organisaation, samoin kuin demokraattinen idea tarvitsee tuekseen julkisesti ylläpidettyjä ja hallinnoituja kouluja. (Ibid., 93.)

Valtiollisen koulutuksen yleistyessä Euroopassa siitä tuli erityisesti saksalaisesta vaikutuksesta samanaikaisesti kansallista koulutusta. Kansainvälisyys vaihtui kansalliseen sekä ihmisyyks valtioon, ja koulutuksen ytimeksi nousi kansalaiskasvatus. (Dewey 1916, 93–94.) Käytännön vaihtuminen johti myös teoreettiseen vaihdokseen, jossa yksilöllisyys painui taka-alalle ja koulutuksen päämäärä vaihtui. Koulujärjestelmän tavoitteeksi tuli kasvattaa patrioottisia kansalaisia armeijan ja teollisuuden palvelukseen, joten tähän tarvittiin sosiaalista tehokkuutta. Yksilöllinen kehitys korvautui yhteisöllisellä koulutuksella, jonka avulla kansalaisesta tulee järjellinen sekä moraalinen, ja hän löytää itsensä osana yhteiskuntaa. (Ibid., 97.) Demokraattisen kasvatuksen ja demokraattiseen yhteiskuntaan kasvattamisen sisällä piilee nationalismin ja laajempien yhteiskunnallisten tavoitteiden välinen konflikti. Humaanista ja kansainvälisestä näkökulmasta puuttuvat selkeät ja konkreettiset toimijat (kuten koulut ja sen tavoitteet), mutta kansallinen koulutus taas sulkee ihmisyyden laajemman näkökulman ulkopuolelleen ja kehittää kansalaisia ainoastaan kapeasti valikoiden. (Ibid., 97–98.) Ilman kansallista intressiä ei ole tehokasta koulua, mutta kansallisen intressin vuoksi koulu ei huomioi kaikkia yksilöllisiä tarpeita.

Tiivistettynä Dewey näkee historiallisissa kasvatuksen traditioissa seuraavat ongelmat. *Ensinnäkin* Platonilaisessa mallissa on Deweyn edustama kasvatuksellinen jatkuvan kehityksen ihanne, mutta yhteiskuntaluokka korvaa yksilön sosiaalisen toiminnan yksikkönä, ja tämä tekee mallista staattisen sekä epäyksilöllisen. *Toiseksi* 1700-luvun valistuksen yksilökeskeisyys näki yhteiskunnan yhtä laajana kuin koko ihmisyydenkin, ja kehitys on aidosti lähtöisin yksilöistä itsestään. Yksilökeskeisestä mallista puuttuu kuitenkin selkeä toimija, joka varmistaisi ideaalin kehityksen. Siksi kasvatuksen malli ei konkretisoidu, vaan jää ilmaan hahmottomana pyrkimyksenä luonnonmukaisuuteen. *Kolmanneksi* 1800-luvun institutionalisoitunut idealistinen filosofia teki valtiosta kaivatun toimijan, mutta samalla kavensi tavoitteet koulutusta tuottavan poliittisen ryhmän sisäiseksi ja palautti yksilön alisteiseksi instituutioille. Vaikka yksilön rooli tunnustetaankin, toisin kuin platonilaisessa mallissa, on yksilöllisyys kaventunut kansalaisuudeksi. (Dewey 1916, 99.) Kaikissa kolmessa historiallisessa mallissa on puutteensa, ja näiden ongelmien ylittäminen on *Democracy and Educationin* keskeinen pyrkimys.

4.2. Kasvatuksen yhteiskunnallinen tarkoitus ja vaikutus

Me synnymme orgaanisiksi olennoiksi, jotka ovat tekemisissä keskenään, mutta emme synny yhteisön jäseniksi. Joudumme välittämään lapsillemme yhteisömme perinteen, elämäkatsomuksen ja pyrkimykset. Tähän tarvitaan kasvatusta: ulkoiseen yhdessä oloon liittyy herpaantumaton opastus ja oppiminen. (Dewey 2006, 172)

Tässä luvussa käsittelen Deweyn kasvatusideaalin suhdetta demokraattiseen ja tasa-arvoiseen yhteiskuntaan.

4.2.1. Kasvattaminen osaksi demokraattista yhteiskuntaa

Monet John Deweyn kirjoitukset³⁸ ammentavat Walter Lippmannin kritiikistä, jossa tuonaikaisen demokratian tila nähdään varsin sääliä. Lippmannin mukaan kansalaiset eivät voisi koskaan saavuttaa riittävää valistuneisuuden tilaa, ja siksi yleinen mielipide ja sen edustama naiivin romanttinen käsitys demokratiasta tulisi korvata asiantuntijavallalla. (Kunelius 2006, 12.) Dewey ei hyväksy tällaista suppeaa demokratiakäsitystä tai harvainvaltaa, jossa Platonin filosofikuninkaat korvataan asiantuntijoilla, vaan näkee todellisena haasteena kansalaisten kasvattamisen osaksi demokratiaa. (Ibid.,14.) Tästä syystä demokraattinen yhteiskunta on väistämättä kiinnittynyt koulutuksen tarpeeseen. Dewey näkee tämän tarpeen kahdelta kannalta. *Ensinnäkin* yleinen äänioikeus on riippuvainen siitä, että äänestäjät ovat riittävän koulutettuja voidakseen äänestää. *Toiseksi* demokratia ei ole vain hallinnon muoto, vaan se on yhdessä elämisen tapa: ryhmien välinen vuorovaikutus pakottaa vertaamaan näkemyksiä ja murtaa luokkien välisiä rajoja sekä luo uusia toiminnan tapoja. (Dewey 1916, 87.) Dewey näkee siis kasvatuksen ja demokratian välisen suhteen erottamattomana. Ei ole mahdollista toteuttaa aitoa demokratiaa ilman, että kansalaiset on kasvatettu osaksi demokraattista yhteiskuntaa.

Myös Robert A. Dahlin mielestä kansalaiset saavat tarvittavan ymmärryksen poliittisista järjestelmistä välttämättömien perustaitojen osalta koulussa (Dahl 2015, 185).³⁹ Dahl ei tarkastele demokratiaa yhtä kokonaisvaltaisessa tai yhteisöllisessä mielessä kuin Dewey, mutta molemmat näkevät kasvatuksen ja koulutuksen erottamattomana osana demokraattisen järjestelmän olemassaoloa.⁴⁰ Dahl näkee nykyajan kompleksisuuden lisääntymisen haasteena tarpeellisen kansalaiskoulutuksen toteutumiseksi. Vaikka demokraattisissa valtioissa yleinen koulutustaso on noussut, niin samanaikaisesti julkisten asioiden ymmärtäminen on muuttunut haastavammaksi. Myös informaatiotulva muodostaa oman ongelmansa, koska kansalaisten on entistä vaikeampaa omaksua oleellista tietoa mediatarjonnan jatkuvasti lisääntyessä. (Ibid., 187.) Näiden seurauksena demokraattisten valtioiden pakottavana haasteena on tulevaisuudessa kehittää kansalaistensa

³⁸ Erityisesti *Julkinen toiminta ja sen ongelmat (2006)*, joka on suora vastine Lippmannin kritiikkiin.

³⁹ Ks. luku 3.5.

⁴⁰ Vrt. Rantala 2003, 7.

kykyä osallistua poliittiseen elämään. Siksi kansalaiskasvatuksen instituutioita tulee kehittää edelleen ja ottaa käyttöön myös uusia keinoja. (Ibid., 187–188.) Vaikuttaisi siltä, että myös Dahl kaipaa koulutuksen uudistamista ja ehkä jopa siihen suuntaan, mitä Dewey noin sata vuotta aiemmin esitti.

4.2.2. Tasa-arvoa ylläpitävä vaikutus

John Deweyn mukaan koulutuksen keskeisimpiä tavoitteita on yhteiskuntaa ylläpitävä ja tasa-arvoa luova vaikutus. Toisin kuin hallitsevan luokan kouluttamiseen keskittyvässä luokkayhteiskunnassa, sosiaalisesti liikkuvassa ja kehittyvässä yhteiskunnassa sen jäsenten tulee olla riittävän koulutettuja kyetäkseen mukautumaan ja sopeutumaan muutokseen ja eri rooleihin (Dewey 1916, 88). 1900-luvun alusta maailma on muuttunut paljon, mutta koulutuksen merkitys tasa-arvon tuottajana ei ole vähentänyt kovinkaan merkittävästi. Tätä päätelmää tukee myös Richard Wilkinsonin ja Kate Pickettin tutkimus: ”Koulutusta pidetään moderneissa demokratioissa yleisesti sosiaalisen liikkuvuuden tärkeimpänä käyttövoimana – pidemmälle koulutetut ihmiset ansaitsevat enemmän, ja heillä on korkeampi sosiaalinen status” (Wilkinson & Pickett 2011, 186). Voidaan myös todeta, että perus- ja lukiotasoisesta koulutuksesta käytettyjen julkisten varojen määrä näyttäisi vaikuttavan suoraan tuloerojen suuruuteen ja sosiaaliseen liikkuvuuteen (Ibid., 186–187). Jos tuloerojen kohtuullisuuden ja sosiaalisen liikkuvuuden tulkitaan edustavan tasa-arvoa, niin koulutus on tutkitusti onnistunut lisäämään tasa-arvoa.

Thomas Pikettyn runsaasti keskustelua herättänyt teos *Pääoma 2000-luvulla* (2016) ottaa kantaa samaan asiaan. Pikettyn mielestä hänen tutkimuksensa johti kahteen keskeiseen johtopäätökseen, joista jälkimmäinen liittyy erottamattomasti koulutuksen ja tasa-arvon väliseen yhteyteen. *Ensinnäkin* Pikettyn mukaan vaurauden kehityksessä tulee välttää taloudellista determinismia, koska vaurauden jakautumisen historia on luonteeltaan poliittista, eikä sitä voi pelkistää talouden mekanismeiksi. *Toiseksi* ”[...] vaurauden jakaantumisen dynamiikka muodostuu voimakkaista mekanismeista, joista toiset lähentävät yhteiskuntaryhmiä ja toiset erkaannuttavat niitä. Sitä ei

säatele mikään luonnollinen tai itsestään käynnistyvä prosessi, joka pysäyttäisi eriarvoistavat ja epävakautta aiheuttavat voimat ja estäisi niitä pääsemästä vallalle.” (Piketty 2016, 30–31.) Piketty listaa monia erilaisia lähentymiseen pyrkiviä ja johtavia keinoja (osa niistä todellisia ja osa puhtaasti hypoteettisia), mutta suurimpaan rooliin hän nostaa koulutuksen merkityksen: ”Lähentävät mekanismit kaventavat yhteiskunnallisia eroja ja vähentävät eriarvoisuutta. Lähentävistä voimista tärkeimpiä ovat koulutusinvestoinnit ja osaamisen levittäminen.” (Ibid., 31.) Yhteiskunnan sisäinen koheesio lepää siis vakaasti koulutuksen harteilla – ei yksin eikä kokonaan, mutta merkittävästi.

4.2.3. Deweyn kasvatuksen ideaali

Millaista kasvatuksen tulisi Deweyn mukaan olla? Millainen on Deweyn koulutuksen⁴¹ ideaali? Kai Alhanen tiivistää Deweyn suhteen näihin kahteen kysymykseen hyvin:

Deweyn mukaan voimallisimmin ihmisen oppimiskykyyn vaikutetaan kasvatuksella. Lasten kasvatus heijastuu välittömästi sosiaalisessa ympäristössään ja muovaa merkittävästi heidän luontaisia oppimiskykyjään.[...] Lisäksi modernit länsimaiset yhteiskunnat pyrkivät vaikuttamaan lasten – ja yhä enemmän myös aikuisten – oppimiseen järjestämällä heille ammatillista kasvatusta eli koulutusta. Dewey on äärimmäisen kiinnostunut tavasta, jolla koulutus toteutetaan. Hän uskoo, että yhteiskunnan järjestämä koulutus muokkaa ratkaisevasti ihmisen kykyä hyödyntää ja kehittää kokemustaan. Tästä näkökulmasta käsin koulutuksen varassa lepää suuri osa nykyisen yhteiskunnan mahdollisuuksista käsitellä sen ongelmia ja vaatimuksia. (Alhanen 2013, 138.)

Tarkastelen demokratian ja kasvatuksen välistä suhdetta Deweyn ajattelussa tarkemmin seuraavassa luvussa, mutta tässä ensin muutamia yleisiä huomioita Deweyn kasvatuserittelystä. *Ensinnäkin* Deweyn mukaan yhteiskunnan kehittyessä kasvatuksesta pitäisi karsia kaikki ”kuollut puu”, jotta yhteiskunta voi jatkaa kehitystään paremmaksi myös tulevaisuudessa (Dewey 1916,

⁴¹ *Koulutus* on Deweyn tekstien kontekstissa *ammattilliseen muotoon* jalostettua kasvatusta (Alhanen 2013, 138).

20). Yhteiskunnalla, joka ei vain muutu vaan myös pyrkii kehittymään, on erilaiset koulutuksen standardit ja metodit kuin yhteiskunnalla, joka vain pyrkii omien vallitsevien tapojensa säilyttämiseen (Ibid., 81). Yhteiskunta ilman kehitystä olisi tietenkin jotain ei-toivottavaa, ja siksi tätä ”kuollutta puuta” on karsittava säännöllisesti – samalla kun kasvatuksen metodien tulee säilyä kiinni ajassa.

Toiseksi Deweyn mielestä kasvatusta ei saa olla perinteen siirtoa sen itsensä vuoksi, vaan perinteen tulee olla osa laajempaa yhteisöllisyyden kokemusta. Opettaminen ei tapahdu koskaan suoraan vaan epäsuorasti *oppimisympäristön* kautta, ja opettaminen ei ole tiedon siirtoa vaan oppimiskokemuksen mahdollistamista. Deweyn mukaan kasvatuksen tärkein tehtävä on tarjota hedelmällinen ympäristö, missä oppiminen tapahtuu tekemisen ja kokemisen kautta. Tulevina yhteiskunnan tuottavina jäseninä nuorten tarvitsemien asenteiden ja luonteenpiirteiden kasvattaminen ei voi olla pelkästään uskomusten, tunteiden ja tiedon välittämistä. Sovelias ja tarkoituksenmukaisessa oppimisympäristössä he voivat muodostaa oman itsenäisen suhteensa näihin asioihin. (Dewey 1916, 18–21.) Kasvatuksen tarkoitus on taata kehityksen jatkuvuus myös koulun jälkeen vahvistamalla henkistä kasvua tukevia voimavaroja: elämässä ja elämästä oppiminen on koulutuksen paras tuote (Ibid., 51). Dewey oli siis elinikäisen oppimisen kannattaja jo kauan ennen kuin tämä termi yleistyi kasvatustieteelliseen ja koulutuspoliittiseen keskusteluun.

Kai Alhanen on tiivistänyt oivaltavasti seuraavassa Deweyn kasvatustieteen kokonaisvaltaisuuden syvimmän olemuksen:

Deweyn uudenlaiset käsitykset oppimisesta eivät kuitenkaan rajoittuneet vain koulutukseen, vaan hän ajattelee niiden antavan eettisen ohjenuoran koko ihmiselämälle – ihmisten suhteille itseensä, toisiinsa ja luontoon (Alhanen 2013, 123).

Alhasen mukaan Dewey ajattelee, että paras tapa valmistautua tulevaisuuteen, josta emme voi kovin paljoa varmuudella tietää, on keskittyä tähän hetkeen ja kehittää tämänhetkisen kokemuksiemme täyteyttä:

Kehittämällä oppilaiden vallitsevaa kokemusta – työstämällä siihen sisältyviä merkityksiä, laajentamalla sen yhteyttä uusille aluille ja edistämällä kokemuksesta oppimista – taataan

heille parhaat edellytykset toimia mielekkäästi omassa ympäristössään ja näin edistetään heidän kykyään muokata kokemustaan myös myöhemmin (Alhanen 2013, 149).

Parasta valmistautumista tulevaan on siis oppia toimimaan itsenäisesti tässä hetkessä. Kasvatuksen ei tarvitse ennakoida tuntematonta, vaan ainoastaan mahdollistaa oppilaiden kyky reagoida muutoksiin tilanteen vaatimalla tavalla ja omista lähtökohdistaan.

4.2.4. Ammatillisen koulutuksen rooli

Ammatti on jatkuvaa toimintaa, jolla on tarkoitus (Dewey 1916, 309, suomennos tekijän).

