

KASVATUS JA ”AJAN HENKI” -

Tulkintoja psykokapitalismin armottomuudesta¹

Veli-Matti Värri

**Olemme ontologisesti juurtuneita ’annettuun’
sosiaaliseen maailmaan ja sen kieliyhteisöön – voimme
tulla ihmisiksi vain toisten kaltaistemme joukossa,
kirjoittaa Veli-Matti Värri artikkelissaan.
Ihminen tulee siksi, mitä hän on, yhteisössä.**

Zeitgeist minuuden rakentumisen ”kehysenä”

Minuuden rakentumisen peruskysymykset, kuka olen ja mihin kuulun, saavat kaiku-pohjansa ja vastauksensa kunkin aikakauden perustavista moraalisisista arvoista ja arvostuksista, jotka ilmaistessaan mikä on arvokasta ja tärkeää antavat viitekehysten yksilön identiteetin rakentumiselle ja yhteisöön kuulumiselle (ks. Taylor 1996, 25–32; Ilmonen 1998, 12; Puolimatka 1999, 28). Valaisen tästä näkökulmasta Zeitgeistin, ajan hengen, merkitystä kasvatuksen arvotulkintojen ja päämäärien lähtökohtana. Zeitgeist on sosiaalisen elämän transsendentaalinen merkitysulottuvuus, jolla tarkoitan ideologisia, uskonnollisia tai metafyyysisiä näkemyksiä (uskomuksia, ideaaleja), jotka ovat luonteeltaan ”yleiskatsauksellisia”, läpäiseviä ja kaikenkattavia. Näissä näkemyksissä, jotka kätkeytyvät pohtimattomina jokapäiväiseen käytännölliseen elämäämme, tiivistyvät kulloisenkin aikakauden ja elämänmuodon hallitsevat arvostukset, toiveet ja pyrkimykset. Ne asettavat sekä yksilöiden moraalisen toiminnan että kasvatuksen yhteisölliset kehykset.

Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa kasva-

tuksen edellytyksiä ei pidä arvioida aikamme uusliberalistisesta ideologiasta ja sen tehokkuus- ja tulosajattelusta riippumattomina. (Post)modernisaatioprosessin kuluessa olemme päätyneet tilanteeseen, jossa taloudellisista arvoista on tullut kaikkivoipia. Samassa prosessissa kansalaisuuden merkitys on irronnut aiemmista kollektiivisista kiinnkohdistaan ja muuttunut abstraktiksi ideaksi: kysymys identiteetistä on tullut kansalaisuuden paikalle. Aikamme syvin, metafyyminen muutos on tapahtunut yksilön ja yhteiskunnan suhteessa. Olemme tuomittuja kysymään paikkaamme maailmassa, jossa talouden ulkopuolella ei näyttäisi olevan mitään transsendenttia (esimerksiksi hyvä yhteiskunta ei kuulu poliitikasta vapaan talouden ideaaleihin) eikä toivon näköalaa. Kilpailu putoamista vastaan on yhä kii-vaampaa, mutta ohentuneen yhteisöllisyyden tilanteessa sekä vastuu että syyllisyys jäävät yksin liberalistiselle yksilölle. Tässä on ymmärtääkseni aikamme eksistenssi- ja kasvatusergelmiä ydin.

Aikamme postmoderni individualismi² vapauttaa niin kasvattajat kuin kasvatettavatkin kohtalonomaisesta perinteen sitovuudesta, mutta ’elämänarvojen’ etsijät se jättää ilman kompassia, pelkän itsensä varaan. Kuitenkin lapset ja nuoret

etsivät elämänsä suuntaa ja hakevat ajoittain hyvinkin provosoivasti vastauksia olemassaolon peruskysymyksiin. He haastavat pohtimaan, miltä perustalta me perustattoman, uusliberalistisen ajan kasvattajat annamme lapsillemme toivoa ja vastaamme heidän identiteettinsä ja elämänsä mielekkyyden etsintään. Kysymykset toivosta ja mielekkyydestä ovat osa laajempaa kommunitaarisen ja liberalistisen etiikan välistä debattia³, jossa etsitään vastauksia yhteisten ja yksilöllisten arvojen ongelmaan. Samalla ne ovat kasvatuksen ajattomia peruskysymyksiä, joiden näkökulmasta perustelen, miksi tulos- ja menestysideologian viitekehys on turmiollinen niin yksilön arvio-orientaation kuin yhteisöllisyydenkin ainoana vaihtoehtona. Asettaakseni kritiikilleni pedagogisen ymmärrysperustan luonnehdin aluksi pelkistävästi ja yleispiirteisesti kasvatuksen perusteita.

Ajaton ja ajallinen kasvatuksessa: toivon horisontti

Kasvatuksen välttämättömät perusehdot ovat samanaikaisesti ajattomia ja ajallisia. Ne ovat erottamattomia ihmisen 'olemuspuolista', joista – herbartilaisittain ilmaistuna – keskeisin on *Bildsamkeit*, sivistyskykyisyys, mikä tarkoittaa samalla keskeneräisyyttä – ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla (ks. Siljander 2000, 26, 29, 33–34). Siksi ihmisen kasvatettavuutta voidaan pitää kasvatuksen ajattomana maksiiminä, joka saa ajallisen merkityssisältönsä aina jossakin tietyssä yhteiskunnallisessa praksiksessa, sosiaalisessa todellisuudessa ja sen kieliyhteisössä. Sen tähden kasvatuksen ideaalit ja päämäärät eivät voi olla mielivaltaisia abstraktioita tai sosiaalisesta todellisuudesta riippumattomia ideoita, vaan niiden merkityspäätös on nimenomaan yhteiskunnallinen 'kokonaisuus' ja siinä toteutuva käytännöllinen elämä, *elämän muoto* (Wittgenstein) tai *elämismailma* (Husserl) (Aaltola 1989, 10; Aaltola 1992, 6). Toisten olemassaolo on minän olemassaolon ja itsetietoisuuden ehto. Olemme ontologisesti juurtuneita 'annettuun' sosiaaliseen maailmaan ja sen kieliyhteisöön – voimme tulla ihmisiksi vain toisten kaltaistemme joukossa. Syvimmissäkin itsetutkiskelussam-



Veli-Matti Värri

me pohdimme elämäämme yhteisten merkitysten välityksellä. Kieli on yhteisön ”yleisen hengen” perusta ja eräänlainen sosiaalisen todellisuuden transsendentaalinen subjektiviteetti (Merleau-Ponty 1964, 97; 1974, 163), jonka varassa subjektiivinen maailmankuvamme on aina osallisena intersubjektiviivisessä merkitys- ja referenssijärjestelmässä.⁴ ”Elämän kautta kieli ja maailma kietoutuvat toisiinsa. Ihminen jäsentää itseään tässä toiminnassa, jossa myös kasvatusta tapahtuu” (Aaltola 1992, 6).

Edellä sanotulla pyrin tähdentämään yksilön ja yhteiskunnan suhdetta ja siinä tapahtuvia painopisteen muutoksia pedagogisen toiminnan ja yksilön identiteetin rakentumisen lähtökohtana. Rajatakseni täsmällisemmin artikkelini kohdealuetta, *Zeitgeistin* merkitystä kasvatuksen viitekehystenä, tarkastelen seuraavaksi pedagogiikan ydinalueita kasvatustavun konseptiini (Värri 1997; 2000a; Värri 2001b) näkökulmasta.

Kasvatustavun voidaan tiivistäen esittää seuraavina yleispätevinä olottuvuuksina, jotka viittaavat myös ihmisenä olemisen eri tasoihin (Värri 1997, 120–121; Värri 2000a, 107–108; Värri 2001b) :

1. *elämän ehtojen turvaaminen* (ontinen olottuvuus): ihminen ruumiillisena olentona;
2. *maailmaan orientoiminen* (ontologis-yhteisöllinen olottuvuus): ihminen yhteiskunnallisena olentona
3. *olemisen mysteerin vastaaminen* (filosofis-maailmankatsomuksellinen olottuvuus): ihminen 'metafyysisenä' olentona.

Käsitteistöni saa tukea Hegelin pedagogisen toiminnan teoriasta, jota lyhyesti valaisien Kari Väy-

rysen tulkinnan mukaisena. Hegelin dialektinen ajattelu ymmärtää pedagogisen toiminnan kokonaisuuden vastakkaisia ja ristiriitaisia elementtejä sisältävänä sekä historiallisesti muuttuvana (Väyrynen 2000, 459). Väyrysen mukaan pedagogisen toiminnan hegeliläinen, kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttää vähintäänkin seuraavat perusehdot: (1) luonnon ja kulttuurin vuorovaikutussuhteen, (2) yksilön ja yhteisön sekä yksilön ja tradition suhteen ja (3) pedagogiikan ajallisuuden tarkastelua (Ibid.).

