

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.109509>

Arvot ja aatteellinen muutos koulutuspolitiikassa

Eeva Rontu

Artikkelissa esitän teoreettisen näkökulman koulutuspolitiikan aatepohjan analysoimiseen politiikkateksteistä. Tutkimuskohteena ovat toimijoiden tärkeää ja tavoiteltavaa koskevat merkityksenannot ja niiden muutos. Merkityksenantoja tarkastelen yhdistämällä Michael Freedenin teoriaa ideologioista todellisuuden tulkintoina ja Shalom Schwartzin arvoteoriaa. Freedenin mukaan poliittiset ideologiat ovat käsitekoostumia, joiden pintatasolla on jatkuvaa muutosta mutta ytimessä muutama vakaa ydinkäsite. Katson ydinkäsitteiden olevan arvoja, yleisluontoisia tärkeinä pidettyjä päämääriä, joita jäsennän Schwartzin arvoluokittelulla. Merkityksenantojen muutosta tarkastelen episteemisen (merkityksiä koskevan) työn ja episteemisen hallinnan käsittein. Ideologiat ovat yleisinhimillistä yritystä tulkita muuttuvaa todellisuutta, mutta episteemisen työn tekniikoin voidaan myös havitella tulkinnalle kiistattomuutta, episteemistä hallintaa. Katson, että politiikassa kannatusta tavoitellaan ideologioiden pintatason käsitteitä muuntelemalla eli strategisella kehystämällä, jolloin ydinarvot voivat peittyä näkyvistä. Poliitiikassa on kuitenkin pitkäikäisiä pääideologioita, joiden ydinarvot ovat kestäviä merkityksenantoja. Analysoimalla politiikkateksteistä tavoiteltavaa koskevia kehystyksiä palautan näkyviin pyrkimysten arvopohjaisuuden ja ideologisen suunnan. Havainnollistan tätä suomalaisen koulutuspolitiikan päämääriä koskevan aiemman tutkimuksen syntetisoivassa luennassa, jossa piirtyy näkyviin kaksi arvopohjaltaan vastakkaista ideologiaa: suorittamista, valtaa ja yksilöä korostava uusliberalismi sekä universalistinen sosiaalidemokraattinen humanismi. Jälkimmäinen on enemmän harmoniassa suomalaisten tärkeimpien arvojen kanssa, joita on tutkittu 1970-luvulta lähtien, mutta niihin kohdistuu kovaa muutospainetta.

Johdanto

”Koulutuspolitiikkaa tehdään aina jonkin ’ajan hengen’ mukaisesti.” (Silvennoinen ym. 2018, 93). Koulutuksen käsite sisältää aikakautensa tavan merkityksellistää maailmaa ja heijastelee sitä, minkä katsotaan olevan oppimisen arvoista. Missään yhteiskunnassa ei valitse täyttä yksimielisyyttä siitä, mitä koulutuksessa tavoiteltava arvokas on. (Pring 2000, 11–14.) Vaikka tällaisen tarkoituksen tai kokonaismielekkyyden rakentaminen on jälkimmäisessä kulttuurissa vaikeaa, kasvatukseen liittyy jonkin motivoivan näköalan, kuten

hyvän elämän idean tarjoaminen (Launonen 2000, 324–325). Koulutuksen tavoitteet ovat siis lähtökohtaisesti aatteellisten kiistojen aihe.

Aatteilla tai suppeammin ideoilla (ideas) tarkoitetaan toimijoiden historiallisesti rakentuneita käsityksiä ja uskomuksia (Béland 2019, 4). Instituutiot, kuten koulutus, ja materiaaliset rakenteet ilmentävät yhteiskunnissa vallitsevia merkityksenantoja ja niissä tapahtuvia muutoksia. Ajatus ei ole uusi, jo Max Weber puhui kapitalismin hengestä. Aatteiden ja instituutioiden vuorovaikutuksella on keskeinen rooli politiikkamuutoksissa (Béland 2019).

Aatteellinen ulottuvuus on kuitenkin nykyisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa aiempaa enemmän piilossa (Salminen 2019). Luonteeltaan poliittiset valinnat voidaan kuvata vääjäämättömiksi ”kehittämistarpeiksi” (Tervasmäki & Tomperi 2018, 177). Koulutuspolitiikassa pyritään usein kansainvälisiin suosituksiin perustuvaan päätöksentekoon ja tutkimukselta odotetaan avuksi strategista ongelmanratkaisua. Koulutuspoliittisia ratkaisuja perustellaan tutkimuksilla tuloksellisuudesta. Nämä pyrkimykset esitetään neutraaleina, vailla arvosidonnaisuutta. (Broadfoot 2007; Stone 2012; Tervasmäki & Tomperi 2018, 164–165).

Arvot ovat yleisluontoisia, tavoiteltavina ja tärkeinä pidettyjä päämääriä (esim. Helkama 2015). Arvotarkastelun puuttumista tai vähyyttä politiikan tutkimuksessa on kritisoitu, samoin kuin koulutuspolitiikan näennäistä arvoneutraaliutta, joka seuraa koulutuksen tuloksellisuusmittarien käytöstä. Arviointikriteerien taakse peittyvät arvo-oletuksia, joihin nuo kriteerit kuitenkin perustuvat. (Broadfoot 2007). Poliitiikan tutkija Deborah Stone (2012, 9–10, 14) katsoo, että tutkijan tehtävä on tuoda poliittisten kysymysten taustalla olevat kiistat ristiriitaisista mutta yhtä uskottavista arvotulkintoista selkeästi esiin, jotta nähdään missä tulkinnat eroavat ja niitä voitaisiin sovittaa. Pidän arvotarkastelun vähyyttä yhtenä esimerkkinä dekontekstualisaatiosta, jolla tarkoitetaan koulua koskevan asiantuntijapuheen ja tutkimuksen valtaosan etäännyttä historiallis-yhteiskunnallisesta kontekstistaan (esim. Saari 2016; Simola 1998; 2021).

Suomalaisten arvoista on olemassa sosiaalipsykologiassa pitkäaikaista tutkimusta (Helkama 2015; Pohjanheimo 2005; Puohiniemi 2002), mutta koulutuspolitiikan tutkimuksessa arvoista puhutaan hyvin vähän (Kärki 2015; kuitenkin esim. Tervasmäki & Tomperi 2018; Silvennoinen ym. 2016; 2018). Poliitiikan tutkimuksen tieteenalalla on kansainvälisestikin tutkittu enemmän poliittisten ryhmien oman edun tavoittelun kuin muuntyyppisten aatteiden vaikutusta politikointiin ja päätöksentekoon (Campbell 2002). Arvoja koskeva käsitteistö on sosiologian teorioista ammentavassa tutkimuksessa puutteellista (Hitlin & Piliavin 2004), mikä ilmenee siinä, että koulutuspolitiikan tutkimuksessa tyypillisesti tarkastellaan inklusiivisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutumista (esim. Ketovuori & Pihlaja 2016) tai tasa-arvoa (esim. Tervasmäki & Tomperi 2018), mutta muut arvot jäävät nimeämättä. Aatteellista puolta koskeva käsitteistö on ylipäänsä politiikan tutkimuksessa niin moninaista, että syntyy keinoitekoisia raja-aitoja hankaloittamaan laajempaa teorianmuodostusta ja tutkimuskeskustelua, vaikka tutkitaan samoja ilmiöitä (Béland 2019, 19–20). Sosiaalipsykologian alalla on mahdollista puhua vaikka yhteiskunnan arvoista ja mitata niitä. Poliitiikan tutkimuksessa näistä varsinaisen politikoinnin taustalla olevista käsityksistä on käytetty esimerkiksi nimityksiä *Zeitgeist* (eli johdannon alussa mainittu ajan henki), yleinen mielipide, kulttuuriset luokitukset ja vakiintuneet uskomukset, joita on epämääräisyytensä vuoksi haastavaa tutkia empiirisesti (Béland 2019, 18–19, 21).

Tutkimustehtäväni onkin esittää koulutuspolitiikan aatepohjan tarkasteluun teoreettinen näkökulma, jossa yhdistän käsitteistöä muutamien raja-aitojen yli. Lähdän siitä, että yksittäiset koulutuspoliittiset tavoitteet saavat sisältönsä olemassa olevista kulttuurisista merkityksenannoista, *arvoista* ja *ideologioista*. Sovellan Michael Freedenin (2019) morfologista

ideologiateoriaa, jonka mukaan poliittiset ideologiat ovat todellisuuden tulkintoja; käsitekoostumia, joiden pintataso on muuttuvainen mutta joiden ytimessä on muutama vakaa käsite. Ydinkäsitteet ovat nähdäkseni arvoja, joiden analysointiin käytän Shalom Schwartzin (1992) arvoluokittelua. Näitä teorioita yhdistää oletus joidenkin merkityksenantojen kestävydestä.

Merkityksenantoja jatkuvasti myös muunnellaan. Pertti Alasuutari ja Ali Qadir (2019) nimittävät tätä kulttuuristen merkitysten muuttamiseen pyrkivää vaikuttamista *episteemiseksi työksi*, jolla politiikassa tavoitellaan *episteemistä hallintaa*. Katson, että muutos tapahtuu olennaisesti ideologioiden pintatasolla, ydinarvot eivät muutu. Merkityksiä muotoileva strateginen viestintä, *kehystäminen* (esim. Campbell 2002, 26–28), on nähdäkseni yksi episteemisen työn tekniikoista ja samaa, mitä Freeden teoriassaan nimittää ideologian reunojen tai pintatason muotoiluksi, jota tehdään politiikkaehdotuksen kannatuksen lisäämiseksi kamppailtaessa politiikan kielen hallinnasta. Episteeminen hallinta tarkoittaa tällöin jonkin tulkinnan saamista pois kiistanalaisuudesta, luonnollistumista ja epäpolitisoitumista, jolloin ytimen arvopohjaisuus lakkaa näkyvästä.

Käyttämäni käsitteet ovat siis esiintyneet tähän asti toisistaan irrallaan sosiologian, sosiaalipsykologian ja politiikan tutkimuksessa. Pyrin kuvaamaan, miten niiden voisi nähdä keskustelevan hedelmällisesti keskenään koulutuspolitiikan aatepohjan analyysissä. Sovellan käsitekehikkoani lukemalla syntetisoiden aiempia tutkimustuloksia, jotka valottavat suomalaisen koulutuspolitiikan yleistä suuntaa ja päämääriä. Osoitan, kuinka koulutuspolitiikan aatteellisesta sisällöstä saa ydinarvoihin keskittymällä tutkimusotteen, joka purkaa luonnollistumiin kuten ”vääjäämättömiin kehittämistarpeisiin” sisältyvien arvovalintojen näkymättömyyden ja palvelee keskustelua koulutuksen päämäärien mielekkyydestä ja eettisestä ulottuvuudesta.

Tarkastelen aluksi arvoihin liittyviä tieteenfilosofisia taustaoletuksiani. Sen jälkeen käsittelen Schwartzin arvoluokittelua ja tutkimusta suomalaisten arvoista sekä tarkennan määritelmiäni ideologian, kehystämisen ja episteemisen työn ja hallinnan käsitteistä. Seuraavaksi kuvaan, kuinka käytän niitä aiemman tutkimuksen syntetisoivassa luennassa. Esitän kahdessa analyysiluvussa, millainen ”ajan henki” eli aatteellinen kokonaistilanne näkökulmani avulla hahmottuu viimeaikaisista tutkimuksista, joissa tarkastellaan kriittisesti suomalaisen koulutuspolitiikan yleistä suuntaa. Esitän havainnoistani lyhyen yhteenvedon ja lopuksi pohdin koulutuspoliittisten päämäärien eettistä ulottuvuutta, mihin arvojen analyysi tarjoaa erityisen mahdollisuuden.

