

Risto Rinne

# Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka

On runsas kolmannesvuosisata siitä, kun hallitus antoi eduskunnalle lakiesityksen peruskoulu-uudistukseksi (1967). 1960- ja 1970-luvulla toimeenpantua uudistusta voidaan hyvällä syyllä yhä luonnehtia Suomen viime vuosikymmenten merkittävimmäksi koulutuspoliittiseksi reformiksi. Yhtenäiskoulu poisti vanhan rinnakkaiskoulun ja teki kansakoulusta viimein koko kansan koulun. Kaikkien kansanluokkien lapset istutettiin yhdeksäksi vuodeksi ikäluokkatovereiksi saman koulun penkeille yhtenäistä kansallista sivistystä saamaan, jos kohta myös sopeutumista ja työmoraalia opiskelemaan. Yhtenäiskoulu-uudistuksen keskeinen sanoma oli koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämisen sanoma. Peruskoulu nivoutui saumattomaksi osaksi suomalaista koulutuspolitiikkaa ja laajemmin ns. pohjoismaisen, toisinaan myös sosialidemokraattiseksi kutsutun, hyvinvointivaltion rakennustyötä. (ks. Esping-Anderssen 1999; Rinne, Kivirauma, Aro & Simola 2000).

Peruskoulun toteuttaminen ei Suomessa kuitenkaan ollut mitenkään itsestään selvää tai vaivatonta. Päinvastoin, yhtenäiskoulusta väännettiin rajusti kättä niin lehdistössä, komiteoissa kuin eduskunnassa. Vanha oppikouluväki ja poliittinen oikeisto kävi tiukkaa viivytystaistelua väittäen peruskoulun tuhoavan laadukkaan koulunkäynnin, estävän lahjakkuuksien esiinmarssin ja tasapäistävän ikäluokat, etenkin sen jälkeen kun aluksi mukana olleista yläasteen tasokursseista luovuttiin. Reformin takana taas olivat kansakouluväki sekä vasemmistopuolueet sosiaalisen tasa-arvon ja maalaisliitto/keskustapuolue alueellisen tasa-arvon nimissä. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996a; 1996b).

Tuon ajan koulutuspoliittisen ajattelun sävyjä kuvaa peruskoulukomitean ja peruskoulun opetussuunnitelmakomitean saomien lisäksi parhaiten ehkä vuoden 1971 koulutuskomitea, jota myös Itälän komiteaksi kutsutaan. Se johti yhteiskuntapoliittisten yleistavoitteiden pohjalta koulutuspolitiikan tavoitteet yhteiskunnallisen edistyksen hengessä seuraavasti:

”1. Yhteiskunnan jäsenten koulutustason kohottaminen sekä koulutuksen sisällön ja menetelmien uudistaminen tieteellis-teknisen ja yhteiskunnallisen kehityksen hallitsemisen edellyttämällä tavalla.

2. Koulutuksellisen tasa-arvoisuuden lisääminen koulutuskustannuksia ja koulutusmahdollisuuksia tasoittamalla sekä oppimisvaikeuksien voittamisen edellytyksiä parantamalla.



3. Koulutuksen arvo- ja asennesisällön uudistaminen demokraattisten periaatteiden ja yhteiskuntapolitiikan yleistavoitteiden mukaisesti.

4. Koulutuksen sisällön uudistaminen ottaen huomioon yleisinhimillisten ihmisoikeuksien sekä kansainvälisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan asettamat vaatimukset.

5. Koulutuksen uudistaminen siten, että yhä laajemmat kansalaispiirit pääsevät osallisiksi yhteiskunnan tarjoamista kulttuuripalveluksista ja saavat edellytykset kulttuurin jatkuvaan kehittämiseen ja rikastuttamiseen” (KM 1973:52, 101).

Pohjoismaat, Suomi niiden joukossa, ovat pitkään muodostaneet yhdenlaisen lintukodon, jossa on muuhun maailmaan nähden harjoitettu sangen autonomista, jos en sanoisi omintakeista, politiikkaa. Esimerkiksi ruotsalainen yhteiskuntatieteilijä Gösta Esping-Andersen (1999) kirjoittaa erityisestä pohjoismaisesta hyvinvointivaltiomallista, jolle ovat olleet ominaista vahva julkinen vastuu heikompiosaisista, tuloerojen vähäisyys, maksuttomien peruspalvelujen laaja tarjonta, naisten korkea itsellisyys ja työssäkäynti, täystyöllisyyden ideaali ja kansalaisten korkea keskinäinen solidaarisuus. Nämä ovat meille suomalaisillekin vuosikymmeniä olleet elämämme kiistattomia arvoja. Luonnollisesti maamme kansallinen koulutuspolitiikka on lujin sitein kytketty tähän pohjoismaiseen hyvinvoinnin malliin ja juuri koulutusta ja tasa-arvoisten kouluttautumismahdollisuuksien politiikkaa pidetty keihäänkärkenä kansakuntamme onnelle ja vauraudelle sekä kansalaisten keskinäiselle tasa-arvolle.