Vanhempien ja lasten suhde on *luonnon ja kulttuurin vuorovaikutussuhteen* ensisijainen muoto (lapsi 'luontona' ja vanhemmat 'kulttuurina'). Kasvatusvastuu on alkuperältään konkreettista ja välitöntä. Se tulee lihalliseksi ihmispienokaisen synnyttyä maailmaan. Lapsi tarvitsee ravintoa, lämpöä, hoivaa ja hellyyttä sekä vastaamista sanattomiin ilmaisuihinsa. Siksi vanhemmille kehkeytyy lapsen syntymän myötä *välitön auttamisvastuu*, joka edellyttää aluksi lapsen *elämän ehtojen turvaamista*. Tällä vastuun perustavalla tasolla vanhemmat vastaavat lapsen fysiologisen olemassaolon perustarpeisiin, joiden tyydyttäminen on myös lapsen henkisen kehittymisen ja perusluottamuksen, toivon, ehto. Näin vastuualueen muut tasot ovat alusta pitäen yhteydessä lapsen elämän ehtojen turvaamiseen. (Värri 1997, 122; Värri 2000a, 108)

Kasvatussuhde saa merkityssisältönsä yhteiskunnallisena toimintana (*maailmaan orientoiminen*), siissosialisaatio on kasvatuksen erottamaton osa, mutta siinä on aina läsnä jokin "kolmas", joka ei ole pelkkää sosialisaatiota, *oleminen mysteerinä*, jota kasvattaja ei voi eikä saa loppuun saakka argumentoida kasvatettavansa puolesta.⁵ (Värri 1997, 162-164; Värri 2000a, 142-143). Tämä "kolmas" on kuitenkin olennainen yksilön minuuden rakentumiselle, itsenäistymiselle ja omaehtoiselle tulevaisuuteen suuntautumiselle. *Ajallisuus* on pedagogisen suhteen perusprinsiippi sekä yhteisöllisessä että yksilöllisessä merkityksessä. Tradition muokkautumisesta ja yksilön ja yhteisön suhteen painopisteen vaihtelusta huolimatta ajan virran ytimessä on jotakin pysyvää, ihminen narratiivisena ja tarkoitustaan kysyvänä olentona. Yksilö luo elämänsä tarinaa niiden kollektiivisten merkitysten piirissä, jotka hänen oma kie-

lyhteisönsä ja sen traditio tarjoavat. Merkitysten referenssinä on *yksilön ja yhteisön sekä yksilön ja tradition suhteen* poliittisesti organisoitunut ja ajallispaikallisesti järjestynyt muoto, joka asettaa yksilön elämän suunnan kehukset. Yksilön suhde yhteiskuntaan ja sen traditioon saa erityisen (subjektiivisen, yksilöllisen) ja projektiivisen (tulevaan suuntaavan) merkityksensä kunkin ihmisen elämässä hänen kysyessään elämänsä mieltä ja tulkitessaan omaa paikkaansa yhteisönsä sosiaalisessa hierarkiassa. Yksilön tulevaisuususkon edellytyksenä on, että sekä hänen lähimpien ihmisuhteidensa että yhteisön ajan hengen projektiiviset merkitykset⁶ ovat luottamusta ja toivoa herättäviä. Projektiivisena, tulevaan suuntaavana kasvatukselle on ominaista ja tärkeää, että se sisältää – kuten Hegelkin tähdensi (ks. Väyrynen 2000, 46) – ns. utooppisen puolen, jota kutsun *toivon horisontiksi*. Se on tietokykymme ja välitömmän kokemuksemme ylittävä, *transsendentti*. Toivon horisontti sekä ylittää että täydentää kokemuksemme paikkaan ja aikaan kuulumisesta; samalla se motivoi tulevaan suuntautumistamme.

Toivo on elintärkeä niin yksilölle kuin yhteisöllekin. Eksistentiaalisena kokemuksena toivo luo yksilön identiteetin eheyttä ja yhteisöllisenä perusluottamuksena ja mielekkäysperustana se ylläpitää yhteisön koheesiota. Ihminen tulee siksi, mitä hän on, yhteisössä. Siksi yhteisöön kuulumisen ja osallisuuden kokemukset ovat minuuden rakentumisen, hyvän elämän ja tulevaisuususkon tärkeimpiä edellytyksiä; sellaisina ne ovat yksilön ja yhteiskunnan suhteen subjektiivisia vastineita. Ilman toivoa elämä on armotonta. Osallisuuden kokemus ja siihen perustuva luottamuksen tunne luovat toivon näköalan, mutta vastaavasti ulkopuolisuuden ja kuulumattomuuden tunteet aiheuttavat epätoivoa, kyynisyyttä ja näköalattomuutta; ne kapeuttavat tai jopa sulkevat ihmisen tulevaisuushorisontin (esimerkiksi syvä masennus).

On aika palata kasvatuksen perusteiden johdattamana artikkelini peruskysymykseen: millaisen elämän mielen suunnan (moraalisen viitekehysten), 'utooppisen elementin' ja toivon horisontin oman aikakautemme *Zeitgeist* ja sen perustavat moraaliset arvot ja arvostukset antavat yksi-

lön identiteetin rakentumiselle, yhteisöön kuulumiselle ja osallisuuden kokemuksille? Lähestytyn oman aikamme moraalista viitekehystä historian peiliä hyväksi käyttäen. Esimerkkini ovat sekä formaalisesta että informaalisesta kasvatuksesta, opetustyön ja nuorisotyön historiasta.

Zeitgeist ja moraalisen viitekehysten merkitys

Moraalisen viitekehysten ja pedagogiikan ajallisuuden merkitys ilmenevät erityisen selkeästi opetussuunnitelmien ja opettajan ammatillisen identiteetin historiassa (ks. esim. Rinne 1984; Raivola 1989; Simola 1995; Launonen 2000). Opettajan identiteetin perustekijät määrittävät yhteiskunnan poliittisten, taloudellisten ja ideologis-metafyysisten rakenteiden keskinäis-suhteissa. Muutokset näissä suhteissa ovat muuttaneet myös opettajan ammatillisen identiteetin lähtökohdita, ennen kaikkea sen ideologis-moraalisia ja tietoteoreettisia perusteita.⁷ Oppivollisuuskoulun varhaisvaiheessa, ns. ensimmäisen tasavallan aikana, valtio (poliittis-institutionaalinen kehys) ja uskonto (ideologis-metafyysisen kehys) määrittivät yhtenäiset lähtökohdat opettajan ammatilliselle identiteetille. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925), aikansa ristiriitaisten ja jännitteisten poliittisten tahojen tulos, ilmaisi sekä kansallisia että uskonnollisia arvoja, jotka itse asiassa ymmärrettiin yhtäpitäviksi. Tarkoittamani transsendentaalinen merkitysulottuvuus, elämän mielen suunta, kehkeytyi uskonnollis-kansallisten arvojen, koti, uskonto, isänmaa, kolmiyhteydestä. Itsenäisyyden alkuvaiheessa, sisällissodan kauhujen jälkeen, opettajan odotettiin olevan ennen muuta siveys- ja kansalaisyhteiskasvattaja, jonka tehtävänä oli kansakunnan yhtenäistäminen ja valkoisen Suomen kansallisvaltioideologian juurruttaminen varttuvien kansalaisten mieliin. Valkoisen Suomen näkökulmasta koulun tehtävänä tuli olla *sivistämisen* lisäksi työväen lasten *sopeuttaminen* yhteiskuntaan (Rinne 1984; Nikander 1998; Launonen 2000).

Toisen maailmansodan jälkeen, ns. toisen tasavallan teollisuus- ja suunnitteluyhteiskunnassa luotettiin politiikan kykyyn ratkaista ongelmia.

