

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

# Uusliberalismin esiintyminen opetustoimen kanteluissa

Veli-Matti Vepsäläinen

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Luokanopettajakoulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Kevät 2014

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajakoulutus

VELI-MATTI VEPSÄLÄINEN: Uusliberalismin esiintyminen opetustoimen kanteluissa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 3 liitesivua

Kevät 2014

---

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, miten edeltävien vuosikymmenten aikana väitetyksi valtaideologiaksi noussut uusliberalismi esiintyy nykyään opetustoimen kanteluissa. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen sisällönanalyysi, jossa tärkeimpinä lähteinä toimivat koulutuspolitiikan ja kasvatustieteiden asiantuntijoiden kirjoitukset sekä tutkimusaineistona Etelä-Suomen aluehallintovirastoon tehdyt opetustoimen kantelut vuosilta 2011 - 2012.

Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle käymällä läpi uusliberalismin ideologinen kehitys, suosion nousu ja vaikutuksen ulottuminen taloustieteistä muihin yhteiskunnan osa-alueisiin ja tieteen suuntiin, aina kasvatustiedettä myöten. Tarkastelu osoittaa miten uusliberalismi on levinnyt liike-elämästä julkiseen hallintoon ja miten uusi julkisjohtaminen on osaltaan edesauttanut tämän suuntaista kehitystä.

Lisäksi tutkimuksessa käydään läpi käsitteitä, jotka oleellisesti liittyvät uusliberalismiin, kuten tasa-arvo, kilpailukyky ja globalisaatio. Tämän jälkeen paneudutaan peruskoulun keskeisiin toimijoihin, joiksi tässä tutkimuksessa on rajattu oppilas, koulu ja opettaja, sekä seurauksiin, mitä uusliberalismin on esitetty aiheuttavan mainituille tekijöille. Viimeisten vuosikymmenien aikana on mainituista teemoista kirjoitettu paljon ja tutkijat itseään ja toisiaan toistaen, mutta lopulta varsin vähän on keskustelu saanut uusia sisältöjä.

Peruskoulun keskeisten toimijoiden ohella käsittelen lyhyesti suomalaisen peruskoulun nykytilaa tukeutuen yhä asiantuntijoiden mielipiteisiin, mutta vain niihin, jotka he ovat esittäneet valtamedian välittämänä. Lisäksi kirjoitan Suomen PISA-historian merkityksestä ja vaikutuksista vallitsevaan koulutuspoliittiseen keskusteluun.

Opetustoimen kanteluita käsittelevässä kokonaisuudessa on muista osioista poiketen mukana kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä, koska lukumäärät ja numeerinen vertailu olivat paikallaan kyseisessä pääluvussa käsiteltävien asioiden onnistuneelle kuvaamiselle ja vertailulle. Kanteluista käsitellään tyypilliset kantelun kohteet, kantelijat, niissä edellytetyt toimenpiteet ja toistuvia kanteluista esiin nousevia teemoja.

Tutkimustulos on tutkimuksessa varsin selvä. Uusliberalismin on muiden tutkijoiden toimesta sanottu olevan aikamme valtaideologia ja sen on tulkittu jo vaikuttaneen peruskoulun keskeisiin toimijoihin. Kuitenkin tutustuessani opetustoimen kanteluihin, tulin siihen johtopäätökseen, ettei niiden taustalla ollut kantelijan uusliberalistiset tai niistä vaikutuksia saaneet mielipiteet.

Tutkimuksen lopussa otan myös itse kantaa uusliberalismista esitettyihin kirjoituksiin sekä pohdin peruskoulun nykytilaa.

Avainsanat: uusliberalismi, koulutuspolitiikka, peruskoulu, opetustoimen kantelut

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>UUSLIBERALISMI TEORIANA JA ULOTTUMINEN KASVATUSTIETEISIIN</b> .....	<b>6</b>
2.1	UUSLIBERALISMIN HISTORIA .....	6
2.2	UUSLIBERALISMI SUOMEEN JA KASVATUSTIETEISIIN .....	10
2.3	UUSLIBERALISMIN KRITIIKKI .....	13
2.4	YHTEENVETO .....	14
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>16</b>
3.1	KVALITATIIVINEN JA KVANTITATIIVINEN TUTKIMUS.....	16
3.2	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS JA SISÄLLÖNANALYYSI .....	17
3.3	TUTKIMUSAINESTO JA TUTKIMUKSEN KULKU .....	19
<b>4</b>	<b>KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ</b> .....	<b>23</b>
4.1	GLOBALISAATIO.....	23
4.2	TASA-ARVO.....	24
4.3	KILPAILUKYKY .....	28
<b>5</b>	<b>PERUSKOULUN KESKEISET TOIMIJA</b> .....	<b>30</b>
5.1	KOULU .....	30
5.2	OPPILAS .....	34
5.3	OPETTAJA .....	38
<b>6</b>	<b>PERUSKOULUN NYKYTILA</b> .....	<b>40</b>
6.1	PISA-HISTORIA .....	40
6.2	MEDIASSA KÄSITELTYÄ .....	42
6.3	ERITYISOPETUKSEN INTEGRAATIO .....	45
6.4	KOULUVIIHTYVYYS.....	45
<b>7</b>	<b>OPETUSTOIMEN KANTELUT</b> .....	<b>48</b>
7.1	KANTELUT TUTKIMUSAINESTONA .....	48
7.2	KANTELUIDEN TEKIJÄT .....	49
7.3	KANTELUIDEN KOHTEET .....	51
7.4	KANTELUISSA TOISTUVIA TEEMOJA .....	55
7.5	YHTEENVETO .....	62
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>65</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>68</b>

# 1 JOHDANTO

Globalisaation ja erilaisen tekniikan nopean kehittymisen myötä ovat välimatkat kansainvälisesti lyhentyneet, niin henkisissä kuin konkreettisissa asioissa. Erilaiset taloudelliset ja poliittiset ajatukset tai ihan vaikka sosiaalisen median ilmiöt leviävät nopeasti ympäri maailmaa ja ovat lähes yhtäaikaisesti kaikkien luettavissa eri medioista. Kuvattu tilanne ei ole sentään vielä kauan ollut vallitseva, mutta jo pitkään kehitys on siihen suunnannut. Lisääntynyt yhteistyö eri valtioiden välillä ja niiden riippuvuus toisistaan on saanut aikaan sen, että on olemassa tiettyjä oikeaksi miellettyjä keinoja ja ajattelumalleja, joiden mukaan kansainvälisesti toimitaan. Yksi tällä tavoin laajalle levinneistä teorioista on uusliberalismi.

Koulu on aina kiinteä osa yhteiskuntaa, jonka tarjoamissa puitteissa se toimii ja jossa vallitsevia arvoja se noudattaa. Suomessa peruskoulu on toiminut jo yli 40 vuotta ja sen kantavana ajatuksena on ollut oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ja asema sekä mahdollistaa kaikille yhtenäinen peruskoulutus syntypaikasta, perheen varallisuudesta ja oppilaan ominaisuuksista riippumatta. 1970-luvulta saakka hyvin toiminut koulujärjestelmä on ehtinyt kerätä kansainvälistä mainetta, mutta silti lisääntyvässä määrin, kohta kahden vuosikymmenen ajan, on puhuttu siitä, täyttääkö peruskoulu enää ne arvot ja tavoitteet, jotka tähän asti ovat kantaneet. Syyksi tähän muutokseen ja riittämättömyyteen on osaltaan esitetty uusliberalismia.

Uusliberalismi on kiinnostava teoria juuri siksi, miten laajalle se on levinnyt ja miten monessa erilaisessa yhteydessä se nousee esille. Oman tutkimustyöni taustalla onkin alkujaan kiinnostus siihen, mistä kaikesta puhutaan, kun puhutaan uusliberalismista. Kun asia tai termi leviää laajasti, on sillä monta käyttäjää, eikä lopulta kaikki puhu enää samasta asiasta. Aiemman kokemukseni mukaan uusliberalismi tuntui omaavan vahvan negatiivisen leiman ja olevan käsitteellinen kaatopaikka, johon myös kasvatustieteen saralla saatettiin kaikki paha kaataa. Tutkimuksessani liikkeelle panevana ajatuksena oli tutustua siihen, miten paljon vieroksunnan ja paheksunnan aiheuttavista asioista ovat faktoja ja mitkä toisaalta uusliberalismiin liitettyjä oletuksia. Kun opinnoissa tai julkisuudessa puhutaan uusliberalismista, puhutaan kovista arvoista ja huippuunsa viedystä tehokkuudesta. Tässä pro gradussa tulen yhtenä osana perehtymään siihen, mistä asiantuntijat puhuvat, kun he puhuvat uusliberalismista.

Uusliberalismi ei ole tutkimuskohteena mitenkään uusi. Uusliberalismi sisältyi avainsanana ainakin kasvatustieteen, valtio-opin, koulutussosiologian ja –politiikan pro graduihin, kun tein aiheesta alustavia hakuja Tampereen ja Helsingin yliopistojen tietokantoihin. Itse asiassa uusliberalismista oli tehty jo niin paljon erilaista tutkimusta ja vuosien ajan, että pohdin hetken, olenko tutkimusaiheeni kanssa auttamattomasti myöhässä. Lopulta muutama seikka sai minut pitäytymään uusliberalismissa. Ensinnäkin huomasin miten uusliberalismia sivuavia tutkimuksia oli julkaistu vuosien 2007 ja 2008 aikana runsaasti ja jossain tutkimuksissa mainittiin, miten taloudellinen nousu on jatkunut aina 1990-luvun lamasta saakka. Itse tutustuin aiheeseen syksyllä 2012, joten vuosia ei ollut monta välissä, mutta riittävästi, jotta maailmaa oli ehtinyt kohdata subprime-kriisistä alkunsa saanut finanssikriisi, joka johti maailmanlaajuiseksi lamaksi. Tämä välissä tapahtunut notkahdus kansainvälisessä taloudellisessa hyvinvoinnissa tutkimusten teon välillä oli mielestäni mahdollisesti mielenkiintoinen lisäpiirre viimeisimpään keskusteluun. Toinen seikka oli muutamien aiemmin julkaisseiden tutkijoiden avoin kriittisyys uusliberalismia kohtaan. Tämän vuoksi päätin itse pitäytyä tutkimuksessani objektiivisena ja tuoda ilmi, millaista keskustelua uusliberalismista on käyty, puolesta ja vastaan.

## 2 UUSLIBERALISMI TEORIANA JA ULOTTUMINEN KASVATUSTIETEISIIN

Seuraavassa aihekokonaisuudessa esitän tiiviin läpileikkauksen uusliberalismin historiasta 1940-luvulta alkaen, läpi seuranneiden vuosikymmenten ja lopulta kulkeutumisen aina suomalaiseen kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan kenttään. Ennen tätä kuitenkin avaan käsitettä uusliberalismi, jonka jälkeen kirjoitan uusliberalistisen teorian suosion noususta ja leviämisestä ympäri maailman, aina Suomeen asti. Kun olen osoittanut, miten uusliberalismi levisi ja vaikutti suomalaiseen yhteiskuntaan, seuraa kuvaus, miten kyseinen teoria levisi luonnollisesti myös kasvatustieteen saralle. Lopuksi kirjoitan uusliberalismiin kohdistuneesta kritiikistä, sillä sitä on koko tämän laajenemisprosessin aikana riittänyt.

### 2.1 Uusliberalismin historia

Ennen kuin käsittelen uusliberalismin alkutaivalta ja läpimurtoa, tuon esille määritelmiä siitä, millaiseksi teoriaksi aiemmat tutkijat ovat uusliberalismia kuvanneet. Ensimmäiseksi mainitsen David Harveyn näkemyksen uusliberalismin oppisisällöstä, sillä se on hyvin kattava. Harveyn mukaan uusliberalismi on ensinnäkin poliittisen taloustieteen teoria, jonka mukaan ihmisten hyvinvointia voidaan parhaiten edistää vapauttamalla yksilön yritteliäisyys ja osaaminen sellaisessa institutionaalisessa viitekehyksessä, jota määrittävät vahva yksityinen omistus, vapaat markkinat ja vapaa kauppa. Yksilön korostumisen myötä markkinoilla valtion tehtäväksi jää luoda ja vaalia tätä vaadittua viitekehystä, sekä taata rahan arvon vakaus ja luotettavuus. Lisäksi valtion pitää tuottaa vaadittavat turvallisuuteen, poliisitoimeen sekä sotilaalliseen liittyvät ja lainsäädännölliset puitteet, joilla voidaan turvata yksityiset omistusoikeudet ja tarvittaessa varmistaa voimankäytön avulla markkinoiden toimivuus. Mikäli markkinoita ei ole, ne pitää luoda tarvittaessa valtion toimesta, mutta tämän jälkeen valtion tulee välttää puuttumista niiden toimintaan viimeiseen saakka. Kaiken kaikkiaan yhteinen hyvä voidaan maksimoida maksimoimalla markkinoilla tapahtuvien vaihtotoimien vaikutusala ja määrä, ja uusliberalismi pyrkiikin tuomaan kaiken toiminnan markkinoiden piiriin. (2008, 7–9.)

Samoja arvoja, mutta tapahtuneen muutoksen edelliseen verrattuna paremmin esille nostaen, kuvaavat Rinne, Kivirauma ja Lehtinen taulukossaan Jyrki Hilpelän analyysiin tukeutuen (2004, 107). Seuraava taulukko on uskollinen alkuperäiselle esitykselle muuten, mutta olen vaihtanut vertailtavien sarakkeiden järjestystä, jolloin luontevammin voi seurata missä asioissa on siirrytty aiemmin vallinneesta normista seuraavaan.

**TAULUKKO 1.** Uusliberalismin sisältö

	Liberalismi	Uusliberalismi
Avainkäsite	Yksilö(n) oikeudet	Markkinat
Suhde järkeen	Luottamus, järjenumukainen elämä	Epäily
Arvot	Vapaus, tasa-arvo, autonomia, erilaisuuden kunnioitus	Tehokkuus, kilpailu (välinearvot)
Oikeudenmukaisuus	Ydinsisältö	Ei tärkeä, markkinat hoitavat
Yksilön osa	Kansalainen, ihminen	Asiakas, yrittäjä, määrittäjä markkinoilla
Toiminnan motiivi	Itsensä kehittäminen, hyvä ihminen	Eloonjääminen, rikastuminen
Koulutus	Oleellinen osa hyvää elämää	Investointi, kilpailutekijä

Oheinen taulukko kuvaa liberalismissa merkittäväksi yksilön ja hänen vapautensa sekä hyvinvointinsa, mutta lisäksi muutoksen, jonka myötä uudeksi keskeiseksi arvoksi nousevat markkinat ja se, miten yksilö pärjää ja toimii niillä. Uusliberalistisessa maailmassa yksilöt toimivat markkinoilla omien intressiensä ja intohimojensa ohjaamina, jolloin järki jää näiden palvelijan asemaan. Vapaus, tasa-arvo ja autonomia ovat menettäneet asemansa, kun taas tehokkuus, kilpailu ja oma sisäinen yrittäjäisyys on asetettava markkinoiden palvelukseen. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 107–108.) Uusliberalismissa yksilön arvo toteutuukin markkinoilla ja jos yksilö on yhteisölle hyödyllinen, tulee hän saamaan osakseen yltäkylläisesti rahaa ja arvostusta. Lisäksi teorian ei voi sanoa kunnioittavan moninaisuutta ja erilaisuutta elämänmuodoissa, vaan sen sijaan se antaa selvän elämisen mallin, josta poikkeamisesta rangaistaan. Applen mukaan oppi ei osoita suurta luottamusta tai uskoa ihmiseen, koska ihmisiä olisi muka aina arvioitava, patisteltava ja valvottava, sillä muutoin he eivät anna parastaan. (Hilpelä 2001, 146.)

Markkinoiden arvo on jo edellä esitettyjen tulkintojen myötä tullut selväksi, mutta henkilö, joka ensimmäisenä esitti ajatuksen markkinoiden tarpeellisuudesta ja toimivuudesta, oli itävaltalainen Friedrich August von Hayek, joka pakeni maailmansodan vuoksi Lontooseen ja josta aikanaan tuli uusliberalistisen ideologian johtava teoreetikko. Hayek päätyi ajatukseen markkinoista, koska ne olivat hänen mukaansa malliesimerkki spontaanista järjestyksestä, jota yhteiskunnassa kaivataan. Toinen mahdollinen esimerkki olisi ollut keinotekoinen järjestys, joka olisi vaikkapa sotilaallisesti aikaansaatu, mutta tässä vaihtoehdossa yksilö ei olisi vapaa vaan suorastaan orjuutettu. Sen sijaan juuri markkinoilla Hayekin mukaan ihmiset voivat kohdata toisiaan yhtäläisin ehdoin tarjoajina ja kysyjinä, ostajina ja myyjinä. Mikäli yksi toimittaja ei satu tyydyttämään, voi kuluttaja aina kääntyä toisen tarjoajan puoleen. Ja jos tietty ala ei kannata, on henkilö vapaa vaihtamaan alaa. Näin ollen markkinoilla kilpailevat sekä työvoimansa myyjät että tavaroiden tuottajat, jolloin yksilö tulee jatkuvasti verratuksi muihin. Lopulta ihminen saisi oman palkintonsa yhteiskunnallisen hyödyllisyytensä mukaan. (Hilpelä 2001, 142–149.)

Mainitulla poliittisella filosofilla Friedrich von Hayekilla oli merkittävä vaikutus uusliberalismin alkutaipaleella. Innostunut akateemisten taloustieteilijöiden, historiantutkijoiden ja filosofien joukko oli kerääntynyt hänen ympärille ja perustanut vuonna 1947 Mont Pelerin Societyn. Seuran perustamisasiakirjassa todetaan muun muassa sivilisaation keskeisten arvojen olevan uhattuna, kontrolloimattoman vallan nakertavan yksilön asemaa, ilmaisun vapauden olevan vaarassa ja vähenevän uskon yksityisomistukseen ja markkinoihin tukevan epäsuotuisaa kehitystä. Ryhmän jäsenet kutsuivat itseään liberaaleiksi, koska heidän lähtökohtana oli sitoutuminen yksilönvapauden ihanteiden puolustamiseen. Samalla he viestittävät sitoutuvansa vapaan markkinatalouden periaatteisiin, jotka nousivat esiin uusklassisen taloustieteen opeista ja syrjäyttivät Adam Smithin ja David Ricardon teoriat. (Harvey 2008, 28–29.)

Hayekin ohella toinen uusliberalismin tärkeä ideologi oli taloustieteilijä Milton Friedman, joka kuului myös Mont Pelerin Societyyn. Hayekin ja Friedmanin harjoittama poliittinen filosofia ja talusteoria olivat reaktio 1900-luvun puolivälin keynesiläisiä, sosialistisia ja vasemmistolaisia ajatuksia vastaan. Ennen kääntymistään liberaaliksi, Hayek olikin ollut sosialisti ja Friedman puolestaan keynesiläinen. Hayek kannatti paluuta 1800-luvun talousliberalismin ihanteisiin, kun taas Friedman elvytti lukuisia klassisen ja oikeaoppisen talusteorian keskeisiä ideoita. Kuitenkin uusliberalismi on itsessään 1900-luvun oppi. (Patomäki 2007, 27.)

Mont Pelerinin ryhmä kokosi ajatuksilleen poliittista ja taloudellista tukea etenkin Yhdysvalloissa, mutta silti liike jäi sekä poliittisessa että akateemisessa maailmassa marginaaliin aina 1970-luvulle saakka. Vuonna 1972 suuryritysten johtajat perustivat oman etujärjestönsä, nimeltään Business Roundtable, jonka tavoitteena oli tavoitella yrityksille poliittista valtaa.



Yritysten tuella perustettiin ajatushautomoita herättämään keskustelua, mutta myös tarvittaessa tuottamaan esitetyn politiikan tueksi vakavasti otettavaa tutkimustietoa sekä argumentteja. Yksi kuvatuskaltaisista on National Bureau of Economic Research, joka oli tiiviisti integroitunut akateemiseen yhteisöön ja vaikutti myöhemmin merkittävimpien tutkimusyliopistojen liiketalouden ja kauppatieteiden laitoksilla vallinneisiin ajattelumalleihin. Rikkaiden yksityislahjoittajien ja heidän taustasäätiöidensä taloudellinen tuki synnytti runsaan uusliberalistisia ajatuksia ja arvoja edustavien kirjojen vyöryn. Viimein Mont Pelerinin ryhmä alkoi saada voimaa näistä sen synnyttämistä ja runsaasti rahoitetuista ajatushautomoista, kuten myös kasvavasta vaikutusvallasta yliopistomaailmassa. Lopullisesti uusliberalismin uskottavuus kasvoi, kun Hayekille myönnettiin vuonna 1974 taloustieteen Nobel-palkinto ja Friedmanille vuonna 1976. (Harvey 2008, 31, 56–57.)

Varsinainen läpimurto uusliberalismille tapahtui pian tämän jälkeen, kun se nousi kehittyneen kapitalistisen maailman uudeksi vallitsevaksi julkisen vallan talousopiksi 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa. Merkittäviä, jopa lopullisia, hetkiä opin leviämisen kannalta olivat ne, kun Margaret Thatcher valittiin Isossa-Britanniassa toukokuussa 1979 pääministeriksi ja Ronald Reagan 1980 Yhdysvaltojen presidentiksi. Thatcherin lähimpänä neuvonantajana toimi Keith Joseph, jolla oli läheiset suhteet uusliberalistiseen Institute of Economic Affairs-tutkimuslaitokseen, kun taas Reaganin neuvonantajat luottivat Yhdysvaltojen keskuspankin johtaja Paul Volckeriin, jonka linjauksesta hylättiin maan pitkäaikainen sitoutuminen New Dealin periaatteisiin ja keynesiläissuuntaisiin vero- ja rahapoliittisiin ratkaisuihin. (Harvey 2008, 31–34.)

Thatcherin linjaukset johtivat vastakkainasetteluun ammattiyhdistysliikkeen kanssa, valtionyritysten yksityistämiseen, hyvinvointivaltion antamien sitoumusten purkamiseen tai väljentämiseen, verotuksen keventämiseen, yrittäjyyden edistämiseen sekä yritysmuotoisen ilmapiirin luomiseen ulkomaisten sijoitusvirtojen houkuttelemiseksi maahan. Avaamalla maan kansainväliselle kilpailulle ja ulkomaisille sijoituksille, heikensi Thatcher työväenluokan valtaa. Lopulta ulkomainen kilpailu tuhosi suuren osan perinteisestä brittiläisestä teollisuudesta 1980-luvun aikana, kun sekä terästeollisuus että laivanrakennus katosivat miltei kokonaan muutamassa vuodessa. Samassa heikennettiin kotimainen kansallistettu autoteollisuus ja sen vahvat ammattiliitot työtaisteluherkkine perinteineen, kun Isoa-Britanniaa tarjottiin Eurooppaan pyrkineiden japanilaisten autotehtaiden kokoonpanolinjastojen sijoituspaikaksi. (Harvey 2008, 32,75.)

Lisäksi Thatcher ryhtyi yksityistämään kaikkia valtion omistuksessa olevia talouselämän aloja. Myyntitulot kasvattivat valtion kassaa ja lisäksi välttyttiin huonosti menestyvien yritysten aiheuttamista velvoitteista. Suurten yksityistämishankkeiden aikana myytiin British Aerospace,

British Airways, British Telecom, sähkö ja kaasu, teräs, öljy, rautatiet ja lukuisia pienempiä valtionyrityksiä, jonka myötä Iso-Britanniasta tuli esikuva sille, miten tämä tehdään jotakuinkin hallitusti ja taloudellisesti kannattavasti. (Harvey 2008, 76–77.)

Yhdysvalloissa Reaganin hallinto puolestaan tuki Volckerin linjaa vähentämällä sääntelyä, keventämällä verotusta, tekemällä budjettileikkauksia ja hyökkäämällä ay-liikettä sekä ammattijärjestöjä vastaan. Tuotannon siirtyminen ulkomaille ja kotimaisen teollisuuden alasajo yleistyivät. Tulonsaajien ylintä veroastetta laskettiin 70 prosentista 28 prosenttiin. (Harvey 2008, 34, 36.)

Aiemmin 1970-luvulla uusliberalismi oli noussut jo Chilen vallankaappauksen (1973) ja Argentiinan sotilasvallankaappauksen (1976) myötä kyseisten maiden ohjaavaksi talousopiksi, mutta silti tarvittiin Yhdysvaltain ja Iso-Britannian esimerkki, jotta uusliberalismista muotoutui yleisesti talousajattelun ja hallinnon johtava periaate. 1970-luvun jälkeen kaikkialla maailmassa uusliberalismi on vallannut sijaa niin poliittis-taloudellisessa toiminnassa kuin ajattelussakin. Suurin osa maista, entisen Neuvostoliiton myötä syntyneistä valtioista Ruotsin ja Uuden-Seelannin kaltaisiin perinteisiin sosiaalidemokraattisiin hyvinvointivaltioihin, ovat vapaaehtoisesti ja toisinaan painostettuna alkaneet noudattaa uusliberalistista talousoppia ja muuttaneet käytänteitä ja politiikkaa sen mukaisesti. (Harvey 2008, 7–8, 23.)

## 2.2 Uusliberalismi Suomeen ja kasvatustieteisiin

Heikki Patomäen mukaan lähes kukaan ei Suomessa tunnustaudu uusliberalistiksi ja ihmisistä suurin osa uskoo yhä hyvinvointivaltion periaatteisiin, mutta silti uudistustoimet on 1980-luvun loppupuolelta lähtien suoritettu Reaganin ja Thatcherin oppien mukaisesti. Suomi on useimpien muiden maiden ohella lähinnä periaatteiden ja sääntöjen omaksuja, eikä niiden luoja ja siten viimeaikainen historia onkin vain eräs muunnelma maailmanlaajuisesta uusliberalisaatiosta, joka on ollut itseään vahvistava tapahtumaketju. Uusliberalismin ideat ovat saapuneet Suomeen kansainvälisten järjestöjen kautta, joista tärkeimpiä ovat olleet OECD, IMF ja Euroopan unioni. Thatcherin ja Reaganin ajoista lähtien uusliberalismin oppia on aktiivisesti levitetty näillä kansainvälisillä foorumeilla. (2007, 11–12.)