Viimeisimmän puolentoista vuosikymmenen aikana Suomen tilanne on muuttunut. Maa on tehnyt pesäeron itäiseen naapuriin ja liittynyt Euroopan Unioniin. Se on kokenut syvän laman kurimuksen ja ennätysmäisen työttömyyden. Joistakin menestyshäviöistä, kuten Nokiasta, on tullut Suomen kansallisen kil-

pailukyvyyn ylikansallinen lippulaiva ja ankkuri samaan aikaan, kun maailmankauppa on vapautunut ja kansalliset rajat madaltuneet. Suomen poliittinen ilmapiiri on selvästi koventunut ja vanhoja kansalaisetuksia, suojaverkkoja sekä demokraattisia hallitsemisrakenteita on nopeasti purettu. Myös maan koulutuspolitiikkaa on reivattu voimakkaasti. Kun vielä sukupolvi sitten maahan pystytettiin väellä ja voimalla pidentyvää yhtenäiskoulujärjestelmää, ovat nyt monet alkaneet peräänkuuluttaa rajumpaa kilpailua, jo varhain eriytyvää koulutusjärjestelmää ja lahjakkaille erinomaisille omia reittejään. Kasvatus- ja koulutusjärjestelmämme pitkiä perinteitä on ravisteltu päiväkodeista korkeakouluihin, eivätkä perhepoliittisten linjaustenkaan muutokset ole olleet vähäiset. Vuoden 1999 koululainsäädännön uudistuspaketti on yksi kulminaatio, johon koulutuspolitiikan ”uusi suunta” tai ns. ”kolmas aalto” on kirjattu.

Jo 1980-luvulla uuden politiikan ja uuden sinipunahallitusyhteistyön suunnannäyttäjänä, pääministeri Harri Holkeri vannoi puheessaan hämmästyttävän toteutuneesti nykypolitiikan nimiin

(Rinne & Vuorio-Lehti 1996b, 114-115):

”Uskottaessa kaikkien oppivan kaiken viritetään peruskoulutuksen tavoitteet liian korkealla. Yritettäessä kouluttaa koko väestö saavuttamattoman korkealle peruskoulutustasolle hukataan pienen kansakunnan taloudellisia ja henkisiä voimavaroja toivottomaan yritykseen. Näitä samoja koulutuksen voimavaroja tarvittaisiin kipeästi eri aloilla lahjakkuutensa osoittaneiden ryhmän kouluttamiseen kansainvälisen huipun tasolle. Vain siten voidaan säilyttää Suomen asema kansainväliseen tieteen ja talouden kovassa kilpailussa.” (HS 24.11.1987, 11.)

Tarkasteltaessa mitä tahansa suomalaisen koulutuspolitiikan dokumentteja historiallisina aikasarjoina tai esimerkiksi viimeaikaisia ”Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutki-

muksen kehittämissuunnitelmia” ei voi välttyä siltä mielikuvalta, että koulutusta kokonaisuudessaan ollaan oksastamassa yhä selkeämmin osaksi suomalaista taloudellista kilpailutarinaa ja sanomassa hyvästit perinteiselle sosiaalisille ja kulttuurisille arvoille. Tai kuten koulutuspolitiikan muutosta yhdeksässä maassa vertailevassa tutkimuksessa haastattelemamme suomalaiset asiantuntijat sanoivat:

”Se itse asiassa mun mielestäni on tässä yhteiskunnassa ole-massa jo, tai yhteiskunta niinku alko arvostaa yksilöä, joka nous sieltä barrikadin takaa ja alko vaatia oikeuksia. Täs mejän yhteiskunnassa tapahtu tämmöne muutos kokonaisuudessa ja koulu heijasteli sitä muutosta. Ja ehkä sitte tää kansainväline kehitys on sitte toinen asia, et nähtiin tällasen Suomen kansantalouden kilpailukyvyyn olevan niinku ykkösasia ja että kansainvälistyväs-sä maailmassa Suomi ei pärjää sellasella massalla vaan mejän pitä-s antaa myös lahjakkaammille mahdollisuuksii mennä eteen-päin omien taipumustensa mukaan. Että kyllä se siinä on, että piti vapauttaa näitä kärkiä, että tuetaan myös niitä.”