Omalle ajalleen varsin poikkeuksellisella tavalla Dewey kiinnittää huomiota myös ammatillisen koulutuksen tarpeisiin ja pyrkimykseen uhraten *Democracy and Education* teoksessaan yhden kokonaisen luvun tälle aiheelle. Ammatillinen koulutus ei varsinaisesti kuulu työni rajauksen sisään. Käsittelen aihetta silti lyhyesti, koska näkökulma selittää Deweyn kasvatuskäsitystä myös yleisemmällä tasolla ja toisaalta liittyy oleellisesti Deweyn tulkintaan demokratian käsitteestä. Robert B. Westbrookin mukaan Deweyn herääminen ammatillisen koulutuksen ongelmiin ja puutteisiin tapahtui aikana, jolloin pelkästään Yhdysvaltain Massachusettsin osavaltiossa tuhannet nuoret olivat jumittuneet sellaisiin teollisuusammatteihin, joista heillä ei ollut pääsyä sen enempää ylöspäin kuin poiskaan, koska heiltä puuttui etenemiseen tarvittavia taitoja. Syynä nuorten ennenaikaiseen työuralle suuntautumiseen eivät olleet niinkään oppilaiden niukat taloudelliset resurssit vaan koulujen tuonaikainen opetus⁴², joka oli vieraannuttanut nuoret ja siten jättänyt heidät voimattomina työelämän armoille. (Westbrook 1991, 173–174.)

Ongelma pyrittiin ratkaisemaan ammattikoulujen tuen valtiollisella lisäämisellä 1917, mutta ratkaisu ei tyydyttänyt Deweytä. Hän vastusti niin sanotun *duaalimallin* synnyttämistä, jossa osa

⁴² Tarkemmin sanottuna *curriculum*, joka suomennetaan usein *opetussuunnitelmaksi*, mutta tarkoittaa itse asiassa paljon laajempaa kokonaisuutta, kuten opetuksen sisältöä, järjestämistä tai jopa sen perimmäistä tarkoitusta.

oppilaista johdatetaan automaattisesti ”akateemisesti kyvyttömiksi” tuomittuina ammatilliseen ja tekniseen koulutukseen. Westbrookin mukaan Dewey piti tiukkaa kahtiajakoa vallitsevaa luokkajakoa vahvistavana ja siten pohjimmiltaan demokratian vastaisena. Näin toteutettu ammatillinen koulutus vastaisi työnantajan työvoiman tarpeisiin sekä työntekijöiden välittömiin työllistymistarpeisiin, muttei sen enempää. Ammatillisesti koulutetut olisivat kykeneviä nykyisiin töihinsä, mutta jäisivät vaille laajempaa käsitystä yhteiskunnasta tai mahdollisuuksia etenemiseen. Duaalimallin sijaan ”oikein toteutettuna” Dewey näki ammatillisen koulutuksen jopa kaikkein merkittävimpänä demokratiaa synnyttävänä julkisen koulutuksen muotona, koska ammatillinen koulutus tarttuisi kaikista heikoimmassa asemassa olevien tarpeisiin. (Westbrook 1991, 174–175.) Oikein kohdennettuna ammatillinen koulutus vahvistaisi niitä, jotka ovat vaarassa tippua demokraattisen järjestelmän reuna-alueille – vaille todellisia vaikutusmahdollisuuksia sen enempää itseensä kuin yhteiskuntaankaan.

Deweyn mukaan juuri *ammatti* kytkee yksilön erityiset kyvyt hänen yhteiskunnalliseen panokseensa. Oman soveltuvuuden löytäminen on onnellisuuden avain, ja pelkkä ajautuminen sekä olosuhteisiin mukautuminen tuo vastaavasti mukanaan onnettomuutta. Oikea ammatti tarkoittaa, että yksilön kyvyt ovat maksimaalisessa käytössä ja syntyy vähiten hankausta sekä eniten tyydytystä. Motivaation ohella oikea suuntautuminen tuottaa myös taloudellista tehokkuutta. Työntekijä ja yhteiskunnan jäsen, joka voi hyödyntää kaikkia kykyjään, on tehokkaampi kuin sellainen, joka voi vain rajallisesti toteuttaa itseään.⁴³ (Dewey 1916, 308–309.) Platon piti koulutuksen tärkeimpänä tehtävänä jokaisen kykyjen löytämistä ja niiden kehittämistä huippuunsa. Deweyn mukaan tämä periaate on oikein, mutta Platon näki yhteiskunnan tarvitsemat tehtävät ja vaihtoehdot liian rajallisina ja malli sivuuttaa tarpeettomasti ihmisten erilaisten kykyjen tarjoaman äärettömän kapasiteetin. (Ibid., 309.)

Deweyn mukaan ammattiin johtavalla koulutuksella on useita sekä inhimillisesti että yhteiskunnallisesti tärkeitä tehtäviä. *Ensinnäkin* ihmisten tulisi tehdä jotain vastineena

⁴³ Dewey tekee tässä rinnastuksen orjuuteen tehottomana järjestelmänä: orjat tuottavat kyllä mekaanista hyötyä, mutta heidän todellinen – ja oletettavasti paljon suurempi – inhimillinen kapasiteettinsa jää täysin hyödyntämättä.

yhteiskunnan tarjoamasta älyllisestä ja taloudellisesta avusta. Työnteolla ja yhteiskunnan palvelemisella on moraalinen merkitys, koska sosiaalinen vastuu edellyttää omien kykyjen ja ajan hyödyntämistä. *Toiseksi* uusi teollinen ja globaali maailma vaatii lisää kaikille avointa koulutusta, joka ei ole kytköksissä syntyperään ja pääomaan. Aiemmistä teollista yhteiskuntaa edeltävistä yhteiskunnallisista oloista periytyvän koulutuksen mukautuminen on haaste, johon koulutuksen tulee vastata.⁴⁴ *Kolmanneksi* kun työnteoko muuttuu mekaaniseksi, työläinen mukautuu työkaluihin sen sijaan, että mukauttaisi työkalut osaksi omaa työtään. Tällöin työ itsessään ei enää tarjoa koulutusta tai älyllistä haastetta, vaan tämä tehtävä palaa työtä edeltävään koulutukseen. (Dewey 1916, 313–315.) Dewey näkee siis *motivoinnin* kasvatuksen keskeisenä tehtävänä ja erityisen tärkeänä silloin, kun rooli yhteiskunnassa tai työelämässä on vaarassa jäädä passiiviseksi tai monotoniseksi. Rooli tai työ ei tarjoa itsessään riittävää motivaatiota, vaan tämän täytyy syntyä jostain muualta.

Neljänneksi Deweyn mukaan työn luonteen muutos vaatii kykyä omaksua (tieteellistä) tietoa sekä tuottaa sitä itse, mutta työn taloudelliset vaateet, kuten aikataulut, rajoittavat tätä. Koululla ei ole näitä rajoitteita, ja siksi siellä voidaan pyrkiä asioiden oivaltamiseen ja syvempään ymmärtämiseen kuin mitä työelämässä on mahdollista. Näitä koulussa jalostettuja taitoja voi sitten hyödyntää hektisessäkin työelämässä. *Viidenneksi* oppimisen psykologian keskiöön ovat nousseet sisäsyntyiset piirteet eli tutkiminen, kokeilu ja löytäminen – oppiminen ei siis ole mielen tuottama prosessi, vaan mieli itsessään syntyy tällaisista merkityksellisistä toimista. Siirtymän leikistä työelämään tulee olla asteittainen: leikin lomaan lisätään peräkkäisiä ja kumulatiivisia tavoitteita, mutta vastaavasti leikin elementtejä voi siirtyä myös osaksi työelämää. (Dewey 1916, 313–315.) Vaikka Dewey liittää nämä kaikki asiat teoksessaan ammatillisen koulutuksen yhteyteen, nähdäkseni ne ovat relevantteja kasvatuksen näkökulmasta laajemminkin: samoja kysymyksiä on syytä pohtia kaiken koulutuksen kohdalla.

⁴⁴ Sama muutoksen ongelma on edelleen relevantti koulutuksen näkökulmasta ”jälkiteollisessa” yhteiskunnassa: mitä arvoja ja sisältöjä ylläpidetään ja mistä luovutaan? Vastaako koulutus ajan ja yhteiskunnan tarpeisiin?

4.3. Demokraattista kasvatusta vai kasvatusta demokratiiaan?

Tässä luvussa esittelen ensin lyhyesti Deweyn käsityksen demokratiasta⁴⁵ sekä tarkastelen kahta erilaista näkökulmaa Deweyn kasvatustilfilosofiaan: *demokraattista kasvatusta* ja *kasvatusta demokratiiaan*. Ensimmäisessä on kyse yksilön kykypotentiaalin vapauttamisesta ja toisessa yhteisöllisyyden luomisesta.

4.3.1. Deweyn demokratiakäsityksestä

Demokratialla on useita merkityksiä, mutta mikäli sillä on jokin moraalinen merkitys, se löytyy päättämällä, että kaikkien poliittisten instituutioiden ja tuotannollisten järjestelyjen ylimmäisen koetinkiven tulee olla panos, jonka ne antavat yhteiskunnan jokaisen jäsenen kokonaisvaltaiselle kasvulle (Dewey 2012, 200).

Jo teoksen *Democracy and Education* johdannossa Dewey ottaa tavoitteekseen ”selvittää ja esittää demokraattiseen yhteiskuntaan kytkeytyvät ideat ja soveltaa näitä kasvatuksellisten hankkeiden ongelmiin” (Dewey 1916, s. iii). D. C. Phillipsin mielestä Dewey ei tarkoita demokratialla pelkästään tiettyä hallintomallia vaan jotain syvällisempää, kuten elämäntapaa ja vuorovaikutusta yhteisön muodostavien yksilöiden välillä (Phillips 2016, 13–14). Robert B. Westbrookin teoksessa *John Dewey and American Democracy* (1991) on kautta teoksen käsitelty sitä, miten Dewey ymmärsi demokratian käsitteen. *Ensinnäkin* Westbrookin mukaan Dewey näki demokratian ensisijaisesti eettisenä ideaalina ja vasta toissijaisesti poliittisena järjestelynä. *Toiseksi* hän näki henkilökohtaisen osallistumisen edustamisen sijaan demokratian keskeisimpänä olemuksena. *Kolmanneksi* Dewey uskoi, että tieteellisen metodin ja demokratian välillä täytyy vallita kiinteä yhteys ja harmonia. Jatkuva uskomusten uudelleenarviointi ja alati kehittyvä prosessi täytyy löytyä

⁴⁵ Asiaa on käsitelty laajemmin ja toisista näkökulmista jo pääluvussa 3.

myös demokraattisen päätöksenteon ytimestä. *Neljänneksi* Westrookin mukaan Dewey toivoi demokratian eettisenä projektina laajentuvan entisestään politiikan alalta koko yhteiskuntaan – talous mukaan lukien – sen kaikille osa-alueille. (Westbrook 1991; Vrt. Kloppenberg 1992, 919.)

Samaa näkökulmaa laajentaa myös Kai Alhanen:

Dewey ajattelee, että demokraattisessa yhteiskunnassa jokaisen instituution arvon mittana on se, missä määrin se edistää demokraattisen yhteiselämän toteutumista. Hän asettaa tämän edellytyksen kaikkien yhteiskunnallisten instituutioiden uudistamisen lähtökohdaksi, yhtä lailla koulutuksen, työelämän kuin politiikankin. (Alhanen 2013, 234.)

Alhasen mukaan demokratian ihanne ei itsessään ole välttämättä saavutettavissa, mutta se toimii kriittisenä älyllisenä työkaluna yhteiskunnan arvioinnissa ja kehittämisessä (Ibid.).

Seuraavaksi tarkastelen Deweyn näkemystä kasvatuksen ja demokratian suhteesta kahdesta eri näkökulmasta, jotka nousivat päällimmäisiksi *Democracy and Education* -teokseen tutustuessa. *Ensinnäkin* paneudun siihen, miten Deweyn mielestä yksilön kasvulla ja kehityksellä sekä demokratialla on kiinteä suhde: yksilön kasvun tukeminen on demokraattinen prosessi, jossa yksilö saa paremmat toimintamahdollisuuden osana yhteiskuntaa. Näin tulkittuna kasvatuksella itsellään on sisäsyntyinen luonne, joka vahvistaa demokratian rakennetta eli on *demokraattista kasvatusta*. *Toiseksi* Dewey pitää kasvatuksessa oleellisena sitä, miten ihminen liitetään kasvatuksen kautta osaksi yhteiskuntaa eli sosiaalistetaan. Tälläkin on demokratiaa vahvistava vaikutus, koska yhteisölliseen vuorovaikutukseen kiinteästi liittyvät yksilöt ovat aina enemmän kuin yksilöitä – heistä on tullut osa jotain itseään suurempaa yhteisöä. Tätä kutsun *kasvatukseksi demokratiaan*.

4.3.2. Yksilön kehityksen tukeminen demokraattisena kasvatuksena

Dewey ei anna juuri arvoa instrumentaalille näkökulmalle kasvatuksessa, vaan näkee kasvun olevan tarkoitus itsessään. Kasvatuksessa tärkeintä on prosessi ja jatkuvuus, ei niinkään päämäärä:

Elämisen tavoitteena ei ole lopullinen täydellisyys vaan alati jatkuva täydellistäminen, kypsyminen, jalostaminen. Kuten terveys, vauraus tai oppiminen, myöskään rehellisyys, ahkeruus, kohtuullisuus ja oikeudenmukaisuus eivät ole hyviä asioita, joita tulisi omata muuttumattomina päämäärinä. Ne ovat kokemuksen laadullisen muutoksen suuntia. Kasvu sinänsä on ainoa moraalinen ”päämäärä”. (Dewey 2012, 193.)

Niin ikään niillä asioilla, joille usein asetetaan yhteiskunnassa instrumentaalinen arvo opetuksen tavoitteina, Dewey näkee enemmän merkitystä kasvuprosessin itsensä välineinä tai jopa sen tarkkailemisen keinoina: ”Taidon hallitseminen, tiedon omaaminen tai sivistyneisyyden saavuttaminen eivät ole päämääriä: ne ovat merkkejä kasvusta ja välineitä sen jatkumiseen” (Dewey 2012, 199). Dewey näkeekin kasvatuksen huomattavan paljon laajempänä ilmiönä kuin tietojen ja taitojen oppimisena.

Deweyn mukaan kompleksisessa yhteiskunnassa edelleen tarvitaan luonnollista ei-ohjattua kasvatusta, mutta lisäksi ja sen tueksi tarvitaan myös suunniteltua ammatillista kasvatusta, jonka tulee keskittyä kolmeen seuraavaan. *Ensinnäkin* tulee valita ne toivottavat taipumukset, joiden yksinkertaistamiseen ja vahvistamiseen kasvatusta tähtää. *Toiseksi* tulee puhdistaa ja idealisoida ne vallitsevat yhteisölliset tavat, joita kasvatusta välittää. *Kolmanneksi* tulee luoda laajempi ja tasapainoisempi oppimisympäristö kuin mihin nuori itseksensä joutuisi. (Dewey 1916, 22.)

Mielestäni näillä hivenen kryptisilläkin teeseillä Dewey pyrkii tähdentämään sitä, että yksilön kasvu yhteiskunnan jäseneksi on toisaalta hänen oman kehityksensä tukemista kykyjen vahvistamisen kautta, mutta toisaalta kriittistä suhtautumista siihen, millaisia arvoja opetus pitää sisällään – ja siten pelkän tiedonsiirron välttämistä. Niin ikään Dewey korostaa oppimisympäristön merkitystä, jonka tulee toisaalta olla mielekäs ja motivoiva yksilön kannalta, mutta toisaalta laajentaa yksilön kokemusta oman sosiaalisen piirin ulkopuolelle.⁴⁶

Deweyn näkemyksen mukaan tuloksia ei pidä koskaan sotkea päämääriin, vaan kasvatuksen päämäärät tulee aina määrittellä itsenäisesti tuloksista riippumatta. Kasvatuksen päämäärä ei ole

⁴⁶ Vrt. Alhanen 2013, 141.

tuloksien saavuttaminen vaan kasvu itsessään. Jokaisen opetuksen askeleen tulee olla tarkoituksellinen ja johtaa kohti päämäärää siten, että päämäärä on myös oppilaiden tiedossa – muuten opetus muuttuu merkityksettömäksi. Ennalta määritelty ja annettu tavoite antaa opetukselle suunnan, jota kohti oppilaat voivat pyrkiä. (Dewey 1916, 101–102.) Tavoitteet täytyy valita vallitsevien olosuhteiden eli resurssien ja haasteiden mukaan. Ulkoisesti asetetut tavoitteet tulee tiedostaa ja niitä tulee välttää, koska ulkoiset tavoitteet rajoittavat älykkyyttä ja jättävät jäljelle vain mekanistisen valinnan keinojen välillä. (Ibid., 104.) Tavoitteet eivät voi olla täysin ennalta määrättyjä, vaan niiden tulee olla pikemminkin luonnostelmia ja kyetä muuttumaan ympäristön mukana ja toisaalta myös muuttamaan ympäristöään. (Ibid., 104–105.) Ulkoisten tavoitteiden olemassaolo johtaa väistämättä keinojen erkanemiseen päämääristä (Ibid., 105–106). Kasvatuksella itsellään ei ole tavoitetta, vaan tavoitteet kytkeytyvät aina henkilöihin, kuten vanhempiin tai opettajiin. Parhaatkin tavoitteet ovat haitallisia, jos niitä ei nähdä vain muuttuvina ehdotuksina, jotka joustavat tarpeen mukaan. (Ibid., 107)

Kuten Rousseau esitti, ihminen ei ole astia, joka on kasvatuksen keinoin täytettävissä ja muovattavissa, vaan luonnollinen olento, jolla on omat luontaiset taipumuksensa ja pyrkimyksensä. Deweyn mukaan koulutusinstituutio ei saa tyytyä muokkaamaan persoonaa tämän taipumuksista piittaamatta, vaan tulee luoda ympäristö, jossa luonnollinen kyvykkyys pääsee kukoistamaan. (Dewey 1916, 117–118.) *Demokraattinen kasvat*us on sellaista, jossa nämä yksilön tarpeet tulevat mahdollisimman hyvin tyydytetyiksi:

Persoonallisuutta on kasvatettava, eikä sitä voida kasvattaa rajoittamalla sen toimintaa teknisiin ja erikoistuneisiin tai elämälle vähemmän tärkeisiin asioihin. Kasvatuksesta tulee kokonaista vain silloin, kun jokainen osallistuu vastuullisella panoksella ja suhteessa omiin kykyihinsä sen sosiaalisen ryhmän tavoitteiden ja käytäntöjen muokkaamiseen, johon hän kuuluu. Tämä tosiasia määrittelee demokratian merkityksen. (Dewey 2012, 219–220.)