Vuonna 1981 järjestettiin Suomen Pankin seminaari, jossa johtopäätös oli, että talouteen pitäisi saada enemmän markkinamekanismia ja devalvaatiokierre pitäisi katkaista. Seminaarin jälkeen järjestettiin useita seminaareja lisää juuri liberalisoinnista. Vuonna 1983 järjestetyssä seminaarissa keskeisenä teemana oli inflaation hillitseminen ja mukana oli OECD:n entinen inflaatioasiantuntija tanskasta, mutta muitakin OECD-taustaisia henkilöitä konsultoitin. Suomen

Pankki kutsui vuonna 1985 Chicagossa kouluttautuneen ja Maailmanpankin sekä IMF:n neuvonantajana toimineen sveitsiläisen Alexander Swobodan esittämään arvionsa liberalisointitoimista. Esitetyn arvion mukaan uudistuksia ei voida jättää puolitiehen, vaan ne pitää saattaa loppuun, vain puhdas markkinaliberalismi voisi toimia kunnolla. (Patomäki 2007, 56–58)

Kansainvälisten rahoitusmarkkinoiden nousu maailmalla tarjosi houkutuksia ja virikkeitä, joten rahoitusmarkkinoiden vapauttaminen suoritettiin vuosina 1983–1987. Päätös tehtiin nopeasti, sillä investointeihin ajateltiin saatavan lisää pääomaa ulkomailta ja monet läntiset naapurivaltiot sekä konsultit esittivät rahoitusmarkkinoiden vapauttamisen ainoana järkevänä toimena. 1980-luvulta alkaen kilpailukyky alkoikin esiintyä yhteisenä päämääränä, jonka eteen olisi yhdessä ponnisteltava, jotta Suomen paremmuus houkuttelevana sijoituskohteena korostuisi muihin ylikansallisiin toimijoihin verrattuna. Se, kenen tai minkä kilpailukyvyistä oli kyse, ei ollutkaan enää yhtä selvää. (Patomäki 2007, 61–66.)

On todettava, että uusliberalismin eteneminen ei sujunut ihan näin yksioikoisesti, kuten olen käsittelyssäni tavallaan kronologisesti esittänyt. Koska uusliberalistiset käytännöt ovat olleet maailmalla jo pidempään käytössä, ovat ne ehtineet jo kansainvälisesti eri elämän ja tieteen osa-alueille, ja siten myös kasvatustieteisiin. Suomen siirtyminen hieman perässä vallitsevaan käytäntöön aiheutti sen, että malli eri aloilla toimimiselle oli jo olemassa. Mutta koska etenen käsittelyssäni yleisestä teoriasta kohti kasvatustieteen toimintakenttää, käsittelen kasvatustieteen näin viimeisenä omana etappinaan uusliberalismille. Kansainvälisesti ajatellen uusliberalismi on vaikuttanut kasvatustieteeseen jo ennen Suomeen saapumistaan.

Merkittävänä merkkipaaluna vapaan kilpailun toimintatapojen tuomisesta kouluympäristöön juuri kansainvälisesti on pidetty Englannissa vuonna 1988 suoritettua koulureformia. Tässä reformissa kiteytyi konservatiivisen koulutuspolitiikan juridinen kiteytymä, joka perustui uskoon liikkeenjohdon mallin mukaisesta koulutusajattelusta. Logiikka oli yksinkertainen ja se tukeutui neljään periaatteeseen. Ensimmäisen mukaan koulujen välinen kilpailu johtaa parempiin oppimistuloksiin, koska kilpailu parantaa myös yritysten toimintaa ja tehokkuutta. Toisen periaatteen mukaan koulujen itsenäisyyttä ja päätösvaltaa tulee lisätä, jotta koulut voisivat aidosti kilpailla keskenään. Kolmanneksi vanhempien tulee saada päättää, mihin kouluun heidän lapsensa menevät. Neljännen periaatteen mukaan vanhemmat ja kansalaiset tarvitsevat vertailtavissa olevaa tietoa oppimistuloksista ja koulujen laadusta suhteessa kaikille yhteiseen opetussuunnitelmaan, jotta kykenevät valitsemaan lapsilleen sopivan koulun. Koulureformilaki koski myös muita koulutuksen osa-alueita, mutta mainitut periaatteet kuvaavat Englannin koulutuspolitiikan perustaa, joka edelleen vaikuttaa maan kouluissa ja joka on ollut esimerkkinä monille maille, kuten myös Suomelle. (Sahlberg 2009, 23.)

Suomessa on koulutuspolitiikkaa jatkettu aina uusien vallanpitäjien myötä siitä, mihin edelliset ovat jääneet, eikä suuria linjamuutoksia ole tehty, mutta silti 1990-luku erottuu ajanjaksona, jolloin johdonmukainen koulutuspolitiikka koki käänteen. Suomessa alettiin irrottautua UNESCOlaisesta, yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja demokraattiseen hyvinvointiyhteiskuntaan pyrkineestä koulutuspolitiikasta ja siirtyä kohti OECDläistä, koulutuksen ja talouden yhteyttä korostavaa politiikkaa. Uutta on ollut vapaan markkinatalouden kilpailuideologian ja toimintamallien iskostaminen koskemaan myös koulutuspalveluiden tuotantoa ja viime kädessä edelleen yhä kouluttautumista ja opiskelua. (Poropudas & Mäkinen 2001, 17.)

Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa individualismia, yksilöä ja yksilöllistä onnistumista sekä menestystä pidetään suuressa arvossa. Voidaan sanoa, että yksilö on arvokas määrämuotoisena, vaihdettavana, vertailtavana ja mitattavana tavarana, eikä niinkään omana itsenään tai itseisarvona. Lisäksi keskeisinä arvoina ovat kilpailu, arviointi ja vertailu sekä teknis-matemaattisten aineiden merkityksen korostaminen, joskus suoranainen ihannointi. Yhdysvalloissa yksilöllinen arviointi standardoiduilla testeillä, jotka vaikuttavat henkilön tulevaan yhteiskunnalliseen asemaan, on viety huippuunsa. Pisa-tutkimuksissa, joihin suomalaiset nuoret osallistuvat, ei kyseessä ole vastaavasta mittausmaniasta, mutta sekin on ajan merkki, sillä testissä voidaan katsoa olevan vastakkain eri kansakuntien nuoret, heidän osaamisensa, tietotasonsa ja kansainvälinen kilpailukyky. (Suoranta 2003, 35.)

Uusliberalismi on levinnyt sekä kasvatustieteiden teoreettiseen keskusteluun, että koulumaailman hallintoon käytännön tasolla. Koska ajatusmalleihin vaikuttaminen käsitellään kattavammin tulevissa aihekokonaisuuksissa, käsittelen tässä julkiseen hallintoon ja siten koululaitoksiinkin leviämisen edellytykset. Syy, miksi koulujen ja muiden julkisten organisaatioiden käytännöt ovat muuttuneet, on osaltaan New Public Managementiksi kutsuttu teoria, joka Suomessa tunnetaan myös uutena julkisjohtamisena. Uusi julkisjohtaminen on hallinnon uudistusliike, joka on alkanut 1990-luvun alussa ja on peräisin anglosaksisista maista (Ryynänen 2012, 77). Se on käytännössä eniten eri maiden julkisen toiminnan ja hallinnon uudistusprosesseihin vaikuttanut oppisuunta (Salminen 2004, 76).

Kansainvälisistä tahoista yhdeksi merkittävimmistä hallinnonuudistustyöhön kansallisella tasolla vaikuttaneista on mainittava OECD. Järjestön omia maakohtaisia suosituksia on pidetty kansallisissa uudistushankkeissa esillä ja OECD-maiden uudistuksia on esitelty laajasti. 1980-luvulla alkaneessa uudistusprosessissa kustannus-vaikuttavuuden lisääminen nousi keskeisimmäksi tavoitteeksi näissä kyseisissä maissa. (Ryynänen 2012, 78–79). Lisäksi keskeiseen asemaan nousi yksityistäminen, joka sisälsi julkisen omaisuuden myyntiä, uusia johtamistapoja ja julkisen

sektorin kasvun rajoittamista. Julkisen toiminnan tehokkuutta kontrolloitiin kustannus seurannalla, henkilöstökatoilla, tuottavuusmittareilla ja julkisten hankintojen kilpailuttamisella. (Salminen 2004, 77.) Tehokkuuden lisäämisen lisäksi uuden julkisjohtamisen tavoitteena oli asioidenhoidon nopeuttaminen (Ryynänen 2012, 83).

Uuteen julkisjohtamiseen kuuluu oppi managerialismista (Salminen 2004, 77 ja Ryynänen 2012, 77), eli siinä etsitään hyvää johtamista kiinnittämällä huomiota yksityisen sektorin saavutuksiin. Managerialismi kiinnittää huomiota johtamisen ammattimaisuuteen ja edellytyksiin, tuottavuuteen ja johtamiseen organisaation erillisenä toimintona. Julkiselle sektorille ja hyvinvointipalveluiden tuottamiselle asetetaan entistä selvemmin vaatimuksia tuottavuudesta ja tehokkuudesta. Lisäksi ovat painottuneet julkisten menojen leikkaukset, pyrkimys saada aikaan enemmän vähemmillä resursseilla, muutosjohtaminen ja yrittäjäyys sekä julkisten palvelujen markkinahakuisuus. (Salminen 2004, 77.)

Tiivistetysti New Public Managementissa, eli uudessa julkisjohtamisessa, ovat keskeisinä piirteitä toiminnan arviointia varten vaadittavat tulosstandardit, huomion kohdistaminen suoritteisiin ja niiden kontrolliin prosessien sijasta, hallinnon hajauttaminen keskittymiä purkamalla ja desentralisaatiota lisäämällä, kilpailun lisääminen julkisella sektorilla, paremman suoritustason tavoittelu, sopimusmenettelyt, joustavampi henkilöstöpolitiikka, yksityisen sektorin johtamismallien hyödyntäminen ja entistä parempien tulosten saavuttaminen entistä pienemmillä resursseilla (Salminen 2004, 78–79).

## 2.3 Uusliberalismin kritiikki

Uusliberalismi on levinnyt kansainvälisesti lopulta sangen ripeästi ja melko yhtenäisesti oppisisältönsä säilyttäen. Muutosta ei kuitenkaan ole otettu automaattisesti vastaan ja hyväksytty sellaisenaan, vaan teoriaa kohtaan on jatkuvasti esitetty kritiikkiä. Uusliberalismia on syytetty ainakin luokkavallan edistämisestä, eriarvoisuuden lisääntymisestä, kilpailun epäreiludesta, niin sanotuista markkinahäiriöistä ja monista muista yksilön asemaa heikentävistä tekijöistä.

Jo ennen Mont Pelerin Societyn perustamista, vuonna 1944, Karl Polanyi pohti vapauden kaksijakoista piirrettä. Polanyin mukaan on olemassa hyvää vapautta, joka innostaa ja kannustaa toimintaan, ja paha vapautta, joka puolestaan omaa ristiriitaisia ja huolestuttavia piirteitä. Samalla markkinatalouden vaikutusalueella on tuotettu positiivisia itseisarvoa omaavia vapauksia kuten mielipiteenvapaus, sananvapaus, yhdistymisvapaus, kokoontumisvapaus ja vapaus valita oma työpaikkansa, mutta nämä ovat kuitenkin vain sivutuotteita samasta taloudesta, joka aiheutti myös pahat vapaudet. Pahoja vapauksia ovat puolestaan ”vapaus käyttää kanssaihmiä hyväkseen ja

vapaus saada suhteettoman suuria voittoja ilman vastaavaa panostusta yhteiskunnan hyväksi, vapaus pidättäytyä hyödyntämästä teknisiä innovaatioita yhteisen edun hyväksi ja vapaus hyötyä levottomuuksista, joita on ruokittu yksityistä etua tavoitellen”. (Harvey 2008, 47–48.)

Vapauden idea kutistuu markkinoilla vain vapaan yrittäjyyden edistämiseksi Polanyin mukaan ja se taas tarkoittaa lopulta sitä, että kyseessä on täysi vapaus niille, jotka eivät enää tarvitse lisää varallisuutta, tuloja tai vapaa-aikaa. Lisäksi hänen mielestä yhteiskuntaa ei voi olla olemassa ilman rajoitteita ja valtaa, ja siten liberaali tai uusliberalistinen malli olisi suoraan tuomittu autoritaarisuuden peittämäksi. Vapauden aikaan sen sijaan päästäisiin markkinatalouden väistymisellä, jolloin sääntelyllä ja valvonnalla voitaisiin taata vapaus kaikille harvojen sijaan. (Harvey 2008, 48–49.)

Uusliberalistisessa valtioteoriassa on esitetty ongelmaksi se, miten kilpailu voi johtaa ennen pitkää monopoliin tai oligopoliin, kun vahvemmat yritykset onnistuvat heikentämään muut kilpailijat. Teoriaa puolustavat teoreetikot ovat puolustautuneet, ettei tällä ole merkitystä, kunhan uusien kilpailijoiden pääsy markkinoille on aina kohtuullisen esteetöntä. Kuitenkaan tällainen tilanne ei synny luonnostaan, vaan valtion tulisi edistää kilpailuolosuhteita. Toinen epäkohta puolestaan on markkinahäiriöt, eli tilanteet, jolloin yksilöt tai yritykset välttävät itselleen kuuluvan täyden hinnan maksamista siirtämällä osan vastuistaan markkinoiden ulkopuolelle. Esimerkkejä tällaisista toimista voivat olla ympäristön saastuttaminen ja roskaaminen jätemaksujen välttämiseksi tai työntekijöiden altistaminen fyysisille riskeille tai vaarallisille aineille. (Harvey 2008, 84–85.)

Paljon on myös kritisoitu ajatusta, jonka mukaan jokaisella markkinoilla toimijalla olisi käytettävissään yhtenäinen informaatio. Voimakkaammat kentällä toimijat ovat paremmin informoituja, koska heillä on suuremmat resurssit tiedon hankintaan ja prosessointiin, ja ovat siksi etulyöntiasemassa. Tämän johdosta epäsuhtaiset valtasuhteet ennemminkin lisääntyvät kuin vähenevät ajan kuluessa, ellei valtio puutu asiaan. Täydellinen informaatio ja tasavertainen kilpailuasetelma, joka uusliberalismin teoriassa esitetään, onkin kritisoijien mukaan epärealistinen ajatus, tai tietoinen hämäys, jonka pyrkimyksenä on vaurauden edelleen kasautuminen ja siten luokkavallan palautuminen. (Harvey 2008, 86.)

## 2.4 Yhteenveto

Luvussa 2. Uusliberalismi teoriana ja ulottuminen kasvatustieteisiin olen käsitellyt pääpiirteittäin sitä tapahtumien kulkua, jonka myötä uusliberalismista tuli kansainvälisesti aikamme

valtaideologia. Alun perin 1940-luvulla kehitetyt teorit von Hayekin johdolla saivat jalansijaa ja huomiota ajan myötä akateemisissa laitoksissa, osittain liikemaailman myötävaikutuksella.

Uusliberalistisia kokeiluja esiintyi Etelä-Amerikan valtioissa jo 1970-luvulla, mutta vasta Iso-Britannian ja Yhdysvaltojen esimerkki uusien valtion päämiesten johdolla toivat käytännön esimerkkejä, miten uusliberalismi toimii ja toteutetaan. Suurvaltojen esimerkki ja kansainvälisten toimijoiden, kuten OECD, IMF, Euroopan unioni, Maailmanpankki ja YK, myötävaikuttaminen edesauttoivat maailmanlaajuisista uusliberalismin leviämistä, joka lopulta oli sangen nopeaa ja yhtenäistä. Anglosaksisten vaikutteiden leviäminen näiden järjestöjen kautta tapahtui myös sen johdosta, että niiden puitteissa tapahtuva kanssakäyminen on tavallisesti käyty englanniksi, joka on uusi lingua franca, eli yleiskieli (Ryynänen 2012, 77).

Kyseessä on väitetysti uusi valtaideologia, joten vaikutukset ovat ylettyneet eri elämänalueille ja eri tieteenaloihin. Edellä olen kuvannut, miten suurvaltojen esimerkin ja uuden julkisjohtamisen johdosta uusliberalismi levisi julkiselle sektorille ja näiden hallintoon. Tutkimuksessani olen kiinnostunut juuri kasvatustieteen saralla ja etenkin peruskouluissa esiintyvistä ajattelumalleista ja vaikutuksista, joten siksi tulen keskittymään tähän alaan tutkimuksessani. Vaikka en erikseen käsittele monia muita esimerkkejä, on edellä kuvattu kansainvälinen toiminta- ja ajattelutapojen leviäminen yhtenäinen myös muita aloja käsiteltäessä. Esittämäni historian pohjalta olisi yhtäläillä mahdollista jatkaa tutkimusta siihen suuntaan, miten uusliberalismi on vaikuttanut sairaanhoitoalalla, kauppaketjuihin tai melkein mihin muuhun tahansa ammattikuntaan tai toimintaympäristöön opettajien ja koulun ohella.

# 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Pääluvussa 3. Tutkimustehtävä tulen kertomaan ensin kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen eroista ja vastakkainasettelusta. Tämän jälkeen kirjoitan lisää omalle tutkimukselleni tarpeellisesta kvalitatiivisesta tutkimuksesta, keskittyen sisällönanalyysiin. Viimeisenä kerron käyttämästäni tutkimusaineistosta ja teen lukijalle näkyväksi, millaisen ajatusprosessin kautta tutkimuskysymykseni lopullisesti muodostui.

## 3.1 Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisen eli laadullisen ja kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen eroista ja keskinäisestä paremmuudesta on käyty keskustelua pitkään ja joillekin tahoille tuntuu olevan tärkeää, että eroa saadaan aikaan. Vallitsevia eroja on havainnollistettu monin eri tavoin, kuten taulukoimalla molempien lähestymistapojen tyypillisiä piirteitä ja laatimalla kuvauksia sekä luokitteluja molemmista suuntauksista tekstimuotoisesti. Nykyään on kuitenkin saavutettu tilanne, että monet tutkijoista haluaisivat poistaa tämänkaltaisen vastakkainasettelun ja aiempien sekaannusten on väitetty johtuvan määrittelyiden epäselvyydestä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 131–132.)

Ennen perinteisesti kuvattiin kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimuksen suhdetta vastakkainasettelun kautta tai sitten laadullinen tutkimus kuvattiin kritiikkinä määrälliselle tutkimukselle. Laadulliselle tutkimukselle on esitetty tyypillisiksi piirteiksi sen ymmärtävä ja pehmeä luonne, sekä yhteys ihmistieteisiin. Määrälliselle tutkimukselle puolestaan ominaista ovat jäykät tutkimusrakenteet, selittävä luonne ja käyttö luonnontieteellisissä tutkimuksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 66–67.)

Nykyään kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus on alettu nähdä toisiaan täydentävinä suuntauksina, eikä keskenään kilpailevina. Ne voivat täydentää toisiaan seuraavasti: kvalitatiivista voidaan käyttää kvantitatiivisen tutkimuksen esikokeena, kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä voidaan käyttää rinnakkain ja kvantitatiivinen vaihe voi edeltää kvalitatiivista vaihetta. Lisäksi on esitetty, että kyseessä on lähestymistavat, joita on käytännössä



vaikea tarkkarajaisesti erottaa toisistaan ja mittaaminen sisältää kaikilla tasoilla puolia näistä molemmista. (Hirsjärvi ym. 2007, 132–133.)

### 3.2 Kvalitatiivinen tutkimus ja sisällönanalyysi

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on yleisesti todettu tavoiteltavan ennemmin tosiasioiden löytämistä tai paljastamista kuin jo olemassa olevien (totuus)väittämien todentamista. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.)

Laadullinen tutkimus pyrkii teorianmuodostukseen, eli sen tarkoituksena on saada yksittäisistä tutkimustuloksista aikaan sellainen yleistys, joka mahdollistaa myös muiden kuin kulloisessakin tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden selittämisen, tunnistamisen, ymmärtämisen ja kenties myös ennakoimisen. Teorianmuodostuksessa yleistyksen on saatava sellaiseen muotoon, että ne johdattavat huomion sekä jokaisen kohteen ainutlaatuisuuteen että tämän käsitteelliseen yleisyyteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa teoria voi olla muodoltaan teesi, maksiimi tai ohje, tai teoria voi olla yleinen kuvaus niistä laaduista, joita tutkimuskohteena tematisoitiin. (Varto 1992, 101–102.)

Kvalitatiivinen tutkimus ei kuitenkaan ole vain yhdenlainen hanke, vaan kyseessä on joukko mitä moninaisimpia tutkimuksia. Esimerkiksi Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara ovat kirjassaan täydentäneet aiemmin Teschin laatimaa nimikkeistöä kattamaan 43 erilaista kvalitatiivisen tutkimuksen lajia osoittaakseen, mitä tutkijat ovat yhteiskuntatieteissä nimittäneet kvalitatiiviseksi tutkimukseksi tai sen haaraksi. (kts. 2007, 158.)

Laadullisessa analyysissä puhutaan usein deduktiivisesta ja induktiivisesta analyysistä. Jako perustuu tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikan tulkintaan, joko on joko induktiivista, eli etenee yksittäisestä yleiseen tai deduktiivista, jolloin kuljetaan yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–97.) Käytännössä deduktio on kuitenkin erittäin harvinaista yhteiskuntatieteissä, mikä johtuu siitä, että niissä toimitaan todennäköisyyksien parissa. Täten yhteiskuntatieteelliset kausaalilait ovatkin käytännössä aina induktiivisesti johdettuja. Tästä seuraa, ettei niitä voi koskaan verifioida eli todistaa oikeiksi, koska kaikkia tapauksia on mahdoton tutkia. (Toivonen 1999, 46–47.) Esitetyn kahtiajaon lisäksi on vielä kolmas tieteellisen päättelyn logiikka eli abduktiivinen päättely, jonka mukaan teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97) tai jolla tarkoitetaan selityksen etsimistä jollekin havaitulle ilmiölle (Toivonen 1999, 47).

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat kokonaisvaltainen tiedonhankinta ja aineiston kokoaminen luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa, ihmisten suosiminen tiedonkeruun instrumenttina, induktiivisen analyysin käyttäminen ja laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa. Lisäksi on tyypillistä, että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen, tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä sekä se, miten tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.)

Tarkoitus kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa on luoda aineistoon selkeyttä ja siten aikaansaada uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Käsiteltävä aineisto pyritään analyysillä tiivistämään kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota ja toisaalta jopa kasvattamaan informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti, objektiivisesti ja jossa oleellista on näkymättömän ymmärtäminen. Tässä yhteydessä dokumentti voidaan ymmärtää hyvin laajassa merkityksessä, kuten esimerkiksi artikkelina, kirjana kirjeenä, haastatteluna, päiväkirjana, keskusteluna, dialogina, puheena, raporttina eli miltei mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali voi olla dokumenttina. Strukturoimattomankin aineiston analysointiin sisällönanalyysi on sopiva valinta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106.)

Kerätty aineisto saadaan sisällönanalyysilla kuitenkin vain järjestettyä johtopäätösten tekoa varten, jonka vuoksi monia sisällönanalyysilla toteutettuja tutkimuksia myös kritisoidaan juuri tästä keskeneräisyydestä. On olemassa mahdollisuus, että tutkija on saattanut kuvata analyysinsa erittäin tarkasti, mutta hän ei ole kyennyt tekemään tutkimuksessaan mielekkäitä johtopäätöksiä vaan esittelee järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Oma tutkimukseni on kvalitatiivinen sisällönanalyysi, jossa on mukana sisällön erittelyä. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällön erittelyllä puolestaan tarkoitetaan dokumenttien analyysia, jossa kuvataan kvantitatiivisesti esimerkiksi tekstin sisältöä. Mainittujen käsitteiden erottelua ei nähdä kovin tarpeellisena ja siten sisällönanalyysista voidaan käsitteenä puhua tarkoittaen niin sisällönanalyysia kuin sisällön erittelyäkin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107–109.)

Kvalitatiivisen aineiston sisällönanalyysi voidaan suorittaa joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineiston kvalitatiivinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaa, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Kvalitatiivisessa aineistossa analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.)

Laadullisen aineistolähtöisen eli induktiivisen aineiston analyysi on jaoteltu karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluvat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistäminen voi olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Aineiston ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tässä samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Teoreettisten käsitteiden luomisessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennaisin tieto ja valitun tiedon pohjalta muodostetaan teoreettiset käsitteet. Abstrahointia jatketaan niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–114.)

### 3.3 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen kulku

Tutkimukseni on kasvatustieteellinen, mutta tiettyjen lukujen voidaan katsoa olevan poikkitieteellisiä, sillä kasvatustieteen ohella on turvauduttu hallintotieteen kirjallisuuteen. Käyttämäni lähdeaineisto on pääasiassa ollut kasvatustieteen kirjallisuutta, jonka vaihtelevuuteen on pyritty. Olen hyödyntänyt kirjoja, jotka käsittelevät kokonaisuuksina tiettyä teemaa, toimitettuja teoksia, joista olen kirjasta riippuen hyödyntänyt yhtä tai useampaa artikkelia sekä aikaisempia tutkimuksia. Osa aineiston teksteistä on perinteisen toteavia, osa haastatteluita tai suurempaa kokonaisuutta referoivia tiivistelmiä.

Tavoitteena on ollut hyödyntää mahdollisimman uusia kirjoja tai edes painoksia. Menetelmäoppaissa ja käsitteitä määriteltessä tein poikkeuksen ja otin mukaan 90-luvullakin julkaistuja kirjoja, koska näissä ei ollut samalla lailla vanhentuneen tiedon tai näkökannan riskiä. Kirjojen lisäksi lähteenä on käytetty WWW-julkaisuja sekä alan lehdissä julkaistuja kirjoituksia, sekä muutamassa erikseen mainitussa kohdassa jopa internet-keskustelua ja aikakausilehtiä ajankohtaisuuden ja maallikkonäkökantojen paremmin esilletuomiseksi.

Varsinainen tutkimusaineistoni on Etelä-Suomen aluehallintovirastolle laaditut sivistystoimen kantelut, jotka on laitettu vireille vuosien 2011 – 2012 aikana. Sivistystoimen kantelut on aluehallintoviranomaisen virallisen luokittelun mukainen termi, mutta tässä tutkimuksessa käytän ilmaisua opetustoimen kantelut, sillä se on laajemmin käytetty ja kuvaa tässäkin yhteydessä paremmin tutkittavaa ympäristöä. Kerron tarkemmin kanteluista tutkimusaineistona tutkimuksen myöhemmässä luvussa 7.1 Kantelut tutkimusaineistona.

Laadullisessa tutkimuksessa tulee ajattelun ja sen kehityksen näkyä kirjoituksessa, joten tuon seuraavaksi esille, miten ajatustyö on tutkimusprosessin aikana ohjannut minua kohti lopullista lähestymistapaani. Kiinnostukseni tutkimuskohteeseen alkoi kiinnostuksesta uusliberalismiin.