Arvot merkityksenantoina ja arvorationaalinen toimijuus koulutuspolitiikassa

Pidän arvoja avainkäsitteenä politiikan aatesisällön analyysissä, koska ne suuntaavat poliittista päätöksentekoa. Yhteiskuntatieteissä arvot nähdään kulttuurissa muodostuvina merkitysjärjestelminä (Heiskala 2000, 64; Mills 1990 [1959], 14–15), osana ihmisen tiedollista järjestelmää (esim. Puohiniemi 2002, ix). Ne ilmentävät yleisluontoisia, tavoiteltavina ja tärkeinä pidettyjä päämääriä, jotka ohjaavat havaitsemista ja valintoja ja joiden avulla voidaan arvioida muiden käyttäytymistä (esim. Helkama 2015, 8–10). Arvojärjestelmät ovat verrattain pysyviä yhteiskuntien syvärakenteita, jotka muodostuvat tietystä geososiohistoriallisessa kontekstissa eli vallitsevissa olosuhteissa ja muuttuvat hyvin hitaasti. Muutospaineet lähinnä nostavat vallitsevat arvot esiin. (Puohiniemi 2002, 79, 119–120; Hofstede 2001, 12, 34.) Poliitiikan tutkimuksessa arvot nähdään keskeisinä käsitteinä poliittisissa ideologioissa (Freeden 2019, 39, 61).

Politiikan aatteellisen ulottuvuuden tutkimuksessa taustaoletus toimijoiden omista merkityksenannoista on olennainen. Aatteiden analyysissä lähdetään tavoista, joilla toimijat ajattelevat ja puhuvat maailmasta (Béland 2019). Politiikan ideoita ja toimijoita on pyritty luokittelemaan eri tavoin (Béland 2019, 17–19, 25). Syntetisoiva luentani tässä artikkelissa koskee tutkimusta, jossa suomalaisen koulutuspolitiikan aatteellista muutosta on suoraan tarkasteltu. Toimijoita ovat siten poliittiset vaikuttajat ja päättäjät, itse tutkijat sekä suomalaiset kansallisena ryhmänä. Tarkasteltavia ideatyyppejä ovat vastaavasti kehystykset, ohjelmat, paradigmat ja yleinen mielipide. Olennaista on, että kaikkien näiden ideatyyppeiden ytimessä on arvoja.

Strategiset kehystykset (frames) ovat koulutuspolitiikan toimijoiden, kuten imagokonsulttien, lobbarien ja poliittisten neuvonantajien (esim. OECD) vaikuttamiseen pyrkiviä kannanottoja, joiden sisältö on ideologista eli ytimeltään arvopohjaista. Ohjelman ideatyyppejä (programs), esimerkiksi hallitusohjelma, sisältää päättäjien vallitsevan poliittisen käsityksen julkilausuman. Tutkijat puolestaan edustavat tieteenalansa paradigmoja tai suppeammin ajatteluperinteitä, aineistoni koulutustutkijat nimenomaan kriittisen yhteiskuntateorian perinnettä, jossa tavoitteena on tunnistaa vallankäytön muotoja ja edistää demokratiaa, jossa vapauden ja tasa-arvon ihanteet toteutuisivat (esim. Bohman 2005), mitä omakin ajatteluni edustaa. Tieteelliset paradigmat perustuvat teoreettisiin käsityksiin tiedosta ja sen hankinnasta (tutkimuskohteiden ja -ongelmien määrittely ja ratkaisutavat), mutta tutkijoilla toimijoina on omia arvoja, jotka ohjaavat heidän tutkimuksellista kiinnostustaan ja käsitystään toivottavista yhteiskunnallisista ratkaisuista. Lisäksi tutkimuksen ja politiikan taustalla yhteiskunnassa on yleinen mielipide (public sentiments), josta näkemykseni mukaan kertoo tutkimustieto suomalaisten vallitsevista arvoista.

Arvot usein niputetaan eettisten kysymysten ja emootioiden kanssa vastakohtaksi ”rationaaliselle, tosiasiapohjaiselle” perustelemiselle. Esimerkiksi Max Weber, yksi aatteiden ja instituutioiden analyysin edelläkävijöistä (Béland 2019, 1), kuitenkin piti arvorationaalisuutta ihmisen tietoisin toiminnan toisena päätyyppinä. Arvorationaalinen toiminta perustuu tietoiseen uskomukseen jonkin käyttäytymisen ehdottomasta itseisarvoisuudesta, riippumatta toiminnan menestyksellisyydestä. Toinen tietoisin toiminnan tyyppi Weberin mukaan on välinationaalisuus, jossa keskeisiä ovat tehokkaat keinot saavuttaa mikä tahansa päämäärä. (Weber 1989 [1920], 211; Gronow & Töttö 1996, 303–304; Kalberg 1980, 1148.) Palaan tähän seuraavassa luvussa.

Politiikan tutkimuksessa arvot usein sivuutetaan ja puhutaan normeista, jolloin ihminen tai ryhmä näyttäytyy deterministisesti normien ohjaamana. Arvoja useammin puhutaan myös uskomuksista tai asenteista, jotka ovat vaihtelevampia käsityksiä kuin arvot. Lisäksi arvojen kokonaisuus tunnustetaan vajavaisesti. Arvoiksi saatetaan katsoa vain moraaliarvot, joita yhdistää toisten huomioon ottaminen. Toisaalta moraaliarvojen olemassaolo saatetaan ohittaa. Nähtäessä yhteiskunta olennaisesti markkina- tai pelikenttänä, jolla ihmiset ajavat omaa etuaan, kuten esimerkiksi taloustieteestä juontuvassa rationaalisen valinnan teoriassa, jätetään helposti liian vähälle huomiolle muut toimintaa ohjaavat ideat (Campbell 2002), kuten hyväntahtoisuus. Kaventunut käsitys rationaalisesta liittyy laajempaan aatehistorialliseen muutokseen, etenkin toiminnan hyötyjä ja haittoja punnitsevan utilitarismin sekä sääntö- ja seurausetiikan yleistymiseen 1900-luvulla (Launonen 2000, 319; Vainio 2016).

Kriittisen yhteiskuntateorian perinnettä jatkavissa tutkimuksissa usein katsotaan, että sosiaaliset merkityksenannot ovat luonteeltaan kontingenteja. Taustalla ovat sosiaalisen konstruktionismin mukaiset oletukset kielestä todellisuuden rakentajana. Näkemyksen voima on siinä, ettei vallitsevia käsityksiä pidetä itsestään selvänä totuutena, mutta äärimmilleen kielestä tulee ainoa todellisuus, mikä lähenee nihilismia, pysyvien merkitysten kieltä-

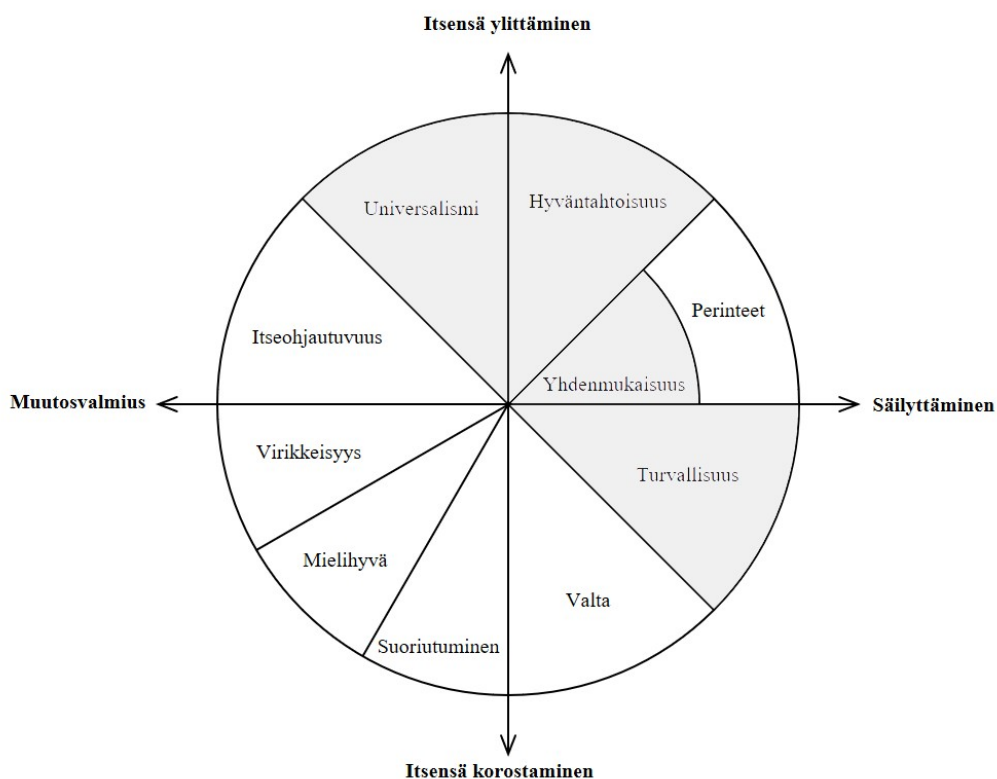
mistä. Todellisuus olisi vain kulloistenkin diskurssien määrittämä. (Freeden 2019, 122–123, 128–131.) Tässä artikkelissa taustaoletukseni kallistuvat sen sijaan kriittiseen realismiin. Katson, että ideologiat ydinkäsitteineen paitsi rakentavat, myös kuvaavat todellisuutta (Freeden 2019, 123, 127), tosin eri ihmisryhmien näkökulmasta (Mannheim 2002 [1936]).

Nimenomaan pitkäikäisimpiin ideologioihin ja niiden ydinarvoihin näyttää sisältyvän kestäviä merkityksenantoja. Tietyt perusarvot näyttävät olevan universaalisti olemassa (Schwartz 1992). Sosiaalipsykologian alalla tehty arvotutkimus tuo myös esiin, että kaikilla ihmisyhteisöillä on moraalijärjestelmä. Sen taustalla on tarve ratkaista ristiriitoja, mikä puolestaan mahdollistaa yhteisöjen eloonjäämisen. Moraalijärjestelmä sisältää käsitykset hyvästä, jota halutaan edistää, ja pahasta, jota halutaan estää. Vaikka yhteiskunnilla on erilaisia arvoprofiileja (Schwartz 2011) ja arvojärjestyksestä sekä -määritelmistä kiistellään, mikä ilmenee poliittisina erimielisyyksinä (Helkama 2009), kaikille yhteiskunnille yhteisiä, universaaleja arvokysymyksiä ovat hyvän ja pahan idea sekä filosofinen kysymys, mikä on hyvää (hyve-eettinen ajattelu).

Katson siis, että toimijoilla on omia merkityksenantoja (arvoja), jotka suuntaavat heidän toimintaansa. On olemassa tiettyjä yleisinhimillisiä arvoja, mutta geososiohistoriallisista oloista johtuen niiden painotus vaihtelee. Kulttuuri tarjoaa toimintamalleja ja merkitysava-ruuden, josta yksilö omaksuu ajattelunsa aineksia, mutta hän on silti ajatteleva subjekti, joka kykenee kuvittelemaan vaihtoehtoisia asiaintiloja. Olennaista on ihmisen pyrkimys muuttaa yhteiskunnallisia käytäntöjä, koska se myös paikoitellen toteutuu (Heiskala 2000, 217). Esimerkiksi poliittiset ryhmittymät ilmentävät erilaisten vaihtoehtojen arvorationaalista tavoittelua.

Schwartzin arvoluokitus ja tutkimus suomalaisten arvoista

Koulutuspolitiikan tutkimuksessa tarvitaan käsitteellisiä välineitä, joilla tavoitetaan arvot nykyistä paremmin. Sosiaalipsykologiassa on olemassa arvoja koskeva tutkimuskäsitteistö ja pitkäaikaista, myös kansainvälisesti vertailevaa arvotutkimusta (Hitlin & Piliavin 2004; ks. esim. Sortheix ym. 2019). Shalom Schwartzin (1992) kehämäinen arvokartta (kuvio 1) perustuu hänen teoriaansa inhimillisten perusarvojen universaalista rakenteesta ja sisällöstä. Teoria pohjautuu Milton Rokeachin universaalien arvotyypin luetteloon, josta Schwartz tutkimustensa perusteella karsi pois ne, joita ei ymmärretty samoin eri puolilla maailmaa. (Helkama 2009, 34–37.) Arvotyypin tutkimuksissa havaittu universaalius perustuu Schwartzin mukaan ihmisen biologiaan ja tehtäviin, joita arvoilla on yhteiskunnan pysyvyyden kannalta (Helkama 2009; Schwartz 2006). Mallia on käytetty laajasti kvantitatiivisessa tutkimuksessa, esimerkiksi osana *European Social Survey* -tutkimusta, sekä myös suomalaisten arvojen tutkimuksessa (Pohjanheimo 2005, 239). Siihen perustuvaa laadullista tutkimusta on toistaiseksi tehty vähän (kuitenkin Kärki 2015; Portman 2014).