Kai Alhanen tulkitsee samaista Deweyn ajatusta seuraavasti:

Kokemusperustaisen koulutuksen avulla yhteiskunnan kaikille jäsenille voidaan tarjota edellytyksiä omaksua älyllinen, kokeilullinen ja kommunikatiivinen suhde omien kokemusten kehittämiseen. Tällainen koulutus myös opettaa yksilöt toimimaan ja ajattelemaan yhdessä

sekä antaa välineet ryhtyä hyödyntämään ihmiskunnan kulttuuriseen perintöön sisältyviä valtavia voimavaroja. Näin koulut voivat toimia demokratian vahvistumisen ja leviämisen tukikohtina. (Alhanen 2013, 240.)

Myös John Rawls on pohtinut samaa teemaa, ja Jyrki Hilpelä tiivistää Rawlsin ajatukset seuraavasti:

[...] Rawls nimeää tärkeimmäksi ensisijaiseksi hyväksi itsekunnioituksen. Itseään kunnioittavalla ihmisellä on tunne omasta arvostaan, hän pitää elämänsuunnitelmaansa ja käsitystään hyvästä toteuttamisen arvoisina. Hän myös uskoo kykyynsä saavuttaa asettamansa tavoitteet sikäli kuin se hänestä on kiinni. Kysymyksessä on elämän onnistumisen kannalta olennainen resurssi. Kun itsekunnioitus puuttuu, mikään ei tunnu vaivan arvoiselta. Ihminen vajoaa voimattomuuteen ja kyynisyyteen. Kun yhteiskunnallisia puitteita suunnitellaan, on kaikin keinoin vältettävä rakenteita, jotka ovat omiaan heikentämään ihmisen itsekunnioitusta. (Hilpelä 2007, 648; vrt. Rawls 1988, 248–249.)

Rawlsin mukaan koulutusta ei voi koskaan tarkastella pelkästään taloudellisen sijoituksen näkökulmasta, vaan koulutuksella on aina myös itseisarvoinen merkitys. ”Koulutus rikastaa kansalaisten elämää, antaa välineitä nauttia kulttuurista ja valmiuksia osallistua yhteisön elämään sekä edellisten välityksellä luo tunteen omasta arvosta.” (Hilpelä 2007, 649; vrt. Rawls 1988, 67–68.) Deweyn ja Rawlsin näkökulmia yhdistää sama punainen lanka: yksilön kehityksen maksimaalinen tukeminen on sekä eettisesti oikein että rikastaa yhteiskuntaa sekä vahvistaa sen demokraattista rakennetta.

4.3.3. Yhteisöllisyyden synnyttäminen eli kasvatus demokratiaan

Yhteisöllisyys on John Deweyn ajattelun keskeinen motiivi. Kasvatuksen tulee tähdätä siihen, että yksilö pääsee osaksi yhteisöä – ei pelkästään passiivisena jäsenenä vaan aktiivisena toimijana. Keskinäinen riippuvuus ei ole heikkous vaan vahvuus, ja riippuvuuden syntyminen on merkki

vahvasta yhteisöstä. Riippumattomuuden tunne voi jopa heikentää nuoren sosiaalista kykyä: liian itsenäinen kehitys voi ruokkia itseriittoisuutta ja välinpitämättömyyttä sekä luoda illuusion kyvystä olla ja toimia omillaan. (Dewey 1916, 44.) Dewey ei usko libertaariseen ajatteluun, jossa ”jokainen voi olla oman onnensa seppä”, koska pitää tätä valheellisena. Yksilö ei voi ikinä täysin irtautua yhteisöstään ilman, että siinä on jotain luonnotonta ja ei-tavoiteltavaa. Deweyn mukaan mikä tahansa ryhmän antama koulutus kyllä *sosiaalista* jäsenensä, mutta tämän laatu ja arvo riippuu ryhmän tavoista ja tavoitteista. Siksi näitä pitää kyetä arvioimaan kriittisesti. Emme voi pyrkiä tavoittamattomaan, ideaaliseen yhteiskuntaan, vaan meidän pitää tarkkailla todellisia yhteiskuntia: poimia niiden toivottavat piirteet sekä oppia niiden virheistä ja puutteista. (Ibid., 82–83.) Tässä kohdassa havaitaan ilmeinen yhteys Deweyn ja Amartya Senin ajattelun välillä: kumpikin vastustaa transendentiaalisen ideaaliyhteiskunnan ajatusta ja pyrkii tarkastelemaan yhteiskuntien kehitystä konkretian kautta.

Demokraattisesti rakennettu yhteiskunta syntyy Deweyn mukaan kahdesta elementistä: *Ensinnäkin* useiden erilaisten sekä yhteisesti jaettujen ja tunnustettujen tavoitteiden joukosta, jossa sosiaalista kontrollia ohjaa despoottista yhteiskuntaa voimakkaampi yhteinen intressi. *Toiseksi* sosiaalisten ryhmien vapaasta vuorovaikutuksesta ja liikkuvuudesta, jossa on vapauden vuoksi mahdollisuus tapojen uudelleen muovautumiseen. (Dewey 1916, 86–87.) Ei-toivottava yhteiskunta on sellainen, joka sisäisesti ja ulkoisesti rajoittaa vapaata keskustelua ja kokemusten jakamista. Vastakohtana demokraattinen yhteiskunta ottaa huomioon kaikkien tarpeet tasapuolisesti, ja instituutiot ovat joustavasti muokattavissa sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena. Tällainen yhteiskunta tarvitsee kasvatusta, joka kannustaa yksilöitä sosiaaliin suhteisiin ja kontrolliin sekä vahvistaa ajatustapoja, jotka varmistavat yhteiskunnallisen muutoksen ja sosiaalisen liikkuvuuden ilman niistä aiheutuvaa epäjärjestystä. (Ibid., 99.) Kasvatuksen perimmäinen tavoite on aina sama eli yksilöllisen kasvun ja kehityksen jatkuvuuden takaaminen. Tällöin kasvatuksen tavoitteet eivät voi tulla sen ulkopuolelta – joltain jolle kasvatus olisi alisteista – vaan kasvatuksesta itsestään. (Ibid., 100.)

Deweyn mielestä myös sosiaalinen tehokkuus tulee ottaa huomioon koulutusta suunniteltaessa. Koulutuksen tulee turvata jokaiselle kyky elättää itsensä ja perheensä, sillä muuten tämä jää

muiden elätettäväksi. Erotuksena oligarkkisesta yhteiskunnasta, demokraattisessa yhteiskunnassa tulee kiinnittää erityistä huomiota yksilön kykyyn elää taloudellisesti niin, ettei arvokkaita resursseja tuhlaata turhuuteen. (Dewey 1916, 118–119.) Deweyn mukaan teollisessa maailmassa sorrutaan helposti teolliseen koulutukseen, joka uusintaa yhteiskunnan olemassa olevia rakenteita. Ihmisiä koulutetaan täyttämään tiettyjä ennalta määritettyjä tehtäviä, ja valikoituminen ohjautuu muun muassa luokkataustan perusteella – aivan kuten Platonin ihanneyhteiskunnassa mutta ilman siihen liittyvää valistuneisuutta. Demokraattisessa yhteiskunnassa jokainen voi kehittää kyk्यään äärimmilleen ja valikoituminen tapahtuu vasta todellisten kykyjen paljastuttua. Tehokkuuteen pyrkivä, pitkälle erikoistuva ja valikoiva koulutus voi olla itse asiassa vahingollista tehokkuuden näkökulmasta. Pitkälle mutta kapea-alaisesti koulutettu henkilö voi olla jopa vähemmän soveltuva sopeutumaan yhteiskunnan muutokseen ja sen uusiin tarpeisiin kuin vähemmän tai yleisemmin koulutettu henkilö. (Ibid., 119.)

Dewey näkee teollistuneen yhteiskunnan hyvin epätasa-arvoisena, ja siksi edistyksellisen kasvatuksen tehtävänä on taistella vallitsevaa järjestystä vastaan ja poistaa epäreiluja etuoikeuksia sekä vähentää epäreilua erottelua (Dewey 1916, 119–120). Feodaalisessa yhteiskunnassa ihmiset jakaantuvat ylä- ja alaryhmään, jossa ensimmäisellä on aikaa ja mahdollisuus itsensä kehittämiseen, kun jälkimmäisen tehtäväksi jää tuotteiden valmistus. Jos sosiaalista tehokkuutta mitataan vain tuottavuuden ja tehokkuuden näkökulmasta, se tarkoittaa aristokraattisen yhteiskunnan piirteiden hyväksymistä ja jatkamista. Mutta jos demokratialla nähdään moraalinen ja ihanteellinen merkitys, silloin kaikilta tulee odottaa yhtäläistä osallistumista ja kaikille tulee tarjota yhtäläinen tilaisuus sekä mahdollisuus kehittää omia erityisiä kykyyään. Deweyn mielestä kasvatuksen kahta tavoitetta – sosiaalista tehokkuutta ja inhimillisen kasvun mahdollisuutta – ei voida erottaa toisistaan, koska se olisi kuolemaksi demokratialle. (Ibid., 121–122.)

Koulun tavoitteena ei voi olla vain valmistaa oppilaita tehokkaammin yhteiskunnan haasteisiin, vaan tehdä itse oppimisesta mielekkäämpää, merkityksellisempää ja aktivoivampaa tuomalla se likeisempään suhteeseen ympäröivän yhteiskunnan kanssa (Dewey 1916, 315). Mihin Dewey lopulta pyrkii tällä kasvatustilofilosofiallaan? Ei yhtään vähempään kuin täydelliseen yhteiskunnalliseen muutokseen: tavoitteena on yhteiskunta, joka tekee kaikkien elämästä

parempaa sekä rikkoo ihmisten välisiä rajoja ja vahvistaa näiden välisiä siteitä (Ibid., 316). Onko tämä realistinen tavoite kasvatukselle, onkin asia erikseen. Yhtä kaikki Deweyn ajatukset kasvatuksen ja demokratian suhteesta ovat ruokkineet niin kasvatuksesta, koulutuksesta kuin yhteiskunnastakin käytävää vilkasta keskustelua jo sata vuotta.

5. Suomalaisen perusopetuksen kehitys

Tässä viimeisessä pääluvussa otan aiemmin määrittelemäni teoreettiset välineet käyttöön ja analysoin, miten suomalainen perusopetus on kehittynyt demokratian ja tasa-arvon näkökulmasta kansakoulu-uudistuksesta tähän päivään mennessä. Tutkimusongelma on määritelty ja rajattu tarkemmin seuraavassa luvussa 5.1. Tämän jälkeen pääluku koostuu kolmesta luvusta, joissa lähestyn muutosta kolmen historiallisen murroskohdan kautta. Luvussa 5.5. perehdyn nykytilanteeseen sekä siihen liittyviin uhkakuviin ja mahdollisuuksiin. Pääluvun ytimessä on väitteeni, että suomalainen koulutusjärjestelmä on ollut demokratian ja tasa-arvon näkökulmasta jatkuvaa – joskin hidasta – asteittaista kehitystä vuoden 1970 peruskoulu-uudistukseen asti, mutta sen jälkeen kehityksen rinnalle on muodostunut useita uusia uhkia.

5.1. Analyysin lähtökohdat – käsitteet ja rajaus

Tutkimusanalyysini lähtee liikkeelle ajallisesti 1800-luvun puolivälistä Suomen ollessa vielä kiinteä osa Venäjän keisarikuntaa ja päättyy itsenäisen Suomen nykyhetkeen. Rajaan tutkimuksen ulkopuolelle ammatillisen koulutuksen, esiopetuksen sekä oppikoulut ja lukiot, koska nämä laajentaisivat tutkimusaluetta liiaksi. Tarkastelussa on nimenomaan perusopetus tai kansanopetus

eli sellainen opetus, joka on suunnattu yhtäläisesti kaikille – alkuvaiheessa kaikille halukkaille ja myöhemmin kaikille sanan laajimmassa merkityksessä. Pyrin välttämään uppoutumista konkreettiseen pedagogiaan tai muutosten tosiasialliseen toteutumiseen. Painopiste on siinä, mihin suuntaan suomalaisen perusopetuksen suuri linja on tutkimusajankohdalla kulkenut, ja tätä tutkin kolmen koulutuspoliittisten murroskohdan eli *kansakouluasetuksen*, *oppivelvollisuuslain* ja *peruskoulu-uudistuksen* kautta.

Analyysini keskeiset käsitteet ovat *tasa-arvo* ja *demokratia*, joiden kehitystä tutkin suomalaisen koulujärjestelmän arvojen muuttumisen näkökulmasta. Tasa-arvoa tarkastelen ensisijaisesti Amartya Senin *kykenevyyden* näkökulmasta, mutta tuon rinnalle muita tasa-arvon määritelmiä vertailun vuoksi. Demokratiaa käsitellään analyysissä kolmessa mielessä: *ensinnäkin* suhteessa kykenevyyden lisääntymiseen eli kansalaisten todellisten toimintamahdollisuuksien lisääntymiseen ja kykyyn osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun, *toiseksi* kansanvaltaisena hallintomuotona, jossa kansalaisilla on yhtäläiset ja tasavertaiset oikeudet, sekä *kolmanneksi* Deweyn käsittämässä mielessä yhteisöllisyyttä lisäävänä ja ylläpitävänä elämäntapana, jolla on ensisijaisesti eettinen ulottuvuus. Jokaisen kolmen ulottuvuuden voimistumisen tulkitSEN demokraattisen yhteiskunnan vahvistumiseksi eli demokratian kasvuksi. Tavassani tulkita tasa-arvo ja demokratia, on väistämättömänä sivuvaikutuksena, että nämä kaksi linkittyvät jossain määrin erottamattomasti toisiinsa: näin esitettynä ei ole demokratiaa ilman tasa-arvoa. Siksi analyysissäkin nämä kaksi käsitettä kulkevat tiiviisti rinnakkain.

Yhteiskunnallisia muutoksia tarkasteltaessa, työni kannalta oleellisia kysymyksiä ovat, mikä muuttuu ja miksi. Mikä on muutoksen konkreettinen vaikutus ja miten se näkyy sekä mitkä ovat mahdolliset motiivit muutosprosessin taustalla – jos sellaisia on löydettävissä. Toisaalta koulutuspolitiikan muutosta tulee samanaikaisesti tarkastella kolmesta suunnasta eli keitä opetetaan ja miten sekä mihin tällä pyritään – jos viimeksi mainittu on jollain tavalla perustellusti esitettävissä. Näiden apukysymysten avulla pyrin löytämään murroksia, joihin yritän koulutuspolitiikan arvomuutoksen analyysissäni pureutua. Tutkimukseni ei perehdy alkuperäisiin historiallisiin lähdeteksteihin (kuten komiteamietintöihin tai historiallisiin opetussuunnitelmiin), vaan niistä tehtyihin koulutuspolitiikan historiaa tarkasteleviin tulkintoihin ja

tutkimusartikkeleihin. Tutkimusotteeni on pääasiallisesti filosofisesti analysoiva ja vertaileva eikä uutta historiallista tietoa tuottava. Tarkoituksena on luoda kokoava katsaus aiempaan tutkimukseen filosofian näkökulmasta käyttäen tulkinnan välineinä Amartya Senin tasa-arvon ja kykenevyyden käsitteitä sekä John Deweyn demokratiakäsitystä. Miten suomalainen perusopetus on siis kehittynyt kansakoulu-uudistuksesta tähän päivään mennessä näiden kahden esitetyllä tavalla määritellyn käsitteen näkökulmasta.

