T A M P E R E E N Y L I O P I S T O

Koko kansan yhteinen koulu – aikansa elänyt vai aikaansa edellä?

Tutkimus suomalaisen koulutuspolitiikan suuntaviivoista 1990- ja 2000-luvuilla

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Juha Haverinen & Joonas Rokkanen

Kevät 2008

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Juha Haverinen & Joonas Rokkanen: Koko kansan yhteinen koulu – aikansa elänyt vai aikaansa edellä? Tutkimus suomalaisen koulutuspolitiikan suuntaviivoista 1990- ja 2000-luvuilla
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 87 sivua, 2 liitesivua
Huhtikuu 2008

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mikä on suomalaisen koulutuspolitiikan suunta globalisoituvassa maailmassa. On esitetty väite, että kansallinen koulutuspolitiikka on muuttunut hampaattomaksi talouden noustessa kansanvallan yläpuolelle. Toisin sanoen, koulutuspolitiikasta on tullut väline, jonka tarkoituksena on ainoastaan pönkittää talouselämän vaatimuksia.

Koulutuspolitiikkamme oli 1900-luvun loppupuoliskolla aina 1980-luvun lopulle asti ns. pohjoismaisen hyvinvointivaltion koulutuspolitiikkaa, jonka tunnusmerkkinä voidaan pitää yhtenäiseen peruskouluun siirtymistä. Peruskoulu, johon siirtyminen alkoi 1970-luvulla, tarkoitti sitä, että jokainen ikäluokka on siitä lähtien käynyt ensimmäiset yhdeksän kouluvuottaan yhteistä koulupolkua. Peruskoulun tarkoituksena oli nostaa kansallista sivistystasoa ja se syntyi poliittisen yhteisymmärryksen tuloksena.

1990-luvulla alkoi koulutuspolitiikassamme uusi vaihe, kun Suomessakin lähdettiin mukaan niin sanottuun *kolmanteen aaltoon*, joka toi mukanaan tuloksellisuutta ja tehokkuutta painottavan *uusliberalismin*. Myös koulutuspolitiikan valtasi tehokkuuden eetos, joka kyseenalaisti vanhan pohjoismaisen hyvinvointivaltion järjestelmän ja tarjosi tilalle uusia vastauksia talouselämästä käsin.

Varsinainen tutkimuksemme liittyy juuri tähän, edelleen jatkuvaan ajanjaksoon. Tutkimustehtävämme on: *Mikä on suomalaisen perusopetuksen tila ja suunta Kasvatus-lehdessä vuosina 1995 - 2007 käydyn koulutuspoliittisen keskustelun ja haastatteluaineistomme perusteella?* Tutkimuskohteemme ilmenee jo kysymyksen asettelusta. Käytämme päätutkimuskohteenamme Kasvatus-lehden kirjoituksia ja haastatteluita. Haastatteluaineistomme koostuu neljän eteläsuomalaisen kunnan sivistystoimen virkamiehen antamista haastatteluista, jotka toteutettiin teemahaastatteluina keväällä 2008.

Tutkimusmenetelmänä käytimme kvalitatiivista sisällönanalyysia. Käsittelemme tutkimuksessamme Kasvatus-lehdistä ja haastatteluista saatuja tuloksia rinnakkain. Muodostimme tutkimusaineistoa teemoittelemalla neljä aihekokonaisuutta, jotka käsittelivät seuraavia teemoja: 1) tehokkuuden eetos ja arviointi, 2) suomalaisen koulun tila ja globalisaation haaste, 3) yhteisöllisyys vai yksilöllisyys ja 4) koulutuspolitiikkamme suunta ja sijainti.

Tutkimuksemme mukaan suomalaista koulutuspolitiikkaa kuvaa suunnattomuus, johdonmukaisuuden ja yleensäkin koulutuspoliittisen keskustelun puute. Sellaista koulutuspoliittista näkemystä ja johdonmukaista linjanhakua, joka synnytti peruskoulun, ei enää ole, vaan koulutusta kehitetään hallituskausien mukaan neljän vuoden mittaisissa jaksoissa. Selvästi on havaittavissa myös uusliberalistisen ajatusmaailman pesiytyminen koulutuspolitiikkaan, joskin pohjoismaisen hyvinvointivaltion arvot edelleen vaikuttavat taustalla. Esimerkiksi yhteisöllisyys, esimerkkinä perinteisistä ja uusliberalismista poikkeavista arvoista, painottui toteuttamissamme haastatteluissa vahvasti.

Avainsanat: koulutuspolitiikka, peruskoulu, uusliberalismi, hyvinvointivaltio, globalisaatio

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 5

2 KOULUTUSPOLITIIKKA 8

2.1 HYVINVOINTIVALTIO 9

2.1.1 Erilaiset hyvinvointivaltiomallit 10

2.1.2 Suomalainen hyvinvointivaltio 13

2.2 POHJOISMAINEN HYVINVOINTIVALTIO TIENHAARASSA 14

2.3 KOULUTUSPOLITIIKAN KOLME AALTOA 16

2.4 KOULUTUSPOLITIIKAN KENTÄN TOIMIJAT 18

2.5 UUSLIBERALISMI 20

2.6 UUSLIBERALISTINEN VAIHTOEHTO HYVINVOINTIVALTION KOULUTUSPOLITIIKAN ONGELMIIN 21

2.7 GLOBALISAATIO 23

2.8 UUSI MAAILMANJÄRJESTYS – MANAGERIALISMIN, SUORITUSKESKEISYYDEN JA MCDONALDISAATION MAIHINNOUSU 25

3 PERUSKOULU – KOKO KANSAN YHTEINEN POHJAKOULU 28

3.1 RINNAKKAISKOULUSTA YHTENÄISKOULUUN 28

3.2 TASA-ARVO JA YHDENVERTAISUUS PERUSKOULUN KULMAKIVENÄ 31

3.3 KOULU KANSALLISVALTION NÄKÖKULMASTA 33

3.4 HYVINVOINTIVALTION KARSINNAN TEORIA 34

4 OPETUSSUUNNITELMA OHJAA OPETUKSEN JÄRJESTÄMISTÄ 36

4.1 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAT 38

4.1.1 POPS 1970 – peruskoulun jykevä kivijalka 39

4.1.2 POPS 1985 – peruskoulu vakiintuu 40

4.1.3 POPS 1994 – pois keskusjohtoisuudesta 42

4.1.4 POPS 2004 – linja kiristyy 43

4.2 PARADIGMAN MUUTOS PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMISSA JA YHTEISKUNNASSA 44

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSOTE 48

5.1 TUTKIMUKSEN LUONNE JA AINEISTON LUOTETTAVUUS 48

5.2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 50

6 KOULUTUSPOLITIIKAN SUUNTA KASVATUS-LEHDEN ARTIKKELIEN JA HAASTATTELUAINEISTON PERUSTEELLA 51

6.1 TEHOKKUUDEN EETOS JA ARVIOINTI KOULUTUSPOLIITTISESSA KESKUSTELUSSA 52
6.1.1 Tehokkuus, tuloksellisuus ja arviointi – laadukkaan opetuksen uudet lähtökohdat 53
6.1.2 Tehokkuuden määrittelyn ongelmallisuus 56
6.2 SUOMALAISEN KOULUN JA KOULUTUSPOLITIIKAN TILA SEKÄ GLOBALISAATION HAASTE 59
6.2.1 Globalisaation vaikutus suomalaiseen koulutuspolitiikkaan 59
6.2.2 Kuka johtaa suomalaista koulutuspolitiikkaa? 60
6.2.3 Valtion koulutuspolitiikka – pitkäjänteisestä kehityksestä nelivuotispolitiikkaan 62
6.2.4 Onko hiljaisuus tyytyväisyyden merkki? 67
6.3 YHTEISÖLLISYYS VAI YKSILÖLLISYYS – PERUSKOULUN ARVOKEHITYS 68
6.4 KOULUTUSPOLITIIKKAMME SIJAINTI JA SUUNTA VUODEN 2007 JÄLKEEN 71
6.5 SUOMALAINEN PERUSOPETUS JA KOULUTUSPOLITIIKKA TÄNÄÄN 73
7 POHDINTAA 77
7.1 MIKÄ SELITTÄÄ UUSLIBERALISMIN SUOSION? 79
7.2 POHJOISMAISEN HYVINVOINTIVALTION KIEHTOVUUS 80
7.3 LOPUKSI 82
LÄHTEET 83

1 JOHDANTO

Koulu vaikuttaa muuttumattomalta laitokselta – laitokselta tai instituutiolta, joka on aina ollut ja tulee aina olemaan. Lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että koulu on koko olemassaolonsa ajan ollut monien eri ideologioiden ristiaallokossa. Vanhat paradigmat korvautuvat uusilla, jolloin koulua kohtaan kohdistuu jatkuvasti uusia paineita. Se mitä koulussa opetetaan ja kenelle opetusta annetaan, on vaihdellut eri aikakausina suuresti. Oppilaan näkökulmasta itsestään selvältä näyttävä ainejako ja lukujärjestys ovat syntyneet pitkällisten neuvottelujen ja kompromissien kautta. Lisäksi yleinen oppivelvollisuus on varsin uusi asia maamme koulutusjärjestelmän historiassa. Opetussuunnitelman painotukset ovat vaihdelleet sen mukaisesti, mikä on kunakin aikana ollut vallitseva opetussuunnitelman arvopohja – paradigma.

Tämän muutoksen, joka koulussa on jatkuvasti käynnissä, ymmärtäminen on toiminut yhtenä keskeisimpänä lähtökohtana tutkimuksellemme. Kiinnostuksen kohteenamme on erityisesti se, mitkä tahot vaikuttavat maamme koululaitoksen sisällä tapahtuviin muutoksiin. Mediassa paljon esillä ollut talouselämän ja globalisaation asettama haaste peruskoulun tasa-arvolle on myös osaltaan herättänyt kiinnostuksemme maamme koulutuspolitiikkaa kohtaan. Ihmisellä on taipumus elää hetkessä, eikä hiljalleen tapahtuvaa muutosta välttämättä huomaa. Kun vertailimme omaa peruskouluaikaamme siihen todellisuuteen, jossa nykyiset peruskoululaiset elävät, voimme todeta monen asian muuttuneen. Oman koulu-uramme alkuaikoina ei tietoyhteiskunta ollut vielä ujuttautunut luokkahuoneen sisään kännykköineen, tietokoneineen, Internetteineen ja dokumenttikameroineen. Nykyisin edellä mainitut asiat ovat arkipäivää suurimmassa osassa maamme kouluja ilman, että olisimme kiinnittäneet siihen suurtakaan huomiota. Pinnan alla on tapahtunut paljon huomaamattomia muutoksia, joiden näkymättömyys johtuu nimenomaan niiden läheisyydestä.

Tulevina opettajina haluamme olla selvillä koulumme ja koulutuspolitiikkamme tilasta. Mielestämme on tärkeää, että opettajat ovat itse selvillä ympärillään tapahtuvista muutoksista ja toimivat aktiivisina vaikuttajina omassa ammatissaan. On sääli, jos opettajan tehtävänä on olla vain opetussuunnitelman toteuttaja ilman, että hän omalla toiminnallaan vaikuttaisi koululaitoksemme kehittämiseen. Jotta kehitystyö olisi mahdollista, opettajan on oltava tietoinen koulua koskevista kysymyksistä ja niitä käsittelevistä tahoista. Lisäksi koulutusjärjestelmämme

historian tunteminen on edellytyksenä mielipiteiden ja ajatusten perustelemiselle. Ilman riittävää tietoa koulutusjärjestelmästämme ja sen historiasta on vaikea löytää tukea ajatuksilleen, olivat ne miten hyviä tahansa.

Aloitamme tutkielmamme kuvaamalla keskeisiä koulutuspolitiikkaan liittyviä käsitteitä. Samalla sivuamme luonnollisesti yleiseen maailmanjärjestykseen liittyviä teemoja, kuten globalisaatiota, hyvinvointivaltioita ja niihin liittyviä käsitteitä uusliberalismia ja managerialismia. Kolmannessa luvussa liitämme suomalaisen peruskoulun kehityksen yleismaailmalliseen kontekstiin. Tarkoituksenamme on esitellä peruskoulun syntyvaiheet, jotta ymmärtäisimme niitä periaatteita, joiden pohjalta nykyinen koulutusjärjestelmämme toimii. Tässä yhteydessä esittelemme myös peruskoulussa käytössä olleet opetussuunnitelman perusteet, jotka kuvastavat osaltaan aikansa koulutuspoliittista ilmapiiriä. Samalla sivuamme myös opetussuunnitelmateoriaa.

Varsinainen tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen sisällönanalyysi, jossa aineistona käytämme vuosina 1995 – 2007 Kasvatus-lehdessä julkaistuja koulutuspolitiikan alaan kuuluvia artikkeleita ja muita kirjoituksia. Lisäksi haastattelimme kevättalvella 2008 eteläsuomalaisten kuntien sivistys- ja opetustoimenjohtajia sekä suunnittelu- ja kehittämispäälliköitä. Haastatteluaineistomme koostuu yhteensä neljästä haastattelusta, joiden tehtävänä on antaa lisätukea analyysillemme. Halusimme, että tutkimuksessamme kuuluu myös kentän ääni, sillä vaikka Kasvatus onkin merkittävä julkaisu alallaan, siinä olevat kirjoitukset edustavat teoreettista näkökulmaa.

Käsittelemme kirjoituksia ja haastatteluja yhdessä, muodostamiemme teemojen alla. Tutkimuksemme ote on deskriptiivinen. Pyrimme siis kuvaamaan suomalaisen koulutusjärjestelmän tilaa ja kehityssuuntaa niin objektiivisesti kuin kvalitatiivisen tutkimuksen puitteissa on mahdollista. Suhtaudumme itse kriittisesti nykykehitykseen, mutta koska jokaisella merkittävällä aatteella, kuten tässä tapauksessa uusliberalismilla, on omat perustellut lähtökohtansa, emme halua perustaa näkemystämme pelkästään uusliberalismin kritiikkiin. Haluamme ennemminkin löytää perusteluja peruskoulun synnyttäneen ideologian ja pohjoismaisen hyvinvointivaltion puolesta.

Mikään aate ei siis kumpua tyhjästä, mutta usein uudistuksiin lähdetään mukaan liian innokkaasti ja samalla menetetään osa vanhan järjestelmän hyvistä puolista. ”*Uudistukset kyllä muuttavat koulua, mutta harvoin siihen suuntaan kuin on aiottu* (Simola 2001, 294).” Markkinamuotoisuutta ei tule nähdä mustavalkoisesti pelkkänä uhkana, koska siihenkin sisältyy käyttökelpoisia ja toimivia periaatteita. Tällä hetkellä näyttää kuitenkin siltä, että liiallinen markkinausko horjuttaa yhteiskunnan tasapainoa, jolloin kilpailu- ja tehokkuusajattelu kääntyvät yhteiskunnallista hyvinvointia vastaan.

Törmäsimme aineistoa analysoidessamme usein väitteeseen, ettei päätöksentekijöille ole selvää käsitystä siitä, mihin suuntaan koulutuspolitiikkaa ollaan kehittämässä. Tämä kehityskulku on tyypillistä niin sanotulle *kolmannen aallon* koulutuspolitiikalle, joka on keskeisenä teemana tutkielmassamme. Selkeän koulutuspoliittisen suunnan puuttuminen aiheuttaa sen, että uudistukset hyväksytään ilman edeltävää keskustelua.

Hyvä esimerkki huomaamattomasta muutoksesta on se, että sanat pysyvät samoina, mutta niiden sisältö ja sanoma vaihtuu. Tasa-arvosta on esimerkiksi puhuttu läpi yhteisen peruskoulun olemassaolon. Huomasimme kuitenkin, että tasa-arvolla tarkoitetaan eri asioita ajasta ja puhujasta riippuen. Samaan aikaan käsitys sivistyksestä on muuttunut. Peruskoulun alkuaikana sivistys oli itseisarvo, mutta nykyään se on tuloksen teon väline, jossa globaalit toimijat näyttelevät suurta roolia. Ball (2004, 8) muotoilee tämän seuraavasti. ” *Koulutuspolitiikkaa ei ole enää mahdollista tarkastella pelkästään kansallisvaltion näkökulmasta, sillä koulutuksessa on kyse sekä alueellisesta että globaalisesta politiikasta ja yhä enenevässä määrin myös kansainvälisestä liiketoiminnasta. Koulutus on monessa mielessä liiketoimintamahdollisuus.*”

Kaikista ennakkokäsityksistämme huolimatta pyrimme siihen, että tutkielmamme kautta hahmottuisi eheä kuva suomalaisen peruskoulun nykytilasta. Tutkielman loppupuolella käsittelemme vielä perusopetuksen ja pohjoismaisen hyvinvointivaltion tulevaisuutta ja pohdimme, olisiko hyvinvointivaltiolla vielä jotain annettavaa, vai ajelehdimmeko kuin optimistijolla kolmannen aallon vietävänä.

2 KOULUTUSPOLITIIKKA

Koulutuspolitiikka terminä tuntuu helposti itsestään selvältä – koulutuspolitiikka tarkoittaa koulutukseen liittyvää yhteiskunnallista päätöksentekoa. Se mitä koulutuspolitiikka pitää sisällään tai mitä siihen pitäisi kuulua, vaatiikin jo tarkempaa erittelyä. Ensimmäiseksi on selvitettävä, mitä pohjimmiltaan tarkoitetaan *kasvatuksella*, *opetuksella* ja *koulutuksella*, jotka usein esiintyvät rinnakkain erilaisissa yhteyksissä. Miksi emme puhu esimerkiksi kasvatuspolitiikasta tai vaihtoehtoisesti opetuspolitiikasta?

Edellä mainituista käsitteistä laajin on kasvatus. Kasvatusta tapahtuu kotona, koulussa, päivähoidossa, kerhoissa, urheilu- ja harrasteseuroissa. Kasvatus voidaan jakaa muodolliseen eli formaaliin ja epämuodolliseen eli nonformaaliin kasvatukseen. Muodollinen kasvatus tähtää persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Tällaista kasvatusta on esimerkiksi koulussa tehtävä kasvatustyö. Epämuodollista kasvatusta tapahtuu yhteisöissä, joissa kasvatus sinänsä ei ole pääasia.(Lehtisalo & Raivola 1999, 26 – 27.) Esimerkiksi urheiluseurassa toiminnan ensisijainen tavoite ei ole persoonallisuuden kehittäminen vaan urheilu. Kuitenkin ohjaajien esimerkki, vaatimukset ja asenteet toimivat kasvattavina tekijöinä. Ilman edellisten esimerkkien tapaista organisoitua toimintaa tapahtuu myös kasvatusta ja tällöin puhutaan informaalista kasvatuksesta (Lehtisalo & Raivola 1999, 27). Kasvatus ja oppiminen eivät ole sidonnaisia aikaan tai paikkaan. Koulu on yksi kasvatus- ja oppimispaikka muiden joukossa – ei suinkaan ainoa.

Opetus on yksi kasvatuksen osa-alue. Opetus ja opettaminen liittyvät keskeisesti formaaliin kasvatukseen ja erityisesti kouluun, ja siksi puhumme kasvatussuunnitelman sijasta opetussuunnitelmasta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 27.) Sanana *opetus* tuo monelle mieleen luokkahuoneen pulpettiriveineen ja opettajan, joka johtaa oppimista ja luokkatoimintaa. Tämänkaltainen opettajuuden ja oppimisen määritelmä on kuitenkin jokseenkin vanhanaikainen, sillä informaatioteknologia ja nykyiset oppimiskäsitykset ovat muuttaneet suhtautumista oppimiseen ja oppimisympäristöön (Lehtisalo & Raivola 1999, 27). Kuitenkin jo pikainen tutustuminen koulun arkeen osoittaa, että valtaosa opetuksesta tapahtuu edelleen opettajajohtoisesti.

Koulutus on selvästi formaali kasvatuskeino, jolle on ominaista suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus. Koulutuksella voidaan tarkoittaa laajasti koko koulutusjärjestelmää, joka käsittää kaiken esikoulusta aikuiskasvatukseen, tai suppeasti jonkin ihmisryhmän kouluttamista. (Lehtisalo & Raivola 1999, 28.) Vaikka opetus esimerkiksi koulussa on muodollista, tapahtuu opettamista myös epämuodollisesti, sitä vastoin koulutus kuuluu kokonaisuudessaan muodolliseen kasvatukseen. Lehtisalo ja Raivola (1999,29) toteavat, etteivät kasvatus ja opetus ole poliittisia käsitteitä, sillä ne eivät toteuta politiikan määrittelylle olennaista *niukkuuden jakamisen* käsitettä. Opettaja ei itse menetä mitään jakaessaan omaa osaamistaan oppilaille, sillä tiedot ja taidot ovat jaottomia. Koulu- ja opiskelupaikat puolestaan ovat jaollisia, niitä on tietty määrä ja ne toimivat määrättyjen resurssien puitteissa. *"Kasvatusmahdollisuuksia ei ole niukasti, koulutusmahdollisuuksia on."* (Lehtisalo & Raivola 1999, 29.) Edellä mainitusta käsitteistä vain koulutus on politiikassa käyttökelpoinen ja siksi puhummekin koulutuspolitiikasta. Se, millä perusteilla näitä rajallisia koulutuspaikkoja ja yleensäkin koulutusta jaetaan, riippuu siitä millaiset arvot kulloinkin ovat pinnalla.

Äkkiseltään itsestään selvältä kuulostavan käsitteen, kuten koulutuspolitiikka, määritteleminen saattaa tuntua tarpeettomalta. Määrittelystä on kuitenkin hyötyä siinä vaiheessa, kun tarkastellaan koulutuspolitiikkaa osana laajempaa kokonaisuutta. Koulutuspolitiikkaa ei voi käsitellä irrallisena teemana, vaan se on nähtävä yhtenä osana kansallista ja kansainvälistä politiikkaa, johon vaikuttaa koko yhteiskunnallinen ja valtiollinen kehitys. Peruskoulu on puolestaan osa hyvinvointivaltion koulutuspolitiikkaa, ja siksi siirrymme seuraavassa käsittelemään hyvinvointivaltiota tarkemmin.

2.1 Hyvinvointivaltio

Millainen valtio on hyvinvointivaltio? Hyvinvointihan liittyy läheisesti onnellisuuteen ja hyvään elämään. Tuottavatko hyvinvointivaltiot sitten kansalaisilleen onnellisuutta ja sitä kautta hyvän elämän? Hyvinvointivaltion eettinen tai filosofinen määrittely voi osoittautua sen verran vaativaksi tai yksilökohtaiseksi, että tyydymme tarkastelemaan hyvinvointivaltiota sen harjoittaman sosiaalipolitiikan kautta. Tämä ei suoranaisesti ole liitettävissä varsinaiseen hyvinvointiin, mutta käsittää alleen niitä elementtejä, joita olemme tottuneet liittämään hyvinvointivaltion käsitteeseen.

Hyvinvointivaltiollisen kehityksen juuret ovat nähtävissä jo 1800-luvun lopun Saksassa, jossa silloinen valtakunnankansleri Otto von Bismarck loi mainetta hyvinvoinnin edistäjänä.

Bismarckin lakialoitteesta sosiaalivakuuksia alettiin myöntää julkisista varoista Preussin työikäiselle väestölle. Bismarck lupasi aloitteessaan turvaa ja terveyttä kansalaisten varallisuudesta riippumatta. Bismarckin aloite oli aikaansa nähden merkittävä. Se oli uusi askel puutteellisesta köyhäinhoidosta kohti yleisiä tulonsiirtoja. Lisäksi aloite laajensi huomattavasti valtion sosiaalipoliittista vastuuta ja loi perustan teorialle, jonka mukaan sosiaalipolitiikka on osa valtiollista toimintaa. (Harisalo & Miettinen 2004, 43.)

Bismarckin ajatukset levisivät muualle Eurooppaan ja käynnistivät eri maissa varovaisen, hyvinvointivaltiollisen kehityksen. Kehitys oli kuitenkin kokeilevaa eikä vielä tehty suuria ohjelmia maiden muuttamiseksi kokonaisvaltaisiksi hyvinvointivaltioiksi. Tämä varovainen kehityksen vaihe jäi kuitenkin ensimmäisen maailmansodan jalkoihin. Sodan päätyttyä ja rauhan palattua kysymys ihmisten talous- ja sosiaalipoliittista ongelmista silloisissa Euroopan olosuhteissa oli erityisen ajankohtainen. Sosiaalipoliittista lainsäädäntöä kehitettiin useissa maissa ja hyvinvointivaltio oli jälleen nousukurssissa. Etenkin Iso-Britanniaa pidettiin hyvinvointivaltion kehittämisen mallimaana. Hyvinvointivaltiollinen kehitys katkesi kuitenkin Euroopassa jälleen tykkituleen, kun toinen maailmansota keskeytti lupaavan nousukauden. Taisteluiden jälkeen sodasta toipuva Eurooppa oli kuitenkin hyvä kasvualusta hyvinvointivaltion kehittymiselle ja hyvinvointivaltio lujittuikin huomattavasti sotien jälkeisten vuosien aikana: tulonsiirtoja kehitettiin ja laajennettiin, julkiset peruspalvelut iskostuivat hyvinvointivaltiolliseen ajatteluun ja julkista sääntelyä alettiin käyttää järjestelmällisesti poliittisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Kehittyneet ajatukset hyvinvointivaltiosta levisivät Iso-Britanniasta muihin läntisen Euroopan maihin: Saksan Liittotasavaltaan, Ranskaan, Tanskaan, Ruotsiin ja myös Suomeen. (Harisalo & Miettinen 2004, 43 – 44.)

2.1.1 Erilaiset hyvinvointivaltiomallit

Hyvinvointia voidaan saavuttaa eri tavoilla ja erilaisilla keinoilla, mutta kaikkia hyvinvointivaltioita yhdistää yksi asia, demokratia. Puhuessamme suomalaisessa kontekstissa hyvinvointivaltiosta tarkoitamme yleensä pohjoismaista hyvinvointivaltiota. Kuitenkin on huomattava, ettei se ole ainoa hyvinvointivaltiomalli maailmassa. Myös muualla on pyritty rakentamaan ja kasvattamaan hyvinvointia mutta erilaisin menetelmin.

Harisalo ja Miettinen (2004, 46) käyttävät Zetterbergin luokittelua havainnollistaessaan hyvinvointivaltioiden keskeisimpiä ominaispiirteitä. Zetterberg on luokitellut hyvinvointivaltioita kahden kriteerin avulla, jotka ovat valtion tarjoamien etujen yleisyys ja harkinnanvaraisuus sekä

julkisen vallan keskitys ja hajautus, joita käsittelemme tarkemmin myöhemmin erilaisten hyvinvointivaltiomallien käsittelyn yhteydessä. Muiden pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden tapaan suomalainen hyvinvointivaltio suosii valtiollisen vallan keskitystä ja yleisiä julkisia etuuksia. (Harisalo & Miettinen 2004, 46 – 47.)

Hyvinvointivaltioiksi käsitetään useimmiten maailman kaksikymmentä vaurainta OECD:hen kuuluvaa maata. Näiden maiden joukkoon mahtuu hyvin erilaisia valtioita, jotka ovat lähteneet eri reiteille hyvinvointivaltion rakentamisessa. Kuitenkin voidaan havaita näiden valtioiden joukosta kolme päätyyppiä: *mannereurooppalainen* (konservatiivinen), *pohjoismainen* (sosiaalidemokraattinen) ja *angloamerikkalainen* (liberaali) hyvinvointivaltio. Tämä jako perustuu Gösta Esping-Andersenin tekemään luokitteluun, jossa lähtökohtana on valtion, perheen ja talouselämän merkitys hyvinvointia tuotettaessa. (Esping-Andersen 1985, 230 – 233; Uusitalo 1994, 72 – 73.) Yhtenä jakoperusteena voidaan käyttää myös uskontoa: Pohjoismaat ovat protestanttisia, kun taas varsinkin Etelä-Eurooppa on katolista aluetta (Aro 2001, 251).

Espin-Andersen käyttää nimityksiä konservatiivinen, liberaali ja sosiaalidemokraattinen kuvaillessaan hyvinvointivaltiomalleja. Käytämme seuraavassa kuitenkin muun muassa edellä mainittuja maantieteellisiä termejä, sillä mielestämme ne hieman selventävät maiden välistä vertailua. Maantieteelliset termit eivät ole aukottomia, sillä esimerkiksi mannereurooppalainen Sveitsi, luetaan Espin-Andersenin (1985, 232) mukaan liberaaleihin valtioihin kuuluvaksi. Kuitenkin tässä yhteydessä maantieteelliset termit ovat käyttökelpoisia, sillä emme vertaile yksittäisiä valtioita vaan nimenomaan järjestelmiä.

Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiomallissa valtion rooli hyvinvoinnin tuottajana on suurempi kuin muissa malleissa. Valtion tuottamat hyvinvointipalvelut on tarkoitettu kaikkien käytettäviksi, ei pelkästään köyhimpien. Valtio ja kunnat ovat päävastuussa terveys- koulutus- ja sosiaalipalvelujen organisoinnissa. Pohjoismaiselle mallille on tyypillistä korkea valtion takaama sosiaaliturva. Lisäksi tuloeroja on yritetty kaventaa erilaisin poliittisin toimenpitein. Pohjoismaisessa mallissa on pyritty tasa-arvoon muun muassa poistamalla köyhyyttä valtiollisten toimenpiteiden avulla enemmän kuin muualla. (Uusitalo 1994, 74 – 76.) Esimerkiksi Suomessa ja Ruotsissa vasemmiston vahvan aseman ja protestanttisuudesta juontuvan sosiaalisen yhteisvastuun seurauksena on pyritty häivyttämään luokkarajoja ja lisäämään näin kansalaisten välistä tasa-arvoa (Aro 2001, 252).

Angloamerikkalainen hyvinvointivaltio on monessa suhteessa pohjoismaisen mallin vastakohta. Kun pohjoismaisessa hyvinvointivaltiomallissa valtio takaa kansalaisilleen riittävän sosiaaliturvan, koulutuksen ja muita palveluja, kuten terveyspalvelut, ovat ihmiset angloamerikkalaisessa mallissa itse vastuussa edellä mainittujen palvelujen hankkimisesta. Myös

perheellä on merkittävä rooli, joten valtio on monessa suhteessa ikään kuin viimeinen oljenkorsi sosiaaliturvan saralla. Sosiaaliturva ostetaan erilaisilla vakuutusmaksuilla, mistä seuraa luonnollisesti, että varallisuus määrittelee ihmisen sosiaaliturvan tason (Uusitalo 1994, 76 – 77). Tasa-arvo on angloamerikkalaisessa hyvinvointivaltiossa myös keskeinen arvo, mutta sitä ei tulkita samalla tavalla kuin Pohjoismaissa. Kärjistäen voidaan sanoa: pohjoismaisessa mallissa on tärkeää, että jokaiselle *tarjotaan tasavertaisesti hyvinvointia*, kun taas angloamerikkalaisessa mallissa on tärkeää, että kaikille *tarjotaan tasavertaiset mahdollisuudet hankkia hyvinvointia*. (Uusitalo 1994, 76 – 77.) Koulutuksen puolella yksityisillä kouluilla on merkittävä asema, toisin kuin pohjoismaisessa mallissa (Aro 2001, 254).

Jos pohjoismaisessa mallissa valtio ja angloamerikkalaisessa vapaat markkinat ovat keskeisiä hyvinvoinnin tuottajia, niin mannereurooppalaisessa mallissa hyvinvoinnin tuottamisesta vastaa etupäässä perhe. Perheen lisäksi työntekijä ja -antajajärjestöjen tehtävänä on turvata jäsenilleen sosiaaliturva. Valtion rooli sosiaalietuisuuksien tuottajana on vähäinen. Mannereurooppalainen hyvinvointivaltio ei perustu sellaiselle yhtenäiselle arvoperustalle kuin muut edellä mainitut hyvinvointivaltiomallit, joten se ei kahden ensimmäisen tapaan erotu omana mallinaan. (Uusitalo 1994, 77 – 78.)

Edellä esitetyt mallit ovat siis yleistyksiä, sillä suurin osa maista sijoittuu näiden ääripäiden välille. Perinteisesti Ruotsi on ollut puhtain esimerkki pohjoismaalaisesta ja Yhdysvallat angloamerikkalaisesta mallista. Vastaavasti Ranska, Saksa ja Italia ovat edustaneet parhaimmin mannereurooppalaista mallia. Erilaiset poliittiset ratkaisut ovat kuitenkin liikutelleet valtioita eri suuntiin. (Uusitalo 1994, 76 – 78.) Australia on hyvä esimerkki valtiosta, joka on liberaali markkinatalousvaltio edustaen näin angloamerikkalaista hyvinvointivaltiomallia. Kuitenkin Australian ja Pohjoismaiden välillä on havaittavissa samankaltaisuutta tietyissä rakenteissa. Kuten Pohjoismaissa, myös Australiassa vasemmisto on merkittävä poliittinen vaikuttaja ja sitä kautta myös tasa-arvo suuressa roolissa. Työväki on kuitenkin panostanut voimansa sosiaaliturvan sijaan täystyöllisyyden edistämiseen. (Aro 2001, 254.) Toisaalta myös Pohjoismaiden sisällä on tapahtunut liikehdintää hyvinvointivaltion kentällä. Esimerkiksi 1980-luvulla Tanska loittoni pohjoismaisesta mallista lähentyen angloamerikkalaista mallia samaan aikaan, kun Suomi siirtyi kohti pohjoismaista mallia. (Uusitalo 1994, 76 – 78.)