Suurten ikäluokkien aiheuttama sosialisatiopaine korosti yhteiskuntasuunnittelun ja koulutuspolitiikan merkitystä. Opetussuunnitelmatyön yleiskatsaukselliset (transsendentaaliset) lähtökohdat rakentuivat tasa-arvoideologian (politiikka) ja tieteen yhteistyössä, päämäärarationalismin hengessä. Peruskoulu-uudistus, joka 1960-luvun lopulla vihdoinkin toteutui (POPS 1970) kauan kestäneen poliittisen kamppailun tuloksena, on aikakautensa arvokamppailujen ja ihanteiden hedelmä. Koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelma-ajattelu perustuivat tieteellisesti perusteltuun tavoiterationalismiin sekä pyrkimykseen toteuttaa koulutuksellista tasa-arvoa (ks. Kivinen & Rinne 1994, 75). Tieteellisestä ajattelusta ja ennen kaikkea didaktisesta kasvatustieteestä tuli opettajan ammattitaidon perusainesta (ks. Simola 1995). Opettajan tiedollisen asiantuntemuksen ajateltiin perustuvan objektiiviseen, tieteellisesti todennettuun tietoon, jota opetuksen maailmassa edustivat behavioristisen psykologian oppimiskäsitys ja Tylerin⁸ rationalismiin perustuva opetussuunnitelma-ajattelu. Keskeisintä ei enää ollut kutsumussuhde kansallisiin arvoihin ja ideaaleihin, vaan opettajan odotettiin olevan ennen muuta sekä tasa-arvoideologian toteuttaja että opetustaidon ja -tiedon ammattilainen, kasvatuksen asiantuntija.⁹ (ks. Kivinen & Rinne 1994, 75). Näin politiikka ja tiede loivat opettajan ammatillisen identiteetin perustekijät. (ks. Väri 2001a).

Uskonto (transsendentti tuonpuoleiseen viittavana) ja politiikka (transsendentti tämänpuolisena: hyvän yhteiskunnan idea) olivat ensimmäisen ja toisen tasavallan yhteiskunnallisen toiminnan johtoaatteet, jotka olivat myös opetussuunnitelma-ajattelun perusprinsiipit. Juha Nieminen on mainiassa nuorisotyön historiassaan kiteyttänyt vastaavasti 1900-luvun nuorisotyön kantaviksi ideoiksi uskonnon, kasvatuksen ja politiikan (ks. Nieminen 1995; ks. myös Nieminen 1992). Huolimatta yhteiskunnan poliittisistä jännitteistä formaali ja informaali kasvatustoiminta ovat olleet saman hengen läpäiseviä. Kasvatus ja koulutus ovat perustuneet kansallisvaltion yhteiseen utopiaan. Tarkoittamani utopia ei viittaa yksimielisyyteen sisällöistä ja päämääristä, vaan yleisestä hengestä, Zeitgeistis-

ta ja sen suunnasta. Poliittisten ristiriitojen keskelläkin menneen Suomen porvareita, talonpoikia ja työväenluokkaa yhdisti valistuksen henki. Tämä sai kollektiivisen ilmauksensa erilaisissa 1800-luvun lopun ja viime vuosisadan alun kansanliikkeissä (työväenliike, nuorisoseuraliike, raittiusliike), joiden sivistysihanteet konkretisoituivat kansalais-, kansan- ja työväenopistojärjestelmissä. Poliittisista kamppailuista huolimatta tasa-arvoon pyrkivä koulutuspolitiikka ja peruskoulu-uudistus ovat olleet teollistuneen Suomen yhteisen paikan, maiseman ja moraalisen näkökulman ilmaisijoita.

Myöhäismoderni yhteiskunta on individualisoitunut, relativisoitunut ja sekularisoitunut. Kirkko, poliittinen ideologia tai luokkatietoisuus eivät ole enää aikoihin olleet määräävässä asemassa ihmisten moraalisisissa valinnoissa. Perheen ja koulun ulkopuolisilla epävirallisilla oppimisympäristöillä on huomattava merkitys lasten ja nuorten socialisaatiossa. Suurin osa nykyisistä nuorista sosiaalistuu jo lapsuudessaan yhteiskuntaan, jonka peruskoordinaatteina ovat kaupunki, kulutus, mediat, kulttuuriteollisuus ja kansainvälisyys (Aittola et al. 1995, 40). Epävirallisten kasvattajien (vertaisryhmät nuorisokulttuurineen, mediat, harrastukset jne.) vetovoima on vienyt perheen ohella myös koululta merkitystä keskeisimpänä oppimisympäristönä. Yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten myötä myös oppimis- ja tiedonkäsitteet ovat vaihtuneet behaviorismista kognitiivisen psykologian kautta konstruktivismiin; tässä prosessissa on muuttunut tietysti myös opettajan rooli kasvattajana, asiantuntijana ja moraaliauutoriteettina. Kulttuurinen modernisoituminen on merkinnyt koulun 'auran' katoamista, kuten saksalainen nuorisotutkija Thomas Ziehe jo 1970-luvulla julisti (Ziehe 1991; ks. Aittola 1999, 196; ks. myös Baethge 1989).¹⁰ Moraalisen ja esteettisen yhtenäiskulttuurin hajottua opettajalla ei ole enää itsestäänselviä perusteita kasvatus- ja opetustyössään. Samanaikaisesti niin valtio, talouselämä kuin kansalaisyhteiskuntakin esittävät opettajan työlle ja koululle vaateitaan; opetussuunnitelmatyöhön kohdistuu ristiriitaisia odotuksia ja uudistuspaineita, jopa pyrkimyksiä vaikuttaa välineellisesti koulun kasvatustavoitteisiin.¹¹ Vailla

koulun entisen kaltaista auktoriteettia opettajan on päivittäin tasapainoitava nuoriso- ja korkeakulttuurin välillä, oltava kiinnostava, suostutteleva ja samalla hyvän käytöksen normeja ja esteettisen kasvatuksen ihanteita edustava aikuisen malli. Hänen odotetaan olevan samanaikaisesti tutkiva opettaja, kriittinen intellektuelli, moraalikasvattaja, syrjäytymisen ehkäisijä, mediakasvattaja ja uuden uljaan tekno-Suomen rakentaja – klassinen ihannekansalainen ja postmoderni yli-ihminen samassa persoonassa. Nämä haasteet ja ristipaineet, koulun alitusten kehittämistä vaatimusten kanssa, koettelevat opettajan identiteetin eheyttä ja voimavaroja (ks. Syrjäläinen 1995, 113–114; 2001; 2002). Opettajat ovat aina otaneet vakavasti mallikansalaisen roolinsa: heitä on ohjannut eräänlainen ”erinomaisuuden eetos” (Simola 2001)¹², täydellisen kansalaisen malli, joka myöhäiskapitalistisessa yhteiskunnassa on yhä armottomampi kantaa. Huono omatunto ja jäytävä syllisyys ovatkin tunnollisimpien opettajien alituisia seuralaisia (ks. Hargreaves 1994).

Entisaikaan verrattuna opettaja on markkinatilanteessa, jossa hänen on perusteltava työnsä merkitystä ja jopa puolustettava sen kasvatuksellisia arvoja; samalla hän on joutunut dynaamisen koulun ja elinikäisen oppimisen ”mannekiiniin” jatkuvaan identiteettityöhön¹³ (ks. Ropo & Värrö 2002). Tänäpäin opettajan identiteetin tarinassa on keskeistä yhtenäisyyden hajoaminen: kansallisvaltion mallikansalaisesta on tullut myöhäismodernin yhteiskunnan ristipaineiden vastine – *muutosagentti*.¹⁴ Opettajan työnkuva on laajentunut niin, että hänellä on ”ylipaisuneen kasvatusvastuun ohella kymmeniä muita velvoitteita, joihin hän ei voi koskaan vastata” (Syrjäläinen 2002, 96). Nykytilanteessa on ongelmallista, että opettajasta on tullut ammattimainen koulun kehittäjä; laatu- ja itsearviointijärjestelmien soveltamisesta on tulossa itsetarkoitus ja opettajien ja rehtorien kokopäivätoimi. Arviointi- ja laatu-työhön käytetty aika on usein pois itse opetuksesta, koska opettaminen on alistettu kehittämiselle. Alituisen arvioinnin ja kehittämistyön keskellä opettajat ovat kadottamassa autonomiansa oman työnsä asiantuntijoina, koska he eivät enää kykene täysipainoisesti varsinaiseen kasvatukseen ja

opetustyöhönsä. Tällaisen 'tehokkuuden' seurausena sekä oppilaat että opettajat voivat huonosti. (Ibid., 96, 97, 98.)