Aluksi olin kiinnostunut yleisesti teemasta ja siitä, mitä tarkoitetaan missäkin yhteydessä, kun puhutaan uusliberalismista. Koska omat ennakkokäsitykseni tulevasta aiheestani olivat ensin melko hataria, oli mielessäni monta erilaista lähestymistapaa, jotka olivat kovin laajoja ja epätarkkoja. Aikanaan pohdin tutkimustani nimellä Uusliberalismi koulutuspoliittisessa keskustelussa, joka oli hyvin epätarkka lähestymistapa. Tällöin olin myös kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani seuraavia vielä jäsentymättömiä tutkimusongelmia:

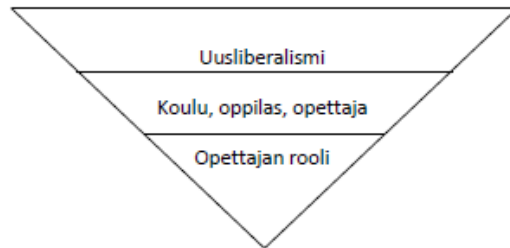
1. Tarkoitus kuvata uusliberalismin kulkua talouden terminologiasta julkiselle sektorille ja sitä kautta kouluympäristöön.
2. Mitä uusliberalismista kirjoitetaan kasvatustieteen saralla?
3. Miksi koulu muuttuu, muuttuuko se?
  - a. Globalisaatio (tehdään niin kuin muut), talous, koulun oma tahto?
4. Mihin koulun tarvitsee oppilasta valmistaa (tulevaisuus)?
  - a. Mitä ihminen tarvitsee menestykseen, sivistykseen, työelämään jne.?
5. Opettaja asiakaspalvelijana.

Tutkimuksen alkuvaiheissa pohtimani teemat olivat näin jälkikäteen mietittynä melko mielenkiintoisia, mutta kovin laajoja ja jotkut kohdista jo oman tutkimuksensa vaativia edes jonkunlaisen vastauksen saamiseksi. Tästä lähtötilanteesta kuitenkin alkoi tarkentua kiinnostukseni edellisessä listauksessakin mukana olleisiin tekijöihin, eli yhä uusliberalismiin, mutta lisäksi vaikutus kouluun (suomalainen peruskoulu), oppilaaseen ja opettajaan. Opetusmateriaali olisi vielä yksi merkittävä osa koulun arkea, jota olisi mielenkiintoista tutkia sillä ajatuksella, onko muuttunut arvoympäristö vaikuttanut niiden sisältöön. Opetusmateriaalin olen kuitenkin jättänyt pois tästä tutkimuksesta, sillä kyseessä ei ole samalla lailla toimija kuin tutkimukseeni valitsemisissa muissa tekijöissä.

Tutkimuksessani olen kiinnostunut peruskoulusta, joten oppilaalla tarkoitan käsittelyssäni peruskouluikäistä lasta tai nuorta, ellen toisin mainitse. Opettajalla tarkoitan vastaavasti juuri peruskoulussa toimivaa opettajaa. Koululla tarkoitan kaikkia yksittäisiä ala-, ylä- tai yhtenäiskouluja, jotka toimivat peruskoulun osana. Käsitellessäni tutkimuksessa koulua, en siis puhu peruskoulusta, vaan yksittäisestä koulusta ja sen vaihtoehdoista. Vaikka koulu ei itsessään ole tiedostava toimija, vaan aina johtamiensa virkamiesten ohjaama kokonaisuus, on se mukana tarkastelussa.

Työskentelyn edetessä mietin lisää esille nousseita tekijöitä ja suunnittelin etenemistä edellä muodostuneen rungon mukaan, karsien sivupolut ja etsien oleellisen. Tarkoitukseni oli edetä

seuraavan kuvion mukaisesti aloittaen uusliberalismin kuvaamisesta, siirtyen sen vaikutuksista kouluun, oppilaaseen ja opettajaan, jonka jälkeen vielä keskittyisin opettajan ammattiin ja mieltäisin nykyään siihen kohdistuvia odotuksia, joihin mahdollisesti olisivat vaikuttaneet yhteiskuntaan rantautuneet uusliberalistiset mielipiteet.



**KUVIO 1.** Suunniteltu tutkimuksen runko

Kuvion esittelemä suunnitelma ohjasi tarkentamaan tutkimusta uusliberalismista peruskoulun toimijoiden kautta lopulta opettajaan keskittyen. Tässä vaiheessa olin ajatellut vielä kahta rooleihin sidottua tutkimuskysymystä, jotka olivat mihin koulun tarvitsee oppilasta valmistaa ja onko opettajan rooli muuttunut kansankyntilästä kansan palvelijaksi.

Mietin työskennellessäni sitä, että asettaako uusliberalismi vaateita koululle, että sen on muututtava, vai antaako se vaateita/ajatuksia kansalaisille, jotka vaativat koulun muuttumista. Tästä ajatuksesta tulin siihen johtopäätökseen, että ihmisten ajatuksia ja mielikuvia koulusta on käsiteltävä. Näin ollen tutkimuksessa olisi mukana tietty oppi, eli uusliberalismi, sekä tahot, joihin se vaikuttaa, eli koulu, oppilas, opettaja ja kansalaiset (eli oppilaiden vanhemmat). Tämä neljännen vaikutuspiirin huomioiminen sai minut muuttamaan edellä esitettyä runkoa, sekä siirtämään opettajan pois keskiöstä.

Olin opettajan roolia pohtiessani kiinnittänyt huomiota siihen, miten mediassa puhuttiin siitä, kuinka valitukset opettajista ovat lisääntyneet. Mietin pitkään tällaisten valitusten käyttömahdollisuutta pro gradu-tasoisessa tutkimuksessa ja oikeaa tahoja, jota niiden saamiseksi lähestyä. Kun lopulta mahdollisuus tämän kaltaisen materiaalin saamiseksi alkoi varmistua, mutta niiden sisällöstä itselläni ei vielä ollut käsitystä, mietin valitusten syitä. Lukemieni aineistojen pohjalta en saanut mielikuvaa, että myös opetustoimen kantelut johtuisivat uusliberalismista. Kuitenkin ajattelin itse, että mikäli valitukset ovat kuin vihaisia asiakaspalautteita opettajan toiminnasta tai niissä kaivataan omalle lapselle jotain parempaa, niin tällainen ajattelumalli voisi hyvin juontua uusliberalismista. Tätä kautta päädyin tutkimuskysymykseen, joka on seuraava:

Miten uusliberalismi näkyy opetustoimen kanteluissa?

Kuten olen kirjoituksessani alussa asti tuonut ilmi, on uusliberalismia tutkittu paljon, mutta oivallettuaani koulun ulkopuolisen toimijan, eli vanhemmat, sai tutkimukseni aivan uuden suunnan. Tulen käsittelemään tutkimuksessani keskeisiä peruskoulun toimijoita vain muiden tutkijoiden kirjoitusten kautta, jotta lukijalle muodostuu mielikuva, mitä uusliberalismista kirjoitetaan kouluympäristössä. Näin ollen alun historiakuvaus uusliberalismista ja tutkijoiden kannanotot sen esiintymisestä peruskoulussa toimivat johdantona ja aikalaiskuvauksena siihen toimintaympäristöön, johon liittyen opetustoimen kanteluita laaditaan. Tutkimuskysymykseen tulen vastaamaan tutustumieni opetustoimen kanteluiden pohjalta. Vastatessani tutkimuskysymykseen ja kirjoittaessani tutkimustani olen uskollinen käyttämieni lähteiden sanavalinnoille ja termistölle, mutta muuten olen pyrkinyt kirjoittamaan helppoa ja selkeää tekstiä jättäen aiheettoman kapulakielen pois.

# 4 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

Tutkimuksessani keskeisiä käsitteitä ovat tietysti uusliberalismi, koulu, oppilas, opettaja ja opetustoimen kantelut. Kaikkia näitä mainittuja avaintekijöitä käsittelen omista luvuistaan, joten tässä aihekokonaisuudessa käsittelen termejä, jotka vaikuttavat taustalla puhuttaessa uusliberalismista, eli termejä, joilla perustellaan uusliberalistisia linjauksia, niin puolesta kuin vastaan.

## 4.1 Globalisaatio

Tutustuessani uusliberalismia käsitteleviin artikkeleihin, oli yhtäläistä monelle kirjoituksista se, miten kirjoitettiin globalisaatiosta ja sen myötä leviävistä toimintatavoista ja ajattelumalleista, joita myös uusliberalismi edustaa. Sirkka Ahonen tuo tekstissään esille sen, kuinka suomalaiset päättäjät toimivat kansainvälisessä kentässä ja todellisuudessa kotimainen keskustelumme on kaikkua maailmalta (Ahonen 2001, 156). Anu Kantola esittää samansuuntaisia ajatuksia kuvatessaan sitä, miten kilpailukykyä voidaan pitää globaalisti levinneenä rationaalisuutena. Lisäksi hän otaksuu tällaisten liikkeenjohdollisten ja yrityselämästä lähtevien oppien lisääntyneen politiikassa ja hallinnan tekniikoissa erilaisten konsulttien ja gurujen myötä, jotka ovat edesauttaneet sopivien toimintaolojen muodostumista globalisoituvalla taloudella. (Kantola 2010, 115.)

Joel Kivirauma on artikkelissaan luonnehtinut koulutuspolitiikan muutossuuntia ja toteaa niiden olevan yhteisiä kaikkialla jälkitekollisessa maailmassa. Hänen mukaansa ne edustavat globalisoituvan ja verkostoituvan maailman uutta koulutusajattelua, joka liittyy laajempiin taloudellisiin, yhteiskunnallisiin ja ideologisiin muutoksiin. (Kivirauma 2001, 75.) Kivirauman kantaa tukee Stephen Ballin ajatus siitä, miten koulutuspolitiikka on maailmalla yleinen globalisaatioon kytkeytyvä keskustelunaihe (Ball 2001, 21). Myös Poropudas ja Mäkinen kokevat kansallista koulutuspolitiikkaa tehtävän kansainvälisten vaikutusten alaisena. Tällaisia vaikutuksia, tulee yleisten talous- ja yhteiskunnallisen ajattelun kautta, toisaalta spesifimmin juuri koulutuspoliittisina virtauksina. (2001, 11.)

Stephen Ball esittelee tutkijoiden Lingard ja Rizvi ajatuksia, miten globalisaatio ei vaikuta kaikissa kansallisissa valtioissa samaan aikaan ja aivan samalla tavalla, sekä Giddensin tulkintaa,

jonka mukaan globalisaatio hyökkää paikallisia konteksteja kohti, muttei tuhoa niitä. Sen sijaan globalisaatioprosessien kautta kehittyisi myös uusia muotoja paikalliseen kulttuuri-identiteettiin ja itseilmaisuun. (Ball 2001, 25.) Kivirauman haastattelemat suomalaiset koulutuspoliitikot liittivät koulutuspolitiikan muutoksen kuitenkin ennen kaikkea globaaleihin yhteiskunnallisiin muutoksiin, jotka edellyttivät vastaavia muutoksia myös Suomessa (2001, 76). Lukemieni aineistojen perusteella ei ainakaan toistaiseksi ole kotimaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa esitetty sellaisia ehdotuksia tai ratkaisuja jotka poikkeaisivat kansainvälisestä linjasta, joten Giddensin ennakoimia paikallisen itseilmaisuuden muotoja ei ole juuri syntynyt.

Kivirauma toteaa artikkelinsa lopussa, että ajattelutapojen muutoksissa on kyse selvästi suomalaisen koulutuspolitiikan linjauksen muuttamisesta, ei minkään ajankohtaisten ja konkreettisesti esille tuotujen ongelmien korjaamisesta (2001, 88). Tällainen suunnittelematon ja perusteeton muutostyö on mielestäni resurssien hukkaamista ja selän kääntämistä muille mahdollisille ajattelutavoille. Jos uusia linjauksia tehdään sen mukaan, mistä maailmalla puhutaan, ollaan jo tällöin perässä muista ja toisaalta, lopultakin tehdään samoin kuin muualla. Aiheellisempaa olisi tarkastella omaa vallitsevaa järjestelmää ja tulkita sen pohjalta, onko maailmalla puhutuista asioista automaattisesti meille hyötyä. Tulee olla perustellusti, eikä automaattisesti, samaa mieltä, tai rohkeasti erimieltä.

## 4.2 Tasa-arvo

Laajasti puhuttaessa tasa-arvoista kohtelua edellytetään ihmisten välillä ikään, sukupuoleen, rotuun, terveyteen, seksuaaliseen suuntautumiseen tai vaikka poliittisiin mielipiteisiin katsomatta. Seuraavaksi käsittelen tasa-arvoa käsitteenä ja esitän muutaman jaottelun siitä, mitä tasa-arvolla ymmärretään ja miten eri tavoin sitä voidaan tulkita. Toisena aihekokonaisuutena käsittelen, mitä tasa-arvosta on ajateltu suomalaisessa koulutuspolitiikassa, kuvaamalla ensin erilaisia teorioita tasa-arvosta ja sen jälkeen, miten tasa-arvo näkyy kouluympäristössä.

Vaatimus tasa-arvosta voidaan nähdä yleisenä, ihmisyyteen kuuluvana oikeutena ja itseisarvona, mutta ongelmaksi muodostuu tällöin se, miten tasa-arvo sijoittuu arvohierarkiassa muihin arvoihin nähden. Onko se korkeampi arvo kuin vapaus, oikeudenmukaisuus, velvollisuus tai ansio? Vai nähdäänkö tasa-arvo vain välineenä jonkun korkeamman arvon, kuten vaikka onnen tai oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi? Toisaalta tasa-arvo voi myös olla kaikkein korkein arvo eli inhimillisen toiminnan päämäärä, johon on pyrittävä kaikin hyväksyttävien keinoin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 69.)



Jo 1800-luvulla Alexis de Tocqueville erotti toisistaan kaksi erilaista käsitystä tasa-arvosta. Demokraattisella tasa-arvolla hän tarkoitti perinnettä, joka perustuu kansalaisten yhdenvertaisuuteen lain edessä, eli isonomiaan. Vallankumoukselliseksi tasa-arvoksi määriteltiin tilanteet, joissa tasa-arvon ihanteeksi on otettu jotkin muut tekijät, kuin vain isonomia tai yhtäläinen oikeus osallistua hallitusvallan käyttöön. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi pyrkimykset tasoittaa ihmisten elinolosuhteita, tuloja, koulutusta ja varallisuutta. Tällaista vallankumouksellista tasa-arvoa on myös luonnehdittu mekaaniseksi tasa-arvoksi. Mekaaninen tasa-arvo luokitellaan kolmeen ulottuvuuteen, ontologiseen tasa-arvoon, mahdollisuuksien tasa-arvoon ja saavutusten tasa-arvoon, ja nämä kaikki kolme luonnehdintaa ovat ristiriidassa isonomian periaatteen kanssa. (Harisalo & Miettinen 1995, 202–204.)

Ontologinen tasa-arvo perustuu käsitykselle, jonka mukaan ihminen on erilaisista ominaispiirteistään huolimatta ihminen ja tämä ihmisenä oleminen on paljon tärkeämpi tosiasia kuin ihmisiä erottavat monet satunnaiset tekijät. Perusteet ontologiselle tasa-arvolle ja ihmisten tasa-arvoisen kohtelun vaatimuksille ovat ihmisen perusominaisuuksiin kuuluva kyky käyttää järkeä, perehtyä asioihin, keskustella havainnoistaan, huolehtia asioista rauhanomaisin keinoin ja erottaa oikea väärästä. Kritiikiksi on esitetty se, että jos ihmiset olisivat tällä tavoin tasa-arvoisia, pitäisi samanlaisia ihmisiä kohdella eri tavoin, jotta välttämättömät asiat saadaan tehdyksi ja yhteiskunta toimisi edes siedettävästi. Lisäksi jos ontologisen tasa-arvon perusteella puututtaisiin ihmisten saavutuksiin mekaanisesti, olisi se rikkomus ihmisyyttä vastaan. Ihmiselle kun on ominaista yltyä omiin muista erottuviin saavutuksiin, koska on ihminen. (Harisalo & Miettinen 1995, 204–205.)

Mahdollisuuksien tasa-arvo täydentää yhden tulkinnan mukaan isonomian periaatetta korostamalla, että ihmisten mahdollisuuksia elää elämäänsä, valita ammattiaan tai kokeilla haluamaan asioita ei saa rajoittaa keinotekoisesti tai mielivaltaisesti. Jos jokin ammatti esimerkiksi on mahdollinen yhdelle, on sen oltava mahdollinen myös toiselle, edellyttäen että hänen kykynsä riittävät siihen. Rajoitteet kun ovat pääsääntöisesti ihmisen toiselle ihmiselle asettamia esteitä, joiden voimaansaattamiseksi on julkisella vallalla keskeinen rooli. Toisaalta on myös ihmisiä, jotka tulkitsevat mahdollisuuksien tasa-arvon sellaiseksi aktiiviseksi poliittiseksi toiminnaksi, jonka avulla he luovat tasa-arvon edellytykset ihmisille, joilta ne puuttuvat. Kritiikkinä on moitittu sitä, miten jo vaatimus tasa-arvon vajeesta vaikuttaa oikeuttavan poliittisen toiminnan tasa-arvon edistämiseksi, miten kannattajat operoivat yleensä kollektiivisilla käsitteillä, vaikka erilaiset ryhmät (kuten naiset, tuloluokat, perheet) eivät olekaan homogeenisia, miten yritykset tuottaa tasa-arvoa poliittisin ratkaisuin aiheuttavat monopoleja tai privilegioita ja miten tasa-arvolla ei palvella

erilaisia vähemmistöjä, vaan enemmistötkin voivat hankkia sen avulla etuja itselleen vähemmistön kustannuksella. (Harisalo & Miettinen 1995, 205–207.)

Ihmisten saavutukset eroavat toisistaan, koska he yrittävät korvata epätydyttävät asiantilat tyydyttävillä ja koska he arvottavat samanlaisiakin elämäntilanteita eri tavoin. Kuitenkin tällaisten saavutusten luonnollisista eroista huolimatta ihmiset ovat taipuvaisia tulkitsemaan ne ilmauksiksi epätasa-arvosta. Saavutusten tasa-arvoa kannatetaan usein vetoamalla oikeudenmukaisuuteen, vaikka oikeudenmukaisuus on siitä kuitenkin kaukana, sillä ihmiset ponnistelevat ja uhrautuvat kukin omalla tavallaan. Hallitusvalta pystyisi tasoittamaan eri ihmisten välillä vallitsevia oloja, mutta vaikka asioihin puuttuminen olisi teknisesti mahdollista, se ei tee siitä hyväksyttävää. Saavutusten tasa-arvo pakottaisi ihmiset tasa-arvoon ja siten se olisi ylhäältä annettua tasa-arvoa. Se taas olisi puolestaan ihmisten pyrkimyksiä jossakin määrin rajoittava voima. (Harisalo & Miettinen 1995, 207–210.)

Toisen jaottelun mukaan tasa-arvon käsitettä lähestytään konservatiivisen, liberaalin sekä radikaalin yhteiskunta- ja ihmiskäsityksen näkökulmasta. Konservatiivisessa käsityksessä tasa-arvosta uskotaan perimän säätelevän älyllisestä ilmaisusta suurinta osaa. Koulutuksen tasa-arvo ymmärretään ensisijaisesti mahdollisuuksien tasa-arvona, eli jokaisella on oltava yhtäläinen mahdollisuus tulla eriarvoiseksi. Koulutuspolitiikalle muodollisen yhdenvertaisuuden vaatimus on asettanut vaatimuksia, joissa jokaiselle on taattava koulutusmahdollisuus niin pitkälle kuin hänen kykynsä ja lahjansa edellyttävät sosiaalisista, taloudellisista tai alueellisista tekijöistä riippumatta ja lisäksi koulutusjärjestelmä on mitoitettava niin, että yhteiskunnan tarpeet aiheuttavat eri etenemisväylien tarjonnan eikä yksilöllinen kysyntä tai sosiaalinen haluttavuus. Muina vaatimuksina on esitetty koulujärjestelmän organisoimista niin, ettei kyvykkäiden etenemistä hidasteta eikä lahjakkuuksia tuhjata sekä vapauden asettaminen tasa-arvon edelle. Yksilölle olisi siis suotava mahdollisuus valita myös kouluton nuoruus oppivelvollisuuden suorittamisen jälkeen. (Lehtisalo & Raivola 1999, 70–72.)

Liberaalinen tasa-arvon tulkinta myöntää myös perintötekijöiden merkityksen koulutettavuutta määriteltäessä, mutta se on siirtänyt painopistettä perimästä enemmän ympäristötekijöiden suuntaan, ennen kaikkea primaariryhmiin, joista tärkein on perhe. Olemassa olevia eroja voidaan siis kasvatuksen keinoin pienentää ja kompensoiva liberaalinen näkemys tulkitseekin kaikkien olevan potentiaalisesti lahjakkaita. Kompensoiva kasvatusta tarkoittaa sitä, että ennen kouluikää aiheutuneet eriarvoisuudet on poistettava esikasvatuksen tai erityisten kasvuprojektien avulla, jolloin tarkoituksena on saattaa kasvatustaustaltaan eriarvoiset lapset samalle lähtöviivalle koulun alkamishetkeen mennessä. Positiivisella erottelulla puolestaan tarkoitetaan sitä, miten koulutuksen aikana opetusta eriyttämällä estetään olemassa olevien erojen

kasvaminen ja mahdollisuuksien mukaan taataan koko ikäluokalle yhteiset oppimistulokset. Vaatimus positiivisesta diskriminoinnista johtaa tasa-arvon käsitteen kannalta käänteiseen erotteluun ja voimavaroja suunnataan sinne, missä koulutus- ja oppimisvaikeudet ovat suurimmat. (Lehtisalo & Raivola 1999, 72–73.)

Kun konservatiivinen politiikka pitää yllä rajoitettua mahdollisuuksien tarjontaa, kehitysliberaalinen politiikka pyrkii aktiivisesti muuttamaan koulutuspalveluja, joita yhteiskunnassa on tarjolla. Strategiana on koulutuspaikkojen riittävä lisääminen korkea-asteella ja ulkoisten esteiden poistaminen koulutusmahdollisuuksien tieltä. Koulutus on myös sosiaalisten palvelujen tarjoamista, eikä vain investointia yhteiskunnallisen tuottavuuden hyväksi. Koulutushyvää on jaettava oikeudenmukaisesti ja laajaan koulutuskysyntään on vastattava tarjontaa lisäämällä. Kaiken kaikkiaan koulutusta romantisoidaan suuresti ja koulutuksen tasa-arvo nähdään erillisenä yhteiskunnallisesta tasa-arvosta. Liberaali koulutuspolitiikka hoitaa kritiikin mukaan oireita ymmärtämättä, että koulu on itse osa sairautta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 73–74.)

Radikaalisen tasa-arvonäkemyksen mukaan perinteinen käsitys mitattavasta älykkyydestä koulutettavuuden välttämättömänä ehtona on virheellinen. Älykkyydosamäärä olisi vain kuvaus ja ennuste siitä, mitä eri kulttuureissa ja olosuhteissa ihmiseltä vaaditaan. Älykkyyys on tulkittava siinä tilanteessa ja ympäristössä, jossa se on muotoutunut, eli kyseessä on perimän, ympäristön ja niiden yhdysvaikutuksen tulos. Radikaalinen tasa-arvonäkemyks pitää mahdollisuuksien tasa-arvoa itsestäänselvyytenä, hylkää kompensatioideologian ja lievimmässä muodossa vaatii positiivista diskriminointia. Diskriminoinnilla ei kuitenkaan tarkoiteta vain oppimisvaikeuksien voittamiseen tähtääviä toimia, vaan lisäksi sosiaalisen rakentumisen tunnustamista, jatkokoulutuspaikkojen kiintiöimistä koulutus- ja kokemustaustaltaan erilaisille yksilöille, työkokemuksen rinnastamista koulutodistuksiin sekä voimavarojen uudelleenjakoa. Yhteiskunnallinen yhdenvertaisuus näkyisi koulutusjärjestelyissä siinä, että pakollisen koulun jälkeisissä oppilaitoksissa olisi erilaisista yhteiskunta- ja vähemmistöryhmistä opiskelijoita samassa suhteessa kuin heitä on väestön vastaavissa ikäluokissa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 74–77.)

Esitettyjen teorioiden jälkeen on syytä tuoda ilmi, mitä tasa-arvolla on tarkoitettu kouluympäristössä. Koulutuksellinen tasa-arvo sai uuden lisämerkityksen 1960- ja 1970-lukujen aikana, jolloin ei enää riittänyt että ulkoiset koulutusmahdollisuudet olivat yhtäläiset, vaan oppimistulosten mahdollisimman suuri yhdenvertaisuus asetettiin koulutuspolitiikassa myös tavoitteeksi. Vapauden ja tasa-arvon ristiriita sai uutta huomiota 1980-luvulla, kun kansainväliset oikeistoliberaalimmat mielipiteet saapuivat Suomeen, jonka myötä esitettiin epäilyksiä yhteisen ja yhtäläisen koulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta. (Ahonen 2003, 201.)

Ahonen kuvaa artikkelissaan tätä seurannutta aikaa, jolloin Teollisuuden ja työnantajain keskusliitto kiinnostui koulutuspolitiikasta ulkomaisten esimerkkien innoittamana. Kyseisen keskusliiton kannanotot jo 1980-luvulla olivat sen suuntaisia, että koulutuksellinen tasa-arvo ei ollut enää yhdenvertainen kohtelu vaan se, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada edellytystensä mukaista koulutusta. (Ahonen 2001, 162.) Opetushallitus puolestaan määritteli vuonna 1992 koulutuksellisen tasa-arvon yksilöiden oikeudeksi ajaa omia pyrkimyksiään. Silloisen ajatuksen mukaan tuottava koulu olisi luokaton ja sen opetusohjelma valinnainen. (Ahonen 2001, 169.)

Eduskunnan käsittelyssä vuonna 1998 monet edustajat kallistuivat kannalle, jonka mukaan yhdenvertainen kohtelu koulutusinstituutiossa ei tarkoittanut enää niinkään oppilaiden oikeutta nauttia samaa opetusta, kuin heidän oikeuttaan saada heidän yksilöllisiä odotuksiaan vastaavaa opetusta. Kokoomuksen edustajat katsoivat lisäksi, että tasa-arvopyrkimysten ollessa ristiriidassa laatupyrkimysten kanssa jälkimmäisille oli annettava etusija. (Ahonen 2001, 176.)

Joel Kivirauma käsittelee tasa-arvoa heti artikkelinsa alussa kertoessaan, miten asia on ollut esillä teollisuusmaiden koulutuskeskustelussa. Koulutus tarjosi periaatteessa jokaiselle mahdollisuuden kykyjensä mukaiseen menestykseen yhteiskunnassa. Jokainen ihminen tulisi pääsemään kykyjään, eikä syntyperäänsä, vastaavaan tehtävään, jolloin kaikille olisi tarjolla samat mahdollisuudet ja koulutuksessa tuotettaisiin vahvoja persoonia. Koulutus nähtiin keskeisenä välineenä yksilön ja sitä kautta koko yhteiskunnan taloudellisen kilpailukyvyn parantamisessa. Ajatus tasa-arvosta pitkään jatkuvana yhtenäisenä koulutuksena mureni ja tilalle nousi ajatukset ”erinomaisuuden tavoittelusta” ja ”markkinoiden logiikasta”. (Kivirauma 2001, 73.)

Veli-Matti Värrin koki poliittisista kamppailuista huolimatta tasa-arvoon pyrkineen koulutuspolitiikan ja peruskoulu-uudistuksen olleen teollistuneessa Suomessa yhteisen paikan, maiseman ja moraalisen näkökulman ilmaisijoita (Värrin 2002, 96).

