

Demokraattisten juurten kasvattaminen notkeassa modernissa

Tuomas Tervasmäki

'Rationaalinen valinta' välittömyyden aikakaudella tarkoittaa että tavoitellaan tyydytystä mutta vältetään seurauksia, ja erityisesti vastuuta, joka näihin seurauksiin liittyy. (Bauman 2002, 155–156, painotus alkuperäinen.)

Jos demokraatialla on jokin moraalinen ja ihanteellinen merkityssisältö, se on siinä, että yhteisöllisiä velvollisuuksia edellytetään kaikilta ja mahdollisuus kykyjen monipuoliseen kehittämiseen tarjotaan kaikille. Näiden kahden irrottaminen toisistaan kasvatuksessa on tuhoisaa demokratian kannalta. (Dewey 1966, 122. Tomperin & Piattoevan 2005 käännös.)

Kuten lainauksissa, tässä katsauksessa käsittelen murroksia, jotka kohdistuvat yksityisen ja yhteisen sekä vastuun ja velvollisuuksien välisiin suhteisiin ja jotka vaikuttavat erityisesti demokraattiseen päätöksentekoon. Tarkemmin määritellen tarkastelen äskettäin edesmenneen sosiologi Zygmunt Baumanin (1925–2017) analysoimaa notkeaa modernia, jolla hän kuvaa parhaillaan kuluvaan ajanjaksoa ja sen ominaispiirteitä. Vaikka Baumanin analyysi (2002 [2000]) on viime vuosituhannen vaihteessa julkaistu, onnistuu se mielestäni edelleen osuvasti selittämään lähihistoriaa sekä jäsentämään ja selittämään aikamme ilmiöitä. Lisäksi hän nostaa esiin notkean modernin kehityskulkuja, jotka horjuttavat demokraattista päätöksentekoa nyky-yhteiskunnissa ja ovat siten myös kasvatukseen ja koulutukseen kohdistuvia uhkia.

Baumanin mukaan notkeassa modernissa korostuvat jyrkkä yksilöllistyminen, säädösten purkaminen ja elämän muuttuminen entistä epävarmemmaksi. Nämä kehityskulut haastavat demokraattisen yhteiskunnan toimintaa heikentämällä sosiaalisia siteitä ja vastavuoroista luottamusta. Vaarana on, että oman edun ylittävä yhteinen hyvä ja siten pitkäjänteisyyttä vaativa yhteiskunnan kehittäminen eivät näyttäytyä tavoiteltavana. Yhdistän nämä piirteet globaalin uusliberalismin ideologiaan ja kohdennan huomioni näiden kehityskulujen vaikutuksiin koulutuksen alueella. Toiseksi hahmottelen utopiaa syventymisen koulusta, joka vastaisi Baumanin määrittämiin notkean modernin ajan haasteisiin ja etenkin demokraattisen päätöksenteon näkökulmasta. Hahmotelmassa nojaudun pitkälti kahteen lähteeseen, Tuukka Tomperin ja Nelli Piattoevan (2005) ”Demokraattisten juurten kasvattaminen” -artikkeliin ja Hannu Simolan (2015) visioon ”syventymisen koulusta” ja teen näistä näkemysistä synteesiä.

Tarve pohtia toisenlaista koulua nousee toisaalta globalisoituvan maailman tuottamista haasteista sekä markkinaideologian hiipimisestä koulutuksen alueelle ja toisaalta suomalaisen koulutuspolitiikan nykykeskusteluiden pinnallisuudesta. Kuvaavaa on, että koulutuspoliittinen kehittäminen kulminoituu pitkälti *digiloikan* eli koulujen digitalisaation ja sen

mukaisen pedagogiikan toteuttamisen ympärille ja kasvatuksen klassiset päämäärät, kuten demokratian ja tasa-arvon edistäminen, ovat jääneet niin hallitusohjelman (Valtioneuvoston kanslia 2015, 17–19) kuin yleisen kehittämiskeskustelun ulkopuolelle. Demokratiaa horjuttavat kehityskulut ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan vaatimukset tarvitsevat vaihtoehtoisia näkemyksiä siitä, mikä koulutuksen tehtävä on yhteiskunnassa, millaista tietotaitoja koulutuksen kautta tulisi vahvistaa ja millainen koulun tulisi olla.

Hahmottelemani utopia on alustava synteesi ja sellaisenaan se lienee vaillinainen, mutta se kuitenkin pyrkii muodostamaan vaihtoehtoista näkemystä traditionaalille kouluinstitutiolle, sen tarjoamille sosiaalisille käytänteille ja markkinaliberalistisen diskurssin vaatteille. Ilman vaihtoehtojen ideointia, ääneen lausumista ja edelleen kehittämistä on mahdollista lähteä muuttamaan omaa toimintaa ja päivittäisiä käytäntöjä laajemmasta muutoksesta puhumattakaan. Kasvatettavaa arvostavaa ja eettisesti kestäväää kasvatusta (Värri 2004) tulee vaalia välineellistäviä ja kurjistavia kehityskulkuja vastaan. Opettajien ja tutkijoiden tulisi osallistua aktiivisemmin poliittiseen keskusteluun ja ottaa kantaa siihen, mitä on hyvä kasvatusta, millaisessa yhteiskunnassa se voisi tapahtua ja millä ehdoin.