Nykyisessä tilanteessa voidaan sanoa, että nimenomaan pohjoismainen hyvinvointivaltio on joutumassa tai jo joutunut puolustusasemaan. Pohjoismainen hyvinvointivaltio ei ole enää se kolmas vaihtoehto sosialismin ja kapitalismin välillä, kuten se oli vielä rautaesiripun jakamassa Euroopassa (Kivirauma 2001, 78). Sosialismin menettäessä asemaansa kaksinapainen maailma on muuttunut yhdysvaltavetoiseksi – tosin EU ja Kiina ovat nousseet yhä vaikuttavammiksi tekijöiksi

sekä politiikan että talouden saralla. Lisäksi Iso-Britannian ja Yhdysvaltojen 1970-luvulla aloittamat uudistukset ovat kaikessa laajuudessaan, enemmän tai vähemmän äänekkäästi, ulottuneet lopulta myös suomalaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun (Ahonen 2001, 156).

2.1.2 Suomalainen hyvinvointivaltio

Huomionarvoista on, että vaikka hyvinvointivaltioiden luokittelutavat vaihtelevat, luetaan Suomi samaan perheeseen pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden kanssa. Harisalo ja Miettinen (2004, 49) kuvaavat suomalaisen hyvinvointivaltion tehtäviä ylevästi:

> *Hyvinvointivaltiomme on yhteisöllisyyden edistäjä, jonka tehtävän on löytää ratkaisuja yhteiskunnallisiin ongelmiin, kuten työttömyyteen, köyhyyteen, syrjäytymiseen ja epätasaiseen alueelliseen kehitykseen. – – Sivistynyt yhteiskunta ei anna kenenkään pudota kelkasta, ei nääntyä nälkään, ei kuolla sairauksiin varattomuuttaan eikä jäädä asunnottomaksi sellaisten syiden vuoksi, joille ihmiset eivät itse mahda mitään.*

Lisäksi Harisalo ja Miettinen (2004, 49) näkevät suomalaisen hyvinvointivaltion palveluvaltiona. Suomi tuottaa kansalaisilleen monia keskeisiä palveluita, kuten koulu-, sosiaali- ja terveyspalvelut. Näiden päälle julkinen valta vastaa esimerkiksi yleisestä järjestyksestä ja turvallisuudesta sekä osallistuu kulttuuri- ja vapaa-ajan palveluiden tuottamiseen. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion periaatteiden mukaisesti valtio haluaa turvata edellä mainitut palvelut kansalaisilleen heidän asuinpaikastaan tai varallisuudestaan riippumatta. 2000-luvulle siirryttäessä joidenkin palvelujen saanti voidaan kuitenkin kyseenalaistaa esimerkiksi alueellisen tasa-arvon näkökulmasta.

Harisalon ja Miettisen (2004, 50) mukaan suomalainen hyvinvointivaltio voidaan nähdä myös tasoittavana valtiona, koska ihmiset eivät hyväksy jyrkkiä eroja tulojen ja varallisuuden jakaantumisessa ja siksi valtio tasoittaa verotuksella ja tulonsiirrolla syntyneitä eroja. Tasa-arvon edistäminen on suomalaisen hyvinvointivaltion lisäksi koettu merkittäväksi julkiseksi tehtäväksi myös muissa hyvinvointivaltioissa. Tasa-arvo mainitaankin yhtenä hyvinvointivaltion keskeisimpänä arvona.

Lopuksi Harisalo ja Miettinen (2004, 50) erottavat suomalaisesta hyvinvointivaltiosta vielä sääntelyvaltion. Sääntelyn avulla valtio ohjaa yhteiskunnallista kehitystä mieleiseensä suuntaan ja toteuttaa poliittisissa prosesseissa hyväksyttyjä yhteiskunnallisia tavoitteita. Näin ollen lainsäädäntö palvelee enemmistön hyväksymiä poliittisia päämääriä. Taulukkoon 1 on eritelty

Harisalon ja Miettisen erottelemat hyvinvointivaltion tehtäväalueet, joista voimme havaita suomalaisen hyvinvointivaltion moniulotteisuuden.

Hyvinvointivaltion tehtävä	Hyvinvointivaltion ulottuvuus
Sosiaalipoliittisten ongelmien selvittäminen	Yhteisöllinen valtio
Palveluiden tuottaminen ja ylläpitäminen	Palveluvaltio
Tasa-arvon edistäminen	Tasoittava valtio
Yhteiskunnallisten olosuhteiden sääntely	Sääntelyvaltio

TAULUKKO 1. Suomalaisen hyvinvointivaltion tehtäväalueet ja ulottuvuudet

Taulukon 1 osoittamien ulottuvuuksien kokonaisvaltainen toteutuminen näyttäisi olevan käytännössä mahdotonta. Vaikka suomalaisen hyvinvointivaltion vilpitön tarkoitus olisi toimiakin sosiaalisten ongelmien selvittämiseksi, palveluiden ylläpitämiseksi ja tasa-arvon edistämiseksi, on se historiansa aikana kohdannut suuria vastoinkäymisiä. Esimerkiksi 1990-luvun laman seurauksena syrjäytyneiden määrä kasvoi, julkisia palveluita leikattiin ja kuilu rikkaiden ja köyhien välillä leveni. (ks. Hautamäki 1994, 134 – 137.) Relevantti kysymys onkin, johtuivatko ongelmat pohjoismaisen hyvinvointivaltion toimimattomuudesta vai siitä, että toiminnan edellytyksiä on 1990-lähtien karsittu.

2.2 Pohjoismainen hyvinvointivaltio tienhaarassa

Kaikille aiemmin esitetyille hyvinvointivaltiomalleille on perustelunsa ja vastaväitteensä – kannattajansa ja vastustajansa. On vaikea sanoa mikä on tasa-arvoa ja mikä hyvinvointia. Se mikä tarkoittaa toiselle tasa-arvoa tarkoittaa toiselle epätasa-arvoa. Väitetään esimerkiksi, että pohjoismainen hyvinvointivaltio riistää ihmisiltä yhden tärkeimmistä oikeuksista, vapauden, ja

passivoi yhteiskuntaa. Toisaalta vapaiden markkinoiden arvojen voi ajatella jättävän heikommat huonoon asemaan ja lisäävän eriarvoisuutta. Muun muassa Antti Hautamäki (1994) esittelee voimakkaita mielipiteitä vapaamman yhteiskunnan puolesta. Hän ei näe muuta vaihtoehtoa kuin tehdä laajoja radikaaleja muutoksia. Hän haluaisi kehittää suomalaista yhteiskuntaa Hayekin[1] uusliberaalissa hengessä. Toisaalta esimerkiksi Uusitalo (1994) toteaa, ettei Iso-Britanniassa, jossa talous 1980-luvulla nostettiin saatu aikaan merkittävää parannusta. Itse asiassa eriarvoisuus yhteiskunnassa kasvoi ilman, että sosiaalimenot olisivat pienentyneet. (Hautamäki 1994; Uusitalo 1994, 89.)

1990-luvun alkupuoliskon lama aiheutti Suomessa muun muassa sen, että jouduttiin pohtimaan, kannattaako kallista hyvinvointivaltiota ylläpitää vai löytyisikö halvempia vaihtoehtoja. Riitta Jallinoja (1994) toteaakin, että hyvin monelta kantilta katsottuna hyvinvointivaltio on joutunut tilanteeseen, jossa jonkinlaisia muutoksia on tehtävä. Hän myös lisää, ettei muutosten tekeminen ole helppoa, sillä hyvinvointivaltiolla on omat vahvat ja hyvät puolensa. Jallinojan mukaan uusi paradigma on näkyvissä ja se on *uusliberalismi* – postmodernin maailman mahtiteesi. Samalla ollaan liittymässä kehityssuuntaan, johon esimerkiksi Isossa-Britanniassa siirryttiin 1970-luvun lopulta alkaen. (Jallinoja 1994, 48 – 49.) Tuolloin jo ymmärrettiin, että eletään murrosvaihetta, jonka voidaan katsoa jatkuvan edelleen – onhan teksti kirjoitettu noin viisitoista vuotta sitten.

Mikä sitten on murroksen taustalla? Monet aatteet, kuten sosialismi, ovat joutuneet kriisiin tai muutoin menettäneet merkityksensä. Suomea, kuten monia aiemmin vakaita maita, vaivasi 1990-luvulla työttömyys ja taloudellinen lama. Yleinen epävarmuus aiheutti tuolloin sen, että alettiin etsiä toista tietä, jossa vanhat arvot – antiikin hyvyys, totuus ja kauneus sekä valistuksen vapaus, veljeys ja tasa-arvo – syrjäytetään ja korvataan jälkimodernin ajan uusliberaaleilla arvoilla. Hyvinvointivaltio ei sittenkään pystynyt täyttämään suuria lupauksiaan. (Niiniluoto 1994, 98 – 99.)

Joel Kivirauma (2001, 77 – 78) vuonna 1999 tehdyn tutkimuksensa tuloksia esitellessään tuo esille yhden haastateltavansa näkökulman, joka valaisee pohjoismaisen hyvinvointivaltion kriisin syitä. Pohjoismainen hyvinvointivaltiomalli oli syntynyt kahden voimakkaan aatteen, läntisen kapitalismin ja itäisen sosialismin puristuksessa Euroopassa ja oli ottanut vaikutteita molemmista. Kun sosialismi sitten romahti lähes yhtäaikaisesti koko itäisessä Euroopassa, Pohjoismaat joutuivat uuden tilanteen eteen. Muutos, joka muualla Länsi-Euroopassa oli alkanut jo vuosia aikaisemmin, tuli ajankohtaiseksi nyt myös Pohjoismaissa. (2001, 77 – 78.)

[1] Friedrich August von Hayek (1899 – 1992) on yksi merkittävimmistä uusliberalismin ideologeista, jonka ajatusten perusteella Margaret Thatcher aloitti poliittisen suunnanmuutoksen Iso-Britanniassa 1970-luvun lopulla. Käsittelemme uusliberalismia tarkemmin luvussa 2.5.

1990-luvulla alkoi myös kehitys, jossa keskushallintoa supistettiin ja päätösvaltaa siirrettiin kunnille. Konkreettisesti tämä näkyy hyvin esimerkiksi vuoden 1994 *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa* (ks. Opetushallitus 1994), joka on edeltäjiään huomattavasti löyhempi ja antaa näin suuremman liikkumavaran opetuksen suunnittelussa. Vastuuta opetussuunnitelman tekemisessä siirrettiin valtiolta kunnille. Enää ei kunnille myönnettyjä varoja ohjattu tiettyihin kohteisiin, kuten esimerkiksi koulutukseen, vaan kunnat saivat itse päättää mihin valtiolta saatuja varoja käytettäisiin (Kivirauma 2001, 78).

Miksi keskusjohtoisesta haluttiin siirtyä paikallisen tason systeemiin? Sentralisaatiosta siirryttiin desentralisaatioon – keskitetystä hajautettuun – Jallinojan (1994) mukaan, koska haluttiin tuoda päätöksentekoa lähemmäksi kansalaisia. Se, että asioista päätettiin jossakin suurissa virastoissa hyvinvointivaltion koneiston uumenissa, aiheutti byrokratian kasvamista ja demokratian heikkenemistä kansalaisen tasolla. Lisäksi kannattaa huomioida, että liittyminen EU:hun siirsi hallintoa yhä kauemmaksi. (Jallinoja 1994, 26 – 27.)

Tässä kohdassa on hyvä tiivistää edellä kuvattu kehitys lyhyesti, jotta voidaan ruveta tarkastelemaan sitä, millaisia vaihtoehtoja hyvinvointivointivaltion kehittämiseksi oli, ja on edelleen, sekä millaisia tulevaisuudennäkymiä eri henkilöt esittävät. Lama-ajan Suomessa hallintoa lähdettiin kehittämään desentralisaation kautta, josta yhtenä esimerkkinä voidaan nähdä vuonna 1994 ilmestyneet opetussuunnitelman perusteet (ks. Opetushallitus 1994). Desentralisaation lisäksi toinen merkittävä muutos ajattelutavassa on yksilöllisyyden lisääminen. Yksilöllisyys ja vapaus liittyvät keskeisesti postmoderniin aikaan ja uusliberaaliin suuntaukseen, johon pureudumme tarkemmin tuonnempana (ks. luku 2.5).

2.3 Koulutuspolitiikan kolme aaltoa

Risto Rinne (2002) lainaa artikkelissaan *Kansallisen koulutuspolitiikan loppu?* Phillip Brownia, joka käyttää Alvin Tofflerin aaltomallia kuvatessaan1900-luvun koulutuspolitiikkaa. Siinä politiikan suunnanmuutoksia kuvataan kolmella aallolla. Aaltomalli kuvaa selkeästi koulutuspoliittisen paradigman vaihteluita 1900-luvun aikana. Malli osoittaa myös sen, ettei mikään järjestelmä voi olla täydellinen. Uusi aalto syntyy aina edellisen aallon synnyttämän pettymyksen, epätäydellisyyden ja epäkohtien seurauksena. (Rinne 2002, 104 – 105.)

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa ensimmäisen aallon voidaan ajatella kuvaavan aikaa ennen peruskoulua. Oppivelvollisuuden myötä koulutus ulottui myös alempiin väestöryhmiin ja tuli sen vuoksi olennaiseksi osaksi koko kansakunnan elämää. Tuon ajan koulujärjestelmä oli ns.

rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa opintie haarautui jo varhain kansakoulun jälkeen. Vaikka rinnakkaiskoulun tarkoituksena ei ollut lisätä koulutuksellista tasa-arvoa siinä määrin kuin peruskoulun, alempien yhteiskuntaryhmien koulutusta silti järjestettiin. Todellisuudessa rinnakkaiskoulujärjestelmä ylläpiti ja lujitti vallalla ollutta yhteiskunnallista järjestystä. (Rinne 2002, 104 – 105.)

Hyvinvointivaltio oli 1900-luvun puolessa välissä suhteellisen yleiseurooppalainen ilmiö ja politiikan toinen aalto liittyykin juuri hyvinvointivaltion perustamiseen. Toinen aalto suomalaisessa koulutuspolitiikassa kumpusi aiemmin kuvatusta yhteiskunnan muuttumisesta ja rinnakkaiskoulun vanhanaikaisuudesta. Peruskoulun kantavana ajatuksena oli tarjota opetusta tasapuolisesti kaikille sosiaaliseen taustaan katsomatta. Koulutuksen tehtävä oli tarjota jokaiselle pääsy haluamalleen ja kykyjensä mukaiselle elämänreitille. Toisen aallon yhteydessä voidaan puhua meritokratiasta, jolla tarkoitetaan sitä, että yhteiskunnallinen ja sosiaalinen asema riippuu koulutuksesta – johon siis kaikilla on mahdollisuus – eikä ennalta määrätystä sosiaalisesta asemasta. (Rinne 2002, 104 – 105.)

Hyvinvointivaltio osoittautui kuitenkin varsin kalliiksi ylläpitää ja sen arvostelijat syyttivät sitä kalleudesta ja varojen tuhlaamisesta. Hyvinvointivaltion katsottiin harjoittavan liiaksi holhoamista ja byrokratiaa, joiden ajateltiin vähentävän ihmisten oma-aloitteisuutta. (Rinne 2002, 100.) Hyvinvointivaltion purkaminen on peräisin Thatcherin ajan uusliberalistisesta ajatusmaailmasta, joka korosti kilpailuyhteiskuntaa ja talouden voimaa ja joka levisi viiveellä myös suomalaiseen poliittiseen ajatteluun (Hilpelä 2001, 139). Tiivistetysti voidaan sanoa, että kolmannen aallon synnyttivät pettymykset, kun toisen aallon hyvinvointivaltio ei lunastanutkaan antamiaan lupauksia. Kolmannelle aallolle tyypillistä on vanhempainvalta (parentocracy), joka jälleen johtaa siihen, että oppilaan koulupolku määräytyy pitkälti ulkoisten syiden, kuten varallisuuden perusteella. (Rinne 2002.)

Edellä esitetty kolmen aallon malli ei kuitenkaan ole ainoa tapa, jolla suomalaisen koulutuspolitiikan vaiheita voi kuvata. Lehtisalo ja Raivola (1999, 109 - 128) puhuvat aaltojen sijasta murroksista tasavallassa, mikä kuvaa edellistä esimerkkiä tarkemmin juuri suomalaisen koulutuspolitiikan vaiheita. Kuitenkin mallit ovat monilta osin hyvin yhteneväiset. Ensimmäinen murros tapahtui toisen maailmansodan jälkeen alkaneen kehityksen saavuttaessa huippunsa 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa. Tasainen kehitys oli tullut pisteeseen, jossa yhteiskunnan kehitystä ohjaavat arvot alkoivat muuttua sallivampaan ja valinnanvapautta korostavaan suuntaan. Tästä murroksesta sai alkusysäyksensä nykyaikainen koulutuspolitiikka.

Suomessa tilanne on erilainen kuin esimerkiksi brittiläisessä koulutusjärjestelmässä. Koulutus Suomessa on edelleen ilmaista ja se rahoitetaan verovaroin. Se on myös julkisen

hallinnon omistuksessa ja yksityiskoulujen osuus on marginaalinen. (Rinne 2002, 105) Meillä ei ole siis menty vielä yhtä pitkälle koulutuksen tuotteistamisessa. Julkusen (2001, 300) mukaan suomalaista koulutuspolitiikkaa kuvaa kuitenkin äänettömyys. Koulutuspolitiikkamme etenee vähin askelin kohti uusliberaalia koulutusjärjestelmää. Äänettömyydestä johtuen kehitystä on vaikea huomata, eikä siihen siksi ole helppoa reagoida. (Julkunen 2001,300.)

Toisaalta Suomessa koulutusmahdollisuudet on haluttu pitää edelleen tasa-arvoisina, joka on tarkoittanut muun muassa maksutonta korkeakoulutusta. Rinne (2002, 105) toteaakin, ettei viime vuosikymmenillä tapahtunut muutos koulutuspolitiikan suunnassa ole Suomessa pystynyt täysin poistamaan meritokratiaa, vaan tässä kohdassa kolmas aalto on sekoittunut toiseen. Silloin tällöin lehdissä on kuitenkin näkynyt kirjoituksia, joissa erityisesti suomalaista maksutonta korkeakoulutusta on kyseenalaistettu. Voi hyvinkin olla, ettei muutaman vuoden päästä koulutusta jaeta enää samojen sääntöjen mukaisesti kuin nykyisin.

2.4 Koulutuspolitiikan kentän toimijat

Jotta maassamme tapahtuneita koulutuspoliittisia muutoksia voidaan ymmärtää, on tarkasteltava suomalaiseen koulutuspolitiikkaan vaikuttaneita toimijoita. Aloitamme tarkastelumme vuodesta 1920, jolloin oppivelvollisuuslaki hyväksyttiin. Tuolloin koulutuspolitiikka oli valtiokeskeistä, joten keskeiset koulutuspoliittiset toimijat olivat hallitus ja eduskunta. Vaikka varhaisnuoret jaettiin yhä kansa- ja oppikouluun, oli ensiaskeleet kohti yhteistä perussivistystä otettu. (Ahonen 2004, 315 – 317.)

Toinen kouluhistoriallisesti tarkastelunarvoinen ajanjakso sijoittuu 1960-luvulle, peruskoulun säätämisen aikakaudelle. Ominaista koulu-uudistusta edeltäneille vuosille oli komitealaitosten nousu yhdeksi merkittäväksi koulutuspoliittiseksi toimijaksi ja maalaisliittolaisten sekä sosiaalidemokraattien välinen hallitusyhteistyö. Koulutuspoliittiset päätökset olivat pääpuolueiden kompromisseja eivätkä yhden tietyn puolueen hegemoniallista vallan käyttöä. (Ahonen 2004, 317.) Tällöin tuleva koulu-uudistus mukaili pääpuolueiden periaatteita ja täten myös – demokratian hengen mukaisesti – käsitti alleen lähes koko kansakunnan tahdon.

Edellä mainittu komiteatyöskentely nousi tärkeään rooliin muutoksia suunniteltaessa ja edelsikin kaikkia ajan tärkeimpiä uudistuksia. Komiteamietinnöt kytkivät koulutuksen yhteiskunnan muuttamiseen ja kehittämiseen. Kouluhallituksen ja vuoden 1965 peruskoulukomitean johtaja R. H. Oittinen liitti tasa-arvon ja koulutuksen toisiinsa, jolloin Oittisen peruskoulukomitean esitys

sisälsi ajatuksen jatko-opintomahdollisuuksien yhdenvertaisuudesta. Hallitusvalta kuitenkin pidätteli 1960-luvun alussa koulu-uudistuksen käynnistämistä poliittisen konsensuksen puuttuessa. (Ahonen 2004, 318 – 319.)

Vuonna 1967 hallitus antoi lopulta peruskoululakiesityksen eduskunnalle siirtäen näin koulu-uudistuksen kohtalon eduskuntapuolueiden käsiin. Oppositiokin äänesti lopulta peruskoulun puolesta, joten peruskoulu-uudistus toteutui poliittisen konsensuksen vahvalla tuella. (Ahonen 2004, 319 – 320.) Peruskoulu-uudistuksen prosessi toimii hyvänä esimerkkinä 1960-luvun koulutuspoliittisista toimijoista, joita olivat aluksi komitealaitosten muodossa kouluhallinnon virkamiehet, kouluhallitus jättäessään peruskoululakiesityksen eduskunnalle ja lopuksi eduskuntapuolueet hyväksyessään peruskoulu-uudistuksen.

1980-luvulta lähtien koulutuspolitiikan toimijoiden kentällä on tapahtunut merkittävää pirstaloitumista. Koulutuspoliittiseen keskusteluun ilmestyi uusi aktiivinen taho työnantajien keskusjärjestön ottaessa kantaa koulutuspoliittisiin kysymyksiin. Malli yritysmaailman johtajien aktivoitumisesta koulun suhteen haettiin ulkomailta. Muun muassa Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa yritysjohtajat osallistuivat julkisten koulujen uudistamiseen ja ylläpitoon. Taustalla oli huoli teollisuuden kansainvälisestä kilpailukyvystä ja julkisia kouluja kohtaan kasvava epäily tuottaa oikeanalaista inhimillistä pääomaa. (Ahonen 2004, 320.)

Yhteinen koulu joutui yritysjohtajien toimesta kritiikin kohteeksi myös Suomessa. Ammattitaito asetettiin yleissivistyksen edelle, koululaitosta moitittiin heikosta tuottavuudesta ja koulut haluttiin altistaa vertaileville tulosmittauksille. Lisäksi kuntaliitto otti kantaa koulutuspoliittiseen keskusteluun kannattaessaan koulujen altistamista tulosmittauksille. Kuntaliiton vanavedessä myös suurin palkansaajajärjestö SAK liittyi mukaan koulutuspoliittiseen keskusteluun puolustaessaan poliittisen vallan oikeutta huolehtia hyvinvointipalveluista, joihin myös koululaitos kuuluu. Poliittisten ja talouselämän toimijoiden lisäksi myös kansalaisyhteiskunta heräsi 1990-luvun lopulla keskustelemaan koulun tilasta. Selvimmin tämä näkyi Suomen vanhempien liiton kannanottona kuntien koulupolitiikan eroihin. Media toimi koulua koskevien kannanottojen foorumina, mutta se toi esiin myös oman kantansa esimerkiksi Helsingin Sanomien suhtautuessa myönteisesti koulujen kilpailuttamiseen. Koulutuspolitiikan kentän toimijat olivat siis 1990-luvun loppuun mennessä lisääntyneet kymmenillä uusilla vaikuttajilla. Huomion arvoista kuitenkin on, että mitä enemmän koulutuspolitiikan kentälle hivuttautui markkinavoimien toimijoita, sitä vähemmän siellä oli kasvatustutkijoita. (Ahonen 2004, 320 – 322.)

2.5 Uusliberalismi

Edellä käsitellessämme koulutuspolitiikkaa, kolmen aallon teoriaa ja hyvinvointimallia sivusimme samalla myös siihen liittyvää uusliberalismin käsitettä. Uusliberalistinen ajatusmaailma liittyy läheisesti länsimaisen yhteiskunnan viime vuosikymmenten muutoksiin ja vaikuttaa siksi myös kiinteästi koulujärjestelmän kehittymiseen.

Alkuperäisestä liberalismista voidaan erottaa poliittinen ja taloudellinen näkökulma. Poliittinen liberalismi nousi esiin jo 1600-luvulla ja sillä tarkoitettiin yksilön suvereenisuutta hallitsijaan nähden. Taloudellinen liberalismi syntyi puolestaan 1700-luvulla merkantilismin vastaliikkeeksi. Kun taloutta vapautettiin merkantilismin ahtaista säännöistä, luotiin samalla edellytyksiä kapitalismin kehittymiselle. (Julkunen 2001, 48.)

Uusliberalismista voidaan puhua, kun sosiaalisen valtion vastainen liberalismi sai laajempaa vastakaikua 1970-luvulla. Uusliberalistisia piirteitä oli havaittavissa useilla tahoilla, joille kaikille oli yhteistä yksilön ja taloudellisen toiminnan vapaus suhteessa valtioon. Uusliberalististen oppien mukaan valtion tehtävänä on huolehtia yksilön perusvapauksien, omistusoikeuden ja lainkäytön ylläpitämisestä. (Julkunen 2001, 49.) Suomalainenkin media uutisoi usein tapauksista, jossa yritykset peräänkuuluttavat valtiolta tukea lainsäädännön tai kansainvälisten sopimusten muodossa. Valtion rooli vaikuttaakin muuttuneen valvojasta ja ohjaajasta tukijan ja auttajan suuntaan.

Lisäksi uusliberalistisessa maailmankuvassa valtion nähdään käyttävän sellaisia resursseja, jotka ovat tehokkaammassa käytössä yksityisten käsissä. Markkinavoimien periaatteiden toteuttaminen yhteiskunnan eri osa-alueilla – julkisessa hallinnossa, hyvinvointipalveluissa, työsuhteissa – lisää tehokkuutta ja siten myös taloudellista hyvinvointia. (Julkunen 2001, 49.)

Uusliberalismin aatemaailman siirtämistä politiikan kentälle edusti ensimmäisenä Margaret Thatcherin uusoikeistolainen hallinto. Tavoitteena oli synnyttää yksityisille markkinatoimijoille uutta tilaa ja vapautta. Thatcher onnistuikin muun muassa valtion omaisuuden myynnissä ja julkisen työllisyyden supistamisessa. Hyvinvointivaltion syvällistä reformia Thatcher ei kuitenkaan kyennyt toteuttamaan. (Julkunen 2001, 49.) Vaikka Thatcherin uusliberalistinen ajatusmaailma ei politiikan saralla välttämättä saavuttanutkaan hyvinvointivaltion perusrakenteita, loi se silti pohjaa tulevien vuosikymmenten vapaalle maailmantaloudelle, jossa uusliberaali järjestys on nykyisin vakiinnutettu.

Kun tarkastellaan talouspolitiikkaa, huomataan että uusliberalismi on vahvasti elossa. Markkinakeskeisyydestä on tullut selkeä osa talouspoliittista ajattelua. Maailmantalouden globalisoituminen on aiheuttanut ylikansallisen, nopeaa voittoa valuutta- ja pörssikursseilla etsivän

finanssipääoman kasvun. Sijoituspääomat reagoivat herkästi pieniinkin markkinoiden heilahduksiin, mikä puolestaan synnyttää maailmantalouteen epävakautta. Tätä kautta uusliberalistinen maailmantalouden järjestys vaikuttaa myös yhteiskuntapolitiikkaan. 1970- ja 1980-lukujen luoton tarjonnan ja lainamarkkinoiden suuri kasvu johti keinottelutalouteen, joka puolestaan johti lopulta luotoista, lainoista ja keinottelusta aiheutuneen talouskuplan puhkeamiseen. Yksityisten sijoittajien tappiot olivat huomattavia, ja osa niistä siirtyi julkisen talouden kannettavaksi pankkitukena ja valuuttojen arvon puolustamisena. Tämä taas vähensi suoraan sosiaalipoliittisia resursseja. (Julkunen 2001, 50 – 51.)

Globalisaatio on aiheuttanut talouden yhteen kasvamisen, koska ylikansalliset yhtiöt eivät toiminnassaan enää kunnioita valtioiden maantieteellisiä rajoja. Tällöin uusi maailmanjärjestys asettaa lukuisat hallitukset samansuuntaisten, vaikkakin ristiriitaisten paineiden kohteeksi. Markkinatoimijat vaativat vapautta, rahan vakautta, voittoa edistäviä yhteiskunnallisia olosuhteita. Kansalaiset puolestaan tavoittelevat lisää suojaa, sääntöjä ja elämisen vakautta. (Julkunen 2001, 51.)

2.6 Uusliberalistinen vaihtoehto hyvinvointivaltion koulutuspolitiikan ongelmiin

Ahosen (2001) mukaan Suomessakin ollaan tilanteessa, jossa *koulutusjärjestelmää riepotellaan ”neljän tuulen” taholta*. Nämä neljä tuulta ovat 1) New Public Management, 2) Restauraatio, 3) Lähihallinta ja 4) Uusliberalismi. Syntyy siis kaksi selkeää vastakkainasettelua. **Ensimmäisessä** on kysymys siitä, kenen tehtävä on järjestää koulutusta. *New Public Management* eli NPM painottaa yksityistämistä, markkinamuotoisuutta ja tulosvastuullisuutta. Tämän ajattelutavan mukaan myös koulun tulisi toimia markkinatalouden periaatteiden mukaisesti, jolloin pystyttäisiin pitämään julkisen sektorin – mahdollisesti tuhlaileva – kulutus paremmin hallinnassa. Toisaalta toinen vaatimus on vallan siirtäminen lähemmäs paikallista tasoa, kuten POPS 1994 osoittaa. Tästä syntyy yksi vastakkainasettelu koulutuspolitiikassamme. **Toisessa** vastakkainasettelussa on kysymys koulussa annettavan sivistyksen luonteesta. Restauraatio kannattaa ajatusta Bildungin[2] ja klassisen sivistyksen palauttamisesta koulussa annettavan kasvatuksen lähtökohdaksi. Sen vastapuolena on uusliberaali ajatus koulutuksesta taloudellisen kasvun tuottajana. Toisin sanoen

[2] Käsittelemme opetussuunnitelmateoriaa, johon Bildung-käsite kuuluu, luvussa 4.1.

sivistys on arvokasta vain silloin, kun siitä voi hyötyä taloudellisesti. Restauraation kannattajat puolestaan näkevät, että sivistys sinänsä on itseisarvo. (Ahonen 2001, 156 – 157.)

Palataan uusliberalismiin. Asetelma on mielenkiintoinen, sillä toisille uusliberaaleihin arvoihin pohjautuva yhteiskunta on ainoa oikea suunta, johon hyvinvointivaltiota tulisi kehittää. Toiset puolestaan kokevat sen olevan kuin rutto, joka nakertaa työllä ja vaivalla rakennetun pohjoismaisen hyvinvointivaltion juuria.

Uusliberalistisista arvoista tehokkuus on kaikkien muiden yläpuolella ja kaikki uudistukset pohjautuvat tehokkuuden edistämiseen. Tehokkuuden ajatus on itse asiassa hyvin yksinkertainen: tee enemmän vähemmällä. Tästä on seurauksena se, että tehokkuuden määrää täytyy arvioida. Tulee pohtia, onko työskentely tarpeeksi tehokasta vai voidaanko tahtia vielä kiristää. Koulutuksen puolella oppilaat muuttuvat asiakkaiksi, joita opettajan tulee palvella. Opiskeltaville asioille täytyy löytyä perustelu, miksi niitä opiskellaan, sillä muutoin opiskelu olisi vastoin tehokkuuden periaatetta. (Hilpelä 2001, 139 – 141.)

Antti Hautamäki (1994) määrittelee uusliberalismin pääpiirteet lyhyesti kolmella kohdalla, jotka ovat 1) yrittäjyys ja vapaa markkinatalous, 2) edustuksellinen ja liberaalinen demokratia ja 3) yksilönvapaus. Hyvinvointivaltio on rajoittanut ihmisten vapautta, jonka seurauksena on yrittäjyyden rappiotila. Tämä tarkoittaa, ettei ihmisillä ole enää oma-aloitteisuutta eikä vastuuta, sillä valtio on käytännössä ottanut vallan hallita ja rajoittaa ihmisten elämää. Tätä rajoittamista valtio suorittaa erilaisten vapaata taloutta rajoittavien sääntöjen sekä korkean verotuksen avulla. Hautamäki toteaa, että ”monet ovat tunteenomaisesti takertuneet hyvinvointivaltion rakentamisajan lähtökohtiin”, mistä seuraa se, ettei nähdä maailman muuttuneen. (Hautamäki 1994, 134 – 137.)

Erityisen suurena ongelmana Hautamäki (1994, 146) näkee *egalitarismin*, joka tarkoittaa yksilöiden tasavertaista kohtelua. Hänen mukaansa egalitarismin teoriaa on tulkittu suuressa määrin väärin. Hän kiinnittää huomionsa erityisesti siihen, että tasa-arvo ja erilaisuuden arvostaminen ovat itse asiassa ristiriidassa keskenään. Hän perustelee kantansa sillä, että oikeudenmukainen tai oikeanlainen kohtelu toiselle voi toiselle olla epäoikeudenmukaista tai vääränlaista. Jos kaikkia kohdellaan samalla tavalla ja ajatellaan kaikilla olevan samat tarpeet, ei jää tilaa erilaisuudelle. Uusliberalismissa ihmiset ovat samanarvoisia lain edessä, mutta muutoin he ovat vapaita omine tarpeineen ja tavoitteineen. Hautamäen mukaan juuri uusliberalismissa korostuu individualismi ja yksilön arvostus – tasajaolla ne jäävät saavuttamatta. (Hautamäki 1994, 134 – 160.)

Monet esimerkit puhuvat kuitenkin vapaan markkinatalouden ”tasa-arvoa” vastaan. Yhdysvallat on tyypillinen angloamerikkalainen valtio, jossa toteutuvat Hautamäen mainitsemat uusliberalismin pääperiaatteet ja jossa koulutuskin kuuluu osittain markkinoiden piiriin. Siellä

vapaus ja markkinatalous ovat toimineet toisin kuin Hautamäen visiossa. Tasa-arvo ei olekaan lisääntynyt vaan perheen taloudellisesta asemasta on tullut määräävä tekijä sille, kuuluuko lapsi tulevaisuudessa voittajien vai häviäjien ryhmään. Rikkaaseen eliittiin kuuluvat pystyvät valitsemaan, mihin he jälkikasvunsa sijoittavat ja samalla luovat pohjan oman asemansa uudentamiselle. (Suoranta 2000, 75 – 76.)