5.2. Kansakouluasetuksella kohti kansalaiskasvatusta

Suomen autonomisessa suurruhtinaskunnassa 1800-luvun alku oli byrokratian aikaa: valtiopäivät eivät kokoontuneet, uusia lakeja ei säädetty ja senaatti sekä virkamiehet pyörittivät maata keisarin suostumuksella vallitsevien lakien mukaisesti melkein viisikymmentä vuotta. Tuolloin myös koulutus oli säädyn sisällä hoidettava ja päätettävä asia, mutta 1856 keisari Aleksanteri II aloitti uuden aikakauden laajalla yhteiskunnallisella kehittämisohjelmallaan. Seurauksena valtiopäivät alkoivat kokoontua säännöllisesti, Suomi sai oman rahan ja suomenkielen asema virallistettiin. Uudistusohjelma sisälsi myös kansanopetuksen kehittämisen ja tuloksena syntyi *kansakouluasetus* 1866. Uudistusten vuoksi Suomeen muodostuivat uudenlaiset edellytykset poliittisen mielipiteen muodostukselle ja puoluejärjestelmän synnylle, ja tämä viritti uudenlaista yleistä kiinnostusta yhteisiä asioita kohtaan. (Kuikka 2003, 36–37; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 16.) Kansakouluasetusta edelsi pitkälinen väittely ja valmistelu, jossa niin opetuksen tavoitteet, sisällöt kuin sekin, keille opetus ensisijaisesti kuuluu, joutuivat kiistan kohteeksi. Näistä kaikista kerron seuraavaksi laajemmin.

Marja Jalavan mukaan 1800-luvulla kansankasvatukselle nähtiin voimakas välineellinen arvo: ”Tuotannon ja työn siirtyessä etäämmälle perheiden välittömästä elämänpiiristä oli luotava uudenlainen työhön ja kansalaisuuteen sosiaalistava instituutio, joka traditionaalisen agraarisen alamaiskansalaisuuden sijasta ryhtyi kasvattamaan nousevaan porvarillis-kapitalistiseen luokkayhteiskuntaan integroituvia palkkatyöläisiä” (Jalava 2011, 75–76). Toisaalta myös

kansallisuusliike aktivoitui 1800-luvun lopulla. Jukka Rantalan mukaan fennomaanit korostivat aluksi oppikoulujen merkitystä suomenkielisen sivistyneistön kasvattamiseksi, mutta venäläistämistoimet nostivat kansanopetuksen tarpeen uudella tavalla esiin: "[...] mitä valveutuneempi rahvas olisi, sitä suurempi tuki siitä oli taistelussa autonomian aseman puolesta." (Rantala 2003, 7.) Kansansivistyksen tavoitteita ei voi Suomessa täysin erottaa alkuvaiheessa autonomisen aseman säilyttämisyrittämisistä tai myöhemmin nationalistisista itsenäistymisyrittämisistä.

1800-luvun Suomessa kansanopetuksen kehittämistä ajoi Jalavan mukaan kolme eri suuntausta. *Ensinnäkin* taustalla vaikutti 1700-luvulla syntynyt valistusajattelu, joka pyrki radikaaliin tasa-arvoon ja yhtäläisiin kansalaisoikeuksiin. Oppia leimasi järki- ja edistysusko eli kansan opettamista pidettiin eteenpäin johtavana maailmanparannusprojektina. *Toiseksi* filantropiassa kansanopetus nähtiin hyväntekeväisyytenä, jonka tavoitteena on kohentaa heikoimman kansanosan elinmahdollisuuksia ja samalla tehdä heistä tuottavia kansalaisia. *Kolmanneksi* nationalismi ajoi sekä kansallisvaltion etua että kansallidentiteetin vahvistamista koulutuksen keinoin. (Jalava 2011, 74–75.) Kaikki nämä ovat leimallisesti olleet vaikuttamassa suomalaisen kansakoulun syntyyn, ja jokaista näkökulmaa yhdistää jonkinlainen ”ylhäältä alas” -ajattelutapa. ”Kansa” nähdään koulutuksen passiivisena kohteena, ja kasvatuksen motiivi vain vaihtuu. Kaikkia kolmea yhdistää myös ulkoisen motiivin olemassaolo: valistusprojektin eteneminen, köyhien pitäminen yhteiskunnan tuottavina jäseninä tai kansallisvaltion tai teollisuuden tarpeiden tyydyttäminen. Tämä vaikuttaisi melkein vastakohtalta Deweyn tavoittelemalle kasvatukselle kasvatuksen vuoksi tai opetukselle, jossa yksilön kehitys on päämäärä sinällään. Pyrin osoittamaan tämän vastakkainasettelun hieman mustavalkoiseksi, koska nähdäkseni 1866 syntynyt kansakoulu todellisuudessa on synteesi kaikista edellä mainituista motiiveista ja toisaalta pitää sisällään myös monia sellaisia periaatteita, jotka ilmentävän Deweyn kasvatustajatteluun ydintä.

Kansakoulu-uudistuksen merkittävimpiä taustatekijöitä oli oman aikansa suurmiehen J. V. Snellmanin ja kansakoulun isäksi myöhemmin ristityn Uno Cygnaeuksen välinen opillinen kiista, joka päättyi pitkällisen väittelyn jälkeen jälkimmäisen edustaman näkemyksen voittoon. Snellmanin mukaan yhteiskunta ei saa tunkeutua kotikasvatuksen alueelle, vaan ankaran

koulukurin korkeimpana päämääränä on lainkuuliaisuuteen kasvattaminen ja isänmaallisuus, ja molemmat tähtäävät valtion etuun. Koulujen tulee jakaa sivistystä eikä kasvattaa, ja ensisijaista on kansakunnan eikä yksittäisen oppilaan etu. (Rantala 2003, 11.)⁴⁷ Jalava jatkaa samasta aiheesta:

[...] kansakoululla oli Snellmanin mukaan modernissa maailmassa tehtäviä, joihin perheen antama kasvatusta ei enää riittänyt. Näistä tärkein oli yhteiskunnan ja valtion palvelemisessa hyödyllisten tietojen ja taitojen jakaminen. Koulu ei ollut ensisijaisesti yksilöä varten, vaan yksilö oli olemassa kansakuntaa varten ja tältä pohjalta tuli myös kouluopetus järjestää. (Jalava 2011, 79–80.)

Kansakoulun oli Jalavan mukaan määrä toimia ”yhteiskunnallisia ristiriitoja vaimentavana puskurina”, kun ”elinkeinovapauden aiheuttama varallisuuden ja ulkoisen hyvinvoinnin ero oli kasvamassa yhä suuremmaksi.”⁴⁸ Snellman näki kansakoulun nimenomaan luokkayhteiskuntaa ylläpitäväksi – ei säätykiertoa lisääväksi tai nopeuttavaksi. Opetus tulisi suunnitella yhteiskunnan kokonaisuutena huomioiden kullekin kansanryhmälle sopivaksi niin, että jokainen ryhmä täyttää yhteiskunnassa parhaiten sille sopivaa tehtävää. (Jalava 2011, 79–80.) Vaikka Snellmania pidetään yleisesti hegeliläisenä ajattelijana⁴⁹, on tässä kohdassa nähtävissä selvästi samanlainen ajattelutapa, jota Dewey kritisoi Platonin koulutusmallin puutteeksi⁵⁰, ja valtiokeskeiselle Snellmanille tämä on tietenkin luontevaa. Niin ikään naisten koulutuksen Snellman näki Jalavan mukaan hyvin rajallisesti tarpeellisenä: ”Päämääränä oli, että nainen oivalsi syvällisemmin perheen, avioliiton ja lastenkasvatuksen merkityksen koko kansakunnan moraalisena selkärankana samalla, kun hän oppi arvostamaan ja tukemaan miehensä ja poikiensa työtä yleisen edun hyväksi.” Näistä kaikista edellä mainituista syistä, Snellman päätyi kannattamaan sekä yhteiskuntaluokan että sukupuolen mukaan eriytynyttä rinnakkaiskoulujärjestelmää. (Ibid., 81–82.)

⁴⁷ Vrt. Ojakangas 2003, 59–60.

⁴⁸ Opetuksen luoman ”puskurin” osalta vuoden 1918 tapahtumat osoittivat huolen varsin aiheelliseksi.

⁴⁹ Ks. Ojakangas 2003, 47.

⁵⁰ Ks. Dewey 1916, 88–91.

Snellmanin haastaja Uno Cygnaeus lähestyi kasvatusta ja koulutusta aivan vastakkaisesta näkökulmasta. Cygnaeuksen koulutuspoliittisessa ohjelmassa lähtökohtana oli valtiollisen ja kansallisen edun sijaan lapsen kokonaisvaltainen henkinen ja ruumiillinen kehittäminen samassa hengessä kuin mitä Dewey esitti myöhemmin omassa klassikkoteoksessaan *Democracy and Education*.⁵¹ Opetus keskittyisi metodisesti havainto-opetukseen, jossa lasta harjoitetaan ensin oikeaan havaitsemiseen, ja vasta sen pohjalta edetään käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Tiedollisen puolen ohella kansakoulu harjoittaisi myös monia taitoja ja oppilaiden ruumiinkuntoa erilaisten harjoitusten kautta. Toisin kuin Snellman, Cygnaeus näki myös tyttökoulut tärkeinä ja kannatti siksi sukupuolten näkökulmasta tasa-arvoista koulutusjärjestelmää. Yhdistävä tekijä Snellmanin ja Cygnaeuksen ajattelussa oli kansalaismoraalin kasvattaminen, mikä näkyi tiukassa kurissa niin kansakoulussa kuin opettajaseminaarissakin. (Jalava 2011, 84.)

Snellmanin mielestä kansakoulun oli siis ensisijaisesti jaettava tietoja, jotka tekivät kansalaisista syntyperäisen luokka- asemansa puitteissa hyödyllisiä yhteiskunnan jäseniä, kun taas Cygnaeus lähti liikkeelle kunkin lapsen yksilöllisistä kyvyistä ja tarpeista (Jalava 2011, 91). Taustalla oli kiista Rousseau'n edustaman *luonnollisuuteen* pyrkivän kasvatuserityksen hyödyllisyydestä. Päinvastoin kuin Rousseau, Snellman ajatteli, että ihminen on luonnostaan epävapaa: viettien ja ulkoisten vaikutteiden orja, ja vain kasvatusta ja sivistystä voivat vapauttaa hänet tästä pakosta (Ojakangas 2003, 48). Snellmanin mukaan kasvatusta on luonnon voittamista ja sen asettamista ihmisen palvelukseen. Ei ole mitään luonnollista kehitystä, vaan ihmisestä tulee se, ”joksi hän itse itsensä tekee”. (Ojakangas 2003, 50.) Snellmanin hegeliläisenä vastustuksena jyrkästi luonnonmukaisuuden ajatusta, mutta Cygnaeus taas näki luonnonmukaisuudessa kasvatuksen ytimen, jonka tavoitteena on saada jokainen lapsi kukoistamaan luonnollisesti kykyjensä puitteissa. Cygnaeuksen käyttämä metafora mukailen: tammenterhosta ei voi kasvattaa omenapuuta, mutta sitä voi varjella hallalta ja istuttaa hyvään maahan sekä oikoa, jos se kasvaa vinoon. (Jalava 2011, 89–91.) Kasvatusta lähtökohtana oli Cygnaeuksen mielestä yksiselitteisesti oltava luonto itsessään, ja kaiken kasvatusta oli oltava siten luonnonmukaista (Ojakangas 2003, 54). On perusteltua sanoa,

⁵¹ Pasi Sahlberg näkee yhtäläisyyksinä Cygnaeuksen ja Dewey'n ajattelussa muun muassa pragmaattisen opetuksen korostamisen ja oppilaskeskeisyyden (Sahlberg 2015, 220), mutta yhtäläisyyksiä on paljon enemmänkin.

että luonnonmukaisuuden jalostaminen muodollisesti järjestetyksi opetuksiksi on myös Deweyn kasvatustajatteluun keskeinen pyrkimys.⁵²

Cygnaeus kannatti tieteeseen perustuvaa kansanopetusta, kun Snellman korosti perinteen siirron merkitystä ja kotikasvatuksen itsenäisyyttä suhteessa tieteelliseen tietoon. Kodit saivat Snellmanin mielestä jatkossakin kasvattaa niin kuin ovat aina tehneet. (Ojakangas 2003, 54.) Toisaalta myös Snellman näki koulusivistyksen tavoitteena asiatiedon jakamisen sijaan oppilaiden oman tiedonhankintakyvyn kehittämisen, ja tämä saavutettaisiin lukemaan oppimalla sekä lukuharrastuksen juurruttamisella (Ibid., 60). Tiivistäen voidaan sanoa: Snellman näki koulutuksen instrumentaalisen valtion ja kansakunnan edun palvelemisena, kun Cygnaeus Deweyn tavoin näki koulutuksella itsetarkoituksen. Tästä huolimatta molempia yhdisti Deweyn kasvatustajatteluun toinen ydin eli oppilaiden itsenäisen tietoprosessin ruokkiminen pelkän tiedonjakamisen sijaan.

Kuten aiemmin totesin, suuri oppikiista päättyi lopulta Cygnaeuksen voittoon, ja kansakoulu luotiin ensisijaisesti hänen näkemyksensä pohjalta. Tavoitteena oli antaa kaikille lapsille säätyyn ja sukupuoleen katsomatta samanlainen ja tasavertainen pohjakoulutus. Kansakoulu sivistä kansaa aiempaa hartaudenharjoittamiseen ja kuuliaisuuteen tähdännyttä kirkollista kasvatustajatteluun huomattavasti monipuolisemmin. Koulutuksen laajeneminen merkitsi yhä useamman pääsyä opiskelemaan ja kansanopetus vakiinnutti paikkansa 1900-luvun taitteeseen mennessä. Kansakoulu muodosti koulutuksen pohjan valtaosalle suomalaisista vielä toisen maailmansodan jälkeenkin. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22; Kuikka 2003, 38.) Jalavan mukaan muutos oli kuitenkin varsin verkkainen:

Lopullisen voiton se [kansakoulu] peri vastustajistaan vasta oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen vuonna 1921, joka teki siitä lähes pakollisen portin täysi-ikäiseen ja -valtaiseen Suomen kansalaisuuteen. Muutoksen hitautta kuvaa kuitenkin hyvin se, että vasta 1960-luvulla käytännöllisesti katsoen kaikki suomalaiset olivat saaneet päästötodistuksen tästä yhtenäisestä pohjakoulusta. (Jalava 2011, 94)

⁵² Ks. Dewey 1916, 117–118.

Jukka Rantalan mukaan kansakoululla on ollut merkittävä vaikutus vuosisadan vaihteen yhteiskunnallisiin murroksiin ja demokratisoitumisprosessiin:

Sääty-yhteiskunta oli kuitenkin sortumassa. Tietoisuus sivistyksen yhteiskunnallisesta merkityksestä lisääntyi ja demokratian vaatimukset voimistuivat samalla kun kansalaisten mahdollisuudet vaikuttaa omiin asioihinsa ja koko yhteisöä koskeviin kysymyksiin kasvoivat. [...] vuoden 1906 eduskuntauudistus, joka vahvisti yleisen ja yhtäläisen äänioikeuden valtiollisissa vaaleissa, edellytti valistuneiden kansalaisten kasvattamista. Myös alempien kansanluokkien oli hankittava pohjasivistys toimiakseen kansalaisina. (Rantala 2003, 8.)⁵³

Vaikka demokratia toteutui valtiollisella tasolla, niin kuntatasolla uudistusta saatiin odottaa 1910–1920-lukujen taitteeseen asti. Tämä ei kuitenkaan estänyt aktivoitumista yhteiskunnan kaikilla tasoilla: ”[rahvas] ei enää tyytynyt ylhäältä tuleviin päätöksiin, vaan pyrki saamaan omat näkemyksensä toteutetuiksi. Rahvaan aktivoituminen oli osittain kansakoulun ansiota, sillä koulu opetti kansalaisyhteiskunnassa tarvittavia valmiuksia, ennen kaikkea luku- ja kirjoitustaidon.” (Ibid.)