Vaikka tässä keskustelunavauksessa hahmottelenkin utopiaa ensisijaisesti peruskoulusta, ovat samat periaatteet agonistisesta radikaalidemokratiasta, syvällisestä ja hitaasta oppimisesta, oman impotentiaalisuuden löytämisestä, erilaisuuden arvostamisesta ja poliittisen toiminnan arkipäiväisyydestä yleistettävissä kaikille koulutuksen tasoille, sillä näen ne keskeisinä edellytyksinä demokraattiselle yhteiskunnalle.

Yksilöllistävä, purkava ja prekaari – eli notkea moderni

Zygmunt Bauman (2002, 39–41) näkee notkealle modernille, ajalle jossa elämme, kaksi ominaista piirrettä. Ensimmäinen on modernisaation illuusion vähittäinen murtuminen, toisin sanoen uskon heikentyminen ideaaleihin, kuten oikeudenmukaisen yhteiskunnan saavuttamiseen tai järjen ja tieteen voimaan ratkaista kaikki ongelmat. Toinen muutos on loogista jatkoa edelliselle: modernisaation tehtävien ja velvollisuuksien sääntelyn purkaminen ja yksilöllistymiskehitys. (2002, 39–41.) Tästä esimerkkinä voidaan ajatella sääntelyyn ja yhteiskunnalliseen vastuuseen perustuvan hyvinvointiyhteiskunnan purkamista ja keynesiläisiä talousteorioita, joita kohtaan on esitetty kovaa kritiikkiä 1970- & 1980-luvuilta lähtien (Mundy 2007; Rizvi & Lingard 2010, 2; Heywood 2012, 58, 89–90). Neuvostoliiton romahdettua minimalistisen valtion ja yksilönvapauden nimeen vannova länsimainen kapitalismi kykeni leviämään uusille alueille (Mundy 2007, 26; Rizvi & Lingard 2010, 2) ja nykyään globaalin politiikan voidaankin nähdä olevan pitkälti uusliberalistisen ideologian kyllästävä (Jarvis 2008, 21–26; Rizvi & Lingard 2010, 184; uusliberalismin määrittelystä tarkemmin ks Tervasmäki 2016, 15). Tämän ideologian myötä pyritään edistämään ja normalisoimaan ”kasvu ensin” -lähestymistapaa, joka perustuu yksilöllisen valinnan, yksityistämisen, pääoman kasautumisen sekä kilpailun ja tuoton tavoittelun eli markkinalogiikan luonnolliseksi tekemiseen, ja sen esittämiseen ainoana varteenotettavana vaihtoehtona (Shamir 2008, 23; Rizvi & Lingard 2010, 31–33; Ball 2012, 3–4; Simola, Rinne, Varjo & Kauko 2013).

Kansallisvaltioiden keinot riskienhallintaan ovat heikentyneet globaalin markkinatalouden ailahtelun ja informaatioteknologian yleistymisen myötä ja nämä kehityskulut lisäävät tarpeita kansainväliseen riskienhallintaan sekä toisaalta myös yksilöiden vastuuttamiseen (Saastamoinen 2010). Yksilöä korostamalla myös eettispoliittinen diskurssi on siirtynyt oikeudenmukaisen yhteiskunnan tavoittelusta ihmisoikeuksien tavoitteluun. Ihmisen identi-

teetti ajatellaan muuttuvaksi ja yksilöllä on vapaus rakentaa mihin suuntaan haluaa, mutta samalla hän saa vastuun kantaa seuraukset valinnoistaan. (Bauman 2002, 42; Saastamoinen 2010.) Uusliberaalissa ajattelutavassa kansalaisuus ei määriy oikeudeksi saada täysmittaista suojaa yhteiskunnalta vaikeuksia kohdatessaan, vaan pikemminkin se on velvollisuus huolehtia niistä enemmän yksin (Bauman 2002, 48–50; Saastamoinen 2010, 238). Koska yksilö on oikeutettu ajamaan omaa etuaan, suhtautuu hän 'yhteiseen asiaan' epäluuloisesti, ja on siten yhteiskunnan hyvinvoinnin kautta ponnistavan kansalaisen vastakohta (Bauman 2002, 47).

'Elämme syntipukkien luvattua aikaa – olivatpa he sitten yksityiselämänsä soikeita poliitikkoja, pimeillä kujilla ja kaupunkien loukoissa lymyviä rikollisia tai 'joukkoomme soluttautuneita ulkomaalaisia'. Tämä on patentoitujen lukkojen, murtohälyttimien, piikkilanka-aitojen, vapaaehtoisten naapurustovahtien aikaa.' (Bauman 2002, 51.)

Miksi Baumanin vuosituhannen vaihteessa kirjoittama kuvaus kuulostaa nykypäivän Suomessa ajankohtaiselta? Onko niin, että yksilöllistymiskehityksen käänköpuoli näyttäytyy vasta kohdatessamme laajoja yhteiskunnallisia ongelmia? Yhdysvaltojen asuntokuplan puhkeamisesta maailmanlaajuisiksi levinnyt talouskriisi yhdistettynä globaaliin kapitalismiin, jonka toimintamekanismiin kuuluu sisäänrakennettuna loputon fuusioiden ja leikkausten kehä, purkavat perinteisen työelämän perustoja. Baumanin (2002, 148–150; pääoman tietokykyperustaisesta arvonmuodostuksesta ks. Virén & Vähämäki 2015) mukaan pääoman arvonlisäys perustuu nykyään "ei-ruumiillistuneeseen" työhön eli tietotyöhön. Tämä mahdollistaa pääoman nopean liikkuvuuden ja keveyden, joka näkyy yritysten fuusioitumisina ja toiminnan supistamisina. Samanaikaisesti työntekijöiden neuvotteluvaltaa kavennetaan ja tukahdutetaan vastarinta. Leikkauksista tulee itseään ruokkiva kierre ja alkuperäinen motiivi tehokkuuden lisäämisestä menettää merkityksensä, sillä kilpailun häviämisen pelko riittää pitämään pelin käynnissä. (2002, 148–150.; ks. myös Deleuze 2005)