### 4.3 Kilpailukyky

Kilpailukyky on ensivaikutelmaansa monipuolisempi käsite, kuten tasa-arvo edellä. Käsittelen ensin termin yleisemmän merkityksen, jonka jälkeen siirryn kuvaamaan, miten se liittyy koulutuspoliittiseen keskusteluun.

Yleisesti kilpailukyvyllä tarkoitetaan yrityksen, toimialan tai kansantalouden kykyä selviytyä taloudellisen kilpailun olosuhteissa. Kansainvälisellä kilpailukyvyllä tarkoitetaan jonkin tuotteen, yrityksen, tuotannonalan tai koko kansantalouden kykyä kilpailla hinnalla, laadulla ja tuotteiden saatavuudella vastaavien ulkomaisten tuotteiden kanssa. Reaalilla kilpailukyvyllä tarkoitetaan

markkinointiin ja yrityksen yleiseen tietotaitoon liittyvää kilpailukykyä. (Taloussanakirja 2013, WWW-lähde.)

Uusliberalismin tavoin myös kilpailukyvyn merkityksen korostaminen lähti liikkeelle suurista länsimaista. Yhdysvalloissa nousi huoli kilpailukyvystä, ja maan pelättiin kadottavan teollisuutensa halpatuontimaille ja tai muuten jäävän Japanin jalkoihin. Presidentti Reagan perusti 1980-luvulla neuvostoja ja komissioita, joiden tehtävänä oli nostaa kansallinen kilpailukyky kansallisen tietoisuuden eturintamaan. 1990-luvulla Clinton ja Blair nostivat kilpailukyvyn omille asialistoilleen ja näin kilpailukykyä ryhdyttiin käyttämään kansallisena käsitteenä myös Keski-Euroopassa ja pienemmissä Euroopan maissa. Vuonna 2000 kilpailukyky nostettiin Lissabonin strategiassa EU:n tulevaisuusstrategian keskiöön, kun tavoitteeksi asetettiin, että EU:sta tulee dynaamisin ja kilpailukykyisin talousalue maailmassa. (Kantola 2010, 99–101.)

Suomessa kilpailukyky esiintyi käsitteenä hallitusohjelmissa vain muutaman kerran 1980-luvulla, mutta 1990-luvun puolesta välistä lähtien käyttö moninkertaistui ja Jäätteenmäen hallitusohjelmassa kilpailukyky mainittiin 31 kertaa. Samaan aikaan luonnollisesti käyttöyhteydet laajenivat nopeasti ja kilpailukykyä käytettiin hallitusohjelmissa puhuttaessa esimerkiksi energia-, liikenne-, alue-, ympäristö-, maatalous- ja koulutuspolitiikasta. Suomessa kansallisesta kilpailukyvystä kehittyikin 1990-luvun lopulla kattokäsite, joka pyrki hallitsemaan politiikkaa metaforisesti. Tämän vuoksi yhteiskunnan eri osa-alueiden oli määriteltävä itsensä kilpailukyvyn kautta tullakseen hyväksytyiksi poliittisella agendalla. (Kantola 2010, 107.)

Suomessa on alettu puhua elinikäisestä oppimisesta ja tällä on korvattu aiemmin käytössä olleet termit jatkuvasta koulutuksesta ja aikuiskoulutuksesta. 1990-luvulta asti viestinä on ollut se, miten pienelle kansakunnalle paras keino houkutella maahan työllisyyttä edistävää ja hyvinvoinnin edellytyksiä luovaa yritystoimintaa on hyvin koulutettu väestö. Koulutuksen asema talouden ja työvoimapolitiikan edistäjänä on vain korostunut entisestään. (Naumanen 2002, 29.)

Suomi pyrkii koulutukseen, tutkimukseen, kansallisiin innovaatiojärjestelmiin ja tietoyhteiskuntajärjestelmiin investoimalla rakentamaan pitkäjänteistä kilpailukykyä. Kuitenkin kilpailukyky on globaalissa kilpailutaloudessa saanut uusia merkityksiä. Nykyään Suomea tuotetaan kilpailukyky-yhteisönä, jonka velvollisuus on luoda houkuttelevat, dynaamiset, innovatiiviset ja suorituskykyiset olosuhteet yrityksille, sijoittajille ja osaajille. Lisäksi hyvinvointivaltiot asetetaan kokonaisuudessaan kilpailukyvyn kehukseen. Esimerkiksi koulun, yliopiston tai hyvinvointivaltion kilpailukyvyllä viitataan sekä niiden kykyyn toimia talouselämän menestyksen avaimina että tehokkaasti oman menestyksensä mittareilla ja rankinglistoilla. (Julkunen 2008, 16–17.)

# 5 PERUSKOULUN KESKEISET TOIMIJAT

Pro gradussani olen päättänyt käsitellä muiden tutkijoiden kirjoitusten pohjalta keskeisinä peruskoulun toimijoina oppilasta, opettajaa ja koulua. Kouluympäristössä on paljon sidosryhmiä, mutta nämä kolme tekijää ovat avainasemassa ajatellessa, mitä peruskouluun ja koulussa tapahtuvaan opetustyöhön kuuluu. Oppilaiden vanhemmat ovat koulua lähellä oleva sidosryhmä kansalaisten edustajina, mutta heidän näkökantojansa käsittelen erikseen opetustoimen kanteluiden yhteydessä luvussa 7.

## 5.1 Koulu

Uusliberalismia käsittelevistä kirjoituksista löysin erilaisia koulun asemaa pohtivia näkökulmia. Mielestäni koulun asemaa pohdittiin suhteessa talouteen, päättäviin tahoihin ja hallintoon sekä muihin kouluihin, eli kouluja verrattiin suhteessa toisiinsa palveluntarjoajina. Seuraavaksi tulen luomaan katsauksen, mitä näistä asetelmista kirjoitettiin.

Stephen Ball (2001) käsittelee monipuolisesti koulutuspolitiikkaa niin Suomessa kuin ulkomailla. Hänen mukaansa liikkeenjohdon opit ovat sellaista uutta valtamallia, joka on tulossa julkiselle sektorille. Uusi liikkeenjohto ja johtajuus ovat olleet olennainen osa poliittista uudistusta ja julkisen sektorin uudelleen suuntautumista kahden vuosikymmenen aikana. Oikeastaan ne ovat olleet primaari keino julkisten palveluiden ja rakenteen uudelleen luomisessa. Liikkeenjohdon opit ovat kuulemma se muutosvoima, jotka ovat avainasemassa vanhojen eettisten hallintajärjestelmien kuihtuessa pois kouluista ja uusien yksityisyrittäjyyden ja kilpailun hallintajärjestelmien tullessa tilalle. (Ball 2001, 33.)

Ball esittää huolensa siitä, tulemmeko tulevaisuudessa näkemään kasvatuksen ja koulutuksen romahtavan yhdeksi yksittäiseksi pyrkimykseksi tehdä politiikkaa vain taloudellisen kilpailukyvyn ehdoilla, jolloin kyseessä olisi kasvatuksen sosiaalisten omaehtoisten tavoitteiden lisääntyvä laiminlyönti ja sivuraiteelle joutuminen. Ball kuvaa Lingardin, Ladwingin ja Luken ajatuksen siitä, miten koulutus alkaa olla kasvavassa määrin sellaisten normatiivisten olettamusten ja määräysten aihepiiri, jotka juontuvat suoraan taloudesta ja toteaa, että kulttuuri, jota koulu on ja voi olla, on ikään kuin ilmaistu vain taloustieteen näkökulmasta ja termein. (Ball 2001, 22.) Samoilla linjoilla

on Joel Kivirauma, jonka mukaan hänen haastattelemiensa koulutuspoliitikkojen puheissa koulutuspolitiikasta oli tullut täysin taloudelle alisteista (Kivirauma 2001, 77).

Veli-Matti Värri on erityisen huolissaan taloudellisen ajattelun suhteen korostuessa kasvatuksen erityislaatuisuutta vastaan. Värriin mukaan postmodernisaatioprosessin kuluessa on päädytty tilanteeseen, jossa taloudellisista arvoista on tullut kaikkivoipia (Värri 2002, 92). Värriin mielestä olisimme viisaita, mikäli ymmärtäisimme kasvatuksen olevan elämän ydinalue, jota ei saa alistaa millekään muulle (2002, 99). Lisäksi Värri kuvaa koulutuspolitiikan nykysuuntausta seuraavalla tavalla (2001, 97):

*Suomalaisen koulutuspolitiikan nykysuuntaus ja koulu sen heijastajana ovat osa välineellisen rationalismin maailmanlaajuista voittokulkua, jonka keskeisimpänä tavoitteena on muuttaa koulua byrokraattisesta organisaatiosta lähemmäs liikeyrityksen ominaisuuksia ja toimintamallia.*

Susanna Hannuksen kuvauksen mukaan ympäri maailmaa on 1980-luvulta alkaen yritetty hajauttaa koulutusjärjestelmän hallintoa sekä purkaa koulutusjärjestelmän sääntelyä siirtämällä valtaa ja vastuuta kouluille ja kunnille (2007, 400). Samansuuntaisen ajattelumallin edustajista hän mainitsee Smythin ja Dowin, joiden mukaan uuteen tuloskeskeiseen ideologiaan ja diskurssiin liittyy vaikutelma desentralisaatiosta ja kontrollin siirtämisestä paikallistasolle. Huomionarvoista on mainittujen tutkijoiden käyttämä termi vaikutelma desentralisaatiosta puhuttaessa. Todellisuudessa voidaan heidän mielestään piilottaa uudelleen voimistuva keskusjohtoinen kontrolli ja vallankäyttö siirtämällä samaan aikaan valtaa paikallistasolle (Hannus 2007, 407). Smythin ja Dowin esittämässä teoriassa lisääntynyt desentralisaatio olisi siis harha ja jonkinlainen salajuoni. Ymmärrän ajatusmallin ja myönnän jonkinlaisten kontrollimittareiden lisääntyneen kouluja kohtaan, mutta en silti allekirjoita tutkijoiden väitettä. Tulen tarkastelemaan koulujen suhdetta toisiinsa vielä myöhemmin ja tässä aihekokonaisuudessa perustelevaan desentralisaation yliotteen keskusjohtoa vastaan.

Hannukseen verrattuna Sirkka Ahonen kuvaa tarkemmin päätösvallan siirtymistä ylhäältä alas juuri Suomessa. Ahonen erittelee 1990-luvulla tehtyjä lakimuutoksia ja koulu-uudistuksia, joiden myötä kunnat saivat vapaat kädet rationalisoida kouluverkkoa, mikä tarkoitti esimerkiksi kalliiden pienten kyläkoulujen karsimista. Vuoden 1991 hallituksen esityksessä eduskunnalle kunnat saivat itsenäisesti jakaa valtionapuresurssit koulutuksen, sosiaalitoimen ja terveydenhoidon sisällä, jolloin kunnat saivat itse päättää, mitä koulutustarpeita asettaa etusijalle. (Ahonen 2001, 167.) Myöhemmin vuonna 1994 opetussuunnitelman perusteiden valtaperiaatteeksi muodostui normiohjauksen purku. Tämä näkyi ainekohtaisten perusteiden niukkuutena, koska vain

tavoitteet olivat asetettu, kun taas sisällöt jäivät koulujen autonomisesti valittaviksi (Ahonen 2001, 171).

Joel Kivirauman artikkelissa keskusvallan heikentyminen nousee useasti esiin. Kuten Ahonen, Kivirauma kuvaa sitä, miten paikallisille päättäjille annettiin hyvin suuri valta päättää itsenäisesti rahojen käytöstä, sekä toisaalta koululaitoksen menojen karsimisesta, esimerkiksi opettajia lomauttamalla. Haastatellut koulutuspoliitikot puolestaan pitivät paikallisen päätösvallan lisääntymistä luonnollisena osana suomalaista yhteiskuntapolitiikan muutosta ja samantyyppistä paikallista päätösvaltaa lisääviä toimia onkin toimeenpantu myös muilla yhteiskuntapolitiikan sektoreilla. (Kivirauma 2001, 78.)

Haastateltujen puheista ilmeni vahva usko seuraavanlaisen päätelmän oikeellisuuteen: julkisten instituutioiden vallan vähentäminen = laadun kohoaminen = kansainvälisen kilpailukyvyyn paraneminen (Kivirauma 2001, 81). Vapaa valinta aiheuttaa tehokkuutta parantavaa kilpailua koulujen välille, mutta myös paremmin koulutettua ja siten tehokkaampia kulutuskansalaisia. Paikallisen päätösvallan lisääminen vapauttaa tähän asti piiloon jääneen potentiaalin kansakunnan parhaaksi. (Kivirauma 2001, 87.) Kivirauma tiivistää asian hyvin:

*Hyvin yksinkertaisesti yllä kuvatun koulupuheen logiikkaa voisi kuvata siten, että maailmanlaajuisen kiristyvän kansainvälisen kilpailun oloissa meidän on parannettava koulutuksen laatua vähentämällä julkisten hallintokoneistojen valtaa.*

Ball (2001) esittelee OECD:n raporttia, jossa käsiteltiin julkisen johtamisen uudistuksia. Raportin esitettyä yhteenvetoa uudistuksista kutsutaan julkisen johtamisen uudeksi paradigmaksi, johon kuuluvat muun muassa tarkemmin tuloksiin keskittyminen, hajautetut johtamisympäristöt, julkisten varojen uudelleen kohdentaminen sekä selkeät tulostavoitteet. Mainituista uudistuksista edellä esitettyä tukee etenkin hajautetut johtamisympäristöt, joilla on pyritty korvaamaan keskusjohto, jolloin voimavaroja voidaan kohdistaa ja palveluiden jakamista koskevat päätökset voidaan tehdä lähempänä varsinaista toimintaa. (Ball 2001, 27.)

Johtopäätöksissään Ball mainitsee Scottin kannan, jonka mukaan jatkossa julkisen sektorin toiminnassa tullaan korostamaan valtion aseman siirtymistä tuottajasta säätelijäksi. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa luodaan olosuhteet, jossa useat pienet markkinat saavat toimia ja valtio on vain tilannetta seuraava kontrolloija, joka arvioi tuotokset (Ball 2001, 36). Samansuuntaista olosuhdetta lienee kuvannut Jyrki Hilpelä kertoessaan Friedrich August von Hayekin teorioista. Hayekin opit merkitsevät valtion vetäytymistä ja eri yhteiskunnan osa-alueiden markkinaistamista. Valtion tulisi kutistua minivaltioksi, jonka tehtävät supistuvat vain



maanpuolustukseen, oikeuslaitoksen ylläpitoon ja muiden markkinoiden tarvitsemien instituutioiden turvaamiseen, kuten rahoituksen ja kommunikaation. (Hilpelä 2004, 58.)

Edellä on kuvattu vaiheita, jotka ovat edesauttaneet koulujen oman autonomian kasvua. Viimeisenä näkökulmana koulusta tulen tarkastelemaan sitä, mitä autonomia on mahdollistanut eli mitä koulut voivat tehdä toimiessaan palveluntarjoajina koulutuksen markkinoilla.

Sirkka Ahonen kuvaa aikaa, jolloin koulun resurssit tulivat riippuvaiseksi vuotuisesta oppilasmäärästä ja peruskoulut muuttuivat siten periaatteessa keskenään kilpaileviksi palvelujen tuottajiksi. Vanha piirijakoasetus kumottiin samoihin aikoihin, joten vuonna 1994 vanhempien vapaa kouluvalinta alkoi toden teolla toimia, kun syntyi mahdollisuus valita peruskoulu vapaasti kunnan alueelta. Näin jo Yhdysvalloissa ja Britanniassa toimiva asetelma koulujen kilpailuttamisesta kotiutui Suomeen. (Ahonen 2001, 167.)

Perheet saivat siis kilpailuttaa kouluja valinnoillaan, kunhan jonkun oppilaan tekemä valinta ei loukannut toisten oikeutta lähikouluun. Koulun päätehtävä ei lainsäädännön mukaan enää ollutkaan toimia sivistyksen ja kasvatuksen kehtona, vaan koulutuspalvelujen tulostavasti tuottaminen. (Ahonen 2001, 178.) Aikanaan Helsingin opetusviraston teettämien kartoitusten mukaan, vanhempien vapaa kouluvalinta aiheutti 1990-luvulla koulujen erilaistumisen sosioekonomiselta taustaltaan (Ahonen 2001, 181).

Myös Hannus käsittelee sitä, miten koulutuksen lainsäädännön tasolla on keskusjohdon taholta tehty mahdolliseksi vanhempien vapaa kouluvalinta ja siten edistetty koulujen välistä kilpailua (2007, 408). Lisäksi hän kuvaa, miten haastateltujen opettajien mielestä hallinnan teknologiat, kuten juuri kouluvalinta, kilpailu, profiloituminen ja säästäminen voidaan nähdä markkinaideologian heijastumisena koulutukseen (Hannus 2007, 406). Useat opettajat kokivat lisäksi, että koulut ovat kilpailutilanteessa keskenään ja jotkut kokivat kilpailun koulujenkin sisällä lisääntyneen. Esitetyn kannan mukaan pärjätäkseen hyvin kilpailutilanteessa koulujen on profiloitettava jollakin tasolla ja markkinoitava itseään (Hannus 2007, 409).

Hannus viittaa Seppäsen väitöstutkimukseen, jonka mukaan 40 % kouluista on siinä tilanteessa, että suuri osa heidän oppilasalueensa oppilaista hakee muuhun kouluun ja moni vielä koulun huonon maineen tai oppilaiden perusteella (2007, 409). Mielestäni tässä esitetystä faktassa oleellisin tieto on sen sisältämä palaute kouluille. Jos oppilaat hakeutuvat muualle, on jotain tehtävä, eli kyseessä on viesti siitä, että jotain tehdään kyseisellä hetkellä väärin tai ainakin puutteellisesti. Koulun on havahduttava vallitsevaan tilanteeseen ja mietittävä, mitä on tehtävä, jotta tilanne muuttuu. On kartoitettava, onko kyseessä todellinen ongelma, ympäristön mielikuva, koulusta johtuva epäkohta vai mikä muu seikka, ja sen mukaan harkittava, mitä on tehtävissä.

Eräs Kivirauman haastattelemista koulutuspoliitikoista koki 70-luvulla luodun koulutusjärjestelmän olleen perusteiltaan todella vahva, mutta se ei antanut riittävästi tilaa paikallisille erikoisuuksille, eikä siten yksilöille (2001, 80). Useamman haastatellun puheissa käsiteltiin enemmän alueellista ja koulujen välistä erilaisuutta, kuin yksilöiden välistä. Mahdolliseksi kehityskuluksi kuitenkin nähtiin se, miten alueellinen eriarvoistuminen lisääntyy ja sitä kautta yksilöiden välinen sosiaalinen eriarvoistuminen. Haastatelluista osa esittikin huolensa siitä, kuinka saatetaan palata tilanteeseen, josta peruskoulun alussa pyrittiin eroon, eli yksilön syntymäpaikan suuresta merkitsevyydestä hänen koulu-uransa kannalta. (Kivirauma 2001, 83.)

Hilpelä kuvaa artikkelissaan tilannetta, jossa julkinen valta asettaa ehtoja kouluille, mutta niiden rajojen puitteissa opetuskin voidaan järjestää markkinamuotoisesti. Näin tulevaisuudessa oppilaista ja heidän perheistään tehdään asiakkaita ja kouluista kilpailevia koulutuspalveluiden tuottajia, jotka kilpailevat suosiosta. Näin tulee olemaan kysyntää ja tarjontaa, eli markkinat. Kouluyritykset kilpailevat toisiaan vastaan opetuksen tasolla, opettajilla, opetussuunnitelmalla, erikoistumismahdollisuuksilla ja työympäristöllä. (Hilpelä 2004, 60.) Hannuksen haastattelemista opettajista eräs jo totesikin, että palveluntuottajiahan opettajat jo ovat (Hannus 2007, 411).

Myös Ball kirjoittaa OECD:n kannasta, jonka mukaan palveluiden tuottajista on tehtävä keskenään kilpailevia ottelijoita. Yhtiöittäminen ja yksityistäminen tulevat olemaan tällaisessa poliittisessa asiayhteydessä tärkeitä poliittisia valintoja. (Ball 2001, 28.) Hilpelä kuitenkin esittää Ballin ja monen muun edellä kuvatun suuntauksen puolestapuhujaa vastaan ajatuksen siitä, että tulevaisuudessa tulee olemaan riskinä se, miten pedagogisen kehittämisen sijaan keskitytään yhä enemmän koululle myönteisen mielikuvan luomiseen (Hilpelä 2004, 61). Hilpelä on esittämässään uhkakuvassa oikeassa, että tällainen vaihtoehto voi olla osalle kouluista se helppo ratkaisu. Hän kuitenkin sivuuttaa sen tosiasian, että ajan myötä markkinoilla ei pärjää palveluntarjoaja, jonka toiminta perustuu vain mielikuvaan. Hetkellisen suosion koulu voi valitsemallaan keinolla saavuttaa, mutta mikäli todellisuus ei vastaa annettua mielikuvaa, tulevat markkinat kääntymään tällaista koulua vastaan. Näin ollen markkinat huolehtivat toimimattomien palveluntarjoajien palauttamisesta asemaan, jossa joudutaan miettimään perusteellisemmin ratkaisua oppilaskatoon.

## 5.2 Oppilas

Merkittävään asemaan tutkijoiden kirjoituksissa nousi oppilaan asema, jota tarkasteltiin yhdenvertaisuuden näkökulmasta ja jonka lisäksi pohdittiin, mitä tarkoittaa koulutuksellinen tasa-arvo. Tarkastelujen kautta nousi myös esille lahjakkaiden ja pudokkaiden vastakkainasettelu, sekä kaikkien kesken vallitseva kilpailuasetelma. Seuraavissa aihekokonaisuuksissa tulen kuvaamaan

kirjoituksissa esitettyjä kannanottoja näiden teemojen pohjalta, paitsi koulutuksellisen tasa-arvon, josta kirjoitin jo keskeisiä termejä käsitellessäni.

Monen Kivirauman haastatteleman koulutuspolitiikan mukaan ainoa vastaus siihen, miten Suomi aikoo tulevaisuudessa menestyä kansainvälisen talouden oloissa, on koulutuksen suuntaaminen lahjakkaimpien oppilaiden tarpeiden mukaan. Jatkossa olisi siis panostettava laatuun ja huippuosaamiseen. Haastatelluista kuitenkin vain työnantajien edustaja oli ainoa, joka suoraan mainitsi mahdollisuuden lahjakkaiden erityisopetukseen. (Kivirauma 2001, 77.)

Ahonen kuvaa artikkelissaan Teollisuuden ja työnantajain keskusliiton kantaa jo 1980-luvun lopusta, jonka mukaan koulun olisi palattava hierarkkiseen sivistysnäkemyskseen, jonka mukaan toiset kestävät enemmän sivistystä kuin toiset. Lahjakkaat olisi siis koulutuksellisesti erotettava muista. (Ahonen 2001, 162.) Hilpelä puolestaan kuvaa tätäkin asiaa von Hayekin oppien mukaan ja esittää koulutuksen suuntaamisen talouden periaatteen mukaisesti. Koska koulu on palvelulaitos, on ajateltava, että siihen sijoitetuille varoille on haettava maksimaalista tuottoa. Tässä tilanteessa joudutaan siis kysymään, ketä kannattaa kouluttaa ja ketä ei. (Hilpelä 2004, 58.)

Mikäli lahjakkaiden opiskeluväylät hyväksyttäisiin, seuraisi siitä se, etteivät ylemmät ja alemmat sosiaaliryhmät joudu juuri koskaan tekemisiin toistensa kanssa ja sen seurauksena syntyisi vahvasti polarisoitunut luokkayhteiskunta. Mahdollisimman pitkään jatkuva yhtenäiskoulu on pohjoismaiden hyvinvointiyhteiskunnan sosiaalisen sujuvuuden tae. Kun vielä huomioidaan, miten opetusryhmien suureneminen, tukiopetuksen vähentyminen, luokkamutoisen erityisopetuksen yleistyminen ja kerhotoiminnan lähes täydellinen lakkauttaminen saavat aikaan sen, että lapsuudessa syntyneet oppimiserot eivät koulun aikana vähene, vaan päinvastoin kasvavat, on opetuksen laadullista ryhmäyttämistä harkittava tarkkaan. (Poropudas & Mäkinen 2001, 29.)

Huippuihin panostaminen ja kärjen vapauttaminen eivät ole kotimaisia ideoita, kuten ei mikään muukaan, tässä koulutuspoliittisessa keskustelussa. Todellisuudessa se on ollut kansainvälisesti 1980-luvulta alkaen useimmiten käytetty koulu-uudistusten perustelu. Tosin Kivirauma esittää Alladin kannan siitä, miten tulevaisuudessa lahjakkuuden indikaattori ei olekaan enää lahjakkuus vaan onni syntyä runsaan kulttuuripääoman kotiin. (Kivirauma 2001, 88.) Jälleen esitetty kritiikki on ymmärrettävä, mutta mielikuviuton. Suomessakin aika-ajoin nousee keskusteluun päivittely siitä, miten akateemisten lapsista tulee akateemisia, työntekijöiden lapsista työntekijöitä ja miten huono-osaisuus periytyy. Tilastot siitä, miten tohtoreiden lapset ovat korkeammin koulutettuja, ovat varmasti todellisia, mutta kotimaisten tohtoreiden lukumäärän huomioituna miltei yhdentekeviä. Jos automaattisesti tuudittaudutaan siihen, että perhetausta määrää lapsen tulevaisuuden, mitä varten meillä on koululaitos. Vaikka perheen merkitys on suuri,

on Suomen maksuton koulujärjestelmä silti väylä jokaiselle kohti parempaa. Vaikka lahjakkuutta ei valitettavasti huomioida tällä hetkellä Suomen koululaitoksessa, voi opettaja lahjakkuuden tunnistaessaan yrittää neuvoa ja ohjeistaa häntä kohti korkeampia tavoitteita, perhetaustasta välittämättä.

Ahonen kuvaa poliittisten puolueiden ja niiden edustajien eroja 1990-luvun lopulla suhtautumisessa kilpailuasetelmaan koulussa. Vasemmiston mielestä koulun markkinamuotoistuminen aiheutti sosioekonomiselta taustaltaan heikompien lasten syrjäytymisvaaran, kun taas kokoomuksen edustajan mukaan kilpailun kannustava voima olisi omiaan nostamaan ihmisiä vaikeuksista. (Ahonen 2001, 177.) Hannuksen haastattelemista opettajista osa puolestaan vastusti kilpailua, koska osan lapsista katsottiin jäävän sen ulkopuolelle (Hannus 2007, 405).