Kuvio 1. Schwartzin (1992) universaalien arvojen kehämalli. Suomalaisten tärkeimmät arvot (Helkama 2015; Puohiniemi 2002) merkitty varjostuksella.

Schwartzin luokittelussa on kymmenen arvotyyppiä, jotka jakautuvat yksityiskohtaisempiin arvo-osioihin (taulukko 1). Arvotyyppien keskinäistä suhdetta havainnollistaa sijainti kehällä. Arvosektorien vierekkäisyys tai välimatka kuvastaa Schwartzin havaintoa arvojen motivaatiopohjan keskinäisestä harmoniasta tai ristiriitaisuudesta. Kehällä vierekkäin sijaitsevat arvot on todettu motivaatioiltaan yhteensopiviksi. Mitä kauempana toisistaan arvot sijaitsevat, sitä ristiriitaisempia ne ovat keskenään. Arvotyyppit jakautuvat myös kahteen ristikkäiseen perusulottuvuuteen, jotka ovat suhtautuminen muutokseen (säilyttäminen vai muutosvalmius) sekä yksilön ja yhteisön keskinäinen tärkeysjärjestys (itsensä korostaminen vai itsen ylittäminen). (Helkama 2009, 34–37.) Jälkimmäistä ulottuvuutta nimitetään myös yksilö- vs. yhteisökeskeisiksi arvoiksi (esim. Kärki 2015).

Valta	Yhteiskunnallinen asema, ihmisten ja resurssien hallitseminen, varakkuus ja arvovalta
Suoriutuminen	Pätevyys sosiaalisten mittapuiden mukaan, kunnianhimo, vaikutusvalta, kyvykkyys, menestys
Mielihyvä	Omaehtoainen mielihyvä, elämästä nauttiminen
Virikkeisyys	Jännitys, uutuus, uskaliaisuus
Itseohjautuvuus	Itsenäinen ajattelu, luovuus, vapaus, omien tavoitteiden valitseminen, uteliaisuus
Universalismi	Tasa-arvo, maailmanrauha, yhteys luontoon, viisaus, luonnon ja taiteen kauneus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, laajakatseisuus, ympäristön suojeleminen
Hyväntahtoisuus	Lähipiiriin hyvinvointi, rehellisyys, avuliaisuus, vastuullisuus, uskollisuus, anteeksiantavaisuus
Perinteet	Perinteiden kunnioitus, nöyryys, oman elämänsä hyväksyminen, kohtuullisuus, hartaus
Yhdenmukaisuus	Sosiaalisten odotusten tai normien noudattaminen, tottelevaisuus, itsekuri, kohteliaisuus, vanhempien ja vanhojen ihmisten kunnioittaminen
Turvallisuus	Turvallisuus, sopuointu ja vakaus (yhteiskunnallinen järjestys, kansallinen turvallisuus, perheen turvallisuus, palvelusten vastavuoroisuus, puhtaus)

Taulukko 1. Arvotyyppien määritelmät Schwartzin (1992) mukaan. Mukailtu lähteestä Helkama 2015.

Schwartzin arvoteoriassa yleisinhimillisiä moraaliarvoja ovat universalismi, hyväntahtoisuus ja yhdenmukaisuus. Lähipiiriin hyvinvointia koskeva arvo hyväntahtoisuus asettuu kaikkialla maailmassa arvojärjestyksen kärkeen. (Helkama 2009, 10, 18, 51.) Suoriutumista ja valta-arvojen mukaista toimintaa taas ei useinkaan tunnisteta arvolähtöiseksi, vaan se rinnastetaan ”rationaaliseen toimijuuteen”. Katsonkin edellisessä luvussa mainitun, tehokkuutta minkä tahansa päämäärien saavuttamisessa korostavan välineraationaalisuuden (Weber 1989 [1920], 211) olevan myös arvorationaalisuutta, jossa toimintaa ohjaavat suoriutumisarvot. Näin ihmisen tietoinen toiminta kokonaisuudessaan olisi arvorationaalista.

Suomalaisen koulutuspolitiikan taustalla vaikuttava ideatyyppi, joka aatteellista muutosta tutkittaessa tulisi ottaa asennegallupeja syvällisemmin huomioon, on yleinen mielipide. Suomalaisen arvoja on seurattu 1970-luvulta alkaen, ja tutkimuksessa siirryttiin 1980-luvulla Schwartzin luokitteluun. Suomalaisen neljä tärkeintä arvoa ovat olleet hyväntahtoisuus, turvallisuus, universalismi ja yhdenmukaisuus (kuvio 1), jotka ovat yhteisöllisiä säilyttämisarvoja ja pysyneet tutkimusaikana arvojärjestyksen kärjessä (Helkama 2015; Pohjanheimo 2005; Puohiniemi 2002).

Kansainvälisessä vertailevassa arvotutkimuksessa universalismin vahvan kannatuksen on havaittu olevan Euroopalle ominaista. Etenkin Länsi-Euroopassa yhdistyvät tärkeinä arvoina itseohjautuvuus ja universalismi. Protestanttiselle osalle Länsi-Eurooppaa on ominaista vahva universalismi ja hyväntahtoisuus. Lisäksi Euroopan alueella universalismiar-

vojen kannatus on ollut vahvinta Suomessa. (Helkama 2015, 108, 112.) Schwartz on kehittänyt yksilöiden arvoja koskevan arvokehäteoriaansa pohjalta myös teorian kulttuurisista arvo-orientaatioista, jotka ilmenevät muun muassa yhteiskuntien käytännöissä ja instituutioissa. Linjassa edellä kuvatun universalismin kannatuksen kanssa suomalainen kulttuuri korostaa 75 maata kattavissa yhteiskuntien arvoulottuvuusvertailuissa voimakkaasti harmoniaa ja tasa-arvoa. (Schwartz 2011, 13, 36.)

Suoranaisesti suomalaiseseen koulutusinstituutioon liittyvää arvotutkimusta on vähän ja siinäkin sovelletaan Schwartzin arvokehäteoriaa. Ilari Kärjen (2015, 282) tutkimuksessa peruskoulua koskevien virallisten koulutuspoliittisten dokumenttien arvoista aikavälillä 1994–2012 havaittiin yhteisökeskeisten arvojen edelleen painottuvan. Klaus Helkaman ja Anneli Portmanin mukaan luterilaisuuden merkitys jatkuu edelleen nyky-yhteiskunnassa. Suomalaisen peruskoulujärjestelmän taustalla on protestanttisesta etiikasta juontuvat neljä kulttuurista arvoa, joihin kuuluvat egalitarismi, työ, sivistys ja rehellisyys. Näistä tasa-arvo (universalismi), työ ja sivistys tuottavat sosiaalista luottamusta toisiin ihmisiin, mikä ilmenee rehellisyytenä (hyväntahtoisuusarvo). (Helkama & Portman 2019.) Työ, joka sijaitsisi turvallisuus- ja valtaosion välissä, ja sivistys, joka sijaitsisi universalismin ja itseohjautuvuuden välissä (ks. kuvio 1, taulukko 1), eivät sellaisinaan kuulu Schwartzin perusarvoluokitteluun, vaan ne ovat suomalaiselle kulttuurille leimallisia piirteitä (Helkama 2015; Portman 2014, 27–30). Helkama ja Portman yhdistävät suomalaisen koulun luokkahuonekäyttäytymistä kuvaavan paternalistisen progressivismin (Simola 2015, 399) säilyttäviin arvoihin kuuluvaan yhdenmukaisuuteen, jonka he katsovat juontuvan maatalousyhteiskunnasta. Myös yhdenmukaisuusarvojen kannatus on Suomessa vahvinta Euroopassa. (Helkama & Portman 2019, 95.)

Suomalainen koulutusinstituutio on edellä kuvattujen yhteisöllisten ja säilyttävien arvojen ilmentymä, mutta globalisaation aikakaudella siihen kohdistuu muutospaineita, jotka heijastuvat koulutuspoliittisiin tavoitteisiin. Suomen arvoilmastossa onkin havaittu kasvava jännite 1990-luvulta alkaen. Nuoremmat sukupolvet ja korkeakouluopettajat yleensä korostavat aiempaa enemmän muutosarvoja kuten itseohjautuvuutta, ja esimerkiksi joillakin koulutusaloilla kannatetaan vahvemmin yksilöä korostavia arvoja. (Helkama 2015; Pohjanheimo 2005; Puohiniemi 2002.) Suomalaisten arvojen mukainen arvotoimijuus on silti varteenotettava tekijä koulutuspolitiikan aatteellisen ulottuvuuden tarkastelussa.

Ideologiat ja merkitysten hallintaan pyrkivä kehystäminen

Arvojen lisäksi pidän ideologioita toisena merkityksenantojen avainkäsitteenä koulutuspolitiikan aatesisällön analyysissä. Määrittelen ideologiat Freedenin (2019; 2006) tapaan aatejärjestelmiksi, joiden avulla ihmiset ymmärtävät ja tulkitsevat sosiaalista ja poliittista maailmaa. Ihmisen ymmärrys perustuu käsitteisiin. Ideologiat rakentuvat käsitteistä, jolloin muodostuu laajempia merkityskokonaisuuksia, kuten oletuksia ihmisestä ja yhteiskunnasta. Mikään yksittäinen käsite ei sinänsä määritä ideologian sisältöä vaan käsitteiden keskinäiset suhteet ja tärkeyshierarkia. Freeden erottaa teoriassaan ideologian ydinkäsitteet sekä niitä tarkentavat rinnakkais- ja muuttuwaitse reunakäsitteet. Ideologian ytimessä ovat käsitteistä tärkeimmät, joita ilman tietty ideologia olisi jotain muuta. (Freeden 2006; 2019, 72–74.) Katson, että ydinkäsitteet ovat itse asiassa arvoja, joita voidaan tarkastella Schwartzin luokittelulla, jolloin nähdään, mitä ideologian mukaisessa todellisuuden tulkinnassa pidetään tavoiteltavana ja tärkeänä.

Kiinnostukseni kohdistuu poliittisten pääideologioiden¹ ydinkäsitteiden kestävyYTEEN. Freedenin mukaan nykymaailmassa ideologiat ovat aiempaa muuntuvaisempia ja lyhytikäisempiä, mutta ”ideologioiden pääperheet, kuten konservatismi ja liberalismi, ovat erittäin kestäviä” (Syrjämäki 2012, 7; Freedden 2019, 92, 112–114). Esimerkiksi liberalismin ydinkäsitteet ovat aina vapaus, yksilöllisyys, rationaalisuus ja edistys. Sosialismin ytimessä ovat ryhmäsolidarisuus, tasa-arvo, työ ja hyvinvointi. Konservatismissa keskiössä ovat äkillisten muutosten vastustus ja yhteiskuntajärjestys. (Freedden 2019, 61, 94–104.) Pääideologioiden ydinkäsitteet ovat kulttuurisesti kehittyneet pitkäkestoisessa, historiallisessa käytössä (Freedden 2019, 73–74), mikä ontologisesti vastaa arvotutkijoiden käsitystä arvojärjestelmien kehityksestä. Schwartzin arvomallin lävitse tarkastellen voidaan ajatella, että ydinkäsitteet ilmentävät perusarvoja tai kokonaisia arvoulottuvuuksia, kuten konservatismi säilyttämistä ja liberalismi muutosvalmiutta. Liberalismin ydinarvot näyttävät olevan muutosarvoja: vapaus kuuluu itseohjautuvuuden arvo-osioon ja edistys ainakin osin virikkeisyyteen (uutuus) (taulukko 1). Tunnistettavat poliittiset pääideologiat (Freedden 2019; Heywood 2012) ja inhimilliset perusarvot (Schwartz 1992) tarjoavat täten kiintopisteet koulutuspolitiikan aatteelliselle analyysille.