Uppsalan yliopistollisen sairaalan psykologin Håkan Eriks-sonin kirjoitus Dagens Nyheterissä 1990-luvun lopulla olisi puolestaan vallan hyvin voinut ilmestyä tämän päivän Suomes-sa – vaikkapa Yrjö Ahmavaaran ja Tatu Vanhalan kirjan ”Gee-nien tulo yhteiskuntatieteisiin” (2001) innoittamana:

”Joka neljäs ruotsalainen on liian tyhmä tähän maailmaan. Vähälahjaisille asetetaan nyky-yhteiskunnassa yksinkertaisesti aivan kohtuuttomia vaatimuksia. Noin neljäsosaa väestöstä ei tarvita työmarkkinoilla, koska heidän lahjoillaan ei kilpailla en-tistä vähemmistä ja vaativammista työpaikoista.”

Maan koulutuspolitiikan vahvat muutostuulet 1980-luvulta eteenpäin eivät ole suomalais-kansallista keksintöä. Maailmalla



yleistynyt ns. uus-liberalistinen koulutuspolitiikka on rantautunut myös Suomen maakamaralle. Uuden maailman ”globaaleissa” vaikutusaalloissa tässä ei ole mitään kummallista. Kummastella sen sijaan voidaan, ovatko kaikki ohjat maan koulutuspolitiikassa kansallisen hallituksemme käsissä ja onko se hyvin tietoinen harjoittamansa koulutuspolitiikan käänöksistä, ylikansallisista yhteyksistä, lähtökohdista, syistä ja seurauksista. Koulutuksen kentällä toimivien ei ole aina helppo nähdä ja tiedostaa tämän kaltaisten suurten muutosten vaikutuksia, sillä yhteiskunnassa harjoitettu koulutuspolitiikka asettaa yksittäisten toimijoiden tajuntaan ja tietoisuuteen rajat (ks. Bourdieu & Wacquant 1995), joiden sisällä uudet ideologiat muuntuvat kysele-

mättömiksi välttämättömyyksiksi ja nämä puolestaan suoranaiseksi hyveiksi.

Mitä sitten suomalaiselle koulutuspolitiikalle on tapahtunut uuden oikeistolaisemman poliittisen ilmapiirin ja, niin kuin maailmalla sanotaan, uus-liberalistisen koulutuspolitiikan valtavirran aikana? Lyhyesti ilmaistuna, Suomessa on pyritty omaksumaan lähes sellaisinaan suurin osa niistä kehityspiirteistä ja perusteluista, sekä siitä poliittisesta kielenkäytöstä joita globalisaation myötä hyökynyt ns. koulutuspolitiikan ”kolmas aalto” on esiin tuonut.

Kolmas aalto on kohoamassa osittain niistä pettymyksistä, joita toisen aallon meritokraattinen koulutusideologia tuotti. Usko meritokraattisen koulutuspelellisyyden reiluuteen alkoi hiipua niin vasemmalla kuin oikealla. Samaan aikaan 1990-luvun alun taloudellinen taantuma ja laaja nuorisotyöttömyys pakottivat arvioimaan koulutuspolitiikkaa uudella tavalla. Tämä kolmas, kovassa nousussa paraikaa oleva aalto merkitsee siirtymää meritokratian ideologiasta *vanhempainvallan ideologiaan (parentocracy)* (Brown 1997, 393-394). Tällöin olennaista on, että

”... Oppilaan koulutus on yhä enemmän riippuvainen vanhempien toiveista ja vauraudesta kuin oppilaan kyvyistä ja pyrkimyksistä”

Tähän siirtymään kytkeytyy suurisuuntaisia koulutusreformiohjelmia, joiden sloganeina toimivat iskulauseet kuten ”parential choice”, ”educational standards” ja ”free market”. Vanhemmille on annettava lisää päätäntävaltaa ylipäätään koulutusasioissa ja koulutusvalinnoissa. Massakoulutuksen mukana väitetään koulutusstandardien laskeneen ja ne tulisi nyt kohottaa korkealle tasolle samalla kun koulutuksen arviointia on tehostettava. Parhaiten koulutus toimii vapaiden markkinoiden periaatteita seuraten, väitetään, jolloin koulutus voi syystäkin mel-

ko voimallisesti eriytyä asiakaskunnan tarpeiden ja ostokyvyn mukaan.