Hautamäki suhtautuu mielipiteissään erityisen positiivisesti (uus)liberalismiin. Hän jopa väittää, että liberaalinen demokratia olisi yhteiskunnallisen kehityksen korkein aste (Hautamäki 1994, 165). Aika rohkea väite maailmassa, jossa kaikki suuret valtakunnat ja järjestelmät ovat jossain vaiheessa tulleet tiensä päähän, miksei sitten liberaalinen demokratiakin.

2.7 Globalisaatio

Globalisaatiolla eli maailmanlaajuistumisella tai maapalloistumisella tarkoitetaan maailman pienenemistä. Teknologian nopea kehitys on jalostanut tietoverkot toimittamaan maailman kaukaisimmat kolkat kotiimme silmänräpäyksessä. Selkeimmin globalisaatio on nähtävissä maailmantaloudessa, jossa pääoman haltijat ja pörssikurssit vaihtuvat ajatuksen nopeudella. Eilinen, keskikokoinen pyörremyrsky Teksasissa nostaa tänään Rovaniemellä polttoaineen litrahintaa viidellä sentillä. Näin ollen pieneltä tuntuvat paikalliset talouden heilahtelut voivat aiheuttaa seurauksia ympäri maapalloa. Samalla maailmanlaajuiset markkinat ovat vähentäneet yksittäisten valtioiden voimaa päättää oman kehityksensä suunnasta ja siksi globalisaatio käsitetäänkin usein talouden globalisaationa.

Beck (1999, 43 – 46) erottaa globalisaatiosta globalismin ja globaalisuuden. Globalismilla Beck tarkoittaa näkemystä, jonka mukaan maailmanmarkkinat tukahduttavat tai korvaavat poliittisen toiminnan. Tällä Beck viittaa maailmanmarkkinoiden herruuden ideologiaan, uusliberalismin valtakauteen. Globalismin ideologisena ytimenä Beck näkee sen, että globalismi hävittää ensimmäisen modernin peruserottelun politiikan ja talouden välillä. Globalismi antaa ymmärtää, että valtioita tulisi johtaa kuin yrityksiä. Globaalisuutta Beck (1997, 45) kuvaa puolestaan seuraavasti:

> *Olemme jo pitkään eläneet maailmanyhteiskunnassa, ja vieläpä siinä merkityksessä, että suljetun tilan käsityksestä tulee yhä kuvitteellisempi. Mikään maa, mikään ryhmä ei voi sulkeutua muilta. Erilaiset taloudelliset, kulttuuriset ja*

poliittiset muodot törmäävät toisiaan vasten, ja kaikki itsestäänselvyydet, myös länsimaisen maailman itsestäänselvyydet, tulee perustella uudelleen.

Maailman yhteiskunnalla Beck tarkoittaa niitä sosiaalisia suhteita, jotka eivät ole kansallisvaltion politiikan määrittämiä.

Itse globalisaatiolla Beck (1999, 46) tarkoittaa niitä prosesseja, joiden seurauksena kansallisvaltiot ja niiden suvereenisuus altistuu ylikansallisille toimijoille ja joutuu niiden verkostojen vaikutusten alaisiksi. Beck näkeekin globalisaation tarkoittavan ennen kaikkea kansallisvaltion rapautumista mutta myös sen mahdollista muuttumista ylikansalliseksi valtioksi. Taloudellisen globalisaation lisäksi Beck (1999, 56 – 59) erottaa globalisaatiosta informaation, ekologisen, tuotannon ja kulttuurisen globalisaation.

Myös Tuomioja (1999, 52) näkee globalisaation rajoittavan valtioiden toimintamahdollisuuksia: *”Globalisoituvassa maailmantaloudessa valtiot eivät enää määrittele rajoja yritysten toiminnalle, vaan monikansalliset yritykset asettavat rajat sille, mitä valtioiden on mahdollista tehdä. Suunnan määräävät markkinavoimat, jotka kieltämättä innovatiivisesti ovat tarttuneet uuden informaatioteknologian mahdollisuuksiin ja muokanneet maailmaa mieleisekseen pelikentäksi.”* Tuomioja nostaa esille myös globalisoitumisen myötä levinneitä uusliberalistisia periaatteita: *”Globalisoituminen saattaa vähitellen kaikki alat ja työntekijät kiristyvän kansainvälisen kilpailun alaisiksi, aiemmin suojatuksi katsottua julkista sektoria myöten.”*

Millä tavoin globalisaatiota voidaan sitten hallita ja rajoittaa? Beck (1999, 186) näkee mahdollisena vaihtoehtona ylikansallisen valtion, jonka kautta globalisaation prosessiin voitaisiin tarttua poliittisesti ja säännellä sitä ylikansallisesti. Perinteiset kansallisvaltiot eivät yksin kykene vastaamaan globalisaation asettamiin haasteisiin, mutta ylikansalliset valtiot olisivat vahvoja valtioita, joiden kyky poliittiseen vaikuttamiseen kasvaa yhteistoiminnallisista vastauksista globalisaatioon. Toisin sanoen ylikansalliset valtiot saisivat uskottavuutta, kun ne kykenisivät vastaamaan globalisaation asettamiin haasteisiin. Tuomioja (1999, 58 – 59) on globalisaatiota rajoittavissa keinoissaan Beckiä maltillisempi. Hän näkee tärkeänä toimena vahvistaa hallitusten liikkumatilaa yritysten toimintavapauksien rajoittamisessa. Tuomioja näkee ratkaisuna myös Beckin ylikansalliseksi valtioksi jalostamat ylikansalliset foorumit, joita Tuomiojan mukaan tarvitaan, kun maailmantaloudelle halutaan rakentaa nykyistä sosiaalisemmat ja ympäristöystävällisemmät toimintapuitteet.

Mietittäessä koko maapallon tulevaisuutta, täytyy katseet kääntää globalisaation tulevaisuuteen, koska tulevaan maailmanjärjestykseen vaikuttaa eniten globalisaation täydellisyys. Beck (1999, 262) arvioi, että mikäli yritysten johdossa ei tapahdu radikaalia asenteiden muutosta, voi tulevaisuuden kauhuskenaariona olla Euroopan brasilialaistuminen. Tällä Beck tarkoittaa

erilaisten, pysyvien ryhmittymien syntymistä, jotka rajaavat itsensä suhteessa toisiin yhteenliittymiin ja kamppailevat toisiaan vastaan. Tällöin Beck näkee uusliberalistien voittaneen, myös itsensä vahingoksi. Tällöin kansallisvaltio on siirretty sivuun ja sosiaalivaltio on raunioina. Myös Ball (2001, 21) näkee globalisaation seurausten johtavan kansallisvaltion näkökulmasta lohduttomaan tulevaisuuteen: ”*– – menettävätkö yksittäiset kansalliset valtiot myös poliittisen ja taloudellisen autonomiansa yhä kasvavalle määrälle ylikansallisia organisaatioita? Voidaanko lopulta ehkä sanoa, ettei yksikään valtio todellisuudessa pysty kontrolloimaan enää yhtään mitään!*”

2.8 Uusi maailmanjärjestys – managerialismin, suorituskeskeisyyden ja McDonaldisaation maihinnousu

Hyvinvointivaltion karsinnan yhteydessä on julkisen sektorin osalla arvosteltu sen tuottavuutta ja tehokkuutta. Uusliberalististen periaatteiden pohjalta verorahoille on haluttu enemmän vastinetta. Keskusjohtoisuudesta on pyritty kohti hajautettua johtamisympäristöä, jolloin voimavarojen ja palveluiden jakamista koskevat päätökset tehdään lähempänä varsinaista toimintaympäristöä. Lisäksi julkinen sektori on joutunut selkeiden tehokkuus- ja tulostavoitteiden alaisiksi. Tästä johtuen julkiset organisaatiot on usutettu tietyllä tavoin toistensa kimppuun, kun eri alojen julkiset toimijat taistelevat samoista julkisista varoista. (Ball 2001, 27.)

Julkisen sektorin kilpailuttaminen on lähentänyt sen toimintaperiaatteita varsinaisten liikeyritysten kanssa. Ajatusta siitä, että yhteiskunnan kaikkia rakenteita tulisi johtaa kuin liikeyrityksiä kutsutaan managerialismiksi. Manageri on uuden maailmanjärjestyksen tärkein toimija. Hän vastaa siitä, että hänen johtamansa yksikön toiminta edustaa optimaalista laatua ja erinomaisuutta. Manageri johtaa siten, että työntekijät tuntevat itsensä sekä tilivelvollisiksi että sitoutuneiksi omaan organisaatioonsa. (Ball 2001, 33.) Managerialismin ideologian mukaan resurssit tulee keskittää suurimmat hyödyt tuottaviin kohteisiin ja osoittaa selkeästi, kuinka määrärahat käytetään. Lisäksi managerialismissa korostuu asiakaslähtöisyys, jolloin esimerkiksi koulu nähdään palvelun tarjoajana, oppilaat ja vanhemmat asiakkaina. (Laukkanen 1997, 352 – 353.)

Koska managerialismin toteutuminen edellyttää tehokkuutta ja tuloksellisuutta, on suoristuskeskeisyydestä tullut olennainen osa tämän hetkistä maailmanjärjestystä. Parhaiten

suorituskeskeisyyden tavoittelu näkyy lukuisissa mittauksissa, vertailuissa ja arvioinneissa, jotka kohdistuvat työntekijöihin ja organisaatioihin. Ball (2001, 34) viittaa Lyotardiin kutsuessaan suorituskeskeisyyttä osaksi uutta terrorin kulttuuria tai terrorin järjestelmää. Työntekijöiden ja organisaatioiden tulokselliset näytökset toimivat suorituskyvyn ja tuottavuuden mittareina tai hetkinä, jolloin henkilöitä ylennetään tai tarkastetaan. Näiden mittausten tulokset edustavat yksilön tai organisaation arvoa ja laatua. (Ball 2001, 34.) Tällöin organisaatiot ja niiden työntekijät työskentelevät jatkuvan paineen alaisina. Yhteiskunnasta on tullut osaksi arvioinnin yhteiskunta, kun työntekijöitä tai tuotantoyksiköitä arvostetaan niiden arviointitulosten perusteella. Mikäli työntekijän arvon nouseminen tai laskeminen liittyy häneen kohdistuviin arviointeihin, herää Ballinkin esittämä kriittinen kysymys: Kuka kontrolloi arvioinnin kenttää?

Jatkuva suoritusten esilletuominen ja tulosten korostaminen muodostaa vaatimuksia, odotuksia ja menetelmiä, jotka saavat työntekijät tuntemaan itsensä jatkuvasti tilivelvollisiksi ja tarkkailluiksi. Tämä synnyttää organisaatioiden sisällä ristiriitaisia paineita, jotka puolestaan aiheuttavat työntekijöissä epätietoisuutta. Arvioinnin alaiseksi joutumisen pelko näkyy myös koulumaailmassa ja aiheuttaa Ballin (2001, 35 – 36) mukaan seuraavia ilmiöitä:

a) Työhön liittyvä stressi ja emotionaaliset paineet kasvavat.
b) Työn tahti ja intensiivisyys kasvaa.
c) Sosiaaliset suhteet muuttuvat. On todisteita siitä, että kilpailu opettajien ja laitosten välillä kovenee. Kouluelämän seurallisuus tulee rappioitumaan.
d) Paperityön määrä kasvaa ja järjestelmän ylläpito ja raporttien laadinta vaatii yhä enemmän työtä.
e) Opettajien työn ja tuloksien tarkastukset lisääntyvät.
f) Kehittyy kuilu päätöksentekijöiden ja opettajien välille. Arvot, tarkoitukset ja perspektiivit ovat erilaiset. Päätöksentekijät ovat kiinnostuneita budjetin tasapainosta, rekrytoinnista, PR-toiminnasta ja johtamiskäsitteistä, kun taas opetushenkilökunta on huolissaan opetussuunnitelmien kattavuudesta, luokkien hallinnasta, oppilaiden tarpeista ja tulosten kirjaamisesta.

George Ritzerin McDonaldisaation malli kuvaa hyvin nykyisessä maailmanjärjestyksessä vallitsevaa arvopohjaa. Ritzer (2004, 12 – 15) ei rajaa McDonaldisaatiota käsittämään pelkkää pikaruokakulttuurin maailmanlaajuista leviämistä, vaan hän viittaa siihen prosessiin, jonka myötä McDonald’sin toimintaperiaatteet saavuttavat hallitsevan aseman yhä uusilla yhteiskunnan sektoreilla. Ritzer kuvaa McDonald’sin menestyksen mallia neljän elementin avulla:

1. McDonald’s tarjoaa tehokkuutta. Asiakkaan näkökulmasta se tarkoittaa sitä, että asiakas pääsee tehokkaasti ja nopeasti nälkäisyyden tilasta kylläiseksi. Työssäkäyvät vanhemmat voivat ruokkia perheensä tehokkaasti ja vaivattomasti ajamalla autokaistaa pitkin.

2. McDonald’s tarjoaa asiakkailleen ruokaa ja palveluita, jotka on helppo laskea. Suuren hampurilaisen ja suurten ranskalaisten edullisuus muihin aterioihin nähden on helppo laskelmoida. Määrä korvaa laadun, myös asiakkaan näkökulmasta. Lisäksi pikaruokaravintolassa asioidessaan asiakkaat säästävät aikaa. Tilaaminen ja syöminen on nopeaa.

3. McDonald’s tarjoaa ennustettavuutta. Ateriat ja niiden laatu ovat samat jokaisessa maailman kolkassa. Ihmiset tietävät, että he saavat tänään saman makuisen hampurilaisaterian kuin saivat eilenkin. Tuttu makuelämys koetaan turvalliseksi vaihtoehdoksi.

4. McDonald’s kontrolloi. Työntekijät on koulutettu seuraamaan tiettyjä toimintakaavoja ja ravintolapäälliköt varmistavat, että työntekijät noudattavat näitä toimintakaavoja. Lisäksi McDonald’s kontrolloi asiakkaita. Suppeat ruokalistat ja epämukavat muovipenkit saavat asiakkaat toteuttamaan johdon tahtoa – syömään nopeasti ja lähtemään. Asiakkaat tekevät jopa osan työstä noutaessaan ruoan pöytäänsä ja korjatessaan tarjottimensa käärepapereineen.

Samansuuntaiset toimintaperiaatteet toteutuvat instituutioissa, jotka tarjoavat McDonald’sin kaltaista tehokkuutta ja järjestelmällisyyttä asiakkailleen. McDonald’sin tapaan useat instituutiot tavoittelevat korkeamman tuoton ja matalampien kulujen periaatetta tuotteen laadun ja työyhteisön hyvinvoinnin kustannuksella. Ritzer (2004, 18 – 19) kokeekin McDonaldisaation merkittäväksi uhkatekijäksi. Hänen mukaansa McDonaldisoituneet systeemit tylsyttävät ihmisen luovuuden. Ne estävät meitä tekemästä asioita, joita tekisimme ilman McDonaldisoituneita systeemeitä. Ihmisissä piilevä potentiaali jää näin ollen käyttämättä.

3 PERUSKOULU – KOKO KANSAN YHTEINEN POHJAKOULU

Koululla on merkittävä rooli yhteiskunnassamme, sillä suomalainen koulu on instituutio, jonka läpi käy lähes sataprosenttisesti koko ikäluokka. Tämä aiheuttaa sen, että koulun rooli on kaksijakoinen. Koulu toisaalta valmistaa ja kasvattaa yhteiskuntaamme uusia kansalaisia antamalla heille riittävät valmiudet toimia täysivaltaisesti. Toisaalta koulu on juuri kasvattajana myös osaltaan vaikuttamassa siihen, millaisessa yhteiskunnassa tulevaisuudessa elämme. Koulu voidaan siis nähdä myös tulevaisuuden tekijänä – ei pelkästään tulevaisuuden renkinä. Usko koulutuksen voimaan ja yleiseen sivistykseen yhteiskunnan kehittäjänä aiheutti sen, että meillä on aina 1970-luvulta lähtien ollut koko ikäluokan käsittävä peruskoulu. Niin itsestään selvältä kuin peruskoulu nykyään tuntuukin, on se iältään varsin nuori.

Edellä olemme kuvanneet sitä yhteiskuntaa, jossa koulu tekee kasvatustyötään. Pyrimme luomaan taustan, jota vasten seuraavaksi kuvaamiamme muutoksia voisi paremmin ymmärtää. Siirrymme siis kuvaamaan koulujärjestelmämme kehitystä toisen maailmansodan jälkeisessä Suomessa. Keskitymme pääasiassa peruskouluun ja jonkin verran myös sitä edeltävään aikaan.

3.1 Rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun

Ennen peruskoulua maassamme oli käytössä rinnakkaiskoulujärjestelmä, joka palveli maatalousvaltaisen yhteiskunnan tarpeita. Feodaali- ja agraariyhteiskunnissa oppiminen tapahtui pääasiassa perhepiirissä, eikä laajamittaiselle julkiselle koulutukselle ollut tarvetta. Sosiaalistaminen agraariyhteiskunnassa tapahtui mallioppimisena perheen yhteisen työnteon ja askareiden kautta. Tämän hyvinkin paikallaan pysyvän yhteiskunnan rikkoi teollistuminen ja sen myötä yleistynyt palkkatyö. (Lehtisalo & Raivola 1999, 22 – 23.) Palkkatyö ei siis enää tapahtunut kotioloissa, jolloin sosiaalistamista ei tapahtunut samoin kuin aiemmin. Tämän tyhjiön

täyttämiseen tarvittiin uudenlaista koululaitosta. Yhteiskunnan muuttumisen luonnollisena seurauksena oli yleisen sivistystarpeen kasvu.

Yleisen sivistystarpeen kasvu johti siihen, että yhä useampi halusi kansakoulun jälkeen oppikouluun, koska oppikoulun tarjoama opintie nähtiin parempana vaihtoehtona kuin kansalaiskoulu. Oppikoulun tehtävänä oli kuitenkin pääasiassa valmistaa yliopisto-opintoihin, eikä sen opetussuunnitelmaa oltu tarkoitettu käsittävän suurinta osaa väestöstä. Kun vielä vuonna 1939 oppikoulun keskiasteen eli ns. keskikoulun aloitti 11 prosenttia ikäluokasta, oli siirtyneitä vuonna 1969 jo 60 prosenttia. (KM 1970a, 13 – 14.) Näistä luvuista voi myös havaita selvästi yhteiskunnan muutoksen toisen maailmansodan jälkeen. Kaupungistuvan Suomen uudet sukupolvet elivät toisenlaisessa maailmassa kuin vanhempansa, joten myös koulun täytyi muuttua.

Vähitellen havahduttiin siihen tosiasiaan, että vallalla oleva koulujärjestelmä oli riittämätön, sillä se oli käytännössä peräisin sadan vuoden takaa, eikä sellaisenaan voinut tyydyttää yhteiskunnan sivistystarvetta. Rinnakkaiskoulu oli kehittynyt yhteiskunnassa, jota ei enää ollut olemassa. Ymmärrettiin, että koulun rooli on keskeinen sosiaalisessa kasvatuksessa ja yhteistyötaitojen kehittämisessä. Sivistystarpeen kasvu puolestaan näkyi siinä, että koulunkäynnin kesto oli hiljalleen pidentynyt. Aluksi vapaaehtoisesta nelivuotisesta kansakoulusta oli oppivelvollisuuden säätämisen myötä tullut käytännössä pakollinen oppivelvollisuuden piiriin kuuluneille ja jatkokoulusta kehittyi 2 – 3-vuotinen kansalaiskoulu. (KM 1970a, 13 – 14.) Yhteiskunnan muuttuessa eivät laskento ja lukutaito olleet enää riittäviä täysivaltaisen kansalaisen taitoja. Käytännössä tämä johti siihen, että koulunkäynti piteni vähitellen niin paljon, ettei koulunkäynnin kesto ainakaan ollut ongelmana yhtenäiskouluun siirtymisessä (KM 1970a,14).

Jukka Sarjala (2002, 10) lukee peruskoulu-uudistuksen itsenäisen Suomen tärkeimpien yhteiskunnallisten ratkaisujen joukkoon. Siirtyminen ei kuitenkaan tapahtunut hetkessä ja ongelmitta. Vaikka yhtenäiskouluun siirtyminen ajoittuu 1970-luvulle, on sen historia huomattavasti vanhempi. Keskustelu koko kansan yhteistä pohjakoulusta ulottuu niinkin kauas kuin 1800-luvun puoleen väliin, jolloin esimerkiksi Uno Cygnaeuksen ja Y.S. Yrjö-Koskisen tavoitteena oli koko kansan opettamisesta vastaavan kansakoulun perustaminen (Sarjala 2002, 10). Todellinen pyrkimys yhtenäiskouluun on nähtävissä muun muassa Yrjö Ruudun johtaman komitean mietinnössä vuodelta 1948, tosin aiemminkin koulurakennetta koskevia uudistuksia oli esitetty (ks. Sarjala 2002, 11 – 13). Vuoden 1948 komiteanmietintö ei kuitenkaan johtanut toimenpiteisiin peruskoulun synnyttämiseksi (KM 1970a, 15). Toinen yritys tapahtui R.H. Oittisen johdolla vuonna 1959. Oittisen kouluohjelmakomitea sai aikaan sen, että alettiin ottaa askeleita kohti yhtenäiskoulua ja jo vuonna 1963 eduskunta esitti hallitukselle, että hallitus alkaisi selvittää miten yhtenäiskouluun voitaisiin siirtyä. Vuonna 1965 aloitti työnsä L. Arvi P. Poijärven

koulunuudistustoimikunta, jonka tehtävänä oli tehdä peruskoulun pedagoginen perusselvitys. (KM 1970a, 15.)

Koulunuudistustoimikunnan työ johti siihen, että Paasion ensimmäinen hallitus antoi lakiesityksen peruskouluun siirtymisestä vuonna 1967. Laki ei kuitenkaan valmistunut helposti, sillä kielikysymys muodostui ongelmaksi. Ennen kuin pystyttiin siirtymään peruskouluun, oli päätettävä, kuinka montaa vierasta kieltä siellä opetetaan. Opetusministeri R.H. Oittisen esityksessä oli mukana vain yksi vieras kieli. Kuitenkin Suomen kaltaisessa maassa, jossa on kaksi virallista kieltä ja jossa ruotsin kielellä on perinteisesti ollut vahva asema, päätös ei ollut aivan yksinkertainen. Käytännössä kielipolitiikka jarrutti peruskouluun siirtymistä huomattavasti. Lopulta Johannes Virolaisen toimiessa opetusministerinä päädyttiin kompromissiin, jonka mukaan peruskoulussa opetetaan kahta vierasta kieltä ja suomenkielisillä oppilailla tämä tarkoitti, että toinen pakollisista kielistä oli ruotsi. Peruskouluun siirtyminen päästiin lopulta aloittamaan vuosina 1972 – 77 siten, että ensimmäisenä peruskouluun siirryttiin Itä- ja Pohjois-Suomesta alkaen. (Sarjala 2002, 16 – 17.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1970 oli lähtökohtana se, että rinnakkaiskoulu oli ollut liian jyrkkärajainen. Se oli jakanut oppilaat liian yksioikoisesti kahteen ryhmään: käytännön töiden ja teoreettisten töiden tekijöihin. Uuden yhtenäiskoulun haluttiin säilyttävän oppilaita valikoivan tehtävän siten, että jokaiselle löytyisi sopivin koulu- ja työura. Samalla kuitenkin haluttiin edesauttaa kiireettömyyttä ammatinvalinnassa. Peruskoulu muotoutui lopulta kuusivuotisesta ala-asteesta ja kolmivuotisesta yläasteesta koostuvaksi kouluksi. Yläasteen kohdalla luovuttiin sinne kaavaillusta linjajaosta, jossa olisi ollut mahdollista valita käytännön, yhden tai kahden vieraan kielen linja. (KM 1970a, 15 – 17.) Peruskoulusta on muodostunut sittemmin suomalaisen hyvinvointivaltion lippulaiva, mistä on osoituksena muun muassa menestyminen PISA[3] -tutkimuksissa.

Edellä kuvasimme siis peruskoulun syntyvaiheita. On hyvin tärkeää huomata, että koulutuksen ja yhteiskunnan välillä on jatkuva vuorovaikutussuhde. Mikään koulujärjestelmä ei ole syntynyt tyhjästä, vaan se on syntynyt yhteiskunnan taloudellisista ja sosiaalisista tarpeista. Jotta pystyisimme ymmärtämään suuntaa, johon peruskoulua ollaan kehittämässä, on aluksi palattava peruskoulun syntyhetkiin. Pelkästään viimeisten vuosikymmenien tarkastelu ei luo riittävän laajaa kuvaa kokonaisuudesta ja siksi olikin perusteltua aloittaa tarkastelu kauempaa.

[3] PISA – Programme for International Students Assessment: OECD:n tutkimussarja, jonka tarkoituksena on selvittää 15-vuotiaiden OECD:n jäsenmaiden nuorten oppimista, analyysi- ja kommunikaatiotaitoja. Ensimmäinen tutkimus oli PISA 2000 -tutkimus, jossa pääpaino oli äidinkielessä. Toisessa PISA 2003 -tutkimuksessa painotettiin matemaattisia taitoja ja kolmannessa PISA 2006 -tutkimuksessa luonnontieteiden osaamista. (OECD 2006.) Suomi on saanut osakseen paljon kansainvälistä huomiota sijoittumalla kerta toisensa jälkeen tutkimuksen kärkikaartiin.

Lisäksi on todettava, ettei mikään koulujärjestelmä ole täydellinen, vaan jokaisessa järjestelmässä on omat epäkohtansa. Jukka Sarjala (2002) toteaa kuitenkin, että peruskoulun toiminta on ollut tuloksellista. Esimerkkeinä hän mainitsee muun muassa kansakunnan osaamisen lisääntymisen kaikkia koskevan yhdeksänvuotisen koulun myötä, lukioon siirtymisen yleistymisen myös syrjäisemmillä seuduilla, Suomen kohoamisen teknologian osaamisen huippumaaksi ja menestymisen kansainvälisissä koulusaavutusten vertailuissa (Sarjala 2002, 21).

3.2 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus peruskoulun kulmakivenä

Paradigman muutos mahdollisti yhtenäiskoulun syntymisen. Vaikka peruskouluun siirryttiinkin vasta 1970-luvulla, sen synnytysponnistelut, joista jo aiemmin mainitsimme, ovat suurelta osin 1960-luvun perua. Ajan henkeä kuvaa (tosin sosiaalipolitiikan puolelta) hyvin seuraava lainaus:

> *Ei liene luonnollisempaa otaksumaa kuin se, että kansalaisten yhteistoiminnan ylimpänä tavoitteena on kansalaisten paras. Kun kansalaiset asettuvat keskenään yhteistoimintaan, eikö tämä tapahdu kansalaisten parasta tavoitellen. Eikö siis yhteiskuntapolitiikan ylin tavoite ole kaikessa yksinkertaisuudessaan oleva juuri kansalaisen paras?* (Kuusi 1961, 18.)

Lainaus on peräisin Pekka Kuusen (1961) *60-luvun sosiaalipolitiikka* -teoksesta, jossa hän katsoo, että 60-luvusta on tuleva käänteentekevä vuosikymmen sosiaalipolitiikassa (emt. 354). Kovin väärässä Kuusi ei ollutkaan. 60-luvulla kansalaisen parasta lähdettiin todenteolla toteuttamaan peruskoulun muodossa. Tuolloin oltiin lähestymässä koulutuspolitiikan toisen aallon (ks. luku 2.3) huippua, jonka yhdeksi suureksi saavutukseksi muodostui yhtenäinen peruskoulu. Mielenkiintoista tässä kehityksessä on se, että Kuusi ehdotti sosiaalimenojen kasvattamista 1950-luvun taloudellisen taantuman aikoihin ja että ne vieläpä kaiken lisäksi toteutuivat – mittavammin kuin Kuusi osasi ennakoida (Jallinoja 1994, 22; Kuusi 1961, 356 – 357). Vaikka kyseessä onkin sosiaalipoliittisista ratkaisuista, liittyy sekä edellä kuvattu koulutuspoliittinen että nyt esitelty sosiaalipoliittinen kehitys tiiviisti toisiinsa, sillä molemmissa oli kyse tasa-arvon lisääntymisestä yhteiskunnassa. 1960-luvun tasa-arvoisessa hengessä laskettiin perusta suomalaiselle peruskoululle.

Poijärven johtaman Koulunuudistuskomitean mietinnön (KM 1966) ensimmäisessä luvussa esitetyt perusteet yhtenäiskoululle ovat edelleen ajankohtaisia. Yhtenäisen peruskoulun tarve kumpuaa yhteiskunnan muutoksista, joita Koulunuudistuskomitean mukaan ovat perinteisen

käsityksen yhteiskunnallisista eroista väistyminen, massatiedotusvälineiden lisääntyminen, demokratian arkipäiväistyminen ja Suomen entistä aktiivisempi rooli kansainvälisenä toimijana (KM 1966, 9 -10).

Mainitut perusteet voisivat olla yhtä hyvin peräisin jostakin 2000-luvulla kirjoitetusta mietinnöstä: onhan Suomen rooli kansainvälisenä toimijana edelleen vahvistunut EU:n myötä, massatiedotusvälineiden merkitys on edelleen voimistunut Internetin vaikutuksesta eikä kukaan pysty kiistämään, ettei suomalainen demokratia olisi maailman huippua. Toisaalta kysymys yhteiskunnallisista eroista on ristiriitainen. Kun vuonna 1960-luvun puolessa välissä Poijärven johdolla rakennettiin muun muassa yhteisen peruskoulun kautta hyvinvointivaltion perustuksia, ollaan 1990- ja 2000-luvuilla näitä rakenteita jo purkamassa. Vaikka elämme edelleenkin varsin tasa-arvoisessa yhteiskunnassa, saattaa tilanne tulevaisuudessa olla toisenlainen.

Yleisen sivistystarpeen kasvun lisäksi peruskoulun perimmäisenä ideologiana voidaan katsoa olleen tasa-arvon. Kuitenkin tasa-arvon määrittely on jo vaikeampaa ja se, mitä tasa-arvolla tarkoitetaan, riippuu puhujasta ja näkökulmasta. Lukkarinen (2002, 137) toteaa, että suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tasa-arvoa pidetään niin itsestään selvänä asiana, ettei sitä käsitellä tarpeeksi syvällisesti. Lukkarisen mukaan: ”*Periaate toimii yhtä hyvin perusteluna opettajan lomautusten vastustamiselle kuin erityislahjakkaiden lasten opetusryhmien perustamiselle* (Lukkarinen 2002, 137).”

Tasa-arvoon liittyy vapaus, jota on perinteisesti määritelty kahdella, toisistaan oleellisesti poikkeavalla tavalla. *Positiivinen vapaus*, johon hyvinvointivaltion idea suurelta osin perustuu, että yksilö on oikeutettu saamaan osansa yhteiskunnan tuotoksista ja pääomasta. Tähän hänellä on oikeus sen perusteella, että hän kuuluu kyseiseen yhteisöön. Esimerkiksi suomalainen on kansallisuutensa perusteella oikeutettu ilmaiseen opiskeluun. Toisen tulkinnan mukaan vapautta on se, että yksilö voi ilman rajoituksia toteuttaa itseään. Valtion ei tulisi rajoittaa yksilön toimintaa, vaan jokaisella on oikeus tehdä tai olla tekemättä asioita omien mieltymystensä mukaisesti. Tällaista vapautta kutsutaan *negatiiviseksi vapaudeksi*. Yksilö on negatiivisen vapauden tulkinnan mukaan autonominen ja hänen toimintaansa voi rajoittaa vain yksi seikka: muiden autonomian ja vapauden kunnioittaminen. (ks. Ahonen 2003, 16 – 17.)

Peruskoulun toimeenpanon aikaan ilmestyi kaksi merkittävää vapautta käsittelevää teosta, yhteistä hyvää ja yksilönvapautta yhdistelevän John Rawlsin *Theory of Justice* ja Robert Nozickin *Anarchy, State and Utopia*, jossa yksilönvapaus on kaiken ehdottomana lähtökohtana. Pohjoismainen hyvinvointivaltio on ollut lähellä Rawlsin oikeudenmukaista ja liberaalia valtiota, sillä vaikka valtion rooli onkin ollut vahva, on se pystynyt takaamaan kansalaisille vapauden ja mahdollisuudet muun muassa ilmaiseen koulutukseen ja julkiseen terveydenhuoltoon. (Uusitalo

1994, 79). Kuitenkin nykyinen kehitys viittaa siihen, että uusliberaalien arvojen vahvistuessa myös Pohjoismaissa on siirrytty yhä enemmän Rawlsin ajatuksia mukailevasta mallista kohti Nozickin mallia, jossa valtion tehtävänä on lähinnä yhteiskuntarauhan takaaminen.

Tasa-arvon käsite ei ole yksiselitteinen ja se, mikä milloinkin on koettu tasa-arvoksi, on vaihdellut koululaitoksemme historian aikana. Kuitenkin suomalaisen hyvinvointivaltion koulutusjärjestelmälle tyypillistä on ollut, että tasa-arvoksi koetaan nimenomaan yhdenvertaisten mahdollisuuksien tarjoaminen jokaiselle peruskoulussa. (Sarjala 2002, 3 – 4.) Suomessa jokaisella on oikeus käydä koulua ja edetä niin pitkälle kuin motivaatio ja kyvyt riittävät. Tätä ideaa ei uusliberalismin otteessa toimiva koulutuspolitiikkammekaan ole, ainakaan toistaiseksi, halunnut muuttaa.