Arvioinnista on tullut koulun kehittämisen väline, mutta samalla siitä on luotu uusi koulutuspoliittinen hallinnan keino (ks. Syrjäläinen 2002, 98). Tämä ei ole sattumaa, vaan itse asiassa se on uusliberalistisen ja -konservatiivisen politiikan tavoiteltu seuraus. Tero Autio (2002) tulkin mukaan koulutusajattelun vallitseva suuntaus, jonka lähimmät juuret ovat Tylerin rationalistisessa opetus suunnitelmateoriassa ja sen tiedeperustaisessa menetelmäkeskeisyydessä, edustaa länsimaisten yhteiskuntien ja elämäntyylien ideaalittyyppiä, välineellistä rationalismia ja sen yhteismitallisuuden vaatimuksia. Max Weberin mukaan läntinen ideaalittyyppi tuli parhaiten edustetuksi kahdessa modernin länsimaisen yhteiskunnan tukipylväessä, byrokraattisessa organisaatiossa ja kapitalistisessa yritystoiminnassa. (ks. Autio 2002.) Suomalaisen koulutuspolitiikan nyky suuntaus ja koulu sen heijastajana ovat osa välineellisen rationalismin maailmanlaajuisista voitokulkua, jonka keskeisimpänä tavoitteena on muuttaa koulua byrokraattisesta organisaatiosta lähemmäs liikeyrityksen ominaisuuksia ja toimintamallia (ks. Autio 2002a¹⁵; Autio 2002b; ks. myös Spring 1998). Sen tähden opettajan ristipaineita kuten kasvatuksen kokonaistilannettakin on arvioitava uusliberalistisen Zeitgeistin näkökulmasta. Artikkelini ydinsanoma on, että tasa-arvoa tavoitteleva koulutuspolitiikka, pedagoginen suhde ja kasvatukseen ovat joutuneet uhanalaisiksi nimenomaan uusliberalistisen kilpailutalouden ja sen yhteismitalliseksi luuloteltujen tehokkuusnormien vuoksi.

Postmoderni psykokapitalismi ja transsendentin katoaminen

L ähestykäämme aikamme Zeitgeistin ongelmaa Charles Taylorin moraalifilosofian perusajatuksen näkökulmasta. Taylorin mukaan on erityisen tärkeää, että arvojen välillä vallitsee korkeampien ja matalampien "hyvien" hierarkia, sillä vain tällöin arvojen välillä on tulkittavissa laatueroja. Laatuero korkeimpana kriteerinä on vahvojen moraalisten arvostusten luoma viitekehys, jota

Taylor nimittää *superhyväksi* (supergood). Tämä perushyvä koostuu luonnollisista oikeuksista, kuten elämän kunnioituksesta ja autonomisuudesta sekä näiden perusarvojen lisäksi muiden kunnioituksesta. Superhyvä on olennainen identiteetin rakentamisessa. Se kertoo, mihin suuntaan elämää olisi kehitettävä, jotta se olisi elämisen arvoista. Kun elämisemme suunta on selvinnyt, saamme kuin itsestään vastauksen kysymykseen, kuka olen (sisäinen identiteetti) ja kenen joukoissa seison (ulkoinen identiteetti). Superhyvän kautta määrittyvät yhteiskunnallisen suunnituksen kolme tarpeellista karttapistettä, arvokkaana pidetty sekä sisäinen ja ulkoinen identiteetti, jotka eivät Taylorin mukaan ole vain analyttisiä moraalisia kategorioita. Ennen kaikkea ne ovat välttämättömiä arkisia tietoisuusmuotoja, joiden avulla saamme elämämme konkreettisen sisällön, *elämän mielen*. (Taylor 1996, 25–32; Ilmonen 1998, 12–13).

Minkä viitekehysten oman aikamme Zeitgeist tarjoaa elämänsä suuntaa hakevalle? Olemmeko vihdoinkin saavuttaneet moniarvoisen vapauden valtakunnan? Onko postmoderni kilpailutalous historian loppu, jossa ihminen voi mahdollisimman esteettä luoda identiteettään ja etsiä kykijensä rajoja? Vastaan kieltävästi.

Postmodernisaatiota tulkitaan liian usein irrallaan kapitalismin kehityksestä, pelkästään kulttuurisena prosessina ja yhtenäiskulttuurien fragmentoitumisen ja moniarvoistumisen ilmiönä.¹⁶ Kuitenkin niitä tulisi tulkita rinnakkain ja toisiinsa edellyttävinä prosesseina. Samalla kun perinteiset vahvat arvostukset ja niitä ylläpitävät instituutiot ovat sekularisoitumisen ja individualisoinnin vuoksi menettäneet merkitystään, taloudelliset arvot ovat läpäisseet yhteiskunnan jokaisen sopukan. Uusliberalismi on aikamme pääideologia. Se on tuottanut alituisen taloudellisen kilpailun ja tulosarvioinnin yhteiskunnan johtomotiiveiksi. Henkisen hyvinvointimme ja yhteisöllisyyden kannalta on pahinta, että arvovapaaksi uskoteltuna tulosohjauksena ja laadunarviointina uusliberalismi on ulottunut niihinkin instituutioihin, joiden perustehtävät eivät ole lainkaan taloudellisia (ks. Marshall 2001, 296). Tulosaattelu on omaksuttu lähes sellaise-

naan, ilman kasvatusajattelun sivistysperinteestä kumpuavaa kritiikkiä, myös pedagogisten instituutioiden normiksi.¹⁷

Uusliberalismi on voittajien ideologiaa, joka julistaa sekä virallisessa retoriikassaan että käytännöllisessä toteutumisessaan perinteisten moraalioppien kuolemaa. Sen pääideologin Friedrich Hayekin (jota Margaret Thatcher mieluusti siteerasi) mukaan moraali rakentuu kilpailussa, markkinoilla (ks. Hayek 1995; Hilpelä 2001; Marshall 2001, 296; Autio 2002).¹⁸ Uusliberalistisessa taloudessa on siirrytty työn ja pääoman sekä luokkien välisestä kilpailusta yksilöiden ja työyhteisöjen väliseen kamppailuun. Työvoima ei ole enää keskeinen tuotannontekijä, vaan henkiset ominaisuudet. Nimenomaan henkiset kyvyt ja niiden joustavuus ovat sekä yksilön menestymisen että taloudellisen kilpailukyvyyn lähde (ks. esimerkiksi Blom & Melin & Pyöriä 2001, 24). Siksi kutsunkin myöhäismodernin nykyvaihetta *psykokapitalismin* ajaksi.

Myöhäismodernin kilpailuyhteiskunnan pedagogiseksi pelastussanomaksi on tarjottu elinikäisen oppimisen ideologiaa, konstruktivismia ja oppimaan oppimisen taitoa. Uusliberalismi ei kuitenkaan anna kasvatuksen suuntaa, koska se on vain voittajien ideologiaa. Samalla kun on alettu korostaa erityis- ja huippulahjakkaiden erityistarpeita, yhä suurempi joukko lapsia ja nuoria sekä heidän perheitään on putoamassa menestyksen valtieltä, koulutus- ja työmarkkinoiden marginaaliksi. Liian monet lapset ja nuoret ovat menettämässä täyden kansalaisuuden jo elämänsä alkutaipaleella (ks. Järventie & Sauli 2001), mikä ei lupaa hyvää heille eikä yhteiskuntarauhalle. Menestyvienkin tulevaisuus on epävarmempi kuin heidän vanhempiensa nuoruudessa; identiteettiä ei voi rakentaa varmuuden varaan, sillä varmaa on vain kilpailu koulutus- ja työpaikoista. Siksi elinikäisen oppimisen ideologiaakin on arvioitava nimenomaan kilpailutalouden näkökulmasta: elinikäinen oppiminen on muutunut suosituksista välttämättömyydeksi, johon suostumatta ei voi lunastaa kansalaispaikkaansa. Elinikäisestä oppimisesta puhuttaessa muistetaan aina korostaa sen sivistyksellistä ja demokratiaa edistävää arvoa, mutta samalla useimmiten unoh-

detaan sen toinen, raadollisempi puoli. Ontologisesta ja tieto-opillisesta näkökulmasta elinikäinen oppiminen viittaa toki aidosti ihmisen epätäydelliseen maailmasuhteeseen – olemmehan filosofi Max Schelerin mukaan vajaavuusolentoja (ks. Rauhala 1998, 165). Kokemuksemme on aina rajallista ja tietomme vajavaista: maailman monimutkaisuuden ja tietokykymme rajallisuuden vuoksi olemme luonnostamme elinikäisiä oppijoita. Elinikäinen oppiminen ei kuitenkaan ole ainoastaan oppimisteoreettinen käsite, vaan se on myös koulutus- ja talouspoliittinen luomus. Sellaisena se on ristiriitainen konstruktio, johon sisältyvät länsimaisen sivilisaation keskeiset periaatteet: valistusajattelun kasvatusoptimismi ja taloudellisen kasvun ideologia, josta rajoittomien oppimiskykyjen retoriikka ja jatkuvan koulutuksen markkinat ovat saaneet alkunsa. Uusiutuva teknologia taloudellisen kasvun liittolaisena on keskeisimpiä elinikäisen oppimisen ja jatkuvan koulutuksen liikevoimia. Se muuttaa lupaa kysymättä, ns. teknologisen imperatiivina, työympäristöjä ja vaatii ihmisiltä uudenlaisia työvaliteetteja. Siksi kokenutkin ammattilainen joutuu huolehtimaan sekä ammatillisesta statuksestaan että persoonansa integriteetistä ulkoapäin tulevien muutos- ja edistymisvaatimusten ristipaineessa. (ks. Värrä 2000b, 48–50; Värrä 2001a, 42.)