Joel Kivirauma pohtii tilannetta, jossa yksilöiden väliseen kilpailuun kannustavassa koulutuspolitiikassa palkinnot tulevat mitä ilmeisimmin kasautumaan huipuille. Voittajina hän olettaa selviävän keskiluokkien ja koulutettujen professioiden jälkeläisten. Koska häviämisen myötä ihmisen osaksi tulee heikot sosiaaliset ja taloudelliset roolit, tulevat kaikki tähtäämään korkealle. Kuitenkin palkinnot voivat osua vain harvojen käsiin ja siten useammat jäävät palkintosijojen ulkopuolelle. Näin ollen seurauksena on pahimmillaan sellainen tilanne, jossa lähes koko ikäluokka kulkee yhä pidemmälle koulutusputkessa ja kilpailu työmarkkinoille ja elämään kovenee, jolloin tuhlataan resursseja, voimavaroja ja aikaa. (Kivirauma 2001, 74.)

Veli-Matti Värri on samoilla linjoilla Kivirauman kanssa pohtiessaan, miten jatkossa ei edes niin sanottujen voittajien rooli tule olemaan helppo, koska menestyjienkin tulevaisuus on epävarma. Enää identiteettiä ei voi rakentaa varmuuden varaan, koska varmaa on vain kilpailu koulutus- ja työpaikoista. Enää menestyjillä ei ole varaa pysähtyä, sillä juurtuminen ei kuulu ajan henkeen. Elinikäinen oppiminen on muuttunut välttämättömyydeksi, johon suostumatta henkilö ei voi lunastaa kansalaispaikkaansa. Nykyaika ei pyhitä lepopäivää, vaan vaatii aina lisää ponnistuksia ja julkisia näyttöjä. Koska uusliberalistisessa taloudessa on siirrytty yksilöiden ja työyhteisöjen kamppailuun, on jatkossa keskeinen tuotannontekijä henkiset ominaisuudet ja niiden joustavuus. (Värri 2002, 98.)

Ballin mukaan kouluissa ja korkeakouluissa tulee vallitsemaan uusi moraalinen ympäristö ja itsekkyyden kulttuuri, jossa henkilökohtaisia arvoja korostetaan enemmän kuin persoonattomia arvoja. Lopulta oman voiton tavoittelu on selviytymisen manifesti. Näin ollen tässä uudessa moraalisisessa ympäristössä opiskelijat yhä selvemmin tuotteistetaan. (Ball 2001, 30 – 32.)

Hilpelä kuvaa von Hayekin kilpailuun liittyviä kovia arvoja selkeästi. Ajatuksen mukaan ihmiskunta ei voisi ylläpitää nykyistä lukumääräänsä ilman epätasa-arvoa ja jokaisen ihmisen arvo

vaihtelee heidän markkinoille tuomansa panoksen mukaan. Esitetyn teorian mukaan joidenkin menestys vaatii joidenkin muiden, ehkä jopa yhtä ansioituneiden, yrittäjien epäonnistumista. (Hilpelä 2004, 57.)

Kilpailuasetelman kautta syntyvää, Värin ja Kivirauman ennustamaa, jatkuvan kilpailun tilaa kuvaa Mikko Aro kirjoittaessaan job competition -mallista. Sen mukaan yksittäisen tutkinnon arvo työmarkkinoilla on riippuvainen sillä saavutettavasta asemasta väestön koulutushierarkiassa, koska sijainti koulutusjakaumassa on riippuvainen muiden ihmisten koulutustasosta. Teorian taustaoletuksena on se, että ihmiset pyrkivät aina korkeimpaan mahdolliseen sosioekonomiseen asemaan, johon heillä on mahdollista päästä käytettävissään olevilla resursseilla. Jos kaikki ikäluokasta pyrkivät korkealle koulutuksessaan, kuten Kivirauma koulutusputkesta ennusti, tulee tutkinnot kokemaan inflaation. Kun korkeasti koulutettuja on niin paljon, että he joutuvat hakemaan alempiin työtehtäviin, syrjäyttävät he vähemmän koulutetun työvoiman tieltään. (Aro 2009, 497 – 498.)

Kilpailuasetelmaa käsiteltäessä, nousi toistuvasti esille, miten tämä kilpailu jatkuu aina oppilaiden seuraaviin elämänvaiheisiin, eli opiskeluun ja työelämään, jolloin seurauksena voi olla liika- ja ylikoulutusta, johon nuoret voivat ajautua tai joutua.

Mikäli työ- ja koulutusmarkkinat kehittyvät epätahtiin, voi seurauksena olla koulutuksen taloudellisten funktioiden kannalta liika- ja ylikoulutusta. Liikakoulutuksella tarkoitetaan tilannetta, kun työpaikkoja on vähemmän kuin ammatissa toimivia ja ammattikoulutuksesta valmistuneita on yhteensä. Tämän vuoksi jokainen, joka on hankkinut ammattikoulutuksen mutta jäänyt ilman työpaikkaa, on liikakoulutettu. (Lehtisalo & Raivola 1999, 44.)

Ylikoulutuksella tarkoitetaan puolestaan sitä, että henkilöllä on työtä, mutta koulutuksensa puolesta hänellä olisi mahdollisuus korkeampaan ammattipositioon. Tässä tapauksessa koulutettua voidaan pitää alityöllistettynä, koska hän joutuu tyytymään koulutustaan vastaamattomaan, vähäisempää ammattiosaamista vaativaan työhön. Tällainen alisijoittuminen on kuitenkin kuvattu tilapäiseksi markkinahäiriöksi ja tilanne on monille työntekijöistä tilapäinen. Toisenlaisen tulkinnan mukaan ylikoulutusta tarkastellaan koulutuksen inflaation kautta. Mahdollisimman suotuisan aseman työvoiman tarjontajonossa saadakseen tai säilyttääkseen saamansa työpaikan työntekijä hankkii selvästi enemmän koulutusta kuin työmahdollisuudet edellyttävät. Tällöin ylikoulutus toimii tavallaan vakuutuksena työttömyyttä ja alityöllisyyttä vastaan. (Lehtisalo & Raivola 1999, 44–45.)

### 5.3 Opettaja

Opettaja ja opettajuus ovat suosittuja teemoja kasvatustieteellisissä julkaisuissa, joten oli yllättävää miten vähän näistä asioista on kirjoitettu uusliberalismin näkökulmasta. Edellä kuvatuista tekijöistä poiketen ei teksteissä suoraan sanottu, miten uusliberalismi olisi aiheuttanut jotain suoraan opettajille. Sen sijaan paljon on kirjoitettu siitä, miten opettajan rooli ja opettajaan kohdistuvat odotukset ovat muuttuneet. Seuraavaksi käsittelemme täydennyskoulutusta ja opettajien ajan puutetta, koska näistä opettajan muuttuneesta työnkuvasta kirjoitettiin ja joiden rivien välistä saattoi ymmärtää johtuvan osaltaan uusliberalismista.

Opettajien täydennyskoulutuksen tarpeellisuutta ovat lisänneet oppimisympäristön muuttuminen sekä yksilöllisyys, valinnaisuus ja toimintaympäristöjen teknologiset muutokset ja tietotekniikan kehittyminen. Kansainvälistyminen on lisännyt oppilaitosten vuorovaikutusta ja kanssakäymistä eri maiden välillä, joka yhdessä edellä mainittujen tekijöiden kanssa on lisännyt entisestään kielitaidon, kulttuurien tuntemuksen ja sähköisten vuorovaikutusmenetelmien tarpeita ja hallintaa. Nämä kaikki mainitut yhdessä heijastuvat suoraan opettajien täydennyskoulutuksen tarpeeseen. Enää ei riitä, että opettajia informoidaan tulevista uudistuksista, vaan jatkossa he tarvitsevat todellista opetusta ja mahdollisuuksia kehittää itse lisää uusia käytäntöjä työssään. (Jakku-Sihvonen 1998, 23.)

Erityisesti teknologiaan painottuvaa täydennyskoulutusta on pidetty välttämättömänä ja arvokkaana. Vaikka perinteisesti tietojenkäsittelyn perustaidoista on järjestetty koulutusta ja sitä on ollut runsaasti tarjolla, eivät nämä taidot enää riitä opettajille. Tärkeämpään asemaan nousevat niiden sijasta taidot ohjata opiskelua avoimissa ja joustavissa oppimisympäristöissä. Näin ollen kyseessä ovat modernien oppimisympäristöjen vaatimat opettajan pedagogiset perustaidot. (Piipari 1998, 59.)

Täydennyskursseiden tulisi Piiparin mielestä edistää opettajien valmiuksia suunnitella, toteuttaa ja arvioida modernia tietotekniikkaa hyödyntäviä oppimisympäristöjä osana koulun kokonaisvaltaista kehittämisprojektia. Opettajien näkemyksien laajentaminen tietotekniikan ja tietoverkkojen pedagogisista sovellusmahdollisuuksista opetuksessa tulee olla koulutustoiminnassa tavoitteena. Erityisen tärkeää on se, että opettajista kehitty kouluihin tietotekniikan käytön pedagogisia asiantuntijoita. (1998, 61.)

Paljon on kirjoitettu ammatissa toimivien opettajien täydennyskoulutuksesta, mutta muun muassa Pasi Sahlberg on nostanut esille sen, miten jo opettajankoulutuksessa tulee huomioida uudenlaisia tavoitteita. Hänen mukaansa opettajat tulevat jatkossa tarvitsemaan erilaisia ammatillisia valmiuksia kuin heidän kollegansa ennen heitä. Siksi tulevien opettajien

koulutuksessa pitäisi jo auttaa heitä ymmärtämään koulun muutosta ja merkitystä, kehittää yhteistyössä tarpeellisia ajattelutapoja ja taitoja sekä antaa valmiuksia kohdata lasten vanhempia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Sahlbergin mukaan tällaisia elementtejä olisi jo nykyään luokanopettajakoulutuksessa, mutta ei juurikaan aineenopettajakoulutuksessa. Melko tuoretta tietoa omaavana voin todeta, ettei mainittuja juuri ole luokanopettajakoulutuksessakaan. (1998, 224.)

Pasi Sahlbergin mukaan ajan puute ilmenee opettajien ja koulun arjessa kahdella tavalla. Ensinnäkin ajan vähäisyys aiheuttaa sen, ettei opetuksessa oteta käyttöön uusia opetusmenetelmiä, koska opetussuunnitelman edellyttämien asioiden opettaminen ja niin sanottu tavanomainen opettaminen vaativat niin paljon aikaa. Toiseksi opettajalle uudet toimintatavat ja niiden suunnittelu vaativat moninkertaisen valmisteluajan totuttuun verrattuna. Näin ollen ajasta muodostuu opettajan työtä ja siihen kohdistuvia valintoja ohjaava tekijä. (1998, 190–191.)

Lisääntyneiden työtehtävien johdosta opettajat ovat väsyneitä ja pelkäävät muutenkin kaiken uuden kokeilua. Mikäli työyhteisössä olisikin vielä joku, joka on halukas kokeilemaan uutta, saattavat väsyneet opettajat lannistaa myös hänet. Esimerkiksi täydennyskoulutuskurssilla innostunut kollega saatetaan rauhoittaa vastustuksen ja epäuskon voimin. Lisäksi opettajat ovat saaneet koulutuksen aina tiettyihin metodeihin ja heillä on myös kokemuksen kautta muotoutuneita käsityksiä siitä, miten oppilaat oppivat parhaiten. (Niemi 1998, 51.)

Koulujen kurssisisältöihin on opettajien mielestä asetettu liikaa sisältöä. Koettiin, että olisi ehdittävä enemmän kuin aika antaisi myöten. Kiireen tuntu ei ole helpottunut siitä huolimatta, että opetussuunnitelmien laadinta on siirtynyt koulujen tasolle. Kirjoittamattomat piilo-opetussuunnitelmat ja käsitykset siitä, mitä seuraava kouluaste odottaa, pakottavat kiireeseen ja opettamaan tavallisesti enemmän määrää kuin laatua. (Niemi 1998, 50–51.)

Aktiivisimmilla opettajilla ja kouluilla on useita kehittämisprojekteja samanaikaisesti toteuttamisvaiheessa. Yhteistä aikaa on hyvin hankalaa löytää, sillä aktiivisimpien opettajien tehtävät ovat hyvin monipuolisia ja vaativat runsaasti aikaa. Osan ajankäyttöongelmista selittävät myös opettajien yhteisten intressien puute ja siihen liittyvät asenne-esteet. (Piipari 1998, 64.)

# 6 PERUSKOULUN NYKYTILA

Olen edellä käsitellyt uusliberalismia, aihealueeseen liittyviä käsitteitä ja peruskoulun keskeisiä toimijoita. Kaikkea tätä olen pääasiassa lähestynyt peruskoulun viitekehyksessä, joten tulen vielä lisäksi käsittelemään peruskoulun nykytilaa eri näkökulmista. Käsitelen ensin hieman PISA-menestystä, joka on sisällynyt paljon keskusteluun koulun toiminnasta viimeisen reilun vuosikymmenen aikana ja siten vahvasti vaikuttanut peruskoulun nykytilaan. Tämän jälkeen kuvaan julkisuudessa esiin nousseita kannanottoja sekä erityisopetuksen integraatiota.

## 6.1 PISA-historia

Vuosikymmenien ajan, jo peruskoulun toimiessa, oltiin maailmalla ja yhtäläillä Suomessa sitä mieltä, että suomalainen koulutus on yleisesti hyvää kansainvälistä keskitasoa. Näkemys kuitenkin muuttui kertaheitolla, kun OECD-maiden toteuttama PISA (Programme for International Student Assessment) järjestettiin ensikertaa. 4.12.2001 tutkimustulokset julkaistiin ja kansainvälinen lehdistö julisti, miten Suomi on lyönyt eurooppalaiset koulutusmahdit kaikilla peruskoulutuksen osa-alueilla. Tästä suomalaisen koulutuksen merkkipaalusta alkoi koulutusturismi, jolloin ympäri maailman matkattiin Suomeen ja suomalaiset asiantuntijat eri puolille maailmaa. (Sahlberg 2009, 20.)

Ensimmäisen PISA-raportin jälkeen maailman tiedotusvälineissä on raportoitu suomalaisesta koulutuksesta enemmän kuin siihen mennessä koko kouluhistoriamme kuluessa yhteensä. Asiaan vaikutti edistävästi suomalaisten nuorten entisestään parantunut menestys vuosien 2003 ja 2006 tutkimuksissa. Kansainvälinen media esittää suomalaisen koulun humanina yhteisönä, jossa toiminta järjestetään oppilaiden näkökulmasta ja jossa on ammattitaitoiset opettajat. Lisäksi usein muistutetaan siitä, miten Suomessa on monia muita maita yhtenäisempi kulttuuri ja koulutuksessa ei ole vielä jouduttu pohtimaan maahanmuuton haasteita samalla tavalla kuin muualla. (Sahlberg 2009, 20.) Yhtenäisen kulttuurin lisäksi näkemykseni mukaan on sivuutettu se, miten Suomella on ollut otolliset ikäluokat ensimmäisissä testeissä. Korkea elintaso ja teknologinen edelläkävijyys, koteihin yleistyneet pc:t ja erilaiset pelit muokkasivat nuoria mieliä myös koulun ulkopuolella. Lisäksi suuri etu on siinä, kun Suomessa televisio-ohjelmia ei niin sanotusti dubata, eli puhuta



uutta ääniraitaa suomeksi. Näin lukutaito kehittyy varhain ja kosketus ulkomaisiin kieliin, etenkin englantiin, lisääntyy.

Lopulta Sahlbergin mukaan näyttää siltä, ettei nykyään osata tai uskalleta ottaa selvää suuntaa siihen, miten koulua pitää kehittää. Tämän johdosta lähestymistapa on hallinnollis-byrokraattinen ja uskotaan, että suuntaamalla erityisrahoituksia kehittämisen tarpeessa oleviin kohteisiin saavutetaan toivottuja tuloksia. On saavutettu tyytyväisyyden miellyttävä olotila, joka samalla on juuri siksi vaarallinen. Lopulta näyttää siltä, että suomalaista koulun kehittämistä ohjaavat tehokkuuden, rationaalisuuden ja tuottavuuden arvot ja siksi Suuri idea, joka kasvaa kasvatuksen moraalaisesta tarkoituksesta, on suomalaisesta koulusta kadonnut. (2009, 35.)

Tuntuu, että kiinnostus suomalaiseen peruskouluun on vähentynyt samaa tahtia arvostuksen myötä, mutta aika-ajoin kouluympäristöstä saadaan aikaan vetäviä otsikoita. Kun vuoden 2012 Pisa-tulokset julkaistiin loppuvuodesta 2013, kirjoitettiin eri viestimissä hetken, mutta hyvin näkyvästi, koska tulokset olivat huonommat kuin koskaan aiemmin. Vuoden teema-aineena oli matematiikka, jossa Suomi tippui 65 maan joukossa sijalle 12. Lukutaidossa Suomi oli koko joukosta kuudes ja luonnontieteissä viides. Vuonna 2003 matematiikan ollessa edellisen kerran pääaine, vain Hongkong pääsi Suomen edelle. Nyt edelle meni 10 maata lisää, kun Suomen keskiarvo heikkeni 25 pisteellä, joka vastaa noin puolen kouluvuoden edistymistä. Suoritustasoltaan heikkojen osuus nousi matematiikassa seitsemästä 12 prosenttiin, kun taas erittäin hyvin laskevien osuus väheni 23 prosentista 15 prosenttiin. (OECD 2013, WWW-lähde ja Liiten 2013, WWW-lähde.)

Pisa-tulosten heikennyttyä syntyi näkyviä otsikoita, joita seurasivat värikkäät nettikeskustelut. Käytän esimerkkinä Ilta-Sanomien verkkokeskustelua, sillä se on laaja foorumi, joka kokoaa yhteen laajan läpileikkauksen niin sanotusti tavallisista kansalaisista. Yli sadassa kommentissa tulosten heikkenemiselle esitettiin monta erilaista tulkintaa, joista osasta huomaa mediassa käsiteltyjen aiheiden vaikutuksen. Syiksi huonontuneisiin testisijoituksiin mainittiin resurssien leikkaukset, vapaa kasvatusta, lisääntyvä maahanmuutto, tietokonepelit, erityisoppilaiden siirto tavallisiin luokkiin, auktoriteettien sekä arvostuksen puute, kyläkoulujen lakkauttaminen, pehmeiden aineiden arvostus, heikomman aineksen tahtiin opettaminen, vanhat opetusmenetelmät, opettajilta karsitut kurinpitovälineet, epäpätevät opettajat sekä tasokursseista luopuminen. Yli sadan kommentin (116) joukossa oli vain muutamia kommentteja, joiden mukaan tulos ei ollut huono, kun huomioidaan osallistuneiden maiden tai koko maailman maiden lukumäärä. (Oksanen 2013, WWW-lähde.)

## 6.2 Mediassa käsiteltyä

Tässä kokonaisuudessa nostan esille toisenlaisia lähteitä. Käsitelen niitä, koska eri julkaisuissa on ollut mielipidekirjoituksia, haastatteluita ja kantaaottavampia sisältöjä, kuin varsinaisessa lähdekirjallisuudessa. Olen tietoisesti jättänyt pois esimerkiksi Opettaja-lehden kirjoitukset, koska niissä kuitenkin on kyseessä alalla työskenteleville suunnatut kirjoitukset, jotka välillä ovat kovin yksipuolisia ja turhan sanelevia. Toinen syy mediassa olleiden kirjoitusten käsittelyyn on se, että ne ovat ilmestyneet hiljattain ja kuvaavat siksi vielä paremmin vallitsevaa tilaa ja keskustelun tämänhetkistä sisältöä. Puheenvuoroja ovat käyttäneet myös alan asiantuntijat, mutta he ovat katsoneet tarpeelliseksi tehdä sen valtamedioissa, eikä vain oman alan seminaareissa tai julkaisuissa.

Helsingin yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen järjestämään seminaariin osallistuneet asiantuntijat ottivat kantaa peruskoulun nykytilaan mielipidekirjoituksella, joka julkaistiin painetussa sanomalehdessä ja verkkosivuilla. Kirjoittajat halusivat tuoda esiin huolensa siitä, miten peruskoulu on vaarassa ränsistyä, vaikka se vielä onkin kansainvälisen maineensa huipulla. Peruskoulu on ollut ainutlaatuinen yhdistelmä korkeatasoista, tasa-arvoista ja pienillä kustannuksilla tuotettua laatua, mutta nyt on tultu käännekohtaan. Huolta kirjoittajissa aiheutti julkisen keskustelun vähyys, vaikka tutkijat ovat tehneet huolestuttavia havaintoja koulujen tilasta ja koulujen väliset erot ovat kasvussa pääkaupunkiseudulla ja suurissa kaupungeissa. Turussa kuulemma enää 40 prosenttia yläkoululaisista opiskelee valikoimattomissa opetusryhmissä asuinalueensa mukaisessa yläkoulussa. (Simola ym. 2013.)

Simola kanssakirjoittajineen esittää, että vuoden 1998 perusopetuslaissa olleesta innovaatiosta, eli painotetusta opetuksesta, on tullut väylä soveltuvuuskokeiden kautta valikoituihin ”erikoisluokkiin”. Nykyään kuntien kasvaneet säästöpainotukset ovat osaltaan vauhdittaneet eriytymistä hyviin ja huonoihin kouluihin. Vantaa oli poikkeuksena onnistunut aiemmin kamppailemaan trendiä vastaan tarjoamalla valintoja kouluissa, eikä koulujen välillä, mutta heikko talous on vaikeuttanut tämän periaatteen säilyttämistä. Kuitenkin kirjoittajat vertaavat, miten suomalainen peruskoulu on kansainvälisesti keskihintainen ja muihin Pohjoismaihin verrattuna Suomi käyttää koululaitokseensa neljänneksen vähemmän rahaa. (Simola ym. 2013.)

Yli puolessa Suomen peruskouluissa on käytössä jonkinlainen oppilaiden tasoryhmitys, mikä lisää koulujen sisäistä eriytymistä. Näin ollen kirjoittajat eivät ole yllättyneet siitä, että Pisa 09 kertoi heikoimpien oppilaiden oppimistulosten heikentyneen. Kirjoituksessa annetaan ymmärtää hätätilan olevan lähellä ja useiden muiden maiden esimerkkien osoittavan, että jos julkisten

koulujen annetaan eriytyä liikaa, on kehityssuuntaa myöhemmin vaikea, jollei mahdotonta muuttaa. Loppukaneettinaan kirjoittajat huomauttavat, että jos peruskoulun annetaan entisestään eriytyä ja rapautua, tulee sillä olemaan edessään terveyskeskusten kohtalo, jossa julkinen palvelu näivettyy ja apuun on jouduttu huutamaan yksityissektoria. (Simola ym. 2013.) Tähän viimeiseen kritiikkiin on kuitenkin todettava, että ihmiset valitsevat yksityissektorin myös omasta tahdostaan, ei vain olosuhteiden pakosta. Jyväskylässä on kokeiltu ensimmäisenä Suomessa palvelusetelien avulla, miten kustannukset eroavat yritysten ja kunnan oman tuotannon välillä. Laskelmien mukaan lasten päiväkotihoidossa kustannusero oli kymmenen prosenttia, avosairaanhoidossa 74 prosenttia ja lasten tilapäisessä kotiavussa 102 prosenttia palveluseteli-mallin hyväksi. Palvelujen saatavuus on parantunut, uusia pieniä yrityksiä on syntynyt useita ja palveluntarjoajia riittäessä ei kunta joudu harvojen palveluntarjoajien loukkuun ja laadultaan huonot palvelut karsiutuvat pois. (Holtari 2013, 10).

Kari Uusikylä vieraili Kodin Kuvalehden Suorat sanat-palstalla arvostelemassa yletöntä julkista kilpailua ja sen vaikutusta itsetuntoon. Hänen mukaansa viisautta ja onnellisuutta ei voi mitata sijalukuina. Hän ihmettelee, miten nykyään pitäisi olla olevinaan jotain aivan erityistä ja mieluiten alansa huippu, kuten huippukokki, huippumalli tai huippufilosofi. Todellisuudessa tavallisuus ei ole häpeän asia ja tasapainoinen sekä itsetuntoinen tavallisuus mahdollistaa hyvän elämän paremmin kuin pätemisen ja huipulle kiipimisen pakko. Lopulta liiallinen vertailu vie itsetunnon. Lasten kehitysrytmit eroavat toisistaan ja usein kyvyt tulevat esiin vähitellen. Kilpaileminen harrastuksissa kannustaa parantamaan suorituksia, mutta kilpailemisen tulee olla lapselle vapaaehtoista. (Hirvasnoro 2013, WWW-lähde.)

Uusikylän mukaan yhteistä koulua ei saa murentaa, mutta hän ennustaa, että isku koulujen ”tasapäistä keskinkertaisuutta” vastaan on vielä tulossa. Koulu on kuitenkin yhteisö, eikä kilparata ja peruskouluamme ihailaan maailmalla juuri sen vuoksi, miten jokainen lapsi saa samat mahdollisuudet edetä opintiellä. Kuitenkin on visioitu, miten Suomen tavoite on olla 2020 maailman osaavin kansa. Uusikylän mukaan tavoitteet voidaan asettaa korkealle, mutta niiden pitää olla tolkkullisia. Sen tulisi riittää, että tuetaan jokaisen yksilön erityislahjakkuuksien kehittymistä ilman musertavia tulosvaatimuksia. (Hirvasnoro 2013, WWW-lähde)

Helsingin Sanomissa viitattiin lyhyesti Kuopiossa vuosia jatkuneeseen riitaan rehtorin ja kahden perheen välillä. Riidan taustalla ovat erimielisyydet lasten kasvatuksessa. Haastateltu Psykologiliiton puheenjohtaja muistuttaa, että yksittäisten vanhempien vaatimuksilla tulee olla joku raja koulun toiminnassa. Vaikka ihmisillä on erilaisia käsityksiä kasvatuksesta, ei koulu voi heilua yksittäisten huoltajien täsmällisten vaatimusten mukaan. Koulun tulee puuttua häiriöihin ja ongelmiin, ja tietyt periaatteet koskevat kaikkia lapsia. Käsitelty riita on aiheuttanut useita

valituksia eri viranomaisille, mutta koulun taholta kenenkään toiminnasta ei ole löytynyt huomautettavaa. Ratkaisuksi on harkittu rehtorin siirtämistä toiseen kouluun, mutta OAJ:n taholta tätä on paheksuttu, koska rehtorin toiminnasta ei ole todettu moitittavaa. Lopuksi kirjoituksessa todetaan, miten riitoihin tulee aina puuttua heti alussa. Apuna asian käsittelyssä voi olla oppilashuollon työntekijöitä ja usein opetusviraston osallistuminen keskusteluihin tuo ratkaisun. (Pölkki 2013, WWW-lähde.)