Tasa-arvosta puhuttaessa on huomioitava, ettei kaikilla ole mahdollisuuksia edetä samaa tahtia koulupolulla, joten yhtenäisen opetuksen rinnalle on kehitetty tukitoimenpiteitä estämään koulutuksellisten erojen kasvaminen. Tätä kutsutaan positiiviseksi diskriminoinniksi. (Lukkarinen 2002, 139 – 141.) Kykyjen mukaan erottelemisen ajatellaan toteuttavan tasa-arvoa eroten näin rodun, uskonnon tai varallisuuden perusteella tapahtuvasta diskriminoinnista ja epätasa-arvosta. Tässä kohdassa haluamme huomauttaa, ettei positiivisella diskriminoinnilla oteta kantaa esimerkiksi segregaatioon erityisopetuksessa, sillä positiivista erottelua tapahtuu myös inkluusioon perustuvassa opetuksessa.

3.3 Koulu kansallisvaltion näkökulmasta

Aiemmassa kappaleessa esillä olleet tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat merkittäviä käsitteitä myös kansallisvaltion näkökulmasta. Perinteisesti kansallisvaltio nähdään yhtenäisestä kansasta muodostuneena suuryhteisönä, jolla on omat elinrajansa, oma kielensä ja oma kulttuurinsa. Kansan yhtenäisyydestä puhuttaessa tasa-arvo ja yhdenvertaisuus nousevat tärkeään rooliin. Yhteinen, kaikille samat koulutukselliset mahdollisuudet tarjoava peruskoulu on yksi tärkeimmistä kansallisvaltion ylläpitäjistä toteuttaen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteita. Tällöin mahdollinen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden horjuminen koulutuksen kentällä vaikuttaa myös siihen, mitä tulevaisuudessa ymmärrämme suomalaisuudella.

Globalisaation kiihtyessä kansalliset erot ovat kaventuneet ja kansallisvaltioista on tullut samalla aiempaa merkityksettömämpiä. Kansallisvaltioiden aseman muutos on kiinteästi kytköksissä maailmantalouden muutoksiin. Kulutusorientoitunut, ylikansallinen länsimainen

yhteiskunta on tuottanut ympäristö- ja väestökysymyksiä, joita ei voida enää yksittäisten valtioiden voimin ratkaista. Näin on syntynyt myös ylikansallisia identiteettejä, jotka eivät enää kiinnity yhteen maahan ja yhteen kansakuntaan. Kansakuntien välisten rajojen madaltuessa myös niiden koulutusrakenteet, opetussuunnitelmat ja opetusjärjestelyt ovat lähentyneet toisiaan. Näin ollen globalisoitumista tapahtuu myös koulutusjärjestelmien sisällä. (Rinne 2002, 95.)

Samalla kun länsimaiset koulutusjärjestelmät ovat osittain sulautuneet, on kansallisten hallitusten valta päättää omista koulutusjärjestelmistään heikentynyt. Kun kansallisten hallitusten ote koulutuksen kontrollista heikkenee tai irtoaa kokonaan, on tilalle astumassa yhtäältä ylikansalliset ja toisaalta paikalliset toimijat. Seurauksena voidaan nähdä koulutuksen kansallisvaltioihin kytkeytyneen historiallisen tehtävän vaarantuminen. (Rinne 2002, 96.) Kouluhan perinteisesti vahvistaa kansallisvaltiota siirtämällä kansallista kulttuuria eteenpäin. Suomessa jo koulujärjestelmän toteutustapa välittää koulupolun kävijöille sellaisia perinteisiä arvoja kuin tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Mikäli kansallinen kyky kontrolloida koulutusta heikkenee, vaarantuvat myös kansallisten arvojen välittyminen seuraaville sukupolville. Tällöin koko kansallisvaltion olemassaolo, ainakin perinteisessä mielessä, voidaan kyseenalaistaa.

Länsimaisen yhteiskunnan täydellistä sulautumista ei ole kuitenkaan näköpiirissä, joten on myös mahdollista, että koulutus jää jäljellejääneiden kansallisvaltion rippeiden tärkeimmäksi ja tehokkaimmaksi välineeksi. Koulutuksen rooli kansallisen kilpailukyvyn osana on kiistaton, jolloin myös koulutuksen tuottama yhtenäisyys ja kansalaisidentiteetti saatetaan nähdä tärkeänä itseisarvona. Oli tulevaisuudenskenaario mikä tahansa, ovat kansallisvaltio ja koulujärjestelmä silti kiinteästi kytköksissä toisiinsa. (Rinne 2002, 96.)

3.4 Hyvinvointivaltion karsinnan teoria

Hyvinvointivaltion karsinnan teoria liittyy läheisesti luvussa 2.1 esitettyyn kolmen aallon teoriaan. Kun sotien jälkeisten vuosien aikana rakennettu hyvinvointivaltio havaittiin 1980-luvulla liian kalliiksi, kyseenalaistettiin ajatus vahvasta hyvinvointivaltiosta ja alettiin puhua hyvinvointivaltion kasvun karsinnasta, rajoittamisesta ja supistamisesta. Uusliberalistisen talous- ja yhteiskuntapolitiikan esiinmarssi on aiheuttanut hyvinvointipolitiikan eetoksen vaihtumisen. Uusliberalistisen talous- ja yhteiskuntapolitiikan mukaan on pelkästään luonnollista ja

tuloksellista, että valtion tehtäväalue minimoidaan ja markkinoiden pelitilaa lisätään. (Rinne 2002, 100.)

1970-luvulta lähtien pohjoismaisen hyvinvointivaltion perinteiset arvot – tasa-arvo, turvallisuus, yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus – on alettu nähdä valtion harjoittamana holhouksena, kansalaisten oma-aloitteisuuden ja omavastuisuuden tuhoamisena sekä ennen kaikkea julkisten varojen katteettomana tuhlaamisena. Hyvinvointivaltion on perimmiltään arvosteltu sisältävän piirteitä myös yksilöä sortavasta kollektivismista ja totalitarismista. (Rinne 2002, 100 – 101.)

Teoriassa kasvavien julkisten menojen ongelma voidaan ratkaista kahdella tavalla: Vähentämällä julkisia menoja siten, että julkisista varoista riittäisi vähän jokaiselle jakajalle, tai kasvattamalla käytettävissä olevia resursseja, jolloin julkisia varoja olisi enemmän jaettavaksi. Käytännössä jälkimmäisen vaihtoehdon toteuttaminen on kuitenkin valtaosalle hyvinvointivaltioista mahdotonta, joten jäljelle jää hyvinvointivaltion karsiminen ja kasvun rajoittaminen. (Bonoli 2000, 119.)

Hyvinvointivaltion ekspansio on luonut useita eriytyneitä asiakaskuntia etuineen ja etujärjestöineen. ”*Päivähoitopalvelun supistaminen saa vastaansa pienten lasten vanhemmat, eläkkeiden leikkaus eläkeläisjärjestöt.*” (Julkunen 2001, 24.) Hyvinvointivaltiossa harjoitettujen leikkausten haitat kohdistuvat täten myös tiettyihin selvästi osoitettaviin ryhmiin, mikä taas tarkoittaa sitä, että leikkauksissa menettänyt osapuoli rankaisee puolueiden päättäjiä median välityksellä tai vaaleissa. Tämä puolestaan johtaa siihen, että päättäjät pyrkivät välttämään syyntakeisuutta toteuttamissaan karsintatoimissa. Tähän päättäjät tarvitsevat avuksi strategioita, joilla päätösten poliittista hintaa ja syyllisyyttä voidaan jakaa. Leikkauksia perustellaankin usein julkisen toiminnan rahoituskriiseillä. Leikkaustoimien perusteluissa voidaan kuitenkin nähdä tietynlaista paradoksaalisuutta, kun hyvinvointivaltion karsimista perustellaan sen säilyttämisellä, jotain on purettava, jotta voitaisiin säilyttää hyvinvointivaltion terve ydin. Siksi budjetti- ja rahoituskriisit ovatkin päättäjille hyvä mahdollisuus toteuttaa leikkauksia, muuttaa pelin sääntöjä. (Julkunen 2001, 24-26.)

4 OPETUSSUUNNITELMA OHJAA OPETUKSEN JÄRJESTÄMISTÄ

Tässä luvussa tarkoituksenamme on perehtyä opetussuunnitelman käsitteeseen, joka on oleellinen tarkasteltaessa peruskoulun kehittämistä. Opetushallitus on noin kymmenen vuoden välein julkaissut Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, joiden antamissa puitteissa kunnat ja koulut ovat tehneet omat kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. Ennen kuin rupeamme varsinaisesti käsittelemään peruskoulun opetussuunnitelmia, on syytä keskittyä siihen, mitä opetussuunnitelmalla tarkoitetaan ja millaisia ulottuvuuksia kyseinen termi tarjoaa puhujasta riippuen.

Opetussuunnitelma on eräänlainen kompromissi, jossa oppiaineille ja -sisällöille on annettu tietty määrä tunteja. Ennen kuin tähän kompromissiin on onnistuttu pääsemään, on jouduttu ratkaisemaan, mitkä oppiaineet ovat tärkeitä ja saavat enemmän aikaa opetuksessa ja mitkä oppiaineet puolestaan selviävät vähemmällä tuntimäärällä. Opetussuunnitelma ilmentää näin yhteiskunnan arvoja. Se ei ole arvojensa ja ideologiansa puolesta neutraali, vaikka niin saatammekin helposti ajatella. Michael W. Apple (2004, 7 – 8) esimerkiksi kiistää, että opetus voisi jollain tavalla koskaan olla neutraalia, sillä arvotukset, jotka ovat peräisin kulttuurisesta pääomasta, ovat sisällytetty opetussuunnitelmaan.

Voidaanko kouluopetusta ajatella ilman opetussuunnitelmaa? Tähän kysymykseen Tero Autio ja Eero Ropo (2004) antavat viisi vastausta: 1) Opetussuunnitelma on koulun olemassaolon kannalta välttämätön, sillä sekä koulunpidon teoreettinen että käytännöllinen näkökulma sisältyy opetussuunnitelmaan. Koulutuksen kaikkien osapuolten on hyväksyttävä opetussuunnitelman toteuttaminen, jotta koulun kehittämistyö olisi mahdollista. 2) Opetussuunnitelma on tärkeä opettajan ammatillisen kehityksen kannalta. 3) Opetussuunnitelma on tärkeä tekijä kansallisen identiteetin kehittymisessä, sillä opetussuunnitelmasta välittyy kansakunnan tärkeänä pitämä kulttuuriperintö sukupolvelta toiselle. 4) Opetussuunnitelma ylläpitää kansakunnan kilpailukykyä välittämällä tarpeellisia tietoja ja taitoja. 5) Opetussuunnitelma ottaa kantaa yksilöidentiteettiin ja sen kehittymiseen. (Autio & Ropo 2004, 234 – 236.)

Mitä sitten tarkoitamme, kun puhumme opetussuunnitelmasta? Angloamerikkalaisessa traditiossa opetussuunnitelmasta käytetään termiä *curriculum*, tosin termit opetussuunnitelma ja curriculum eivät täysin vastaa toisiaan. Saksalaisessa traditiossa, kuten Suomessakin, käytetään usein *didaktiikkaa*[4] latinalaisperäisen curriculumin sijasta. Didaktiikka puolestaan angloamerikkalaisessa kasvatustieteellisessä kontekstissa tarkoittaa pelkästään opetuksessa käytettyjä ”temppuja”. Riippuu siis puhujasta, kuinka laajaksi kyseiset termit käsitetään.
Yhtenä merkittävimpänä curriculum-teoreetikkona 1900-luvun loppupuoliskolla voidaan pitää Ralph Tyleria, jonka opetussuunnitelmamalli on ollut keskeinen viimeisten vuosikymmenien aikana opetussuunnitelmateorian alueella. Hän esittelee mallinsa neljä periaatetta teoksessa *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, joka ilmestyi vuonna 1949. Tylerin malli korostaa 1) tavoitteiden ja päämäärien asettelun merkitystä opetuksessa, 2) parhaiden opetusmenetelmien valitsemista tavoitteiden saavuttamiseksi, 3) opetusmenetelmien tarkoituksenmukaista organisointia ja 4) opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen arviointia. (Autio & Ropo 2004, 245 – 246.)

Suomi–englanti-sanakirja antaa hyvän esimerkin opetussuunnitelman määrittelyn problematiikasta. Sanalle opetussuunnitelma se tarjoaa vaihtoehdot: *syllabus*, joka paremminkin tarkoittaa opetusohjelmaa tai lukusuunnitelmaa, ja *curriculum*. Kelly (1999) esimerkiksi huomauttaa, että monet rinnastavat kyseiset termit edelleen, vaikka asia tulisikin nähdä laajemmin. Jos opetussuunnitelma nähdään suppeasti vain tietoa painottavana asiakirjana, tukee se samalla käsitystä oppimisesta pelkkänä tiedon siirtämisenä. (Kelly 1999, 3.)

Didaktiikka on peräisin saksalaisen kasvatustieteen traditiosta ja sen yhteydessä kannattaa vielä mainita toinenkin siihen keskeisesti liittyvä käsite – *Bildung*. Bildungissa kasvatuksen sisältö muodostaa toiminnan ytimen, kun taas curriculum painottaa enemmän kasvatuksen tavoitteita. Tässä yhteydessä voidaan Pertti Kansasen (1990) mukaan käyttää myös vanhahtavalta kuulostavaa käsitettä *henkitieteellinen didaktiikka*, joka saa hieman laajemman merkityksen kuin, jos käytettäisiin henkitieteellisen sijasta *ihmistieteellistä* didaktiikkaa. Didaktiikka ja Bildung omaavat pitkät, sivistykseen nojaavat perinteet ja henkitieteellistä didaktiikkaa pidetään vanhimpana suuntauksena. (Kansanen 1990, 24 – 26.)

Didaktiikan ja siihen liittyvän Bildungin pääedustajana viime vuosikymmeninä voidaan pitää Wolfgang Klafkia, joka on pystynyt ikään kuin päivittämään henkitieteellisen didaktiikan tulkintaa nykymaailmaan sopivaksi. Kaikesta huolimatta Bildung -ajattelu on saanut myös kritiikkiä osakseen. Kriittistä puolta edustaa esimerkiksi niin sanottu 60-lukulainen Berliinin koulukunta,

[4] Didaktiikka-sanan etymologisesta alkuperästä ei ole varmaa tietoa. Sanan katsotaan esiintyneen ensimmäisen kerran Wolfgang Ratken (1571 – 1635) kirjoituksissa (Kansanen 1990, 5 – 6).

joka kritisoi henkitieteellistä didaktiikkaa muun muassa sen yleisluontoisuuden ja epäkonkreettisuuden vuoksi. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, ettei sisältöä nosteta ylivertaiseen asemaan muihin opetukseen vaikuttaviin tekijöihin nähden. Bildungin korvaa tässä ajattelussa oppiminen, ja siksi tätä didaktiikan suuntausta voidaan kutsua *oppimisteoreettiseksi didaktiikaksi*. (Kansanen 1990, 30 – 32.)

Opetussuunnitelma on varsinkin koulumaailmassa asia, josta helposti puhutaan itsestään selvyytenä. Tiivistäen voidaan sanoa, että opetussuunnitelma näyttäytyy erilaisena riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä katsomme ja millaisena asiana me opetuksen koemme. Opetus voi olla arvokasta itsessään, jolloin opetuksen edustama sivistys on pääasia. Opetus voi toisaalta olla väline, jolla pyritään esimerkiksi parantamaan kilpailukykyä. Tällöin opetus ei ole itseisarvo vaan arvokasta on se, mitä opetuksen kautta saadaan aikaan.

Kun peruskoulua lähdettiin synnyttämään, oli tavoitteena kansakunnan sivistystason nostaminen, jonka voidaan katsoa kuuluvan edellä kuvattuun Bildung-ajatteluun. Ajatuksena oli, että kun panostetaan koko kansan sivistykseen ja koulutukseen, syntyy sivutuotteena trenditermein ilmaistuna tulosta ja kilpailukykyä (ks. luku 3). Nykyisin asetelma on käännetty toisinpäin. Nykyään tavoitteena on tuloksellisuuden ja kilpailukyvyn parantaminen, joka toteutuakseen vaatii koulutusta. Ero syntyy siinä, että sivistys menettää asemansa. Kärjistetysti voidaan ilmaista, että enää ei riitä se, että opettaja perustelee opetuksensa sivistyksen kautta. Opettajan tulee uudessa tilanteessa perustella opetuksensa paremminkin sen hyödyllisyyden kautta. Muutos ei ehkä ole opetussuunnitelmia tarkastellessa silmiinpistävä. Siksi onkin tärkeä osata sijoittaa opetussuunnitelma osaksi suurempaa kokonaisuutta ja peilata sitä sekä kansallisesta että globaalista näkökulmasta.

4.1 Peruskoulun opetussuunnitelmat

> *Koulua ei voida suunnitella vain yhteiskunnan tämänhetkisten tarpeiden varaan, vaan on otettava huomioon tulevaisuus. Tällöin on vaikeutena se, ettei ole kovinkaan suurta yksimielisyyttä siitä yhteiskunnasta, johon meidän tulisi pyrkiä, tai jollainen meillä tulee olemaan esimerkiksi vuoteen 2000 mennessä.* (KM 1970a, 20.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) on merkittävä kirja, joka ohjaa opetuksen järjestämistä Suomen kouluissa. Samalla se kertoo aikansa koulutuspoliittisista painotuksista. Jokaisella vuosikymmenellä ilmestynyt opetussuunnitelma on oman aikansa tuotos ja seuraavassa

tarkastelemmekin, miten opetussuunnitelma peilaa aikansa yhteiskuntaa. Selvyyden vuoksi käytämme valtakunnallisista opetussuunnitelmista lyhenteitä *POPS 1970, POPS 1985, POPS 1994* ja *POPS 2004*, joiden perässä oleva vuosiluku ilmoittaa hyväksymis- ja käyttöönottovuotta. Poikkeuksena on kuitenkin mainittava POPS 1970, joka itse asiassa Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean vuonna 1970 valmistunut mietintö, josta tuli sellaisenaan opetussuunnitelma vuodesta 1972 alkaen siirryttyyn peruskouluun.

Sisällöllisesti kaikki POPS:t näyttävät ensisilmäilyllä hyvinkin samankaltaisilta, jos huomattavaa eroa kirjan paksuudessa esimerkiksi tukevan POPS 1970:n ja ohuemman POPS 1994:n välillä ei oteta huomioon. Kaikissa peräänkuulutetaan yleisesti hyväksyttyjä arvoja: tasa-arvoa, demokratiaa, ympäristön suojelua, kulttuuri, erilaisuuden hyväksymistä ja niin edelleen. Kuitenkin maailman tila ja vallitsevat kehitysnäkymät sekä vaihtuva paradigma vaikuttaa aina myös opetussuunnitelmiin.

Koska tutkimuksemme kohteena on peruskoulun tavoitteiden ja arvojen muuttuminen historiansa aikana, rajaamme opetussuunnitelman käsittelyn niihin, mutta joudumme samalla luomaan silmäyksen opetussuunnitelmiin laajemmin, sillä kaikki painotukset eivät näy esipuheen kauniissa sanoissa vaan todellinen kuva arvostuksista ja painotuksista syntyy kokonaisuuden kautta.

4.1.1 POPS 1970 – peruskoulun jykevä kivijalka

Aloitamme peruskoulussa käytettyjen opetussuunnitelmien tarkastelun ensimmäisestä opetussuunnitelmasta. Vuonna 1970 valmistui *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II* (ks. KM 1970a ja b), jotka hyväksyttiin sittemmin uuden peruskoulun opetussuunnitelmiksi Lehtisalo & Raivola 1999, 132). POPS 1970 on myöhempiin peruskoulun opetussuunnitelmiin verrattuna hyvin laaja ja yksityiskohtainen. Se oli pitkällisen valmistelutyön tulos, sillä kokonaisen järjestelmän muuttaminen on todella suuren työn takana. Yhtenäisen pohjakoulun kehittelyhän oli alkanut jo vuonna 1948, tosin se jäi silloin suunnittelun asteelle. Kun peruskouluun siirtyminen vihdoin alkoi vuonna 1972, oli käyty läpi useita vaiheita ja vaikeuksia. (ks. Lehtisalo & Raivola 1999,131 – 133.) Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea on tietoinen siitä, ettei tehtävä tulevaisuudessakaan tulisi olemaan helppo ja toteaa, ettei tavoitteenasettelussa koskaan tulla pääsemään täydelliseen yhteisymmärrykseen kaikkien yhteiskuntaryhmien välillä (KM 1970, 20 – 21).

POPS 1970 määrittää tarkat tavoitteet peruskoulun opetukselle ja opetuksen sisällöille. Tavoitteissa mainitaan sekä oppilaan yksilöllinen kehittyminen persoonana että vuorovaikutuksen syntyminen yksilön ja koulun välille, yhteiskunnan ja lopulta koko ihmiskunnan jäseneksi. Lisäksi korostetaan oppilasta subjektina, toimijana, joka on muutakin kuin pelkkä toiminnan kohde. POPS 1970 jakaa peruskoulun kasvatustyölle asetetut tavoitteet seitsemäksi osa-alueeksi, joita ovat 1) ihmisen biologian huomioiminen kasvatuksessa, 2) tiedollisen kasvatuksen tavoitteet, 3) kasvatuksen eettiset ja sosiaaliset tavoitteet, 4) uskontokasvatuksen tavoitteet, 5) esteettisen kasvatuksen tavoitteet, 6) käden työtä ja käytännön taitoja kehittävän kasvatuksen tavoitteet sekä 7) oppilaiden koko persoonallisuuden eheytymisen ja mielenterveyden edistämisen tavoitteet. (KM 1970, 24.)

Edellä mainitut seitsemän osa-aluetta antavat peruskoulun kasvatustyöstä hyvin holistisen kuvan – oppilaan kehitystä pyritään tukemaan kokonaisvaltaisesti kaikilla osa-alueilla. Kun rinnakkaiskoulusta siirryttiin peruskouluun, siirryttiin samalla opettaja- ja oppiaineskeskeisestä ajattelutavasta oppilaskeskeisempään kasvatusajatteluun. Koska peruskoulusta tuli koko kansan yhteinen pohjakoulu, jouduttiin myös oppilaiden erilaisuus huomioimaan aiempaa tarkemmin. Ennen peruskoulua toimineessa rinnakkaiskoulujärjestelmässä eriyttämistä tapahtui lähinnä kahden oppipolun, oppi- ja kansalaiskoulun, kautta. Peruskoulussa eriyttäminen tapahtui vastaavasti yhden koulupolun sisällä. (KM 1970, 131.)

Erilaisuutta ei POPS 1970:ssä nähdä kielteisenä asiana. Itse asiassa POPS 1970 korostaa erilaisuuden merkitystä yhteiskunnan rikkautena. Peruskoulu opettaa erilaisuuden hyväksymistä kokoamalla kaikki maamme koululaiset yhden järjestelmän alaisuuteen. Erilaisuuden hyväksymisen lisäksi yhteiskunnan järjestyksen ja demokratian säilymisen edellytyksenä pidetään sitä, että sen jäsenet ovat tasapainoisia yksilöitä ja arvostelukykyisiä kansalaisia. (KM 1970a, 131.) Näiden ylevien ja kunnianhimoisten tavoitteiden pohjalta ryhdyttiin toteuttamaan uudenlaista koulutusjärjestelmää Suomessa.

4.1.2 POPS 1985 – peruskoulu vakiintuu

POPS 1985 on ikään kuin suppeampi versio POPS 1970:sta tavoitteidensa osalta. Peruskoulu oli käytännössä tuolloin vasta alkutaipaleella osassa Suomea, olihan siirtymäaika pitkä. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea oli tehnyt tarkkaa ja yksityiskohtaista työtä, mutta kuitenkin uudistus oli ollut niin laaja, ettei aivan kaikkeen, kuten tietopainotteisuuteen, oltu tyytyväisiä. Perimmäiset

tavoitteet pysyivät kutakuinkin samoina. Tavoitteet, jotka opetussuunnitelma (Kouluhallitus 1985, 10 – 14) määrittelee keskeisimmiksi, ovat yksinkertaistettuna 1) oppilaan persoonallisuuden kehittäminen ja huomioiminen ainutlaatuisena yksilönä, 2) yhteiskunnan ja koulutuksen vuorovaikutus, 3) jatko-opintokelpoisuus, jolloin tasokurssijärjestelmä ei ole enää mahdollinen, 4) ympäristökasvatus ja -suojelu, 5) kansallisen identiteetin kehittyminen, 6) kansainvälisyys, jolla tarkoitetaan rauhan ja yhteistyön edistämistä kansojen välillä sekä 7) sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen. (emt. 10 – 14.)

Muodollisesti suurin muutos oli siinä, missä peruskoulussa annettavan opetuksen tavoitteet määrättiin. Aiemmin tavoitteet oli säädetty *kansakoululaissa* ja POPS 1970:ssä, mutta nyt ne säädettiin *peruskoululaissa* (Kouluhallitus1985,10). POPS 1985 kuitenkin mainitsee, että kunnat voivat opetussuunnitelmia laatiessaan edelleen hyödyntää tavoitteenasettelussa kyseisissä teoksissa olevia periaatteita. Tavoitteen asettelun kohdalla puhutaan nyt arvoista – tosin ei yhtä painokkaasti kuin POPS 1994:ssä – mutta kuitenkin niiden todetaan toimivan tavoitteiden valinnan perustana. (emt. 1985,10.)

Kuitenkin muutamia tarkennuksia uusiin opetussuunnitelman perusteisiin oli tullut. Esimerkiksi arvioinnissa luovuttiin suhteellisesta, normaalijakaumaan perustuvasta arvioinnista kokonaan, sillä sen todetaan vaikeuttavan arviointia joissakin oppiaineissa heikompien oppilaiden kohdalla. Jo POPS 1970:ssä kehotetaan suosimaan absoluuttista arviointia, sillä se takaa tasapuolisuuden ja sen, ettei oppilaiden tarvitse kilpailla toisiaan vastaan saavuttaakseen hyvän arvosanan - riittää, että oppilas saavuttaa märitellyt tavoitteet (KM 1970a, 167 – 168). Tasa-arvon voidaan katsoa lisääntyneen POPS 1985:ssä myös sen vuoksi, että kunnille annettiin tehtäväksi huolehtia kaikkien opettamisesta, sillä oppivelvollisuudesta vapauttamisesta luovuttiin (POPS 1984, 9).

Vaikka käsittelemmekin opetussuunnitelmia niiden tavoitteenasettelun osalta, haluamme tehdä yhden huomion, joka liittyy oppiaineen sisällä tapahtuneeseen muutokseen. Nimittäin matematiikan opettamisessa käytetystä *joukko-opista*, jolla oli suuri rooli matematiikan opetuksessa edellisessä POPS 1970:ssä (ks. KM 1970a, 141 – 147), ei puhuttu lainkaan. Lisäksi tasokursseista oli luovuttu kaikissa oppiaineissa, joissa ne olivat käytössä (vieraat kielet ja matematiikka) niiden saaman kritiikin vuoksi (Lehtisalo & Raivola 1999, 133 – 134).

Peruskoulun alkutaipaleella ei vältytty kritiikiltä uutta järjestelmää kohtaan. Peruskouluun siirryttäessä jouduttiin tekemään kompromissi aikaisempien, kansa-, kansalais- ja keskikoulujen opetussuunnitelmien välillä. Pian kuitenkin todettiin, ettei keskikoulupainotteinen peruskoulu ollut sopiva koko kansan pohjakouluksi. Koulu oli liian tietopainotteinen ja suosi ns. lukuaineita, eikä muille oppimisen ja kasvamisen osa-alueille ja taito- ja taideaineille riittänyt tarpeeksi aikaa

opetuksessa. 1980-luvulla kuntien rooli opetussuunnitelmien kehittäjinä korostui ja laajeni. POPS toimi perustana tälle työlle.(Lehtisalo & Raivola 1999, 133 – 135.)

4.1.3 POPS 1994 – pois keskusjohtoisuudesta

Sanat väljyys ja joustavuus kuvaavat parhaiten vuonna 1994 julkaistuja opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 1994). Tuolloin oltiin tilanteessa, jossa maailmalla oli tapahtunut monia suuria myllerryksiä, kuten Neuvostoliiton romahtaminen ja Berliinin muurin murtuminen, joka oli kahteen leiriin jakautuneen Euroopan symboli. Näiden tapahtumien myötä Euroopan kartta uudistui hyvin nopealla aikataululla. Lisäksi Suomea koetteli 1990-luvun alussa voimakas taloudellinen taantuma. POPS 1994:n ensimmäisessä luvussa todetaankin, etteivät nämä laajat taloudelliset ja maailmalla tapahtuneet poliittiset ja valtiolliset muutokset sekä kansainvälistymisen myötä alkanut nykyajan kansainvaellus voi olla vaikuttamatta myös kouluun (Opetushallitus 1994,8).

Ratkaisuksi POPS 1994 tarjoaa joustavuutta, yksilöllisyyttä ja koulun kykyä palvella. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi koulunkäynnin pituutta ei tiukasti rajoiteta ja myös muiden kuin koulussa tehtyjen suoritusten hyväksilukeminen on mahdollista. Koulun palvelukyky puolestaan tarkoittaa mahdollisuutta tehdä yksilöllisiä valintoja opetusohjelmassa. Koulun rooli uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa on toteuttaja ja suunnannäyttäjä. (Opetushallitus, 1994.) Siinä missä OPS 1970 asettaa peruskoulun opetukselle hyvinkin tarkkoja tavoitteita, POPS 1994 pitää tavoitteita lähinnä opetusta ohjaavina suuntaviivoina, joiden ei kuitenkaan saa antaa rajoittaa opetusta (ks. KM 1970a,20 – 23; Opetushallitus 1994,9).

POPS 1994:ssä puhutaan tavoitteiden sijaan päämääristä. Tiivistetysti nämä päämäärät ovat yleissivistyksen tarjoaminen ja opiskeluvalmiuksien kehittäminen. Yleissivistyksen tarjoamisella tarkoitetaan sekä tiedollista että henkistä sivistystä. Tarkoituksena on, että yleissivistävän opetuksen avulla yksilöstä kasvaa sekä riittävät tiedot omaava että sosiaaliset ja tunne-elämään liittyvät taidot hallitseva yhteisönsä jäsen, joka pystyy ottamaan vastuun itsestään ja ympäristöstään. Toinen päämäärä on opiskelutaitojen parantaminen, mikä tarkoittaa, että oppilas omaa valmiudet opiskeluun ja itsenäiseen tiedonhankintaan peruskoulun jälkeen. (Opetushallitus 1994,11-12.)

Kun POPS 1970:ssä puhutaan arvoista lähinnä uskonnon ja etiikan yhteydessä, korostetaan POPS 1994 arvokeskustelun merkitystä. POPS 1994 puhuu moniarvoisesta yhteiskunnasta, mistä

voi päätellä, miksi arvokeskustelu saa niin paljon tilaa ja syrjäyttää tavoitteiden asettamisen – Suomi yksinkertaisesti on 1994 paljon monikulttuurisempi ja moniarvoisempi kuin vuonna 1970. Ydinajatuksena on, että kaikki inhimillinen toiminta voidaan palauttaa arvoihin. Keskeisimpiä peruskoulun toimintaa ohjaavia arvoja ovat POPS 1994:n mukaan 1) kasvuun, kehitykseen, maailmankuvan muodostumiseen sekä luontoon liittyvät arvot, 2) kestävään kehitykseen pyrkiminen, 3) kansainvälistyminen, monikulttuurisuus ja oman kulttuuri-identiteetin rakentuminen, 4) ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen ja 5) yhteiskunnan tasa-arvoiseksi jäseneksi kasvaminen sekä tasa-arvon edistäminen. (Opetushallitus 1994,12 -15.)

POPS 1994:n tarkoituksena oli siirtää vastuuta kunnille – sentralisaatiosta kohti desentralisaatiota. Sen tarkoituksena oli vähentää keskusjohtoisuutta ja vapauttaa kunnat tekemään omia ratkaisuja. Opetuksen järjestäminen siirtyi selkeästi kuntien vastuulle ja valtakunnallisen opetussuunnitelman tarkoituksena oli toimia pohjana ja suunnanantajana. Esimerkiksi tuntijakoa ja oppiaineiden alkamisajankohtia ei enää tarkoin määrätty, vaan kouluille ja kunnille jätettiin aikaisempaa enemmän liikkumavaraa. Rajana oli kuitenkin se, etteivät koulu ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat saaneet rajoittaa oppilaan jatkomahdollisuuksia seuraavalle kouluasteelle oppiainevalintojen perusteella. (ks. Opetushallitus 1994,17.)

Vuonna 1999 siirryttiin jälleen muutama piiru pois peruskoulun tasa-arvon alkuperäisestä ideasta, kun koulupiirijako poistui ja tilalle tulivat oppilasalueet. Käytännössä vanhemmat saivat oikeuden valita lapsensa koulupaikan. Koska Suomessa koulutus edelleenkin on suurimmalta osaltaan julkista, voidaan syntyneistä koulumarkkinoista puhua ”julkiskoulumarkkinoina”. (Seppänen 2001, 185 – 187.)

4.1.4 POPS 2004 – linja kiristyy

POPS 2004 (Opetushallitus 2004) on edeltäjäänsä yksityiskohtaisempi. Alussa luetellut arvot ovat samanlaisia kuin aikaisemmissakin peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Tavoitteena on tasa-arvon edistäminen, ympäristön suojelu, demokratia ja yksilön kehittyminen yhteisönsä jäseneksi sekä suomalaisen kulttuurin vaaliminen ja monikulttuurisuus (Opetushallitus 2004, 14). Mikään ei näytä siis muuttuneen arvopohjan osalta ainakaan pikaisella silmäyksellä.