Kolmas aalto ei rajoitu vain anglo-amerikkalaisen koulutuspolitiikan ja -ideologian piiriin, vaikka sieltä sen kotipesä lähinnä löytyykin. Kuten brittiläinen koulutussosiologi Geoff Whitty (1998, 3) toteaa, 1990-luku on ympäri maailmaa todistanut lukuisista yrityksistä rakentaa uudelleen ja purkaa, dereguloida valtiollista koulutusta. Whittyn mukaan keskeinen yhteinen nimittäjä näissä yrityksissä on ollut pyrkimys riisua keskitettyä koulutuksellista virkavaltaisuutta ja lisätä koulujen ja vanhempien autonomista päätösvaltaa. Avainsanoja ovat olleet mm. kouluautonomia, vanhempien valinnanvapaus, yksityistäminen, hajauttaminen, managerialismi, taloudellinen rationalisointi, tulosjohtaminen ja arvioinnin korostaminen.

Paljaimmillaan kolmannen aallon voidaan nähdä korostavan sanomaa, jossa tahdotaan sulkea valtio ulos koulutuksen pääpelaajan paikalta ja päästää markkinavoimat kentälle sisään: kärjistyneimmillään väitetään, ettei lopulta ole olemassakaan sellaista asiaa kuin yhteiskunta:

”There is no such thing as society, only families and individuals” (Brown 1997, 102; ks. Rinne & Nuutero 2000).

Kolmannen aallon pohjalta voidaan luonnostella seuraava 12-kohtainen uus-liberalistisen koulutuspolitiikan ylikansallinen ohjelma (Rinne 2000; Simola, Rinne & Kivirauma 1999; Rinne, Kivirauma & Simola 2001):

1. Vanhempien oikeus vapaaseen koulunvalintaan ja koulupiirien joustavoittaminen (parential choise),
2. Koulujen kilpailuttaminen, kerrostuminen ja profiloituminen sekä näihin kytkeytyvä imagonkohennus markkinointineen
3. Koululainsäädännön ja etukäteissäätelyn löystäminen (deregulaatio)
4. Koulujen ”yritystäminen” (managerialismi koulunjohtamisessa)





5. Opetussuunnitelmallinen hajauttaminen ja koulujen päätösvallan lisääminen sisältöasioissa
6. Korostettu ajattelu markkinavetoisuuden autuaallisuudesta suhteessa vanhan valtiobyrokratian kahleisiin
7. Siirtyminen rahoituksessa könttäbudjetointiin (slumpsum funding) yksityiskohtaisen momenttibudjetoinnin sijasta
8. Pyrkimys tulosvastuullisuuteen ja laatukoulujen palkitsemiseen
9. Koulujen ja opettajien työn jatkuvan arviointijärjestelmän pystyttäminen pyrkien ns. läpinäkyvään eli julkiseen arviointiin (ainakin toistaiseksi Suomessa kuitenkin julkisia koulujen ranking-listoja karsastetaan)
10. Lahjakkaiden ja kyvykkäiden erikoiskoulujen hyväksyminen
11. Koulujen yksityistäminen ja ulkopuolisen sekä vanhempien rahoituksen lisääminen (tässä Suomi edennyt vähiten)
12. Julkisten koulutusinvestointien ja määrärahojen karsiminen.

Tästä ”tusinaohjelmasta” on siis suurin osa maihinnoussut jo Suomeenkin. Pääosa muutoksista on uinut sisään koulutuspolitiikkaan pienten askelten periaatteella, hyvin hiljaisesti ja peiteltysti ilman isompia poliittisia päätöksiä tai lainsäädännöllisiä uudistuksia. Itse asiassa juuri jo mainittu pitkään haudutettu koululaitoksen kokonaislainsäädännön uudistus, joka siunattiin pitkän ja ristiriitaisen valmistelutyön jälkeen vuonna 1999 (SA 1999) on suurimmalta osin ikään kuin jälkikäteen siunannut useat jo käytännössä virkamiestyönä toimeenpannut koulutuspolitiikan ja hallinnonin muutokset.