Työvoiman (yhä useammin määräaikaisen) on oltava aina tarvittaessa valmis päivittämään kilpailukykyänsä. Ne, joiden henkiset tai fyysiset kyvyt eivät tähän riitä, ovat vaarassa pudota kansalaisuuden ulkopuolelle; menestyjilläkään ei ole varaa pysähtyä, sillä juurtuminen ei kuulu psykokapitalismin henkeen.¹⁹ Psykokapitalismi ei armahda eikä pyhitä lepopäivää, vaan vaatii aina lisää ponnistuksia ja julkisia näyttöjä, *portfolioita*, keskenään kilpailevien yksilöiden erinomaisuudesta. Se on kolonialisoinut suhteemme aikaan niin, että yksityisen ja julkisen ajan välillä ei enää ole selkeää eroa: olitpa missä tahansa, tietotekniikka mahdollistaa online-yhteyden työhön. Työ²⁰ on tunkeutunut myös kaikkein intiimeimpään, perheen aikaan, josta on tullut arvokas ja niukka resurssi, jota puoliset ja lapset joutuvat neuvotellen ja kilpaillen jakamaan keskenään. Psykokapitalismin seurauksena yhteisöön kuu-

lumisen ja osallisuuden kokemukset ovat uhanalaisia. Uusliberalismi tuottaa joillekin menestystä, joka perustuu perin juuriin siihen, että on myös häviäjiä. Siten uusliberalismi tuottaa oman logiikkansa mukaisesti jakautumista, syrjäytymistä, jopa suoranaista pahoinvointia. Kilpailutalous perustuu menestymisen pakkoon, joka luo yhteiskuntaan aggression ja tunnekyllämyyden ilmaisiin (ks. Hilpelä 2001). Tämä on se Zeitgeist, jonka varttuva sukupolvi kohtaa. 'Ajan henki' korostaa vitaalisuutta, nuoruutta, ruumiin terveyttä ja kauneutta, mutta se ei suosi niiden ominaisuuksien kehittymistä, jotka ovat ensisijaisia ja välttämättömiä moraalisubjektin kehittymiseksi (ks. Hilpelä 2001; Hilpelä 2002, 80-81). Nopean menestyksen simulointi, empatiakyvyttömyys ja sosiaalisen kontrollin puuttuminen voivat olla vaarallinen yhdistelmä. Väistämättä mieleeni tulevat järjettömiä väkivallanteojoja tehneet nuoret, jotka ovat sosialisatiomme tuotteita ja oman aikamme peilejä.

Uusliberalismin aika on vailla transsendenttia, toivon horisonttia – on sitten kyse uskonnosta, politiikasta tai hyvän elämän ideasta – sillä se viittaa vain ja ainoastaan itseensä, taloudellisiin arvoihin, tämänpuoliseen tämänpuolisessa ("that flat"). Näin se on ylempien ja matalampien arvojen laatueroa häivyttämällä tehnyt kaiken muun taloudelle alistaiseksi. 'Ajan henki' miltei huomaamattomasti suhteellistaa myös persoonan arvon, transsendentin itsessämme ja toisissamme. Psykokapitalismi ei salli pysyviä ominaisuuksia. Siksi se ei voi olettaa persoonallista olemustaan: ihmisellä ei ole mitään essentiaa, olemusta, on vain muuttuvia ja muutettavia ominaisuuksia.²¹ Elämismaailmassa koettu persoonan suhteellistuminen ja biologisen ihmiskuvan (nuoruus, terveys, suorituskyky) korostuminen (ks. Hilpelä 2002, 79-80) vastaavat aikamme tieteellistä maailmankuvaa, luonnontieteellistä materialismia, joka haaveilee ihmisen jalostamisesta.²² Vasta nyt alamme ymmärtää, mitä Dostojevski tarkoitti julistaessaan metaforisesti, että Jumalan kuoltua kaikki on sallittua.

Suuntaviivoja

Kysymykset yhteiskunnan moraalista suun-

naasta ja kasvatuksen poliittisista edellytyksistä eivät jätä meitä rauhaan, mikäli pidämme arvossa lastemme tulevaisuutta, oikeudenmukaista yhteiskuntaa ja yhteiskuntarauhaa. Jos olisimme viisaita, kasvatusta ja varttuvien ihmisten ja heidän perheidensä hyvinvointi olisivat ensimmäisellä sijalla arvostuksissamme. Ymmärtäisimme, että kasvatusta on elämän ydinalue, jota ei saa alistaa millekään muulle. Tietäisimme, miksi yhteiskunta on olemassa ja puolustaisimme sellaista perhe- ja koulutuspolitiikkaa, joka vaalii yhteisöllisyyttä ja demokraattisia arvoja, siis ei ole johtamassa syrjäytymiseen, epätoivoon ja kansalaisoikeuksien menettämiseen. Ymmärtäisimme, että taloudellisenkin hyvinvointi perustuu kansalaisyhteiskunnan hyvinvointiin. Oivaltaisimme myös sen, että ihminen ei tule toimeen pelkän itsensä varassa: hänellä on oltava elävä, yhteisöllinen kosketus itseään suurempaan – on sitten kyse uskonnollista ja eettisistä ideaaleista, luonnosta tai hyvän yhteiskunnan ideasta – joka antaa hänen elämälleen toivoa. Juuri toivoa lapsemme ja nuoremme hakevat, mutta miten vastaamme heille?

Uusliberalismin yhteisöllisyyttä hajottavassa ilmiössä ihmiset ovat pakotettuja identiteettipoliittikkaan, tulkitsemaan ja luomaan identiteettiään niistä pirstaleista ja tulkintamahdollisuuksista, joita on tarjolla. Kun kilpailutalous on hävitettävässä toivon, yksilöt kääntyvät sisäänpäin pyrkien hallitsemaan ja omistamaan oman egonsa. Omasta kehosta ja sen muokkauksesta onkin tullut yhä useamman *ainoa* kiinnekohta, mikä puolestaan vahvistaa individualismin, egoismin ja narsismin kulttuuria. Näköpiirissä on myös erilaisia uusyhteisöllisyyden muotoja, joissa on kysymys kotiseudun ja perustan etsimisestä – toivoa luovan transsendentin kaipuudesta. Kehonpalvelojen lisäksi näemme tulevaisuudessa sekä erilaisia anokronistisia fundamentalisteja että uuden etiikan etsijöitä; näemme myös yhteisöjä, joissa palataan hengellisyyteen, uskonnollisiin arvoihin ja politiikkaan. Etenkin epävarmuuden ja vieraantuneisuuden oloissa fundamenttien kaippu on niin syvässä, että uskon politiikan ja uskonnon löytävän yhä useammin toisensa niin hyvässä kuin pahassakin. Ennustan, että tulevaisuudessa yhteisvastuun, demokraattisten kansalaisoikeuksien ja lähimmäisyyden ihanteet

yhdistävät ainakin hetkellisesti 'uusvasemmistolaisia' ja 'uususkonnollisia' virtauksia, mutta mitään yhtenäiskulttuuria tuskin enää rakentuu.

Viitteet

1 Artikkelini perustuu kahteen esitelmäni, *Kasvatuksen armottomuus ja Kasvatus ja 'ajan henki'*. Ensinnä mainittu pidin 23. 11. 2001 Kasvatustieteen päivillä Tampereella ja toisen 5. 2. 2002 professori Juhani Aaltolan 60-vuotisjuhlaseminaarissa "Opettaja vaikuttajana?" Jyväskylän yliopiston Chydenius-insiititussa Kokkolassa.

2 Olen aiemmassa yhteydessä kirjoittanut postmodernista kasvatustilanteesta Eero Ropon kanssa (Ropo & Väri 2002). Ks. postmodernismin merkityksestä kasvatukselle myös Baumanin haastattelu *Aikuiskasvatuksessa* (1/1998) sekä Juha Suorannan artikkeli samassa lehdessä. Suoranta tarkastelee 'postmodernia' sekä mahdollisuutena ('valtauttaminen', emansipaatio) että uhkana (sopeuttaminen, manipulointi työmarkkinoiden tarpeisiin) erityisesti aikuiskasvatusteorioiden ja koulutusideologioiden näkökulmasta.