Muutoksia on kuitenkin tapahtunut. Ensinnäkin perusopetus on yhdistetty, eikä opetussuunnitelma tunne rajaa ylä- ja ala-asteen välillä. POPS 2004 on luokiteltu ikäryhmittäin

siten, että luokille 1–2, 3–5 ja 6–9 on laadittu yhteiset tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin perusteet. Sisällöllisesti opetussuunnitelma tukee yhtenäistä perusopetusta.

Vaikka alussa POPS 2004 näyttääkin hyvin samanlaiselta kuin POPS 1994, on selvempiä muutoksia edelliseen havaittavissa, kun tarkastellaan ainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. POPS 1994:ssä puhutaan oppimisen tavoitteista ikään kuin pyöreillä lauseilla, jolloin puhutaan oppimisesta yleisesti, mutta ei täsmennetä sisältöjä. Sen sijaan POPS 2004:ssä tavoitteiden lisäksi luetellaan tarkat sisällöt, mitä oppiaineessa tulisi opettaa. Lisäksi annetaan arvostelua varten hyvän osaamisen kriteerit arvosanalle kahdeksan, millä on tarkoitus yhtenäistää arvostelun perusteita kaikissa Suomen kouluissa. Linja näyttäisi kiristyneen ja POPS 2004 palaa takaisin tarkkaan sisällön määrittelyyn. Enää ei tyydytä vain ylimalkaisiin tavoitteisiin vaan nyt vaaditaan yhteisiä sisältöjä opetukseen tasa-arvon nimissä.

Kalliomeri (2006) toteaa, että monet POPS 2004:ssä luetellut arvot esitetään itsestään selvinä asioina, joita ei kunnolla määritellä. Esimerkiksi yleissivistyksen ajatellaan olevan tällainen asia, jonka määrittelyyn ei ole syytä tuhlata aikaa. Kalliomeren mukaan POPS 2004:n toinen ongelma on ideologiattomuus. Hänen mielestään opetus pohjautuu aina johonkin ideologiaan ja viittaa tällä POPS 2004:n kohtaan, jossa perusopetuksen sanotaan olevan ”*poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta.*” (Kalliomeri 2006, 63 – 65; Opetushallitus 2004, 14.)

4.2 Paradigman muutos peruskoulun opetussuunnitelmissa ja yhteiskunnassa

Opetussuunnitelmat näyttävät hyvin samanlaisista, jos eroja julkaisujen paksuudessa ei oteta huomioon. Tästä on osoituksena yhden haastateltavamme kommentti:

> *Mutta jos mä katon noita opetussuunnitelmia, niin eihän ne mikskään oleellisesti ole muuttunu. Ne on hyvin samat sisällöt mitä aikasemminkin* (Haastettelu 2).

Kuitenkin paradigma on muuttunut ja siihen on vaikuttanut eteenkin viimeisen kahden vuosikymmen aikana hyvinvointivaltion puolustajien ja uusliberalististen arvojen kannattajien välinen taistelu. Vaikka tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja muut ylevät arvot ovatkin säilyneet samana, niiden sisältö on muuttunut. Esimerkiksi tasa-arvo ei 2000-luvulla ole samanlaista kuin 1970-luvulla; tasa-arvo 1970-luvulla tarkoitti yhteisiä koulutusmahdollisuuksia, mutta 2000-luvulla se tarkoittaa yksilöllisyyttä ja tuloksellisuutta (Sarjala 2002, 3). Selviä erojakin voidaan

kuitenkin havaita, kuten esimerkiksi OPS 1994:n kohdalla. 1990-luvun syvää lamaa voidaan hyvinvointivaltion kehityksen historiassa pitää vedenjakajana, jonka jälkeen hyvinvointivaltion purkua puolustava puhe alkoi päästä voitolle (Jallinoja 1994, 19).

Jälleen on palattava siihen seikkaan, ettei opetussuunnitelmia voi tarkastella ajastaan irrallisina, vaan painotukset näkyvät ikään kuin rivien välistä. On huomioitava, että opetussuunnitelman perusteet on nimenomaan pohja kunnissa toteutetulle opetussuunnitelmatyölle. Ahosen (2001) mukaan opetussuunnitelmien ja koulutuspoliittisten päätösten taustalla on vuosien aikana käyty jatkuvaa kiistelyä, jossa osapuolina on ollut politiikka ja talouselämä. Koulutuspolitiikan suunta on vaihdellut usein sen perusteella, kuka on ollut opetusministerinä ja mitkä puolueet hallitusvastuussa. Peruskoulu sinällään oli pitkälti sosiaalidemokraattinen projekti, mutta 1980-luvulla alkoi ilmetä soraääniä. (Ahonen 2001, 164 – 171.)

Koulutuspolitiikassa tapahtui selvä aktivoituminen Taxellin opetusministerikaudella 1980-luvun lopulla ja kyseistä vuosikymmentä kuvaava hiljainen kausi päättyi koulutuspolitiikassa (Panhelainen 1998, 255). Kokoomuksen nousu hallitukseen 1987 merkitsi jonkin asteista suunnanmuutosta, joka jatkui edelleen vuonna 1991 valtaan nousseessa Esko Ahon hallituksen koulutuspolitiikassa. Alkoi lama ja keskushallinnon hajottaminen, joka ilmeni muun muassa koulupiirien purkamisena, kuntien roolin kasvamisena ja uusliberalistisen puheen lisääntymisenä (Ahonen 2001, 164 – 171). Jos 1980-lukua voi luonnehtia hiljaiseksi, 1990-luku on kaikkea muuta. Panhelainen (1998) kuvailee 1990-lukua seuraavasti: ”*Koulutuspolitiikassa kulunut vuosikymmen on ollut siinä määrin vilkas ja jopa dramaattinen, että sitä edeltänyttä jaksoa voi Osmo Lampisen tavoin kutsua koulutuspolitiikan hiljaiseloksi tai stagnaatioksi* (Panhelainen 1998, 255).”

Jos 1960-lukua pidetään murroskautena, jolloin peruskoulu runnottiin läpi osana hyvinvointivaltiopolitiikkaa, niin samalla tavalla 1980-luvun loppu voidaan nähdä tämän kehityksen osittaisena katkeamisena. Sosiaalidemokraattien ja Keskustan valtakausi eli Paasikiven, Kekkosen ja Koiviston kausi oli peruskoulun rakentamisen kulta-aikaa, jonka jälkeen alkoivat muutoksen tuulet puhaltaa Holkerin hallituksen kaudella (Lampinen ym. 2003, 27).

Vaikka kasvatuksen ei pitäisi olla sidoksissa pelkästään politiikkaan – vaan olisi kasvatuksen ja koulutuksen edun mukaista, että sisällöillä ja tavoitteilla olisi muutakin pohjaa – näyttelee puoluepolitiikka suurta roolia koulutuksen näyttämöllä. Kokoomuslaiset opetusministerit Riitta Uosukainen ja Olli-Pekka Heinonen jatkoivat Taxellin, jonka kautena suunnan voidaan katsoa alkaneen muuttua, linjaa ja johtivat suomalaista koulutuspolitiikkaa yhä enemmän uusliberalistiseen suuntaan (Lampinen ym. 2003, 27).

Vaikka hyvinvointivaltion purkamisesta paljon puhuttiinkin erityisesti 1990-luvulla, ei sen perimmäisiä arvoja ole kokonaan hävitetty. Ahosen mukaan (2001) kolmen valtapuolueen toiminta johti siihen, ettei uusliberalistinen malli toteutunut kaikessa laajuudessaan 1990-luvulla, vaikka paljon vaikutteita siitä imettiinkin. (Ahonen 2001,180.) Toisaalta, vaikka ”kovat arvot”, kuten kilpailu, onkin monessa suhteessa aiempaa enemmän esillä yhteiskunnassamme, opetussuunnitelmat eivät täysin ole alistuneet niille (Kalliomeri 2006, 75).

Seuraavassa (Taulukko 2) tarkoituksenamme on tiivistää edellä käsittelemämme peruskoulussa käytettyjen opetussuunnitelman perusteiden arvopohja ja syy uudistukselle. Käytämme paradigman muutoksen selvittämisessä apuna taulukkoa, jonka tarkoituksena on osoittaa, millaisia painotuksia opetussuunnitelmista löytyy.

	Uudistuksen tarve	Ohjaavat arvot
POPS 1970	- Siirtyminen pois vanhanaikaisesta rinnakkaiskoulujärjestelmästä - Kansallisen sivistyspääoman nosto, joka palvelee yhteiskunnan kehittymistä	- **Tasa-arvo**: Koulutuksellisen tasa-arvon takaaminen kaikille sosiaalisesta asemasta riippumatta - **Demokratia** - **Kansallinen yhteenkuuluvuus** - **Bildung:** kansan sivistyksen tason nostaminen
POPS 1985	- Osa uuden peruskoulun käytänteistä, kuten tasokurssit, koettiin tasa-arvon vastaisiksi. - Kuntien roolin kasvattaminen opetussuunnitelmien teossa	- Enteitä koulutuspoliittisen suunnan muuttumisesta - Perimmäiset arvot kuitenkin samat kuin POPS 1970:ssä - Talouselämän vaatimukset alkoivat jo näkyä koulua koskevassa keskustelussa (ks. Ahonen 2001, 160 – 163.)
POPS 1994	- Koulutuspoliittisen keskustelun uusi aktivoituminen 1980-luvun lopulla - Arvoperustan muutos - Maailmantilanteen muuttuminen - Taloudellinen lama ja sitä seurannut hyvinvointivaltion kriisi - Ideologioiden kriisi (mm. sosialismi Euroopassa) - Usko markkinatalouteen	- **Yksilöllisyys, vapaus**: ei enää samanlaista opetusta kaikille, vaan jokaiselle omia lahjoja vastaavaa opetusta - **Keskusjohtoisuuden karsiminen**: kunnille vastuu opetuksen järjestämisestä - **Joustavuus** - **Markkinamuotoisuus, uusliberalismi** - **Siirtyminen sisältöpainotteisesta bildung-perinteestä tavoitepainotteiseen ajattelutapaan**

POPS 2004	- Hajautetusta mallista siirryttiin jälleen kohti keskusjohtoisempaa mallia - Tavoitteiden lisäksi mainitaan opetussuunnitelmassa myös opetuksen sisällöt.	- Konstruktivistinen oppimiskäsitys - Tietopainotteisuus - Arvioinnin aseman korostuminen, jota ilmentää muun muassa tarkemmat arvioinnin kriteerit

TAULUKKO 2. Suunnanmuutokset koulutuspolitiikassa Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden ilmentäminä

Taulukko 2 pyrkii antamaan kuvan koulutuspolitiikassa tapahtuneesta kehityksestä. Opetussuunnitelma kuvaa aihetta tietysti vain yhdestä näkökulmasta, mutta se kertoo kuitenkin jotakin aikansa koulutuspoliittisesta linjasta. Opetussuunnitelmien taustalla on kuitenkin aina käyty paljon keskustelua ja esityötä. Siksi voidaankin sanoa, että varsinainen muutos paradigmassa on tapahtunut jo paljon ennen opetussuunnitelman perusteiden ilmestymistä. On kuitenkin huomattava, että perusarvot ovat pysyneet hyvin samanlaisina koko peruskoulun ajan. Tasa-arvon ja demokratian ajatus löytyy niin POPS 1970:stä kuin POPS 2004:stäkin, siksi emme ole niitä taulukkoon lisänneet. Painotuksissa ja toteutustavoissa löytyy kuitenkin eroja, joita ohjaavat arvot -kohta pyrkii kuvaamaan.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSOTE

Tämän tutkimuksen kohteena on peruskoulun ja sitä kautta koko suomalaisen koulujärjestelmän sijainti koulutuspolitiikan kentällä. Samalla sivuamme koulutuspolitiikkaan liittyviä ilmiöitä globaalilla tasolla, sillä järjestelmämme ei suinkaan ole erillinen saareke maailmassa. Koulutuspolitiikan tarkasteleminen edellyttää kasvatustieteellisen lähestymistavan lisäksi myös sosiologista, taloustieteellistä ja poliittista näkökulmaa.

Keskeiset tutkimusongelmat liittyvät kansallisen koulutuspolitiikan tilaan. Tutkimuksemme pääfokus kohdistuu perusopetukseen, mutta samalla on välttämätöntä pohtia koulutuspolitiikkaa myös yleisemmällä tasolla. Tutkimusongelmamme muotoutuivat prosessin aikana, kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä. Alkuperäinen tutkimustehtävämme oli tutkia, syrjäyttävätkö talouselämän arvot demokratian ja tasa-arvon, joiden pohjalle peruskoulua on 1970-luvulta alkaen rakennettu. Tutkimusprosessin edetessä aineistomme luonteesta johtuen jalostimme tutkimuksemme pääongelman muotoon: **Mikä on suomalaisen perusopetuksen tila ja suunta Kasvatus-lehdessä vuosina 1995 – 2007 käydyn koulutuspoliittisen keskustelun ja haastatteluaineistomme perusteella?**

5.1 Tutkimuksen luonne ja aineiston luotettavuus

Tutkimus on pääosiltaan *kartoittava tutkimus*, jolloin tutkimuksen tarkoituksena on etsiä uusia näkökulmia ja ilmiöitä sekä pohtia, miltä tulevaisuus näyttää lähinnä perusopetukseen liitettävän koulutuspolitiikan näkökulmasta. Tällöin tutkimus sisältää piirteitä myös ennustavasta tutkimuksesta. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2004, 129.) Samalla tutkimus pyrkii muodostamaan eheän kuvan suomalaisen koulutuspolitiikan nykyisestä tilasta ja siitä mikä on koulutuspolitiikkamme kehityssuunta. Toteutamme kartoituksen tutkimalla nyky-yhteiskunnan tilaa ja tarkastelemalla yhteiskunnassa tapahtuvien voimasuhteiden muutoksia.

Tutkimus on luonteeltaan *kvalitatiivinen sisällönanalyysi*, jonka aineisto koostuu vuosien 1995–2007 Kasvatus-lehtien asiantuntija-artikkeleista ja toteuttamistamme teemahaastatteluista,

joissa haastateltiin eteläsuomalaisten kuntien sivistys- ja opetustoimenjohtajia sekä suunnittelu- ja kehittämispäälliköitä. Kuntien virkamiehien valinta haastattelujen kohteeksi on perustelua siksi, että Kasvatus-lehtien käsittelyssä tutkimuskohteenamme olevaan ajanjaksoon mahtuu sekä päätösvallan siirtämistä kunnille että sen palauttamista keskusjohtoisempaan suuntaan.

Valitsimme Kasvatus-lehdet tutkimuksemme aineistoksi, koska ne ovat merkittävä koulutuspoliittisen keskustelun foorumi. Tällaista kahden erityyppisen aineiston käyttöä tutkimuksessa kutsutaan *aineistotriangulaatioksi* (ks. Eskola & Suoranta 1998, 69) ja sen käyttöä voidaan perustella muun muassa, että tutkimuskohteesta, joka tässä tapauksessa on siis suomalaisen koulutuspolitiikan tila ja suunta, saadaan kahta erityyppistä aineistoa hyödyntämällä luotettavampi kuva.

Sisällönanalyysi on menetelmä, jossa tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa menettämättä kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tästä ilmiöstä. Analyysilla selkeytetään aineistoa, jotta aineistosta voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavaan ilmiöön liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110.)

Tutkimuksessa käytetty teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Kysymykset on tyypitelty haastattelurungon teemojen ympärille, mutta teemojen ja kysymysten järjestys saattaa vaihdella haastattelun kulusta riippuen. Näin haastattelun edetessä on mahdollista paneutua tiettyihin teemoihin syvemmin esittämällä relevantteja jatkokysymyksiä. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2004, 197.)

Haluamme korostaa, että tutkimuksemme on luonteeltaan deskriptiivinen, vaikka Kasvatus-lehdistä saatua aineistoa voisi käsitellä myös määrällisesti esimerkiksi tutkimalla koulutuspoliittisen keskustelun määrää eri vuosina. Tämä ei kuitenkaan ole mielestämme tarkoituksenmukaista tutkimuksemme kannalta, sillä pidimme tärkeimpänä asiana keskustelun laatua ja luonnetta, ei sen määrää.

On myös muistettava, että Kasvatus-lehti on vain yksi taho koulutuspoliittisessa keskustelussa. Kasvatus-lehti on kuitenkin arvovaltainen kasvatustieteen suomalainen huippujulkaisu, joka ei edusta pelkästään yhtä näkökulmaa koulutuspolitiikassa. Kirjoituksista voi kuitenkin päätellä, mikä asia milloinkin on koulutuspoliittisessa keskustelun polttopisteessä tai mitä teemaa yritetään nostaa esille.

Kasvatus-lehtien tarkastelu on perusteltua aloittaa vuodesta 1995 kolmesta syystä. Ensiksi, vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus näkyy 1995 kirjoitetuissa koulutuspoliittisissa artikkeleissa. Toiseksi, 1990-luvun alun taloudellinen taantuma vaikuttaa ajan koulutuspoliittiseen keskusteluun. Kolmanneksi, nykyistä maailmanjärjestystä hallitsevat uusliberalistiset arvot olivat

saaneet jo huomattavaa kannatusta 1990-luvun puoliväliin mennessä ja näkyvät täten myös koulutuspoliittisessa keskustelussa. Tekstiaineiston lisäksi suorittamamme teemahaastattelut ovat perusteltuja, koska ne täydentävät, tukevat ja syventävät tekstiaineiston perusteella muodostunutta maailmankuvaa.

Tutkielmamme tekemistä voisi hyvin kuvata sykliseksi prosessiksi, jossa uusi tieto ja uudet näkökulmat muovaavat tutkimusotetta ja -ongelmaa jatkuvasti uuteen muotoon. Tämän aiheuttaa tiedon määrän lisääntyminen, mikä puolestaan vaatii aiheen rajaamista ja tarkentamista. Pyrimme tutkimuksessamme antamaan mahdollisimman tarkan kuvan keskustelusta, jota eri asiantuntijat ovat viimeisen reilun viidentoista vuoden aikana käyneet.

5.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Lähetimme haastattelupyyntöjä kaikkiaan viisi, joista neljään saimme myöntävän vastauksen. Haastattelujen tuloksia tarkastelemme tutkimuksessa Kasvatus-lehtien asiantuntija-artikkelien ja kunnallishallinnon tasolla toimivien opetusalan ammattilaisten välisten yhteyksien näkökulmasta. Mukana olleet haastateltavat edustivat erikokoisia kuntia ja kaupunkeja. Valtakunnallisesti tarkasteltuna mukana oli niin suuri, keskisuuri kuin pienikin kuntamalli.

Lukemamme kirjallisuuden perusteella muodostimme tutkimustehtävän kannalta mielestämme keskeisimmistä alueista kysymyksiä, jotka kokosimme haastattelurungoksi. Haastattelurungosta on erotettavissa neljä osa-aluetta: globalisaatio, opetuksen tehokkuus ja tuloksellisuus, suomalaisen peruskoulun arvopohja, suomalaisen koulujärjestelmän tila ja tulevaisuus. Suoritimme litteroinnin, kun olimme saaneet haastatteluaineiston kerätyksi. Tämän jälkeen teemoittelimme aineiston eli etsimme siitä tutkimustehtävää palvelevia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 175). Teimme teemoittelun myös Kasvatus-lehtien aineistolle. Kyseisten teemojen pohjalta luokittelimme haastatteluaineistomme ja Kasvatus-lehdistä erotetun tekstiaineiston. Muodostimme teemoista neljä aihepiiriä: *koulutuksen tehokkuus ja tuloksellisuus, koulutusjärjestelmän tila, peruskoulun arvopohja* ja *näköaloja tulevaisuuteen*.

6 KOULUTUSPOLITIIKAN SUUNTA KASVATUS-LEHDEN ARTIKKELIEN JA HAASTATTELUAINEISTON PERUSTEELLA

Käsittelemme tutkimuksessamme koulutuspoliittista keskustelua Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisemassa Kasvatus-lehdessä, jossa kirjoittavat keskeisimmät kasvatustieteilijät Suomen eri yliopistoista, ja laajennamme käsittelyä neljän eteläsuomalaisen kunnan koulutuspoliittisen vaikuttajan haastatteluilla. Seuraavassa luomme katsauksen suomalaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun vuosina 1995 – 2007. Perustamme valintamme siihen, että kyseinen ajanjakso on ollut historiallisesti erityinen. Neuvostoliiton romahdettua 1980 – 1990-lukujen taitteessa Suomi siirtyi aiempaa selvemmin länteen, mistä on osoituksena muun muassa liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1994. Toinen merkittävä tapahtuma, joka leimaa 1990-lukua on poikkeuksellisen syvä lamakausi ja sitä seurannut voimakas taloudellinen kasvu. Lisäksi ajanjaksolla on ollut käytössä kaksi eriluonteista opetussuunnitelmaa: väljä vuoden 1994 opetussuunnitelma ja tarkempi vuoden 2004 opetussuunnitelma.

Uuden opetussuunnitelman lisäksi on suomalaisen politiikan kentällä uusi tekijä – EU. Reijo Raivola (1995) käsittelee artikkelissaan Kasvatus-lehdessä EU:n koulutusdirektiivejä ja päätöksentekoa. Raivolan mukaan unionin koulutuspolitiikassa on nähtävissä tiettyjä perusperiaatteita koulutuspolitiikan järjestämiseksi, vaikka tarkoituksena ei olekaan yhtenäistää koulutuksen osalta lainsäädäntöä, koulutuksen sisältöä tai rakenteita. Näitä perusperiaatteita ovat *ensinnäkin* pyrkimys läheisyyteen (subsidiariteettiperiaate), jolla käytännössä tarkoitetaan kansallisen koulutuspolitiikan kunnioittamista. *Toisena* perusperiaatteena on yleinen luottamus kansallisiin koulutusjärjestelmiin, joka syntyy järjestöjen keskinäisellä yhteistyöllä. *Kolmanneksi* EU voi tarvittaessa välitteisesti puuttua kansallisen koulutuksen järjestämiseen, mikäli sillä saavutetaan lisäetua koko yhteisön tai jonkin sen osan koulutuksen järjestämiseen. *Neljänneksi*

varsinaiselle koulutukselle on varattu muihin verrattuna vähäinen määrä varoja. Tätä tasapainottamaan moniin tutkimusohjelmiin on liitetty koulutusvelvollisuus. *Viidenneksi* yleissivistävä koulutus koetaan kansallisena tehtävänä ja unionin kiinnostus kohdistuu ennen kaikkea ammatilliseen ja aikuiskoulutukseen.(Raivola 1995, 434 – 436.)

Vaikka läheisyysperiaatetta haluttaisiinkin peräänkuuluttaa, lisääntyy eri koulutusjärjestelmien keskinäinen arviointi väistämättä EU:n kaltaisessa suuressa kokonaisuudessa, oli se sitten tarkoitushakuista tai ei. Laukkanen (1995) toteaa, että Euroopan unionissa tavoitteena on kansainvälisyys ja kilpailukyky. Tämä tarkoittaa sitä, ettei koulutuspolitiikkaa voida harjoittaa pelkästään omasta, kansallisesta näkökulmasta. Tällaisessa tilanteessa kansallisen koulutuspolitiikan arvioinnissa keskeisessä roolissa on mannerten rajat ylittävä OECD[5], jonka teettämiä tutkimuksia tarkastellaan jäsenmaissa suurella mielenkiinnolla. (Laukkanen 1995, 444 – 450.) Kiinnostus OECD:n tutkimustuloksia kohtaan ei viime aikoina ole ainakaan vähentynyt, mistä osoituksena on PISA -tutkimuksen jälkeinen kansainvälinen innostus suomalaista koulujärjestelmää kohtaan

Jo aiemmin totesimme, että yhteiskuntaa ja koulua ei voi käsitellä toisistaan irrallisina. Tästä syystä haluamme tutkia, millaista koulutuspoliittista keskustelua lamasta toipuvassa ja jälkiteollisessa Suomessa on käyty ja mikä on suomalaisen koulutuspolitiikan tämänhetkinen suunta. Peruskoulun syntyessä uskottiin koulutuksen voimaan ja tasa-arvoon (ks. luku 3) ja samalla rakennettiin hyvinvointivaltiota. Yhteiskunnallisen ja globaalin tilanteen muuttuessa on kuitenkin syntynyt paine ohjata peruskoulua ja sen kehittämistä uudelle reitille. Seuraavassa pyrimme kuvaamaan tätä kehitystä ja selvittämään, mihin suuntaan peruskoulumme on siirtymässä.

6.1 Tehokkuuden eetos ja arviointi koulutuspoliittisessa keskustelussa

Seuraavassa analysoimme Kasvatus-lehden artikkeleita ja tekemiämme haastatteluja lomittain, aineiston teemoittelun perusteella muodostamiemme aihekokonaisuuksien alla. Aloitamme tulosten analysoinnin nykyisen kehityksen kannalta erittäin keskeisellä teemalla, uusliberalismin ja tehokkuuden tarjoamalla ratkaisulla yhteiskuntamme ongelmiin.

[5] OECD: Organisation for economic co-operation and development

6.1.1 Tehokkuus, tuloksellisuus ja arviointi – laadukkaan opetuksen uudet lähtökohdat

Kasvatus -lehden artikkelissa Leena Koski ja Anna Raija Nummenmaa (1995, 340) toteavat koulutuspoliittisen suunnanmuutoksen olevan havaittavissa muun muassa siinä, että peruskoulun alkuperäinen ajatus tasa-arvosta ja koulutuksen tarjoamisesta kattavasti kaikille on muuttunut vaatimukseksi tehostaa koulun toimintaa tuloksellisuuden ja taloudellisuuden nimissä. (Koski, L. & Nummenmaa, A. 1995, 340.) Tehokkuuden eetos valtaa alaa suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja kansainvälisen kilpailukyvyn parantamisesta on muodostunut keskeinen teema koulutuspoliittisessa keskustelussa. (Jolkkonen 1995, 228 – 229).

Toinen mielenkiintoinen huomio, jonka Koski ja Nummenmaa tekevät on, että vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa yksilön asemaa korostetaan. Suomi on heidän mukaansa päätymässä samoihin ratkaisuihin kuin Iso-Britannia ja USA vuosia aiemmin. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö toimii yrityksenä koulutuksen markkinoilla ja, muiden yritysten tapaan, on mukana yritysten välisessä kilpailussa. (Koski, L. & Nummenmaa, A. 1995, 345.) Opetussuunnitelman kohta, johon Koski ja Nummenmaa viittaavat, löytyy heti Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ensimmäisestä luvusta, jossa puhutaan maailman ja yhteiskuntien nopeasta muuttumisesta ja siitä kuinka koulun on jatkuvasti sopeuduttava ja joustettava vaihtuvien tilanteiden mukaisesti (ks. Opetushallitus1994, 8 – 10).

Retoriikan puolella näyttää tapahtuneen myös muutosta, jota Taina Saarinen (1996, 320) kuvaa seuraavasti: ”Koulutuspoliittinen huomio on Suomessa kiinnittynyt laatuun samalla kun korkeakoulutuksen resursseja on jouduttu supistamaan. Hakematta tulee kuitenkin mieleen, onko kyseessä uusi ’retorinen käänne’ koulutuspoliittisessa sanastossa.”(emt.) Tehokkuuden ohella laadusta on tullut keskeinen käsite uudessa retoriikassa. Laadun määrittäminen vaatii puolestaan arviointijärjestelmän, jotta tuo laatu pystyttäisiin takaamaan. Koulutuksen puolella laadukkuutta ilmentää tuloksellisuus ja tehokkuus, mikä tarkoittaa laadun olevan parempien tulosten saavuttamista entistä halvemmalla. (Saarinen 1996, 321 – 323.)

Arvioinnin lisääntyminen on esillä myös vuoden 1997 Kasvatus -lehden (Leimu 1997) toisen numeron pääkirjoituksessa, jossa käsitellään arviointijärjestelmän laajenemista kaikille koulutuksen tasoille. Kirjoituksessa todetaan arvioinnin muuttuneen perinteisestä arvostelusta kokonaisvaltaisen ja jatkuvan arvioinnin suuntaan. Vaikka kirjoituksessa tuodaankin esiin muutamia kriittisiä kysymyksiä arvioinnista, on kirjoitus pääpiirteittäin varsin arviointimyönteinen. (Leimu 1997, 107 – 111.)

Juha-Pekka Liljander (1996) käsittelee tasa-arvon ja koulutuspolitiikan kentällä tapahtunutta muutosta 1990-luvulla. Hän tuo ilmi arvioinnin vaaran, luokittelun ja vertailun lisääntymisen, mikä sotii peruskoulun arvopohjaa vastaan. Hänen mukaansa arviointi ja tehokkuus johtavat ennen pitkää tietynlaiseen hierarkiaan ja elitismiin, jolloin osa (korkea)kouluista luokittuu paremmiksi kuin toiset. (Liljander 1996,368 – 370.)Vaikka Liljander käsitteleekin aihetta korkeakoulujen näkökulmasta, voidaan aiheellisesti kysyä, eikö samankaltainen kehitys ole mahdollinen myös peruskoulussa.

Arviointi on tärkeä apuväline manageristiselle hallinnolle. Se tuottaa tietoa toimenpiteiden ja ratkaisujen laadusta ja onnistumisesta. Arvioinnin tehtävänä on siis olla viitoittamassa tietä kehitykselle. Reijo Laukkasen mukaan Suomessa ollaan jälleen keskushallintoa kiristämässä, mikä aiheutuu arvioinnista saaduista tuloksista. Kehitys on siis jatkuvaa aaltoliikettä sentralisaation ja desentralisaation välillä, ja tällä kertaa se Laukkasen mukaan on jälleen liukumassa kohti sentralisaatiota. (Laukkanen 1997, 361.)

Linnakylä (1998) näkee arvioinnin välttämättömänä sekä koulutuksen kehittämisessä että oppimisessa. Hän myös toteaa, että aiemmin epäsuosittu arviointi oppimistulosten perusteella on jälleen lisäämässä kannatustaan. Perusteluna hän esittää, että oppimistulosten arviointi on keskeisessä roolissa aina oppimista arvioitaessa. Yleinen suuntaus on siis erilaisen arvioinnin lisääntyminen koulutuksessa, joka tarkoittaa samalla myös arvioinnin laajentumista ja arvioinnin kohteiden monipuolistumista. Enää ei arvioida pelkästään oppijan suoriutumista, vaan arviointi ulottuu koko koulutuksen kentälle. Yksi tärkeä tekijä arvioinnin alueella on OECD, jonka kansallisia koulutusjärjestelmiä vertailevilla tutkimuksilla on merkittävä rooli oman koulujärjestelmämme arvioinnissa. Linnakylän mukaan OECD:n asema tullee jatkossa yhä korostumaan[6]. (Linnakylä 1998, 177 – 183.)

1990-luku oli paradigman muutoksen aikaa, mikä näkyy esimerkiksi retoriikan muuttumisena. Yhtenä esimerkkinä tästä voidaan pitää yrittäjyyskasvatuksen mukaanotto tavoitteisiin POPS 1994:ssä (ks. Ristimäki 1999, 450). 2000-luvulla alkoi tilanne vähitellen muuttua ja kriittinen suhtautuminen uuteen tehokkuutta ja erinomaisuutta kohtaan vallata alaa. Hannu Simolan (2001) mukaan muutos johtuu siitä, että tehokkuuden eetos ei olekaan täyttänyt lupauksiaan, vaan itse asiassa se on lisännyt eriarvoisuutta. Angloamerikkalaisen koulutuspolitiikan maissa, joissa tehokkuutta korostava uusliberalistinen ajattelu on ollut vallitseva suuntaus jo pitkään, tuotetut tutkimukset ovat osoittaneet, ettei kyseinen politiikka ole pystynyt

[6] PISA 2000 -ohjelma (Programme for International Students Assessment) oli juuri käynnistynyt Linnakylän artikkelin ilmestymisen aikaan. Linnakylä itse oli yksi tutkimuksen toteuttajista Suomessa.

vastaamaan ongelmiin, vaan se on luonut uudenlaista kulttuuria esimerkiksi oppilasvalinnoissa – koulut haluavat oppilaikseen vain parhaita oppilaita. (Simola 2001, 290 – 293.)

Simola esittelee muutamia keskeistä tuloksia tutkimuksesta, jonka hän teki yhdessä Risto Rinteen ja Joel Kivirauman kanssa vuonna 2001. Tutkimuksessa käsiteltiin koulutuspolitiikan muutosta Euroopassa ja sosiaalista syrjäytymistä. Tutkimustulosten perusteella voi todeta, että uusliberalistinen ja jälkimoderni tehokkuuden eetos on hyvin samanlainen kaikissa kymmenessä tutkimuksen piiriin kuuluneessa maassa. Paradigman muutos on ainakin tämän perusteella todellisuutta myös Suomessa, jossa kuitenkin muista poiketen opettajan työn valvonnan määrä on vähäistä ja näyttää jopa vähentyneen 1990-luvulla. (Simola 2001, 292 – 293.)

Jyrki Hilpelän (2004a) mukaan uusliberalismin tunnusmerkit tehokkuuden tavoittelu, markkinamuotoiset toimintamallit ja talouden ylivalta aiheuttavat merkittäviä muutoksia opettajan työssä. Opettajan vastuualueena on ennen kaikkea tuottaa mahdollisimman hyviä tuloksia koululle taatakseen koulun asema markkinoilla. Oppilaan hyvinvointi ja kehittyminen eivät ole enää päällimmäisinä asioina. Pelkona tällaisessa kehityksessä on se, että opettaminen muuttuu opettamiseksi testejä varten. (Hilpelä 2004a, 442 – 443.) Jälleen tullaan jo aiemmin esitetyn kysymyksen äärelle – Bildung vai curriculum, sisältö vai tavoitteet.