Pahimmin olemme uus-liberaalisen koulutuspolitiikan ”tusinaohjelmasta” jäljessä siinä, ettei Suomessa toistaiseksi ole siirrytty laajassa mitassa koululaitoksen yksityistämiseen, vaan pitäytytty etenkin yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuskoulun kohdalla tiukasti valtiomonopolistisessa omistuksessa ja kansalaisten perusoikeudessa maksuttomaan peruskoulutukseen. Toinen seikka, jota yhä on jaksettu vastustaa, on koulujen ranking-listojen julkistaminen arvontien perusteella esimerkiksi lehdistössä, mikä on koulujen arkipäivää useissa vahvaa uusliberalistista koulutuspolitiikkaa toteuttavissa maissa. Englannissa ja USAssa on itsestään selvää, että asiakkailla on oikeus tietää koulun taso suhteessa muihin kouluihin ja koulun tasosta on tullut myyntivaltti vaikkapa alueen asunto-kaupassa. Myöskään van-



hempien osallisuus koulutuksen maksumiehinä ei ole maailmalta mitenkään poikkeuksellista. Kolmas jälkeenjääneisyys näkyy siinä, ettei tulosvastuuta Suomessa vielä ole ulotettu yksittäisten opettajien tasolle eikä opettajille vielä makseta ”tuloksellisuusrahaa”, minkä käytännön esimerkiksi Englannin opettajat joutuivat hyväksymään vuonna 2000 (Daily Mail 18.2.2000). Kaikkien uusliberalistisen koulutuspolitiikan tusinaohjelman kohtien suunnassa on Suomessa otettu pidempiä tai lyhyempiä askeleita, ja periaatteessa yksityistäminen, ranking-listat ja tulosrahat ovat täysin mahdollisia uudistetun lainsäädännön puitteissa.

Kun aiempina vuosikymmeninä inhimilliseen pääomaan tehtävät investoinnit pyrittiin kohdentamaan kaikkiin kansakunnan jäseniin, niin nyt asetelma näyttää muuttuneen. Koulutuksellisen tasa-arvon idea ja ajatus mahdollisimman pitkästä yhtenäisestä koulutuksesta ei aiempien vuosikymmenten tavoin enää elä. Tilalle on tullut ”erinomaisuuden tavoittelu” (Alladin 1995) ja ”markkinoiden logiikka”. Koulutusta ja sen myötä ihmisiä markkinoistetaan ja tuotteistetaan ja kysyntä saa ohjata tarjontaa markkinoilla: asiakkaiden ja rahoittajien valinnat muokata koulutusmarkkinoita ilman holhoavan valtion väliintuloa. (Lauder & Hughes 1999, 4-20).

Tätä uutta, inhimillisen pääoman kasvattamiseen pelkistynyttä koulutuspolitiikkaa voidaan tehdä ymmärrettäväksi ns. rationaalisen valinnan teorian kautta. Siinä yksilölliset toimijat ja yksilöiden sekä vanhempien suorittamat koulutukselliset valinnat nähdään inhimillisen toiminnan luonnollisina rationaaliteetteina. Rationaalisen valinnan teoriassa lapset, nuoret ja heidän perheensä nähdään rationaalisisina toimijoina, jotka valitsevat tarjolla olevista vaihtoehdoista aina ne, joiden he arvioivat tuottavan parhaan hyödyn kustannuksiin nähden (Breen & Goldthorpe 1997, 275).