Edellä mainittuun Kuopion vuosia kestäneeseen riidan käsittelyyn aiheena osallistui myös Opettaja-lehti, mutta kirjoituksen sisältöön en tässä puutu objektiivisuuden vuoksi ja koska alussa kerroin tässä aihekokonaisuudessa käsitteleväni enemmän populaaria mediaa. Huomionarvoista on kuitenkin tuoda esille tässä yhteydessä, miten alan lehti on tiedostanut tällaisten tilanteiden lisääntymisen julkisuudessa ja käsitellyt asiaa äärimmäisen esimerkin avulla. Kirjoituksen yhteydessä on havainnollistava kaavio, miten opettajan tulee toimia ja miten edetä, jos joutuu koulun ulkopuolelta tulevan häirinnän kohteeksi. (kts. Korkeakivi 2012.)

Suomen Kuvalehti käsitteli peruskoulua otsikolla Uhanalainen ja kyseisen lehden muuten valkoisessa kansikuvassa oli otsikoitu suurella tekstillä: ”Hyvästi peruskoulu. Säästöt näivettävät opetuksen. Oppimistulokset rapistuvat”. Itse kirjoituksessa kerrotaan peruskoulun historiasta ja sitä seuranneesta menestyksestä, mutta todetaan silti, miten huoli on ilmaantunut kotimaiseen keskusteluun. Oppimistulokset ovat heikkenemässä, säästöt näivettävät opetusta ja kaiken lisäksi koulut ja oppilaat eriarvoistuvat. Koulujen välisistä eroista kerrotaan, miten 2000-luvun alkupuolella PISA-tutkimusten mukaan koulu selitti oppilaiden välisiä eroja noin viisi prosenttia, mutta viime vuosikymmenen lopulla jo kymmenen prosenttia. 2011 arviointiin osallistuneilta kysyttiin ensimmäistä kertaa vanhempien koulutustaustaa ja huomattiin, miten oppimistuloksilla ja vanhempien koulutuksella on selvä yhteys. Opetusministeriö on päättänyt hyväosaisuuden kierteen katkaisemiseksi puolittaa koulujen väliset erot vuoteen 2020 mennessä antamalla enemmän resursseja niille kouluille, joiden oppimistulokset ovat olleet heikompia. (Penttilä 2012, 26–29.)

Suomen Kuvalehti toteutti OAJ:n kanssa Peruskoulu 40 vuotta-kyselyn, jossa kysyttiin opettajien mielipiteitä nykyisestä peruskoulusta. Vastausten mukaan monien opettajien mielestä peruskoulu ei pysty enää tarjoamaan oppilaille tasa-arvoisia lähtökohtia. Ennen ei ollut riittävästi aikaa lahjakkaille, mutta enää sitä ei ole heikoillekaan, kun 62 prosenttia peruskoulun opettajista oli sitä mieltä, ettei heillä ole tarpeeksi aikaa oppilaille. Lisäksi huolta aiheuttivat säästöt, hankalat vanhemmat ja kirjava oppilasjoukko. ”Ennen sanottiin, että vain parasta minun lapselleni. Nyt sanotaan, että vain minun lapselleni parasta”, toteaa OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen. (Penttilä 2012, 28; Penttilä 2012, WWW-lähde)

### 6.3 Erityisopetuksen integraatio

1800-luvulta lähtien Suomen koulujärjestelmä on kohdannut kuusi yhteiskasvatusta lisännyttä reformia. Yhteiskasvatuksella tarkoitetaan lasten ja nuorten opettamista samoin periaattein ja oikeuksin, heidän äidinkielestään, sukupuolestaan, varallisuudestaan, asuinpaikastaan, kotitaustastaan tai kyvykkyydestään huolimatta. Suomessa prosessi on edennyt lineaarisesti, eli yhtäkään käyttöön otetuista yhteiskasvatuksen periaatteista ei ole myöhemmin purettu. Aina alun vastustuksen jälkeen muutos on lopulta vakautunut, laajentunut ja täydellistynyt. (Salminen 2012, 175–176.) Viisi suoritettua yhteiskasvatusta lisännyttä reformia ovat olleet naiskasvatuksen integraatio, suomenkielisen opetuksen integraatio, poikien ja tyttöjen yhteiskasvatuksen integraatio, maaseudun integraatio ja perusasteen integraatio. (Kts. Salminen 2012, 176–198.)

Kuudentena ja parhaillaan käynnissä olevana koulujärjestelmän integraatiopyrkimyksenä on erityisopetuksen integraatio. Käynnistyneen integraatioprosessin tavoitteena on vahvistaa oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen varhaiseen ja ennalta ehkäisevään oppimisen ja kasvun tehostettuun tukeen. Tukea saavan oppilaan opetuksen järjestäminen riittävine tukitoimineen oppilaan lähikoulussa ja luontaisessa opetusryhmässä, aina kun se on mahdollista, on uuden lainsäädännön keskeisenä tavoitteena. Oppilaan opetuksen järjestämisestä ja hänen tarvitsemistaan tukipalveluista tulee määrätä nykyistä täsmällisemmin erityisen tuen päätöksessä. Eduskunnan vuonna 2010 hyväksymän lain mukaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tapauksessa on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Salminen 2012, 198–199.)

Vuonna 2010 hyväksytty laki astui voimaan vuonna 2011, jolloin perusopetuslain pykälään numero 30, eli oikeuteen saada opetusta, tehtiin seuraava lisäys: Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 7:30.1). Laki on asetettu hyvin ehdottomaan muotoon, mutta silti muotoilu jättää lähes loputtomia tulkintamahdollisuuksia. Lainmuutos tulee jatkossa aiheuttamaan Salmisen arvelun mukaan suurella todennäköisyydellä erinäisiä kiista- ja jopa oikeusprosesseja kouluja kohtaan (2012, 201.)

### 6.4 Kouluviihtyvyys

Suomessa on keskusteltu paljon siitä, miten hyvistä oppimistuloksista huolimatta oppilaat eivät viihdy koulussa. Tällainen huomion kiinnittäminen viihtyvyyteen ja pyrkimys tuottaa mielihyvää koulussa on ollut yleisemmin koko länsimaisen pedagogiikan voimistuva piirre. Eräänlainen

houkuttelun pedagogiikka on astunut auktoriteettilähtöisen kurin ja tavoitteita korostavan behavioristisen opetuksen tilalle. Opetuksen tulisi olla enemmän joustavaa, iloista, leikkisää ja motivoivaa, sekä tapahtua lapsen ja tilanteen ehdoilla. On jo syntynyt englanninkielinen termi edutainment, yhdisteenä sanoista education ja entertainment, kuvaamaan ilmiötä, jossa oppimisesta tehdään teollista viihdettä. (Salminen 2012, 253.)

Nykylasten on esitetty olevan lisääntyvässä määrin vastuuttomia ja narsistisia. Symbioosivanhemmuus on syrjäyttänyt perinteisen vanhemmuuden auktoriteetin ja lasten annetaan toimia halujensa mukaan. Mahdollisten konfliktien sattuessa on syyllinen aina joku muu taho, kuten opettaja, toinen lapsi, opetusmetodi tai kuka muu tahansa, mutta ei oma lapsi. Tällaisia huomioita on esittänyt myös tanskalainen psykologi Bent Hougaard, joka on keksinyt käsitteen curling-vanhemmuudesta. (Salminen 2012, 253–254.)

Salminen esittää teoksessaan seuraavan taulukon, jossa on havainnollistettu, miten opetustuntien määrät eri oppiaineiden välillä on vaihdellut eri aikakausina (2012, 106).

**TAULUKKO 2.** Oppikoulun vuosiluokkien 3-5 sekä peruskoulun vuosiluokkien 7-9 opetustuntien prosenttiosuudet vuosien 1893, 1948 ja 2001 tuntijaossa.

	1893	1948	2001
kotimaiset kielet	13,7	19,6	17,3
vieraat kielet	22,1	12,4	14,2
matemaattiset aineet	20	20,6	18,3
biologia, maantiede	9,5	12,3	7,1
historia	8,4	10,3	7,1
uskonto	6,3	6,2	4,1
taito- ja taideaineet	14,7	12,3	18,4
valinnaiset	5,2	6,1	13,2

Kotimaisten kielten ja matemaattisten aineiden tuntimäärät ovat hienoisesti laskeneet, kun taas biologian ja maantieteen sekä historian ja uskonnon muutenkin pienemmät tuntimäärät ovat laskeneet vähintään yhtä suurilla prosenttiyksiköillä. Sen sijaan taito- ja taideaineiden sekä valinnaisten aineiden opetusmäärät ovat selvästi kasvaneet, joka osaltaan kertoo viihtyvyyteen satsaamisesta. Valinnaiset tunnit hajautuvat muihin listattuihin oppiaineisiin niiden osuutta todellisuudessa lisäävästi, mutta nykyään oppilailla on mahdollisuus valita omien kiinnostuksiansa mukaan.

Viimeisimpänä viihtyvyyden ja nykyaikaisuuden perään on huudeltu nostamalla esiin tietotekniikka ja sähköiset opetusvälineet ja –materiaalit. On kehitetty erilaisia avoimia

oppimisympäristöjä, joiden vaikutukset kouluopetuksen järjestämiseen ovat olleet toistaiseksi vähäisiä ja joiden ylläpitoon sekä päivitykseen kouluilla on vaikeuksia. Salminen olettaa lisäksi, ettei lintujen tai sammallajien tunnistaminen näyttöpäätteeltä ole sen motivoivampaa kuin samojen asioiden selaileminen oppikirjojen sivuilta, koska tietotekniikka on jäsentynyt jo ennen kouluikää lapsen kokemusmaailmassa ennen kaikkea viihteen, leikin ja pelaamisen toimintaympäristönä. Sellaisen orientaation muuntaminen koulussa on haasteellinen tehtävä, eikä varmasti onnistu kaikkien oppilaiden kohdalla ikinä. (2012, 255–256.)

# 7 OPETUSTOIMEN KANTELUT

Luvussa Opetustoimen kantelut pääsen käsiksi varsinaiseen tutkimuskysymykseeni. Tulen kertomaan opetustoimen kanteluista tutkimusaineistona, sekä kuvaamaan huomioita, joita tein kyseisiin kanteluihin tutustuessani. Lopuksi esitän yhteenvedon, jossa vastaan esittämieni havaintojen pohjalta tutkimuskysymykseeni, joka on Miten uusliberalismi näkyy opetustoimen kanteluissa.

## 7.1 Kantelut tutkimusaineistona

Tutkimusaineistonani on 67 Etelä-Suomen aluehallintoviranomaiselle toimitettua opetustoimeen kohdistuvaa kantelua vuosilta 2011 – 2012, joiden käsittely on päättynyt, eli valmistunut. Todellisuudessa vuosien 2011 – 2012 aikana aluehallintovirastoon oli saapunut vireille yhteensä 89 koulutoimeen kohdistuvaa kantelua, mutta pitkien käsittelyaikojen vuoksi osa kanteluista oli vielä käsittelyssä tai muuten saapumatta kirjaamoon. Vaikka tutkimusaineistonani on 67 kantelua, joissa kanteluun on ratkaisu olemassa, olen kiinnostunut vain itse kanteluista, en ratkaisuista. Minulle ei ollut oleellista, onko kantelu tehty aiheesta tai onko siitä seurannut jatkotoimenpiteitä, vaan se, kuka kantelun on tehnyt, mihin tahoon kantelu on kohdistettu ja mikä syy kantelun taustalla on.

Kirjaamoon saapuneet valmistuneet kantelukäsittelyt olivat poikkeuksetta melko laajoja, koska osa kanteluista oli jo itsessään laajoja ja lisäksi niiden liitteenä oli aiheita käsiteltäessä pyydetyt vastineet ja muita erilaisia liitteitä ja selvityksiä. Tämän kaiken kopioiminen olisi ollut miltei mahdoton, aikaa vievä tai ainakin kallis rupeama kirjaamon palveluna, joten tutustuin kanteluihin Etelä-Suomen aluehallintoviranomaisen toimipisteissä. Helsingin toimipisteen kirjaamossa oli säilytyksessä 43 valmistunutta kantelua, joiden lukemiseen ja muistiinpanojen laatimiseen käytin aikaa kaksi päivää. Hämeenlinnan toimipisteessä oli 24 kantelua, joiden käsittelystä selvisin yhdessä päivässä.

Kirjoitin kanteluista itselleni tietokoneella yhteensä 14 sivua muistiinpanoja. Kirjoitin muistiin kantelijan, kantelun kohteen, kouluasteen ja tiivistelmän tapahtumista jättäen tarkat tunnistetiedot pois. Ennen analysointia luin muistiinpanojani kokonaisuutena, jonka jälkeen aloin



kokeilla erilaisia luokitteluja. Tietokoneella muokkasin muistiinpanojani moneen eri tiedostoon, jättäen yhteen esimerkiksi pelkät äiti-kantelijat, toiseen vain isä-kantelijat ja kolmanteen kantelut, joissa tuotiin esille oppilaan todetut häiriöt oppimisessa. Muistiinpanojen erilaisten rajausten jälkeen huomasin lukiessani paremmin, mikä oli millekin ryhmälle tyypillistä. Tämän kaltaisella aineiston jatkomuokkaamisella ja –luokittelulla pyrin sellaiseen aineiston käsittelyyn, jota kuvasin luvussa 3.2 Kvalitatiivinen tutkimus ja sisällönanalyysi Tuomi ja Sarajärven esittämässä työtavassa, jossa aineistoa pelkistetään ja ryhmitellään.

Tutkimani opetustoimeen kohdistuvat kantelut ovat vain yksi monista aluehallintoviraston tehtäväkenttään kuuluvista osa-alueista. Aluehallintoviraston voimassaolevan tehtäväluokituksen mukaan olen tutkinut seuraavaa alakategoriaa:

### TAULUKKO 3. Otos aluehallintoviraston tehtäväkentästä

06	Oikeusturva
0606	Sivistystoimen kantelut, valitukset ja oikaisupyynnöt
060600	Lausuntojen ja selvitysten antaminen muille viranomaisille tehdyistä sivistystoimen kanteluista ja valituksista.
<b>060601</b>	<b>Sivistystoimen kantelut</b>
060602	Oppilasasioita koskevat valitukset
060603	Oppilasarviointia koskevat oikaisupyynnöt

## 7.2 Kanteluiden tekijät

En tiedä olisinko kiinnittänyt kanteluiden tekijöihin huomiota muuten, tai missä vaiheessa olisin asiaa keksinyt tarkastella, mutta tutustuessani kanteluihin oli aineiston alkupää painottunut pelkkiin isä-kantelijoihin, joten tämä seikka kiinnitti heti huomioni. Kanteluiden tekijät ovat jakautuneet seuraavan taulukon esittämällä tavalla. Taulukossa on kuvattu kappalemäärin jokaiseen kategoriaan sisältyvät määrät, sekä määrän prosenttiosuus tarkasteltujen kanteluiden kokonaismäärästä (67).

#### TAULUKKO 4. Kanteluiden tekijät

Kantelun tekijä	Kpl	%
Äiti	26	38,8
Isä	9	13,4
Molemmat vanhemmat	13	19,4
Opiskelija itse	7	10,4
Joukkokanne	2	3,0
Oikeusoppinut	2	3,0
Koulun opettaja	2	3,0
Muu henkilö tai taho	4	6,0
<b>Yhteensä</b>	<b>65</b>	<b>97,0</b>
Aiheeton kantelu	2	3,0
<b>Yhteensä</b>	<b>67</b>	<b>100,0</b>

Alun isä-painottuneisuudesta huolimatta olivat äitien yksin tekemät kantelut lopulta selvästi yleisimpiä, kuten ennalta olisi saattanut arvatakin. Äitien yksin allekirjoittamia kanteluita oli 26 kappaletta, joka oli 38,8 prosenttia tarkasteltujen kanteluiden kokonaismäärästä (67). Kaksi kanteluista oli saapunut samana päivänä ja ne olivat saman henkilön tekemiä, joten ne on tässäkin jaottelussa käsitelty kahtena omana kantelunaan ja kahtena äiti-kantelijana. Seuraavaksi eniten oli molempien vanhempien yhdessä tekemiä kanteluita, joita oli 13 kappaletta (19,4 %). Osassa kanteluista oli kirjoitettu monikon ensimmäisessä persoonassa, tai tuotu esiin molempien vanhempien koulutustaustaa, mutta jos allekirjoittajana oli vain äiti, niin tässä jaottelussa on toimittu allekirjoituksen mukaan.

Lopulta isien tekemien kanteluiden määrä oli kolmanneksi suurin kategoria yhdeksällä kantelulla. Lähes yhtä suuri oli sellaisten kantelijoiden joukko, joiden kantelu koski heidän omaa opiskeluaan (7 kpl). Tämä neljänneksi suurin ryhmä sisälsi valtaosin aikuisopiskelijoita ja heidän muualla kuin peruskoulussa suorittamia opintojaan tai esimerkiksi saamatta jääneitä todistuksia. Nämä itseään käsittelevät aikuiskantelijat eivät varsinaisesti kuulu tutkimuksen kohteisiin, mutta yksi poikkeus tässä kategoriassa oli, kun alakoulun oppilas oli käsin kirjoittanut kantelun omaa opettajaansa koskien. Viikkoa myöhemmin oli saapunut uusi kirje, jossa kyseinen oppilas yhdessä äitinsä kanssa ilmoittaa, että aiemman viestin voi jättää huomiotta. Näin ollen tapaus voisi kuulua aiheettomiin kanteluihin, mutta koska päätös asian käsittelemättömyydelle oli lähettäjän, eikä aluehallintoviraston tekemä, on kyseinen kantelu luokiteltu tähän kategoriaan. Nämä isien ja opiskelijoiden itsensä tekemät kantelut pääsivät vielä yli kymmenen prosentin osuuksiin kokonaismäärästä (13,4 ja 10,4).

Kolme seuraavaksi eniten kantelijoita sisältävää kategoriaa olivat ryhmäkantelu, oikeusoppineet ja koulussa työskentelevien opettajien tekemät kantelut. Kaikissa kolmessa kategoriassa on kaksi kantelua. Ryhmäkanteluista toinen (13 allekirjoittajaa) koski lukion lyhyen matematiikan opetusjärjestelyitä ja toinen (11 allekirjoittajaa) lähinnä erään alakoulun rehtorin toimintaa. Lakialan ammattilaisen apuun olivat turvautuneet alaikäinen henkilö koskien erästä lastensuojelun yksikköä ja toisessa tapauksessa isä, joka oli yksin lapsensa huoltaja. Lisäksi oli myös yksi kantelu, joka oli taidokkaasti laadittu ja allekirjoituksen yhteydessä mainitun oppiarvon mukaan oikeusoppineen tekemä. Kuitenkin liitteisiin tutustumalla tulin siihen tulokseen, että tässä kolmannessa kantelussa olisi silti kyseessä oppilaan isä, joten siksi tämä kolmas tapaus on luokiteltu jo aiempaan isä-kategoriaan. Kolmas kahden kantelun kategoria oli sellainen, joissa koulun omaa opetushenkilökuntaa oli kantelun laatimisen takana. Ensimmäisessä tapauksessa kaksi opettajaa oli tehnyt kantelun yhdessä ja toinen oli yksittäisen opettajan laatima.

6 % eli neljä kappaletta kanteluista olen luokitellut kategoriaan nimeltä Muu henkilö tai taho. Nämä kantelut eivät sopineet muihin kategorioihin laatijan perusteella, eikä kaikkia ollut tarpeen listata edeltävässä taulukossa, niin siksi tällainen kokoava luokitus yksittäisten tahojen kanteluille. Kyseiset kantelut olivat laatineet eräs OAJ:n paikallisyhdistys, Vakaumusten tasa-arvo VATA ry, johon kaksi perhettä oli ottanut yhteyttä, sosiaaliohjaaja ja erään koululaisen täti. Tämä kategoria ei ole tapausten mukaan suuri, mutta mielenkiintoinen monipuolisuudessaan. Paikallisyhdistys ja VATA ry ovat toimineet muiden toimeksiannosta, mutta yksittäisen sosiaaliohjaajan ja sukulaisen kantelut osoittavat, miten myös ydinperheen ulkopuolinen henkilö voi kannella mielestään esiintyvistä epäkohdasta.

Kaikkien tutustumieni arkistoitujen kanteluiden joukossa oli kaksi kantelua, jotka olivat aluehallintoviraston edustajan toimesta todettu aiheettomiksi. Molemmat kantelut olivat sekavia käsin kirjoitettuja ryöppyjä, joista kantelun kohde ei oikein käynyt ilmi. Koska nämä kantelut eivät olleet antaneet aihetta jatkotoimenpiteisiin, en kirjoittanut niistä itselleni tarkkoja merkintöjä sisällöstä tai allekirjoittajasta.

### 7.3 Kanteluiden kohteet

Kun mietin sopivaa tutkimusmateriaalia, olin kiinnostunut etenkin opettajiin kohdistuneista kanteluista. Oltuani yhteydessä aluehallintovirastoon sain kuulla, että yksittäisin opettajiin kohdistuvia kanteluita on hyvin vähän ja sama kantelu voi koskea myös rehtoria ja/tai kunnan opetusviraston viranhaltijoita ja sama juttu voi koskea monia eri henkilöitä/asioita/ajanjaksoja.

Tutustuttuani opetustoimen kanteluihin kahden vuoden ajalta huomasin materiaalin olevan tosiaan hyvin monipuolista sen suhteen, mitä tahoja tai henkilöä kohtaan kantelut olivat suunnattu.

Seuraavaksi käsittelen, mihin kaikkiin tahoihin ja henkilöihin kantelut olivat kohdistettu. Olen jaottelua kokoavaan taulukkoon luokitellut aina oman kategorian, jos se on saanut useampia mainintoja ja lisäksi lisännyt muutaman kokoavan kategorian yksittäisille maininnoille.

#### **TAULUKKO 5.** Kanteluiden kohteet

<b>Kantelun kohde</b>	<b>Kpl</b>	<b>%</b>
Rehtori	26	<b>23,4</b>
Alakoulun rehtori	15	
Yläkoulun rehtori	9	
Aluerehtori	1	
Apulaisrehtori	1	
Opettaja	33	<b>29,7</b>
Alakoulu	17	
Yläkoulu	7	
Erityisopettaja	4	
Toinen aste	2	
Luokanvalvoja	3	
Koulun muu henkilökunta	5	<b>4,5</b>
Terveystenhoitaja	2	
Kouluavustaja	1	
Opettajaksi opiskeleva	1	
Kuraattori	1	
Koulu	11	<b>9,9</b>
Muu oppilaitos	7	<b>6,3</b>
Sivistystoimi	3	<b>2,7</b>
Sivistystoimen johtaja	2	<b>1,8</b>
Kunta	2	<b>1,8</b>
Viranhaltija	13	<b>11,7</b>
Ei nimetty kohdetta	9	<b>8,1</b>
<b>Yhteensä</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>

Alakoulun rehtoreista kanneltiin 15 kertaa ja yläkoulun rehtoreista 9 kertaa. Aluerehtori ja apulaisrehtori saivat nimikkeinä yhden maininnan, jolloin rehtoreista kanneltiin yhteensä 26 kertaa. Rehtorin virka vaikutti olevan hyvin kanteluvarma, oli kantelussa mukana sitten mikä tahansa muu taho tai henkilö. Osa kantelijoista kohdisti kantelun selvästi päättäviin tasoihin kannellen vaikkapa kunnan, sivistystoimen johtajan ja rehtorin toiminnasta. Toinen tyypillinen tapaus sen sijaan

rajoittui oppilaan lähiympäristöön kantelun kohdistuessa luokanopettajaan ja rehtoriin. Rehtorit olivat siis ikävässä väliasemassa, jossa he ovat aina työnantajan tahtoa noudattavia virkamiehiä, mutta myös vastuussa koulujensa esimiehinä.

Määrällisesti opettajiin kohdistui eniten kanteluita, sillä yhteensä niitä oli 33 kappaletta, eli miltei 30 prosenttia kaikista kohdistetuista kanteluista. Alakoulun opettajista kanneltiin 17, yläkoulun opettajista 7 ja erityisopettajista 4 kertaa. Sekä yksi lukion että ammattikoulun opettaja saivat kantelun osakseen ja 3 luokanvalvojaa. Luokanvalvoja mainittaessa taisi kyseessä olla tavallisesti yhteiskoulu, sillä oppilas saattoi olla alakouluikäinen, mutta kantelussa mainittiin silti esimerkiksi aineenopettaja ja luokanvalvoja. Vaikka eri opettajia mainittiin kanteluissa määrällisesti eniten, ei kyseessä ole silti yhtä riskialtis asema kuin rehtorilla. Tämä johtuu siitä, että eräässäkin kantelussa oli mainittu kerralla viisi opettajaa ja kahdessa muussa kolme opettajaa, jolloin jo muutama kantelu voi nostaa selvästi opettajiin kohdistuvien kanteluiden määrää. Rehtoreita kun taas on joka koulussa vain yksi, kertoo rehtoreihin kohdistuvien kanteluiden määrä (26) suoraan, monessako eri kantelussa rehtori on mainittu. Rehtoreiden ja opettajien yhteenlaskettu osuus kanteluista on kuitenkin huomattava (59 kpl, 53,1 %).

Rehtoreiden ja opettajien lisäksi muut kouluissa toimivat ammattiryhmät saivat osakseen vain muutamia mainintoja kanteluissa (yhteensä 5 kappaletta). Koulun terveydenhoitaja oli kantelun kohteena kahdesti, kun taas kuraattori, kouluavustaja ja opettajaksi valmistuva henkilö saivat osakseen vain yhdet maininnat. Huomioitavaa on, ettei tämän kategorian henkilöistä kukaan ollut kantelussa ikinä ainoana kantelun kohteena, vaan aina osana suurempaa joukkoa tai yhdessä jonkun tahon kanssa. Esimerkiksi kouluavustaja ja opettajaksi opiskeleva henkilö mainittiin samassa kantelussa kolmen opettajan kanssa, eli tapauksessa, jossa haluttiin saattaa ilmeisesti mahdollisimman moni henkilö vastuuseen.

Jokin koulu esiintyi kantelun kohteena 11 kertaa, eli miltei joka kymmenes nimetty kantelu kohdistui kouluun (9,9 %). Vaikka kantelu koski tietyn koulun toimintaa, on luonnollisesti mahdotonta syyttää koulua toimijana tapahtumista. Pyytäessään tutkimaan koulun toimintaa, on kantaja mielestäni käsitellyt asiaansa todellakin asiana. Tällä hiukan ontuvalla luonnehdinnalla tarkoitan sitä, että osa kanteluista vaikutti siltä, että asiassa kiistelevät jo henkilöt, alkuperäisen ongelman tai epäkohdan jäädessä taustalle. Kun pyydetään tutkimaan koulun toimintaa, ei syytetä henkilötasolla vaikkapa rehtoria tai opettajaa, vaikka todellisuudessa heiltä kuitenkin asian selvittämisessä pyydetään mahdollisia lausuntoja. Joukossa oli tosin myös kanteluita, jossa esimerkiksi pyydettiin tutkimaan koulun sekä rehtorin toimintaa, jolloin ehkä rehtori koettiin vastuulliseksi johonkin tehtävän tai asian laiminlyöntiin ja koulun toiminnalla viitataan muuhun työyhteisöön.