Kansakouluasetuksella on ollut merkittävä demokratiaa ja tasa-arvoa lisäävä vaikutus Suomessa. Opetuksen piiriin tuli iso joukko lapsia uusista yhteiskuntaryhmistä: erityisesti tästä hyötyivät suomenkieliset, joille asetusta takasi äidinkielen opetuksen, ja tytöt, joiden koulu-uraan ei aiemmin panostettu. Opetus oli luonteeltaan kansalaiskasvatusta, eli se antoi kansalaisten tarvitsemia perustaitoja, kuten luku- ja laskutaidon. Näiden voidaan katsoa ruokkineen merkittävästi jokaiseen opetukseen osallistuneen *kykenevyyttä*, koska mainitut taidot olivat välttämättömiä niin sosiaalisen nousun kuin kansalaisoikeuksien harjoittamisen eli yhteiskunnallisen keskustelun näkökulmastakin. Cygnaeuksen oppien mukainen kansakoulu voidaan nähdä Deweyn demokraattisen koulutuksen edeltäjänä: tieteeseen ja kokeilullisuuteen perustuvana pragmaattisena kansansivistyksenä, joka tähtäsi ensisijaisesti yksilön laaja-alaiseen kehitykseen ja vasta toissijaisesti kansakunnan tarpeiden tyydyttämiseen.

⁵³ Vrt. Dewey 1916, 87–88 ja Alhanen 2013, 138, joissa sivutaan samaa aihetta eli koulutuksen ja demokratian välistä suhdetta.

Kansakouluasetuksen suurimmaksi puutteeksi jäi sen hidas toteutuminen. Vaikka opetuksen järjestämisestä oli valtiollisella tasolla päätetty, ei se silti edelleenkään tavoittanut suurta osaa kansasta. Erityisesti maaseudulla kouluista oli pulaa, koska koulun perustaminen oli kunnan vastuulla ja vähävaraisemmissa maalaiskunnissa tätä ei nähty tarpeelliseksi.⁵⁴ Myös Deweyn yhteisöllisyyden ulottuvuus jäi kansakoulussa varsin vajaaksi, koska yhteiskunnan yläluokka oli oman opetuksensa piirissä ja koulupolku ei edelleenkään synnyttänyt yhteenkuuluvuutta yhteiskuntaluokkien ääripäiden välille. Näiden kahden demokratian näkökulmasta ilmeisen puutteen oikaisemiseen tarvittiin kaksi seuraavaa uudistusta.

5.3. Yleinen oppivelvollisuuslaki tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä luomassa

Kansakouluasetuksella oli suuri yhteiskunnallinen vaikutus. Juhani Tähtisen mukaan sadan vuoden aikana 1800-luvulta 1920-luvun alkuun tultaessa koulujen ja opiskelijoiden määrät lisääntyivät tuntuvasti ja koulutuksen laaja-alaisuus sekä taso kohentuivat merkittävästi. Usko kasvatukseen ja koulutukseen oli radikaalisti vahvistunut pedagogisen ajattelun ja koulujen tultua yhteiskunnallisesti merkittävään asemaan. ”Nyt koulutus, aina kansakouluopetusta myöten, nähtiin tärkeäksi niin talouselämän kuin koko kansakunnankin hyvinvoinnin ja integraation kannalta. Samalla kasvatuksen ja koulutuksen laajentamista perusteltiin modernin kansanvaltaisen yhteiskunnan kansalaiskasvatuksen näkökulmasta.” (Tähtinen 2007, 135.)

1917 Suomi itsenäistyi, mutta erilaiset ja jopa vastakkaiset käsitykset kansakunnan luonteesta johtivat sisällissotaan, ja sisällissodan vaikutus näkyi vielä pitkään kansalaisyhteiskunnan rakentamisessa. Syksyllä 1918 pohdittiin sodan syitä, ja myös koulutuksen rooli nousi jälleen esiin.

⁵⁴ Vrt. Tuomaala 2011, 98–99.

Koulun tulisi kyetä antamaan sellaista kansalaiskasvatusta, että sisällissodan kaltaiset katastrofit voitaisiin jatkossa välttää. (Kuikka 2003, 39.) Saara Tuomaalan sanoin: ”Kahtia jakautuneessa maassa keskeiseksi poliittiseksi tavoitteeksi nousi työväestön ja pienviljelijöiden kiinnittäminen porvarilliseen Suomeen ja valtiokansalaisuuteen. Keinoina nähtiin oppivelvollisuuden toteuttaminen ja itsenäisen viljelijäväestön vahvistaminen.” (Tuomaala 2011, 95.) Sisällissotaa seuranneiden keskustelujen pohjalta syntyi kolme merkittävää lakiuudistusta eli *oppivelvollisuuslaki*, *torpparivapautuslaki* ja *Lex Kalliona* tunnettu maanlunastuslaki. Oppivelvollisuuslain astuessa voimaan 1921 vapaaehtoinen kansansivistys korvautui vihdoin oppivelvollisuudella, ja Suomi oli yksi viimeisistä länsimaista, joissa näin tapahtui (Ibid.).

Yleinen oppivelvollisuus tarkoitti, että jokaisen suomalaisvanhempien lapsen täytyi hankkia vähintään kuuden vuoden oppikursseja vastaava koulusivistys. Laki ei sisältänyt koulupakkoa eli oppikurssit oli mahdollista suorittaa esimerkiksi kotiopetuksena, ja kansakoulun rinnalla vaihtoehtona säilyivät edelleen oppikouluihin valmistavat koulut. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 24.) Oppivelvollisuuslaki oli suuri askel kohti tasa-arvoa: jokainen seitsenvuotias olisi jatkossa oppivelvollinen, ja tämä takasi ilmaisen koulunkäynnin, äidinkielen opetuksen ja oppilaiden avustamisen koulunkäynnin aikana (Kuikka 2003, 40). Lakiuudistus takasi nyt tasa-arvon sekä suomenkielisten ja ruotsinkielisten äidinkielen näkökulmasta että luokka- tai varallisuusperspektiivistä, koska ilmainen koulutus olisi yhtäläisesti kaikkien saatavilla. Suuri osa lapsista tuli myös alkuvaiheessa samaan kouluun saamaan samaa opetusta – vaikka rinnakkaiskoulujärjestelmä säilyi ylemmillä luokilla. Neljännellä luokalla oli mahdollisuus hakea maksulliseen oppikouluun, ja näitä oli maassa hyvin rajallinen määrä pääasiallisesti kaupunkeihin painottuen.⁵⁵ Tuomaalan mukaan koulunkäynnin avustaminen tarkoitti ilmaisia oppikirjoja ja kouluvälineitä sekä vaate- ja ruokatukea vähävaraisille oppilaille. Alkuvaiheessa suunnitellut pitkämatkalaisten koulukuljetus ja ilmaiset ateriat eivät vielä tässä vaiheessa toteutuneet, mutta 1930-luvulla alkaen asenne alkoi vähitellen muuttua ja alettiin yleisesti puhua oppilashuollosta köyhäinavun sijaan. (Tuomaala 2011, 106.)

⁵⁵ Oppikouluihin valmistavat koulut ja oppikoulut mahdollistivat yhdessä maksukykyiselle väestölle edelleen täysin erillisen koulutien vähävaraisempiin nähden.

Myös opetuksen sisällössä tapahtui muutoksia. Simo Skinnarin ja Hannu Syväoijan mukaan vuoden 1918 sota aiheutti pelon kansanvaltaa kohtaan ja vuoden 1925 opetussuunnitelma saa tehtäväkseen ”yhteiskunnallisen ideologisen ja isänmaallisen konsensuksen luomisen”. Tämä moraalinen opetussuunnitelmakoodi hylätään vasta vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. (Skinnari & Syväoja 2007, 343.) Näin esitettynä konsensus ei siis missään nimessä voinut olla aidon demokraattisen keskustelun tulos Amartya Senin ja John Deweyn tarkoittamassa mielessä, vaan edelleen jotain ylhäältä annettua ja kansaan istutettavaa. Toisaalta Saara Tuomaala näkee asian aivan päinvastoin:

[...] sivistyskäsitys oli demokraattis-kansallinen ja perustui yhteiskunnallisten uudistusten kansanvaltaiselle toteuttamiselle. Yleinen ja yhtäläinen kansanopetus tuli saada koskettamaan kaikkia, mikä takaisi lasten ja nuorten kehityksen moraaliseksi ja demokraattiseen päätöksentekoon kykeneviksi kansalaisiksi. Samalla oppivelvollisuuskoulun toteuttaminen vakauttaisi yhteiskunnallista kehitystä. (Tuomaala 2011, 101–102.)

Samaa asiaa siis voi tarkastella kahdesta erilaisesta perspektiivistä: joko ulkoisen kontrollin ulottamisena sisäiseksi tai sitten sisäisen kasvuprosessin kautta syntyvänä yhteisöllisyytenä ja demokraattisten vaikuttamismahdollisuuksien kasvuna. Jälkimmäinen on selvästi lähellä sitä, mitä Dewey tarkoitti demokratiaan kasvattamisella ja Sen tasa-arvoa sekä demokratiaa ylläpitävän kykenevyyden lisääntymisenä. Kumpi sitten näistä perspektiiveistä on osuvampi, riippuu tulkitsijasta. Ulkoisen kontrollin merkitystä korostava tulkinta asettaa koulutuksen edelleen valtiolle alisteiseen snellmanilaiseen traditioon, ja jälkimmäisessä nähdään orastavana se sama kehitys, joka mielestäni myöhemmin toteutuu peruskoulu-uudistuksen yhteydessä.

Tuomaala tuo asiaan myös toisenlaisen näkökulman:

Oppivelvollisuus oli liitetty aluksi pyrkimykseen saavuttaa yleinen äänioikeus sekä muut demokraattiset kansalaisoikeudet ja -velvollisuudet. Myöhemmin oppivelvollisuutta pidettiin välttämättömänä, jotta demokratian toteuttamiseen vaadittavat kansalaistaidot ja -tiedot tarjottaisiin yhtäläisesti kaikille. Julkisin varoin pidetyt koulut ja kansanopetus alettiin nähdä sosiaalipoliittisina toimina elintason nostamiseksi. (Tuomaala 2011, 95–96.)

Tämä johtaa tulkintaan, että Suomessa kansanopetuksella on ollut demokratisoitumisen näkökulmasta kaksi vaihetta. *Ensimmäisessä vaiheessa* koulutus on tähdännyt demokraattisen hallintomallin – eli yleisen ja yhtäläisen äänioikeuden ja siihen tukeutuvien instituutioiden, kuten eduskunnan – perusedellytysten saavuttamiseen.⁵⁶ *Toisessa vaiheessa* kansanopetus on nähty tarpeellisena ja välttämättömänä sille, että kansalaiset saavuttavat perusedellytykset toimia tällaisessa demokraattisessa yhteiskunnassa aktiivisen kansalaisen roolissa. Näin tulkittuna 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun perusopetus oli institutionaalisen demokratian edellytyksien luomista, ja sen jälkeen opetus on keskittynyt demokratian edistämiseen laajemmassa kansalaistaitojen ja elämän edellytysten luomisen näkökulmassa. Toisin sanoen Deweyn ja Senin ajama kykenevyyteen perustuva demokraattinen keskustelu oli aidosti mahdollista vasta jälkimmäisessä vaiheessa. Aito kansalliseen yhteisöllisyyteen pyrkivä yhtenäisopetus jäi yhä seuraavan vaiheen eli peruskoulu-uudistuksen tehtäväksi.

Martti T. Kuikan mukaan oppivelvollisuuslaki ei myöskään johtanut välittömään muutokseen, koska 1938–1939 vasta 70 prosenttia oppivelvollisista kävi lain mukaisesti oppivelvollisuuskoulun. Syinä olivat muun muassa pitkät etäisyydet ja niin kuntien kuin yksilöiden heikko taloudellinen tilanne. (Kuikka 2003, 40.) Syy rinnakkaiskoulujärjestelmän säilymiseen oli poliittisen tilanteen yleinen kärjistyminen oppivelvollisuuslain säätämisen aikoihin. Saavutettu neuvottelutulos oli kompromissi poliittisten ääripäiden välillä ja rohkein askel, mitä oli sen hetkisessä tilanteessa otettavissa. (Ibid., 39–40.) Vaikka kaikille yhtenäistä pohjakoulua ja yhtenäiskoulua ajettiin monista poliittisista suunnista painokkaasti, vahvasti luokkajakoinen järjestelmä säilyi Suomessa edelleen 1960-luvun peruskoulu-uudistukseen asti. Samalla päättyi 1866 kansakouluasetuksesta alkanut sadan vuoden mittainen koulutuspoliittinen ajanjakso, jonka ytimenä oli luokkayhteiskuntaa tehokkaasti uusintanut rinnakkaiskoulujärjestelmä. (Tuomaala 2011, 110.)

⁵⁶ Pitää muistaa, että yleinen ja yhtäläinen äänioikeus sekä eduskuntauudistus olivat suurlakon sekä suuren ja yhtenäisen kansallisen voimannäytön tuloksia – toki osana laajempaa Venäjällä tapahtunutta vallankumousaaltoa.

5.4. Peruskoulu-uudistus: yhteisöllinen opetus ja kasvatuksen kopernikaaninen käänne

Peruskoulu-uudistuksen synty on osa suurta suomalaista rakennemuutosta, jonka osana syntyi myös nykyisin hyvinvointiyhteiskuntana tuntemamme järjestelmä. Martti T. Kuikan mukaan 1950-luvulla oppikoulut yleistyivät ja muuttuivat entistä suosittummiksi. Voimistuva kahtiajako kahden erilaisen koulutien välillä nosti jälleen esiin kysymyksen koulutuksellisesta tasa-arvosta koulutuspolitiikan keskeisenä periaatteena, ja jatkossa tavoitteena oli kaikille yhtenäinen yleissivistys tulevan ammatinvalinnan perustaksi. Tämä johti ensin yhtenäiskoulujärjestelmään tähtäävään ponteen eduskunnassa 1963 ja 1968 lakiin koulujärjestelmän perusteista – joista jälkimmäistä voidaan pitää peruskoulun synnyttäneenä lakina. (Kuikka 2003, 41–42.) 1940-luvulla alkanut komiteatyö yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymiseksi sai konkreettista vauhtia vasta 1960-luvulla yhteiskunnallisten muutosten seurauksena. Yhteiskunta oli teollistunut ja väestö- ja elinkeinorakenne olivat muuttuneet teollisuus- ja palveluvaltaisiksi samalla, kun maan vaurastuessa väestö alkoi muuttaa asutuskeskuksiin ja hakeutua parempiin koulutusmahdollisuuksiin. Siirtyminen yhtenäiskoulujärjestelmään alkoi 1960-luvun lopulla ja kesti 1970-luvun puoliväliin asti. (Arola 2008, 29–30.) Peruskoulu-uudistuksen tehtävänä oli oppivelvollisuuskoulun laajentaminen yhdeksänvuotiseksi ja rinnakkaiskoulujärjestelmän muuttaminen yhtenäiskouluksi sekä yleisen opetussuunnitelman ja ainekohtaisten sisältöjen laatiminen. (Arola 2008, 31.)

Pasi Sahlbergin mukaan peruskoulu-uudistusta edeltänyt opetus oli luonteeltaan muodollista ja opettajakeskeistä sekä keskittyi pikemminkin moraaliseen kasvatukseen kuin oppilaan kognitiiviseen kehitykseen (Sahlberg 2015, 35). Syntynyt uudistus oli ikään kuin kasvatuksen kopernikaaninen käänne, jossa opettajavetoisesta tiedon välittämisestä pyrittiin siirtymään oppilaslähtöiseen tiedon tuottamiseen.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitealle oppilas oli toiminnan subjekti. Koulun piti tarjota yleistavoitteidensa rajoissa aineksia ja virikkeitä oppilaan persoonallisuuden tasapainoiselle kehittymiselle. [...] Suurin osa peruskoulun opetussuunnitelman asettamista tavoitteista oli

tiedollisia, eettisiä ja sosiaalisia. Oppilaan oli määrä kehittyä oman isänmaansa ja koko ihmiskunnan vastuulliseksi jäseneksi. (Arola 2008, 32–33.)

Tämä sama tavoite oli jo Snellmanin ja Cygnaeuksen ajattelun taustalla, mutta kansakoulu ei vielä kyennyt irtautumaan muodollisesta ja opettajavetoisesta opetuksestaan. Sahlbergin mukaan peruskoulu-uudistus myös toi samoihin luokkiin laajan kirjon oppilaita, joilla oli hyvin erilainen elämäntilanne ja kyvyt. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien periaatteen mukaisesti jokaiselle piti tarjota samanlaiset mahdollisuudet menestykseen ja oppimisen iloon. Tähän tarkoitukseen luotiin erityisopetus, josta tuli nopeasti kiinteä osa opetussuunnitelmaa. (Sahlberg 2015, 45–46.) Koko peruskoulujärjestelmä pohjautuu monessa mielessä Deweyn kasvatustilafilosofian pohjalle:

Tähän filosofiaan sisältyi ajatus, että kaikki oppilaat voivat oppia, jos heille annetaan siihen asianmukainen mahdollisuus ja tuki; ihmisten erilaisuuden ymmärtäminen ja sen kautta oppiminen on keskeinen kasvatuksen tavoite, ja koulujen tulisi toimia pienen mittakaavan demokratioina, kuten John Dewey oli vuosikymmeniä aikaisemmin esittänyt. (Sahlberg 2015, 46–48)

Demokraattisuus ja yhteisöllisyys olivat siis alusta asti peruskoulu-uudistuksen sisään rakennettuja perustavia tavoitteita.