Työelämää koskeissa keskusteluissa puhutaankin prekarisaatiosta, jolla kuvataan työmarkkinoiden, työtä koskevien käsitysten ja työsuhteiden muutosta epävarmemmiksi (ks. esim. Jokinen & Venäläinen 2016). Prekarisaatio voidaan nähdä myös laajemmin länsimaista kulttuuria ja sosiaalista elämääme koskevaksi ilmiöksi. Esimerkiksi Isabell Lorey (2015, 14) toteaa: "Jos emme ymmärrä prekarisaatiota, epäonnistumme myös nykyisen politiikan ja talouden ymmärtämisessä". Hän katsoo, että prekarisaatio, turvattomuus ja uhkan tunne vaikuttavat olemiseen sinänsä, kehoomme ja siihen, miten muodostamme identiteettimme. Toisaalta uhkan ja kiristyksen lisäksi se avaa uusia elämän ja työskentelyn mahdollisuuksia. Prekarisaatio tarkoittaaakin elämistä ennalta-arvaamattomassa, kontingentissa maailmassa. (Lorey 2015, 14.) Bauman (2002, 193) määrittelee prekarisaation samansuuntaisesti "yhdistetyksi kokemukseksi (aseman, oikeuksien ja elannon) turvattomuudesta, epävarmuudesta ja uhkasta (joka kohdistuu ruumiiseen, minään ja sen ympäristöön: omaisuuteen, naapurustoon, yhteisöön)".

Talouden ja työelämän murrosten lisäksi arabikevään kuohunnan seuraukset, kuten Syyrian sota, ovat lisänneet turvapaikkaa etsivien pakolaisten määrää kaikkialla Euroopassa. Sosiaalisen järjestyksen voidaan nähdä horjuvan yhteiskunnallisten kriisien aikana, jolloin paljastuu aiemmin itsestään selvinä ajateltujen sosiaalisten käytäntöjen kontingentti luonne: olemassa olevat käytännöt ilmentävät vain yhtä mahdollista tapaa organisoida sosiaalisia suhteita (Glynos & Howarth 2007, 104–105). Niinpä työttömäksi jäävät ihmiset huomaa-

vat, että ”yhteiskunta ei enää pelasta” (Peter Drucker, Baumanin 2002, 40 mukaan) vaan sen sijaan katkoo turvaverkkoaan (työttömyysturvan heikennykset, aggressiivinen aktivointipolitiikka). Tällöin prekaareissa ja riskiäntyneissä konteksteissa, niin palkkatyössä kuin sen ulkopuolella, voi syntyä pelkoon ja epävarmuuteen perustuva neuroottinen ilmapiiri (Saastamoinen 2010), jossa henkilökohtaiseen turvallisuuteen kohdistunut uhan tunne kohdistetaan toiseuteen, vieraaseen (Bauman 2002, 133–134). Näin alkujaan rakenteelliset ongelmat, kuten työttömyys ja kotouttamisen haasteet, vastuutetaan yksilön itsensä kannettaviksi ja omien tappioiden, esimerkiksi työpaikan menettäminen, syyt on vain etsittävä itsestä, omasta laiskuudesta, saamattomuudesta ja yrittää enemmän, tai sitten muodostaa kytkös muukalaisten näkemiselle ja epävarmuuden peloille (Bauman 2002, 50, 130). Toisaalta, eikö oikeuden ottaminen omaan käteen katupartioinnin tapaan olekin looginen ratkaisu yksilöllistyneessä maailmassa, jossa on itse pärjättävä ja luottaminen muihin ihmisiin on hataraa, yhteiskunnan varaan laskemisesta nyt puhumattakaan?

Hallitukset, jotka ovat kyvyttömiä pureutumaan eksistentiaalisen epävarmuuden ja alamaistensa ahdistuksen perimmäisiin syihin, ovat liiankin valmiita miellyttämään. 'Maahanmuuttajien' yhteinen rintama, vahvoin ja näkyvin erilaisista 'toiseuden' ruumiillistumista, lupaa niin hyvin kuin mahdollista kerätä kokoon sekalaisen lajitelman pelokkaita ja hämmentyneitä yksilöitä, jotta heistä tulisi edes etäisesti 'kansallista yhteisöä' muistuttava kollektiivi. Tämä onkin yksi niistä harvoista töistä, joita hallitusten tätä näkyä voidaan nähdä tekevän. (Bauman 2002, 134.)

Kansaan vetoaminen, sen miellyttäminen ja yhteisen vihollisen määrittäminen vieraasta voidaan nähdä selittävän nationalismin nimeen vannovien populistipuolueiden saamaa suosiota ajassamme. Baumanin mukaan nyky-yhteiskunnan yksi visaisimpia tehtäviä on se, miten oppisimme sovitteluun eriäviä ja jopa vastakkaisia etuja ilman, että toinen osapuoli joutuu kerta toisensa jälkeen alistumaan (Bauman 2002, 212). Tarvitaan kompromisseja ja erilaisuuden sietämistä. Ne ovat taitoja, joita ei opi harjoittelematta eikä ilman vaivannäköä, mutta silti ne ovat välttämättömiä, sillä kyvyttömyys sovitteluun on itseään ruokkiva kierre: ”Mitä kiihkeämpiä ovat halu yhdenmukaisuuteen ja yritykset erojen ja erilaisuuden poistamiseksi, sitä vaikeampi on tuntea oloaan kotoiseksi muukalaisten edessä, sitä uhkavammalta erilaisuus vaikuttaa ja sitä syvempää ja intensiivisempää on sen ruokkima pelko.” (Bauman 2002, 130.)