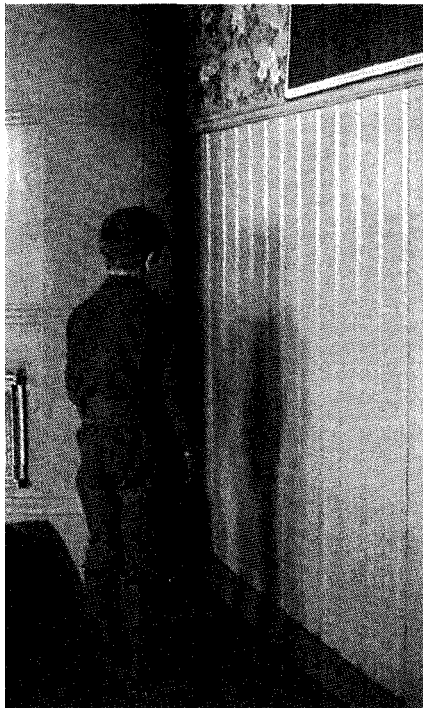
Tällaista ajattelua on kuitenkin kritisoitu siitä, että se tarkastelee lapsia ja perheitä ikään kuin vapaina valitsijoina vapailla markkinoilla eikä ota huomioon koulutusvalintojen sosiaalista määrittynoisyyttä. Yksilöiden välistä kilpailuttamista kannustavan koulutuspolitiikan palkinnot tulevat kuitenkin mitä ilmeisemmin kasautumaan entistä vahvemmin huipuille. ”Voittaja saa kaiken” (The Winner-Take-All-Society) –yhteiskunnassa voittajina selviävät todennäköisimmin harvat - liike-elämän menestyjien ja juonikkaiden keinottelijoiden lisäksi pieni osa keskiluokkien ja koulutettujen professioiden jälkeläisistä. Häviäjien yhteistä häpeää saavat kantaa kaikkein heikoimmissa lähtöasemissa sosiaalisesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti olevat väestönosat. Koulutuspuelin pelaaminen alkaa muistuttaa urheilu- ja viihdeteollisuutta, joka rakentuu huipputähtien ja avainpelaajien menestyksen ympärille. Tällaisen koulutuksen kentällä suuret joukot käyvät turhaa kamppailua kimaltelevista palkinnoista saaden osallistua korkeintaan sauvakävelyyn tai katsoomossa istumiseen. Suuri enemmistö jää palkintosijojen ulkopuolelle. Seurauksena on pahimmillaan rahojen, voimavarojen ja ajan tuhlausta lähes koko ikäluokan kulkiessa yhä pidempien koulutusputkien ja kovempien kilpailujen kautta työmarkkinoille ja elämään, jossa koulutuksen lupaukset kääntyvät epävarmoiksi työmarkkina-aseiksi ja yhä uusiksi turnajaisiksi. (Frank & Cook 1995; Lauder & Hughes 1999, 24-25; Chubb & Moe 1990; Whitty, Power & Halpin 1998).

Uusi politiikkakehys ja etenkin koulutuksen markkinamuotoisuus luovat niin koulutuksen kuluttajille kuin tuottajille uuden moraalisen ympäristön – kokonaisen uuden kaupallisen sivilisaation järjestyksen (Benton 1992, 118). Kouluissa, korkeakouluissa ja yliopistoissa tämä uusi moraalinen ympäristö tutustuttaa meidät ”itsekkyyden kulttuuriin” kuten Lontoon yliopiston koulutuspolitiikan tutkija, Karl Mannheim-oppituolin haltija Stephen Ball

(2001) muutosta kuvaa. Henkilökohtaisia motiiveja arvostetaan enemmän kuin persoonattomia arvoja.

”Motivaation tuottajat” on sisäänvedetty julkisen johtamisen täysin uudenlaiseen paradigmaan. Tämä tuottaa suhteita ja arvoja, jotka sitovat yhteen kilpailevan käyttäytymisen ja kamppailun oman hyödyn saamisesta. Tulemme todistamaan kilpailun arvostamisen voittokulkua ja sen arvojen leviämistä koulutukseen ja kasvatukseen, jolloin syntyy eettisesti uudenlaisia opetussuunnitelmia kouluissa ja kouluja varten, väittää Ball. Samalla vakiinnutetaan moraalinen ”vastaavuus” julkisen huolenpidon ja liike-elämän huolenpidon välillä, julkisen ja yksityisen välillä.

Näiden uudistuksien laajuus ja monimutkaisuus on henkeäsalpaavaa. Ne nitovat yhteen kokonaisuuden, joka sisältää sellaisia politiikan teknologioita, jotka suhteuttavat markkinat johtamiseen, tehtävien suorittamiseen sekä valtion luonteen muutokseen. Ei ole kyse siitä, että oltaisiin hylkäämässä valtion rooli säätelijänä, vaan siitä, että pystytetään säätelylle uusia muotoja. Tätä voidaan kutsua ”säädellyksi säätelynpoistoksi”. Uudet suhteet valtion ja julkisen sektorin välillä tulevat esiin etenkin silloin, kun tutkitaan eri vaihtoehtoja siitä, kuinka julkiset varat kohdenneetaan ja tehdään palveluiden tuot-



Koulupoika 1930-luku

tajista keskenään kilpailevia ottelijoita. Yhtiöittäminen ja yksityistäminen ovat tässä kontekstissa tärkeitä poliittisia valintoja.