Seuraavaksi referoin ensimmäisen Perusopetuksen opetussuunnitelman 1970⁵⁷ keskeisiä sisältöjä esimerkkinä peruskoulu-uudistuksen keskeisistä tavoitteista ja muutoksista aiempaan nähden. Referoinnissa tukeudun ensisijaisesti Pauli Arolan artikkeliin *Muuttuva yhteiskunta tarvitsee koulun* (2008), joka on ansiokkaasti kerännyt yhteen niin komiteatyön tulokset kuin koko ensimmäisen opetussuunnitelmaprosessinkin. Arolan mukaan POPS 1970 oli laajan ja perusteellisen komiteatyön tulosta, ja sitä edelsi tuleviin opetussuunnitelmiin nähden poikkeuksellisen pitkällinen selvitys- ja mietintövaihe, jossa hyvin ristiriitaisetkin näkemykset saatiin mahdutettua syntyneeseen kompromissiin. (Arola 2008, 29–30.) Olisi jossain määrin naiivia kuvitella, että oppimissuunnitelma voisi olla jotain muuta kuin kompromissi – sen verran laajaa ja moniäänistä painostusta kohdistuu kouluun ja opetussuunnitelmiin joka suunnasta. Jari Salmisen

⁵⁷ Jatkossa käytän vakiintunutta lyhennettä POPS 1970.

mukaan tähän keskusteluun tuovat oman panoksensa niin oppilaat, huoltajat, puolueet, ideologiset ja uskonnolliset ryhmittymät, virkamiehet ja asiantuntijat, työmarkkinatahot, kansalaisjärjestöt kuin itse työntekijätkin. Salmisen mukaan koulusta onkin vaarassa tulla ”yhteiskunnallisten toiveiden pohjaton tynnyri”. (Salminen 2012, 8–9.) Tällä tarkoitetaan sitä, että usein yhteiskunnallisiin ongelmiin lähdetään etsimään ratkaisua ensisijaisesti koulutuspolitiikan muutoksen kautta – riippumatta siitä, onko koululla itse ongelman kanssa mitään tekemistä. Kompromissi on siis erottamaton osa opetussuunnitelmien luonnetta.

Koko tutkimusprosessini suurin henkilökohtainen oivallus on ollut, kuinka voimakkaasti demokratian ja aktiivisen kansalaisuuden käsitteet ovat kytkeytyneet jo peruskoulun ensimmäiseen opetussuunnitelmaan ja kuinka paljon ne myötäilevät Deweyn ajatuksia keskustelun, yhteisöllisyyden, opiskelijan roolin sekä tiedekeskeisyyden merkityksestä opetuksessa. Voisi jopa sanoa, että ensimmäinen POPS 1970 oli Deweyn ajattelun läpäisemä – oli tämä sitten Deweyn tuotannon vaikutusta tai siitä riippumatonta. Toisaalta vuoden 1970 POPS on myös hämmentävän ajankohtainen ja nykyaikainen. Se käsittelee monia nyky maailmaakin askarruttavia ongelmia, ja opetussuunnitelmassa esitetty oppimiskäsitys on niin ikään täysin nykyisen kasvatustieteellisen tiedon mukainen. Tämän jälkeiset opetussuunnitelmauudistukset ovat oman opettajaurani – ja miksei tutkijanäkökulmankin – perusteella olleet lähinnä vuoroin joko heikennyksiä tai hienosäätöä vuoden 1970 POPS:aan. Esimerkiksi vuoden 2004 POPS oli hyvin vahvasti tuonaikaisen uusliberaalin ilmapiirin läpäisemä⁵⁸ ja tuorein POPS 2014 palaa moniin POPS 1970:n tavoitteisiin, mutta on laajalla sivumäärällään⁵⁹ hukannut alkuperäisen idean yksinkertaisuuden ja selkeyden. Uusissa opetussuunnitelmissa ikävänä piirteenä tuntuu olevan laadun korvaaminen määrällä tai merkillinen uskomus, että määrä itsessään synnyttää laatua.

POPS 1970 perusti tiedollisen käsityksen vankasti nykyaikaiseen tietokäsitykseen: tiedon tuli perustua tieteelliseen tutkimukseen, ja sille oli ominaista nopea uusiutuminen ja sen vuoksi myös

⁵⁸ Ks. Kalliomeri 2006.

⁵⁹ POPS 2014 on jo yksinään 473 sivua pitkä teos, mutta tämän lisäksi opetussuunnitelmat laaditaan koulun, kunnan kuin myös seutukunnan tasolla. Esimerkiksi Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016 on 1146 sivua pitkä. Tästä johdettuna varovaisen (ja todennäköisesti alakannttiin olevan) arvion mukaan maassamme tehdään jo pelkästään perusopetuksessa kymmenen vuoden välein yli satatuhatta sivua opetussuunnitelmatekstia.

vanhentuminen. Arolan mukaan komitean tiedonkäsitys ei ollut perinteisen absoluuttinen ja staattinen vaan muuttuva ja suhteellinen. Tiedon muuttuvuus siirsi painopisteen tiedon välittämisestä tiedon formaaleihin ominaisuuksiin, jotka nähtiin itse tietoa pysyvämpinä. Koulussa oli opittava hankkimaan jatkuvasti uutta tietoa ja jäsentämään sitä uusien käsitteiden ja lainalaisuuksien avulla uudelleen. Jotta oppilaiden ajattelu siirtyisi korkeammalle tasolle: "[...] koulun piti opettaa abstraktien käsitteiden muodostamista, osoittaa yhteyksiä eri tieteenalojen kesken, opettaa kriittisiä ajattelun taitoja eikä tarjota lopullista mieleen painettavaa totuutta. Ihminen ei toiminut enää yhtä paljon muistinsa varassa kuin aikaisemmin." (Arola 2008, 33.) Mielestäni tämä vastaa täysin nykyisen POPS 2014:n oppimis- ja tietokäsitystä, eikä viidessäkymmenessä vuodessa ole tässä suhteessa tapahtunut merkittävää muutosta.

Tieto nähtiin pragmaattisena välineenä, ja oppilaan roolina oli omakohtainen tiedonhaku sekä luova ajattelu. Peruskoulussa piti oppia aktiivisia työskentelyasenteita, käsitteenmuodostustapoja ja ongelmanratkaisutaitoja. Myös tiedonvälityksen tasapuolisuus ja objektiivisuus olivat opetussuunnitelman tärkeitä painotuksia samalla, kun oppilaat tottuivat tuomaan mielipiteensä esiin ja käymään asiallista keskustelua kiistanalaisistakin kysymyksistä. "Peruskoulun piti pyrkiä siihen, että yhteiskunta muuttuisi demokraattisemmaksi ja inhimillisemmäksi. Tiedonvälitys oli siis sananvapauden ja demokratian palveluksessa." (Arola 2008, 33–34.) Toisaalta POPS 1970 on myös aidosti eettisen globaalin lähestymistavan äärellä:

Opetussuunnitelman uusi piirre oli kuitenkin globaali näkökulma: opetussuunnitelmakomitea oli kiinnostunut koko ihmiskunnan kohtalosta. [...] yhteiskunnan jäsenenä eläminen oli ennen kaikkea eettinen kysymys. Opetussuunnitelman edustama etiikka ei perustunut mihinkään poliittiseen ideologiaan tai uskonnolliseen näkemykseen, vaan sopimuksiin, joista ihmiset saattoivat olla jokseenkin yksimielisiä. [...] Pelkän lainkuuliaisuuden sijasta opetussuunnitelmassa korostettiin yksilön yhteisön vastuuta siitä, millaisia normeja se halusi pitää voimassa. Oppilaiden panos oli muuttunut aikaisempaa aktiivisemmaksi. Avainasemassa olivat ihmisoikeudet, jotka saattoivat toteutua kansainvälisen järjestyksen puitteissa. Koulun tuli ohjata oppilaat havaitsemaan, että jokaisella ihmisellä on ihmisarvo. (Arola 2008, 34–35.)

Komitea listaa joukon ongelmia, jotka ovat kiinteä osa nykyhetkeä: maapallon elinkelpoisuuden jatkuvuus sekä elinmahdollisuuksien globaali epätasapaino. Myös kilpailun ja talouskasvun rooli yhteiskuntaa kovettavana ja ongelmia ruokkivana mekanismini nähdään. Kilpailu kohdistuu niin luonnonvaroihin kuin perustarpeisiin (kuten ruokaan sekä veteen) ja kilpailun nähtiin johtavan väistämättä konflikteihin ja valtioiden välien kiristymiseen. Siksi komitean mielestä:

”Kilpailumielialaa oli hillittävä ja sen tilalle on tuotava yhteistyö sekä ihmisten viihtyvyys ja turvallisuus.” (Arola 2008, 43–44.) Arolan mukaan Opetussuunnitelmassa painopiste oli siirtynyt menneisyydestä kohti nykyhetkeä ja tulevaisuutta. Opetussuunnitelma nähtiin vain tilapäisenä ja edelleen kehitettävänä, ja kehityksen tulisi olla jatkuvaa, niin että ihmiset kasvatetaan kestävään jatkuvaa muutosta. ”Opetussuunnitelmilla haluttiin vahvistaa yhtenäiseksi ymmärrettyä käsitystä hyvästä yhteiskunnasta, joka tulkittiin tasa-arvoiseksi, moniarvoiseksi ja demokraattiseksi.” (Arola 2008, 46–47.)

Kun ei puhuta käytännön toteutumisesta vaan ideaalitasosta, jolla vuoden 1970 POPS:n tavoitteet olivat, vaikuttaisi, että peruskoulu-uudistus oli luonut Suomeen varsin tasa-arvoisen ja demokraattisen koulutusinstituution. Kaikkien oppilaiden oikeudet ja koulutie ovat yhtäläiset luokkaeroja tai sukupuolieroja tuntematta. Heikoimmille annetaan runsaasti tukea saavuttaa omien kykyjensä maksimi, ja kaikilla taataan tasavertainen mahdollisuus suuntautua jatko-opintoihin.⁶⁰ Senin kykenevyyden näkökulmasta peruskoulu vaikuttaa tasa-arvoiselta sekä tasa-arvoa tuottavalta järjestelmältä. Kuten Pasi Sahlberg esittää, tasa-arvoinen koulutus ei tarkoita tasapäistämistä eli sitä, että kaikkia pitää opettaa samalla tavoin tai saavuttaa samat tulokset, vaan sitä, että ”laadukkaan koulutuksen on oltava kaikkien oppilaiden saatavilla riippumatta heidän asuinpaikastaan, vanhemmistaan tai koulustaan. Näin ymmärrettynä tasa-arvo takaa sen, että oppimistulosten erot eivät johdu varallisuuden, tulojen, valta-aseman tai omaisuuden – toisin sanoen kotitaustan – eroista.” (Sahlberg 2015, 86.)⁶¹

⁶⁰ Jyrki Hilpelän mukaan peruskoulu toteuttaa Rawlsin *reilun mahdollisuuden* periaatetta juuri edellä kuvatulla tavalla (Hilpelä 2007, 663).

⁶¹ Vrt. Kivirauma 2001, 73.

Toisaalta Deweyn yhteisöllisyys ja demokratiakasvatus ovat myös peruskoulun ytimessä. Kaikki oppilaat ovat osa samaa suurta yhteisöä, jossa jopa säännöistä ja opetussisällöistä tulisi keskustella demokraattisen keskustelun kautta. Autoritääristen roolien merkitys tulisi olla mahdollisimman vähäinen, ja jokaisella pitäisi olla yhtäläinen mahdollisuus kehittyä ja osallistua. Opetuksella on koulua suurempi eettinen näkökulma, joka sitoo oppilaat yhteiskunnan ohella globaaliin maailmaan ja tekee heistä ratkaisukeskeisiä, aktiivisia ja kriittisiä toimijoita. Kun unohdetaan arjen realiteetit ja taloudellisen paineen alla syntyneet ratkaisut, kuten suuret ryhmäkoot tai erityis- ja tukiopetuksesta saati oppimateriaaleista säästäminen, peruskoulu vaikuttaisi todellakin synnyttäneen jonkinlaisen koulutuksellisen utopian. Arjen realiteettien iskiessä kasvoille todellisuus voi vaikuttaa varsin erilaiselta.

5.5. Viime vuosikymmenien muutokset ja tulevaisuuden peruskoulu – saavutettu tasa-arvo ja sen uhat

Tässä luvussa käsittelen peruskoulu-uudistuksen jälkeisiä tapahtumia eli niitä muutoksia, joita peruskoulussa on POPS 1970:n jälkeen tapahtunut. Peruskoulu on mielestäni ollut monessa mielessä suuri saavutus: se on onnistunut niin John Deweyn yhteisöllisen demokratian toteuttamisessa kuin Amartya Senin peräänkuuluttaman kykenevyyden lisäämisessäkin. Kaikki muutokset eivät kuitenkaan ole olleet pelkästään tähän suuntaan vaan pikemminkin päinvastoin. Suomalainen peruskoulu on myös uusien haasteiden ja uhkien edessä, ja näihin on keksittävä aiemmasta poikkeavia uusia ratkaisuja. Ainakin on pidettävä huoli, etteivät peruskoulun saavutukset tule hukatuiksi.

5.5.1. Peruskoulun menestystarina: onko tasa-arvo saavutettu?

Suomalainen peruskoulu on Pasi Sahlbergin mukaan ollut menestystarina: vuoden 2006 PISA-tutkimuksissa Suomi oli kolmatta kertaa peräkkäin paras ja ainoa jatkuvasti tuloksiaan parantanut OECD-maa.⁶² Suomessa on siis löydetty sekä hyvä että tasa-arvoinen oppimisen menetelmä: 15-vuotiaat omaksuvat muita vertailumaita paremmin keskeiset taidot ja lisäksi oppilaiden välisiä erot ovat vertailumaista vähiten selitettävissä oppilaan kotitaustalla. (Sahlberg 2015, 9.) Toisin sanoen suomalaisen peruskoulu sekä opettaa tehokkaasti että vähentää kotitaustaan liittyvää epätasa-arvoa. Suomalaisen perusopetuksen malli on kansainvälisesti tarkasteltuna poikkeus:

Monien muiden maiden vahvistaessa markkinahenkistä koulujen välistä kilpailua, opetuksen ulkopuolista kontrollia ja oppilaiden testaamista, Suomessa on korostettu yhteistyötä, luottamusta ja arviointia kehittämisen lähtökohtina. [...] Suomalaisen koulutuksen arvokkuus on lopulta siinä, että oppiminen on jokaisen kansalaisen ihmisoikeus. Perustuslaki takaa Suomessa kaikille maksuttoman koulutuksen. Kaikille nuorille yhteinen peruskoulu on kansainvälisesti katsottuna hyvin harvinainen luomus. (Ibid., 10–11.)

Sahlbergin mielestä koulutuksellisen tasa-arvon ensisijaisuus on juurtunut niin syväälle suomalaisen päätöksenteon mekanismiin ja julkisiin palveluihin, että se on säilynyt perusluonteeltaan muuttumattomana poliittisista suunnanmuutoksista huolimatta 1970-luvulta tähän päivään saakka (Sahlberg 2015, 22). Peruskoulussa on tapahtunut lukuisia uudistuksia viidenkymmenen vuoden aikana, mutta sen perustavoitteet ovat säilyneet samoina. Nämä keskeiset periaatteet on sisällytetty myös nykyiseen 1998 säädettyyn perusopetuslakiin, jonka ensimmäisen luvun toisessa pykälässä todetaan tavoitteista seuraavasti:

Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta

⁶² Todettakoon, että viimeisimmissä PISA-tutkimuksissa Suomen menestys on ollut hieman aiempaa heikompaa erityisesti poikien osalta ja tieteellinen analyysi heikennyksen syistä on edelleen täysin kesken.

yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628)

Perusopetuksen keskiössä ovat lakitekstiä myöten Deweyn peräänkuuluttamat ihmisenä kasvun ja itsensä kehittämisen ensisijaisuus sekä toisaalta eettisesti vastuullinen kansalaisuus, joka on Deweyn demokratiakäsityksen ja yhteisöllisyyden ytimessä. Koulun tulee myös edistää tasa-arvoa ja ylläpitää yhdenvertaisuuden periaatetta tarjoamalla kaikille samanlaiset mahdollisuudet eli lisätä oppilaiden kykenevyyttä tietojen ja taitojen avulla.