Notkean modernin haaste kasvatukselle

Notkealle modernille ominainen yksilön vastuuttamiskehitys on havaittavissa myös koulutuksen alueella. Biesta (2006; 2014, 66–67) kuvaa seuraavaa laajempaa koulutuspoliittista muutosta oikeuksien ja vastuiden täyskäännöksenä. Hän ottaa esimerkiksi Unescon vuonna 1972 määrittelemän elinikäisen kasvatuksen, joka muuttui OECD:n vuonna 1997 määrittelemäksi elinikäiseksi oppimiseksi. Edellinen perustui ajatukseen, että jokaisella ihmisellä on oikeus oppia ja valtion vastuulla on varmistaa resurssit sekä tarjota yhtäläiset mahdollisuudet tämän toteutumiselle. Elinikäinen oppiminen sen sijaan näyttää tulleen yksilön velvollisuudeksi ja vastuuksi olla valmiina oppimaan läpi elämän, kun taas valtion oikeutena on vaatia, että yksilöt jatkuvasti oppivat, jotta pystymme täyttämään globaalin talouden vaatimukset. (Biesta 2006; 2014, 66–67.)

Samaa markkinavetoista jatkumoa näyttäisi olevan taloudellista hyötyä etsivien organisaatioiden ilmaantuminen koulutuksen kentälle, yksityisen rahoituksen, ulkoistamisen ja alihankinnan lisääntyminen ja yksityisten toimijoiden integroituminen opettajankoulutukseen (Simons, Lundahl & Serpieri 2013, 419; Seppänen & Rinne 2015, 26–28). Tämä tarkoittaa, että ”yksityiset toimijat ja kaupalliset toiminnot ja suhteet tulevat kasvavassa määrin osaksi itse koulutusta -- ja siten myös osaksi koulutuksellista hallintaa”, kuten Simons, Lundahl ja Serpieri (2013, 419, käännös TT) huomauttavat. Ballin (2012, 30–31; ks myös Harni 2015a) mukaan uusliberaalin koulutuksellisen hallinnan tavoitteena on yrittäjämäinen subjekti, joka on muovailtava, joustava ja ennen kaikkea *haluaa* kehittää itseään ja maksimoida tuottavuuttaan markkinoiden ja työelämän ehdoilla.

Bauman (2002, 166) toteaa: ”Elämässä, jossa ohjenuorana on joustavuus, elämän strategiat ja suunnitelmat voidaan tehdä vain lyhyeksi aikaa kerrallaan.” Kun suunnittelun lyhytkantoisuus yhdistetään impulsiiviseen kuluttajuuteen sekä tulevaisuuden ja työelämän prekarisaatioon, eli ennakoimattomuuteen ja epävarmuuteen, ei yksityisestä edusta luopuminen ryhmän vallan kasvattamiseksi tulevan onnen vuoksi vaikuta houkuttelevalta tai järkevältä (Bauman 2002, 195). Kuvattu kehitys vähentää pitkäaikaisten poliittisten päämäärien asettelun merkitystä, sillä *ehkä* huomenna asiat ovat toisin. Näyttäisi siltä, että nykyajan aktiivinen kansalaisen ideaali on työelämän tarpeiden mukaan muuttuva aktiivinen kuluttaja. Oliver Bennett (2001, Saastamoinen 2010 mukaan) näkeekin, että nykypoliitikassa on vaikea muodostaa utopioita, eli idealistista mielikuvaa paremmasta huomisesta. Sen sijaan markkinat ja yritykset ovat ottaneet utopioiden tehtailun roolin ja ne tuottavat erityisesti yksilöille suunnattua fantasiaa kilpailussa menestymisestä, paremmasta urakehityksestä ja mahdollisuudesta kuluttaa ja nauttia elämyksistä (Saastamoinen 2010).

Näiden huomioiden myötä tulee ymmärrettäväksi näkökulma (Simons & Masschelein 2008; Szkudlarek 2013, 1–2), jonka mukaan nykyinen kasvatus ja koulutus on redusoitu palvelemaan taloudellista hegemoniaa ja tietotaloutta, jolloin esimerkiksi oppimisesta on tullut ratkaisu työttömyyteen sen sijaan, että työttömyys nähtäisiin laajempuna sosiaalisena ja rakenteellisena ongelmana. Laajemmin ajatellen tämä on osa poliittisten kysymysten epäpolitisointia, yhteisen vastuun yksilöllistämistä ja sosiaalisten ongelmien koulutuksellistamista (*educationalization*). (Simons & Masschelein 2008; Szkudlarek 2013.) Tällä epäpolitisoinnilla on vakavia seurauksia demokratialle, koska se tapahtuu verhoamalla alun perin poliittiset merkityksenannot näennäisen konsensuksen, teknisen ja ”järkipäisen” puheen taa, kuten Clarke (2012, 297) huomauttaa. Tämä konsensus-retoriikka, puheet yhteisestä hyvästä, ”talkoista” ja ”kilpailukyvystä” ja ”yhteiskuntasopimuksesta” ovat tutuksi tulleita termejä kotimaisesta politiikasta, mutta pitkän tähtäimen näkemyksiä tavoiteltavasta yhteiskunnasta harvemmin määritellään.