Muu oppilaitos niminen kategoria sisältää muut kuin peruskoulut tai toisen asteen oppilaitokset. Näissä kanteluissa (7 kpl) esiintyi erilaisia koulutusalan toimijoita ja useat kantelut olivat näitä tapauksia, jossa opiskelija itse oli kantelun tekijä, jolloin tämä kategoria sisältäen peruskoulun ulkopuolisia tahoja ei ole tutkimukseni varsinaisena kohteena.

Sivistystoimi, sivistystoimen johtaja ja kunta esiintyvät kukin kantelun kohteena 2 – 3 kertaa. Jossain kantelussa oli nimetty ainoastaan tällaisia korkeamman tason toimijoita koulutoimesta, mutta jossain kantelussa oli nimetty kantelun kohteeksi henkilöitä opettajista sivistystoimen johtajaan. Näissä kolmessa kategoriassa esiintyvät määrät ovat pieniä kokonaismäärästä, mutta niiden esiintyminen kertoo kuitenkin siitä, että kantajat ovat valmiita nousemaan yhä korkeampia auktoriteetteja vastaan ja viemään asiansa mahdollisimman korkealle.

Erilainen ja eri tason viranhaltija mainitaan kantelun kohteena 13 kertaa. Kategoria on suurehko, mutta lähinnä siksi, että se pitää sisällään joukon yksittäisiä mainintoja eri ammattinimikkeistä. Tämä kategoria pitää sisällään kanteluita muun muassa palveluohjaajasta, psykologista, kunnan kuljetussuunnittelijasta, opetuspäälliköstä, sosiaalityöntekijästä, lastensuojeluviranomaisesta ja muista ammattiryhmistä, joista kaikki eivät edes toimi koulutoimessa, vaan ovat muuten olleet mukana perheiden erilaisissa ongelmatilanteissa ja asioiden käsittelyssä.

Viimeisenä kategoriana olen tarkasteluun ottanut kantelut, joissa ei ole nimetty selvästi kantelun kohdetta. Tällaisia kanteluita oli 9 kappaletta, eli 8,1 prosenttia, ja kategoria oli sisällöltään melko kirjava. Yhteistä oli se, että kanteluissa kuvattiin välillä hyvinkin tarkkaan joku epäkohta, mutta ketään henkilöä tai tahoja ei asiasta moitittu. Muutamassa kanteluista moitittiin jotain aiempaa päätöstä, jolloin näille löytyi yksi yhteinen tekijä, mutta muissa tyydyttiin kuvaamaan jokin tilanne. Kantelija halusi kaikesta tuoda ilmi tyytymättömyytensä johonkin asiantilaan tai ratkaisuun, muttei oikein tiennyt ketä asiassa syyttäisi. Näin ollen tällä kategorialla on yhtäläisyyttä aiempaan koulu-kategoriaan.

Lisäksi on todettava, että kanteluissa esiintyi vielä mainintoja sellaisista kantelun kohteista, joita ei voi taulukon luokitteluun sisällyttää ja joiden lukumäärä ei ole tiedossa. Tällaisia tapauksia olivat ne, joissa kantelun kohteena mainittiin vaikkapa koulun hojks:n suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista vastaavat henkilöt, tietystä asiasta vastaavat kunnan viranomaiset tai ETU-luokan henkilökunta.

## 7.4 Kanteluissa toistuvia teemoja

Seuraavaksi käsittelen erilaisia teemoja, joihin kiinnitin huomiota opetustoimen kanteluihin tutustuessani. Teemat eivät suoraan liity toisiinsa ja ne ovat laajuudeltaan toisistaan poikkeavia, joten ne käsitellään kokoavan otsikon alla. Ensin kirjoitan kanteluiden sisällöstä esiin nousevista yhteisistä teemoista ja tämän jälkeen kirjoitan vielä toimenpiteistä, joita kanteluissa on edellytetty ja resurssien eroista, mitä kantelun eri osapuolilla on käytettävissään.

### *Kanteluiden erot kantajan mukaan*

Edeltävissä aihekokonaisuuksissa olen jo käsitellyt kanteluiden tekijöitä ja kohteita lyhyesti kuvaillen, mutta lisäksi pyrkien tarkkaan numeeriseen luokitteluun. Seuraavaksi tarkastelen lisää samoja aihepiirejä, mutta kiinnittäen enemmän huomiota siihen, miten nämä kaksi ryhmää kohtaavat, eli onko havaittavissa toistuvia säännönmukaisuuksia siinä, kuka tekee kantelun mistäkin. Kiinnitän huomiota kolmeen suurimpaan kantelijoiden joukkoon, eli yksittäisiin äiti- ja isä-kantelijoihin, sekä vanhempien yhdessä tekemiin kanteluihin.

Isien tekemiä kanteluita oli vain yhdeksän kappaletta, mutta niistä löytää helposti tälle kategorialle tyypilliset syyt. Neljässä kanteluista oli syynä yksittäinen tietty tapaus; kun oppilaan oli annettu vaihtaa koulua, toisessa oppilas oli saanut arvosanan 4, oikaisuvaatimus koskien oppilaaksiottoa tietyn painotetun opetuksen tarjoavalle luokalle ja oppilaan siirtäminen pois omalta luokalta. Kolmessa tapauksessa oli taustalla puolestaan hieman jo aiempaa historiaa, mutta sitten jokin käännekohta on saanut tekemään kantelun. Tällaisia syitä olivat oppilaan kiireellinen sijoitukseen otto lyhyeksi aikaa, kiusaamisasian pitkittyminen, mutta siinä etenkin rehtorin toiminta tietyssä kiusaamista koskeneessa kokouksessa sekä se, kun oppilas oli jäänyt pisteissä hieman toisen asteen koulupaikasta. Lopulta tässä joukossa oli kaksi poikkeavaa kantelua ja ne koskivat yläkoulun aineenopettajan opetuskäytäntöjä ja metodeita sekä rehtorin ja opettajan sopimatonta käytöstä. Näistä ensin mainittu kantelu ei siis koskenut vain kantelijan omaa lasta tai etua, vaan siinä huolehdittiin opetusryhmien saamasta opetuksesta, vaikka toki oleellisena motivaattorina oli oman lapsen kuuluminen tähän väitettyyn heikosti opettujen joukkoon. Toinen poikkeava kantelu taas toi ilmi rehtorin ja opettajan sopimattoman käytöksen ja näiden vaikutukset oppilaan hyvinvointiin. Näiden kanteluiden perusteella vaikuttaa siis siltä, että isät tekevät kantelun helpommin jo yksittäisen tapauksen vuoksi.

Vanhempien yhdessä tekemiä kanteluita oli 13 kappaletta ja näistä ei voinut vetää yhtä selkeitä johtopäätöksiä, kuin isien tekemistä kanteluista. Muutamit kanteluista eivät omaa mitään

erityispiirteitä muiden tekemiin kanteluihin verrattuna, mutta yksi tälle kantelukokoonpanolle tyypillinen pieni alakategoria löytyi, muiden kanteluiden vastatessa äitien yksin tekemiä kanteluita. Neljässä kantelussa on kyseessä tilanne, jossa kantelijoiden lapsi on alun perin ollut koululla sattuneessa tapahtumassa niin sanotusti pahantekijän roolissa. Näissä tilanteissa vanhemmat olivat ilmeisesti tyytymättömiä tilanteen jälkihoitoon ja siksi alkuperäisestä oman lapsen hölmöilystä huolimatta valituksessa seistiin yhtenä rintamana lasta tukien. Haluttiin kenties osoittaa, että vaikka oppilas oli tehnyt jotain arveluttavaa, on kyseessä silti yhtenäinen perhe ja lasta tuetaan. Toki yksi perhe myös kiisti kaiken ja esitti opettajan toimineen *mielivaltaisesti ja häikäilemättömästi* lasta kyseisestä asiasta syyttäessään, sekä rehtorin olevan *ammattitaidoton*, kun salli opettajan toimet. Mainitut vanhemmat vaativat sekä opettajalta, että rehtorilta kirjallista anteeksipyyntöä, sekä molemmille huomautusta virheistään. Lisäksi molempien soveltuvuus, koulutus ja taustat virkojen hoitamista varten tulisi tarkistaa. Viimeisen kuvatun tapauksen johdosta voi todeta, että lasta tuetaan hyvinkin pitkälle.

Äitien tekemiä kanteluita oli 26 kappaletta, joten tähän määrään mahtui myös eniten erilaisia kanteluita. Mainitsen vain äitien tekemille kanteluille ominaisia piirteitä ja käsittelen vielä omana kokonaisuutenaan sellaiset yleisesti toistuvat teemat, jotka esiintyivät sekä äitien, että molempien vanhempien yhdessä tekemissä kanteluissa.

Yleisintä äitien kantelukategoriaa (10 kappaletta) kutsun virkavirheiksi. Kanteluiden kohteina ovat olleet muun muassa opettajan arviointimenetelmät, virkamiehen tekemä päätös ja muutama rehtori. Yksittäinen vaaratilanne ja sen jälkihoito oli luonteeltaan sellainen, kuten edellä kuvatut isien tekemät kantelut, jossa taustalla yksittäinen tapaus.

Toinen kategoria oli pieni vain kolmella kantelullaan, mutta vastaavia ei esiintynyt missään muussa kantelijaryhmässä. Kutsun näiden kolmen kantelun perustetta kaunaksi, sillä niissä kannellaan asioista, jotka ovat tapahtuneet vuosia sitten. Yksi tapauksista on tapahtunut jo 90-luvulla ja toinen noin viisi vuotta sitten. Kolmannessa tapauksessa oppilas oli vielä koulussa, mutta kantelussa käsiteltiin useamman vuoden tapahtumia.

Joidenkin äitien kanteluissa haluttiin tuoda esiin yksinhuoltajuus. Joku aloitti kantelunsa kertomalla olevansa yksinhuoltaja ja toinen oli korostanut asiaa allekirjoituksen yhteydessä, yhdessä lastensa lukumäärän kanssa. Muutaman kantelussa asia tulee ilmi heidän kertoessaan kantelun taustoista. Näiden neljän kantelun lisäksi muitakin yksinhuoltajia saattoi olla, mutta he eivät tuoneet asiaa esille, eivät vahingossa tai tietoisesti korostaen. Yksinhuoltajien lisäksi muutama äiti-kantelija mainitsi muuten kantelussaan, että heidän äitiytään on loukattu, kun koulun taholta oli tietyllä tavoin toimittu.



## *Riittävän tuen puute*

Riittävän tuen puute nousi esille usein äitien tekemissä kanteluissa, mutta aihe sai osakseen kanteluita myös muiden kantelijoiden toimesta, joten siksi aihe käsitellään omana aihealueena. Yhteensä 12 kantelussa (17,9 % kanteluiden kokonaismäärästä) nostettiin esille riittävän tuen puute oppilaan tai oppilaiden koulunkäynnissä. Kanteluista seitsemän oli äitien tekemiä, kolme molempien vanhempien ja yhdet kantelut olivat tehneet isä sekä erään koulun oma erityisopettaja.

Tuen riittämättömyys tai saamattomuus tuli esille erilaisissa tapauksissa. Joissain tapauksissa oli kyseessä tietyn oppiaineen ajoittainen tuen tarve, mutta useissa kanteluissa tuotiin esiin oppilaalla todettuja ja diagnosoituja oppimista heikentäviä tekijöitä, joita ei opetuksessa ollut huomioitu riittävästi. Kanteluissa mainittiin Asperger, ADHD, oppimisvaikeudet, puheen tuottamisen häiriö, tarkkaavaisuuden häiriöt ja lukihäiriöt pariin kertaan sekä muutama muu haittatekijä, eli monta erilaista erityisen tuen tarvetta, joiden huomioimisessa koulun katsottiin epäonnistuneen tai se oli väitetysti kokonaan sivuutettu.

Poikkeuksena tuen saamattomuudelle olivat kaksi kantelua, joissa valitettiin päinvastaisesta, eli lapsen muista poikkeavasta opetusjärjestelystä. Eräs kantelija kanteli siitä, että hänen alakouluikäiselle lapselleen oli annettu käyttöön eriyttävä matematiikan kirja ja että lapsi käy erityisopettajalla. Kantelija vastusti menettelyä, jossa koulu tekee omia johtopäätöksiä oppimateriaalin suhteen, hänen siitä tietämättä, eikä näin olisi voinut hänen mukaansa menetellä ilman virallista päätöstä. Toisen kantelun perusteena taas oli se, että oppilas sijoitettiin yläkoulussa S2-ryhmään, vaikka hän on Suomessa syntynyt ja kaikki aiemmat kouluasteet täysin suomeksi suorittanut.

## *Lastensuojelun läsnäolo*

Toinen kantajasta riippumaton teema oli maininnat lastensuojelusta tai huostaanotoista. Sanon maininnat, koska kaikissa kanteluissa tämä asia ei ollut varsinainen kantelu kohde, vaan osa laajempaa tapahtumien ketjua, jota kantelussa kuvailtiin. Yhteensä 10 kantelussa (14,9 % kanteluiden kokonaismäärästä) mainittiin jotenkin lastensuojelu, lastensuojeluilmoitus tai huostaanotto. Kanteluista viisi oli äidin, kolme molempien vanhempien ja yhdet isän ja tädin laatimia.

Viidessä tapauksessa koululta on jo tehty lastensuojeluilmoitus, kahdessa lapsi on sijoitettu pois kotoa, yhdessä kantaja on itse jo aikanaan tehnyt lastensuojeluilmoituksen, yhdessä

kannellaan huostanotto-prosessista ja yhdessä kantelussa syytetään koulun uhanneen lastensuojeluviranomaisella. Etenkin viimeisenä mainittu kantelu oli luonteeltaan mielenkiintoinen. Siinä oltiin tyytymättömiä siihen, miten rehtori ja opettajakunta olivat hoitaneet erään välituntitapahtuman käsittelyn. Kantelun allekirjoittaneet molemmat vanhemmat eivät olleet hyväksyneet koulun edustajien tapaa toimia tilanteen jälkihoidossa, eivätkä siksi olleet noudattaneet koululta annettuja ohjeita. Kantajien väittämän mukaan, koulun taholta oli tämän jälkeen korostettu mahdollista poliisille tehtävää rikosilmoitusta, sekä siitä seuraavaa lastensuojeluviranomaisten kanssa asiointia.

Vain muutamassa kantelussa lastensuojeluilmoitus oli kantelun syynä. Useammissa kanteluissa sen sijaan kerrottiin pidemmällä aikajänteellä tapahtuneista seikoista, jotka ovat kodin ja koulun välistä yhteistyötä ainakin kantajan näkökulmasta hiertäneet. Kolmessa kantelussa mainitaan kantelun kohteina laajasti muita kunnan toimijoita koulun ohella, eli näin pitkälle ajautuneissa tilanteissa on haluttu selvittää laajasti eri toimijoiden osuus ja toiminnan oikeellisuus.

Tapauksissa, joissa lastensuojelu oli jollain tavalla tuotu esille kantelussa, oli vain yksi yhteinen tapaus edellä käsitellyn kanteluiden joukkoon, jossa oli kanneltu riittämättömästi tuesta koulun taholta, eli näiden kahden asian välillä ei ole tekemistä toistensa kanssa tässä tutkimusaineistossa.

### *Poikkeava toimintaympäristö*

Poikkeavalla toimintaympäristöllä tarkoitan kouluja tai luokkia, jotka eivät toimi enemmistön, eli siten ”normaalin”, kaltaisina luokkina tai opetuksen tarjoajina. Tällaisia poikkeavan toimintaympäristön kohteita oli mainittu yhteensä 11 kantelussa (16,4 % kanteluiden kokonaismäärästä). Kanteluista kuusi oli äitien, kaksi isien ja yhden kunnan sosiaaliohjaajan, oikeusoppineen ja tädin laatimia. Äitien laatimia kanteluita oli yli puolet, mutta koska muidenkin kantelijoiden tekemiä kanteluita esiintyi useampia, käsitellään poikkeavat toimintaympäristöt kolmantena kantelijasta riippumattomana yhtäläisyytenä.

Kanteluista kuudessa oli kyseessä normaali koulu, jonka yhteydessä toimivassa erityisluokassa oppilas oli. Kahdessa tapauksessa oppilas kävi koulua erityiskoulussa ja neljässä tapauksessa oli kyseessä joku muu ympäristö. Muina ympäristöinä mainittiin kansanopiston järjestämä 10-luokka, lastensuojelun erikoisyksikkö, perhekoti ja yksityinen yläkoulu. Tapahtumapaikkojen monipuolisuus selittää osaltaan kantajien monipuolisuutta tämän teeman kanteluissa.

Eroa eri oppilaitosten välillä oli siinä, että kanteluissa, joissa käsiteltiin normaalin koulun yhteydessä toimivaa erityisluokkaa, kanneltiin vaikkapa opetusmetodeista tai rehtorin toiminnasta, kuten monissa muissa täysin normaaleihin tapahtumaympäristöihin kohdistuvissa kanteluissa. Sen sijaan 10-luokkaan ja erikoisyksikköön kohdistuvissa kanteluissa kyseenalaistetaan koko laitoksen *menettelyt, toimintavavat* tai *asianmukaisuus*.

Ajatuksia herättävä oli erikoisyksikköön kohdistuva kantelu, jonka oli laatinut oikeusoppinut, mutta joka toimi yksikössä asuvan nuoren valtuuttamana. Kantelussa esitetään, että kyseisessä laitoksessa harjoitettava toiminta ja väärinkäytökset vaarantavat siellä pidettävien lasten terveyden ja kehityksen, jonka johdosta laitoksen toiminta tulee keskeyttää välittömästi, kunnes olosuhteet on selvitetty. Onko kyseessä todella niin huono laitos, että tämä on keino asiaan puuttumiseksi, vai onko kyseessä häirintä, jolla tyytymätön asukas haluaa haitata epämieluisan yksikön arkea?

Kanteluissa, joissa kävi ilmi, että toimintaympäristö oli normaalista poikkeava, oli kolme samaa kantelua, kuin siinä joukossa, jotka esiintyivät lastensuojeluun viitanneissa kanteluissa. Näin ollen näiden kahden ryhmän välillä oli hieman päällekkäisyyttä omassa tutkimusaineistossani, mutta ei kovin paljon.

### *Byrokratian viidakko*

Osassa tutkimistani kanteluissa oikean viranomaisen tavoittaminen kantelun tekemiseksi osoittautui haastavaksi. Aineiston 12 kantelussa oli oltu yhteydessä lisäksi johonkin toiseen viranomaiseen ja näistä kanteluista viisi oli toimitettu jostain muualta aluehallintoviraston käsiteltäväksi. Viidestä lopulta aluehallintovirastoon siirretystä kantelusta oli kolme ensin toimitettu Opetushallitukselle, yksi Opetus- ja kulttuuriministeriöön sekä yksi tietyn kaupungin varhaiskasvatus- ja opetuslautakunnalle.

Muissa seitsemässä kantelussa oli kanneltavan asian tiimoilta oltu etukäteen yhteydessä tai kysytty kantaa Kuntaliitosta, Eduskunnan apulaisoikeusasiamieheltä, opetushallituksen virkailijalta, kaupungin sivistystoimelta, koulutoimelta ja opetusneuvokselta. Ehtivimmät vanhemmat olivat kertomansa mukaan ilmoittaneet kantelemastaan asiasta aiemmin jo koulun sisällä, Opetusvirastoon, Opetushallitukseen ja Opetusministeriöön.

Yksi mainituista kanteluiden tapauksista oli tapahtunut jo vuosia aiemmin ja siitä asti asian seurauksia on ilmeisesti käsitelty eri tahojen toimesta. Kantelu on kohdistettu paikalliseen opetustoimeen ja sen toimintaan, jonka lisäksi tuodaan ilmi pelko opetustoimen tavoitteesta saada

aikaan uusi vuosia kestävä valituskierrös. Johonkin seikkaan asiassa on jo aiemmin annettu KHO:n päätös. 12 kantelun lisäksi oli yksi kantelu, joka oli suoraan toimitettu aluehallintovirastoon, mutta siinäkin käsiteltävässä asiassa oli taustalla jo Hallinto-oikeuden päätös.

13 kantelusta, jotka olivat eksyneet byrokratian viidakkoon tai edelsivät päätöksiä eri oikeusasteissa, oli viisi äitien laatimaa kantelua, kaksi molempien vanhempien, isien ja opiskelijoiden itsensä tekemää kantelua sekä yksi joukkokanne ja opettajien tekemä kantelu.

### *Kanteluissa edellytetyt toimenpiteet*

Opetustoimen kantelu voidaan laatia valmiiksi olemassa olevalla Hallintokantelu-nimisellä lomakkeella (liite 1), jonka yhteydessä kysytään, millaisia toimenpiteitä kantaja edellyttää aluehallintovirastolta. Monet kantajat olivat tehneet vapaamuotoisen kantelun, mutta koska sellaiseen pitää sisällyttää samat tiedot kuin lomakkeelle, olivat monet kirjanneet ylös myös vapaamuotoisiin kanteluihin edellyttämänsä toimenpiteet, sekä samassa jo vaadittuja rangaistuksia.

Vaatimusten kirjo oli hyvin laaja, joten tarkka numeerinen jaottelu on hieman hankalaa, kun samantyyllisiä toimenpiteitä haluttiin hieman eri sanakäantein ja suosittujen toimenpiteiden lisäksi esiintyi vielä iso joukko yksittäisiä mainintoja ja vain muutaman kannatuksen saaneita toimenpiteitä. Suurin yksittäinen joukko oli niillä kanteluilla, joissa vaateita ei ollut esitetty, mutta niissä joissa oli, esiintyi kolme eniten toistuvaa toimenpidevaadetta. Kolme suosituinta toimenpide-ehdotusta olivat kukin saaneet 5 – 6 mainintaa ja ne olivat pyyntö selvittää, onko tapauksessa toimittu lain/ohjeistuksen mukaisesti, asia tutkitaan tai tutkitaan ulkopuolisen tarkastajan toimesta sekä huomautuksen tai varoituksen antaminen vastuussa oleville henkilöille.

Edellä mainittujen lisäksi kanteluissa esitettiin muutamia kertoja vaateita kirjallisesta tai julkisesta anteeksipyyntöstä, oppilaalle paikkaa toisesta koulusta, vastuussa olevien henkilöiden välitöntä vapauttamista tehtävistään tai jonkun aiemman toisen tahon päätöksen kumoamista. Kahdessa kantelussa vaadittiin myös rangaistusta *virkaivelvollisuuden ylilyönnistä ja valtuuksien ylittämisestä*.

Lisäksi yksittäisiä mainintoja saivat pyyntö, että aluehallintovirasto ohjeistaa kuntaa nykyisen perusopetuslain tietyistä kohdista, kuraattorin ja psykologin palkkaaminen koululle, koulun nuhtelu, parempi tiedottaminen sekä *50.000 euroa oppilaalle ja perheelle aiheutuneista henkisistä kärsimyksistä ja oppilaan oppimisen romahduksesta*. Rahan kerääjän lisäksi ainutkertainen oli kantelu, jonka päätteeksi toivottiin selvitettävän luokanvalvojan toimet, koulun oppilasvalinta ja mahdollisuus erityisluokan saamiseksi koululle, sekä *onko lasten ja nuorten*

*itsemurhien määrä kyseisessä koulussa keskimääräistä korkeampi ja millaiset kytkökset näillä on kiusaamiseen.*

Monissa kanteluissa haluttua toimenpidettä ei ole esitetty, mutta toimenpidepyynnöistä käy ilmi, miten hataralla pohjalla itse kantelukin välillä on, kun pyydetään vain tutkimaan jokin kantajan mielestään kokema epäkohta. Monessa tapauksessa ei osata tai edes yritetä mainita miksi toiminnan katsotaan olevan epäasiallista tai virheellistä, vaikka nämä tiedot Hallintokanteluun pyydetään. Tai ehkä moni juuri osaa hyvinkin vuolaasti kirjoittaa, mikä on koettu epäasialliseksi, mutta teon varsinaisesta virheellisyydestä ei silti tiedetä. Tästä kertoo osin se, miten usein kantelussa kuvataan laajasti vaikka pitkään koululla jatkunut tilanne ja ongelmat yhteistyössä, jonka jälkeen kysytään aluehallintovirastolta, onko jotain lakia rikottu tai ohjeita jätetty noudattamatta. Tietysti on reilua, ettei kanteluun vaadita juristitason tekstiä ja vapaamuotoiset kanteet hyväksytään, jolloin epäkohtiin voi kuka tahansa huolissaan oleva taho tarttua. Toisaalta kyseessä on näin vain yksi kiusantekoväline lisää henkilölle, joka haluaa tällaista menettelyä sellaiseen tarkoitukseen käyttää.

### *Resurssien epäsuhde*

Tutkimuskohteeni on ollut opetustoimeen kohdistetut kantelut ja vain kantelut. En ole lukenut kanteluihin tehtyjä vastineita, sillä tutkimuksen kannalta päätökset kanteluiden suhteen tai niiden aiheuttamat jatkotoimenpiteet eivät olleet oleellisia. Itseäni kiinnosti kanteluiden sisältö, eli mistä kannellaan, jolloin muu prosessin kulku ei ollut enää tärkeä. En siis ole johdonmukaisesti lukenut kaikkia kanteluiden vastineita, mutta aineistoon tutustuessani luin ehkä noin kymmenen kantelun vastineita ja silmäilin välillä läpi, millaista kirjeenvaihtoa kanteluiden liitteenä on. Olen siis vain pintapuolisemmin tutustunut vastineiden vähemmistöön, mutta jo tämä vähemmän syventynyt perehtyminen sai huomaamaan eri osapuolien välillä vallitsevat resurssierot.

Kanteluita oli tehty monella eri tavalla ja kaavalla. Useat kanteluista oli laadittu siihen tarkoitettulle lomakkeelle, mutta tavallisempia olivat vapaamuotoiset kantelut, joissa muuten tuotiin esille tarvittavat asiat. Lyhyimpiä kanteluita olivat sähköposti ja alakoululaisen oppilaan käsin kirjoittama paperi, kun taas laajin kantelu oli 16 sivua koneella kirjoitettua tekstiä. Lisäksi joukkoon mahtui 14 sivua ja 7 – 8 sivua sisältäneitä kanteluita, pisimmän käsin kirjoitetun kantelun ollessa 8 sivua.

Kanteluiden kirjo oli laaja, mutta tutustumieni vastineiden taso tasaisen korkea. Erään kaupungin vastineessa oli allekirjoittajana koulutusjohtaja, mutta erikseen mainittiin, että kyseisen

lausunnon on laatinut kaupungin lakimies. Toisessa miltei vastaavassa tapauksessa allekirjoittajana oli opetustoimen johtaja, mutta lisätietojen antajaksi ilmoitettiin hallintolakimies. Vastineet olivat kaiken kaikkiaan ammattitaitoisia, hyvää suomen kieltä ja niissä oli viitattu eri lainkohtiin. Lisäksi mukana oli jopa kirjeitä, joissa esimerkiksi kantelun kohteena olevan opettajan entiset oppilaat kehuivat ja puolustivat tämän ammattitaitoa ja menetelmiä.