Useimmat modernit ideologiat ovat monimutkaisia (Freedden 2019, 94). Esimerkiksi uusliberalismi ja sosiaalidemokratia ovat kuitenkin muodostuneet pääideologioiden segmenteistä. Uusliberalismin juuret ovat konservatismissa ja liberalismissa. Uus- tai oikeistoliberalismissa vastustetaan vahvaa valtiota (suunnitelmataloutta) ja sosiaalisia interventioita. Keskeisiä ideoita ovat yksityistäminen, julkisten menojen leikkaaminen, verohuojennukset, individualismi (yksilön valinnanvapaus ja kuluttajuus) sekä käsitys sääntelemättömistä markkinoista vaurautta ja yritteliäisyyttä luovana mekanismina. (Freedden 2019, 103–104; Heywood 2012, 50, 87; Sandelin 2020, 12–13.) Sosiaalidemokratiassa taas yhdistyy liberalismiin ja sosialismin aineksia hyvinvointivaltion ideaksi. Pohjoismaisessa sosiaalidemokratiassa (sosiaaliliberalismissa) valtion tehtäväksi nähdään säännellä markkinataloutta ja loiventaa eriarvoisuutta yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden periaatteella. (Freedden 2019, 100; Heywood 2012, 56, 128–129; Sandelin 2020, 14–15.)

Tarkastelen ideologioita sekä ymmärtävästi että kriittisesti. Näen ideologiat ensisijaisesti inhimillisen ajattelun välineinä ja tyypillisimpänä poliittisen ajattelun muotona. Niiden avulla hahmotetaan kokonaiskuvia, jolloin kollektiiviset kannanotot ovat mahdollisia. (Freedden 2006; Syrjämäki 2012.) Varsinkin poliittisille pääideologioille on ominaista, että niissä esitetään laaja ratkaisuvaihtoehto suuriin yhteiskuntapoliittisiin kysymyksiin, kuten siihen, mikä nähdään valtion tehtäväksi (Freedden 2019, 112).

Ideologioissa on siis yhtäältä kyse inhimillisestä pyrkimyksestä ymmärtää ja sanoittaa ympäröivää todellisuutta. Meneillään on jatkuva *episteeminen työ*, jossa syntyy ja muunnellaan ideologioita. Aatteellinen muutos perustuu siihen, että maailman jatkuvasti muuttuvissa historiallisissa tilanteissa yhteiskunnissa on aina ryhmiä ja yksilöitä, jotka tarjoavat niistä tulkintoja (Mannheim 2002 [1936]; Mills 1990 [1959]; Freedden 2019, 20). Eri yhteiskuntaryhmät kokevat sosiaalisen todellisuuden eri tavoin, minkä vuoksi myös tulkinnat siitä ovat erilaiset (Mannheim 2002 [1936], 173–177). Ihmisillä on lisäksi luovan sosiaalisen mielikuvituksen potentiaali (Mills 1990 [1959]) eli kyky tarkastella tilannetta sekä kuvitella vaihtoehtoisia todellisuuksia ja utopioita (Mannheim 2002). Ideologiat ovat näin ollen inhimillistä merkityksenantoa, joka johtaa niiden ydinarvoista motivoituvaan, arvorationaaliiseen toimintaan.

¹ Rajaan tämän artikkelin ulkopuolelle totalitaristiset pääideologiat (kommunismin ja fasismin).

Toisaalta kriittisessä tarkastelussa otetaan huomioon se aspekti, että ideologioiden avulla voidaan episteemisen työn tekniikoin tavoitella ja ylläpitää valta-asemaa. Ideologioiden avulla kamppaillaan poliittisen kielen hallinnasta ja sitä kautta politiikan suunnasta (Freeden 2019, 66). Nähdäkseni Alasuutari ja Qadir (2019) puhuvat samasta ilmiöstä *episteemisen hallinnan* käsitteen avulla: on kyse siitä, että ihmisten merkityksenantoihin vaikuttamalla pyritään vaikuttamaan heidän käyttäytymiseensä. Poliitikassa episteemisen työn kohteena ovat ihmisten käsitykset maailmasta, muista ihmisistä ja siitä, mitä voi tai pitää tehdä, mikä on hyvää tai eettisesti hyväksyttävää. (Alasuutari & Qadir 2019, 21–23).

Kun tietylle tulkinnalle yritetään saada mahdollisimman laajan joukon hyväksyntä, kuvaan astuvat tehokkaiden viestintäkeinojen käyttö ja valtakamppailu legitiimistä todellisuuden tulkinnasta, joita on syytä tarkastella kriittisesti. Reunakäsitteitä muuntelemalla ja yhdistelemällä tavoitellaan ideologialle ja sen ydinarvoille laajaa kannatusta (Freeden 2019, 73–74; 2006, 16). Tätä pintatason muuntelua vastaa nähdäkseni episteemisen työn tekniikka *kehystäminen* (framing), jolla tarkoitetaan poliittisen päätöksenteon arjessa tapahtuvaa politiikkaehdotusten strategista edistämistä (Campbell 2004, sit. Béland 2019, 19, 21). Kehystysten sisältö ammennetaan olemassa olevista ja ajankohtaisista kulttuurisista repertuaareista, tavoitteena oikeuttaa ja edistää joitakin politiikkaehdotuksia tai heikentää vastaehdotuksia (Béland 2019, 21).

Esimerkiksi kouluvalintaa perusteltiin (eli kehystettiin) Suomessa 1990-luvulla käytäntöön otettaessa yksilöllisempien oppimismahdollisuuksien tarjoamisella ja motivaation lisäämisellä eikä peruskoulujen tasoeroilla, kuten vaikka Britanniassa ja Yhdysvalloissa (Seppänen 2006, 74, 76). Nähdäkseni selektiivisyyden ja tasoerojen korostaminen ei olisi vedonnut universalismia arvostavassa suomalaisessa yhteiskunnassa, kun taas oppimismahdollisuudet ja motivaatio saivat kannatusta, koska sivistystä ja työtä arvostetaan.

Poliittiset käsitteet ovat monimerkityksisiä, ja ideologioissa merkityksiä määritellään uudelleen ja kiinnitetään antamalla niiden sisältämille käsitteille ikään kuin kiistattomat merkitykset. Taho, jonka määrittelemät merkitykset saavuttavat laajan kannatuksen eli legitiimiyden, pääsee hallitsemaan politiikan kieltä ja samalla määrittämään kuviteltavissa olevat poliittiset käytännöt. (Freeden 2019, 61, 64–67; Syrjämäki 2012; Alasuutari & Qadir 2019.) Episteemiseen hallintaan pääsy merkityksiin vaikuttamisen tekniikoilla on nopean tiedonkulun ja tehokkaasti viestivien ylikansallisten organisaatioiden aikakaudella yhä tärkeämpi vallankäytön muoto (Alasuutari & Qadir 2019).

Menetelmä

Tarkastelen seuraavissa analyysiluvuissa aiempaa tutkimusta, joka käsittelee suomalaisen koulutuspolitiikan aatteellista ulottuvuutta ja kokonaisvaltaista kehityssuuntaa. Tällainen tutkimus edustaa pääosin kriittisen yhteiskuntateorian perinnettä, jossa kiinnitetään huomiota vallankäytön muotoihin. Mukana olevan aineiston olen valinnut kuvailevan kirjallisuuskatsauksen alalajin, narratiivisen katsauksen periaatteella (Salminen 2011, 6–7). Menetelmäni on tekstien aatteellinen (ideational), merkityskriittinen syntetisoiva luenta. Jäsennän aiemman tutkimuksen tuloksia arvojen, ideologioiden ja kehystämisen käsitteillä tarkoituksena muodostaa kokonaiskuva tärkeänä ja tavoiteltavana pidetystä suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Tarkasteleman tutkimus asettuu osaksi tuota kokonaiskuva.

Aineistoni parikymmentä lähdettä käsittelevät suomalaisen koulutuksen ja koulutuspolitiikan tavoitteita, suuntaa ja kansainvälisiä vaikutteita yleisesti (Lehtisalo & Raivola 1999; Mertanen ym. 2022; Niukko 2007; Rinne ym. 2004; Seppänen 2006; Simola 1998; 2015;

Tervasmäki ym. 2018; Tervasmäki & Tomperi 2018) ja muutosta monelta kannalta katsoen: suomalaisen koulutuksen tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus (Brunila 2021; Kalalahti & Varjo 2012; Silvennoinen ym. 2018), sivistys (Kakkori & Huttunen 2014), eettinen kasvatusajatelu (Launonen 2000), kasvatusteorian muutos (Saari 2016), käsitteellinen muutos (Miettinen 2019), opetussuunnitelmien aatehistoria (Saari & Harni 2019; Saari ym. 2017), lainsäädäntö (Varjo 2007) ja valtiollinen ohjaus (Varjo ym. 2016). Muodostan aineistosta kuvailevan tiivistelmän, jossa nähdäkseni kiteytyvät tämän tutkimuskentän keskeiset havainnot 2000-luvun alun kehityksestä.

Aineiston merkityskriittisessä luennassa tarkastelen kielenkäyttäjien ideologisia merkityksenantoja, jotka tyypillisesti ilmenevät vastakkainasetteluina ja luonnollistumina, kuten esittämällä ihmisiin liitettäviä ominaisuuksia tai yhteiskunnan toimintatapoja selviöinä. Analyysini tavoitteena on palauttaa näiden asioiden kiistanalaisuus näkyviin. (Heikkinen 2020, 37–38.) Erona diskurssien tutkimukseen, jossa tehdään samaa, on oletukseni arvotoimijuudesta. Tutkimukseni palauttaa näkyväksi paitsi kamppailun episteemisestä hallinnasta, myös toimijoiden – poliittisten vaikuttajien, päättäjien, tutkijoiden itsensä, suomalaisten kansallisena ryhmänä – kannattamat ydinmerkitykset eli näkemysten arvopohjan. Tarkastelen käsitekehikkoni läpi kokoavasti tutkimuksissa havaittuja koulutuksen päämääriä ja niiden perusteluja. Poliitiikkaa oikeuttavat kehystykset sisältävät päämäärien puolestapuhujien tulkintoja tavoiteltavasta tiedosta, ihmisyydestä ja yhteiskunnasta eli viitteitä ideologioista. Nivon aineistoni tutkimusten tuloksia yhteen tarkastellen ensin tavoiteltavaa tietoa ja ihmisyyttä ja sitten yhteiskuntäkäsitystä koskevan tutkimuksen tuloksia, jolloin koulutuspolitiikan muutoksia ilmentävät laajemmat ideologiset kokonaisuudet tulevat näkyviin.

Poliittiset ideologiat ovat tunnistettavissa keskeisistä arvoistaan, opeistaan ja teorioistaan (Freeden 2019, 94–104; Heywood 2012, 21; Sandelin 2020). Arvoilmaisu on tunnistettavissa, kun lausumassa osoitetaan jotakin tavoiteltavaksi ja tärkeäksi, uhkaksi sellaista kohtaan, tai käänteisesti, kun osoitetaan jokin arvo vältettäväksi (Portman 2014, 99–100). Analysoin teksteissä esiintyvien tällaisten lausumien sisältöä ja asiasanoja (esim. Portman 2014), joita tulkitsen Schwartzin arvokehän ja arvo-osoiden (kuvio 1, taulukko 1) avulla. Yksittäisiä asiasanoja (esim. tasa-arvo) tarkastelen kuitenkin aina osana laajempaa kehystä.

Aineistossani tutkijat ovat nimenneet havaitsemiaan ideologioita, mutta heidän oma tulkintansa tavoiteltavasta, tieteellisen tekstin genren ollessa kyseessä, on pääteltävä rivien välistä (Heikkinen 2020, 37). Tarkastelemassani aineistossa kasvatustieteen kriittisen yhteiskuntateorian perinnettä edustavat tutkijat sekä analysoivat koulutuspolitiikan ideoita tavoiteltavasta että mahdollistavat vallitsevien trendien näkemisen kiistanalaisina. Tällöin heidän kriittisestä tekstistään muodostuu vastakehystys, joka täydentää kuvaa aatteellisesta tilanteesta suomalaisessa koulutuspolitiikassa.

Kyse ei siis ole vain muuttuvista diskursseista, vaan toimijoiden kestävämmistä merkityksenannoista, arvoista, ja ideologisista kamppailuista arvoytimeltään erilaisten todellisuuden tulkintojen kesken. Yhdistämällä Schwartzin arvoluokituksen Freedenin teoriaan ideologioiden ydin- ja reunakäsitteistä tarjoan ymmärrystä siitä, miten politiikassa episteemistä hallintaa tavoiteltaessa merkityksenantoja räätälöidään ja ”myydään yleisölle” tiettyjen ydinmerkitysten kuitenkin säilyessä ja ohjatessa toimintaa. Arvokehän avulla koulutuspolitiikkaa koskevista teksteistä voidaan analysoida tavoitteiden ristiriitoja eri toimijoiden kesken, sekä myös tavoitteiden suhdetta suomalaisen yhteiskunnan vallitseviin arvoihin.