Yksilön ensisijaisuutta korostava uusliberaali diskurssi arvottaa ihmisen käyttäytymisen kollektiivisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia niiden yksilölle tuottaman lisäarvon mukaan (Rizvi & Lingard 2010, 184–186; Lahikainen 2015; Becker 2008). Sen seurauksena aiemmat yhteisöllisyyden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvot korvataan markkinatalouden arvoilla ja ”kuluttaja-kansalaisen” valinnalla (Rizvi & Lingard 2010, 184–186). Samalla kasvatuksen sivistystehtävä ja emansipatoriset tavoitteet asetetaan toissijaisiksi tehokkuuden nimissä (Biesta 2010; Rizvi & Lingard 2010, 184–186). Rizvin ja Lingardin (2010, 187) mukaan näyttääkin siltä, että globaali uusliberaali hallinta on kestäväntöntä niin taloudellisesti, poliittisesti kuin ympäristön kannalta. Kestäväntöntä se on taloudellisesti, koska se tuottaa sosiaalista eriarvoisuutta ja taloudellista epävarmuutta, poliittisesti, koska se hämärtää demokratiaa, sekä ympäristön kannalta, koska jatkuvan kasvun retoriikka olettaa maapallon resurssit äärettömiksi.

Edellä määriteltyyn kehityskulkuun viitaten kriittiset koulutustutkijat ovat erityisen huolissaan koulutuksen tasa-arvon ja laadun sekä poliittisen päätöksenteon ja vallankäytön hämartyemisestä ja vaikutuksista demokratialle (Biesta 2010; Ball 2012; Clarke 2012; Simons, Lundahl & Serpieri 2013; Szkudlarek 2013). Biesta (2010), Clarke (2012) ja Szkudlarek (2013) vaativat kasvatuksen politisoimista (ks Palonen 2003) eli kasvatuksen päämäärän, tavoitteiden ja arvojen avaamista avoimelle ja normatiiviselle keskustelulle yksilöllisen oppimisen tehokkuuteen keskittyvän ”oppimispuheen” sijaan (Biesta 2010, 10–26; ks. myös Värri 2014). Tällöin tavoitteena on tarkastella, miten perinteisiä ”edistykseellisiä” tasa-arvon, yhteisöllisyyden, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, demokratian, dialogisuuden, ihmisoikeuksien ja emansipaation teemoja, mutta myös uudempia ekologisuuden ja globalisaation myötä ilmenneitä ihmisten keskinäisen riippuvuuden ja yhteyden teemoja, voisi edistää nykyajassa (Rizvi & Lingard 2010, 198–202; Szkudlarek 2013, 4; Biesta 2014). Edellä mainittujen teemojen edistäminen vaatii merkittävien käsitteiden kollektiivista ja demokraattista uudelleenartikulointia, jotta on mahdollista muodostaa nykyisen taloushegemonian haastavaa ja sen perspektiivistä vapaata sosiaalista mielikuvitusta (Mouffe 2000, 5; Rizvi & Lingard 2010, 201–202).

Baumanin (2002, 53) mielestä kriittisen teorian nykytehtävänä ”on suunniteltava ja kansoitettava uudelleen nyttemmin pitkälti autioitunut Agora-paikka, jossa yksilön hyvä kohtaa yhteisön hyvän, yksityinen julkisen, jossa ne väittelevät ja pitävät keskeneräistä neuvonpitoa.” Tavoitteena yksityisen elämänpolitiikan ja politiikan yhteen saattaminen siten että ”yksityiset ongelmat käännetään julkisten kysymysten kielelle ja yksityisille huolille etsitään ja neuvotellaan ja sovitellaan ratkaisuja” (Bauman 2002, 66). Toisin sanoen kysymys on yhteisen poliittisen päämäärien määrittämisestä.

Baumanin maalaileman agoran perustana voisi toimia agonistisen pluralismin malli. Chantal Mouffe (2000, 13, 101–103) määrittelee agonismin keskeiseksi osaksi pluralistista demokraattista järjestystä. Se perustuu ajatukseen vastakkainasetteluiden me/ne väistämättömyydestä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Sen vuoksi poliittisen päätöksenteon ei tule perustua konsensuksen tavoitteluun, vaan päinvastoin dissensuskseen eli lähtökohtaisen erimielisyyden hyväksymiseen ja agonistiseen debattiin eri vaihtoehtojen välillä. Vastustaja ei nähdä kuitenkaan Carl Schmittin tavoin antagonistisena ”vihollisena”, joka täytyisi eliminoida, vaan kilpakumppanina, jonka olemassaolo on hyväksyttävä. Tällöin taistellaan vastustajan näkemyksiä vastaan kuitenkin kyseenalaistamatta hänen oikeuttaan puolustaa niitä. (Mouffe 2000, 13, 101–103.)

Millainen koulu voisi vastata muutoksen tarpeeseen ehkäistä liiallista yksilöllistymiskehitystä ja kontingentin maailman turvattomuutta? Miten koulu voisi kasvattaa yhteisen demokratian eteen toimivia aktiivisia kansalaisia? Seuraavassa hahmottelen näihin tehtäviin vastaavaa syventymisen koulua erityisesti demokratiakasvatuksen näkökulmasta.