Luin kanteluista jatkuvasti perheen näkökulmaa ja lukiessani asetuin heidän puolelleen, ihmetellen miten esitettyihin tilanteisiin on ajautettu. Kun kuitenkin tutustuin joihinkin kanteluiden vastineisiin, saivat välillä perustellut ja tapahtumiin oman näkökulmansa tuovat vastineet mielipiteen kääntymään ympäri. Tietenkään asioita oikeasti selvittävät ja tutkivat henkilöt eivät ole yhtä helposti vietävissä, mutta selvää on, miten erilaiset näkemykset tapahtumien eri osapuolilla on ja ratkaisuun näiden välillä täytyy päästä.

Perheiden ryhtyessä kanteluun, he saavat vastaansa ammattitaitoiset ja kenties vastaavia prosesseja jo aikaisemmin läpikäyneet virkamiehet. Prosessiin tarttuminen on monissa tapauksissa ehkä viimeinen yritys taltuttaa pitkään kestänyt ja tulehtunut tilanne. Harmillista on, miten pitkään välillä tapahtumien on annettu jatkaa, ennen kuin kanteluun on ryhdytty, sillä kanteluprosessi itsessään kestää useita kuukausia.

## 7.5 Yhteenveto

Edellä olen käsitellyt opetustoimen kanteluiden tekijöitä, kanteluiden kohteita ja kanteluiden välillä esiintyneitä yhtäläisyyksiä. Kun mietin kaikkea esille tuomaani, on käsittelyssä ollut aineisto sisällöltään hyvin monipuolinen ja värikäs. Itselläni ei ollut etukäteen tietoa kanteluiden sisällöistä, mutta mitään tällaista en osannut odottaa tai ennakoita. Vaikka käsittelin vain 67 kantelua, oli niissä käsittelyssä 67 erilaista tapausta ja silti niin moni niistä koulun arkeen oleellisesti liittyviä.

Kun pohdin kaikkea kanteluista kirjoittamaani suhteessa tutkimuskysymykseeni, joka on miten uusliberalismi näkyy opetustoimen kanteluissa, tulen johtopäätökseen, ettei kovinkaan paljon. Kun uusliberalismiin liittyvät vahvasti ajatukset kilpailusta, markkinoista, oman edun tavoittelusta ja tehokkuudesta, olivat nämä tekijät kuitenkin kaukana opetustoimen kanteluista. Joissain kanteluissa vaadittiin parempia opetusjärjestelyjä tai jotain konkreettista oppilaan koulunkäyntiin liittyvää, mutta näissä kanteluissa en silti nähnyt päällimmäisenä ajatuksena vaatia oppilaalle jotain parempaa tai muista poikkeavaa, vaan aikaansaada tilanne, jonka perusopetuslaki oppilaalle haluaa mahdollistaa.

Suurimmassa osassa kanteluista ei uusliberalismi näkynyt lainkaan, joten sen ei voi väittää vaikuttaneen niihin. Jos kuitenkin yrittäisin jotenkin kuvata kaikkia lukemiani kanteluista yhtenä ryhmänä, sanoisin että monissa kanteluissa syynä on yhteistyön heikkeneminen koulujen ja kotien välillä. Kuten edellä tekstissäni totesinkin, välillä kanteluista sai mielikuvan, että tapauksessa riitelevät henkilöt eivätkä itse tapahtumat. Ehkä jonkunlainen itsekkyyys tai oman edun tavoittelu on siten lisääntynyt, eikä auktoriteettien kyseenalaistamista ja niitä vastaan nousemista enää arastella, mutta silti tämä oli vähemmistö tutkitussa aineistossa.

Enemmän kanteluissa näkyi kouluissa lisääntyneiden erityisoppilaiden määrä, riittämättömät resurssit koulun lainmukaisten velvollisuuksien täyttämiseksi sekä joidenkin perheiden kohdalle kasaantuneet murheet myös muilla elämänalueilla. Tavallaan kouluilta vaadittu tehokkuus on osaltaan karsinut resursseja, jolloin uusliberalismin voi katsoa vaikuttaneen olosuhteisiin, mutta tällöin vaikutus tulee koulun puolelta, eikä kantelijoiden.

Tutkimusaineistossa mielenkiintoinen seikka toisaalta oli se, miten kantelijoista selvä osa oli tulkintani mukaan juuri näitä perheitä, joiden kohdalle oli osunut muitakin vastoinkäymisiä. Onko kyseessä perhetyyppi, jos tällaista termiä voidaan käyttää, joka ajautuu koulujen kanssa ristiriitoihin muita herkemmin? Kun ajattelen lukemiani kanteluja, vain muutama tapaus nousee mieleeni, jossa puolestaan hyväosaisuus nousee mielikuvana lukijalle. Voiko siis olla niin, että niin sanotut normaalit tai paremmat perheet saavat asiansa selvitettyä koulun kanssa varhaisemmassa vaiheessa, eikä siksi kanteluun asti ajauduta? Vai osaavatko he varhaisemmassa vaiheessa kenties puuttua tapahtumiin tai hakea muita ratkaisukeinoja?

Tutkimusaineistossani toistuu yhteneviä piirteitä, mutta myös ristiriita aikaisempaan tutkimukseen verrattuna, jossa käsiteltiin lastensuojeluilmoitusta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Aiemmassa tutkimuksessa oli haastateltu oppilaan äitiä siitä, millainen kokemus koulun tekemä lastensuojeluilmoitus oli. Tällainen lastensuojeluilmoitus aiheutti kontrolloivan leimansa vuoksi häpeää ja nöyryytystä, mutta silti kokemus oli kuulemma pääasiassa positiivinen, kun prosessin myötä vuorovaikutus oli rehellistä ja avointa, jonka lisäksi tuli mielikuva välittävästä koulusta. (Tamminen & Wallén 2013, 84–85.) Omassa tutkimusaineistossani ei positiivisia tunteita esiintynyt, vaan enemmän lukijalle välittyi ärtymys ja loukkaantuminen kanteluista, joissa oli mukana maininta lastensuojelusta.

Mitä tulee mediassa annettuun mielikuvaan, että valitukset olisivat lukumäärältään suuressa kasvussa, niin ei sekään täysin pidä paikkaansa. Tietojen vertailua hankaloittaa lääninhallitusten lakkauttaminen ja tehtävien siirtyminen 1.1.2010 toimintansa aloittaneille valtion aluehallinnon uusille virastoille, eli aluehallintovirastoille (AVI) sekä elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksille (ELY) (Lääninhallitus 2014, WWW-lähde). Muutosten myötä

vertailukelpoisia tietoja kappalemääristä ei ole, sillä luokittelutapa muuttui. Vuodesta 2010 alkaen opetustoimen kanteluiden käsittely on kuulunut aluehallintovirastoille, joita toimii Suomessa kuusi, maantieteellisen jaottelun mukaan. Etelä-Suomen aluehallintoviraston rekisterien mukaan opetustoimen kanteluita on heidän toimialueellaan vastaanotettu seuraavasti: 2010 39 kappaletta, 2011 52 kappaletta ja 2012 37 kappaletta.

Jatkossa kiinnostavia tutkimusaiheita olisi vertailla, miten opetustoimen kantelut eroavat eri aluehallintovirastojen välillä, eli eri puolilla Suomea ja miten lukumäärät vaihtelevat. Ovatko kantelut lisääntyneet jossain päin Suomea tai mitä yhteistä tai omaispiirteitä maantieteellisillä alueilla on?



## 8 POHDINTA

Olen tutkimuksessani hyödyntänyt erilaista lähdekirjallisuutta. Kirjallisessa tutkimusraportissani olen tyytynyt usein kirjoittamaan, millaisia tulkintoja tai näkemyksiä on esitetty, enkä ole itse ottanut kantaa niihin, muutamia yksittäisiä kohtia lukuun ottamatta. Vanhemmat pro gradut, joihin työskennellessäni tutustuin, olivat valtaosin avoimen kriittisiä uusliberalismille, joten itse pyrin pitkään käsittelemään aihetta objektiivisesti. Kuitenkin ystäväni viisaasti kommentoi, ettei käsittelemääni teemaan kai voi suhtautua kuin kahdella tavalla, sillä siihen lienee hankalaa suhtautua neutraalisti. Esitetty ajatus oli tarkoitettu yleisesti ihmisten ajatuksiin aiheesta, mutta tästä viisastuneena päätin tutkimukseni lopuksi myös itse ottaa kantaa uusliberalismiin, peruskoulun nykytilaan ja koulutuspolitiikkaan.

Peruskoulu on Suomessa siinä tasa-arvoisessa asemassa, ettei se ole etusijalla missään, ei ainoassakaan kunnassa tai yhdessäkään kaupungissa. Peruskoulu on toiminut tietyllä tavalla vuosikymmeniä, nykyisten koululaisten vanhemmat ovat sen myös itse suorittaneet ja siksi Suomessa niin kovin moni on mielestään kykenevä osallistumaan koulutuspoliittiseen keskusteluun ja ottamaan kantaa siihen, miten koulussa asiat tulee tehdä. Kuten edellä on käynyt ilmi, muutostyö on myös Suomessa aiottu toteuttaa vain siitä syystä, että tietyllä tavalla tehdään muuallakin. Muiden maiden esimerkin lisäksi ovat aina muutokseen vaikuttaneet talous ja kriisit. Tämäkin kertoo koulutuspolitiikan asemasta, että muutoksia tehdään silloin kun on taloudellisesti pakko, mutta ei muuten. Näin ollen syntyy kuva, että koulutukselle on olemassa aina tietyt resurssit, jotka ovat voimassa siihen asti, kunnes resursseja pakosta karsitaan, jolloin onkin siten annettu uudet raamit seuraavaan kiristykseen saakka. Tässä näkökannassa sorrun hieman liioittelemaan, mutta tarkoitukseni on kuitenkin kiinnittää huomiota jälleen siihen, miten muutos syntyy aina jostain muusta kuin tarpeesta koululaitoksen itsensä kannalta. Poliittisten toimien mukaan koulua ei nähdä enää hyvinvointipalveluna tai investointitekijänä, vaan ilmeisesti pakollisena menoeränä.

Jos koululaitos ei ole priorisoitujen asemassa yhteiskunnassa, eivät sitä enää mielestäni ole myöskään oppilaat koulun toimintaympäristössä. Paljon korostetaan, miten oppilaslähtöistä toiminta on ja miten se osaltaan ohjaa toimintaa. Kuitenkin, jos nykyään uusia kehitysehdotuksia

tehdään tai kouluun aika-ajoin esitetään uusia tarpeellisiksi katsottuja oppiaineita, niin ehdotukset tyrmätään, koska ne ovat vastoin kouluympäristössä toimivien aikuisten etuja. Kun käydään esimerkiksi keskustelua, että jotain ainetta tulisi lisätä opetussuunnitelmiin, on luonteva seuraus pohtia, mistä oppiaineesta tai oppiaineista on varaa vähentää opetustunteja. Tämän jälkeen kyseisen uhatun oppiaineen opettajat ja ainejärjestöt vastustavat asiaa, pelkäävät omien opetustuntiansa puolesta ja OAJ on jo asemansa vakiinnuttaneiden puolella. Lopulta keskustelu katsotaan siltä erää käydyksi ja mikään ei muutu.

Uusikylä toi edellä Suomen kuvalehden haastattelussa esille hallituksen ja opetusministeriön vaaliman Maailman osaavin kansa 2020-hankkeen, joka on kaiketi järjettömimpiä hankkeita, johon Suomessa on koulutuksen nimissä ryhdytty. Se on omiaan ruokkimaan konservatiivisia mielikuvia korkeakoulutuksen paremmuudesta. Ehkä tämä on pyrkimys siihen peräänkuultamaani edelläkävijyyteen ja rohkeuteen, mutta väärille laduille on lähdetty. Vaikka uusliberalismin myötä on noussut esiin kantoja erilaisten kykyjen ansioista, on Suomi perinteisenä tasapäistämiseen tottuneena maana päättänyt kouluttaa 70 prosenttia ikäluokasta korkeakoulun tasolla. Ei ole rohkeutta tehdä uusia linjauksia, joten yritetään pakolla satsata laajaan rintamaan. Tällöin lopputulos on kokonaisuutena vaatimattomampi, sillä korkeakoulujen resurssit eivät riitä kasvaviin opiskelijamääriin, jos jo nyt massaluennoilla haetaan synenergiaetuja ja ammattikorkeakoulut painivat talousongelmien kanssa. Lopulta seuraukset ovat Aron kuvaaman job competition –mallin mukaiset ja ihmiset tulevat kokemaan pettymyksiä korkean koulutuksensa riittämättömyydestä. Lopulta näennäisenä etuna on se, miten oppilaitoksiin sidotut nuoret ovat poissa työttömyystilastoista ja miten Suomessa on sitten aikanaan korkeimmin koulutetut työttömät tai asiakaspalvelijat. Tosin on kyseenalaista, ovatko nämä mainitut kenenkään etuja.

Näkemykseni mukaan vallitseva tilanne peruskouluissa on hieman kaksijakoinen. Tasoryhmiä ei ole enää kuten ennen, mutta silti kouluissa hyödynnetään ainakin tietyissä oppiaineissa ja etenkin alaluokilla samanaikaisopetusta eri (ikä)ryhmien kesken, jolloin ryhmien harkittua uudelleen muotoilua voidaan helposti toteuttaa. Itse pidän tällaista ratkaisua ja menettelyä hyvänä asiana, niin nuoremmille kuin varttuneemmille oppilaille, mutta silti tässä ratkaisumallissa on joku salailun varjo yllä. Tämäkin kertoo koulun ristiriitaisesta tehtävästä, kun koulun tulisi tasoittaa lasten ympäristötekijöiden ja taustan merkitys, mutta silti eriyttää ja antaa lahjakkaille mahdollisuus.

On keskusteltu myös siitä, miten joidenkin oppilaiden oppimistulosten välillä on muutaman vuoden ero peruskoulun päättyessä. Eron vaikuttaa missä kouluissa koulunsa on käynyt, vaikka kaikki saavat yhtenäisen ja samojen lakien ja asetusten mukaan tarjotun opetuksen. Mielestäni on mielenkiintoista, että tällaisia eroja aikaansaadaan ilman yrittämistäkin. Minkälaisia eroja

oppimistuloksissa syntyisikään, jos erilaiset opetusryhmät ja –käytännöt olisivat harkittuja ja suunniteltuja? Heikompi oppilas voi ylittää itsensä suotuisassa oppimisympäristössä, kun taas niin sanottu hyvä tai lahjakas oppilas oppii heikommassakin ryhmässä. Kiistan aihe ja tabu lieneekin se, kuinka paljon parempi tästä lahjakkaammasta tulisikaan kokonaisuutena motivoituneessa ryhmässä.

Peruskoulu on nykyään liian vanha, jähmeä ja iso kokonaisuus, jotta kehitys ja muutos voisi tapahtua helposti tai edes jokseenkin kivutta, ilman vastarintaa. Tämä historia yhdessä aiemmin vallinneen tyytyväisyyden olotilan kanssa aiheutti sen, ettei kehitykseen edes pyritty, koska oltiin tulosten mukaan jo maailman huipulla. Vuosien ajan delegaatiot ympäri maailmaa ovat käyneet tutustumassa Suomen koululaitokseen. Nyt kun useampi vertailukohde on mennyt tuloksissa jo ohi, on nostettu esille ajatuksia siitä, voisiko koulutuksesta tulla Suomelle niin sanotusti vientituote. Ajatus on oivallinen ja kohta kaksi vuosikymmentä myöhässä.

Niin sanottujen hyvien vuosien vaihe alkaa olla nähty monella eri sektorilla Suomessa. 70-luvun öljykriisiä ja 90-luvun lamaa lukuun ottamatta on Suomi vaurastunut sodista saakka. Viimeisin finanssikriisi kuitenkin aiheutti ja aiheuttaa yhä epävarmuutta ympäri maailman. Nokia oli pitkään ja lienee yhä todellinen suomalainen tuhkimotarina. Kun aikaa kuluu, voidaan muistella, miten Suomella oli kerran maailman menestynein ja arvostetuin matkapuhelinbrändi, kunnes ei enää ollut. Lisäksi voidaan muistella, miten Suomella oli kerran maailman menestynein ja arvostetuin koulutusjärjestelmä, kunnes ei enää ollut.

Lukemassani lähdekirjallisuudessa käsiteltiin asioita 1980-luvulta 2000-luvulle, mutta harva asia oli kehittynyt mihinkään suuntaan. Lahjakkaista puhuttiin ja yksilön vapaasta valinnasta, mutta mikä on todellisuudessa muuttunut. Sen sijaan muutos on yleisesti ollut niin valtavaa länsimaissa viimeisten vuosikymmenten aikana, että kuka todella voi sanoa, mistä muutos johtuu tai mikä todellisuudessa on seurausta mistäkin. En ainakaan usko, että uusliberalismi on yksinään saanut tätä aikaiseksi, jos se on saanut mitään aikaiseksi.

Uusliberalismissa on sama vika kuin kaikissa muissakin ismeissa. Se on teoria, joka toimii kirjoitettuna tiettyyn pisteeseen saakka, mutta ei kykene huomioimaan kaikkia todellisuuden luomia tilanteita. Teoria markkinoista on mielestäni jopa sangen hyvä, mutta sitä kohtaan esitetty kritiikki on myös oikeassa.

# LÄHTEET

**Ahonen, S. 2001.** Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

**Ahonen, S. 2003.** Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino

**Aro, M. 2009.** Koulutus ja hyvinvointipuitteet. Yhteiskuntapolitiikka 74 (5), 497 – 508.

**Ball, S. 2001.** Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

**Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

**Hannus, S. 2007.** Monikerroksinen uusi hallinnan tapa alakouluissa. Kasvatus 38 (5), 400 – 416.

**Harisalo, R. & Miettinen, E. 1995.** Vastuuyhteiskunnan peruslait. Tutkimusmatka ihmisen yhteiskuntaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

**Harvey, D. 2008.** Uusliberalismin lyhyt historia. Tallinna: Vastapaino

**Hilpelä, J. 2001.** Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

**Hilpelä, J. 2004.** Järjen epäilyä ja suunnittele mattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 1 (35), 55 – 65.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007.** Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

**Hirvasnoro, T. 2013.** Kari Uusikylä: Tuhotkaa turhat paremmuuslistat! Kodin Kuvalehti. 25.4.2013. [WWW-lähde] viitattu 30.11.2013  
<[http://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/ilmiot/suorat\\_sanat/kari\\_uusikyala\\_tuhotkaa\\_turhat\\_paremmuuslistat](http://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/ilmiot/suorat_sanat/kari_uusikyala_tuhotkaa_turhat_paremmuuslistat)>

**Holtari, S. 2013.** Puolet lähtee pois hoivan hinnasta. Talouselämä. nro. 30.

**Jakku-Sihvonen, R. 1998.** Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY

**Julkunen, R. 2008.** Hyvinvointia menestymällä. Teoksessa M. Lairio, H. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnit politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura

**Kantola, A. 2010.** Kilpailukyky politiikan valtastrategiana. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) Hallintavalta: Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä. Gaudeamus: Helsinki University Press

**Kivirauma, J. 2001.** Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

**Korkeakivi, R. 2012.** Neljän vuoden painajainen. Opettaja-lehti. nro 46. s. 12–17.

**Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999.** Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY

**Liiten, M. 2013.** Suomella kova lasku matematiikassa Pisa-vertailussa. [WWW-lähde] viitattu 21.12.2013

<<http://www.hs.fi/kotimaa/Suomella+kova+lasku+matematiikassa+Pisa-vertailussa/a1386038731112>>

**Lääninhallitus. 2014.** [WWW-lähde] viitattu 11.1.2014

<<http://www.laanhallitus.fi/>>

**Naumanen, P. 2002.** Koulutuksella kilpailukykyä. Koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 57. Turun yliopisto. Turku: Painosalama

**Niemi, H. 1998.** Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY

**OECD. 2013.** Pisa 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. [WWW-lähde] viitattu 21.12.2013

<<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>

**Oksanen, J. 2013.** Pisa-tulokset julki – Suomelle todellinen pudotus. Iltä-Sanomien 3.12.2013. [WWW-lähde] viitattu 18.1.2014

<<http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1288627832350.html>>

**Patomäki, H. 2007.** Uusliberalismi Suomessa. Vantaa: WSOY

**Penttilä, P. 2012.** Uhanalainen. Suomen Kuvalehti. nro. 32. s. 24–31.

**Penttilä, P. 2012.** Opettajien huolet nyt: säästöt, kirjava oppilasjoukko ja kasvava työtaakka. Suomen Kuvalehti. 10.8.2012. [WWW-lähde] viitattu 13.12.2013

<<http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/opettajien-huolet-nyt-saastot-kirjava-oppilasjoukko-ja-kasvava-tyotaakka/>>

- Perusopetuslaki. 2014.** [WWW-lähde] viitattu 11.1.2014  
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>
- Piipari, M. 1998.** Tietoyhteiskunta opettajan päänsärkynä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY
- Poropudas, O. & Mäkinen, R. 2001.** 90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopisto. Turku: Painosalama
- Pölkki, M. 2013.** Psykologiliitto: Koulun ei pidä heilua vanhempien vaatimusten mukaan. Helsingin Sanomat. 18.4.2013. [WWW-lähde] viitattu 30.11.2013  
<<http://www.hs.fi/paivanlehti/kotimaa/Psykologiliitto+Koulun+ei+pid%C3%A4+heilua+vanhempien+vaatimusten+mukaan/a1366209901628>>
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004.** Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WSOY
- Ryynänen, A. 2012.** Kunnallishallinnon kansainväliset vaikutteet. Tampere: Tampere university press
- Sahlberg, P. 1998.** Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY
- Sahlberg, P. 2009.** Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola, & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi. Terve työympäristö. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–56.
- Salminen, A. 2004.** Julkisen toiminnan johtaminen. Hallintotieteen perusteet. Helsinki: Edita
- Salminen, J. 2012.** Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos
- Simola, H., Kangasvieri, A., Kinnunen, K., Kolbe, L. & Pitkälä, A. 2013.** Peruskoulu on vaarassa. Aamulehti B14, 30.5.2013.
- Suoranta, J. 2003.** Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino
- Taloussanakirja. 2013.** Taloussanomat. Kilpailukyky. [WWW-lähde] Viitattu 23.11.2013  
<<http://www.taloussanomat.fi/porssi/sanakirja/termi/kilpailukyky/>>
- Tamminen, A. & Wallén, E. 2013.** Lastensuojeluilmoitus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Pro gradu-tutkimus. Tampereen yliopisto.
- Toivonen, T. 1999.** Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Porvoo: WSOY
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Varto, J. 2002.** Laadullisen tutkimuksen metodología. Helsinki: Kirjayhtymä
- Värri, V.-M. 2002.** Kasvatus ja ”ajan henki” – Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatus 2002 nro 2. 92 - 104.

Viranomaisen täyttää
Dnro

## HALLINTOKANTELU

Kantelun voi tehdä oheisella lomakkeella tai vapaamuotoisena, jolloin siinä tulee ilmetä lomakkeessa mainitut asiat

### 1. Kantelun tekijä

Nimi	
Henkilötunnus	Ammatti
Postiosoite	
Postinumero	Postitoimipaikka
Kotikunta	Puhelinnumero
Sähköpostiosoite	

### 2. Kantelun kohde

Minkä viranomaisen, viranhaltijan tai muun tahon menettelystä on kysymys?

### 3. Menettely, josta kantelu tehdään

Mitä tapahtui ja milloin?

#### 4. Perustelut

Miksi katsotte toiminnan olleen virheellistä tai epäasiallista?

#### 5. Toimenpiteet

Millaisia toimenpiteitä edellyttätte aluehallintovirastolta?

#### 6. Asian käsittely

Onko asiasta valitettu tai saatettu muun viranomaisen tai tahon tietoon?

Jos asia koskee hallintopäätöstä, asiassa on tehty

Oikaisuvaatimus viranhaltijan päätöksestä  Valitus hallinto-oikeudelle  Ei kumpaakaan

Asia on vireillä tai käsitelty

Eduskunnan oikeusasiamiehen kansliassa  Oikeuskanslerinvirastossa  
 Valvirassa  Ei vireillä tai käsitelty

Muu, mikä

#### 7. Allekirjoitus

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Nimenselvennys

#### 8. Liitteet

Kantelun liitteet

Kantelu tulee toimittaa aluehallintoviraston kirjaamoon



**Aluehallintovirastojen yhteystiedot (www.avi.fi)****ETELÄ-SUOMEN ALUEHALLINTOVIRASTO**

Hämeenlinnan päätoimipaikka  
Birger Jaarin katu 15  
PL 150, 13101 HÄMEENLINNA  
Puh. 0295 016 000  
Faksi: 03 570 8002  
kirjaamo.etela@avi.fi

Helsingin toimipaikka  
Ratapihantie 9  
PL 110, 00521 HELSINKI  
Puh. 0295 016 000  
Faksi: 09 6150 0533  
kirjaamo.etela@avi.fi

Kouvolan toimipaikka  
Kauppiemiehenkatu 4  
PL 301, 45101 KOUVOLA  
Puh. 0295 016 000  
Faksi: 05 379 4750  
kirjaamo.etela@avi.fi

**ITÄ-SUOMEN  
ALUEHALLINTOVIRASTO**

Mikkelin päätoimipaikka  
Maaherrankatu 18  
PL 50, 50101 MIKKELI  
Puh. 0295 016 800  
Faksi: 015 780 0150  
kirjaamo.ita@avi.fi

**LAPIN  
ALUEHALLINTOVIRASTO**

Valtakatu 2  
PL 8002, 96101 ROVANIEMI  
Puh. 0295 017 300  
Faksi: 016 319 513  
kirjaamo.lappi@avi.fi

**LÄNSI- JA SISÄ-SUOMEN ALUEHALLINTOVIRASTO**

Vaasan päätoimipaikka  
Wolffintie 35  
PL 200, 65101 VAASA  
Puh. 0295 018 450  
Faksi: 08 317 4817  
kirjaamo.lansi@avi.fi

Jyväskylän toimipaikka  
Ailakinkatu 17  
PL 41, 40101 JYVÄSKYLÄ  
Puh. 0295 018 450  
Faksi: 014 449 9750  
kirjaamo.lansi@avi.fi

Tampereen toimipaikka  
Uimalankatu 1  
PL 272, 33101 TAMPERE  
Puh. 0295 018 450  
Faksi: 03 389 1820  
kirjaamo.lansi@avi.fi

**LOUNAIS-SUOMEN  
ALUEHALLINTOVIRASTO**

Itsenäisyydenaukio 2  
PL 22, 20801 TURKU  
Puh. 0295 018 000  
Faksi: 02 251 1820  
kirjaamo.lounais@avi.fi

**POHJOIS-SUOMEN  
ALUEHALLINTOVIRASTO**

Linnankatu 1-3  
PL 293, 90101 OULU  
Puh. 0295 017 500  
Faksi: 08 314 0110  
kirjaamo.pohjois@avi.fi