Iso-Britanniassa näitä valintoja on ajettu eteenpäin erityisellä kiihkolla. Ensin Thatcherin ja Majorin konservatiivisissa hallituksissa, ja jälkeinpäin Labourin termein ”kolmannella tiellä”; käyttämällä korvike- tai kvasimarkkinoita ja sopimuksien ulkoistamista, yksityistämistä sekä julkisen ja yksityisen uuden kumppanuuden erilaisia muotoja (ks Ball 2000a).



Välitunnilla, 1970-luku, Helsinki

Michael W. Applen (1998, 181-187) mukaan yllä kuvatun uusliberalistisen koulutuspolitiikan taustalta hahmottuu erikoinen demokratiakäsitys. Kysymykset demokratian sisällöstä ja kansalaisuudesta saavat uudenlaisen tulkinnan. Demokratiasta tulee tässä tulkinassa ensisijaisesti taloudellinen käsite. Koulutuspoliittiset päätökset perustuvat uskoon markkinoiden oikeudenmukaisesta toiminnasta. Markkinat ovat yksinkertaisesti paras mahdollinen mekanismi kuluttajiksi tyypistettyjen kansalaisten onnellisuuden turvaamiseksi. Eli yksinkertaisesti: koulutus on siirretty kulttuurin ja sosiaalisen kentiltä talouden kentälle. (Ball 2001; Jauhainen, Rinne & Tähtinen 2001; Kivirauma 2001).

Yllä luonnehditut koulutuspolitiikan muutossuunnat näyttävät olevan yhteisiä kaikkialla jälkiteollisessa maailmassa. Ne edustavat globalisoituvan ja verkostoituvan maailman uutta koulutusajattelua, joka on yhteydessä laajempiin taloudellisiin, yhteiskunnallisiin ja ideologisiin muutoksiin. Eri kansakuntien historiallisissa traditioissa ja kulttuuris-yhteiskunnallisissa kehikoissa ”uusi” koulutuspolitiikka saavuttaa kuitenkin erilaisen aseman, oman ilmeensä ja voimansa. Vaikka koulutus on kaikkialla teollistuneissa maissa nähty olennaisena osana yhteiskuntien taloudellista hyvinvointia, niin erityisen suuret odotukset koulutukseen on kohdistettu pohjoismaissa. Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiomallissahan koulutuksen avulla on tavoiteltu vakavasti myös yhteiskunnallista tasa-arvoa ja -oikeudenmukaisuutta, jolloin koulutuspolitiikan käänne tuntuu erityisen jyrkältä. (Simola, Rinne & Kivirauma 1999; Kivirauma & Rinne 2000).

Kansallisia koulutuspolitiikkoja ei voida poistaa koulutuksen globaalilta esityslistalta, eivätkä kansallisvaltiot ole menettäneet poliittisten päätöstensä kontrollia ja muodostuneet vain osaksi globaalien markkinoiden logiikkaa.

Kuitenkin käynnissä on lähentymisprosessi koulutuksen ja sosiaalisen hyvinvointipolitiikan välillä. Se näkyy monissa maissa, jotka omaavat hyvin erilaisia politiikan ja sosiaalisen hyvinvoinnin historioita. Kyse on paradigmojen lähentymisestä, sellaisten toimintatapojen esiin kutumisesta, joissa perimmäiset periaatteet ja teknologiat sekä samanlaiset toimintamekanismit ja samankaltaiset ensimmäisen ja toisen asteen vaikutukset ovat yleistymässä (ks myös Ball 1998 ja Ball 2000b).

Kansallisvaltiot eivät silti kulje vain yhteen suuntaan. Englantia puhuvissa valtioissa liike on kohti suurempaa yhtenäisyyttä ja keskushallintaa, paluuta 1800-luvun liberaaliin politiikkaan sekä koulutuksen näkemiseen mahdollisuutena hankkia voittoja. Mannermaisissa valtioissa on näköpiirissä suuntaus kohti suurempaa vallanhajautusta ja instituutioiden autonomiaa sekä uuden julkisen johtamisen paradigman esilletuloa. Myös kilpailusuhteet ovat kehittyneissä julkisen sektorin ja yksityisten tuottajien välille, mikä saattaa jo nyt tarkoittaa uusien yksityisten, voittoatavoittelevien koulutuksen tuottajien esiintuloa.