Vuonna 2007 uuden porvarihallituksen myötä alkoi uuden koulutuspoliittisen linjan muotoilu. Huolestuneita puheenvuoroja uudesta tilanteesta esittävät Jyrki Hilpelä ja Risto Rinne. Hilpelä (2007) jatkaa kritiikkiään uusliberalismia kohtaan. Pääkirjoituksessaan hän varoittaa, että tulevaisuudessa inhimillisestä tuottavuudesta tullee ihmisarvon mittari. Heikot joutuvat taistelemaan oikeudestaan olemassaoloon. Kilpailun tarkoituksena on etsiä huippuyksilöitä. Hilpelä kuitenkin varoittaa, että tällainen huippujen hakeminen ja kapea-alainen huippuihin panostaminen johtaa lopulta järjestelmän haavoittuvuuteen, sillä lopulta huiputkin ovat ostettavissa. (emt. 195 – 194.)

Risto Rinne (2007) kritisoi vahvasti uuden hallituksen ns. Kesua eli Koulutus ja tutkimus 2007–2012-kehittämissuunnitelmaa. Rinne toteaa varsin tiukasti, että *”Kesu on perusluonteeltaan harvinaisen epäanalyyttinen ja ristiriitainen,”* millä hän tarkoittaa muun muassa sitä, ettei tutkimustuloksia pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin eduista ja esimerkillisyydestä ole otettu huomioon. Lisäksi on unohdettu, että leveys ja laajuus ovat olleet suomalaisen koulutuksen menestystarinan avain ja keskitytty yhä enemmän huippujen seulontaan talouden ehdoilla. (Rinne 2007, 479 – 481.)

6.1.2 Tehokkuuden määrittelyn ongelmallisuus

Haastatteluistammekin ilmenee, että tehokkuusajattelu on selvästi lyönyt itsensä läpi. Kuitenkin se, mitä tehokkuus lopulta tarkoittaa, jää jokseenkin epäselväksi. Haastateltavat myönsivät, että mittarin määrittäminen on vaikeaa, sillä koulun vaikuttavuutta on yksinkertaisesti vaikea mitata, sillä mittaamisessa joudutaan ottamaan huomioon monia muuttujia, kuten oppilaan lähtötaso, perheen sosioekonominen asema, asuinpaikka, vanhempien koulutustaso – muutamia mainitaksemme. Selvästi on myös havaittavissa kaksi suhtautumistapaa: *varauksellinen* ja *myönteinen*. Haastattelut 2 ja 3 edustavat selvästi myönteistä linjaa tehokkuuden mittaamisessa. Haastattelut 1 ja 4 puolestaan edustavat periaatteessa myönteistä kantaa, mutta he haluaisivat tarkennusta mittareiden määrittämisessä.

> *Kyllä sitä* [tehokkuutta] *voidaan* [mitata]. *Onhan nää oppimistuloksetkin tietynlaista tehokkuutta. Tehokkuutta on myöskin se, että pääseekö meiltä oppilaat peruskoulusta läpi, niin että ne saa päättötodistuksen, ja pääseekö ne jatko-opintopaikkaan. Ja sit tietysti, et onko keskeyttämisiä lukiossa, pääseekö ne kolmessa vuodessa vai meneekö siihen neljä vuotta. Et tän tyyppisiä, ihan määrällisiä. Et kyllä siinä näkee, et on aika isoja eroja lukioiden välillä.* (Haastattelu 2.)

> *Täs on kaks asiaa. Toinen on se, että ensinäkemältä toi* [tehokkuuden mittaaminen] *tuntuu huonolta ajatukselta. Mutta sitten toisaalta, me ollaan niin hyviä valehtelee ittellemme, opettajat varsinkin, että me tehdään hyvä tämmösiä… eikä me pystytä parempaan. Niinku mä pidin yhen puheen opettajille siitä, että mä en halua, että te ootte niinku nää urheilijat Urheiluruudussa, et sanotte, että teette parhaanne. Mä haluan, että meidän koulussa tehdään, jos meillä on haasteita, me tehään tarvittavat toimenpiteet, että me voitetaan ne haasteet, eikä niin, että me tehään parhaamme. Koska se on niin petollista, me ollaan niin hyviä valehtelee ittellemme. Ja sen takia kilpailuttaminen, että se saattas puhkasta näitä kuplia siitä, että luullaan että meillä on hyvä koulu.* (Haastattelu 3.)

Nämä kaksi haastateltua suhtautuvat tehokkuuteen ja siitä kumpuavaan kilpailuttamiseen kaikkein positiivisimmin. Kilpailuttaminen nähdään ennen kaikkea lääkkeenä tehottomuuteen ja ryhdittömyyteen. Kuten edellä jo mainitsimme, suomalaisessa koulujärjestelmässä on luovuttu 1900-luvulla opettajaiin kohdistuvasta kontrollista. Kyseisistä haastatteluista kuitenkin huokuu tarve tietynlaiseen valvontaan. Kilpailu on uusliberalistinen keino vanhanaikaiselle koulutarkastajajärjestelmälle ja opetusmateriaalien hyväksyttämiselle.

> *Mulla on siinä sillä tavalla ristiriita, että just tuossa pöydällä on ysiluokkien viime kevään englannin, matematiikan ja äidinkielen arvosanat kouluittain ja tytöt ja pojat erikseen.*
>
> *Ja siinä ku näkee, että koulukohtasia eroja on ja että on tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Niin siinähän joutuu kysymään, onko tytöt ja pojat oikeesti näin erilaisia. Et keskiarvon ero voi olla lähes kaks numeroa. Kyllähän se herättää kysymyksiä niinku tyttö- ja poikapedagogiikasta, et kuinka vaikuttavaa se opetus on ja siinä mielessä sen arvioiminen ja pohtiminen on tärkeää, mut taas sitten niinku koulujen välisten erojen, niin sehän väistämättä edellyttää sitten paljon taustamuuttujia mukaan, et mikä ollu se lisäarvo minkä koulu on tuottanut. Mutta jotenkin niinkun opetuksen kehittämiseksi, niin minusta tää ei saa olla tabu asia, koska kuitenkin näyttä siltä, että jossakin koulussa esim. pääsääntösesti tulee jossakin aineessa paremmat ylioppilaskirjotusten tulokset.* (Haastattelu 1.)

Yllä olevassa lainauksessa tulee esille myös nykyinen ”girl-friendliness” eli tyttöjä suosiva opetustapa, jossa pojat, erityistä tukea tarvitsevat ja työväenluokkataustaiset oppilaat ovat heikommassa asemassa (Whitty, Power & Halpin, 1998). Haastateltava suhtautuu tehokkuusajatteluun varauksellisen myönteisesti. Hän myöntää, ettei kilpailuttaminen ja tehokkuuden tavoittelu ole yksinomaan negatiivisia asioita, jos niillä päästään parempaan lopputulokseen, mutta painottaa taustamuuttujien merkitystä. Samoin ajattelee myös seuraava haastateltavammekin.

> *Mutta sit ku tehokkuudesta puhutaan, niin sit on tietysti se, että tulee aikakin, että toinen käyttää aikaa miten… Et onks se tehokas vai eiks se ole. Et mitä sillä haetaan, et pitäis määritellä nää käsitteet tarkemmin. Mutta mittari on vaikee. -- Onko määritys sit se, että pääsee jatko-opintoihin perusopetuksen jälkeen? Onks se oikee kriteeri, ku oppilaat lähtee sitten eri suuntaan, nekään ei oo sitten suoraan verrannollisia, meneekö lukioon vai ammatilliseen, mut jos tavote on se, et se löytää sen paikan, että perusopetus on saanu tehtyy tehtävänsä. Niin jotain tällasia voidaan tietty sit ajatella.* (Haastettelu 4.)

Neljäs haastateltava lähtee siis siitä, että tehokkuuden mittaamisessa on ensin määriteltävä se, mikä on peruskoulun tavoite. Hän esittää yhdeksi vaihtoehdoksi oppilaiden jatko-opintoihin pääsyn. Peruskoulu on suorittanut tehtävänsä riittävän hyvin, toisin sanoen opetus on ollut riittävän tehokasta, kun jokainen oppilas on löytänyt paikkansa ja pystyy toimimaan yhteiskunnassa peruskoulun jälkeen. *Riittävyys* ei kuitenkaan ole tällä hetkellä kaikkein korkeimmassa kurssissa yhteiskunnassa, joka toimii ”erinomaisuuden eetoksen” ohjaamana (Simola 2001, 293).

Haastatteluissa 1 ja 4 nostetaan esiin koulun vaikuttavuuden käsite. Samaa aihetta käsittelee myös Pasi Sahlberg (2004). Hän toteaa, ettei koulutuspolitiikan ja tieteen alueella ole selvää kantaa sille, mitä koulun vaikuttavuus on. Erilaisia määritelmiä on paljon, mutta yleisesti hyväksyttyä ei ole pystytty muodostamaan. Koulun vaikuttavuus on saanut osakseen arvostelua myös siksi, että

saatua tietoa on kyseenalaisesti käytetty edistämään uusliberalistisia tavoitteita, vaikka lähtökohtana olisikin ollut todistaa kaikkien lasten koulutettavuus. (Sahlberg 2004.)

2000-luvulle siirryttäessä oppilaiden ja vanhempien koulutukselliset valintamahdollisuudet ovat lisääntyneet tuntuvasti. 1990-luvun lopussa uuden koululainsäädännön myötä poistettiin koulupiirijako. Lakiuudistus mahdollisti sen, että vanhemmat voivat valita lapselleen jonkun muun koulun lähikoulunsa sijaan. Esimerkiksi Helsingissä koulupiirinsä ulkopuolella koulua käyvien osuus on noussut selvästi koulupiirijaon poistamisen jälkeen. Vuoteen 2001 mennessä ala-asteelle oman koulupiirinsä ulkopuolelle ilmoittautuneiden osuus oli kohonnut yli kymmenen prosenttiyksikköä. Yläasteelle koulupiirinsä ulkopuolelle ilmoittautuneiden osuus oli kohonnut lähes 30 prosenttiyksikköä. Vanhempien ja lasten valintamahdollisuuksien lisääntymisessä on nähtävissä uusliberalistisen koulutuspolitiikan piirteitä. (Nyyssölä 2004, 222-224.)

Koska vanhemmat voivat valita lapselleen parhaaksi katsomansa koulun, on koulujen kesken syntymässä kilpailua oppilaista. Koulutuksen hinnasta ei voi Suomessa kilpailla, joten koulujen välistä kilpailua käydään koulujen imagoilla. Koulun imagollisiin tekijöihin voidaan liittää hyvät opettajat, painotetut opetussuunnitelmat ja viihtyisä työympäristö. (Nyyssölä 2004, 224.) Nykyisin useiden koulujen profiloituminen tiettyjen oppisisältöjen suuntaan, esimerkiksi luontokouluiksi, ilmentää tätä koulujen imagon tietoista kohottamista. Vanhemmille halutaan tarjota kilpailukykyisiä kouluja lastensa opinahjoiksi.

Nyyssölä (2004, 224-225) näkee lisääntyneet kouluvalinnat kuitenkin ongelmallisina tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien turvaamisen näkökulmasta. Nyyssölä perustelee näkemystään sillä, että koulujen välillä on ilmennyt kohtalaisia eroja oppimissaavutustuloksissa. Ja mikäli oppilasaines on entistä valikoituneempaa lisääntyneen kouluvalinnan johdosta, nämä erot saattavat tulevaisuudessa kasvaa. Tietyt 2000-luvun uudistukset ovat kuitenkin rajoittaneet koulujen profiloitumista. Peruskoulun valinnaistuntimäärää pienennettiin vuonna 2001 vahvistetussa peruskoulun tuntijaossa ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antoivat edellistä opetussuunnitelmaa yksityiskohtaisempaa ohjausta opetuksen järjestämisestä.

Vaikka koulujen profiloitumisen yhteydessä ei voidakaan puhua koulujen täysimittaisesta kilpailusta, voidaan asetelmassa havaita uusliberalistisia toimintaperiaatteita koulujen kehittäessä ”palveluitaan” ”asiakkaiden” houkuttelemiseksi. On syntynyt uusi markkinoiden osa-alue: koulumarkkinat. Muutos tuntuu pieneltä, mutta vie koulut jälleen yhden askeleen lähemmäksi uusliberalistista maailmanjärjestystä. Opettajat joutuvat koulumarkkinoilla tulosvastuun alaisiksi pyrkiessään nostamaan tai pitämään yllä koulunsa statusta.

6.2 Suomalaisen koulun ja koulutuspolitiikan tila sekä globalisaation haaste

Suomalainen koulutuspolitiikka ei ole pelkästään kansallisen tason toimintaa, vaan koulutusjärjestelmämme kehittämiseen vaikuttavat myös muut tahot. Koulutuspolitiikkamme tila on toinen Kasvatus-lehden teksteistä ja haastatteluista rajattu aihepiiri tutkimuksessamme. Aluksi käsittelemme aihetta yleisesti kysymällä: Kuka johtaa suomalaista koulutuspolitiikkaa? Tämän jälkeen käsittelemme valtion koulutuspolitiikan piirteitä. Lopuksi pyrimme vielä antamaan yleiskuvan koulutuspolitiikan tilasta.

6.2.1 Globalisaation vaikutus suomalaiseen koulutuspolitiikkaan

Kolmannen aallon koulutuspolitiikka on osa globaalia koulutuspolitiikkaa. Globalisaatiosta puhutaan paljon, mutta haastatteluista ilmeni, ettei sen vaikutuksia kyetä tunnistamaan. Toisin sanoen globalisaatio käsitetään helposti kansainvälisenä yhteistyönä, oppilasvaihtona tai opintomatkoilla ulkomaille, samalla sen vaikutus koulumme kehitykseen ja koulutuspolitiikkaan jää huomaamatta.

> *– – kun ajatellaan, mistä koulutuspolitiikka lähtee, on opetussuunnitelman perusteet ja sitten kunta niitä tulkitsee, niin minusta tuntuu, että se* [globalisaatio] *ensinnäkin näkyy siellä, et miten valtakunnallisesti on tulkittu globalisaatio, et miten se näkyy siellä perusteissa ja sitten ku tullaan paikallisesti, niin minulla on sellanen tunne, että koko ajan vähän enemmän… alkaa tää tällanen… paikallinen, aletaan niinku ihan omista lähtökohdista suhteuttaa näitä maailman ilmiöitä, reagoida, mitä maailmalla tapahtuu. Mutta sitten näkyykö se ihan koulutuspolitiikassa, että jos ajattelee, mitä se sitten on niin, niin, se näkyy varmaan näissä meiän arkisissa keskusteluissa ja niissä argumenteissa, mitä me käytetään ja koulua kehitetään, et jotenkin sen, jos mietitin vaikka ihan eilen, et miten koulutusta järjestetään yhteistyössä järjestöjen kanssa.* (Haastattelu 1.)

Mielestämme globalisaatio on terminä muuttunut vain asiantuntevuutta osoittamaan pyrkivän retoriikan välineeksi. Sitä on helppo käyttää kaikissa kansainvälisyyttä koskevissa yhteyksissä ilman suurempaa pohdintaa. Seuraava lainaus on hyvä esimerkki siitä, ettei suomalaisen koulutuspolitiikan viimeaikaista kehitystä ymmärretä osaksi globalisaatiota, johon se kolmannen aallon näkökulmasta selvästi kuuluu.

> *Minusta se* [globalisaatio] *ei niinku tälläsistä näkökulmista näy millään lailla. Mutta nuorten elämässä, jotka tätä päivää on elää ja on koulussa. Niin nehän on ihan eri tavalla mukana tässä globalisaatiossa kaikilla välineillä. Tää lähtökohta nuorilla on erilainen. Sit taas jos ajatellaan opettajakuntaa. Ei tarvi olla sen suurempi ikäero, niin katsotaan asioita jo hyvin eri tavalla. Nuorille on maailman pieni. Mut miten se koulutuspolitiikassa näkyy? Päinvastoin tuntuu, että joissakin asioissa mennään taaksepäin. Esim. kielten oppimisessa. Koko valtakunnassa näkyy se, että oppilaat ei enää halua ottaa valinnaisia kieliä, koska siinä pitää tehdä töitä. Valinnat vähenee ja esim. A2-kieli me lopetetaan tänä syksynä. Ei ole enää tulijoita. Vai onko se sitten niin, että globalisaatio on yhtä kuin englannin kieli? Mut ei se mun mielestä sillä tavalla koulutuspolitiikassa näy.* (Haastattelu 2.)

Olisiko kuitenkin niin, että globalisaation vaikutuksen ymmärtäminen lisäisi myös kritiikkiä nykyistä koulutuspolitiikkaa kohtaan? Kasvatus-lehdessä tietyt kirjoittajat, kuten Hilpelä ja Rinne tuovat varsin vahvasti esille oman kriittisen näkemyksensä nykyisen hallituksen harjoittamaa koulutuspolitiikkaa kohtaan (ks. Hilpelä 2007; Rinne 2007). Haastatteluista tällainen kriittinen näkökulma puuttuu, minkä epäilemme olevan seurausta mainitsemastamme kyvyttömyydestä tunnistaa suuria globaaleja kehityslinjoja. Seuraavassa lainauksessa haastateltava tunnistaa globalisaation vaikutuksen, mutta pitää suomalaista koulua edelleenkin varsin perinteitä kunnioittavana.

> *Mallia ei suoranaisesti ulkopuolelta ole otettu, mutta paljon vaikutteita. Meillähän käy paljon vierailijoita ja sitä kautta. – – No sanosinko näin, että jos aattelee Suomen koulujärjestelmää, niin onhan se aika perinteinen – – Kyllä se* [globalisaatio] *varmaan haaste on siinä mielessä, että kuiteski tulee paljon maahanmuuttajia, ja muutenkin kansainvälistä toimintaa on paljon, liikeyritysten kautta, jotka tuo ihmisiä tänne ja toisin päin. Kylhän siinä siinä mielessä haastetta on, että saatais jonkunnäkönen verrattavuus ja rinnastettavuus sitten. Et jos on kauheen erityiset koulujärjestelmät, niin se vaikeutta näissä asioissa.* (Haastattelu 3.)

Globalisaation ymmärtäminen vaatii ilmiön tarkempaa määrittelemistä, jota käsittelimme aiemmin (ks. luku 2.7). Uhkakuvana on, että kansallinen politiikanteko menettää asemansa talouselämälle, jolloin kyse ei ole enää demokratiasta, vaan valta siirtyy harvalukuiselle globaalille eliitille.

6.2.2 Kuka johtaa suomalaista koulutuspolitiikkaa?

OECD:n PISA -tutkimuksen tulosten julkaisemisen jälkeen suomalainen koulutuspolitiikka sai osakseen erityistä kansainvälistä kiinnostusta. Myös Kasvatus-lehdessä PISA -tutkimusta käsiteltiin muutamaan otteeseen. Suomi sijoittui kärkeen kaikilla mittauksen osa-alueilla, ja

erityisesti äidinkielessä, joka oli vuonna 2000 suoritetun tutkimuksen painopisteenä. Huomioitavaa tuloksissa oli myös tasaisuus. Muun muassa Saksassa tulokset olivat täysin päinvastaiset. Saksassa heikot tulokset aiheuttivat huolta saksalaisen koulutusjärjestelmän tilasta. Toisaalta myös Suomen tuloksissa löytyi parantamista, kuten esimerkiksi sukupuolten välisten erojen kaventamisessa. (Leino 2002, 320 – 322.)

Palataan otsikon kysymykseen. Kuka johtaa suomalaista koulutuspolitiikkaa? Haastateltavamme olivat paljolti sitä mieltä, että valtio on edelleen keskeisin tekijä suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Toisaalta on hyvä kysyä, onko kansallinen koulutuspolitiikka vain osa globaalia koulutuspolitiikkaa ja onko pohjimmiltaan kyse siitä, että koulutuksesta on yhä enenevässä määrin tullut väline kansallisen kilpailukyvyn parantamiseksi. Tästä näkökulmasta käsin on hyvä pohtia koulutuksen tavoitteita. On vastattava kysymykseen, onko koulu aktiivinen arvokasvattaja yhteiskunnassa vai onko koulun tarkoituksena olla ennemminkin nöyrä palvelija. Kasvatus-lehtien PISA -kirjoittelun määrän perusteella olisi järjetöntä väittää, ettei kyseisellä tutkimuksella ja sitä kautta OECD:llä olisi vaikutusta myös koulutuspolitiikkaan.

OECD:n tarkoituksena on edistää jäsenmaittensa taloudellista kasvua, työllisyyttä, hyvinvointia ja kansainvälistä kauppaa. Koulutus on myös yksi tärkeimmistä tekijöistä taloudellisen kasvun edistämisessä, sillä koulutuksen kautta saavutettu inhimillinen pääoma, jolla siis tarkoitetaan tietoja, taitoja, asiantuntijuutta ja muita talouselämän kannalta hyödyllisiä asioita. (ks. Laukkanen 1998, 418 – 423.) Tässä on aistittavissa koulutuksen välineellistyminen. Koulutuksen arvo riippuu siitä, miten hyvin se palvelee talouselämää. Koulutus ja sivistys eivät siis ole enää sinällään itseisarvoja.

OECD on merkittävä taloudellinen vaikuttaja, jonka tutkimukset varmasti vaikuttavat taustalla myös koulutuspolitiikan kehitykseen. Laukkanen (2000) kirjoittaa, että OECD antaa jäsenmailleen suosituksia siitä, miten arviointi olisi parasta suorittaa ja tekee jäsenmaistaan vertailevaa tutkimusta. Yhtenä keskeisenä näkökulmana on, että tutkimuksilla tuotettua tietoa voitaisiin hyödyntää poliittisessa päätöksenteossa (policy-relevanssi). (Laukkanen 2000, 76 – 77.)

Kuitenkin vaikutus saattaa olla huomaamatonta, kuten haastatteluissamme ilmeni. Kysyimme haastateltaviltamme, kokevatko he OECD:n, muiden ylikansallisten järjestöjen ja yleensäkin talouselämän roolin merkittäväksi. Seuraavissa lainauksissa ilmenee, että OECD:n vaikutuksesta ei ole yksimielisyyttä. Esimerkiksi ensimmäinen haastateltavamme pitää OECD:tä hyvinkin voimakkaana, kun taas toinen haastateltava näkee OECD:n lähinnä mittaajana, ei ohjaajana.

> *No se, että kuka sitten lopulta vaikutta koulutuspolitiikkaan, niin kyllä minusta ihan selkeästi Euroopassa OECD on äärimmäisen voimakas. Et ku lukee tekstejä, et miten kukakin kommentoi, argumentoi mitäkin, niin kyllä ne hyvin voimakkaasti tulevat sieltä talouselämän puolesta.* (Haastattelu 1.)

> *Ei, en usko. OECD mittaa. En tietenkään pysty sanomaan, että mitä sitten valtakunnan tasolla, että mistä ne ne ideansa ottaa. Mutta jos mä katon noita opetussuunnitelmia, niin eihän ne mikskään oleellisesti ole muuttunu. Ne on hyvin samat sisällöt mitä aikasemminkin.* (Haastattelu 2.)

Kolmas ja neljäs haastattelu sijoittuvat edellisten välimaastoon. OECD:n rooli todetaan kummassakin merkitykselliseksi, mutta se nähdään yhtenä osatekijänä, joka vaikuttaa opetuksen linjanvetoihin. OECD ei siis ole dominoivassa asemassa, vaan kansallisilla tavoitteillakin on paikkansa.

> *Et eihän poliittista järjestelmääkään synny noin vaan, vaan se riippuu aina niistä voimasuhteista, mitä siellä demokratiassa niinku menee. Mut talouselämä on kyl tosi tärkee. Se tilaa niinku meiltä aika paljon. Se vaan puetaan niin erilailla: opetussuunnitelmauudistuksiin. Mutta tilaustyötähän me tehään.* (Haastattelu 3.)

> *No OECD tietyllä lailla vaikuttaa, kun kaikki tutkimusjutut tehdään sitä kautta. Mutta näkisin kyllä tällä hetkellä, että se on valtio aika pitkälle. Et meillä on kuitenkin OPS:n perusteet, jotka tulee sieltä ja ne on normipohjaset, et niitä on noudatettava.* (Haastattelu 4.)

Valtio nähdään siis edelleen merkittävimpänä tekijänä koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Kuitenkaan kukaan ei varsinaisesti kiellä OECD:n ja talouselämän vaikuttavuutta. Tässä kohdassa voidaan ajatella, että globalisaation roolia joko pidetään vähäisenä tai sitten sitä ei kunnolla tunnisteta.

6.2.3 Valtion koulutuspolitiikka – pitkäjänteisestä kehityksestä nelivuotispolitiikkaan

Tarkasteltaessa suomalaisen koulujärjestelmän ja koulutuspolitiikan tämän hetkistä tilaa tutkimusaineistostamme nousi yhdistäväksi tekijäksi koulutuspoliittisen – ja samalla koko maailmanjärjestyksellisen – tilanteen ennustamattomuus. Koulutuspoliittista tilannetta värittää epätietoisuus, joka osaksi johtuu selkeiden koulutuspoliittisten linjojen puuttumisesta. Jyrki Hilpelä (2007, 276) kuvaa tilannetta muutoksen näkökulmasta.

> *Elämme muutoksessa, jonka vauhti huimaa, mutta kyydistä ei voi hypätä pois. Sanotaan, että on vain opittava elämään muutoksen kanssa. On omaksuttava pätevä selviytymisstrategia. Hyvänä ehdokkaana pidetään ”elinikäistä*

> *oppimista". Mikä on kolmessakymmenessä vuodessa muuttunut? Ainakin se, että tuolloin – kolmekymmentä vuotta sitten – uskottiin edistykseen, maailman tulemiseen paremmaksi, demokratian ja oikeudenmukaisuuden voittokulkuun. Nyt edistys on vaihtunut muutokseksi, jonka suuntaa voi vain arvailla.* (emt.)

Risto Rinne (2007, 479) kritisoi edelliseen liittyen esitystä Koulutus- ja tutkimus 2007–2012-kehittämissuunnitelmaa, joka pohjautuu Rinteen mukaan varsin tiukasti Matti Vanhasen toisen hallituksen hallitusohjelmaan. Rinne käsittelee pitkäjänteisten koulutuspoliittisten linjanvetojen puuttumista kehittämissuunnitelmassa esitettävän luokan- ja aineenopettajankoulutuksen tarpeen välityksellä.

> *Kesu* (esitys Koulutus ja tutkimus 2007–2012 –kehittämissuunnitelmaksi) *myös ennustaa maan opettajantarvetta varsin kevyin eväin. Se toteaa etenkin erityisopetuksen, opinto-ohjauksen ja aikuiskoulutuksen opettajatarpeen kasvavan. Mitään kokonaisvaltaisia johtopäätöksiä ja linjauksia ei tästä tärkeästä asiasta kuitenkaan vedetä. Luokan- ja aineenopettajankoulutuksen ennakoidaan vähenevän, mutta on muistettava kaksi seikkaa. Ensinnäkin siihen kytkeytyy vankasti se, miten kunnat ja julkinen valta toimivat koulutuspolitiikassaan ryhmäkokojen suhteen. Pyritäänkö vakavissaan esimerkiksi luokkakokojen pienentämiseen? Ja toiseksi Kesu itsekin arvioi väestökehityksen pohjalta, että peruskouluun tulevat ikäluokat alkavat taas kasvaa jo vuonna 2012, vaikka edes kasvavaa maahanmuuttajien joukkoa ei laskettaisi mukaan. Hätiköityjä ja lyhytaikaisia johtopäätöksiä ei kannattaisi tehdä tukeutuen vanhentuviin ennusteisiin.* (emt.)

Kansallisen koulutuspolitiikan lyhytjänteisyys nousi esiin myös kaikissa suorittamissamme haastatteluissa. Vaihtuvien hallitusten harjoittama koulutuspolitiikka koettiin koostuvan riittämättömän lyhyistä neljän vuoden rupeamista. Kunnallisella tasolla valtakunnallisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin kaivattiin pitkäjänteisempää otetta.

> *Meillä on alkanu pikkusen näkyä tällanen neljävuotispolitiikka. Että ku ministeri vaihtuu niin – koulutuspolitiikka on paljon pitkäjänteisempää.* (Haastattelu 1.)

> *Suunta muuttuu. Sehän se on, et halutaan joku oma leima. Jokainen opetusministeri haluaa jonkun. Jonkun eskon puumerkin sinne, et minä tein tämän. Et se on vähän tämmöstä politiikallakin kikkailemista. – – Se on tämmöstä aaltoliiketta, mikä ei oo koskaan semmonen, et siinä ois selkeet tavotteet. Tai mä en oo niitä löytäny. Ehkä niillä on kauheen fiksu juttu siellä. Näin se tuntuu ainakin täällä kunnan tasolla, et kunnalle tulee aina vaan lisää velvollisuuksia, mut rahaa ei tuu siinä suhteessa. Et siinä se hyvinvointivaltio natisee siinä suhteessa. Et kuntien rahat ei riitä.* (Haastattelu 2.)

> *Keskustelua on liian vähän. Kouluväki saa syyttää itteensä siitä. Me ollaan hirveen huonoja tulemaan ulos kouluista keskustelemaan. Ja vaatimaan, että*

> *meidän täytyy saada tehdä tämmöstä, koska tämä on oikein. Ne poliittiset päättäjät, ne vaihtuu ja niitä tulee ja menee. Nytkin ministerillä on toi oma pikku pätkänsä ja sit tulee seuraava ja näin, että se on aika ohut kerros siellä. Että sitä keskustelua pitää käydä monella eri tasolla ja taholla.* (Haastattelu 3.)

> *Sanotaan, että ku hallitus vaihtuu ja tulee uus opetusministeri, niin kyllähän linja muuttu. Se on valitettavaa. Siitä se pitkäjänteisyys puuttuu silloin. Pitäiskö vielä enemmän saada sellasta kentän näkemystä? Pysyttäis jalat maassa noissa uudistuksissa. – – Mutta se, että ku lähetään jotain tekemään, niin se tulevaisuus, siinä on niin monet eri vaikutteet, ei sitä voida ihan varmasti sanoa. Mutta täytyy olla sellanen usko, että tähän suuntaan pitäis mennä.* (Haastattelu 4.)

Vaikka haastateltavat tiedostivatkin tulevaisuuden ennakoinnin vaikeuden, toivottiin korkeimmilta päätöksentekijätahoilta silti välineitä tavoitteellisempaan koulutuspolitiikan harjoittamiseen. Kolmannessa haastattelussa peräänkuulutettiin myös kouluväen vastuuta koulutuspoliittisen keskustelun ylläpitämisessä ja täten pitkällä aikavälillä tapahtuvien ilmiöiden esille tuomisessa. Näkyvyytensä ja toimintavaltansa puitteissa ylimmät päätöksentekijät kykenisivät tähän kuitenkin parhaiten.

Kuten jo aiemmin (ks. luku 4.2) mainitsimmekin Keskustan ja Sosiaalidemokraattien pitkällinen yhteistyö päättyi vuonna 1987, jolloin peruskoulun pitkäjänteisen kehityksen voidaan katsoa osittain päättyneen. Tästä voidaan lyhytjänteisemmän nelivuotispolitiikan katsoa alkaneen. On myös huomattava, että juuri vuonna 1987 alkaneen ajanjakson alkuvaiheessa pohjoismainen hyvinvointivaltiomalli menetti asemansa sosialistisen järjestelmän romahtaessa. Suomessa tämä merkitsi siirtymistä niin sanottuun kolmannen aallon politiikkaan.

Haastateltavat tiedostivat koulutuspolitiikkaan sisältyvän aaltoliikkeen, jonka aallonhuiput esittävät tietynlaisia muutosvaiheita. Kotimaisittain on puhuttu myös murroksista, jotka aiheuttavat muutoksia koulutuspolitiikan suuntaviivoissa. Uusliberalistiselle koulutuspolitiikalle tyypilliset epävarmuus ja ennustamattomuus heijastuivat myös haastateltavien kommenteista. Ilmapiiri on odottava, mutta murroksen jälkeistä suuntaa on vaikea arvioida.

> *Minä oon sitä mieltä, että me ollaan tällasen paradigman muutoksen edessä. – – Mulla on nyt sellanen tunne, että ollaan hakemassa toisenlaista, kehitetään erilaisia. Ja opettaja on ihan hukassa, yhteistyökumppaneita vilisee. Ja kuitenkin oleellista ois se oppilas–opettajasuhde siinä. – – Ja käytän sen takia sitä paradigma sanaa, koska siihen liittyy se, että vanha käsitys ei toimi ja uusi on syntymässä. Et sitä niinku haetaan.* (Haastattelu 1.)

Haastattelusta ilmenee selvästi, että haastateltavan mielestä uusi paradigma on käsillä, mutta se on kaikkea muuta kuin selvä. Yksi selitys tälle voi olla, että hyvinvointivaltioajattelu on syöpynyt ihmisten ajatuksiin niin vahvasti, että kolmannen aallon aatteille ei kaikesta huolimatta olla täysin

avoimia. Epäilyn siemen tiettyjä uudistuksia kohtaan on havaittavissa, kuten seuraavasta lainauksestakin käy ilmi.

> *Kyllä mä positiivisena ihmisenä ajattelen, että tälläset murrokset on hyviä. Mulla on kuitenkin itellä sellanen tunne, että ollaan hakemassa jotain uutta. Mutta, että jos ei jotakin täysin uusia löydetä, niin kyllä minä opettajia säälin. Jos näillä vanhoilla malleilla ja rakenteilla mennään ja aina jotain uutta erityisopetusratkasua. Ja vanhemmat, jotka tulee asianajajan kortin kanssa. Että vanhemmat on tietosia, että sillä tavalla, minusta olis toivottavaa, että joku sellanen uusi aalto, niinku nyt on varmaan tulossakin jotenkin.* (Haastattelu 1.)

Huoli opettajan asemasta ja sen tiedostaminen, ettei uuteen systeemiin voi lähteä pelkästään vanhojen toimintatapojen pohjalta ovat haastateltavamme mielestä oleellisia kysymyksiä uuden aallon vaikutuksia ennakoidessa. Neljäs haastateltavamme mainitsee myös kultaisen ohjeen, jonka mukaan virheistä tulisi aina oppia. Usein käy niin, että uudistuksia lähdetään toteuttamaan sellaisella vimmalla, että vanhan järjestelmän hyvätkin puolet halutaan unohtaa.