Tavoiteltava tieto ja ihmisyyden 2000-luvun alun suomalaisessa koulutuspolitiikassa: sivistys vs. kompetenssit

Koulutuksessa on olennaisesti kyse ihmisen kykyjen ja tietoisuuden muuntamisesta, jotta oppija alkaisi nähdä maailmaa arvokkaammaksi katsotulla tavalla ja voisi elää täydemmäksi katsottua inhimillistä elämää (Pring 2000, 17, 24). Reijo Miettinen (2019) analysoi muutosta suomalaisessa kasvatustajatteluun vertailemalla kahden teoreettisen käsitteen, *sivistyksen* ja *kompetenssin*, taustaa ja perusteluja. Suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa on jälkiä kahdesta erilaisesta teoriaperinteestä (Saari ym. 2017), joista nämä keskeiset käsitteet juontuvat. Aatteellisesta näkökulmasta katsottuna kyse on kahden eriävän tieteellisen ajatteluperinteen käsitteistä, jotka koskevat koulutuksen tärkeää ja tavoiteltavaa sisältöä. Näistä olemassa olevista ”ideologisista ja kulttuurisista repertuaareista” (Béland 2019, 20) koulutuspolitiikan toimijat hyödyntävät sivistyksen ja kompetenssin käsitteitä, joiden ympärille rakennetuissa strategisissa kehystyksissä koulutuksessa tavoiteltua tietoa ja ihmisyttä tulkitaan varsin eri tavalla.

Sivistyskäsite juontuu idealismista, saksalaisesta filosofiasta, jota Suomessa edisti J. V. Snellman. Vanhassa kansakoulussa (1863–1920) eettisen kasvatuksen perustana olivat valistuksen rationalismin ja saksalaisen idealismin mukainen järjen idea sekä kristillinen humanismi. Ihmiskäsityksessä korostuivat yksilön luonteen kasvatusta ja moraaliset hyveet. (Launonen 2000, 112–113, 153–156, 318–319.) Hegeliläis-snellmanilaisessa sivistyskäsitteessä sivistys eli Bildung on ”kehittymistä itsenäisesti ajattelevaksi moraalisubjektiksi, oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan tietoiseksi kansalaiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi, toimijaksi”. Sivistyessään ihminen ”omaksuu kriittisesti ja kehittää edelleen kulttuuriperintöä, toisin sanoen ihmiskunnan tähänastisen tieteellisen, taiteellisen ja teknisen luomistyön tuloksia”. (Miettinen 2019, 205.) Keskiajalta alkaen sivistyksellä on tarkoitettu henkistä kasvua ja sen ihmiskuvassa on keskeistä vapauden idea. Ihmisellä ajatellaan olevan potentiaali kehittyä itsenäiseksi ja luovaksi persoonaksi – lopputulos jää siis jossain määrin avoimeksi. (Kakkori & Huttunen 2018, 184–186.) Ihmisellä on mahdollisuus ylittää aiempi kulttuuri ja viedä sitä eteenpäin (Saari ym. 2017, 67–68).

Silti sivistysajattelussa on korostettu yksilön sijaan yhteisöä. Tärkeänä on nähty kehittyminen yhdessä kansakuntana (Saari ym. 2017, 63–65). Hegeliläis-snellmanilaisessa sivistyskäsitteessä 1800-luvun puolivälissä oli keskeistä ajatus ”ihmisen luontoon sidotun hengen vapautumisesta itsekeskeisyydestään, rationaalisen perustan löytäminen ja liittyminen yhteiskunnan eettiseen normiyhteisöön (valtioon)”. Sosiohistoriallisena kontekstina oli sääty-yhteiskunnan aika, jossa näkyivät fennomaanien konservatiiviset arvot: kansakunnan ajateltiin kehittyvän kansalaisten sivistystä kehittämällä. (Launonen 2000, 148–149.) Suomessa Bildung-perinne vallitsi pitkään (Miettinen 2019, 205) ja on edelleen vahvasti läsnä muun muassa opetussuunnitelmateksteissä (Saari 2021, 124).

Sivistyskäsitteen ympärille rakennetuissa kehystyksissä tärkeäksi ja tavoiteltavaksi rakentuivat näin kansalaisuus, moraalisubjektius, toimijuus ja kriittinen ajattelu. Katson, että Schwartzin arvoluokittelulla (taulukko 1) sivistysajattelun tausta-arvot ovat universalismi ja itseohjautuvuus, mutta painotusta on myös säilyttävissä yhteisöllisissä arvoissa (yhdenmukaisuus, perinteet).

Kompetenssin käsite taas juontuu amerikkalaisesta empiirisen kasvatustieteen perinteestä yhdistyneenä taloustieteen inhimillisen pääoman teoriaan. Herbert Spencer julkaisi vuonna 1861 esseensä nimeltä *What knowledge is of most worth?*, jossa hän kritisoi silloista klassisen humanistisen sivistyksen ihannetta vanhentuneeksi ja jopa haitalliseksi yhteiskunnan hyvinvoinnin ja talouden toiminnan kannalta (Saari & Harni 2019). Tämä on nähdäkseni

kilpaileva strateginen kehystys, jolla pyrittiin heikentämään sivistysnäkömyksen mukaista käsitystä tärkeästä.

Tilalle Spencer tarjosi opetussisältöä, jossa olennaista on luonnontieteelliseen ajatteluun opettaminen, terveys ja ravitsemus sekä käytännön toimeentuloon liittyvien ammatillisten taitojen oppiminen. Perusideana oli muovata opetussuunnitelma vastaamaan yhteiskunnallisen muutoksen luomia tarpeita ja sopeuttamaan ihmiset niihin. Käsitys vaikutti suuresti aikalaiskeskusteluun, koska koulutus nähtiin Yhdysvalloissa keinoksi ylläpitää yhteiskunnallista järjestystä ennennäkemättömän siirtolaisuuden aikakautena (Saari ym. 2017, 64), ja vaikutus jatkui behavioristisessa tutkimuksessa sekä edelleen angloamerikkalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa, curriculum-perinteessä. (Saari & Harni 2019.)

Curriculum-ajatteluperinteessä hyötyajatteluun yhdistyi idea ohjata ja tehostaa koulun työtä määrittelemällä yksityiskohtaiset tavoitteet ja mittaamalla niiden saavuttamista. Vertailevaan mittaamiseen innoittivat 1900-luvun alussa tieteellisen liikkeenjohdon idea ja behaviorismi. Paine tehostamiseen tuli 1950-luvun lopulla kylmän sodan osapuolten avaruuskilpaan liittyneestä Sputnik-shokista Neuvostoliiton onnistuttua laukaisemaan ensimmäisen maata kiertävän satelliitin, jolloin Yhdysvalloissa huolestuttiin maan tieteellis-tekni- nisen kehityksen kilpailukyvästä. (Miettinen 2019, 205–206.)

Koulutuksen tulosten vertailevan mittaamisen ja tehostamisen idea laajeni kansainväli- seksi, kun 1960-luvulla taloustieteessä tuli suosituksi inhimillisen pääoman teoria, jossa katsotaan väestön koulutustason nostamisen olevan yhteydessä talouskasvuun. Vuonna 1961 perustetussa länsimaiden Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:ssä haluttiinkin integroida koulutus- ja talouspolitiikka talouskasvun ja hyvinvoinnin lisäämi- seksi. Inhimillisen pääoman käsite juontuu taloustieteellisen laskentatoimen alalta, minkä vuoksi mittarit ja raportointijärjestelmät liittyvät siihen tiiviisti (Karttunen 2007, 27).

1980-luvulta lähtien tietointensiivisen työn yleistyessä inhimillinen pääoma alettiin ymmärtää teollisuuden työsuorituksia tehostavia tietoja ja taitoja laajemmin, ja koulutuspoli- tiikan toimijoiden huomio kiinnittyi inhimillisen pääoman jatkuvaan kehittämiseen. Mitattaviksi koulutuksen tavoitteiksi tulivat kompetenssit eli universaalit, tiedonaloista ja kulttuureista riippumattomat osaamiset ja kyvykkyudet, kuten yksilön joustavuus, työllisty- miskyky, elinikäinen oppiminen, itseohjautuvuus, innovatiivisuus, luovuus ja elämänhallin- ta. Niiden tärkeyttä perustellaan teknologiseen muutokseen sopeutumisen ja tuottavuuden kasvun kannalta, välineinä menestykseen ja kilpailukykyyn. (Karttunen 2007, 19–22; Mer- tanen ym. 2022, 5; Miettinen 2019, 206–207.) Kompetenssien oletetaan kattavan tietojen ja taitojen lisäksi asenteet ja arvot, mikä näkyy laajasti käytetyn Bloomin taksonomian mukaan laadituissa oppimistavoitteiden listauksissa (Miettinen 2019, 213). Mukana ovat kasvavasti myös sosiaaliset ja tunnetaidot – tavoiteltavaksi on tullut ”paras versio itsestä” inhimillisen pääoman tuottamisen merkityksessä (Mertanen ym. 2022, 5, 10), ei siis hyve- eettisessä mielessä.

Suomalaisessa kasvatusajattelussa on siirretty curriculum-ajatteluperinteen suuntaan. Suomen liittyttyä vuonna 1969 OECD:n täysjäseneksi järjestön koulutuspoliittiset linjaukset ovat enenevästi vaikuttaneet suomalaiseen koulutuspolitiikkaan, etenkin 1990-luvulta alkaen (Niukko 2007; Rinne ym. 2004), jolloin Suomi liittyi myös EU:n jäseneksi. 1960- luvun lopulta 1990-luvulle suomalaista koulua koskevissa opetussuunnitelmissa ja komi- teamietinnöissä näkyy oppilaan yksilöllistyminen, opettamisen ”tieteellistyminen”, koulun- pidon tavoiterationalisoituminen ja kouluinstituution yleinen dekontekstualisoituminen, sekä lisäksi näkemys jatkuvasta kehittämisen tarpeesta (Simola 1998, 731). Oppimistavoit- teiden listaamisesta ja oppimistulosten vertailevasta mittaamisesta on tullut yleinen koulu- tuksen kehittämisen viitekehys (Miettinen 2019, 206–207). Kasvatustieteen ihmiskäsitys on

Suomessa vastaavasti muuttunut etenkin toisen maailmansodan jälkeen liberalismiin ja individualismiin suuntaan, ja kasvatuksen eettiset näkemykset kohti seuraus- ja hyötyetiikkaa (Launonen 2000, 318–319).

Yksittäisillä valtioilla on toimijoina koulutuspolitiikassaan päätäntävalta, jolloin kansalliset arvot suuntaavat päätöksentekoa. Koulutuspolitiikan toimijatyyppeinä OECD ja EU edustavat kuitenkin ylikansallisia asiantuntija-neuvonantajia, joilla on yhteistyötä tehtäessä käytössään voimakkaita episteemisen hallinnan keinoja, kuten OECD:n tutkimuskeskus CERI², EU:n avoin koordinoitijärjestelmä OMC³, indikaattorijärjestelmät sekä jäsenmaiden koulutusjärjestelmien panoksia ja tuotoksia vertailevat raportit. Tavoiteltavia kompetensseja on esimerkiksi määritelty 2000-luvulla kansainvälisissä OECD:n DeSeCo⁴- ja PISA⁵-hankkeissa (Miettinen 2019, 210). Tavoiteoppimisen mallin mukaista ajattelua edustaa myös EU:n avaintaitoluokittelu (key competencies). Uusimmassa suomalaisen peruskoulun OPS:ssa (2014) ”laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin” on sisällytetty suurin osa EU:n määrittelemistä avaintaidoista. (Gordon ym. 2014).