3 Tyydyn artikkelissani pelkästään viittaamaan tähän etiikan ja yhteiskuntafilosofian perusjännitteeseen myöhäismodernin aikamme eettisten ongelmien 'metallottuvuutena'. Alasdair MacIntyren *After Virtue* (1984) ja Charles Taylorin *Sources of the Self* (1996) ovat perusteellisia esityksiä liberalistisen ja kommunitaarisen etiikan aatehistoriallisista juurista ja perustavasta jännitteestä. Suomalaisessa filofisissa keskustelussa mm. Jussi Kotkavirta (1998), Juha Sihvola (1994; 1998) ja Heikki Mäki-Kulmala (2000) ovat ruotineet oman aikamme näkökulmasta niin kommunitaarisen kuin liberalistisenkin etiikan ongelmia. Mäki-Kulmala (2000) on selvittänyt kansalaisuuden perusteita ja erityisesti työttömän oikeuksia ja velvollisuuksia mainittujen etiikan perusasettamusten näkökulmasta.

4 Michel Tournierin *Perjantai* (Tammi, 2000) on oivallinen kaunokirjallinen tutkielma ihmisen kietoutuneisuudesta intersubjektiiviseen merkki- ja merkitysjärjestelmään.

5 *Bildsamkeit*-periaatteen mukaan kasvattajalla on vastuu kasvatettavasta ja tämän sivistysprosessin toteuttamisesta; kasvatussuhteen epätasapainoisuuden, epäsymmetrisen valtasuhteen vuoksi kasvattajalla ei kuitenkaan ole täyttä oikeutta argumentoida omien pyrkimystensä puolesta. Kasvatettavan itsenäistymisen ja vastuuseen kasvun ollessa sivistysprosessin keskeisiä tarkoituksia kasvatussuhteessa on paradoksaalisesti pyrittävä siihen, että suhteen kasvatuksellisuus päättyy joskus. "Kasvatustoiminta on siinä suhteessa ainutlaatuinen toiminnan laji, että kun se ennakoii kasvatettavan vapautumista vierasmääräytyneisyydestä "produktiiviseen vapautteen", se samalla myös ennakoii uutta, olemassa ole-

van ylittävää elämänmuotoa." (Siljander 2000, 38). Tavoiteltu uusi elämänmuoto toteutuu kasvatettavan kyetessä itsenäistymään kasvatussuhteesta oman elämänsä "herraksi". Uuden elämänmuodon ennakoinen noudattaa Herbartin näkemyksiä sivistyksellisydestä, pedagogisesta tahdikkoudesta (*pädagogische Takt*) ja pedagogisen paradoksin ratkaisusta. Herbartin mukaan "sivistyksellisyys" on kasvatetajalle pikemminkin regulatiivinen, suuntaa antava, kuin sisällöllinen periaate (Siljander 2000, 36). Pedagoginen tahdikkous, Herbartin keskeinen kasvatuseettinen periaate, yhdistyneenä sivistyksellisuuden ideaan, asettaa pedagogisen normin, joka sulkee periaatteessa strategisen laskelmoinnin pois (Ibid.).

6 Kasvatus on samanaikaisesti sekä projektiivista että teleologista. Tarkoitin projektiivisella nykyisyyden merkitystä tulevaisuudelle. Kasvatuksen projektiivisuus merkitsee nykyisyydessä vaalittujen ja koettujen arvojen heijastumista kasvatettavan tulevaisuuteen. Teleologisuus puolestaan perustuu kasvun tarkoituksen ja päämäärän ideoihin. Se on johonkin toivottavaan ja saavuttamisiin arvoihin pyrkimistä. Päämäärä on idea, jonka tulevasta toteutumisesta tai toteutumistavasta olemme epävarmoja. Silti päämäärällä on merkitystä, koska sen mielikuva säätelee nykyisiä toimiamme. Ohjaamme ja arvioimme kasvua sekä asetamme eri kasvuvaiheille *lähtöavoitteita* tavoiteltu päämäärä mielessämme. (Väri 1997, 21-22; Väri 2000a, 23; ks. myös Ahlman 1993, 29, 35.)

7 Opetussuunnitelman tietoteoreettisten lähtökohtien historiallisista, yhteiskunnallisista ja ideologisista sitoumuksista ks. Kelly 1986.

8 Tämän aikakauden opetussuunnitelmaideologian vaikutusvaltain perustan asettaja on amerikkalaisen Ralph W. Tylerin teos *Basic Principles of Curriculum and Instruction* vuodelta 1949. Tyler määrittelee pienehkössä teoksessaan, positiivisten tiedenäkömyksen ja behavioristisen käyttäytymisteorian teorian hengessä, tieteellisesti perustellun opetussuunnitelmatyön keskeisimmät periaatteet (ks. Pinar et al. 1996, 33, 34, 148; ks. Tylerin vaikutuksesta myös Autio 2002; Tomperi 2000, 29).

9 Kansanopettajuuden historiasta virallisten dokumenttien valossa, ks. Simola 1995.

10 Kulttuuriselle modernisoitumiselle on ominaista eri elämänalueisiin liittyvien traditioiden murtuminen ja muuttuminen sopimuksenvaraiseksi. Ziehe on kuvannut tätä prosessia elämänalueiden teknokratisoitumiseksi ja eroosiutumiseksi, jonka myötä työntekoa, auktoriteettisuhteita (nuorten ja vanhempien kokemuseroa), sukupuolirooleja ja identiteetinmuodostusta koskevat normit ovat alkaneet menettää sitovuuttaan (ks. Ziehe 1991, 42-53; ks. Aittola et al. 1995, 33; Fornäs 1996, 61; Aittola 1999). Tämä ilmenee vanhempien ja nuorten voimatasapainon muutoksina. Vaikka taloudellinen ja poliittinen valta on meillä aikuisilla, olemme menettäneet ehdottoman auktoriteettiasemamme viisauden, tiedon ja elämäntaidon edustajina. Pätevyys ja valta

on ainakin piilevästi siirtymässä ja on jo monin tavoin siirtynytkin nuorten hyväksi, joskus jopa selkeään yliotteeseen saakka. (ks. Ziehe 1991, 43; ks. myös Värr 1997, 120; Värr 2000, 107). Informaatioteknologian hallinta on tästä vastaansanomaton esimerkki. Kulutus- ja suorituskulttuurimme vaalii ikuisen nuoruuden ideaalia, mikä antaa lisämausteen sukupolvien väliselle suhteelle. Se pakottaa nuoret symbolisella ja ideaalisella tasolla valtataisteluun ja erottautumiskamppailuihin trendikkyyttä tavoittelevien vanhempiensa kanssa, jotka onnistuvat yhä lyhyemmällä viiveellä omaksumaan nuorisokulttuurien merkkejä muodikkaaseen habitukseensa. (Värr 2001, 9.)

11 Kasvatuksen perusteissa on tapahtunut ideologinen murros, joka on 'epämääräistänyt' myös kasvattajien keskinäistä ymmärtämysyhteyttä. Opettajat pyrkivät edelleen kohtaamaan työnsä haasteet sekä varttuvut sukupolvet ja heidän vanhempiensa perinteistä hyve-etiikkaa vaalien, mutta yhä suurempi osa opettajan 'asiakkaista' suhtautuu opettajaan yksilöllisten oikeuksiensa näkökulmasta (oikeuseettisistä perspektiivistä). Filosofitimo Airaksinen on viittannut tähän perustavaan näkökulmaeroon, joka on omiaan rikkomaan kasvatuksen koheesiota ja aikuisuuden yhtenäisyyttä.

12 Erinomaisuuden eetos on olennainen osa uusliberalistista koulutuspolitiikkaa. Uusliberalismi on merkinnyt koulutuksen alueella siirtymistä koulutuksellista tasa-arvoa korostavasta riittävyuden eetoksesta yksilöiden välistä kilpailua ja tehokkuutta korostavaan erinomaisuuden eetokseen (Simola 2001; ks. myös Suoranta 2002).

13 Erityisesti opettajan odotetaan olevan kompleksisen yhteiskunnan mallityöläinen, muutosagentti, joka on aina valmis kehittämään itseään ja kouluaan sekä oppimaan uutta. Tässä ei tietenkään ole sinänsä mitään väärää, ovathan opettajat aina halunneet olla sivistyksen kärjessä. Sekin on totta, että monimutkainen ja yhä ennakoimattomampi sosiaalinen todellisuus edellyttää opettajilta kriittisiä muutosvalmiuksia ja jatkuvaa oppimista (ks. Niemi 1995, 25-43), jotta heillä olisi riittävät tiedolliset ja sivistykselliset resurssit toimia demokraattisen yhteiskunnan "muutosvoimina".