> *Kyllä varmaan jossain mielessä eletään murrosvaihetta, tää aaltoliikehän on ihan selkeä, sehän on asiassa ku asiassa. Me ei yksilönä pystytä siihen kauheesti vaikuttamaan. Sanotaan, et nää suuret linjat menee ja tulee ja opetussuunnitelmauudistus on keskimäärin kerran 10 vuodessa, se tulee ja menee. Ja välillä se menee laidasta laitaan. Mutta kyllä nää suuret linjat menee. Mutta se, että pystyttäis oppimaan sieltä edellisestä, niin ois tietysti hyvä.* (Haastattelu 4.)

Myös toisessa ja kolmannessa haastattelussa nousevat esiin koulutuspolitiikan aallonhuiput tai murrokset. Murroksen ajankohdasta tai luonteesta ei haastateltavilla kuitenkaan ollut arvioita. Suomalaisen koulutuspolitiikan luonteessa nähdään paljon haasteita, mutta haastattelun lopuksi pyytämämme arvio suomalaisen koulutusjärjestelmän nykytilasta paljastaa, että haastattelemamme henkilöt pitävät koulutusjärjestelmää kansainvälisesti verrattuna hyvänä. Nykytilan kartoitus nosti esiin kuitenkin myös tiettyjä ongelmakohtia, kuten ensimmäinen haastateltavamme antaa ymmärtää.

> *Minä olen huolestunu, huolestunu siitä* [koulutusjärjestelmän tilasta]. *No myönnetään, että kansainvälisesti katsottuna se on hyvä. Meillä on hyvät rakennukset ja edelleen näin… Mutta, siihen historiaan, mikä merkitys koululla on Suomessa ollut, niin tällä hetkellä koulutuksen resursointi, nimenomaan peruskoulun, on minusta ongelmallinen. Koska se heittelehtii, kunnat voivat ite ratkoa sitä, niin siellä on sellasia kuntakohtasia eroja. Ja se, että ku se on niin pitkälle sidottu kunnallistalouteen, niin joku yhteisövero voi yhtäkkiä laskea kunnassa, niin budjetti pienenee. Sitten on minusta, ku se on paikallista. Millä tiedoin ja harkinnan ja ymmärryksen tasolla sitä tehdään?* (Haastattelu 1.)

Yllä olevassa lainauksessa sivutaan myös kritiikkiä desentralisaatiota kohtaan. Kuntien saatua enemmän päätösvaltaa saatettiin joillain paikkakunnilla joutua tilanteeseen, jossa määrärahoja ei riittänytkään tarpeeksi opetuksen järjestämiseen, vaan varat ohjattiin muihin kohteisiin. Haastateltavamme näkee tämän ongelmana, koska asia ja asiantuntemuksen määrä eivät välttämättä aina kohtaa. Kuitenkin kansainvälinen menestyminen luo uskoa myös koululaitokseemme.

> *Ei se huono ole* [koulutusjärjestelmän tila]. *Kyllä se mun mielestä kokonaisuudessaan on ihan hyvä. Jos nyt välillä järjestellään jotain juttuja, niinku yliopistoja ja jotain muuta, niin… – –Mut ei meillä huono järjestelmä ole. Paremminkin vois aina olla tietysti, mutta kuitenkin, ku täs on seurannu eri maitten systeemejä, niin voidaan olla tyytyväisiä ja ylpeitä tähän meiän systeemiin kuitenkin.* (Haastattelu 2.)

> *Sanosin, että ei se huonokaan ole* [koulutusjärjestelmän tila], *mutta kehittämistä on kaikessa. Keskustelua ja määrätietoista kannanottoa ja linjanvetoa. En nyt niin toivottomana näkisi tätä tilannetta, vaikka työläänä.* (Haastattelu 4.)

Haastattelujen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että koulujärjestelmämme on hyvällä tolalla. Ainoastaan ensimmäisessä haastattelussa ilmeni huolta, muut olivat selvästi positiivisia, joskin todettiin kehittämistäkin olevan. Kolmannesta haastattelusta löytyi kuitenkin mielenkiintoinen näkökulma, joka liittyy opetuksen sisältöön ja arvoihin.

> *Kansainvälisesti katottuna, niin meillä on hyvä tilanne. Organisaatio toimii ja resurssit on kohallaan ja opettajien koulutus on hyvä, ja näin. Mut sit se kritiikki, mikä löytyy, niin löytyy siit sisällöstä sitten että, tyyliin: Onko meillä luokkahuoneet tunteiden autiomaita ja miten meiän kokonaisvaltanen kasvu ja tämmönen otetaan huomioon siellä. Mutta meillä on huippu järjestelmä, pudokkaita on hirveen vähän ja niitten kans tehään töitä ja… Meillä on hyvä systeemi. (Haastattelu 3.)*

Onko käynyt niin, että samalla kun tulokset tietopuolella ovat maailman huippua, työ ihmisenä kasvamisessa ja henkisessä hyvinvoinnissa on laiminlyöty? Ovatko nykyajan luokat todella ”tunteiden autiomaita” vai onko kyseessä pelkkä kärjistys? Yhteenvetona voidaan kaikesta huolimatta sanoa, että suomalainen koulujärjestelmä toimii edelleen varsin mallikkaasti, mutta sen kehittämistä ei edelleenkään saa unohtaa.

6.2.4 Onko hiljaisuus tyytyväisyyden merkki?

Tutkiessamme Kasvatus-lehtiä kiinnitimme huomiomme yllättävään seikkaan. Yleensä koulutuspoliittista keskustelua löytyi vuosittain Kasvatuksen sivuilta sisältäen joitakin artikkeleita, katsauksia ja puheenvuoroja. Vuodet 2005 ja 2006 olivat kuitenkin poikkeuksellisia, sillä niissä koulutuspoliittinen keskustelu oli minimaalista. Tämä on erikoista, koska POPS 2004 oli juuri ilmestynyt edellisvuonna ja siksi olisi ollut ilmeistä, että keskustelu siitä olisi jatkunut. Toinen tulkintamme on, että uusien opetussuunnitelman perusteiden synnytysprosessi on ollut sen verran mittava, että kun POPS 2004 viimein saatiin käyttöön, oltiin keskustelussa tultu eräänlaiseen saturaatiopisteeseen. Joka tapauksessa koulutuspoliittinen keskustelu oli hetkellisesti hiljentynyt, mikä toisaalta sai huomiomme kiinnittymään haastatteluissa ilmenneen seikan, jonka eräs haastateltavamme tiivistää nasevasti:

> *Suomesta puuttuu koulutuspoliittinen keskustelu. Se on minusta se suurin ongelma. Ja tällä hetkellä terveydenhuolto ja vanhustenhuolto on vieny sen tilan. Meillä on koulut on toiminu hyvin, niihin ollaan suhteellisen tyytyväisiä. Siellä ei ole sellasta problematiikkaa tällä hetkellä. Tällä hetkellä koulutuspoliittisena ongelmana on se, että yli kymmenen prosenttia alkaa olla siirrettynä erityisopetukseen. Ja se on minun mielestä iso ongelma. Degeneroituneen kansan merkki, jos kymmenen prosenttiakaan ei kelpaa.* (Haastattelu 1.)

Muutkin haastateltavamme olivat jokseenkin samaa mieltä, mutta eivät ehkä yhtä näkyvästi. Muut myönsivät kyllä keskustelun vähyyden, mutteivät ottaneet yhtä voimakkaasi kantaa muun muassa erityisopetuksen tilasta. Onko tässä kyseessä Julkusen (2001, 300) mainitsema poliittisen kehityksen eteneminen ”kissan tassuin”, äänettömästi kohti jotakin ennestään tuntematonta? Suomi on lähtenyt myöhään mukaan kolmannen aallon vietäväksi. Tällä tarkoitamme sitä, että persoonallisesta pohjoismaisesta mallista on osittain luovuttu ja lähdetty ajelehtimaan samassa virrassa lukuisten muiden maiden kanssa. Kirjan *Kohti asiantuntevaa yhteiskuntaa* tekijät (Lampinen ym. 2003, 36) esittävät aiheellisen kysymyksen: Ovatko koulutuspolitiikan saralla toimivat henkilöt tietoisia koulutuspoliittisesta suunnasta tai siitä, mihin ylipäänsä suomalaista koulua ollaan viemässä?

6.3 Yhteisöllisyys vai yksilöllisyys – peruskoulun arvokehitys

Keskusjohtoisuuden alasajo alkoi vähitellen saada vastustusta. Esimerkkinä on Ritva Käräjämäen ja György Kádárin (1999) puheenvuoro, jossa he esittävät suomalaisen koulun tilasta varsin huolestuneen näkemyksen, joka perustuu heidän tekemäänsä tutkielmaan pohjautuen lasten parissa toimivien henkilöiden kokemuksiin, opetusalan lehtiin ja tilastoihin. Suurimmaksi ongelmaksi he kokevat yliyksilöllisyyden yhteiskunnassamme, joka puolestaan tekee kasvatustyön kouluissa miltei mahdottomaksi. Lisäksi huolenaiheena on keskusjohtoisuuden karsiminen, joka hajottaa koululaitosta ja heikentää tuloksia. Perusteluna he käyttävät TIMSS[7]-tutkimuksen, joka mittaa 14-vuotiaiden lasten tietoja, aineistoa. Tutkimuksen kärjessä olevissa maissa on kaikissa käytössä nimenomaan keskusjohtoinen koulutusjärjestelmä. (Käräjämäki & Kádár 1999, 92 – 96.)

Samalla teemalla Kuin Käräjämäki ja Kádár jatkaa myös Sakari Saukkonen. Tosin hän ei ole aivan yhtä huolestunut koulun tilanteesta. Hän myöntää, että ongelmia on ja että niiden syynä saattaa olla yhteistyötaitojen puute, joka on seurausta yksilöä korostavasta kulttuuristamme. Kuitenkin hän huomauttaa, ettei yksilöllisyyttä ja uusien oppimiskäsitysten tuomista koulumaailmaan kannata ensikädeltä pitää huonona asiana, vaan niissä on paljon hyvää ja käyttökelpoista sisältöä. (Saukkonen 1999, 185 – 186.)

Haastatteluissakin ilmenee huoli yhteisöllisyyden puuttumisesta. Kysyimme, haastateltaviltamme ovatko, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus vanhentuneita arvoja nyky-yhteiskunnassa. Haastateltavamme olivat sitä mieltä, että kyseiset arvot ovat edelleen ajankohtaisia ja hyviä, mutteivät kuitenkaan täysin ongelmattomia, sillä koulussa joudutaan jatkuvasti tasapainoilemaan yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä. Jokaisella on omat yksilölliset tarpeensa, heikkoutensa ja vahvuutensa, mutta kuitenkin on toimittava yhteisön sisällä ja yhteisön sääntöjä noudattaen.

> *Kyllä minun maailmassa se koulun arvopohja on tähän yhteisöllisyyteen. Että koulussa opitaan elämään yhteisössä, että kuitenkaan omat tarpeet ei tule poljettua, et ne yksilölliset lähtökohdat voi toteutua. Et olet yksilö, mutta yhteisössä täytyy aina neuvotella ne yksilöllisyyden rajat. Et ihminen kehittyy yhdessä muiden kanssa.* (Haastattelu 1.)

Toinen lainaus koskee myös yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys tulisi haastateltavamme mielestä ajatella laajemmin kuin pelkästään luokkatasolla, jossa se vielä toimiikin. Myöhemmin yhteisöllisyys sitten helposti rapistuukin, ellei sen edistämiseen kiinnitetä huomiota.

[7] TIMSS: The Trends in International Mathematics and Science Study

> *Mä itse sanon, että tällasen yhteisöllisyyden kehittyminen on A ja O tällä hetkellä. Se on sekä luokkatasolla, ja luokkatasolla sehän onnistuukin, mut sit ku mennään esim. lukioon, niin sanotaan, et sieltä jo yhteisöllisyys puuttuu. Mutta yhteisöllisyys pitää ottaa myös koulun tasolla, että siinä meillä on vielä opettelemista mun mielestä. Mutta se ei poissulje sitä, ettei sielä sais olla persoona ja yksilö. Mut se yksilönvapaus, et mitä se on. Siinä mun mielestä kannattaa olla pikkusen tarkka. Et yksilön vapauteen ei voi liittyä, et kaikki saa tehä miten sattuu, et kylhän meillä tietyt pelisäännöt pitää olla ja niit pitää noudattaa. Mutta sit siellä sisällä saa tehdä jotain omaansakin, ja persoonat saa olla.* (Haastattelu 4.)

Myös kolmas haastateltavamme painottaa yhteisöllisyyttä yhtenä peruskoulun keskeisimpänä arvona. Haastateltavamme mukaan koulun pitää turvata yhteisöllisyyden kehittyminen siitäkin huolimatta, että ”yltiöyksilölliset aikuiset” saattavat painottaa enemmän muita arvoja.

> *Kyl mä sen yhteistoiminta yhteistyö toisten kanssa. Koska ihminen oppii eniten toiselta ihmiseltä. Et jos me ollaan vaan yksin, meiän jotenkin sellanen täyteen mittaan kehittyminen jää vajaaks. Et kyl ihminen on ihminen vasta ihmisten joukossa. Et niitten taitojen ja niitten kokemusten saaminen on tärkeetä. Meidän tehtävä on puolustaa sitä lasta niitä yltiöyksilöllisiä aikuisia vastaan! Kun aikuiset on muuttunu, niin me yritetään pitää niitä arvoja yllä, yhteistoimintaa ja tasa-arvoa, siellä koulussa tietosesti.* (Haastattelu 3.)

Edellinen lainaus tuo esiin tasa-arvon arvona, jota koulussa tulisi vaalia. Olemme jo aiemmin todenneet, että käsitys tasa-arvosta on oleellisesti muuttunut viimeisen vuosikymmenen aikana. Nykyisin tasa-arvona nähdään usein juuri nimenomaan yksilöllisyyden toteutumisena. Enää ei riitä se, että kaikki pääsevät kouluun oman koulupiirinsä (joista siis on luovuttu) sisällä, vaan nykyisin on jokaisen saatava valita itselleen sopivin opinahjo. Tasa-arvon toteutuminen ei ole ongelmatonta ja siksi täytyykin olla tarkka siitä, miten tasa-arvoa tulkitaan. Tätä ongelmaa pohtii myös eräs haastateltavamme seuraavassa lainauksessa.

> *Sanotaan näin, että niihin niinku pyritään, mutta joissain kohtaa tuntuu, että se käännetään niinku toisinpäin. Eli taloudellinen puoli otetaan siihen. Että vedotaan tasa-arvoon tai yhdenvertasuuteen väärällä tavalla, että saadaan jotakin. Lähtökohtasesti ne on minusta hyvät arvot. – – Esim. ku haetaan itselle mieluisia ratkasuja, niin vedotaan niinku väärinpäin tähän tasa-arvosuuteen. – – Mä en voi jollekin luvata jotain ja ottaa joltain toiselta pois, vaan mun pitää pystyy kattoo, et se olis se yhdenvertasuus koko kaupungin tasolla. Ja sit myös seudullisesti ja valtakunnallisesti. Pitää otta huomioon, että mihin kantsii satsata, että se tulevaisuudessa olis kaikkein tuottosinta, tai halvinta, tai edullisinta. Et sitähän me joudutaan tekee, koska resurssit ei ole riittävät.* (Haastattelu 4.)

Määritellessämme tutkielman alkupuolella koulutuspolitiikan käsitettä (ks. Luku 2) puhuimme myös politiikalle ominaisesta ”niukkuuden jakamisesta”. Tästä on kyse myös yllä olevassa lainauksessa. Koulutuksen järjestäjä joutuu jatkuvasti punnitsemaan, mikä kohde on niin tärkeä, että siihen kannattaa sijoittaa vähiä varoja. Opettaja toimii myös työssään tällä ”niukkuuden jakamisen” (ks. luku 2) periaatteella. Opettaja jakaa aikaansa oppilaille, joten samalla kun hän keskittyy yhden oppilaan auttamiseen ja ohjaamiseen muut jäävät ilman huomiota.

Yhteisöllisyys on arvo, jota suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa näytetään edelleen peräänkuulutettavan riippumatta siitä, kannattaako puhuja uusliberalismia vai pohjoista mallia. Yhteisöllisyys nähdään voimavarana ja sen puutetta pidetään syynä koulun ongelmiin, lasten levottomuuteen ja sillä nähdään olevan yhteys myös yhteiskunnallisesti.

Eräs haastateltavistamme toi esille mielenkiintoisen näkökulman yhteisöllisyyteen: Mikä on kansallisvaltion rooli globaalissa maailmassa? Peruskoulu koko kansan yhteisenä pohjakouluna oli kansakuntaa yhdistävä ja kansallisvaltiota lujittava tekijä. Haluttiin poistaa eriarvoisuus ja luokkajako, jota rinnakkaiskoulujärjestelmä ylläpiti. Globalisaatio kuitenkin kyseenalaistaa kansallisvaltion arvopohjan ja murentanee sitä kautta isänmaallisuuden käsitettä.

> *Meillä pienellä kansalla ei ole varaa polarisoitua, niinku erilliskoulujärjestelmä teki. Et jotta me voidaan säilyttää tää kansakunta, niin peruskoulu oli siinä tärkeessä osassa. Nyt me viedään yhteiselle astialle tavallaan kaikki. Ja nyt sitten sitä taustaa vasten tää kolmas vaihe* [aalto]*, mitä sanoit, niin nyt meillä on vähän erilainen niinku haaste, et tarvitaanko me enää kansallisvaltiota. Onko sitä enää sellasena olemassakaan? Ja jos vastaus on, että meillä ei ole enää tarvetta Suomeen, suomalaisuuteen, tämmöseen koherenttiin, yks kieli, yks arvopohja, yhteiset rajat, jos meillä ei ole siihen tarvetta enää, jos se on mennyttä, niin silloin tuota peruskoulu ei ehkä enää oo siinä ajassa kiinni.* (Haastattelu 3.)

Toisin sanoen, jos alistetaan kansallisvaltio kansainvälisen talouden arvoille, on kansallisvaltio enää vain heikko taustavaikuttaja – todellinen valta on jossain muualla. Koulutus palvelee tällöin vain taloutta, jonka edun mukaisesti määrittyy esimerkiksi se, mitä koulussa opetetaan. Kärjistäen voidaan kysyä, miksi me Suomessa käytämme niin paljon aikaa äidinkielen opiskeluun, kun paljon tehokkaampaa olisi kohdistaa sama aika englannin opiskeluun, sillä englannin taito avaa enemmän ovia globaalissa maailmassa.

Tässä kohdassa palataan jälleen kansallisvaltioon. Jos kulttuurimme, kielemme ja kansallinen identiteetti koetaan säilyttämisen arvoisina asioina siitäkin huolimatta, ettei niiden edun mukaan toimiminen aina olisikaan taloudellisesti tuottavinta tai tehokkainta, on hyvät perustelun yhtenäiskoululle edelleen olemassa.

6.4 Koulutuspolitiikkamme sijainti ja suunta vuoden 2007 jälkeen

Tulevaisuuden ennustaminen on vaikeaa ja harvoin paikkansapitävää, mutta kehityksen suuntaviivojen ääripäitä etsimällä voidaan rajata alue, jonka puitteissa yhteiskuntamme on kehittymässä. Keijo Mäkelä (1995) käyttää kolmiomallia kuvaamaan tulevaisuutta. Siinä kolmion kärjet edustavat kehityksen ääripäitä, joiden toteutuminen sellaisenaan on hyvin epätodennäköistä. Tulevaisuuden todellisuus kuitenkin sijoittunee jonnekin näiden ääripäiden välille. (Mäkelä 1995, 455 – 461.)

On mielenkiintoista tarkastella, mihin suuntaan kehitys on edennyt ja sijoittaa se Mäkelän vuonna 1995 kuvaamaan kolmiomalliin. Voisimme esimerkiksi kysyä, mihin suomalainen koulutuspolitiikka sijoittuu tällä hetkellä kolmiossa, jonka kärjet ovat globaali, eurooppalainen ja lokaali. Mäkelä tyytyy pelkästään kuvaamaan kolmiomalliaan, mutta vastauksia hän ei anna. Hän esittelee erilaisia skenaarioita, tulevaisuuden näkymiä, jotka toimivat ääripäinä kehityksessä. Mäkelän kirjoitus kuvaa kuitenkin tilannetta, jossa Suomi oli vuonna 1995 – keskellä uutta yhteiskunnallista tilannetta, uutena jäsenmaana Euroopan Unionissa.

Kolmiomalli tarjoaa meille hyvän näkökulman. Mihin sijoittuu suomalainen yhteiskunta ja sitä kautta koulutusjärjestelmämme kolmiossa, jonka kärjet ovat: julkiset instituutiot, yritysten markkinat, kansalaisten verkostot (Mäkelä 1995, 457)? Monen mielestä yhteiskuntamme on liikkunut kohti ”yritysten markkinat” -kärkeä, onhan yritysten ohjaavasta roolista poliittisessa päätöksenteossa ja julkisen sektorin kaventumisesta puhuttu paljon mediassa.

Vaikka koulutuspolitiikkamme tulevaa sijoittumista on vaikea arvioida, voidaan todeta, että yksi keskeisimmistä vaikuttajista on uusliberalistisen arvopohjan sisäistymisaste suomalaiseen koulutuspolitiikkaan. Asiantuntijat ovat nähneet viitteitä uusliberalistisesta koulutuspolitiikasta kotimaisessa koulutuspolitiikassa 1990-luvulta lähtien, mutta pahimmilta kauhukuvilta on kuitenkin maassamme toistaiseksi vältytty. Uusliberalististen periaatteiden virta kouluun ei ole kuitenkaan tyrehtynyt, vaan markkinavoimille tyypilliset käsitteet, kuten tehokkuus, tuloksellisuus ja kilpailu on otettu mukaan myös koulumaailman käsitteistöön. Tästä johtuen on perusteltua olettaa, että yksi varteenotettava koulutuspoliittinen tulevaisuuden näkymä pitää sisällään uusliberalistisen arvopohjan lujittumisen koulumaailmassa. Tarkasteltaessa Mäkelän suomalaista yhteiskuntaa kuvaavaa kolmiomallia tämä tarkoittaisi sitä, että yhteiskuntaa – myös kouluja – hallitsisivat yritysten markkinat.

Yritysten markkinoiden tarkkaa vaikutusta koulutuspolitiikan ja koulujärjestelmän tilaan on myös vaikea arvioida, mutta esimerkiksi Hilpelä (2004b, 61) on sitä mieltä, että yhteiskunnan liikkuessa kohti markkinajohtoisuutta myös kouluissa aletaan laajamittaisesti toteuttaa talouselämän periaatteita. Tuloksellisuuden ja tehokkuuden vaaliminen asettaa opettajat tulosvastuuseen ja tätä kautta tiukan kontrollin alaisiksi. Koulun tulee hankkia sponsoreita yritysmaailmasta, mutta tämä ei voi tapahtua tuomatta mainostamista koulun sisälle.

Koulutoiminnan rahoittaminen sponsoriperiaatteella saattaa tuntua kaukaiselta ajatukselta, mutta huomion arvoista on, että Suomen pääministeri Matti Vanhanen esitti vuoden 2008 alussa, että yliopistot saisivat sitä enemmän valtiollista tukea mitä enemmän ne kykenisivät hankkimaan ulkopuolisia rahoittajia. Ajatus sisältää tasa-arvon kannalta merkittävän paradoksin. Runsaasti rahoittajia hankkineet yliopistot saisivat myös enemmän valtion tukea, kun taas yliopistot, jotka eivät olisi onnistuneet ulkopuolisten rahoittajien hankkimisessa, köyhtyisivät entisestään valtion tuen pienentyessä. Näin ollen kuilu yliopistojen välillä kasvaisi. Vaikka Vanhasen esitys saikin osakseen kritiikkiä, voivat esityksen sisältämät ajatukset toteutua tulevaisuudessa myös perusopetuksen tasolla. Tällöin koulut kilpailisivat asiakkaiden lisäksi myös rahoittajista. Sponsorit tunkeutuisivat kouluihin mainosten ja omien opetussuunnitelmiensa kanssa. Erot eri koulujen tarjoamassa opetuksessa olisivat huomattavia. Näin ollen koko kasvatuskentän etiikkaa koeteltaisiin rajusti. Koululaitos ajelehtisi ilman yhteisiä suuntaviivoja markkinoiden painopisteiden mukaisesti.

Hilpelä (2004b, 57) kuitenkin muistuttaa, että tietynlainen ajelehtiminen kuuluu uusliberalismin periaatteisiin. Hilpelä lainaa uusliberalistisen liikkeen kenties merkittävintä ideologia Friedrich August von Hayekia kuvaillessaan uusliberalistisen aatteen ajatusmaailmaa. Hayekin mukaan uusliberalistinen, markkinajohtoinen maailmanjärjestys on kulttuurievoluution luonnollinen tulos. Hayek näkee markkinat itsejärjestyvänä prosessina, ihmisen käsityskykyä suurempana kokonaisuutena. Markkinajohtoinen maailmanjärjestys on luonnollisesti syntynyt, paras vaihtoehto käsitellä nykyistä globaalia kulutusyhteiskuntaa. Ihmisten tulisi luottaa siihen, että markkinat huolehtivat heidän hyvinvoinnistaan. Näin ollen uusliberalismissa on nähtävissä jopa fatalismin piirteitä. Samaan hengenvetoon Hilpelä (2004b, 57) kuitenkin toteaa, ettei Hayek yritäkään sanoa markkinoiden suorittamaa jakoa oikeudenmukaiseksi. Hayekin mukaan uusliberalismi tähtää siihen, että kilpailun avulla resurssit käytetään tehokkaammin kuin missään muussa vaihtoehtoisessa maailmanjärjestyksessä. Tämä puolestaan johtaa vaurauteen ja väestönkasvuun.

Toimivatko kilpailulliset periaatteet sitten koulutuspolitiikan välineenä? Hilpelä (2004b, 61) huomauttaa, että on vaikea nähdä koulujen välisen kilpailun myönteisiä vaikutuksia. Esimerkiksi

Englannissa ponnistukset koulukohtaisen testituloksen parantamiseksi vääristävät koulun työtä kauttaaltaan tai johtavat suoranaiseen keplotteluun. Kilpailu muuttaa merkittävästi koulun toiminnan painopisteitä. Pedagogisen kehittämisen sijaan keskitytään yhä enemmän koululle myönteisten mielikuvien luomiseen. Uusliberalististen periaatteiden sopimattomuus suhteessa koulumaailman ideologiaan saattaakin synnyttää vastaliikkeitä, jotka pyrkivät pitämään yllä koululaitoksen yhteistä arvopohjaa.

Risto Rinne (2002, 96) nostaa esille koulutuksen tuottaman yhtenäisyyden ja kansalaisidentiteetin tärkeyden. Globalisoituvassa maailmassa yhtenäisyys ja vahva kansalaisidentiteetti saatetaan nähdä merkittävinä tekijöinä kansallisen kilpailukyvyn ylläpitämisessä. Mikäli kansalaisille halutaan taata vahva kansalaisidentiteetti, edellyttää se koululaitoksen rauhoittamista uusliberalistisilta toimintaperiaatteilta. Yhtenäisyys voidaan saavuttaa vain yhteisellä arvopohjalla. Tämä toteutuu puolestaan yhtenäisen perusopetuksen välityksellä. Myös suorittamassamme ensimmäisessä haastattelussa nousi esiin tietynlaisten vastaliikkeiden esiinmarssi.

> *Joskushan on ennakoitu, että koulut muuttuvat sellasiksi valintataloiksi. Et oppilas voi tulla ja kattoa sitten päätteeltä tehtävänsä. Ja toinen näkemys on, että koulu on tulossa entistä yhteisöllisemmäksi, pieniä yksiköitä. – – Ja globalisaatioon liittyen minusta, niinku toi ois semmonen mielenkiintonen, että tähänhän liittyy just sellanen, että organisoidaan taloudellisesti tehokkaalla tavalla ja tulee suuria yksiköitä. Niin minusta tuntuu, että sellanen vastaliike on syntymässä, että se ajattelutapa ei kuitenkaan sovi kouluun. Et jotenkin on tulossa sellanen, et sinne isoon pitää rakentaa pientä.* (Haastattelu 1.)

Koululaitos ja kansallinen koulutuspolitiikka ovat siis ajelehtimassa kohti aiemmin esitetyn kolmion ”yritysten markkinat” -kärkeä. Suunta ei ole kuitenkaan peruuttamaton, mutta suunnanmuutos edellyttää laajamittaista julkista keskustelua ja selkeää valtiollista linjanvetoa. Koulutuspolitiikan jättäminen ajelehtivaksi epämääräisten muutosten ryppääksi aiheuttaa sen vaivihkaisen liikkumisen kohti uusliberalistisia toimintaperiaatteita. Ja mikäli haluamme säilyttää kansallisen yhtenäisyyden, on tämä hiljainen liike saatava pysähtymään.

6.5 Suomalainen perusopetus ja koulutuspolitiikka tänään

Mikä on suomalaisen koulutusjärjestelmän sijainti koulutuspolitiikan kentällä? Aineiston pohjalta tehdyn tulkinnan mukaan, on havaittavissa viitteitä siitä, että uusliberaali spontaaniin yhteiskuntaan pyrkivä ajattelumalli on saamassa osakseen vähitellen lisääntyvää vastustusta.

Voimme tutkimuksemme perusteella todeta paradigman muutoksen tapahtuneen ja että muutoksen suunnasta on vallalla yksimielisyys asiantuntijoiden kirjoitusten ja haastattelujen perusteella. Muutoksen laadusta ei kuitenkaan samaan tapaan ole yksimielisyyttä. Suurin osa kirjoituksista sijoittuu ääripäiden väliin, kun vastakkain ovat pohjoismainen hyvinvointivaltio ja uusliberalismi. Kuitenkin näyttäisi siltä, että uusliberalismiin kohdistuu yhä enemmän kritiikkiä, kun lähestytään vuotta 2007. Toisaalta kritiikin esittäjinä ja koulutuspoliittisen keskustelun herättelijöinä toimivat usein samat henkilöt. Eräs haastateltavamme kritisoi koulutuspoliittisen keskustelun tilannetta seuraavalla tavalla:

> *Kyllä minä olen sitä mieltä, että kansallinen koulutuspolitiikka pitäis nostaa globaalin koulutuspolitiikan edelle. Että kyllä ihan selkeesti omaa koulutuspoliittista keskustelua pitäis käydä, että globaalin pitää rinnastaa koko ajan. Suomi on Suomi ja meillä on omat jutut täällä. Meillä on omat vahvuudet historiassa ja taustalla. Että jos aattelee vaikka Kasvatuslehteä, niin käydäänkö siellä kunnon keskustelua. No, turkulaiset kriitikot puhuvat omiaan ja… Aika samat kirjottajat.* (Haastattelu 1.)

Kasvatus-lehdessä keskustelua mielestämme käydään ja nykytilanteeseen otetaan kantaa, joskus hyvinkin tiukasti, kuten esimerkiksi Rinteen (ks. 2007) ja Hilpelän (ks. 2007) kirjoitukset osoittavat. Ongelma onkin siinä, jos tämä keskustelu jää vain kasvatustieteiden sisälle, eikä saa osakseen yleistä huomiota.

Yksi käsitellyimmistä aiheista tutkimissamme Kasvatus-lehden artikkeleissa oli tehokkuus. Se ja siihen liittyvä arviointi herätti tunteita niin puolesta kuin vastaan. Kaiken lähtökohtana on hallinnon hajauttaminen kunnille. Sentralisaatiosta siirryttiin kolmannen aallon mallin mukaan desentralisaatioon, joka johti arvioinnin roolin korostumiseen. Keskitetyn koulutarkastajajärjestelmän puuttuessa on koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista ja laadun valvontaa toteutettava toisin, jolloin arvioinnin asema muuttuu välttämättömäksi. Arvioinnin ja kilpailun avulla saadaan oletuksen mukaan ryhtiä ja tehokkuutta toimintaan.

Edellä kuvasimme Kasvatus-lehdessä käytyä koulutuspoliittista keskustelua niiltä osin kuin se koskee retoriikan ja paradigman vaihtumista 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa. Maustoimme aiheenkäsittelyä haastatteluaineistolla, jonka tehtävänä on antaa tukea tulkinnalle. Tämän luvun alussa totesimme, että kirjoittajien välillä vallitsee konsensus siitä, että paradigma on vaihtunut. Kolmannen aallon vaikutus näkyy selvästi jo suomalaisessa päätöksenteossa, mikä voidaan aineiston perusteella tiivistää kolmeen pääkohtaan.

1) **Retoriikan muuttuminen:** Tehokkuus, tuloksellisuus ja laatu ovat muoti-ilmauksia koulua ja koulutusta koskevassa keskustelussa, oli puhuja niiden puolesta tai niitä vastaan.

2) **Yksilölliset valinnat:** Oppilaan asema on muuttunut entistä yksilöllisemmäksi. Oppilaalla tai paremminkin oppilaan huoltajilla on oikeus valita lapsensa koulupaikka koulutuksen ”markkinoilta”. Koulun tehtävä on palvella asiakkaitaan eli oppilaita.
3) **Arviointi:** Keskusjohtoisuuden karsiminen on tuonut tarpeen lisätä sekä sisäisen että ulkopuolisen arvioinnin määrää. Arviointi on manageristisen hallinnon apuväline, jolla halutaan varmistua siitä, että koulutukselle asetetut tavoitteet saavutetaan.