Inhimillisen pääoman ja kompetenssien ympärille rakentuneessa tavoiteltavan tiedon ja ihmisyyden kehityksessä keskeinen arvo on tulkintani mukaan ainakin suoriutuminen, mikä näkyy esimerkiksi DeSeCo-hankkeessa luodun yhdeksän kompetenssin järjestelmän kuvauksessa: ”tekee mahdolliseksi pätevän suorituksen tai tehokkaan toiminnan” (Rychen & Salganik 2003b, 46–47, sit. Miettinen 2019, 210). Voisi ajatella, että inhimillisen pääoman ja kompetenssien kehittämisessä ydinarvona olisi yhdenmukaisuus, tietynlainen kompetentti ihminen, mutta tulkitsen mitattavuuden ja kilpailun korostamisen ilmentävän pikemminkin selektiivisyyden ideaa; tavoitteena on erottaa kyvyiltään eritasoiset yksilöt, kuten huippuosajat. Kilpailukyvyyn sekä ennakoitavuuden painottaminen kuvastaa lisäksi valta-arvoja. Suoriutuminen ja valta ovat molemmat yksilökeskeisiä arvoja, melko vastakkaisia Bildung-perinteelle.

Yhteistä humanistisen sivistysajattelun ja inhimillisen pääoman teoriaan liittyvän kompetenssijattelun ihmiskäsitykselle näyttäisi olevan luovuuden tavoittelu, mikä kertoo itseohjautuvuuden arvostuksesta. Palaan tähän yhteenvedossa.

Tavoiteltava yhteiskunta 2000-luvun alun suomalaisessa koulutuspolitiikassa: hyvinvointivaltio vs. kilpailukykyvaltio

Aatteelliselta kannalta katsottuna suomalaisen koulutusjärjestelmän yksi kulmakivi on peruskoulun aikakaudella ollut pohjoismaisen hyvinvointivaltion idea, johon liittyvät universalismin, tasa-arvon ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden päämäärät (esim. Terasmäki ym. 2018). *Hyvinvointivaltio* on näkökulmastani katsoen tärkeän kehystys, jonka taustaideologia on pohjoismaainen sosiaalidemokratia. Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo ovat sosiaalidemokratian ydinarvoja (Heywood 2012, 14), jotka Schwartzin arvoluokittelun perusteella kuuluvat universalismin arvotyyppiin (taulukko 1). Poliitiikan toimijoina hyvinvointivaltion ideaa ovatkin kannatelleet etenkin sosiaalidemokraattien ja keskustan punamultahallitukset (Varjo 2007).

² Centre for Educational Research and Innovation

³ Open Method of Coordination

⁴ Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations

⁵ Programme for International Student Assessment

Etenkin 1990-luvun alusta lähtien useat tutkijat ovat havainneet koulutuspoliittisissa dokumenteissa terminologian ja retoriikan muutoksia, joiden yhteinen nimittäjä nähdäkseni on muuttunut tärkeän kehystämisen. Muutokset koskevat näkemystä valtiosta ja tasa-arvosta, mikä viittaa ideologisiin muutoksiin.

Koulutuksellinen tasa-arvo oli 1990-luvun alkaessa vahvasti mukana tavoitteena eduskunnan lainsäädäntöprosessien puhetavassa, mutta vuosikymmenen puolivälissä siinä oli havaittavissa muutos *kilpailukykyvaltion* suuntaan (Varjo 2007). Puheeseen tuli uudentyyppistä terminologiaa, kuten hallinnon hajauttaminen, tehokkuus ja kilpailu (Varjo 2007, 241–243). Lamavuosina koulutusmenoja leikattiin ja oikeistohallitus perusteli säästö- ja tehostamistarpeilla koulutuksen järjestäjien päätösvallan ja tulostavastuun lisäämistä. Tehokkuusajatteluun liittyi suorituskeskeisyys, joka ilmeni arvioinnin kasvavana tärkeytenä koulutuksen hallinnassa (Varjo 2007; Silvennoinen ym. 2018, 93; Varjo ym. 2016). 1990-luvulle tultaessa eduskunnan puhetavassa vahvistui myös koulumarkkinoiden ideaan liittyvä pedagoginen individualismi, mikä ilmeni puheena yksilöllisyydestä ja valitsemisesta (Varjo 2007, 99, 175). Kaikki nämä muutokset käyvät yksiin uusliberalismiin sisältyvien ideoiden kanssa: vahvan valtion vastustaminen, markkinoitumiseen liittyvä kilpailu, julkisten menojen karsiminen, yksilön valinnanvapaus ja kuluttajuus (Freeden 2019, 103–104; Heywood 2012, 50, 87; Sandelin 2020, 12–13).

1990-luvun loppupuolella vahvistui vasemmiston ja keskustan kritiikki leikkausten haittavaikutuksia, erityisesti tasa-arvon heikentymistä kohtaan. Samalla ilmeni puhe koulutuksen tasavertaisten mahdollisuuksien takaamisesta normatiivisen sääntelyn keinoin. Koulutuksellinen tasa-arvo palasi vuosikymmenen lopulla koulutuksen kehittämisen keskeiseksi tavoitteeksi erityisesti perusopetuksessa, mutta yhdessä laadukkuuden ja elinikäisen oppimisen käsitteiden kanssa. (Varjo 2007.)

Tulkitsen edellä kuvatun kehityskulun kahden kilpailevan kehystyksen, hyvinvointi- ja kilpailukykyvaltion, kamppailuksi, jossa koulutuspolitiikan agendalle on päätyntä tavoitteita molempien puolestapuhujilta. Koulutuksen laadukkuus ja elinikäinen oppiminen uusina kehystämisen elementteinä ovat sikäli taidokkaita, että ne voivat käsitteinä vedota edellä käsitellyn ihmiskuvan suhteen niin sivistyksen kuin kompetenssien kannattajiin. Taustalla olevia arvoja niistä ei voi suoraan päätellä.

Kahdentyypistä kehystystä on uudemmissakin koulutuspoliittisissa dokumenteissa. Uusimmissa kansallisissa perusopetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014) ja viimeisessä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (KESU 2011–2016) koulutukselle ilmaistut tavoitteet ovat vahvasti universalismin suuntaiset. OPS:ssa painotetaan kokonaisvaltaista kehitystä ja sivistystä koulutuksen tavoitteina. (Tervasmäki ym. 2018.) Tämä vastaa Kärjen tuloksia peruskoulua koskevien virallisten koulutuspoliittisten dokumenttien yhteisökeskeisiin painottuvista arvoista aikavälillä 1994–2012 (Kärki 2015). Sen sijaan Juha Sipilän hallitusohjelman (2015–2019) havaittiin olevan retorisessa ja ideologisessa ristiriidassa mainittujen dokumenttien kanssa.

Sipilän keskusta-oikeistolaisen hallituksen ohjelmassa koulutus kuvattiin keinona tuottaa työmarkkinoilla vaadittavia taitoja ja koulutuspolitiikan laajojen uudistusten tavoitteena painotettiin kansainvälisen kilpailukykyyn parantamista. Kilpailukykypuheessa korostetaan yksilöllisten valintojen ja yksilön vastuun tärkeyttä sekä arvostetaan yrittäjähenkisyyttä, joka joustaa markkinoiden tarpeiden mukaan. Implisiittisesti siinä hyväksytään selektivismi eli koulutuksen eriytymiskehitys sekä koulutuksen ja yhteiskunnallisen luokka-aseman periytyminen. (Tervasmäki ym. 2018; Tervasmäki & Tomperi 2018.) Nämä taas vastaavat uusliberalismin sisältämiä ajatuksia, jonka liberalistista perua on käsitys yksilöllisyydestä;

konservatiivisista juurista taas kertoo eriarvoisuuden hyväksyminen jossain määrin luonnollisena (Sandelin 2020, 16–17).

Vertailtaessa inklusiivisen arvopohjan – tasa-arvon sekä erilaisuuden hyväksymisen ja arvostamisen – näkymistä KESU:issa vuosilta 1999–2004 ja 2011–2016 näkyi muutos huoli- ja yhteisöllisyydestä yksilön vastuun ja aktiivisuuden painottamiseen (Ketovuori ja Pihlaja 2016). Tämä poikkeaa Tervasmäen ja kumppanien (2018) havainnoista, joiden mukaan KESU 2011–2016 oli tavoitteiltaan vahvasti universalistinen. Heli Ketovuoren ja Päivi Pihlajan mukaan mahdollisuuksien tasa-arvo oli siinä kestoteema, jonka konkreettinen toteutus kuitenkin pitkälti sivuutettiin. Tavoiteltava lapsuuden ja koululaisuuden malli oli vahva, aktiivinen oppija. Vanhemmassa kehittämissuunnitelmassa kansallinen kilpailukyky liitettiin kansakunnan vahvaan osaamiseen, uudemmassa enemmän vahvoihin yksilöihin ja lahjakkuuksiin. (Ketovuori & Pihlaja 2016.) Tulkitsen havainnon kertovan ideologiasta siirtymästä sivistysajattelusta ja sosiaalidemokratiasta uusliberalismin suuntaan.

Tulkitsen nämä tulokset samansuuntaiseksi muutokseksi tärkeän ja tavoiteltavan kehystämässä kuin edellä sivistyksen ja kompetenssien kohdalla. Ajatus kansallisesta kilpailukykyä liittyneenä vahvoihin yksilöihin ja lahjakkuuteen viittaa inhimillisen pääoman teorian omaksumiseen tavoitteenasettelun taustaideaksi. Sipilän hallitusohjelman tavoitteissa näkyy myös curriculum-perinteen vaikutus: koulukasvatuksen katsotaan tarvitsevan sopeutua yhteiskunnan kehitykseen, johon nähdään kuuluvan informaatioteknologian jatkuva lisääntyminen ja nopeutuminen, työn muuttuminen, kansainvälistyminen sekä tiedon ja innovaatioiden keskeisyys talouskehityksessä. Tärkeänä on alettu pitää yleisten kompetenssien oppimista verrattuna aiempaan oppiaine- tai tieteenalasisidonnaisen sisällön opettamiseen. (Miettinen 2019, 203–205.)

Tervasmäki ym. (2018, 5) katsovatkin Sipilän hallituksen kilpailukykypuheen edustavan uusliberaalia ideologiaa, joka on vastakkainen OPS:ssa ilmaistuille arvoille ja viimeisessä KESU:ssa esitetyille avaintavoitteille. Myös 1990-luvulla oikeistohallitus piti tavoiteltavana valtiojohtoisuuden vähentymistä, julkisen sektorin markkinoitumista ja yksilöllisten valintojen lisäämistä (Varjo 2007). Nämä päämäärät ovat uusliberalismissa tyypillisiä (esim. Heywood 2012, 50, 87). Schwartzin arvoluokittelussa (taulukko 1) puhe kilpailukykyä ja vahvoista yksilösuorituksista edustaa yksilöä korostavia valta- ja suoriutumisarvoja (tehokkuus, menestyminen kilpailussa, resurssien hallitseminen).

Tavoiteltavaa ja tärkeää kehystettäessä koulutuspolitiikassa on ajan mittaan muotoiltu uudelleen tasa-arvon käsitettä, joka kuuluu suomalaisten tärkeimpiin arvoihin osana universalismia ja on sosiaalidemokraattisessa ideologiassa ydinarvo. Koulutuksellisen tasa-arvon tavoitetta on tulkittu 1900-luvun alkupuolelta 2000-luvulle erilaajuisesti, kolmen eri yhteiskunta- ja ihmiskäsityksen näkökulmasta. Voidaan puhua konservatiivisesta, liberaalista ja radikaalista tasa-arvonäkemyksestä (Lehtisalo & Raivola 1999), joihin voidaan lisätä uus-konservatiivinen tai uusliberaali käänne (Kalalahti & Varjo 2012). Koulutuksellisen tasa-arvon nähdään kyseenalaistuneen siinä merkityksessä kuin se suomalaisessa peruskoulussa on ollut käytössä. Se on uudelleenmääritelty ”yksilöiden tasa-arvoiseksi mahdollisuudeksi toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään”. (Kalalahti & Varjo 2012, 48.)

Tulkitsen, että kyseessä on tasa-arvon sijainti eri ideologioissa (ks. Freeden 2019, 61–62), joihin liittyvissä kehystyksissä kamppaillaan poliittisen kielen episteemisestä hallinnasta. Tämä kamppailu ilmentää suomalaisen yhteiskunnan keskeisen arvon asemaan kohdistuvaa muutospainetta. Tasa-arvo ei ole ydinkäsite uusliberalismissa (Sandelin 2020, 12–13). Tasa-arvo voi olla mukana esimerkiksi uusliberaalissa koulutuspoliittisessa strategisessa kehystyksessä reunakäsittelenä, jonka funktiona on lisätä muiden (tärkeämpänä pidetty-

jen) päämäärien kannatusta. Tällaiset yksilöä korostavat kehystykset ovat siis suomalaisen politiikan puhettavassa 1990-luvulta alkaen yleistyneet.