Suomessa tasa-arvo merkitsee Sahlbergin mielestä sosiaalisesti oikeudenmukaista ja kaikille avointa koulutusjärjestelmää, joka tarjoaa koulutuksen kautta kaikille samanlaiset mahdollisuudet suunnitella ja toteuttaa elämänsä. 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen – toisin kuin aiemmin – mahdollisuudet laadukkaaseen oppimiseen toteutuvat melko tasaisesti koko maassa eikä merkittäviä alueellisia eroja enää esiinny. (Sahlberg 2015, 87.) Hieman yllättäen 2000-luvun PISA-tutkimukset ovat myös osoittaneet, että tällainen tasa-arvoon perustuva koulutuspolitiikka oli oikeudenmukaisuuden ohella myös oppimistuloksiltaan kaikkein tehokkaimpia (Ibid., 87–88). Tasavertaisuus on myös kustannustehokasta: ”[...] parhaiten toimivat ne OECD-maiden koulutusjärjestelmät, joissa laatu yhdistyy oikeudenmukaisuuteen. [...] mahdollisimman varhainen satsaus kaikkien oppilaiden laadukkaaseen koulutukseen ja ylimääräisten resurssien ohjaaminen kaikkien heikoimmassa asemassa olevien oppilaiden varhaiseen tukeen on kustannustehokas strategia, jolla on suurin vaikutus akateemiseen suoritukseen kautta linjan.” (Ibid., 91.)

Oikeudenmukainen, hyviä oppimistuloksia tuottava koulutusjärjestelmä kykenee myös korjaamaan yhteiskunnallisen ja taloudellisen epätasa-arvon vaikutuksia. 1970-luvulta lähtien suomalainen koulutuspolitiikka on synnyttänyt kautta linjan hyviä oppimistuloksia samalla, kun se on lieventänyt oppilaiden kotitaustojen vaikutusta oppimiseen ja siten tukenut tasa-arvoa. Koulutusjärjestelmän epäoikeudenmukaisuus on nähty Suomessa erityisen suurena ongelmana, koska se merkitsee, että oppilaiden kognitiivista potentiaalia ei saada täysimääräisenä käyttöön. Pienenä kansakuntana Suomella ei ole varaa jättää yhtäkään lasta jälkeen. (Ibid., 91.)

Näin tulkittuna suomalainen koulu on onnistunut tehokkaasti sekä tukemaan yksilöiden kykenevyyttä koulutuksen keinoin, että toisaalta pyrkinyt tukemaan jokaisen yksilön maksimaalista potentiaalia ja kehitystä Deweyn esittämällä tavalla: ”Monet suomalaiset koulut ovat omaksuneet Deweyn näkemyksen koulutuksesta demokratian palveluksessa lisäämällä oppilaiden osallisuutta heidän omaan elämäänsä ja koulutyötä koskevaan päätöksentekoon (Ibid., 220–221)”. Samalla suomalainen koulu on onnistunut tasa-arvon ohella synnyttämään myös tehokkuutta ja huipputuloksia.

Raija Meriläisen mukaan koulutuspolitiikka on aina valintoja seuraavien tavoitteiden välillä: *ensinnäkin* kulttuurin siirtäminen sukupolvelta toiselle, *toiseksi* taloudellisen tehtävän eli yhteiskunnan tarvitseman ammattitaitoisen työvoiman tuottaminen ja *kolmanneksi* yhteiskunnallisen valinnan toteuttaminen koulutuksen kautta (Meriläinen 2008, 57). Tasa-arvon vaatimus ei näyttäisi suoraan kytkeytyvän mihinkään näistä kolmesta tavoitteesta, mutta silti Meriläisen mukaan tasa-arvo on ollut sekä peruskoulun ydin että keskeinen tekijä suomalaisen hyvinvoinnin ja taloudellisen kilpailukyvyn synnyssä (Ibid., 58). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat suhteellisia käsitteitä, joita ei voida irrottaa laajemmasta yhteiskunnallisen tasa-arvon kontekstista:

Näin ollen koulutuksellinen tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus voidaan nähdä välineinä yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon saavuttamisessa. Koulutuksellinen tasa-arvo on prosessien ja tulosten tasa-arvoa eikä pelkästään mahdollisuuksien tasa-arvoa. Yksilöille voidaan tarjota tasavertaiset mahdollisuudet samanlaiseen kehitykseen pyrkimyksenä samanlainen lopputulos tai voidaan tarjota tasavertaiset mahdollisuudet yksilön tai ryhmän maksimaaliseen kehitykseen riippumatta siitä, mitä alkuperäisille eroille tapahtuu. (Ibid.)

Toisin sanoen opetuksessa voidaan joko pyrkiä tasoittamaan eriarvoisuutta kykenevyyttä lisäämällä tai vain tyytyä antamaan kaikille samat erilaisia lähtökohtia huomioimattomat ja näennäisesti tasavertaiset mahdollisuudet. Jälkimmäisessä tapauksessa opetus nähdään perusoikeutena, mutta sen vaikutuksiin ja tosiasialliseen toteutumiseen ei juurikaan kiinnitetä huomiota. Meriläisen mukaan tasa-arvoa tarkasteltaessa tärkein on muutoksen suunta eli se, ylläpitääkö vai purkaako koulutus staattista rakennetta sukupolvien välillä (Ibid., 59). Jos uskomme

Sahlbergin tutkimustuloksia, suomalainen koulu on ollut sosiaalisen kierron lisääjänä ainakin yksi maailman parhaista.

5.5.2. Peruskoulujärjestelmän muutoksia ja haasteita

Nykyinen koulutusjärjestelmä on Pasi Sahlbergin mielestä uusvanhan ongelman⁶³ edessä: koulu ei kykene opettamaan kaikille opiskelijoille heidän tulevaisuudessa tarvitsemiaan asioita, ja tilanne on pohjimmiltaan samanlainen kaikkialla maailmassa. Olemme kaksinkertaisen haasteen edessä: ”Kuinka kehittää kouluja niin, että opiskelijat oppivat uudenlaisia tietoja ja taitoja arvaamattomalla tavalla muuttuvassa tiedon maailmassa, ja kuinka mahdollistaa oppiminen kaikille nuorille heidän sosioekonomisista oloistaan riippumatta.” (Sahlberg 2015, 13–14.) Tämä on sekä taloudellisesti että moraalisesti välttämätöntä, koska kansakuntien varallisuus on riippuvainen tietotaidosta ja yksilön hyvinvointi kehittyy koulutuksesta saatujen osaamisen, taitojen ja maailmankatsomuksen pohjalta. Vaille mielekästä koulutusta ja osaamista jääneet nuoret muodostavat suuren yhteiskunnallisen uhan jäädessään työttömiksi ja tyhjän päälle. (Ibid.)

Sahlbergin mukaan 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen perusopetuksessa on tähän päivään mennessä ollut kolme suurta muutosta. *Ensinnäkin* 1980-luvulla alkoi teoreettisen ja metodologisen perustan uudelleen hahmottaminen, joka jatkoi vuoden 1970 POPS:n viitoittamalla tiellä. Koulutuksen tehtävänä oli kasvattaa kriittisiä ja itsenäisesti ajattelevia kansalaisia, sekä tietokäsitys oli aiempaa dynaamisempi. Samaan aikaan kansainvälisesti koulutuksessa lisääntyivät koulun ulkopuolelta tuleva kilpailullisuus ja kontrolli, mutta suomalaiset koulut onnistuivat toistaiseksi välttymään siltä. (Sahlberg 2015, 62–64.) *Toiseksi* 1994 kansallinen opetussuunnitelmauudistus toi kunnat ja koulut mukaan opetussuunnitelmatyöhön. Opetussuunnitelmista tuli myös paikallisia aiemman valtakunnallisen tason ohella, ja tämä johti

⁶³ Uusvanha, koska Dewey kirjoitti samoista ongelmista jo 1916 *Democracy and Education* teoksessaan. Deweyn ratkaisun ongelmaan olen jo esittänyt aiemmin: kaikkien opiskelijoiden tasavertainen kehittäminen ja yksilön henkilökohtainen kehitys, joka mahdollistaa joustavan mukautumisen tulevaisuuden ennakoimattomiin haasteisiin.

koulujen tehokkaaseen ja välttämättömään verkostoitumiseen sekä itsesäätelyn lisääntymiseen. Toisaalta koulutuspolitiikan näkökulmasta 1990-luku toi kouluihin myös elinkeinoelämän lisääntyvän vaikutuksen sekä laman mukana taloudellisen säästö- ja markkina-ajattelun. (Sahlberg 2015, 66–68.) *Kolmanneksi* 2000-luvulla on pyritty rakenteiden ja hallinnon tehostamiseen. On siirrytty yhtenäiskouluihin ja erityisopetus on integroitu osaksi perusopetusta samalla, kun koulutusmäärärahoja on supistettu sekä toimintaa pyritty tehostamaan ja tuottavuutta lisäämään. (Sahlberg 2015, 68–71.)

Jos näitä kolmea muutosta katsoo kokonaisuutena, voidaan havaita kaksi toisistaan poikkeavaa kehityssuuntaa. Toisaalta muutokset ovat jatkumoa POPS 1970:n uudistuslinjalle, jossa keskiössä ovat uusi oppimisen paradigma ja yhteisöllisyys. Koulu on muuttunut oppilaskeskeiseksi ja yksilöstä on tullut aktiivinen toimija passiivisen koulutuspalvelun kuluttamisen sijaan. Yhtenäiskoulu, jossa ei ole jakoa ylä- ja ala-asteen eikä erityisopetuksen välillä, on aidosti yhteisöllisempi kuin aiemmin. Toisaalta kouluun on tullut entistä enemmän ulkoisia paineita talouden muodossa ja uusliberalismiksi kutsuttu aatesuunta haastaa perinteisen tasa-arvoajattelun. Jyrki Hilpelän mukaan uusliberalismi on johtanut yritysmäiseen toimintakulttuuriin, jossa koulujen on kilpailtava oppilaista, markkinoitava itseään ja alistuttava julkiseen arviointiin. Rahoitusta kiristetään ja koulu asetetaan tulosvastuuseen samalla, kun rehtorista on tullut toimitusjohtaja ja opettajista tulospalkkaisia alaisia. (Hilpelä 2007, 655.) Talous- ja tuloskeskeisyys voivat johtaa edellisen tendenssin kanssa päinvastaiseen lopputulokseen: oppilaskeskeisyys, yhteisöllisyys ja tasa-arvo vaihtuvat kilpailullisuuteen ja kaikkien tasavertaiseen kurjistumiseen ryhmäkokojen kasvaessa sekä erityistuen resurssien pienentyessä.

5.5.3. Tulevaisuuden uhkia ja mahdollisuuksia

Jyrki Hilpelä näkee uusliberalismin tasa-arvoisen peruskoulun suurimpana uhkana. Uusliberalismi markkinoi *laizzes faire* -yhteiskuntaa, jossa valtiovallan rooli pitää minimoida yksilön vapauden maksimoimiseksi. Julkinen sektori nähdään kalliina ja verotus yksilöitä riistävänä samalla, kun

yhteisöllisyydelle ei nähdä arvoa, vaan se edustaa yksilön kannalta byrokratian ja loiseläjien kaltaista uhkaa. Hyvinvointivaltiota pidetään verovarojen tuhlausena ja valtion harjoittamana byrokraattisena holhouksena sekä kansalaisia passivoivana ja näiden omavastuun tuhoavana järjestelmänä. (Hilpelä 2007, 653.) Uusliberalismin tavoittelema yhteiskunta merkitsee reiluja veronalennuksia, jotka johtavat julkisen sektorin palvelujen leikkauksiin tai heikennyksiin sekä ulkoistamiseen ja kilpailuttamiseen. Palveluiden keskeinen arviointikriteeri on niiden tehokkuus, ja kaikkea ohjaa yritysmaailmasta tuttu panos-tuotto -ajattelu, joka ulotetaan yhtäläisesti koulutukseen, terveydenhuoltoon, sosiaalityöhön kuin liikenteeseenkin. Tuoton seuraaminen vaatii tiukkaa arviointia ja kontrollia, ja siksi uusliberalismi saattaa itse asiassa lisätä vihaamaansa hallintobyrokratiaa. (Ibid., 654.) Ottamatta sen enempää kantaa politiikkaan, on helppo huomata, että nämä kehityskulut ovat kiinteä osa nyky-Suomea ja täällä käytävää poliittista keskustelua.

Uusliberalismin arvoiksi kaventuvat tehokkuus, kilpailukyky ja kilpailu, taloudellinen kasvu sekä vaurastuminen. Kilpailua pidetään yhteiskuntaa ylläpitävänä mekanismina, joka tuottaa laatua ja tehokkuutta. Tämä kaventaa myös poliittisen toiminnan talouden imperatiivin alaisuuteen kilpailukyvyn vaalimiseksi, ja päämäärien sijasta keskustellaan vain keinoista. (Hilpelä 2007, 654–655.) Uusliberaalien keskeisen auktoriteetin Friedrich August von Hayekin mukaan yhteiskunta tulisi saattaa automaattiohjaukseen eli antaa markkinoiden hoitaa yhteiskunnan järjeistämisen – ihmisjärki ei Hayekin mukaan tähän kompleksiseen tehtävään kuitenkaan kykene. Hayek myös vastustaa oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon käsitteiden sotkemista markkinoiden toimintaan. (von Hayek 1945, 76, 105–109; Hilpelä 2007, 655.) Kun tarkastellaan uusliberalismin muodostamaa kuvaa tavoiteltavasta yhteiskunnasta, se vaikuttaisi muodostavan suorastaan vastakohtan nykyiselle tasa-arvon tavoittelemiseen perustuvalla perusopetuksella. Toisaalta kuten Amartya Sen on osoittanut, tämäkin on vain yksi tasa-arvon muoto. Uusliberalismi tavoittelee kaikkien tasa-vertaista vapautta aiemmin määritellyn prosessivapauden, negatiivisen vapauden tai perusoikeudellisen vapauden näkökulmasta. On ideologinen näkemys, kumpi näistä tasa-arvon muodoista on lopulta oikeudenmukaisempi.

Jyrki Hilpelä nostaa esiin myös Charles Taylorin filosofian, jossa individualismi nähdään kiinteänä osana uusliberalismia.⁶⁴ Taylor on huolestunut korostuneesta individualismista, jossa ihmisen käyttäytyminen on merkityksellistä vain suhteessa hänen henkilökohtaiseen ”elämänprojektiinsa” ja latistuu mieltymyksiksi, kulutusvalinnoiksi ja harrastuksiksi. Ollakseen merkityksellistä elämän täytyy Taylorin mukaan olla tietoisessa suhteessa johonkin itsessään tärkeään. (Taylor 1995, 68–70; Hilpelä 2007, 650–651.) Individualismi voi olla vaarallista, koska se voi rapauttaa sekä yhteisöllisyyden että poliittisen järjestelmän: tällöin ihmiset eivät enää keskustele asioista, äänestä vaaleissa saati että asettuisivat itse ehdolle. Jos jokapäiväinen elämä vaikuttaisi sujuvan muutenkin, ovat kansalaiset alttiita luopumaan poliittisesta vapaudestaan. (Taylor 1995, 36, 40–41; Hilpelä 2007, 651.)

Näin liberalismiin yksi kantava ajatus, individualismi, syö toisen liberalismiin kantavan ajatuksen, poliittisen vapauden. Joku käyttää valtaa joka tapauksessa, mutta ilman kansalaisten hyväksyntää ja valvontaa. (Hilpelä 2007, 651.)

On siis vaarana, että uusliberalismi on rapauttamassa liberalismiin perimmäisen ajatuksen yksilön maksimaalisesta vapaudesta, alistamalla ihmiset uusliberaalin talouden ja markkinoiden pakko-ohjaukseen sekä byrokraattisen tuloskontrollin valtaan, vaille todellisia poliittisia vaikutusmahdollisuuksia. Tällaisessa maailmassa tasa-arvo ei toteudu juuri missään muodossaan – sen enempiä vapauden kuin mahdollisuuksienkaan tasa-arvona.

Jukka Rantala muistuttaa, että vielä 1900-luvun alussa lasten vanhemmat ponnistelivat yhdessä saadakseen kylälleen oman kansakoulun tai keräsivät varoja yksityisen oppikoulun perustamiseen. Nykyään kansalaiset pitävät koulutusta saavutettuna etuna ja perusoikeutena sekä jättävät sen järjestämisen virkamiehille ja asiantuntijoille. (Rantala 2003, 9.) Hieman ristiriitaisesti Deweyn tavoittelema yhteisöllisyys on siis murentunut samalla, kun koulutuksen perusoikeudellinen ja tasa-arvoinen luonne on korostunut. Myös Deweyn kavahtama asiantuntijavalta on lisääntynyt. Rantalan mukaan valtiollisessa koulutuspolitiikassa on tapahtunut suuria muutoksia. Keskushallinnon keventyessä kunnat ovat saaneet lisää päätösvaltaa samalla, kun koulutusmarkkinat ovat vapautuneet, mutta esimerkiksi kyläkoulujen säilyttämisen puolesta

⁶⁴ Vrt. Kuikka 2003, 43.

taistelevat kansanliikkeet ovat jonkinlainen merkki kansalaisyhteiskunnan elpymisestä ja aktiivisesta vastavoimasta. (Ibid., 9–10.) Yhteisöllisyys ei ole siis kadonnut mihinkään, mutta ihmisten on ensin pitänyt kohdata koulun menettämiseen liittyvä uhka, ennen kuin joukkovoimaa ja asioiden omaan hallintaan ottamista on jälleen kaivattu.