Tekemiemme vertailevien koulutustutkimusten (Simola ym. 1999; 2000) nojalla on suhteellisen helppo vastata kysymykseen suomalaisen koulutuspolitiikan muutoksen alkuperästä ja koko kansan koulua koskevan utopian uudelleenrakentumisesta eli siihen onko käännettä pidettävä ensisijaisesti suomalaisena vastauksena johonkin suomalaisen koulutusjärjestelmän ongelmiin, vai onko se pikemminkin kansainvälisten koulutusideologioiden soveltamista suomalaiseen kontekstiin. Kyse on epäilemättä jälkimmäisestä vaihtoehdosta. (Ks. Apple 1998; Alladin 1995; Frank & Cook 1995; Rose 1999) Kyse on selvästikin suomalaisen koulutuspolitiikan linjauksen muuttamisesta, ei minkään ajankohtaisten ja konkreettisesti osoitettujen ongelmien korjaamisesta.



## Kirjallisuus

**Ahmavaara, Y. & Vanhala, T.** 2001. Geenien tulo yhteiskuntatieteisiin. Jyväskylä: Atena.

**Alladin, I.** 1995. Equality and Excellence in Education: Contradictions of Resent educational reforms. Teoksessa J. Zadja, K. Bacchus & N. Kach (eds.): Excellence and Quality in education. Albert Park: James Nicholas Publishers, 23-33.

**Ball, S. J.** 1998. Big policies/ Small World: an Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-129.

**Ball, S. J.** 2000a. Market Mixes, Ethical Re-tooling and Consumer Heroes: Education Markets in England. Paper presented at the International Symposium "Economy, public education and Democracy", Ascona.

**Ball, S. J.** 2000b. Urban Choice and Urban Fears: The Politics of Parental Choice. Paper presented at the Urban education Conference, Wien.

**Ball, S. J.** 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatustieteellinen seura, 21-43.

**Benton, T.** 1992. Adam Ferguson's Critique of the "Enterprise Culture". Teoksessa P. Heelas & P. Morris (toim.) The values of the Enterprise Culture: the Moral Limits of Markets. London: Routledge.

**Bourdieu, P. & Wacquant, L.** 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Jyväskylä: Joensuu University Press.

**Breen, R. & Goldthorpe, J.** 1997. Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and society* 9 (3), 275-305.



**Brown, P.** 1997. The "Third Wave". Education and the Ideology of Parentocracy. *British journal of sociology of education* 11, 65-84.

**Chubb, J. & Moe, T.** 1990. Politics, Markets and American's Schools. Washington, DC: The Brookings Institution.

Daily Mail 18.2.2000

Esping-Andersen, G. 1999. Social Foundations of Postindustrial Economies. New York: Oxford University Press.

**Frank, R. & Cook, P.** 1995. The Winner-Take-All Society. New York: Free Press.

HS 24.11.1987, 11

**Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J.** 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatustieteellinen seura.

**Kivirauma, J.** 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa

- A. Jauhainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Kivirauma, J. & Rinne, R.** 2000. Education and Social Exclusion in New Europe: Finland as a Model Pupil in the European Lesson of Educational Politics. Teoksessa G. Walraven, C. Parsons, D. Van Ven & C. Day (toim.) *Combating Social exclusion Through Education*. Leuven: Garant, 29-50.
- KM** 1973:52. Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lauder, H. & Hughes, D.** 1999. Trading in Futures, Why Markets in Education Don't Work. Buckingham: Open University Press.
- Rinne, R.** 2000. The Globalisation of Education – Future Aspects of Nordic education in the New EU Millennium. *Educational Review* 52 (2), 131-142.
- Rinne, R., Kivirauma, J., Aro, M. & Simola, H.** 2000. European Youth Facing the New Educational Politics and Governance. Comparative Survey on Five National Cases. (2001) (toim.) (painossa)
- Rinne, R. & Nuutero, A-K.** 2001. Tyytyväisenä peruskouluun: turkulaisvanhempien näkemykset lastensa opinahjosta. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja*. (painossa)
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M.** 1996a. Tasa-arvon suuri masuuni: muistutuksia 1960- ja 1970-lukujen peruskoulukeskustelusta. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström A. & Lipsanen, S. (toim.): *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus*, 36-65.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M.** 1996b. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. *Tutkimus* 2/1996. Opetushallitus.
- Rose, N. 1999. *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SA** 1999. *Koulusäädökset. Lakikokoelma*. Helsinki: Edita.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J.** 1999. National Changes in education and Education Governance. Teoksessa S. Lindblad & T. Popkewitz (toim.) *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Uppsala Report on education 34. Uppsala University, 42-64.
- Whitty, G. 1998. *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D.** 1998. *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.

# Oppioikeus tänään ja tulevaisuudessa