Katson, että tasa-arvopuheen säilyminen mukana koulutuksen tavoitteissa eduskunnan lainsäädäntöprosesseissa 1990-luvun puolivälin notkahduksesta huolimatta (Varjo 2007) kertoo universalismin arvostuksesta suomalaisessa koulutuspolitiikassa, kuitenkin siten, että yksilölliset suoriutumis- ja valta-arvot nousivat rinnalle. Muodostuneesta arvojännitteestä kertovat nähdäkseni myös suomalaisen koulutuspolitiikan vallitseva juonne, ”muutoksia puskuroiva peritty egalitarismi”, sekä ”eriytymistä jarruttava säällisen luottavaisuuden dynamiikka” vanhempien koulutusvalintastrategioissa (Simola 2015). Nämä ristivetoa kuvastavat havainnot vastaavat sosiaalipsykologisten tutkimusten havaintoja suomalaisessa yhteiskunnassa voimistuvasta arvoriidasta (Puohiniemi 2002).

Tulkitsen havainnon koulujen uudistuspuheen dekontekstualisoitumisesta eli historiallis-yhteiskunnallisen näkökulman ohenemisesta (Simola 1998) kertovan episteemiseen kamppailuun liittyvästä tavoiteltavan ja tärkeän uudelleenmäärittelystä, jolla edistetään curriculum-perinteeseen pohjautuvaa koulutuspolitiikkaa ja siihen nivoutunutta inhimillisen pääoman teorian mukaista kompetenssiajattelua. Samalla pyritään heikentämään sivistysajattelun sisältämää ideaa kansalaisyhteiskunnasta ja ihmisen luovasta henkisestä kasvusta, jossa humanismin mukaisesti keskeistä ei ole suoriutuminen vaan vapaus. Koulun tehtäväksi määritetty yrittäjähenkisen, joustavan työvoiman kasvattaminen talouskasvusta globaalisti kilpailevaan markkinayhteiskuntaan (Mertanen ym. 2022).

Tarkastelemani kriittisen yhteiskuntateorian perinnettä edustavat koulutuspolitiikan tutkimukset sisältävät vastakehystystä, mikä ilmentää episteemistä kamppailua ja pyrkimystä heikentää uusliberaalia politiikkaa. Sen mukaisia koulutuspolitiikkaratkaisuja kuvataan sanavalinnoilla lyhytnäköisyys, äkkinäisyys, irrallisuus ja suoraviivaisuus (Tervasmäki ym. 2018, 7–8) sekä psyko-neuro-emotionaalinen tukiteollisuus (Brunila 2021), kasvatuskäsitteitä sanoilla suppeus ja tyypistäminen (Labaree 2014, 10, sit. Miettinen 2019, 209), ihmiskäsitystä sanalla kaventuminen (Brunila 2021; Miettinen 2019, 207–208) ja tutkimusta sanalla kvasitieteellisyys (Miettinen 2019, 212). Vaihtoehtoisessa tavoiteltavan ja tärkeän kehystyksessä kyseenalaistetaan kompetenssien universaali sovellettavuus ja sisällöllinen mielekkyys sekä kilpailukyvyyn idea, jossa koulutuksen päätehtäväksi nähdään panos taloudelliseen kehitykseen (Miettinen 2019, 211–213), ja huomio on vain mitattavassa, suppeassa joukossa taloudellisesti merkityksellisiksi nähtyjä tietoja ja taitoja (Labaree 2014, 10, sit. Miettinen 2019, 209). OECD:n tarjoama todellisuuden tulkinta – yksilöt henkilökohtaista menestystä tavoittelevina tiedonkäsittelijöinä kilpailevassa globaalissa tietotaloudessa, jossa maat jakautuvat johtajamaihien ja kriisissä eläviin, joiden tulisi ottaa mallia menestyjämäistä – nähdään kapeaksi ja hylätään (Miettinen 2019, 207–208, 212). Tulkitsen, että torjunnan kohteena ovat uusliberaalin ideologian suoriutumis- ja valta-arvot.

Yhteenveto

Syntetisoiva luentani, jossa tarkastelen ideologioita, niiden ydinarvoja ja kehystämistä episteemisen työn ja hallinnan näkökulmasta, jäsentää aiempia tutkimustuloksia suomalaisen koulutuspolitiikan aatteellisesta muutoksesta tuoden tähänastista selvemmin esiin havaittujen ideologioiden arvopohjat ja niiden keskinäiset ristiriidat. Koulutuspoliittisista dokumenteista löytyy kahtalaisia tavoiteltavan ihmisyyden ja yhteiskunnan kehystyksiä, jotka ilmentävät arvopohjaltaan pitkälti vastakkaisia suomalaisen koulutuksen kehityssuuntaan vaikuttavia ideologioita. Kilpailukykyvaltion idean ympärille rakentuneiden kehystysten

taustaideologia on uusliberalismi, jossa korostuvat voimakkaasti yksilö sekä suoriutumis- ja valta-arvot. Näissä kehetyksissä hyödynnetään kasvatustieteen positivistista curriculumperinnettä ja taloustieteen inhimillisen pääoman teoriaan liittyvää ideaa yksilön tavoiteltavista kompetensseista. Tulkitsem, että havaittu koulujen uudistuspuheen historiallis-yhteiskunnallisen näkökulman oheneminen (Simola 1998) on seurausta näissä kehetyksissä tapahtuvasta uudelleenmäärittelystä, jossa heikennetään kansalaisyhteiskunnan ideaa ja vahvistetaan joustavan liikkuvan työvoiman ideaa. Toisaalta dokumenteissa sekä kasvatustieteen kriittistä ajatteluperinnettä edustavien tutkijoiden tekstissä näkyy hyvinvointivaltioon keskittyvä tärkeän kehystämisen, kuten näkemys selektiivisyyden vahingollisuudesta (Tervasmäki ym. 2018), minkä taustaideologia on arvoiltaan yhteisöllinen pohjoismainen sosiaalidemokratia. Siihen nivoutuu humanistisen sivistysperinteen idea kansalaisyhteiskunnasta. Sivistysperinteessä tavoiteltaviksi nähdyt koulutuksen laajapohjaisuus, kriittinen ajattelu ja kansalaisuus (esim. Miettinen 2019, 211, 213) edustavat arvopohjaltaan itseohjautuvuutta ja universalismia.

Uusliberaaliin koulutusajatteluun inhimillisen pääoman teorioineen sisältyy luovuuden arvostaminen, mikä on yhteistä humanistiselle sivistysajattelulle. Niitä yhdistävä arvo olisi siis itseohjautuvuus (taulukko 1). Yhdistyneenä kilpailua korostaviin suoriutumis- ja valta-arvoihin inhimillinen luovuus kuitenkin valjastetaan uusliberalismissa tavoittelemaan yhä suurempaa tuottavuutta, jolloin itseohjautuvuus ei olekaan toimintaa ohjaava ydinarvo. Tulkitsem luovuuden jäävän tässä ideologiassa reunakäsitteeksi.

Nostin artikkelissa esiin koulutuspolitiikan aatepohjan muutoksen taustaksi pitkäaikaisen tutkimuksen suomalaisten arvoista, johon koulutuspolitiikan tutkimuksessa on harvoin viitattu. Lyhyesti: uusliberalismin suoriutumis- ja valta-arvot eivät sen mukaan kuulu suomalaisten tärkeimpiin arvoihin, minkä katson osaltaan selittävän Suomen tähänastisia koulutuspoliittisia ratkaisuja. Suomen arvoilmastossa on kuitenkin havaittu kasvava jännite 1990-luvulta alkaen. Koulutuspolitiikka on aina jossain määrin ristiriitaisten tavoitteiden yhteen sovittamista. Poliittisen tekstin tasolla voidaan listata tavoitteiksi arvoiltaan täysin vastakkaisia asioita. Schwartzin arvoteorian mukaan niitä on kuitenkin vaikeaa tai mahdotonta tavoitella yhtäaikaisesti. (Puohiniemi 2002.) Teoreettinen lähestymistapani purkaa episteemisiin kamppailuihin liittyvistä kehetyksistä näkyviin eriävät arvopohjat ja nostaa esiin keskustelun koulutuksen päämääränä olevasta ihmisyydestä ja toivottavasta yhteiskunnasta.

Kilpailevista kehetyksistä kansalliseen visioon

Arvoihimme ja maailmankuvaamme kohdistuu episteemisiä hallintayrityksiä. Se ilmenee muun muassa erilaisina tärkeän kehetyksinä, joissa poliittiset ehdotukset ympäröidään ajankohtaisesta keskustelusta poimitulla sisällöllä. Tässä artikkelissa korostan, että olennaisia ovat kehetyksen sisältämät ideologiat ja niiden ytimeistä löytyvät arvot, joilla luodaan kehetykseen eettinen kannanotto – jokin on ”luonnollisesti” hyvää ja tavoiteltavaa. Esittämani teoreettinen lähestymistapa, jossa yhdistän Freedenin kerroksisen ideologiakäsitteen sen ytimen arvojen tarkasteluun Schwartzin arvotyypittelyllä, auttaa pelkistämään näkyviin koulutuspolitiikan arvot ja niiden ristiriidat. Nähdään esimerkiksi, että koulutuksen ”neutraalien” tuloksellisuus- ja laatuksiteerien kohdalla on kyse valta- ja suoriutumisarvoja painottavan uusliberalismin mukaisesta episteemisen hallinnan tekniikasta. Uusliberaali, kompetensseja ja kilpailukykyvaltiota korostava todellisuuden tulkinta on yhtä vahvasti arvoraationaalinen käsitystapa kuin sosiaalidemokraattis-humanistinen sivistystä ja universaalia

hyvinvointivaltion koulutusjärjestelmää korostava tulkintakin. Näiden ideologioiden edustamat arvot vain ovat pitkälti vastakkaiset.

Suomalaisessa yhteiskunnassa korostuvat Schwartzin (1992) käsittein yhteisölliset ja säilyttävät arvot, ja näin on ollut vähintään niin kauan kuin arvoja on täällä tutkittu. Uusliberalismi ideologiana tuottaa niitä kohtaan kuitenkin jatkuvaa muutospainetta. Arvojen sitkeys merkityksenantoina nähdäkseni selittää, miksi uusliberaalit reformit eivät ole edenneet Suomessa samaa vauhtia kuin muualla. Avoimuus muutokselle on kuitenkin vahvistunut. Arvoissa on ollut myös havaittavissa eriytymistä iän, koulutustason ja -alan mukaan sekä sen myötä kasvava jännite yksilöä ja yhteisöä painottavien arvojen välillä. Silti suomalaisen arvojärjestyksessä yhteisölliset arvot edelleen ohittavat yksilön korostamisen (Pohjanheimo 2005, 245–253; Helkama 2015).

Aatteellisen kontekstin merkitys politiikan implementaatiovaiheessa on tähän mennessä ehkä eniten sivuutettu tutkimuksessa. Käytännössä ruohonjuuritason toimijoiden näkemykset (embedded beliefs) voivat muuntaa uudistusta tai estää sen, jos uudistus on niiden vastainen. (Béland 2019, 21–22.) Ihmiset eivät kulttuurista sisäistamiensä arvojen vuoksi välttämättä hyväksy tarjottuja uusia merkityksiä. Vasta jos muutospaineet suodattuvat vallitsevien instituutioiden läpi, todellinen arvomuutos on yhteiskunnassa mahdollinen (Hofstede 2001, 12). Koulutusinstituutio on reitti, jota myöten merkityksenantoon voidaan vaikuttaa, koska se siirtää kokonaisille uusille sukupolville vallitsevat tavat tulkita todellisuutta. Koulutuspolitiikan pitkäkestoisilla aatevirtauksilla on siten syvällisiä vaikutuksia ympäröivään yhteiskuntaan.