Näiden kolmen kohdan perusteella voidaan todeta, että osasta peruskoulun tavoitteista on vuosien kuluessa vähitellen kuljettu loitommalle ja jopa luovuttu. Joskus luopumisen syynä on ollut taloudellinen tilanne, kuten 1990-luvulla, jolloin luovuttiin erityisestä tuesta heikomman kotitaustan omaavien lasten kohdalla (Lampinen ym. 2003, 12 – 13). Toisaalta taloudellisesti voidaan perustella myös muutoksia, joiden perustelemien muuten olisi vaikeaa tai joiden taustalla olevalla ideologialla ei ole yleistä hyväksyntää. Kaikki eivät esimerkiksi ole valmiita romuttamaan hyvinvointivaltiota uusliberalismin vuoksi, mutta jos muutos perustellaan taloudellisin perustein, se ei välttämättä aiheuta suurtakaan vastustusta.

Toinen muutos, joka siirtää koulujärjestelmäämme edelleen kohti uusliberalistisia arvoja, on koulupiirijaon poistaminen, jota perusteltiin valinnanvapauden lisäämisenä. Tämä oli vastaan yhtenäiskouluideologiaa, jonka mukaan kaikki alueen lapset käyvät samaa koulua ilman erottelua (Lampinen ym. 2003, 12 – 13). Lisääkö tämä kuitenkaan vapautta ja, jos lisääkin, niin kenelle? Hilpelä (2007) esittää kysymyksen: *”Onko pakko lähteä kilpailemaan?”* Hän esittää lohduttoman näkemyksensä tulevaisuudesta, jossa yksilöt laitetaan yksilöllisine kykyineen samalle viivalle ja vain voittajien joukkoon kykenevät ovat yhteiskunnalle arvokkaita (Hilpelä 2007, 194).

Hilpelä edustaa Rinteen ohella kirjoituksineen selvää ääripäätä ja kantaa, joka suhtautuu nykykehitykseen ja uusliberalismiin enemmän kuin kriittisesti; hän näkee tulevaisuuden erittäin synkkänä, ellemme pian vaihda kurssia. Muut näkevät pääsääntöisesti tunnelin päässä enemmän tai vähemmän valoa. Esimerkiksi haastatteluista paistoi luottamus koululaitokseemme ja sen tulevaisuuteen.

Käsitys siitä, kuinka itsenäinen koulutuspolitiikkamme nykyisin on, vaihtelee suuresti puhujasta riippuen. Haastatteluissa kansallista koulutuspolitiikkaa pidetään tärkeänä, mutta sen suhdetta globalisaatioon ei osattu määritellä. Kasvatus-lehden artikkelien kirjoittajat puolestaan näkevät globalisaation poikkeuksetta erittäin vaikuttavana tekijänä. OECD:n merkittävä vaikutus koulutuspolitiikassamme tunnustetaan kiistatta Kasvatus-lehdissä, kun taas jotkut haastateltavamme vähättelivät sen merkitystä.

Haastatteluista ilmenee, että pohjoismaisen hyvinvointivaltion arvot vaikuttavat edelleen haastateltaviemme ajattelussa ja mielipiteissä. Toisaalta myös uusliberalistiset arvot ovat vahvasti esillä esimerkiksi myönteisessä suhtautumisessa arviointijärjestelmään ja tulosajatteluun. Näin ollen voidaan ajatella, että uusliberalismin sekoittuessa pohjoismaisen hyvinvointivaltion arvopohjaan, saattaa syntyä uusi uusliberalismin tulkinta. Tämä uusi tulkinta korostaisi yhteisöllisyyttä, eroten näin perinteisesti uusliberalismiin liitetystä yksilöllisyysajattelusta.

7 POHDINTAA

Kun 1990-luvulla oli helppo perustella uudistuksia taloudellisin perustein, on rikkaassa 2000-luvun Suomessa löydettävä uudet iskulauseet. Tällaiseksi uudeksi teesiksi on noussut kansallinen kilpailukyky. Lähes kaikki keinot on sallittu, jos ne voidaan edes välttävästi perustella kansallisen kilpailukyvyn perusteella. Ei riitä, että olemme maailman huippuja PISA-tutkimuksen perusteella, vaan meidän olisi oltava huolissamme huippuyksilöiden vähäisestä määrästä.

Tuntuu siltä, että muistimme on lyhyt. Suomi on nuori valtio, joka on historiansa aikana noussut köyhästä maatalousvaltaisesta maasta rikkaaksi, kehittyneeksi valtioksi. Olemme onnistuneen säilyttämään demokratiamme maailmansotien välissä, kun suuri osa muista Euroopan maista ajautui diktatuurin polulle. Olemme vaikeista ajoista huolimatta kyenneet luomaan hyvinvointivaltion, jossa ihmisten välinen elintasokuilu on ollut kansainvälisesti tarkasteltuna hyvin pieni. Olemme onnistuneet luomaan yhteiskunnallisen konsensuksen tuloksena peruskoulujärjestelmän, jonka alkuperäisenä tarkoituksena oli nostaa kansan sivistyksen tasoa ja taata kaikille mahdollisuus koulutukseen. Eikö kaikki edellä mainittu voida lukea osoitukseksi kansallisesta kilpailukyvystä?

Hyvinvoinnista on tullut meille itsestäänselvyys – samoin koulusta. Kukaan ei tunnu edes huomaavan, kun koulutuksen tasa-arvosta ollaan luopumassa. Veli-Matti Värrin (2006) mukaan nykykehitystä on vaikea aiempien muutoskausien tapaan perustella yleisesti hyväksyttyjen moraalisten periaatteiden nojalla. Kansallisvaltion rakentaminen perustui aiemmin talouden, hyvinvointivaltion ja demokratian tasapainoon. Nykytilanteessa tasapaino on päässyt horjumaan talouden noustessa demokratian yläpuolelle. Hänen mukaansa tasa-arvon käsite on häviämässä ”*postsosialistisena pyhäinjäännöksenä*”. (Värri 2006, 196 – 197.) Itse asiassa tasa-arvo terminä ei ole kadonnut mihinkään, mainitaanhan se varsin näkyvästi myös POPS 2004:n tavoitteissa, sen sisältö on kuitenkin muuttunut merkittävästi. Tasa-arvoon sisältyvä vapaus on muuttunut positiivisesta vapaudesta negatiiviseksi vapaudeksi (ks. luku 3.2).

Yhtenä suurena huolenaiheena näemme sivistyksen kärsimän inflaation opetuksessa. Valistusajan aatteisiin pohjautuvasta Bildung-ajattelusta on siirrytty tavoiteajatteluun, jossa painottuu hyödyllisyyden merkityksellisyys. Värrin mukaan, koulutuksesta on tullut hyötyajattelua

painottavan talouselämän työväline, jonka tehtävänä on tuottaa sopivia yksilöitä talouden käyttöön, minkä ilmentymänä OECD:n PISA- tutkimuksia voidaan pitää (Värri 2006, 200). Tässä kohtaa on hyvä kysyä, saavutetaanko hyötyajattelulla kuitenkaan todellisia tuloksia. Toisaalta PISA-tutkimuksen antia voidaan pitää osoituksena koulumme pitkäjänteisen suunnittelun ja kansallisen sivistystason nostamisen onnistumisesta.

Ajatellaan ylipainoista ihmistä, joka haluaisi laihtua. Millä tavalla hän saa parhaiten pudotettua painoaan pysyvästi? On olemassa suunnaton määrä erilaisia pikadieettejä, jotka lupaavat tuloksia nopeasti ja tietysti mahdollisimman vähällä vaivalla. Tällaiset dieetit kuulostavat kyllä houkuttelevilta, mutta niiden todellinen vaikutus jää usein hyvin lyhytaikaiseksi. Nopeasti pudonneet kilot tulevat pian takaisin. Toinen vaihtoehto laihtua vaatii enemmän ponnisteluja, mutta tulokset ovat pysyvämpiä. Tämä vaihtoehto ei lupaa mitään nopeasti, vaan tulokset näkyvät hitaasti mutta varmasti. Pikadieettien sijaan laihduttaja ei otakaan tavoitteekseen pelkästään laihtumista; hän haluaa edistää terveyttään. Laihduttaja lisää liikuntaa, syö terveellisesti ja pitää huolta itsestään myös muilla keinoilla. Sivutuotteena hän saa hoikan ulkomuodon, kärsimättä kuitenkaan pikadieettien ankaruudesta ja huonoista terveysvaikutuksista.

Miten tämä osin kärjistetty esimerkki liittyy koulutuspolitiikkaan? Kasvaminen on hidas prosessi, eikä kaikkea kasvua ja kehitystä pystytä aina havaitsemaan tai testein osoittamaan. Koulumaailmassakin on vaatimuksena tehokkuus ja tuloksellisuus. Emme halua kiistää, etteivätkö kyseiset vaatimukset olisi tärkeitä. Kyse on enneminkin siitä, mitä kautta näitä vaatimuksia lähdetään toteuttamaan. Edellisen esimerkin laihduttaja otti tavoitteekseen terveelliset elämäntavat, jonka seurauksena hän laihtui. Peruskoulun syntyessä, tavoitteena oli kansan sivistystason nosto, tästä seurasi sivutuotteena kilpailukykyä ja tuloksellisuutta, mistä osoituksena on suomalaisten kiistaton elintason kohoaminen aina 1980-luvun lopulle saakka.

Tässä kohdassa on hyvä muistella erästä tärkeää rajapyykkiä suomalaisessa (koulutus)politiikassa. Vuonna 1987 tapahtui käänne suomalaisessa koulutuspolitiikassa, kun Keskustan ja SDP:n pitkäaikainen hallitusyhteistyö päättyi. Samalla vaihtui myös pitkään jatkunut koulutuspoliittinen linja ja Suomessakin lähdettiin mukaan kolmanteen aaltoon. On sääli, että myös kasvatus ja sen institutionaalinen muoto koulutus ovat näin selvästi alisteisia puoluepolitiikalle ja uusille vaikutteille. Tämä ei tarkoita, että uudistukset olisivat pahasta, mutta niihin ei myöskään pidä lähteä sumeilematta, ilman kunnollista harkintaa. On myös hyvä pohtia, olisiko koulutuksesta mahdollista keskustella ilman poliittisia intohimoja. Tällöin voitaisiin kuulla myös kasvatusalan asiantuntijoita, kasvatushistoriaa ja -filosofiaa unohtamatta. Ehkä tällöin pystyttäisiin välttymään tekemästä vanhoja virheitä uudestaan. Aikaamme kuvaa hyvin

lyhytnäköinen ja nopealiikkeinen koulutuspolitiikka, jossa kasvatuksen asiantuntijoita ei kuunnella.

Sivistys ei ole poliittinen asia, sillä sen jakaminen ei ole keneltäkään pois, eikä se näin ollen noudata niukkuuden jakamisen periaatetta. Opettajan opetukseen käyttämä aika sen sijaan on jaollista, joten tuloslähtöisyyden ja tehokkuusajattelun mukaan tuo aika tulisi käyttää mahdollisimman hyödyllisesti. Tämä on aiheuttanut sen, että on syntynyt vaatimus resurssien suuntaamisesta enemmän lahjakkaisiin oppilaisiin. Onko Suomen kaltaisella pienellä maalla kuitenkaan varaa keskittyä huippujen seulontaan?

7.1 Mikä selittää uusliberalismin suosion?

Tarkasteltaessa uusliberalististen arvojen maailmanlaajuista leviämistä, voidaan huomata, että uusliberalistinen aate on levinnyt kaikille mantereille sekoittuen paikalliseen arvopohjaan. Tehokkuuden ja tuloksellisuuden tavoittelu on ollut länsimaille tyypillistä jo vuosikymmenten ajan, mutta 2000-luvulla uusliberalistisia periaatteita on alettu toteuttaa myös jättiläismäisillä talousalueilla Kaukoidässä: Kiinassa ja Intiassa. Ihmisoikeudellisesti kehittymättömät valtiot ovat parhaita kasvualustoja uusliberalististen toimintamallien toteutumiselle. Työntekijän hyvinvointia valvovien asetusten, kuten vähimmäispalkan tai enimmäistyöajan, puutteellisuus mahdollistaa uusliberalistisen nyrkkisäännön ehdottoman toteutumisen: tee enemmän vähemmällä. Miksi uusliberalistiset arvot ovat sitten muutamassa vuosikymmenessä vyöryneet maapallon ympäri vakiinnuttaen paikkansa maailmanjärjestyksen huipulla?

Uusliberalistinen arvopohja vetoaa ihmisten perusluonteeseen. Valtaosa ihmisistä haluaa omistaa tavaroita ja asioita. Uusliberalismi on kapitalismin tuote, jonka taannoinen kilpailija kommunismi on kutistunut muutamaan minimaaliseen etäpesäkkeeseen. Kommunismi sotii ihmisen perusluonnetta vastaan, se rajoittaa ihmisen tahtoa omistaa. Uusliberalistiset periaatteet ovat sitä vastoin synnyttäneet maailman, jossa suuremmalla osalla ihmisistä on mahdollisuus kartuttaa omaisuuttaan ja muka tätä kautta nostaa oman hyvinvointinsa tasoa. Liukuhihnateollisuus Aasian halpatuotantomaissa on aiheuttanut tiettyjen tuotteiden myyntihinnan laskun, joten keskituloinen länsimaalainen voi ostaa palan taivasta 40 tuuman taulutelevision tai eteläkorealaisen katumaasturin muodossa. Uusliberalistinen maailmantalous on synnyttänyt lainamarkkinat, joiden välityksellä omakotitalojen ostaminen ja niiden täyttäminen ylikansallisten yritysten kodinelektroniikalla ja sisustuselementeillä on keskituloiselle länsimaalaiselle mahdollista. Yhä useampi ihminen omaa siis taloudellisia resursseja toteuttaa kuluttajana

monikansallisten yritysten tahtoa. Huomion arvoista on, että omistamisen ilo on globaalia. Keskituloisten osuus on kasvanut myös Aasiassa, jolloin paikallinen ostovoima paranee. Mitä tapahtuu maapallon ilmastolle, kun Kiinan ja Intian alueella ostetaan miljardi autoa? Ei sillä, ettei keskituloisella intialaisella olisi oikeutta omistaa autoa, mutta uusliberalismin globalisaatiosta aiheutunut elintason nousu Euroopassa ja Aasiassa asettaa tulevaisuutta silmällä pitäen yhä suurempia globaaleja haasteita.

Kasvava kuluttajien määrä pitää siis huolen siitä, että uusliberalistiset toimintaperiaatteet vakiinnuttavat paikkansa vallitsevassa maailmanjärjestyksessä. Uusliberalismi ei kuitenkaan liity pelkkään talouden toteuttamiseen, vaan sen arvopohja on otettu käyttöön useilla yhteiskunnan osa-alueilla. Uusliberalistisen käsitteistön sekoittumista koulumaailman käsitteistöön voidaan pitää perustellusti arveluttavana ilmiönä. Onko yhteiskunnan kasvatustehtävää mielekästä laskea sellaisen arvopohjan varaan, jonka menestys perustuu tietynlaiseen hedonismiin, omistamisen ihannointiin?

7.2 Pohjoismaisen hyvinvointivaltion kiehtovuus

Peruskoulu ei olisi syntynyt ilman pohjoismaista hyvinvointivaltiota. Samalla tavalla voidaan ajatella, että peruskoulun asema koko kansan pohjakouluna muuttuu uhatuksi, jos yleinen mielipide vaatii luopumaan hyvinvointivaltiosta. Enteitä tämän kaltaiseen kehitykseen on ollut nähtävissä jo pitkään, kuten olemme aiemmin osoittaneet. Haluamme kuitenkin vielä luoda katseemme hetkeksi pohjoismaiseen hyvinvointivaltioon, sillä mielestämme sen mahdollisuuksia ei ole vielä käytetty loppuun. Vaikka pohjoismaista hyvinvointivaltiota luonnehditaankin usein sosiaalidemokraattiseksi hyvinvointivaltioksi, koko totuutta hyvinvointivaltiosta ei voi palauttaa politiikkaan.

Pohjoismainen hyvinvointivaltio on suurelta osaltaan kulttuurin ja historian luomus (ks. Andersen ym. 2007, 39), eikä sen syntyminen olisi ollut mahdollista ilman suurta yhteiskunnallista konsensusta, joskin vasemmisto toimi kehityksen alkuunpanijana. Esimerkiksi pohja peruskoululle luotiin politiikan kentällä vallinneen vasemmistolaisen suuntauksen aikana 1940 – 1960-luvuilla (ks. Launonen 2000, 317). Hyvinvointivaltion egalitarismia ja demokraattista luonnetta voi kannattaa puoluetaustasta riippumatta.

Pohjoismaat, erityisesti maailman pohjoisimman maatalousmaan titteliä kantava Suomi, sijaitsevat maantieteellisellä alueella, jossa elinolosuhteet ovat ankarat ja luonnonvarat niukat.

Tästä huolimatta Pohjoismaat sijoittuvat yhtenä joukkona, erilaisilla mittareilla mitattuna maailman menestyneimpien maiden joukkoon. Pohjoismaiset yhteiskunnat ovat pohjimmiltaan olleet varsin vakaita, joskin Suomen kansalaissota ja sen ”jälkitaudit” aiheuttivat särön tuohon vakauteen. Pohjoismaissa on rakennettu vaihtoehtoa niin lännen kapitalismille kuin idän sosialismillekin. Kehityksen tuloksena on ollut pohjoinen hyvinvointivaltiomalli, joka nyttemmin on joutunut purku-uhan alle. Väitämme kuitenkin, ettei hyvinvointivaltion purkamisinto ole niinkään seurausta hyvinvointivaltion heikkoudesta kuin tasapainon katoamisesta politiikan ja talouselämän välillä.

Elinkeinoelämän tutkimuslaitoksen (ETLA) julkaisussa *The Nordic Model* (Andersen ym. 2007) otetaan varsin vaikuttavalta taholta kantaa hyvinvointivaltion puolesta. Julkaisussa verrataan pohjoismaista hyvinvointivaltiota kimalaiseen, joka lentää vaivattomasti, vaikka sen muoto, koko ja ulkonäkö sotiikin fysiikan lakeja vastaan. Pohjoismainen hyvinvointivaltio on kuuluisa korkeasta elintasosta ja korkeista veroista sekä varallisuuserojen pienuudesta. Pohjoinen malli tarjoaa turvallisuutta globalisoituvassa maailmassa. (Andersen ym. 2007, 31 – 38.)

Globalisaatio asettaa myös pohjoismaisen mallin uudelleentarkastelun kohteeksi. Globalisaatio tarkoittaa toisaalta suurta mahdollisuutta kasvattaa kansantuloa ja varallisuutta – toisaalta se tarkoittaa yhä suurempia riskejä. Pohjoismaisessa mallissa valtion takaaman perusturvan kautta globalisaation haasteeseen voidaan ehkä helpommin vastata. Yhtenä valttina pohjoismaisessa mallissa voidaan nähdä egalitarismin vahva asema poliittisessa päätöksenteossa. Demokratialla ja egalitarismilla on varsin vahvat perinteet Pohjoismaissa. Lisäksi on huomattava, että Pohjoismaissa esiintyy hyvin vähän korruptiota ja vallalla on luottavainen asenne muita ihmisiä kohtaan. (Andersen ym. 2007, 38 – 39.)

Usein on puhuttu siitä, että pohjoismainen hyvinvointivaltio on kallis ylläpitää, sen valtavan julkisen sektorin takia. On myös ajateltu hyvinvointivaltion korkeiden verojen olevan esteenä ihmisten vapaudelle. Kuitenkin The Nordic Model -julkaisussa tämä käsitys osoitetaan vääräksi, sillä julkisen sektorin suuruudesta huolimatta sosiaaliset menot eivät eroa merkittävästi esimerkiksi angloamerikkalaisista hyvinvointivaltioista Britanniasta tai Irlannista (Andersen ym. 2007, 41 – 42).

On tietysti jälkiviisasta ajatella, että 1990-lama olisi voitu välttää toisenlaisella politiikalla, mutta pohjoismaista hyvinvointivaltiotakaan ei pidä syyttää tuosta talouden syvästä taantumasta. Pohjoismainen hyvinvointivaltiomalli ei ole ongelmaton ja se on saanut osakseen kritiikkiä muun muassa liiasta byrokratiasta ja kalleudestaan. On kuitenkin todisteita siitä, että pohjoismainen hyvinvointivaltiomalli on edelleen toimiva. Sitä ei siis tulisi uusliberalistisella innolla lähteä purkamaan ilman riittäviä perusteita.

7.3 Lopuksi

Tutkielmamme lähtökohtana oli saada käsitys suomalaisesta koulutuspolitiikasta ja sen kehittymisestä. Tutkielman tekeminen oli mielenkiintoinen prosessi, jonka aikana saimme mielestämme muodostettua itsellemme realistisen kuvan suomalaisen koulutuspolitiikan tämän hetkisestä tilasta, mihin tässä pääluvussa esitetyt ajatukset perustuvat.

Opettajan rooli kasvattajana on hyvin merkittävä. Opettaja valmistaa oppilaitaan tulevaisuutta varten. Kuten jo johdannossakin (ks. Luku 1.) kirjoitimme, opettajan olisi hyvä olla itsekin selvillä siitä, millaiselta tulevaisuus näyttää. Kehityksen ymmärtäminen antaa opettajalle valmiudet vaikuttaa koulun muutoksiin. Opettajan ei tulisi olla pelkästään opetussuunnitelman toteuttaja vaan hänen tulisi koulutuksensa huomioon ottaen kyetä myös vaikuttamaan opetussuunnitelman sisältöön. Tämä vaikuttaminen on mahdollista ainoastaan osallistumalla keskusteluun, mikä puolestaan on mahdollista vain siten, että opettaja omaa riittävät taustatiedot.

Valitsemamme ajanjakso eli vuodet 1995 – 2007 osoittautui Kasvatuslehtien kannalta varsin mielenkiintoiseksi. Tuohon ajanjaksoon sisältyy paljon sellaista kehitystä, joka voidaan liittää koulutuspolitiikan suunnanmuutokseen. Muutos toki alkoi jo aiemmin, mutta laajemman aineiston käsittely pro gradu-tutkielmassa ei olisi ollut tarkoituksenmukaista, sillä se olisi laajentanut tutkimusta liikaa.

Tutkimusta tehdessä törmää tietysti aina kysymykseen, olisiko jotakin voinut tehdä toisella tavalla. Oliko esimerkiksi järkevää ottaa haastatteluja mukaan aineistoon tai olisiko haastattelujen kohde voinut olla toinen? Toisaalta haastattelut tarjosivat mielenkiintoista lisäarvoa aiheen käsittelylle. Toinen kysymys, joka heräsi haastattelujen käsittelyn yhteydessä, olisiko termejä, kuten globalisaatio ja tasa-arvo, pitänyt enemmän avata haastateltavillemme, jokaisella puhujalla kun tuntui olevan oma käsityksensä. Kysymys siitä, olisiko tällainen termien käsittely tuonut lisäarvoa, on ristiriitainen. Jotkut erot saattavat selittyä sillä, että esimerkiksi globalisaatio-termiä käytetään erilaisissa yhteyksissä. Toisaalta termien käytön epätarkkuus on tutkimustulos sinänsä, ja mahdollistaa huomaamattoman muutoksen.

Saamamme tulokset perustuivat siis Kasvatus-lehtiin ja suorittamiimme kunnallistasolla toimivien virkamiesten haastatteluihin. Kysymyksiä, joita heräsi tutkimuksen aikana ja joista jotakin voisi käyttää lähtökohtana jatkotutkimukselle, oli useita. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista haastatella virkamiehiä valtiollisella tasolla ja näin laajentaa tutkimusta käsittämään alleen valtiollisen päätäntävallan huipun. Toinen vaihtoehto olisi, että lähtisimme tutkimaan tarkemmin jotakin tutkimuksen teemaa. Tällaisia teemoja olisivat esimerkiksi arvioinnin ja tehokkuusajattelun asema koulutuksessa tai yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden rajanvedon ongelman pohtiminen.

LÄHTEET

Ahonen, S.2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä.Tampere: Vastapaino.

Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 155 – 184.

Andersen, T.M., Holmsström, B., Honkapohja, S., Korkman, S., Söderström, H.T. & Vartiainen, J. 2007. The Nordic Model. Embracing globalization and sharing risks. ETLA. Viitattu 23.4.2008 http://www.etla.fi/files/1892_the_nordic_model_complete.pdf

Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa: Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 234 – 250.

Beck, U. 1999. Mitä globalisaatio on? Vastapaino, Tampere.

Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Bonoli, G., George, V. & Taylor-Gooby, P. 2000. European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment. Cambridge: Polity Press.

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

Espen-Andersen, G. 1985. Power and Distributional Regimes. Politics and Society 14, 223 – 256.

Hautamäki, A. 1994. Spontaaniin yhteiskuntaan – hyvinvointia ilman valtiota. Teoksessa: Andersson, J.O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo, H (toim.) Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Porvoo: WSOY, 133 – 246.

Harisalo, R. & Miettinen, E. 2004. Hyvinvointivaltio. Houkutteleva lupaus vai karvas pettymys? Tampere: Tampere University Press.

Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139 – 154.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Jallinoja, R. 1994. Arvojen ambivalenssit. Teoksessa: Andersson, J.O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo, H (toim.) Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Porvoo: WSOY, 17 – 58.

Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.

Kalliomeri, H. 2006. Opetussuunnitelma vallankäytön välineenä: Kriittinen katsaus poliittisen curriculum-teorian pohjalta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kansanen, P. 1990. Didaktiikan tiedetausta. Helsinki: Yliopistopaino.

Kelly, A.V. 1999. The Curriculum. Theory and Practice. 4th edition. London: Paul Chapman Publisihing Ltd.

Koulutuksen tutkimuslaitos. 2008. PISA -tutkimus. Viitattu 3.4.2008 http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa/

Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 73 – 90.

Koulunuudistustoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1966: A 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kuusi, P. 1961. 60-luvun sosiaalipolitiikka. Porvoo: WSOY.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulla. Porvoo: WSOY.

Lampinen, O., Laukkanen, E., Poropudas, O., Ravantti, H., Rinne, R. & Volanen, M.V. 2003. Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikaa. Julkaisussa: Poropudas, O. & Volanen, M.V. (toim.) Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Helsinki: Kirja kerrallaan, 19 – 70.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lukkarinen, E. 2002. Koulutuksellisesta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Julkaisussa: Holopainen, T., Lukkarinen, E. & Rautama, P. (toim.), Paluu kansalliseen

koulutuspolotiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Helsinki: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV Ry, 130 – 143.

Niiniluoto, I. 1994. Oikeudenmukaisuus yhteiskunnallisena arvona. Teoksessa: Andersson, J.O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo, H (toim.) Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Porvoo: WSOY, 97 – 132

Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

OECD. 2008. The OECD Programme for International Student Assessment. Viitattu 4.4.2008 http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteanmietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Komiteanmietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu. Julkaisussa: Honkonen, R. (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampereen yliopisto, 93 – 120.

Ritzer, G. 2004. The McDonaldization of Society. London: Sage Publications Ltd.

Sarjala, J. 2002. Esipuhe. Julkaisussa: Jakku-Sihvonen , R. & Kuusela, J. (toim.) Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Helsinki: Opetushallitus.

Seppänen, P. 2001. Kouluvalinta perusopetuksessa. Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 185 – 204.

Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi: Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere: Yliopistopaino Oy.

Uusitalo, H. 1994. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion arvot ja käytännöt. Teoksessa: Andersson, J.O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo, H. (toim.) Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Porvoo: WSOY, 59 – 96.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomioja, E. 1999. Hyvinvointivaltio ja globalisaation hallinta. Teoksessa: Kosonen, P. & Simpura, S. (toim.) 1999. Sosiaalipolitiikka globalisoituvassa maailmassa. Gaudeamus, Helsinki.

Värri, V.-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: Opettajankoulutuksen intellektualisointi. Teoksessa: Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. 1998. Devolution & Choice in education: The school, the state and the Market. Buckingham: Open University Press.

Kasvatus-lehdet

Ahonen, S. 2004. Muutoksen toimijat 1900-luvun Suomen peruskoulupolitiikassa. Kasvatus 35, 315 – 324.

Ball, S. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. Kasvatus 35, 6 – 20.

Hilpelä, J. 2004a. Kasvatusvastuusta tulosvastuuseen. Kasvatus 35, 435 – 444.

Hilpelä, J. 2004b. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 35, 55 – 65.

Hilpelä, J. 2007. Koulutuspolitiikan pohjoismainen välitilinpäätös. Kasvatus 38, 276 – 279.

Rinne, R. 2007. Tasa-arvon lupauksia ja harvojen huippujen reaalipolitiikkaa – uuden hallituksen koulutuspoliittinen linjaus. Kasvatus 38, 479 – 481.

Koski, L. & Nummenmaa, A. 1995. Kilpailu kouludiskurssissa. Kasvatus 26, 340 – 348.

Käräjämäki, R. & Kádár, G. 1999. Diagnoosi Suomen koululaitoksen ja suomalaisten lasten nykytilasta v. 1996 - 1997. Kasvatus 30, 92 – 96.

Laukkanen, R. 1995. Eurooppalaista dimensiota myös koulutuksen evaluaatioon. Kasvatus 26, 444 – 450.

Laukkanen, R. 1997. Manageristinen näkökulma koulutuksen arviointiin. Kasvatus 28, 351 – 363.

Laukkanen, R. 1998. OECD:stä hyödyllistä tietoa koulutuksen tutkijoille. Kasvatus 29, 418 – 419.

Liljander, J.-P. 1996. Koulutuspolitiikan muutos ja tasa-arvo. Kasvatus 27, 366 – 371.

Leimu, K. 1997. Arvostelun kultista arviointikulttuuriin: arviointityön uusia näkymiä. Kasvatus 28, 107 – 111.

Leino, K. 2002. PISA-tutkijat pohtimassa osaamisen syitä. Kasvatus 33, 320 – 321.

Mäkelä, K. 1995. Euroopan tulevaisuus ja koulutuksen skenaariot. Kasvatus 26, 455 – 461.

Nyyssölä, K. 2004. Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat – koulutuspoliittinen tarkastelu. Kasvatus 35, 222 – 229.

Panhelainen, M. 1998. Pääkirjoitus: Mitä koulutuksessa tapahtuu? Kasvatus 29, 255 – 257.

Raivola, R. 2005. Euroopan unionin koulutusdirektiivit. Kasvatus 36, 434 – 436.

Ristimäki, K. 1999. Yrittäjyyskasvatus: sisäisen, ulkoisen vaiko vain yrittäjyyden edistämistä yksilössä. Kasvatus 30, 450 – 460.

Sahlberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. Kasvatus 35, 516 – 529.

Saukkonen, S. 1999. Myöhäismodernin uusvanha koulu. Kasvatus 30, 185 – 188.

Saarinen, T. 1996. Mitä laatu on? Opetuksen, koulutuksen ja yliopiston laatu laitosten näkökulmasta. Kasvatus 27, 320 – 330

Simola, H. 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32, 290 – 303.

Haastattelurunko

Kiinnostuksen kohteenamme on erityisesti se, mitkä tahot vaikuttavat maamme koululaitoksen sisällä tapahtuviin muutoksiin. Mediassa paljon esillä ollut talouselämän ja globalisaation asettama haaste peruskoulun tasa-arvolle on myös osaltaan herättänyt kiinnostuksemme maamme koulutuspolitiikkaa kohtaan. Globalisaatio tarkoittaa nykyisin muun muassa sitä, että ylikansallisten yritysten merkitys korostuu myös koulutuspolitiikassa.

1. Millä tavalla globalisaatio näkyy kuntanne koulutuspolitiikassa?

2. Koetteko globalisaation koulutuspoliittisena haasteena?

Nykyisin puhutaan paljon oppimisen laadusta ja sen testaamisesta, joilla halutaan turvata oppimisen tuloksellisuus ja tehokkuus. Vastaväitteiden esittäjät perustelevat kantansa sillä, ettei oppiminen ole mitattavissa oleva suure.

3. Mitä mieltä olette opettajien tulospalkkauksesta?

4. Mitä mieltä olette peruskoulujen luokittelusta ja kilpailuttamisesta oppimistulosten perusteella?

5. Kuinka tärkeänä pidätte oppimistuloksia mittaavia testejä?

6. Millä tavoin opetuksen tehokkuutta voidaan mitata?

Yhtenäisen peruskoulun rakentajat 60- ja 70-luvuilla perustelivat kantansa sillä, että tiedonmäärän lisääntyessä yhteiskunnassa tarvitaan pidempää koulutietä kuin aikaisemmin. Rinnakkaiskoulu nähtiin vanhanaikaisena. Peruskoulu lähdettiin toteuttamaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden hengessä. Peruskoulu luotiin koulutuspolitiikan toisen aallon aikana, jolloin usko hyvinvointivaltioon oli suuri. Kaikki eivät kuitenkaan ole olleet tyytyväisiä hyvinvointivaltioon muun muassa sen kalleuden takia.

7. Onko aika ajamassa peruskoulun ohi? Ovatko tasa-arvo ja yhdenvertaisuus vanhentuneita arvoja, jos halutaan taata kansallinen kilpailukyky globaalissa maailmassa?

8. Mille arvopohjalle peruskoulua tulisi rakentaa?

On myös esitetty näkemys, etteivät koulun kehittäjät ole itsekään selvillä siitä mihin suuntaan koulutusjärjestelmäämme aiotaan kehittää. Mallia haetaan joidenkin mielestä liikaa ulkomailta. Kehitys etenee ”kissan tassuin” kohti uusliberaalia koulutuspolitiikkaa ja kilpailuyhteiskuntaan. Vaaditaan muun muassa koulun aloitusiän alentamista, jotta turvattaisiin kansallinen kilpailukyky. Toisaalta suomalainen peruskoulu on saanut kansainvälistä tunnustusta ja OECD:n tuottaman PISA -tutkimuksen tuloksista ollaan syystäkin ylpeitä ja koulujärjestelmästämme otetaan mallia maailmalla.

9. Puuttuuko päättäjiltä näkemys suurista linjoista koulutuspolitiikassa? Tulisiko kansallinen koulutuspolitiikka nostaa globaalin koulutuspolitiikan edelle? Onko kansallisella koulutuspolitiikalla tulevaisuutta?

10. Mikä on kantanne suomalaisen koulutusjärjestelmän tilaan?