Demokraattisten juurten kasvattaminen syventymisen koulussa

Kuten edellisessä luvussa esitin, globalisaation mukanaan tuomat sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset muutokset haastavat kansallisvaltioita ja koulutuspoliittista diskurssia, eivätkä vähiten vaatimusten kiihtyvän tahdin vuoksi (Salminen 2012, 267–271). Nämä muutosvaatimet kantautuvat kouluihin, sillä opetus ilmiönä ja koulu instituutiona eivät ole irrallaan yhteiskunnasta, vaan ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman ja yhteiskunnan muiden instituutioiden, kuten sosiaalihuollon, perheiden, uskontojen ja puolueiden kanssa. Tiedollisen auktoriteetin menetettyään koulu onkin joutunut avautumaan

yhteiskuntaan ja ulkopäin tuleville ”välttämättömiksi” määritellyille muutosehdotuksille ja sen tulee osoittaa pätevyytensä yrityksen tavoin (Deleuze 2005; Leuze, Martens & Rusconi 2007; Harni 2015b, 10). Pitkän historian omaavana toimintaympäristönä koulu ei kuitenkaan helposti muutu joustavien ja yllätyksellisten toimintamuotojen soveltamiskentäksi (Simola 2015, 127).

Seuraavassa utopiahahmotelmassani seuraan Hannu Simolan (2015, 127–130) ajatusta syventymisen koulusta, jossa keskeisenä lähtökohtana on ihmisyyteen syventyminen. Simolan ajatus on sovellus Sakari Saukkosen (1999; 2003, 107–111) ”hiljentymisen koulusta”. Tämä toimintamalli mahdollistaisi rakenteen, joka yhdistettynä radikaalidemokratiaan sisältöihin pystyisi vastaamaan notkean modernin haasteeseen kasvatukselle. Syventymisen koulussa nimensä mukaisesti pyritään syventymään keskeisiin kysymyksiin, joita tarkastellaan hitaammin ja perusteellisemmin. Koulu opettaisi tärkeitä ja merkityksellisiä, siksi myös vaikeita asioita yhteisöllisesti aikuisten ja lasten yhteistyössä. Tämä siitä syystä, että vaikeiden ja kompleksisten asioiden käsittely vie aikaa ja oppiminen vaatii joskus pinnistelyä (2015, 127–130). Kiperiä käsiteltäviä teemoja olisivat esimerkiksi: syrjäytyminen, eriarvoisuus, köyhyys, kärsimys, rasismi, väkivalta, luonnon tuhoutuminen. Ajankohtainen ja konkreettinen ilmiö olisi pakolaisuus. Kuten aiemmin esitin, maahanmuuttajien ja pakolaisten lisääntyessä erilaisuuden kanssa eläminen on yksi keskeisistä koulussa opeteltavista sisällöistä. Syventymisen koulun ideaalina on aidosti inklusiivinen, yhteinen lähikoulu, joka ottaa eri taustoista tulevat oppilaat vastaan sellaisina kuin he ovat ja järjestää tarvittavat tukimuodot oppilaiden tarpeiden mukaan (Simola 2015, 128). Myös John Dewey (1966, 20–22) on korostanut heterogeenisen oppilasjoukon yhteisymmärryksen vahvistavan demokraattista suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden kunnioitusta. Mutta ymmärrys ei tule itsestään, vaan se vaatii vuorovaikutussuhteiden intentioiden ja dynamiikan analysointia, itsetuntemuksen havainnointia sekä viestinnän harjoittelemista niin oppilailta kuin opettajilta (ks. Kallas, Nikkola & Räihä 2013).

Noin puolet opetusajasta olisi strukturoitua opetusta, jonka oppisisällöt valittaisiin yhteiskunnallisen merkityksen, oppilaslähtöisen mielekkyyden ja tiedollis-taidollisen syvällisyyden perusteella. Toinen puolisko olisi projektiluontoista, yhteistä ja yksilöllistä toimintaa, joka kytkeytyisi jollain tavalla teemoihin. Aikaa olisi ihmettelylle, pohtimiselle, identiteetin rakentamiselle. Koulun keskeisenä päämääränä olisi auttaa oppilasta kokemaan onnistumista ja löytämään oma kiinnostus- ja vahvuusalueensa. (Simola 2015, 127–128.) Näen, että omien vahvuuksien löytämisen lisäksi yhtenä merkittävänä tavoitteena olisi oman ”impotentiaalisuutensa” löytäminen, kuten Harni (2015a) ehdottaa. Sen tavoitteena on, että yksilö oppii löytämään ja ymmärtämään omat rajansa, hyväksymään itsensä puutteineen sekä kieltäytymään sellaisesta, mikä ei tunnu hyvälle.

Opettaja toimisi luotettavana aikuisena, jonka auktoriteetti perustuu siihen, että hänen uskotaan opettavan elämässä pärjäämisen kannalta olennaisia asioita (Simola 2015, 128). Tavoitteena olisi, että globalisoituvassa, kontingentissa ja kompleksisemmaksi muuttuvassa maailmassa koulu tarjoaisi yhden rauhallisen turvallisen ja syventymisen mahdollistavan paikan rakentaa identiteettiään ja kysyä mieltä askarruttavia kysymyksiä. Koska Bauman näki yhteisten asioiden piiriin kaventumisen uhkaavaan poliittista päätöksentekoa ja demokratiaa, on myös yhteisön osallisuuteen, aktiiviseen kansalaisuuteen ja demokratiaan juurtuminen keskeisessä roolissa syventymisen koulussa.