Pasi Sahlbergin mielestä globalisaatio on haaste, joka nykykoulun täytyy kohdata: ”Monien mielestä globalisaatio ja rajoista piittaamaton raha, media ja viihdeteollisuus ovat kutistamassa kansallisvaltioiden roolia ja viemässä niiden itsemääräämisoikeutta” (Sahlberg 2015, 184). Sahlberg näkee globalisaation ytimessä kulttuurisen paradoksin, sillä se samanaikaisesti sekä yhdistää että erottaa ihmisiä ja kulttuureja. Koska kaikkialla maailmassa haasteet ja ongelmat ovat luonteeltaan samankaltaisia, kansalliset koulutuspolitiikat liittyvät osaksi laajempaa globaalia trendiä. Siksi myös ratkaisuyritykset ja koulutuksen reformit maasta riippumatta ovat kovin samankaltaisia. (Ibid., 185.) Sahlberg ei ole menettänyt toivoaan suomalaisen peruskoulun suhteen, vaan näkee sen vaihtoehtona *globaalille koulureformiliikkeelle*⁶⁵ ja käyttää koulutusjärjestelmästämme nimitystä Suomen malli. Suomi erottuu yhä toistaiseksi useimmista maista koulutusjärjestelmän korkean tason, oppimistulosten ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. (Ibid., 201–202.) Sahlbergin sanoin: ”Suomen malli on ammatillinen ja demokraattinen muutoksen tie, joka kasvaa alhaalta päin, jota johdetaan ylhäältä ja jota tuetaan ja haastetaan sivuilta.” (Ibid.) Tähän lauseeseen tiivistyy mielestäni Deweyn demokraattisen ajattelun syvin olemus – demokratia joka lävistää yhteiskunnan eikä kulje vain yhteen suuntaan vaan kaikkiin suuntiin samanaikaisesti.

⁶⁵ Yleisesti käytetään lyhennettä GERM eli *global education reform movement*.

6. Lopuksi

Olen pro gradu -tutkielmassani toivoakseni onnistunut osoittamaan todeksi väitteeni, että suomalaisen perusopetuksen kehitys on ollut demokratisoitumisen ja tasa-arvon lisääntymisen hidasta voittokulkua aina 1980-luvulle asti. Sen jälkeen suomalaista perusopetusta ovat alkaneet uhata niin hyvinvointiyhteiskuntaa laajemminkin haastavat taloudelliset realiteetit kuin myös uusliberalismin kaltaiset uudet poliittiset tuulet. Suomalainen perusopetus on selvästi edistänyt kykenevyyden kehittymistä maassamme ja ollut luomassa niin demokraattisen järjestelmän perustarpeita kansansivistyksen muodossa kuin myös demokratiaa sen syvällisemmässä deweyläisessä mielessä yhteisöllisyyden ja demokraattisen elämäntavan muodossa. Perusopetuksen ansiosta suomalainen yhteiskunta on tutkitusti yksi parhaiten koulutetuista kuin myös yksi tasa-arvoisimmista kansakunnista maailmassa, ja tämä tehdään kansainvälisesti tarkasteltuna varsin pienin panostuksin ja tehokkaasti. Ei ihme, että suomalaisesta koulutuksesta on tullut viime vuosina myös vientituote.

Henkilökohtaisella tasolla tutkimuksen tekeminen on ollut suuri oppimis- ja oivallusprosessi: tutkimus on syventänyt omaa näkemystäni suomalaisen koulutusjärjestelmän historiasta ja filosofisesta tausta-ajattelusta. Deweyn pragmatismiin olen tutustunut aiemmin ilmiönä, mutta hänen kasvatustajattelunsa laajuus ja syvyys sekä vaikutus koulutuskeskusteluun tulivat ennakkotiedoista huolimatta hieman yllätyksenä. Tutkimus on antanut myös uutta sisältöä omaan opetustyöhöni ja opettanut arvostamaan entistä enemmän suomalaisen peruskoulun perimmäistä ja suojelemisen arvoista eetosta. Tutkimusprosessin aikana mieleeni nousi myös useita erilaisia teemoja, joilla tekemääni tutkimusta voisi laajentaa. Ensinnäkin jo tekoprosessin alkuvaiheessa jouduin rajaamaan pois kansakoulu-uudistusta vanhemman koulustradition, mutta tämän kokonaisuuden tarkastelu syventäisi merkittävästi perusopetuksen kehityksen tarkastelua toisaalta tasa-arvon kehityksen näkökulmasta mutta toisaalta myös laajempaan aatehistoriallisena tarkasteluna. Toiseksi tekemäni havainnot Amartya Senin, John Deweyn ja myös John Rawlsin ajattelun rinnakkaisuudesta herättivät mielenkiinnon, että tätä teemaa olisi syytä tarkastella perusteellisemmin. Kolmanneksi pääluvussa 2. esittämäni pohdinnat jäivät mielestäni siltä osin hivenen kesken, että yksityiskohtainen egalitarismin ja liberalismien peilaaminen toisiinsa voisi

tuottaa mielenkiintoisia havaintoja. Neljäntenä ja suurimpana kysymyksenä mieleeni nousi kysymys, miten koulu voisi konkreettisesti kasvattaa oppilaan motivaatiota. Deweyn mukaan oikein toteutettu demokraattinen kasvatusta itsessään synnyttää oppilaassa motivaation, mutta pidän tätä vastausta hieman epätydyttävänä tai vähintäänkin vajavaisena.

Tutkimustulokseni ovat seuraavat. Ensinnäkin luvussa pääluvussa 2 olen perustellut Amartya Senin käsityksen tasa-arvon ensisijaisuudesta moraalisen arvona sekä toisaalta kykenevyyden merkityksen oikeudenmukaisen yhteiskunnan tuottajana. Toiseksi olen pääluvuissa 3 ja 4 luonut kokonaisuuden Deweyn demokraattisesta ja tämän suhteesta kasvatukseen. Osana tutkimusprosessia olen keksinyt erittelyn, jolla Deweyn pedagoginen ajattelu voidaan jakaa kahteen osaan *demokraattiseen kasvatukseen ja kasvatukseen demokraattiaan*. *Ensimmäisellä* tarkoitan yksilön potentiaalisen vapauttamista ja vahvistamista opetuksen keinoin, ja tämä lisää oppilaan valmiuksia ja mahdollisuuksia toimia itsenäisesti osana yhteiskuntaa. *Toisella* tarkoitan opetuksen yhteisöä vahvistavaa vaikutusta, jossa oppilaita ei pelkää sosiaalista yhteiskuntaan, vaan heistä kasvaa aidosti osa siitä – tai jopa päinvastoin eli todellinen ja eheä yhteiskunta syntyy juuri näin kasvatetuista yksilöistä. Tätä kaksiosaista analyysivälinettä hyödynsin *kykenevyyden* näkökulman ohella luvussa 5 perusopetuksen arvokehitystä analysoitaessa.

Tutkimuksessa olen pyrkinyt todistamaan, että suomalainen perusopetusjärjestelmä on ollut kansakouluasetuksesta tähän päivään mennessä pääsääntöisesti kykenevyyttä lisäävää ja toisaalta demokraattista keskustelua ja yhteisöllisyyttä synnyttävää. Suuri linja on ollut, että jokainen uudistus POPS 1970:een asti on lisännyt sekä yksilöiden kykenevyyttä että yhteiskunnan demokraattisuutta, mutta sen jälkeen perusopetus on joutunut ulkoisen paineen alle, ja tämä on synnyttänyt myös vastakkaista liikettä. Mielestäni kehityskulku kansakoulu-uudistuksesta peruskoulu-uudistukseen voidaan jakaa demokratian ja tasa-arvon näkökulmasta kolmeen toisistaan poikkeavaan kehitysvaiheeseen.

Ensimmäisessä vaiheessa perusopetusta leimaa *vapaaehtoisuus* – niin koulutukseen osallistumisessa kuin sen tarjoamisessakin. Kansakoulu tarjosi periaatteessa kaikille

mahdollisuuden perusopetukseen, mutta tosiasiasa Suomessa vallitsivat suuret alueelliset erot niin koulutarjonnassa kuin yksilöllisissä mahdollisuuksissakin, ja sen vuoksi sosiaalisella asemalla ja kyvykkyydellä oli edelleen suuri vaikutus. Opetuksen painotuksena oli kansallisen intressin toteutuminen eli kansalaisopetus, joka palveli toisaalta kansallistunnetta ja isänmaata – ensin autonomisena suurruhtinaskuntana ja sen jälkeen itsenäistymään pyrkivänä valtiona – sekä toisaalta yhteiskunnan ja teollisuuden tarpeita. *Toisessa vaiheessa* perusopetus siirtyi kohti *tasavertaisuutta* liberaalissa mielessä kansalaisten perusoikeutena. Oppivelvollisuuslaki teki opiskelusta pakollista ja varmisti kaikkien mahdollisuuden perusopetukseen. Toisaalta ongelmana olivat edelleen erilliset koulupolut ja siitä aiheutuva yhteisöllisyyden puute, muodollisesti ja sisällöllisesti erilainen opetus, sosiaalisen aseman vaikutus ja yksilöllisen tuen puute. Opetus painottui kansalliseen eheytymiseen sisällissodan jälkeen. *Kolmannessa vaiheessa* voidaan jo puhua aidosti *tasa-arvoisuudesta* eli mahdollisuuksien reilusta tasa-arvosta. Peruskoulu-uudistuksen tuloksena oli syntynyt muodollisesti ja sisällöllisesti tasa-arvoinen oppilaitos, jossa kaikki oppilaat ovat yhteisöllisesti samassa koulussa saamassa saman sisältöistä opetusta, ja heikoimmille annetaan myös erityistukea. Koulutuksen painopisteiksi ovat nousseet yksilön maksimaalinen kehitys sekä yhteisöllisyys, joka pitää sisällään eettisen ja vastuullisen näkökulman niin kansalaisuuteen kuin globaaleihin ongelmiin.

Tutkimukseni perusteella vaikuttaisi vahvasti siltä, että suomalainen perusopetus on kulkenut pitkän matkan demokratian tietä kohti tasa-arvoista ja aiempia vuosisatoja reilumpaa yhteiskuntaa. Tulevaisuuden kannalta on oleellista, miten kykenemme vaalimaan ja uudistamaan tätä perintöä sekä torjumaan sitä uhkaavat vaarat. Kysymykseni motivaation synnyttämisestä ja kasvattamisesta vainoaa minua yhä, sillä kuten Herakleitos on sanonut: ”Kasvatus ei ole astian täyttämistä vaan tulen sytyttämistä.” Itsessäni tämä tutkimusprosessi on sytyttänyt monta uutta kipinää, ja toivottavasti saan Prometheuksen tavoin varkain vietyä tämän kyteväen liekin myös oppilailleeni.

LÄHDELUETTELO

Alhanen, Kai (2013), *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

Alhanen, Kai (2016), *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Arola, Pauli (2008), ”Muuttuva yhteiskunta tarvitsee uuden koulun – Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970 ja yhteiskunnan muuttuminen”, teoksessa *Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita*. Suomen koulutushistoriallisen seuran vuosikirja 2008, 29–53.

Bauman, Zygmunt (1997), *Sosiologinen ajattelu*. Tampere: Vastapaino.

Berlin, Isaiah (2001), ”Kaksi vapauden käsitettä”, teoksessa *Vapaus, ihmisyyys ja historia*, toim. Juha Sihvola & Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus, 44–102.

Dahl, Robert A. (2006), *On Political Equality*. New Haven: Yale University Press.

Dahl, Robert A. (2015), *On Democracy. Second Edition*. New Haven: Yale University Press.

Dewey, John (1916), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.

Dewey, John (2006 [1927]), *Julkinen toiminta ja sen ongelmat*, suom. Mika Renvall. Tampere: Vastapaino.

Dewey, John (2012 [1920]), *Filosofian uudistaminen*, suom. Tuukka Perhoniemi. Tampere: Vastapaino.

Dworkin, Ronald (1981), ”What Is Equality? Part 1: Equality of Welfare” ja ”What Is Equality? Part 2: Equality of Resources”, *Philosophy and Public Affairs*, 10.

Dworkin, Ronald (1987), ”What Is Equality? Part 3: The Place of Liberty”, *Iowa Law Review*.

Edgeworth, Francis (1881), *Mathematical Psychics: An Essay on the Application of Mathematics to the Moral Sciences*. Lontoo: C. K. Paul.

Frankfurt, Harry (1983), "Equality as a Moral Ideal", teoksessa *Against Equality: Readings on Economic and Social Policy*, toim. William Letwin. Lontoo: Macmillan.

Gauthier, David (1986), *Morals by Agreement*. Oxford: Clarendon Press.

Hilpelä, Jyrki (2007), "Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset?", teoksessa *Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa* toim. Juhani Tähtinen ja Simo Skinnari. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 643–675.

Jalava, Marja (2011), "Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta", teoksessa *Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*, toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 74–94.

Kalliomeri, Henri (2006), *Opetussuunnitelma symbolisen vallankäytön välineenä. Kriittinen katsaus poliittisen curriculum-teorian pohjalta*. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kelly, A. V. (2004), *The Curriculum. Theory and Practice. Fifth Edition*. Lontoo: Sage Publications.

Kivirauma, Joel (2001), "Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa", teoksessa *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*, toim. Arto Jauhiainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen, Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 1.

Kloppenber, James T. (1992), "ROBERT B. WESTBROOK. 'John Dewey and American Democracy' (Book Review)" *The American Historical Review* 97, 919-920.

Kuikka, Martti (2003), "Koulun merkitys suomalaisen kansallisvaltion ja kansalaisyhteiskunnan kehityksessä", teoksessa *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*, toim. Jukka Rantala. Helsinki: Historiallis- yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 31–44.

Kunelius, Risto (2006), "Julkisojen ongelmat: Johdannoksi kirjan *The Public and Its Problems* suomennokseen", teoksessa *Julkinen toiminta ja sen ongelmat*. Tampere: Vastapaino, 11–32.

Laitinen, Arto (2013), "Voiko yhteismitattomien asioiden arvoa vertailla?", teoksessa *Talous ja arvo*, toim. Teppo Eskelinen & Suvi Heikkilä. SoPhi 119, 34–66.

Leino-Kaukiainen, Pirkko & Heikkinen, Anja (2011), ”Yhteiskunta ja koulutus”, teoksessa *Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*, toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 16–33.

Meriläinen, Raija (2008), ”Tasa-arvon narratiivi 1990-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa”, teoksessa *Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita*. Suomen koulutushistoriallisen seuran vuosikirja 2008, 54–74.

Ojakangas, Mika (2003), ”J. V. Snellman ja kansallinen kasvatus”, teoksessa *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*, toim. Jukka Rantala. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 47–61.

Phillips, D. C. (2016), *A Companion to John Dewey's Democracy and Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

Piketty, Thomas (2016), *Pääoma 2000-luvulla*, suom. Marja Ollila ja Maarit Tillman-Leino. Helsinki: Into.

Rae, Douglas (1981), *Equalities*. Cambridge: Harvard University Press.

Rantala, Jukka (2003), ”Johdanto: Koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa”, teoksessa *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*, toim. Jukka Rantala. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 7-13.

Rawls, John (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge: Harvard University Press. Suomeksi kääntänyt Terho Pursiainen, *Oikeudenmukaisuusteoria* (1988). Porvoo: WSOY.

Rawls, John (1993), *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

Sahlberg, Pasi (2015), *Suomalaisen koulun menestystarina - ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into.

Sandel, Michael J. (2012), *Oikeudenmukaisuus*. Helsinki: HS kirjat.

Sen, Amartya (1992), *Inequality reexamined*. New York: Russell Sage Foundation.

Sen, Amartya (2010), *The Idea of Justice*. Lontoo: Penguin Books.

Skinnari, Simo & Syväoja, Hannu (2007), ”Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – Löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa?”, teoksessa *Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, toim. Juhani Tähtinen ja Simo Skinnari. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 341–378.

Tuomaala, Saara (2011), ”Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta”, teoksessa *Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*, toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 95–110.

Tähtinen, Juhani (2007), ”Modernia koulutusyhteiskuntaa kohti – suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitysjuonteita autonomian ajalta”, teoksessa *Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, toim. Juhani Tähtinen ja Simo Skinnari. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 101–147.

Westbrook, Robert B. (1991), *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

Westen, Peter (1982), ”The Empty Idea of Equality”, *Harvard Law Review*, 95.

Wilkinson, Richard & Pickett, Kate (2011), *Tasa-arvo ja hyvinvointi*, suom. Markus Myllyoja. Helsinki: HS kirjat.