14 Michael Fullan (1994) on alun perin luonnettinut opettajaa muutosagenttina. Hannu Simola (1998, 23) ironisoi Fullanin vaatimuslistaa muutosagenttiopettajalle samalla tiivistäen vallitsevan opettajuusideologian periaatteet seuraavasti: "Kiteyttäen hiukan julmasti voisi ehkä sanoa, että postmoderni vastaus opettajalle, joka kamppailee toiveiden ja arjen kaksosidoksessa on joukko vaatimuksia: rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehittä itseäsi ja kokeile rajojasi – ja tee kaikki tämä yhteistoiminnallisesti."

15 "Tyler's science-based proceduralism in curriculum theory and development might be presented as a succinct manifestation of instrumental rationality which Weber viewed as an ideal type of social action in Western societies and life-style. For Weber, instrumental rationality would establish and

maintain the two main pillars of modern Western society: bureaucratic organization and capitalist enterprise. Thus instrumental rationality inherent in the Tyler Rationale would make intelligible except the arguments Westbury is making for the systemic interest to apply the logic of the Rationale by an attempt to shift the school from bureaucratic organization closer to the features of business enterprise." (Autio 2002a.)

16 Postmodernisaation poliittisista kytkennöistä ks. Suoranta (1998).

17 Suomessa kasvatusfilosofi Tero Autio on yksi harvoista poikkeuksista. Hän analysoi terävästi "laatuajattelun" juuria, jotka hän jäljittää teollisuustuotannon logiikkaan ja tuotteiden laadun arviointiin 1920-luvun Yhdysvalloissa (Autio 1998, 194-196, 198). Aution mukaan yksi vaikutusvaltaisimpia hahmoja oli Franklin Bobbit, joka halusi soveltaa 1920-luvulla takapajuisiksi havaitsemaansa kasvatukseen ja koulutukseen Amerikan terästeollisuuden kukoistukseen nostanutta tieteellistä johtamista. Bobbittin mukaan koulutus- ja teollisuusinstituution välillä on selkeä analogia: koulutus on raaka-aineen muovausprosessi siinä missä teräskiskojen valmistuskin. Hänen johtoteemansa oli, että koulutuksen on seurattava teollisuuden esimerkkiä ja keskityttävä tuotteeseen. Tuotetta varten on luotava laatustandardit ja kehitettävä mittarit sen toteamiseksi ylittääkö tuote asetettuun standardiin. Erityistä polemiikkaa herätti Bobbittin vaatimus, jonka mukaan business- ja teollisuusmaailma olisi se taho, joka asettaa koulutustason normit. (Autio 1998, 195.) 1960- ja 1970-lukujen taitteessa Yhdysvalloissa elpyi käsitys koulutusinstituutiosta tuotantolaitokseksi. Yksityistämisen, markkinaistamisen ja kilpailuttamisen ns. laatuajattelu tuli Suomeen Yhdysvalloista parin vuosikymmenen viiveellä. (Ibid.) Ks. Bobbittin vaikutuksesta myös Pinar et al. 1996. Aution ohella Juha Suoranta (1998) ja Anja Heikkinen (2001) on mainittava 'markkinointuvan' koulutusajattelun harvinaisina suomalaisina kriitikkoina.

18 Suoranta (2002) kuvaa uusliberalismin keskeisintä 'vapauden sanomaa' rajattoman riiston utopiaksi. Uusliberalismin poliittisen ja taloudellisen variantin keskeiset ajatukset kiteytyvät yksilön ja kaupan vapauteen. Niiden nimissä väitetään, että vapaat ihmiset ja vapaat markkinat osaavat ratkaista asiat ilman politiikan väliintuloa (ibid.).

19 Blomin, Melinin ja Pyöriän palkkatyön arkea tietoyhteiskunnassa selvittävän sosiologisen tutkimuksen mukaan tietotyön yleistyminen on sosiaalisilta seurauksiltaan ristiriitaista. Yhteiskunta on jakautumassa yhä jyrkemmin voittajiin ja häviäjiin. Tasa-arvon näkökulmasta tämä näyttää suomalaisen työelämän ja yhteiskunnan suurimmalta kompastuskiveltä ja tulevaisuuden uhkakuvalta – tietoyhteiskunta, siten kuin sen tulkitsemme, on selviytyvien maailma, jossa heikoille on yhä vähemmän sijaa. Ja nykyään selviytymisen eetos on taipumista markkinoiden logiikkaan. (Blom & Melin & Pyöriä 2001, 18-19.)

20 Modernisatioprosessin kuluessa yksityisen ja julkisen ero on hälvennyt ennen kaikkea kulutuksen myötä; kulutuksesta on tullut perheiden vapaa-ajan "kulutustyötä" (ks. Mehtonen 1987, 101, 104).

21 Uusliberalistisessa kasvatusajattelussa ihminen redusoidaan pelkäksi *homo economicukseksi*, mikä on itsessään kiistanalainen, reduktiivinen käsite (Marshall 2001, 303). Anja Heikkinen (2001) on todennut homo economicus-ideologian kaikenkattavuuden tulkittuaan FORUM-projektiin osallistuneiden eurooppalaisten ammattikasvatuksen tutkijoiden julkaistuja seminaariesitelmiä. Teksteissä ei ole sijaa sen paremmin etiikalle, yhteiskunnallisille ja poliittisille suhteille kuin ihmisten välisille eroillekaan. Ihmiset konstruoidaan joustavina ja mukautuvina persoonallisuuksina, persoonattomien markkinoiden muutosagentteina. He ovat ruumiittomia, sukupuoleettomia, iättömiä ja perheettömiä, vailla sukulaisia ja etnisiä ominaisuuksia (Heikkinen 2001).

22 Jyri Puhakaisen viimeisin teos *Ihmisen arvo tässä ajassa* (2002) on kriittinen kuvaus luonnontieteellisen materialismin ja elämäntapamaterialismin saumattomasta liitosta.

Lähteet

- AALTOLA, J. (1989). *Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin ja pragmatismien valossa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 69. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 1989.
- AALTOLA, J. (1992). *Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohdiana*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/1992. Chydenius-instituutin undersökningar. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kokkola 1992.
- AHLMAN, E. (1993). Kasvatuspäämäärien ongelma. Teoksessa Leena Nukari (toim.) *Erik Ahlman. Artikkeleita (2). Teokset IX*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 57. Jyväskylä (Alkuteksti aikakausjulkaisussa *Kasvatus ja Koulu*, 105-113).
- AITTOLA, T. & Erämies, T. & Jauhiainen, J. & Joki, J. & Lainpelto, V. & Partanen, R. & Tikkanen, J. (1995). "Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt". Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. *Nuorisotutkimus* 3. Vol. 13. Nuorisotutkimusseura ry. Allianssi ry. Helsinki, 33-44.
- AITTOLA, T. (1999). Thomas Ziehe. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa Aittola, T. (toim.) *Kasvatustieteiden teoreetikoita*. Helsinki: Gaudeamus. s. 182-211.
- AUTIO, T. (1998) Sosiokulttuurisen kontekstin muutos, koulutuspolitiikka ja laatu. *Aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 3/1998. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. s. 188-199.
- AUTIO, T. (2002a). Didaktik and/or curriculum: a continuance of the dialogue. Submitted Proposal. Divison B: Section 2: Curriculum Theory. Validity and Value in Education Research. 83rd Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans. April 1-5, 2002. <http://tigersystem.net/aera2002/viewproposaltext.asp?propID=4388>
- AUTIO, T. (2002b). Postmodern paradoxes, confinements of rationality and curriculum studies. In: *International Handbook of Curriculum Research*. Lawrence Erlbaum. (In press.)
- BAETHGE, M. (1989). Individualization as Hope and as Disaster: A Socioeconomic Perspective. Teoksessa Hurrelman, K. & Engel, U. (eds.) *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- BAUMAN, Z. (1998). Postmodernisuuden ja etiikan epäpyhä allianssi – Zygmunt Baumanin haastattelu. Haastattelijana Tuomas Nevanlinna. *Aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti. 1/1998. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. s. 4-11.
- BLOM, R. & Melin, H. & Pyöriä, P. (2001). *Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- FORNÄS, J. (1998). *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. (Cultural Theory and Late Modernity, 1995)* Suom. Mikko Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- FULLAN, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work in the Postmodern Age*. Teachers College Press.
- HAYEK, F. A. (1995). *Tie orjuuteen (The Road to Serfdom, 1944)*. Suom. Jyrki Iivonen. Tampere: Gaudeamus.
- HEIKKINEN, Anja. (2001). Europe of learning organizations. Draft for final report/publication of TSER-project FORUM for European research of vocational education. (In press).
- HILPELÄ, J. (2001). Moraalisubjektiksi kasvaminen uusliberalistisessa yhteiskunnassa. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä Tampereen yliopistossa 23.11.2001. Julkaisematon.
- HILPELÄ, J. (2002). Kasvatuksen tutkijan eettinen vastuu. *Kasvatus* 1/2002. 33. vuosikerta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. The Finnish Journal of Education. ss. 74-84.
- ILMONEN, K. (1998). Moraalikysymysten ajankohtaisuus. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) *Moderniteetti ja moraali*. Saarijärvi: Gaudeamus. s. 5-22.
- JÄRVENTIE, I. & Sauli, H. (toim.) (2001). *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY.
- KELLY, A. V. (1986). *Knowledge and Curriculum Planning*. London: Harper & Row, Publishers.
- KIVINEN, O. & Rinne, R. (1994) Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800-1900-luvuilla. Teoksessa *Koulu ja menneisyys*. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1994. Helsinki: Yliopistopaino. s. 73-105.
- KOTKAVIRTA, J. 1998. Yksilöllisyys, yhteisöllisyys ja etiikka – teema ja variaatioita. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) *Moderniteetti ja moraali*. Saarijärvi: Gaudeamus. s. 77-93.
- LAUNONEN, L. (2000). *Eettinen kasvatusajattelu suo-*

- malaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education; Psychology and Social Research. 168. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2000.
- MACINTYRE, A. (1984). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. Second Edition. University of Notre Dame Press. Notre Dame, Indiana.
- MARSHALL, J. D. (2001). Varieties of Neo-liberalism: a Foucaultian perspective. *Educational Philosophy and Theory*. Volume 33. A journal of the Philosophy of Education Society of Australasia. Numbers 3 & 4. August & November 2001. Carfax. Philosophy of Education Society of Australasia. s. 293-304.
- MEHTONEN, L. (1987). Työ – vapaa-aika – perhe. Teoksessa Mehtonen, L. & Sironen, E. *Aistimellisuus, sivistys ja massakulttuuri. Fragmentteja eräästä projektista 1977-1987*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 34. 2. painos.
- MERLEAU-PONTY, M. (1964). On the Phenomenology of Language. Teoksessa Merleau-Ponty, M., *Signs (Signes)*, 1960). Käänt. R. C. Mc Cleary. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- MERLEAU-PONTY, M. (1974). The Metaphysical in Man. Käänt. H. L. ja P. A. Dreyfus. Teoksessa Merleau-Ponty, M., *Phenomenology, Language and Sociology*. Toim. J. O'Neill. London: Heinemann.
- MÄKI-KULMALA, H. (2000). *Työttömänä työyhteiskunnassa. Työttömän oikeuksien ja velvollisuuksien eettistä ja yhteiskuntafilosofista tarkastelua*. Työpoliittinen tutkimus. Nro 225. Työministeriö. Helsinki, 2000.
- NIEMI, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys*. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu. A3/1995. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- NIEMINEN, J. (1992). Uskonto, kasvatus ja politiikka nuorisotyön ideoina. Julkaisussa Nieminen, J. & Vä rri, V-M. (toim.) *Nuorisotyön päämääriä etsimässä*. Opetusmonisteet B 8. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. s. 21-39.
- NIEMINEN, J. (1995). *Nuorisossa tulevaisuus. Suomalaisen nuorisotyön historia*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura r.y. Lasten Keskus Oy.
- NIKANDER, E. (1998). *Kansalaisuus velvoittaa. Maa-seudun kansakoulujen piiritarkastajat Suomen kansallisen sovun rakentajina vuosina 1921-1939*. Acta Universitatis Tamperensis 594. Tampereen yliopisto. Tampere 1998.
- PINAR, W. F. & Reynolds, W. M. & Slattery, P. & Taubman, P. M. (1996). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Counterpoints. Studies in the Postmodern Theory of Education. Vol. 17. New York: Peter Lang.
- PUHAKAINEN, J. (2002). *Ihmisen arvo tässä ajassa*. Vaasa: Jyri Puhakainen 2002. jyrip@nic.fi
- PUOLIMATKA, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- RAIVOLA, R. (1989). *Opettajan ammatin historia*. Opettajaus ja professionalismi. Tutkimusraportti A44. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tampere 1989.
- RAUHALA, L. (1998). *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki University Press. Helsinki: Yliopistopaino.
- RINNE, R. (1984). Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970: opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 44. Turun yliopisto, 1984.
- ROPO, E. & Vä rri, V-M. (2002). Teacher Identity and the Ideologies of Teaching: Some Remarks on the Interplay. Chapter Fourteen. Eds. Donna Truett & William E. Doll Jr. Louisiana University Press. (In press.)
- SIHVOLA, J. (1994). *Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- SIHVOLA, J. (1998). Yhteiskunta ja hyvä elämä. Aristoteles ja nykyajan etiikan haasteet. *Aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti. 1/1998. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. s. 12-21.
- SILJANDER, P. (2000). Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa Siljander, P. (toim.), *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino, s. 25-44.
- SIMOLA, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Tutkimuksia 137. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino 1995.
- SIMOLA, H. (1998). Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. *Didacta varia*. 1/1998. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. s. 11-34.
- SIMOLA, H. (2001). Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 3/2001. 32. vuosikerta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. The Finnish Journal of Education. s. 290-297.
- SPRING, J. (1998). *Education and the Rise of Global Economy*. Mahwah (n. J.) Lawrence Erlbaum Associates.
- SUORANTA, J. (2002). Kulttuuria lukemassa. Kasvatustieteen professori Juha Suorannan virkaanastujaisesityelmä Lapin yliopiston vuosipäivänä 1. 3.2002. Julkaisematon.
- SUORANTA, J. (1998). Aikuisoppijan merkitys moderneissa ja postmoderneissa teorioissa. *Aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti. 1/1998. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. s. 22-32.
- SYRJÄLÄINEN, E. (1995). *Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University. A5/1995. Tampereen yliopisto.
- SYRJÄLÄINEN, E. (2001). Opetussuunnitelmaudistuksesta koulutusmarkkinoille – jaksako opettaja. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University. A 24/2001. ss. 47-76.
- SYRJÄLÄINEN, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opet-*

ARTIKKELIT

- taa? *Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University. A 25/2002.
- TAYLOR, C. (1996). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- TOMPERI, T. (2000). Filosofian oppijärjestys. *niin & näin*. Filosofinen aikakauslehti. Numero 25. Kesä 2/00. s. 28-36.
- TOURNIER, Michel, (2000). *Perjantai. (Vendredi ou les limbes du Parfique, Gallimard 1967)* Suom. Eila Kostamo. 3. suomenkielinen painos. Jyväskylä: Tammi.
- VÄRRI, V-M. (1997). *Hyvä kasvat - kasvat hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere University Press.
- VÄRRI, V-M. (2000a). *Hyvä kasvat - kasvat hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere University Press. Kolmas painos.
- VÄRRI, V-M. (2000b). The Path of Education in the Horizon of Finite Existence. Konferenssijulkaisussa Hagström-Korhonen, S. (ed.), *The Master and The Way - educational processes and the study of dō*. Österbottens högskola - Pedagogiska institutio-
- nen. Pedagogiska rapporter Nr 14/2000. Åbo Akademi. Vaasa 2000. s. 47-52.
- VÄRRI, V-M. (2001a). Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi - aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Julkaisussa Ropo, E. (toim.). *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. A24/2001 Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. s. 33-45.
- VÄRRI, V-M. (2001b). Miksi emme pääse eroon kasvatuksesta. Pohdintoja kasvatuksen välttämättömyydestä muuttuvassa maailmassa. Synteesi 1/2001. Suomen Semiotiikan Seura. Suomen Estetiikan Seura. Suomen Taidekasvatuksen seura. s. 7-21.
- VÄYRYNEN, K. (2000). Hegelin dialektinen pedagogiikka ja lastenkasvatuksen ongelma. Teoksessa Siljander, P. (toim.), *Kasvat ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino, s. 45-62.
- ZIEHE, T. (1991). *Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus. (Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, 1982)*. Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuorma. Tampere: Vastapaino.

Artikkeli saapui toimitukseen 4.3.2002. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 11.3.2002.