Tomperi ja Piattoeva (2005) näkevät radikaalidemokratian demokratiakasvatuksen keskeisenä muotona, sillä se on perustavanlaatuisia ja alkuperäisen merkityksensä mukaan juuriin (*radix*) menevää: ”demokratia tulee osaksi ihmisten elämäntapaa ja kulttuuria juurtumalla heidän käsityksiinsä hyvästä elämästä, kriittisestä ajattelusta ja kansalaisten hyveis-

tä.” Politiikka ei ole erillinen saarekkeensa, vaan se läpäisee koko elämän. Koulut ovat heille demokratian kasvupaikkoja, joissa toteutetaan ja harjoitellaan keskustelua hyvästä yhteiskunnasta, sen arvoista ja poliittisista päämääristä. Radikaalidemokratian tavoitteiksi he määrittelevät vallankäytön uudelleen politisoimisen, kansalaisyhteiskunnan vireyden, kansalaisten sosiaalisen ja taloudellisen tasavertaisuuden, kansalaisten itsehallinnollisuuden lisäämisen arjessa sekä yhteisvastuun, solidaarisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämisen. (Tomperi & Piattoeva 2005, 253–254.)

Radikaalidemokratia yhdistyy syventymisen koulun yhteiskunnalliseksi opettaviksi sisällöiksi seuraavasti: *demokratian*, vallan ja politiikan käsittäminen muuttuvina ja moniulotteisina ilmiöinä, *aktiivisen toiminnan taidot* eli kriittinen ajattelu, dialogi- ja argumentointitaidot, *yhteiskunnallisen viestinnän* ja kommunikaation tulkintataidot eli monilukutaito (monilukutaidon käsitteestä ks. esim. POPS2014, 22). Kirjoittajat tiivistävät oleelliset tiedot ja taidot politisoimisen ja politikoimisen kykyihin. Edellinen tarkoittaa poliittisen näkökulma ottamista asioihin ja politiikan havaitsemista piiloisista paikoista, jälkimmäinen toimivaa argumentointia, organisoituvaa yhteistoimintaa ja vaikuttamisen keinojen ja väylien löytämistä. Tärkeä osa demokraattista koulua on oppiensa mukainen toiminta, sillä muutoin eivät tietotaidot tule merkityksellisiksi eivätkä realisoitu. (Tomperi & Piattoeva 2005.)

Toisin toimimisen mahdollisuuksien näkeminen vaatii kaiken toiminnan käsittämistä poliittisesti potentiaalisena (Mouffe 2000) sillä

(v)aikutusvalta ei ole kaukana politiikan sfääreissä, vaan arkipäivässä ja elämässä jonka toisten kanssa jaamme. Jos yhteiskunnan säännöt, käytännöt, tavat ja rakenteet ovat yhteistä tuotostamme, silloin ne ovat myös jokaisen yksittäisen ihmisen tekoa. Ne muuttuvat jos me muutumme: tämän radikaalimpaa, juuriin menevämpää, demokratia ei voi olla. (Tomperi & Piattoeva 2005, 276–277.)

Kun poliittinen toiminta ymmärretään näin laajasti, voidaan hyödyntää kontingentin maailman mahdollisuuksia (Lorey 2015, 14) määrittelemällä ja toteuttamalla sellaista demokratiaa ja yhteisöllisyyttä, joka huomioi yksilöiden tarpeita sekä toimii sosiaaliseen tasa-arvoon ja yhteisvastuuseen perustuen. Tällainen demokratiakasvatus ei sulje silmiään rakenteellisilta ongelmilta tai muilta visaisilta kysymyksiltä, vaan sen sijaan niitä analysoidaan kollektiivisesti ja pyritään havaittujen epäkohtien kehittävään muuttamiseen.

Päätteenksi

Tässä katsauksessa tarkastelin Zygmunt Baumanin määrittelemää notkeaa modernia ja sen vaikutuksia nyky-yhteiskunnissa. Kuvailin sille ominaisiksi piirteiksi yksilöllistymisen, sääntelyn purkamisen ja prekaariuden, eli olemisen epävarmuuden, epävakauden ja ennustamattomuuden. Yhdistin nämä piirteet globaaliin kapitalismiin ja uusliberaaliin ideologiaan. Näiden kehityskulkujen kautta yksilön vastuulle sälytetään niin yksilölliset kuin rakenteelliset ongelmat, henkilökohtainen turvallisuus näyttäytyy uhatulta ja sosiaaliset siteet haurastuvat. Tämän myötä demokraattinen ja yhteisöllinen toiminta rappeutuvat, sillä yhteiseen asiaan panostaminen ei näytä kannattavalta, koska yhteisöltä ei välttämättä saa mitään takaisin. Samoja kehityskulkuja on havaittavissa koulutuksen alueella ja ne haastavat klassisia kasvatuksen ideaaleja tasa-arvosta, yhteisöllisyydestä ja demokratiasta.

Hahmottelin utopiaa syventymisen koulusta, joka pystyisi vastaamaan näihin notkean modernin asettamiin haasteisiin. Syventymisen koulu olisi paikka, joka tarjoaisi yhden rauhallisen, turvallisen ja syventymisen mahdollistavan paikan rakentaa identiteettiään muuten kontingentissa ja kompleksisemmaksi muuttuvassa maailmassa. Koulun periaatteita ovat syvälinen ja hidas oppiminen, oman impotentiaalisuuden löytäminen, erilaisuuden arvostaminen, agonistinen radikaalidemokratia ja poliittisen toiminnan arkipäiväisyys. Näen, että juurista lähtevä demokratiakasvatus syventymisen koulun kontekstissa voisi olla yksi lähtökohta, jonka kautta notkean modernin kasvatettavaa välineellistäviä ja yksilöiviä piirteitä voisi lähteä haastamaan. Lisäksi se mahdollistaisi kasvualustan sekä yksilön ja yhteisön että yksityisen ja julkisen välisen yhteyden muodostamiselle ja lopulta yhteisten poliittisten päämäärien eli julkisten kysymysten määrittämiselle kuten Bauman tarpeen esitti.