Rationaalisuuden idea ei tyhjene tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen (Weber 1989 [1920], 211), vaikka se nähdäänkin usein näin kapeasti. On tärkeää olla jättäytymättä vaikutusviettinnän vietäväksi ja ylläpitää näkyvissä merkityshorisontin laajuutta. Tällöin politiikan keskusteluavaruudessa säilyy mahdollisuus pohtia esitettyjen tavoitteiden toivottavuutta ja tärkeysjärjestystä. Esimerkiksi curriculum-perinne on suomalaisen koulutuspolitiikan 1970-luvun versiona lisännyt koulutuksellista tasa-arvoa (Saari ym. 2017, 76). Herää myös kysymys, tarvitseeko kansallisen koulutusjärjestelmän vain heijastaa koulutuspolitiikassa globaalisti vallitsevia arvoja vai voisiko se aktiivisesti kasvatuksen avulla vaikuttaa yhteiskunnalliseen todellisuuteen (Launonen 2000, 330), toimia toisenlaisen arvorationaalisuuden kantajana (Kalberg 1980, 1177).

Koulutuspolitiikan ideologiat sisältävät visioita toivottavasta yhteiskunnasta: mitä on hyvä elämä? Rationaalista – syvällisessä merkityksessä – on tarkastella toimintaa ohjaavia arvoja. Enemmän sijaa saaneet valta- ja suoriutumisarvot ovat ristiriidassa paitsi universalismin myös hyväntahtoisuusarvojen kanssa, mikä voisi selittää koululaisten, opiskelijoiden ja tietotyöläisten – oikeastaan minkä tahansa alan työntekijöiden – kokemusta heikentyneestä hyvinvoinnista, milloin ensin mainitut arvot ovat päätyneet toimintakulttuurin ydin-arvoiksi.

Haluttaessa ratkaista yhteiskunnallisia ristiriitoja ollaan moraaliarvojen äärellä pohtimassa, mikä olisi yhteistä hyvää. Nykyisestä julkisesta keskustelusta voisi poimia kestävän kehityksen, joka edellyttää kohtuullisuutta, sekä yhteiskunnallisen luottamuksen ja vakauden, jotka puolestaan edellyttävät tasa-arvoa. Voisi myös kenties puhaltaa pölyt Bildung-perinteeseen kuuluvasta moraalisubjektuudesta hyveineen (Värri 2007), johon kuuluu kokemus itsestä osana yhteisöä, kansalaisyhteiskuntaa, ja itsen merkityksestä muille. Miten mahdollistaa tämä? Näistä voisi hahmottaa koulutuksen laajempaa merkitystä (Pring 2000), joka ei sulje pois yksilöiden mahdollisuuksia henkiseen kasvuun sekä mielekkyyden tunnetta omassa elämässä.

Kirjallisuus

- Alasuutari, Pertti & Qadir, Ali 2019. *Epistemic Governance. Social Change in the Modern World*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19150-4>
- Béland, Daniel 2019. *How Ideas and Institutions Shape the Politics of Public Policy. Elements in Public Policy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108634700>
- Bohman, James 2005. Critical Theory. Teoksessa: Zalta, Edward N. (toim.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2021 Edition)*. < <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/critical-theory> > (Luettu 29.9.2023).
- Broadfoot, Patricia 2007, alkup. 1985. Changing patterns of educational accountability in England and France. Teoksessa: Crossley, Michael, Broadfoot, Patricia & Schweisfurth, Michele (toim.), *Changing Educational Contexts, Issues and Identities. 40 years of Comparative Education*. Routledge, 55–73.
- Brunila, Kristiina 2021. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellisen tiedekunnan verkkosivut. < <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/kristiina-brunila-yl-peys-suomalaisesta-koulutuksesta-estaa-tunnistamasta-eriarvoisuutta> > (Luettu 12.2.2021).
- Campbell, John 2002. Ideas, Politics, and Public Policy. *The Annual Review of Sociology* 28, 21–38. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141111>
- Freeden, Michael 2019. *Mitä on ideologia?* Tampere: Niin & näin. Eurooppalaisen filosofian seura.
- Freeden, Michael 2006. Ideology and political theory. *Journal of Political Ideologies*, 11 (1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/13569310500395834>
- Gordon, J., Arjomand, G., Rey, O., Arjomand, G., Siewiorek, A., Vivitsou, M., von Reis Saari, J., Kearney, C., Kallunki, V., Erstad, O., & Gilje, O. 2014. *KeyCoNet 2013 Literature Review: Key competence development in school education in Europe*. Key Competence Network on School Education.
- Gronow, Jukka & Töttö, Pertti 1996. Max Weber – kapitalismi, byrokratia ja länsimainen rationaalisuus. Teoksessa Gronow, Jukka, Noro, Arto & Töttö, Pertti, *Sosiologian klassikot*. Helsinki: Gaudeamus, 262–329.
- Heikkinen, Vesa 2020. *Tekstianalyysi. Miksi kielellisillä valinnoilla on merkitystä?* Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskala, Risto 2000. *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Helkama, Klaus 2015. *Suomalaisten arvot – mikä meille on oikeasti tärkeää?* Helsinki: SKS.
- Helkama, Klaus 2009. *Moraalipsykologia. Hyvän ja pahan täällä puolen*. Helsinki: Edita.
- Helkama, Klaus & Portman, Anneli 2019. Protestant Roots of Honesty and Other Finnish Values. Teoksessa Sinnemäki, Kaius, Portman, Anneli, Tilli, Jouni & Nelson, Robert (toim.), *On the Legacy of Lutheranism in Finland: Societal Perspectives*. Helsinki: Finnish Literature Society (Studia Fennica Historica 25), 81–98.
- Heywood, Andrew 2012. *Political Ideologies. An Introduction*. 5th edition. Palgrave Macmillan.
- Hitlin, Steven & Piliavin, Jane 2004. Values: Reviving a Dormant Concept. *Annual Review of Sociology* 30, 359–393. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110640>
- Hofstede, Geert 2001. *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Kakkori, Leena & Huttunen, Rauno 2014. Keskustelua Bildungin käsitteen ajankohtaisuudesta kasvatustieteessä. *Kasvatus* 2, 184–191.
- Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kalberg, Stephen 1980. Max Weber's Types of Rationality: Cornerstones for the Analysis of Rationalization Processes in History. *The American Journal of Sociology* 85 (5), 1145–1179. <https://doi.org/10.1086/227128>
- Karttunen, Hanna 2007. *Numeroista strategiaan – käsiteanalyysi inhimillisestä pääomasta*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Ketovuori, Heli & Pihlaja, Päivi 2016. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Suomen kasvatustieteellinen seura 2016, 229–263.
- Kärki, Ilari 2015. *Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 376. Helsinki: Unigrafia.
- Launonen, Leevi 2000. *Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Helsinki: WSOY.
- Mannheim, Karl 2002 [1936]. *Ideology and Utopia. Collected Works of Karl Mannheim*. Volume I. Routledge.
- Mertanen, Katariina, Vainio, Saara & Brunila, Kristiina 2022. Educating for the future? Mapping the emerging lines of precision educating governance. *Policy Futures in Education* 20 (6), 731–744. <https://doi.org/10.1177/14782103211049914>
- Miettinen, Reijo 2019. 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 3, 203–215.
- Mills, C. Wright 1990 [1959]. *Sosiologinen mielikuvitus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Niukkanen, Sanna 2007. OECD:n rooli Suomen koulutuspolitiikassa. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (1), 94–97.
- Pohjanheimo, Esa 2005. Pysyvää ja eriytyvää: arvomuutoksia Suomessa 1970-luvulta nykypäivään. Teoksessa Pirttilä-Backman, Anna-Maija, Ahokas, Marja, Myyry Liisa & Lähteenoja Susanna (toim.), *Arvot, moraalit ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen*. Helsinki: Gaudeamus, 237–257.
- Portman, Anneli 2014. *From Might to Mandate: Values in rulers' public speeches in Finland 1809–2000*. Doctoral dissertation. University of Helsinki, Faculty of Social Sciences, Department of Social Studies.
- Pring, Richard 2000. *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Puohiniemi, Martti 2002. *Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan*. Espoo: Limor.
- Rinne, Risto, Kallo, Johanna & Hokka, Sanna 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 35 (1), 34–45.
- Saari, Antti 2021. *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Gaudeamus.
- Saari, Antti 2016. Knowledge Without Contexts? A Foucauldian Analysis of E.L. Thorndike's Positivist Educational Research. *Studies in Philosophy and Education* 35, 589–603. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9527-2>

- Saari, Antti & Harni, Esko 2019. Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: PunaMusta Oy – Yliopistopaino, 99–119.
- Saari, Antti, Salmela, Sauli & Vilkkilä, Jarkko 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Juvenes Print, 61–82.
- Salminen, Ari 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. < [Microsoft Word - Opetusjulk. 62, lopull. \(uwasa.fi\)](#) > (Luettu 14.3.2024).
- Salminen, Jari 2019. ”Tulevaisuus tehdään koulussa”. Puheenvuoro Tiedekulmassa 26.11.2019. < [Tulevaisuus tehdään koulussa – YouTube](#) >
- Sandelin, Marianne 2020. *Mistä liberaalien ja konservatiivien vastakkainasettelu kumpuaa? Nykykonservatismiin juuret*. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätiö. Impulsseja-julkaisu. < [Sandelin-Liberaalien-ja-konservatiivien-vastakkainasettelu-web.pdf \(sorsafoundation.fi\)](#) > (Luettu 8.11.2023).
- Schwartz, Shalom 2011. *Kulttuuriset arvo-orientaatiot. Kansallisten erojen luonne ja seuraukset*. Espoo: Limor.
- Schwartz, Shalom 2006. *Basic Human Values: An Overview*. The Hebrew University of Jerusalem. < https://uranos.ch/research/references/Schwartz_2006/Schwartzpaper.pdf > (Luettu 6.4.2023).
- Schwartz, Shalom 1992. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 countries. Teoksessa Zanna, Mark (toim.), *Advances in Experimental Social Psychology* 25, 1–65. California: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Seppänen, Piia 2006. *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2018. Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa Rinne, Risto, Haltia, Nina, Lempinen, Sonia & Kaunisto, Tuuli (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Kasvatusalan tutkimuksia 78. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 93–120.
- Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.) 2016. *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteellisen vuosikirja 1*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Simola, Hannu. 2021. Dekontekstualisaation lyhyt historia. *Kasvatus* 52 (4), 380–387. <https://doi.org/10.33348/kvt.112371>
- Simola, Hannu 2015. *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, Hannu 1998. Firmly Bolted into the Air: Wishful Rationalism as a Discursive Basis for Educational Reforms. *Teachers College Record* 99 (4), 731–757. <https://doi.org/10.1177/016146819809900404>
- Sortheix, Florencia, Parker, Philip, Lechner, Clemens & Schwartz, Shalom 2019. Changes in Young Europeans’ Values During the Global Financial Crisis. *Social Psychological and Personality Science* 10 (1), 15–25. <https://doi.org/10.1177/1948550617732610>
- Stone, Deborah 2012. *Policy Paradox. The Art of Political Decision Making*. Third Edition. Norton.

- Syrjämäki, Sami 2012. Ideologioiden maailma. Michael Freedenin haastattelu. *Niin & näin* 4, 6–8. < <https://www.netn.fi/artikkeli/ideologioiden-maailma-michael-freedenin-haastattelu> > (Luettu 7.8.2019).
- Tervasmäki, Tuomas, Okkolin, Mari-Anne & Kauppinen, Ilkka 2018. Changing the heart and soul? Inequalities in Finland's current pursuit of a narrow education policy. *Policy Futures in Education* 18 (5), 648–661. <https://doi.org/10.1177/1478210318811031>
- Tervasmäki, Tuomas & Tomperi, Tuukka 2018. *Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa*. *Niin & näin* 2018 (2). < <http://netn.fi/node/7333> > (Luettu 31.7.2018).
- Vainio, Olli-Pekka 2016. *Hyve-etiikka*. Filosofia.fi, portti filosofiaan -verkkosivusto. < <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/etiikka-hyve-etiikka> > (Luettu 29.11.2019).
- Varjo, Janne 2007. *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varjo, Janne, Simola, Hannu & Rinne, Risto 2016. *Arvioida ja hallita – Perään katsomista informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Värrä, Veli-Matti 2007. *Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä*. *Niin & näin* 2007 (1). < <https://www.netn.fi/artikkeli/kasvatusfilosofian-tarkein-tehtava> > (Luettu 7.3.2023).
- Weber, Max 1989 [1920]. *Maailmanuskonnnot ja moderni länsimainen rationaalisuus*. Suom. Tapani Hietaniemi. Tampere: Vastapaino.

KM, VTM Eeva Rontu toimii väitöskirjatutkijana Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.