Kirjoitus perustuu osittain kirjoittajan pro gradu -tutkielmaan (Tervasmäki 2016).

Kirjallisuus

- Ball, Stephen 2012. *Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge
- Bauman, Zygmunt 2002 [2000]. *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Becker, Gary 2008. Human capital. *The concise encyclopedia of economics*. [www-lähde]. < <http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html> > (Luettu 6.10.2016)
- Biesta, Gert 2006. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal* 5 (3–4), 169–180.
- Biesta, Gert 2010. *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. London: Paradigm publishers.
- Biesta, Gert 2014. *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm publishers.
- Clarke, Matthew 2012. The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53 (3), 297–310.
- Deleuze, Gilles 2005. Jälkikirjoitus kontrolliyhteiskuntaan. Teoksessa Deleuze, Gilles (toim.) *Haastatteluja*. Helsinki: Tutkijaliitto, 118–125.
- Dewey, John. 1966. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The free press
- Glynos, Jason & Howarth, David 2007. *Logics of critical explanation in social and political theory*. London: Routledge.
- Harni, Esko 2015a. Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa Brunila, Kristiina, Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokyykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 102–111.
- Harni, Esko 2015b. Johdanto kontrollikouluun. Teoksessa Harni, Esko (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus kustannus
- Heywood, Andrew 2012. *Political ideologies. An introduction*. 5th edition. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Jarvis, P. 2008. *Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age. Lifelong learning and the learning society*. London: Routledge.
- Jokinen, Eeva & Venäläinen, Juhana. Prekarisaatio elettävämmäksi. *Sosiologia* 53 (3), 325–327.

- Kallas, Kai, Nikkola, Tiina & Räihä, Pekka. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa Nikkola, Tiina, Rautiainen, Matti & Räihä, Pekka (toim.) Toimen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal 2014 [1985]. Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics. London: Verso.
- Lahikainen, Lauri 2015. Oppimisen poliittinen taloustiede: Kriittinen pedagogiikka ja inhimillisen pääoman tuotanto. Teoksessa Harni, Esko (toim.) Kontrollikoulu – Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus kustannus, 152–171.
- Leuze, Kathrin, Martens, Kerstin & Rusconi, Alessandra 2007. New areas of education governance – The impact of international organizations and markets on educational policy making. Teoksessa Martens, Kerstin, Rusconi, Alessandra & Leuze, Kathrin (toim.) New arenas of education governance: The impact of international organizations and markets on educational policy making. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 3–15.
- Lorey, Isabell 2015. State of insecurity: Government of the precarious. Käännös Derieg Aileen. London: Verso
- Mouffe, Chantal 2000. The democratic paradox. London: Verso.
- Mundy, Karen. 2007. Educational multilateralism – origins and indications for global governance. Teoksessa Martens, Kerstin, Rusconi, Alessandra & Leuze, Kathrin (toim.) New arenas of education governance: The impact of international organizations and markets on educational policy making. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 40–56.
- Palonen, Kari 2003. Four times of politics: Policy, polity, politicking and politicization. *Alternatives* 28 (2), 171–186.
- Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Valtioneuvoston kanslia 2015. [www-lähde]. < http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDIS-TETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82 > (Luettu 8.11.2016).
- Rizvi, Fazal & Lingard, Bob 2010. Globalizing education policy. London: Routledge.
- Saastamoinen, Mikko 2010. Aktiivisen kansalaisen vastatulkintoja. Neuroottinen ja hylätty kansalainen. Teoksessa Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka (toim.) Hallintavalta. Sosiaalisen, talouden ja politiikan kysymyksiä. Gaudeamus: Helsinki, 230–253.
- Salminen, Jari 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos
- Saukkonen, Sakari 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Seppänen, Piia & Rinne, Rinne 2015. Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineessa. Teoksessa Seppänen, Piia, Kalalahti, Mira, Rinne, Risto & Simola, Hannu (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–58.
- Shamir, Ronen 2008. The age of responsabilization: on market-embedded morality. *Economy and Society* 37 (1), 1–19.
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan 2008. The governmentalization of the learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory* 58 (4), 391–415.
- Simons, Maarten, Lundahl, Lisbeth & Serpieri, Roberto 2013. The Governing of Educational in Europe: commercial actors, partnerships and strategies. *European Educational Research Journal* 12 (4), 416–424.
- Simola, Hannu, Rinne, Risto, Varjo, Janne & Kauko, Jaakko 2013. The paradox of the edu-

- cation race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy* 28 (5), 612–633.
- Simola, Hannu 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Szkudlarek, Tomasz 2013. Introduction: education and the political. Teoksessa Szkudlarek, Tomasz (toim.) *Education and the political*. Rotterdam: Sense publishers, 1–13.
- Tervasmäki, Tuomas 2016. Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto [www-lähde]. < <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201610114326> > (Luettu 16.1.2017).
- Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Virén, Eetu & Vähämäki, Jussi 2015. Mitä on tietokykykapitalismi? Teoksessa Brunila, Kristiina, Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 25–57.
- Värrä, Veli-Matti 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. 5. painos. Tampere: Yliopistopaino.
- Värrä, Veli-Matti 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa Saari, Antti, Jokisaari, Olli-Jukka & Värrä, Veli-Matti (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustilafilosofia aikalauskritiikkinä*. Tampere: Yliopistopaino, 87–122.

KM Tuomas Tervasmäki toimii väitöskirjatutkijana Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa.