

LIBERALISMI, KOMMUNITARISMI JA UUSLIBERALISMI – KOULUTUSPOLITIIKAN VIITEKEHYKSET?¹

Jyrki Hilpelä

Tutkin artikkelissa miten liberalistisen tradition rajoissa muodostuneet ajatussuunnat sopivat suomalaisen koulutuspolitiikan vaiheiden jäsentämiseen. Pysin jäljittämään aatteelliset elementit rekonstruoitavissa olevan toiminnan sisällöistä. Se, mihin toimijat itse uskoivat ja minkä subjektiivisen merkityksen he toiminnalleen antoivat, on toinen asia. Lopuksi hahmottelen suomalaisen koulun tulevaisuutta edellä rakennetussa viitekehyksessä.

Liberalismi kolmannen säädyn vapausliikkeenä

Liberalismi viittaa sanana vapauteen: liber (lat.) tarkoittaa vapaata, itsenäistä ja vapaasyntyistä (orjan vastakohtana). Aatteena liberalismi kytkeytyy siihen valtaisaan mullistukseen, joka siirsi Euroopan feodaaliset yhteiskunnat kapitalistiseen tuotantotapaan. Tuon hyvin monisäikeisen tapahtumakulun yksi juonne on valtasuhteiden muutos: feodaalisissa oloissa vähämerkityksellinen ns. kolmas sääty nousi vaikutusvallassa papiston ja aatelin rinnalle ja ohikin. Se vapautui kahleista, jotka aikaisemmassa yhteiskuntajärjestyksessä sen osana olivat olleet.

Kapitalistiselle tuotantotavalle tehtiin tilaa purkamalla feodaalisia rajoituksia. Taloudellinen liberalismi otti tuolloin ensi askeleitaan. Sen suureksi teoreetikoksi kohosi skottilainen Adam Smith (1723–1790), joka vakuutti, että kokonaisuuden etu toteutuu varmimmin silloin kun jokainen markkinoiden puitteissa ajaa omaa etuaan. Taloudellisen vapauden vaatijoiden iskulauseeksi kiteytyi ranskalaisen de Gournay'n sanonta ”laissez faire, laissez aller” (antakaa tehdä, antaa mennä) (Hoffmeister 1955). Sittemmin on tullut tavaksi puhua laissez faire -kapitalismista tarkoittaessa poliittisesta sääntelystä vapaata markkinoiden toimintaa.

Taloudellisen ohella kolmas sääty kaipasi poliittista vapautta. Minimissään se tarkoitti vapautta vallanpitäjän mielivallasta ja tämän vaatimuksen täytyttyä mahdollisuutta osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Poliittinen vapaus perusteltiin eräiden 1600-luvun ajattelijoiden (mm. Grotius, Pufendorf, Locke, Hobbes) esiin nostamalla luonnonoikeusteorialla. Luonnonoikeuden periaatteiden ehdottomuuteen ja muuttumattomuuteen eri ajattelijat uskoivat jossain määrin eri asteisesti. Pisimmälle meni Hugo Grotius, jonka mukaan luonnonoikeus oli Jumalankin yläpuolella (Tenkku 1963, 29–30; Cassirer 1998, 321–322). Kolmannelle säädylle tärkeät vapaus ja tasa-arvo saivat nekin luonnonoikeudellisen perustelun. Vapaus merkitsi muun muassa ajatuksen-, sanan- ja uskonnonvapautta. Tasa-arvo perusteltiin kaikille ihmisille yhtäläisesti kuuluvalla ihmisarvolla. (Tenkku 1963, 127–132.) Luonnonoikeudellisella ajattelulla on ollut kauaskantoiset seuraukset. Se on perustana kaikille sittemmin esitetyille kansalaisen oikeuksien ja yleisemmin ihmisoikeuksien vaatimuksille. (Lohmann & Gosepath 1998, 8.)

On tärkeää huomata, että ihmisen oikeudet ja velvollisuudet pyrittiin perustelemaan rationaalisesti, vedottiin järjen syihin. Perusteluksi ei kelvannut aikaisempi pitkäaikainenkaan tapa, ei

¹ Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.) 2007. Kasvatus- ja koulukysymys vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29, 643–675.

myytti, ei jumalallinen ilmoitus, ei auktoriteetti. Kolmannen säädyn nousun siivittämä valistusfilosofia ilmentää vankkumatonta uskoa ihmisjärkeen ja epäluuloa suhteessa perusteluihin jotka eivät nojaa järkeen.

Liberalismin keskeiset elementit, jotka kasvavat kolmannen säädyn pyrkimyksistä ja vaikutusvallan kasvusta, ovat selvästi esillä jo 1700-luvun lopulla. Ne ovat taloudellinen ja poliittinen vapaus, luottamus ihmisjärkeen sekä individualismi.

John Stuart Millin yhteiskunnallis-poliittinen liberalismi

Liberalismi systemaattisesti esitettynä aatteena tuo useimmille mieleen John Stuart Millin (1806–1873). Mieleenjohtuma on hyvin perusteltu: Millin ajattelu on kiintopiste, jonka suhteen jokainen jälkeen tuleva liberalistisesti orientoitunut ajattelija muotoilee kantansa.

Teoksensa *On Liberty* alkuriveillä Mill toteaa kirjansa käsittelevän yhteiskunnallista vapautta. Hänen tavoitteenaan on kartoittaa se yhteiskunnan yksilöön kohdistama vallankäyttö, jota voidaan pitää perusteltuna ja hyväksyttävänä. Sen yli menevä vallankäyttö on perusteetonta ja puuttuu aiheettomasti yksilön vapauteen. (Mill 1859/1991, 23.) Yksilön vapautta rajoittavat Millin mukaan hallitsijan lisäksi yleinen mielipide sekä tavat. Niiden harjoittama kontrolli on usein liiallista ja mittapuut tarpeettoman ahtaat. Hyväksyttävää vallankäyttöä on Millin mukaan vain seuraava: yhteiskunta saa käyttää valtaa yksittäiseen kansalaiseen nähden ja tämän tahdon vastaisesti vain estääkseen tätä vahingoittamasta muita. Ihmisen oma hyvä ei ole riittävä peruste hänen toimintaansa puuttumiselle. Yhteiskunnalle ihminen on tilivelvollinen vain käyttäytymisestä, joka koskee toisia. Sen käyttäytymisen osalta, joka koskee vain häntä itseään, hänen itsenäisyytensä on absoluuttinen. (ibid., 30–31.) Millin periaate on aikaansaanut päättymättömän keskustelun siitä, mikä loppujen lopuksi koskee vain itseä ja miten se on erotettavissa siitä, millä mahdollisesti on toisia koskevia ei-toivottuja vaikutuksia.

Mill on itse vastannut mainittuun kysymykseen konkretisoimalla yksilön absoluuttisen vapauden aluetta. Siihen sisältyvät tietoisuuden ilmiöt kuten omantunnon ja ajattelunvapaus sekä oikeus omiin tunteisiin ja mielipiteisiin. Ajattelunvapauden kanssa kuuluu erottamattomasti yhteen vapaus ilmaista ja julkaista mielipiteensä. Yksilöllä on myös oikeus omiin mieltymyksiin ja omintakeiseen elämänsuunnitelmaan – olkoonkin ne muiden mielestä miten hupsuja tahansa. Yksilöillä on vapaus liittyä yhteen minkä tahansa sellaisen toiminnan merkeissä mikä ei tähtää muiden vahingoittamiseen edellyttäen, että he eivät ole alaikäisiä, pakotettuja tai huijattuja. Mill myös toistaa jo Kantilta tutun periaatteen, jonka mukaan jokaisella on vapaus pyrkiä omaan hyväänsä omalla tavallaan edellyttäen, että suo saman muille eikä vahingoita näiden pyrkimyksiä. Mikään yhteiskunta, jossa ei täydessä mitassaan kunnioiteta edellä mainittuja vapauksia ei Millin mukaan ole vapaa. (ibid., 33.)

Mill puolustaa peräänantamattomasti oikeutta yksilölliseen elämäntapaan, yhtenä perusteluna se, että elämäntapojen moninaisuus on ehtona yhteiskunnalliselle edistykselle (ibid., 73). Millille epäsovinnaisuus on hyve. Kyselemätön mukautuminen perittyyn ja vallitsevaan merkitsee kehityksen pysähtymistä. Tarvitaan omaperäisiä ja rohkeita ihmisiä löytämään uusia totuuksia, osoittamaan valistuneempia käytöstapoja, näyttämään parempaa makua, aloittamaan uusia käytäntöjä ja ylipäänsä tuomaan hyviä asioita, joita ei ennen ollut. (ibid., 80.) Visionsa toteutumista Mill

arvioi yllättävän pessimistisin äänenpainoin: maailmassa hallitsee keskinkertaisuus; yksilöitymisen sijaan ihmiset näyttävätkin samanlaistuvan. Eurooppalainen kulttuuri on vaarassa pysähtyä. Edistyksen jakso olisikin siis jo takanapäin. (ibid., 81–89.)

Utilitaristina Mill pitää onnellisuutta elämän päämääränä. Se merkitsee mielihyvää/nautintoa (pleasure) ja tuskan (pain) poissaoloa. Nautinnot eivät kuitenkaan ole Millille samanarvoisia: hänestä älyn, tunteen, mielikuvituksen ja moraalien (esimerkiksi hyveen harjoittaminen) nautinnot ovat verrattomasti aistillisten yläpuolella. Henkisillä nautinnoilla on ihmiselämässä etusija suhteessa ruumiillisiin. (Mill 1863/1987, 16–18.)

Millillä on ilmeisen korkealentoisia ajatuksia ihmisen kutsumuksesta eikä hän siksi voi olla pahoittamatta mieltään havaitessaan, että monet ihmiset elävät kuin ”siat”, ruumiilliset nautinnot elämän pääsisältönä. Syiksi Mill mainitsee ihmisluonnon häilyvyyden ja henkisen velttouden. Aistinautintoja haetaan terveydenkin kustannuksella. Kyky jalompiin tunteisiin on hento taimi, joka huonossa hoidossa helposti kuihtuu. (ibid., 20–21.) Tämä on onnetonta, koska Millin mukaan itsekkyuden ohella juuri henkisen viljelyn puute tekee ihmiselämän epätydyttäväksi (ibid., 25.) Kasvatukseen tulee suojella ja vahvistaa sitä hentoa tainta, joka kurottaa kohti ihmisen korkeampien kykyjen täysimittaista aktualisoitumista. Hengenheimolaisekseen kasvatusajattelussa Mill mainitsee tunnetun uushumanistin Wilhelm von Humboldtin (1767–1835) (Mill 1859/1991, 73; Mill 1873/1960, 179).

Vapaus on olennainen edellytys metodille, jota Mill suosittaa kykyjen kehittämiseen. Toiminnan mukauttaminen pelkästään tapaan ei ole suositeltavaa, koska silloin tapa valitsee ihmisen puolesta eikä hän niin ollen käytä täysimittaisesti kykyjään. Henkisiä kykyjä harjoitetaan juuri valintoja tekemällä. Niin havainto-, erottelu-, arvostelu- kuin moraalikykykin kehittyvät käytön myötä. Kasvava ihminen on siis asetettava tilanteisiin, joissa häneltä edellytetään harkittuja valintoja. (Mill 1859/1991, 73–75.) Uudet tilanteet ovat kasvattavia, koska niissä ihminen joutuu käyttämään kapasiteettinsa täysimittaisesti. Kun Mill ei tätä kirjoittaessaan ole ajatellut niinkään lapsia kuin jo lähes aikuisia, jää valitsemismetodin sopivuuden eri ikäkausien mukaan eriytynyt tarkastelu jälkeen tuleville pedagogeille.

Jos tässä olisi kaikki, mitä Mill etiikasta ja kasvatuksesta sanoo, voisimme sielumme silmin nähdä yhteisön, jossa yksilöt toisistaan riippumatta maksimoivat kukin omaa onneaan harjoittamalla korkeampia kykyjään. Toisistaan piittaamatta he niin sanotusti toteuttaisivat itseään. Kun kukin pyrkisi omalla kohdallaan tulemaan mahdollisimman onnelliseksi, olisi onnen kokonaisuus yhteisössäkkin maksimissa. Mutta kuten Mill huomauttaa, ei omaa onneaan saa asettaa etusijalle suhteessa muiden onneen. Kunkin tulee ymmärtää, että hänen onnensa ja kokonaisuuden hyvä liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Silloin ei voi tulla onnelliseksi toimimalla yleistä hyvää vastaan. Omaelämäkerrassaan Mill kertoo, miten hän nuoruusiän vaikean masennuksen jälkeen oivalsi, että onnellisuus tulee sivutuotteena silloin kun ihminen pyrkii edistämään toisten onnea tai yleisten ihanteiden toteutumista. (Mill 1873/1960, 100–101.) Kasvatuksen tehtävä on luoda se sidos, joka liittyy toisiinsa yksilön onnen ja kokonaisuuden hyvinvoinnin (Mill 1863/1987, 28).

Mikä saa ihmisen edistämään yleistä onnellisuutta? Jos hän tulee onnelliseksi jostakin muusta, miksi hän ei asettaisi sitä etusijalle? Utilitaristinen moraalinen ei Millin mukaan tässä suhteessa eroa muista moraalista: vastaus on velvollisuudentunne. Poikkeaminen siitä, minkä tietää oikeaksi ja johon velvollisuudentunne velvoittaisi, aiheuttaa tuskan tunteen. Velvollisuudentunteeseen

kytkeytyy joukko muita tunteita, jotka muodostavat sille eräänlaisen kasvualustan. Mill ei erittele niitä tarkemmin, hän tyytyy vain viittaamaan esimerkiksi sympatiaan, rakkauteen, pelkoon, lapsuuden muistoihin, itsearvostukseen ja haluun tulla muiden arvostamaksi. Ihmisen, joka tekee väärin, on voitettava koko tämän tunnekimpun aikaansaama vastus. Moraalikasvatuksen tehtävä on luoda kasvavassa juuri tällaisia moraaliin kiinteästi liittyviä tunteita. Ne eivät synny luonnonvoimaisesti: on ihmisiä, joilta moraalia tukevat tunteet puuttuvat. Heiltä puuttuu silloin sisäinen peruste moraalin mukaiseen toimintaan. Vain rangaistuksen pelko, etujen tavoittelu tai miellyttämisen halu saa heidät seuraamaan moraalinormeja. (ibid., 40–42.)

Millin kirjoissa nousevat esiin seuraavat arvot: vapaus itsemääräämisenä, itsensä kehittäminen, yksilöllisyys, yhteisen hyvän edistäminen, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, viimeksi mainitut siinä peräänantamattomuudessa, jolla Mill vastustaa sekä orjuutta että naisen alistamista (Mill 1873/1960, 187 ja Mill 1869/1981). Kaiken taustalla kokoavana arvona on utilitarismin mukaisesti onnellisuus. Yksilöllisen itsensä kehittämisen ja yhteisen hyvän epätietoisuuden edistämisen välillä on ilmeisen jännitteinen suhde. Ongelmallista on myös se, että Mill rajaa tutkimuksensa pelkästään yhteiskunnalliseen vapauteen eikä tarkastele sitä suhteessa taloudelliseen vapauteen.

Koulutuspolitiikan näkökulmasta Mill viittaa kahteen selvästi erilliseen suuntaan. Henkisen viljelyn ja jatkuvan itsensä kehittämisen keskeisyys ihmiselämässä edellyttää järjestelyä, joka antaa kyseiselle toiminnalle riittävän pohjan. Koska Mill ei pidä tuota toimintaa minkään ryhmän etuoikeutena, on järjestelyn koskettava kaikkia. Se merkitsee koulunkäyntimahdollisuuden tarjoamista tasa-arvoa korostaen jokaiselle. Toiseen suuntaan vievät Millin arvossa pitämät erilaisuus ja moninaisuus. Ne ylläpitävät Millin mukaan vireää keskustelua ja synnyttävät uusia ideoita toisin kuin yhdensuuntainen kulttuuri. Silloin koulut voisivat olla mitä moninaisimpien yhteisöjen ylläpitämiä. Koulusivistys tuskin muodostuisi kansallisella tasolla yhtenäiseksi.

John Rawlsin moderni versio

Jos John Stuart Millin *On Liberty* on liberalismien kiteytys ja ohjelmanjulistus 1800-luvulla, omistaa John Rawlsin *A Theory of Justice* saman aseman 1900-luvulla. Rawlsin kirja on kunnianhimoinen yritys antaa liberalismien hengessä raamit ihmiselämälle kokonaisuudessaan. Avainkäsite on oikeudenmukaisuus. Rawlsin laaja teos pyrkii perustelemaan seuraavanlaista määrittelyä: oikeudenmukaisuus edellyttää, että ensisijaiset hyvät jaetaan tasa-arvoisesti, ellei jonkin tai kaikkien niiden epätasa-arvoinen jako koidu vähäosaisimpien eduksi (Rawl 1973, 303).

Mitä ovat ”ensisijaiset hyvät” (primary goods)? Rawls viittaa termillä hyvään, jota jokainen rationaalinen ihminen haluaa riippumatta siitä, mitkä ovat hänen erityiset henkilökohtaiset tavoitteensa. Kysymys on resursseista, mahdollisuuksista, vapauksista ja oikeuksista. (ibid., 92.) Ehkä hiukan yllättäen Rawls nimeää tärkeimmäksi ensisijaiseksi hyväksi itsekunnioituksen. Itseään kunnioittavalla ihmisellä on tunne omasta arvostaan, hän pitää elämänsuunnitelmaansa ja käsitystään hyvästä toteuttamisen arvoisina. Hän myös uskoo kykyynsä saavuttaa asettamansa tavoitteet sikäli kuin se hänestä on kiinni. Kysymyksessä on elämän onnistumisen kannalta olennainen resurssi. Kun itsekunnioitus puuttuu, mikään ei tunnu vaivan arvoiselta. Ihminen vajoaa voimattomuuteen ja kyynisyyteen. Kun yhteiskunnallisia puitteita suunnitellaan, on kaikin keinoin vältettävä rakenteita, jotka ovat omiaan heikentämään ihmisten itsekunnioitusta. (ibid., 440.)

Koulutuksen näkökulmasta Rawlsin käsite 'reilu mahdollisuuksien tasa-arvo' (fair equality of opportunity) on avaintermi. Se on vastakohta 'muodolliselle mahdollisuuksien tasa-arvolle', joka toteaa vain sen, ettei laki estä ketään pyrkimästä yhteiskunnan parhaiten palkittuihin aseisiin. Muodollisen tasa-arvon vallitessa toteutuu kumulatiivinen kehitys: ne, joilla jo lähtökohtaisesti on eniten luonnollisia (esim. älykkyys, mielikuvitus, kauneus) ja sosiaalisia hyviä, saavuttavat myös parhaat asemat yhteiskunnassa. He hyötyvät siitä, että ovat saaneet "hyvät kortit" satunnaisessa alkujaossa. Rawlsin ajama reilu mahdollisuus edellyttää järjestelyitä, joiden rajoissa samalla tavalla lahjakkaat ja motivoituneet saavat myös samanlaiset menestymisen mahdollisuudet. Lapsuudenkodin sijoittuminen alimpiin sosiaaliryhmiin ei saa olla este kykyjen mukaiselle koulutusuralle. (ibid., 72–73.) Yhteiskunnasta riippuen sosiaalisen aseman ohella myös sukupuoli, ihonväri, uskonto, kieli, asuinpaikka voivat toimia esteenä.

Rawls myös muistuttaa, ettei koulutus ole vain sijoittamista maksimaalisen tuoton toivossa, vaan koulutuksella on aina tietty itseisarvoinen merkitys. Koulutus rikastaa kansalaisen elämää, antaa välineitä nauttia kulttuurista ja valmiuksia osallistua yhteisön elämään sekä edellisten välityksellä luo tunteen omasta arvosta. (ibid., 100–101, 107.) Koulutusjärjestelyiden tulee siis tukea muun muassa itsekunnioituksen kehittymistä.

Toisin kuin John Stuart Mill Rawls on varsin hyvin tietoinen yhteiskunnallisen vapauden ongelmallisesta suhteesta taloudelliseen. Hän palaa toistuvasti tähän teemaan. Yhteiskunnan läpikotainen "markkinaistaminen" aivan ilmeisesti vaarantaisi niin reilun mahdollisuuden kuin poliittisenkin vapauden. Täyden taloudellisen vapauden oloissa omaisuus ja valta keskittyisivät ja ihmisten enemmistö joutuisi elämään muutaman rikkaan armoilla. Jos Mill ymmärsi vapauden sisällöksi sen, ettei kansalaisen tarvitse elää hallitsijan eikä yleisen mielipiteen armoilla, on täysin liberalismien hengen mukaista torjua myös suursijoittajien yliote kansalaisesta. Rawls myöntää, että on järkevää hoitaa tietyt tehtävät markkinaperustaisesti, mutta markkinoiden aikaansaaman yhteiskunnallisen kokonaistuloksen oikaisemiseksi tarvitaan joukko "taustainstituutioita" (background institutions). Esimerkiksi työntekijän palkka saattaa jäädä niin pieneksi, ettei se mahdollista vaatimattomaan elämiseen. Markkinat eivät ota huomioon ihmisten tarpeita, se jää taustainstituutiolle. (ibid., 73, 273–278.) Julkinen sektori on tarpeen markkinoiden toiminnan valvojana ja säätelijänä sekä kansalaisten kannalta reilun yhteiskunnan ylläpitäjänä.

Oikaisuliike: kommunitarismi

Miten John Stuart Millin ihmisihanne on toteutunut? Ovatko ihmiset vapaita ja autonomisia itseään kehittäviä yksilöitä, jotka kuitenkin aina ottavat muut huomioon? Epäitsekkyys olisi heissä sisäänrakennettu onnistuneen moraalikasvatuksen ansiosta.

Yksilöllinen tapa elää ja ajatella, toisin sanoen individualisoituminen, näyttää edenneen aino harppauksin. Sosiologi Ulrich Beck toteaa, ettei luokkaidentiteetillä enää ole sanottavaa merkitystä, yksilöt ovat irtautuneet yhteiskuntaluokasta. Elämää suunnitellaan yksilöllisesti, jäykkien rooliodotusten sijaan on astunut elämäntyylien moninaisuus. (Beck 2003, 118–119.) Vaikka yksilön vapaus näyttääkin pitkälle toteutuneen, Beck epäilee yksilöiden "vapautuvan" vain uusiin sidoksiin, tärkeimpänä näistä työmarkkinat. (ibid., 119, 127.)

Kun ihminen ei ole kiinni missään, tulee identiteetistä ongelma. Aikaisemmin identiteetti määrittyi kuin itsestään kiinnityksistä erilaisiin ryhmiin. Mutta miten ihminen määrittelee itsensä sitten kun suhteet yhteisöihin ovat löystyneet, kun hän on ensisijaisesti yksilö? Tätä kysymystä on pohdiskellut kanadalainen filosofi Charles Taylor. Hänen mukaansa nykyihminen on haluton tunnustamaan itsestään riippumattomia tekijöitä, joiden suhteen hänen olisi määriteltävä itsensä. Taylor nimeää tällaisiksi tekijöiksi muun muassa uskonnon, historian, luonnon, yhteiskuntajärjestelmän ja sanoo niitä ”merkitysnäkökentiksi”. Ne ovat jotakin, joka on tärkeää yksilöstä riippumatta. Itsekeskeisyydessään nykyihminen antaa kuitenkin niille palttua. Asiat ovat hänelle tärkeitä vain sikäli kuin ne tulevat osaksi hänen henkilökohtaista elämänprojektiaan. Hän on ujostelemattoman subjektiivinen. Hän määrittelee itsensä sillä, mikä hänelle on tärkeää, ja kyseeseen tulevat henkilökohtaiset mieltymykset, kulutustottumukset ja harrastukset. Siten joku voi sanoa olevansa ihminen, joka haluaa kävellä paljain jaloin aamukasteisella ruohikolla, joka syö kreikkalaista fetajuustoa, joka pitää enemmän puuvilla- kuin villavaatteista ja joka kuuntelee islamilaista pop-musiikkia. Ehkä joku tyytyy itsemäärittelyssään tunnettuihin tuotemerkkeihin. Tällaisten määrittelyjen rajoissa elettyä elämää voi sanoa latteaksi. Se ei sisällä mitään, minkä puolesta voisi kuolla tai kannattaisi elää. Merkityksellisen elämästä tekee tietoinen suhde johonkin sinänsä tärkeään. (Taylor 1995, 68–70.)

Vaikka onkin kyseenalaista, ovatko ihmiset todella niin sidoksista vapaita kuin uskovat olevansa, on individualismi elämänasenteena täyttä totta. Korostunut individualismi huolestuttaa Charles Tayloria. Sillä on ilmiselvästi pimeä puolensa: ihmiset ovat itsekeskeisiä, kukin keskittyy vain omaan yksilölliseen elämäänsä. Muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan suhtaudutaan välinpitämättömästi. Tämä on kohtalokasta poliittiselle järjestelmälle. Se ontoutuu, elleivät kansalaiset enää keskustele yhteiskunnallisista asioista, ellei vaaleissa äänestetä, ellei enää löydy ehdokkaita. Näyttää siltä, että jos jokapäiväinen elämä sujuu kohtuullisesti, on moni kansalainen valmis luopumaan poliittisesta vapaudesta. (ibid., 36, 40–41.) Niin liberalismiin yksi kantava ajatus, individualismi, syö toisen liberalismiin kantavan ajatuksen, poliittisen vapauden. Joku käyttää valtaa joka tapauksessa, mutta ilman kansalaisten hyväksyntää ja valvontaa. Kansalaisen rooli menettää merkitystään samalla kun kuluttajan rooli vahvistuu. Tämä näkyy myös veronmaksu-motiivissa: veroja maksetaan, jotta saataisiin julkisen sektorin toimittamia palveluita, tulonsiirtoihin vähäosaisille sen sijaan suhtaudutaan penseästi.

Vastareaktiona yltiöpäiselle individualismille on syntynyt ”kaipuu yhteisöön” kuten Nel Noddings asian ilmaisee. Ihmiset haluavat kuulua ryhmään, josta ei voi saada potkuja; he haluavat olla osallisena johonkin itseään suurempaan; he haluavat jakaa tunteita ja toimintoja; he haluavat olla ainutkertaisia ihmisiä eikä vain ”tapauksia”. (Noddings 1996, 245, 248) Aidolla yhteisöllä on historia. Yhteiset kokemukset ja koettelemuksetkin sekä niiden kollektiivinen jakaminen muistoina tekevät ihmisjoukosta yhteisön. Pitkällä aikavälillä kiteytyneet arvot yhdistävät. Mutta on yhteisöllä pimeä puolensakin, Noddings muistuttaa. Yhteisöt pyrkivät ykseyteen, ne vaativat jäseniltään mukautumista annettuihin normeihin ja uhrautumista yhteisille päämäärille. Toisinaan ykseyttä pyritään syventämään lietsomalla vihaa ja epäluottamusta yhteisön ulkopuolisia kohtaan. Fasistinen kansallisvaltio ei jättänyt tilaa poikkeamille: se edellytti yhdenlaista puhetta, ajattelua ja tuntemista. (ibid., 254–255.) Sosialistisesta yhteisöllisyydestä on vastaavanlaisia kokemuksia.

Kun ihminen kuitenkin kaipaa elämäänsä yhteisöllisiä elementtejä, on Noddingsin tapaan kysyttävä, onko mahdollista ajatella ja luoda yhteisöjä ilman pimeää puolta (ibid., 258–266).

Huoli yhteiskunnan atomisoitumisesta ja hajoamisesta vinoutuneen individualismin myötä on synnyttänyt filosofiryhmän, joka kantaa nimeä kommunitaristit. Nimi pohjaa latinan kielen sanoille *communis* = yhteinen, yleinen ja *communitas* = yhteishenki, yhteys. Se otettiin käyttöön Michael Sandelin Rawlsia arvostelevassa kirjassa vuonna 1982. Liikkeen edustajat tuntevat syvästi filosofian historian, mikä näkyy eri teemojen käsittelyn historiallisuutena ja vahvana kontekstuaalisuutena. Kommunitaristien arvostelun kärki kohdistuu liberaaleihin, vaikkei sen paremmin Milliä kuin Rawlsiakaan voi suoranaisesti panna tilille nykyisestä individualismin nimen alla kulkevasta egoismista. Avainasemassa on tapa, jolla yksilö määritellään. Kommunitaristien tulokinnan mukaan liberaalit ajattelevat yksilöiden olevan lähtökohtaisesti erillisiä, riippumattomia, sitoutumattomia ja omaa etuaan ajavia olentoja jossakin historian ja yhteiskunnan tuolla puolen. Yhteiskunta syntyy vasta näiden olentojen tehtyä oman etunsa nimissä vapaaehtoisen sopimuksen yhteiskunnan muodostamiseksi. Mutta ei todellinen yhteiskunta sidoksineen ja velvollisuuksineen näin synny. (Reese-Schäfer 1995, 7, 19)

John Stuart Millille ominainen valinnan korostaminen antaa kuvan kuin identiteetin muodostus olisi milloin minkin ryhmän jäsenyyden vapaaehtoista valitsemista ja sitten taas jäsenyyden jättämistä (Taylor 1995, 68). Ryhmät ja toiset ihmiset ovat ikään kuin valinnaisia elementtejä yksilön yksilöllisessä elämänprojektissa. Ajattelussa on vahva instrumentalistinen leima. Mutta – kommunitaristit huomauttavat – eikö ihmiseksi ja tietyksi persoonaksi tuleminen ole kasvamista tiettyyn historialliseen aikaan ja yhteiskuntaan, tietyn kielen omaksumista äidinkieleksi, tiettyyn uskontoon ja perhetraditioon sosiaalistumista. Kysymys ei ole yksilön valinnasta, vaan sosiaalistumisesta, joka on ehtona valitsemaan kykenevän yksilön synnylle. (Reese-Schäfer 1995, 19–20) Kuvatunlaisen sosiaalistumisen kautta syntyvät myös yksilön moraaliset sidokset yhteisöön. Vain tässä kontekstissa yksilön velvollisuudet ja vastuut voivat saada merkityksen.

Kommunitaristeilla ei ole varsinaista poliittista ohjelmaa, mutta tiettyjä painotuksia voidaan erottaa. Ensinnäkin toiset ihmiset eivät ole välineitä, vaan subjekteja, joiden kanssa ihminen elää jatkuvassa tasavertaisessa dialogissa ja siten rakentaa identiteettiään (Taylor 1995, 95). Toista on siis kohdeltava päämääränä kuten Kant sanoi. Uudet osallistumisen muodot ovat tulleet tärkeiksi keinoina estää poliittisen vapauden kuihtuminen ja yhteisöllisen elämän kuoleminen. (Reese-Schäfer 1995, 88–105). Myös paikallisten yhteisöjen puolustaminen ja vahvistaminen on tärkeää.

Miten kommunitaristinen yhteisöllisyyden, yhteisvastuun, luottamuksen ja paikallisuuden korostus voisi ilmetä koulutuspolitiikassa? On ilmeistä, että koulun tehtävänä on kasvattaa nimenomaan yhteisön jäsenyyteen. Kouluopetus luo yhtenäisen tietopohjan ja kasvattaa johdonmukaisesti yhteisön arvoihin. Yhteisö sen paremmin kuin koulukaan ei kaihda asettamasta jäsenilleen velvollisuuksia. Jos yhteisö vaatii, se myös huolehtii jäsenistään: esimerkiksi jokainen ansaitsee koulutuksen. Koulutus on samalla yhteisön suunnitelmallista uusintamista, se on yhteisön elinehto. Koulun ja lähiympäristön voi odottaa olevan tiiviissä vuorovaikutuksessa.

Yllä oleva luonnehdinta värityy eri tavoin riippuen siitä, millaisesta yhteisöstä on kysymys: uskonnollisesta tai aatteellisesta, kylästä, kunnasta tai valtiosta. Esimerkkinä mainittakoon monien maiden aikaisemmin harjoittama hengeltään ujostelemattoman nationalistinen koulutuspolitiikka. Sellaisen paluu ei ole toivottavaa. Tähän aikaan sopii paremmin monikulttuurinen ajattelu, jossa

kansoja ei panna paremmuusjärjestykseen vaan pidetään kutakin itsessään arvokkaana inhimillisen kulttuurin edustajana. Niiden kaikkien oikeutettuna intressinä on puolustaa omaa laatuaan ylikansallista yhdensuuntaistamista vastaan.

Tapahtukoon markkinoiden tahto: uusliberalismi

Termi 'uusliberalismi' tuli tunnetuksi Margaret Thatcherin vuonna 1979 tapahtuneen valtaannousun myötä. Aatteena uusliberalismi muistuttaa 1700-luvun *laissez faire* -oppia ja tuo mieleen Adam Smithin ajattelun. Kysymyksessä on taloudellisen liberalismien ylösnousemus. Siksi nimitys 'uusliberalismi'.

Uusliberalismille ovat tehneet tilaa juuri ne huolestuttavat piirteet, joita kommunitaristit ovat tuoneet esiin. Selkensä politiikalle kääntäneet kansalaiset kysyvät, miksi he oikeastaan maksavat veroja. Mitä hyvää verovaroilla tuotetaan? Julkisen sektorin laajuus ja kalleus epäilyttävät. Joutuvatko rehellistä työtä tekevät elättämään tuhansittain turhia byrokraatteja? Ja kuinka moni laiskuri elää mukavasti yhteiskunnan tuin? Kun solidaarisuus, yhteisvastuu, me-henki ja luottamus yhteisössä heikkenevät, joutuu politiikka yhä ahtaammalle. Julkisen sektorin on päivittäin puolustettava oikeuttaan olemassaoloon. Tämä epäluottamuksen ilmapiiri muodostaa kasvualustan politiikalle, joka Ruth Jonathanin sanoin on kuin ”kalkkunat kampanjoimassa joulun puolesta” (Jonathan 1997, 14). Uusliberalismi on populistinen poliittinen liike politiikkaa vastaan.

Uusliberalismin armottoman hyökkäyksen kohteeksi on joutunut hyvinvointivaltio. Uusliberalismi on nähnyt hyvinvointivaltiohankkeessa paitsi holtitonta varojen tuhlausta myös valtion harjoittamaa holhousta ja sen myötä kansalaisten passivoitua ja omavastuisuuden tuhoamista sekä sietämätöntä byrokratiaa. On vaadittu valtiota vetäytymään alueilta, jonne se ei kuulu. (ibid., 13–14.) Ihanteena on minimivaltio. Tämä ohjelma merkitsee reiluja veronalennuksia ja julkisen sektorin palvelujen leikkauksia, karsimisia, ulkoistamisia ja kilpailuttamista. Palveluissa, jotka päätehtään säilyttää, pyritään äärimmäiseen tehokkuuteen. Palvelujen tuottamisessa tavoitellaan yritysmäistä otetta: sijoitetulle rahalle haetaan maksimaalista tuottoa. Panos-tuotos -ajattelu ulotetaan yhtä lailla koulutukseen, terveydenhuoltoon, sosiaalityöhön kuin liikenteeseenkin. ”Sijoitusten” tuoton seuraaminen vaatii massiivisen valvonta- ja arviointikoneiston, jolloin julkisen hallinnon byrokratiaa jyrkästi vastustava uusliberalismi onkin käytännössä voimakkaasti lisäämässä sitä.

Äärimmäisen tehokkuuden tavoittelu merkitsee julkisen sektorin työpaikoilla jatkuvaa vajaa-miehitystä ja työntekijöiden uupumista (Siltala 2004). Työntekijöiden käytön tehostamisen kääntöpuoli on yhä kasvavat ammattitaitoisten ja koulutettujen työttömien joukot. Koulutuksen ja työpaikan saannin suhde on yhä horjuvampi ja satunnaisempi, kuten Ulrich Beck totesi jo 80-luvulla (Beck 2003, 238). Uusliberalismin leimaamassa yhteiskunnassa ei edes tavoitella täystyöllisyyttä, koska korkea työttömyys pitää palkat ja kustannukset kurissa (Gamble 1996, 172–173). Yliotteensa turvin työnantajat voivat tarjota jopa palkanalennuksia.

Mitkä ovat uusliberalismin arvot? Ehkä voi puhua arvoista, vaikkei uusliberalismi läpikotaisin instrumentaalisen ajattelutapana pyrikään antamaan ihmiselämälle perimmäisiä päämääriä. Tuskin on yllätys, jos arvoiksi muodostuvat tehokkuus, kilpailukyky ja kilpailu, taloudellinen kasvu ja vaurastuminen. Maailma nähdään paikkana, jossa kaikki kilpailevat: yksilöt, yritykset, yliopistot, kansakunnat. Kilpailu erottaa jyvät akanoista. Se on mekanismi, joka erottaa parhaan

keskinkertaisesta ja huonosta. Kilpailu ei saa suoda kenellekään lepohetkiä, sen on oltava jokapäiväistä. Kilpailun rajoitukset on haitallisina raivattava pois. Tämä koskee yhtä lailla tulleja ja tuontirajoituksia kuin hintasäännöstelyä ja ammattiyhdistysliikettä. Yksityisen ihmisen kohdalla kilpailu merkitsee kamppailua opiskelu- ja työpaikoista, epävarmuutta, jatkuvaa ”näyttämisen” pakkoa ja ajoittaista työttömyyttä. Olot opettavat yksilölle kovakouraisesti uutteruutta, sinnikkyyttä ja omavastuuta. Kääntöpuolena ovat ahdistus ja yhteisöllisyyden puuttuminen.

Uusliberaalin ajattelun omaksunut maan hallitus todennäköisesti heittäytyy kaikin voimin kansainväliseen kilpailuun ja ottaa tehtäväkseen kansakunnan kilpailukyvyin edistämisen. Sen sijaan että pyrkisi muotoilemaan kansan tahdon poliittisiksi päämääriksi, se ottaa kilpailukyvyin turvaamisen annettuna tehtävänä ja muuttuu eräänlaiseksi tekniseksi toimitusministeriöksi. Siten se eliminoi politiikasta politiikan yhteisenä tahdonmuodostuksena. Päämäärien asemesta vain keinot tulevat keskusteluun.

Minkään maan harjoittamaa politiikkaa kokonaisuudessaan ei voi kohta kohdalta palauttaa tietyn ajattelijan kirjoissaan esittämiin ajatuksiin. Mutta on ilmeistä, että itävaltalais-syntyinen taloustieteilijä ja yhteiskuntafilosofi Friedrich August von Hayek (1899–1992) on inspiraation lähde ja suuntaviivojen antaja uusliberaaliksi mainitulle politiikalle. von Hayekin yhteys Margaret Thatcherin lähipiiriin on yksityiskohtaisesti osoitettavissa. Yhteys Reaganin hallintoon on välillisempi. Joka tapauksessa tuohon aikaan niin uusoiikeistolaiset kuin uuskonservatiivitkin pitivät von Hayekia keskeisenä ajatustensa lähteenä. (Gamble 1996, 167)

von Hayekin ajattelun keskiössä ovat markkinat. Markkinoiden rajoissa ja suhteessa markkinoihin tulee kaikki muu ymmärretyksi. Markkinat edustavat niin sanottua spontaania järjestystä, jossa valta hajaantuu eri toimijoille ja jossa tapahtumien kulku on aina jossain määrin ennalta arvaamaton. Markkinat tietynlaisena järjestymisen muotona eivät von Hayekin mukaan ole järjen suunnitelmallinen vastaus selvästi hahmotettuun haasteeseen vaan ”itsejärjestyvä” sopeutumisprosessi tuntemattomaan (Hayek 1988, 76).

Erotuksena liberaaleista von Hayek on radikaali järjen epäilijä. Hänestä yhteiskunta on liian kompleksikas ihmisjärjen hallittavaksi. (Hayek 1945, 166 ja 204) Yhteiskuntakehityksen suunnitelmalliseen ohjaamiseen ihmisjärki ei siis riitä. Tämän asiantilan tunnustamisen tulisi johtaa siihen, että hyväksytään yhteiskunnan saattaminen ”automaattiohjaukseen”, toisin sanoen markkinoiden persoonattomaan määräysvaltaan. (ibid., 204) Keskitetyn suunnittelun asemesta yhteiskunnan tulisi jättää eri elämänalueet markkinoiden hoidettavaksi. von Hayek torjuu määrätietoisesti myös oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon vaatimukset (von Hayek 1945, 105–109).

Koulutuksen osalta uusliberaali politiikka ei juurikaan ole johtanut koulujen joukkomittaiseen yksityistämiseen, mutta yritysmäiseen toimintakulttuuriin ovat koulut saaneet sopeutua. Koulujen on kilpailtava oppilaista, markkinoitava itseään aktiivisesti ja alistuttava julkisiin rankkauslistoihin. Julkista rahoitusta kiristetään ja koulu asetetaan tulosvastuuseen. Rehtori on koulussaan kuin yrityksen toimitusjohtaja ja opettajat alaisia, joille maksetaan palkkaa henkilökohtaisen suorituksen mukaan. Yliopistoja näännytetään vuodesta toiseen jatkuvalla tahallishella alibudjetoinnilla. Yhä suurempi osa yliopistoille myönnettävästä julkisesta rahoituksesta kilpailutetaan. Tulosvastuu on itsestäänselvyys.

KOULUTUSPOLIITTISIA TULKINTOJA – ESIMERKKINÄ SUOMI

Tutkin seuraavassa, miten edellä luomani viitekehys sopii suomalaisen koulutuspolitiikan jäsentämiseen ja tulkitsemiseen. Esimerkit ovat Suomen 1900-luvun historian eri vaiheista.

Yhteisöllisyyden korostus 30–50-luvuilla

”Lapsessa on herätettävä tietoisuus suomalaisesta sukuperästä ja sen velvoituksista suomalaista isänmaata kohtaan. Jokaiseen lapseen on juurrutettava tunne ja tietoisuus siitä, että hänen elämänsä ja menestymisensä ovat erottamattomassa yhteydessä Suomen kansan menestymisen kanssa ja että myös hän on vastuussa isänmaan säilymisestä ja onnesta. Lapsi on kasvatettava isänmaanrakkautteen ja velvollisuudentuntoon.” (Koskenniemi 1946, 13.) Näin kirjoitti Matti Koskenniemi jatkosodan aikana syntyneessä kirjassaan *Kansakoulun opetusoppi*. Sanoissa kuvastuvat maan kohtalon hetket. Ajatus suomalaisuuden sisältämisestä vakavista velvoitteista ei kuitenkaan ollut vain sota-aikavuosien käsitys, sillä oli juurensa jo edeltävillä vuosikymmenillä. Ruotsinkielinen pedagogi A.K. Ottelin toteaa 1931 ilmestyneessä kirjassaan *Pedagogikens Grunddrag* kansakoulun tehtäväksi ”kaikinpuolisen perehdyttämisen oman maan oloihin, sen kieleen/kieliin, maantieteeseen, historiaan”. Kansakoulu on Ottelinin mukaan enemmän kuin mikään muu koulutyyppi kansallinen (Ottelin 1931,45). Kansakoulu siis valmentaa Suomen kansalaisuuteen ja sen mukanaan tuomiin velvollisuuksiin. Äsken saavutettu valtiollinen itsenäisyys vaati säilyäkseen ja lujittuakseen kaikkien myötävaikutuksen. Valtiosta puhuttaessa käytettiin runollista ja tunteilla ladattua sanaa ”isänmaa”. Isänmaa oli yhteisö, joka vaati yksilöltä epätavallista uhrautumista ja tinkimätöntä velvollisuuden täyttämistä. Siihen yksilön motivoi isänmaanrakkaus, jonka muodostumiseen kasvatustoimilla tähdättiin.

Koulut kasvattivat kansalliseen identiteettiin tarkoin valituilla oppisisällöillä, toistuvilla rituaaleilla ja juhlilla. Jos yksilö oli syntynyt suomalaiseksi ja asui Suomessa, hän tuskin sai tilaisuutta ”poisvalita” suomalaista identiteettiä kosmopoliittisen hyväksi. Yksi suomalaisen identiteetin keskeinen rakennuspuu oli kristillinen usko erityisesti luterilaisessa versiossaan. Niinpä koulupäivät aloitettiin rukouksella. Uskonnonopetus oli epäröimättömän tunnustuksellista. Auktoriteettien puheista saattoi päätellä, että Suomi oli Jumalan erityisessä suojeluksessa. Tällainen ajattelu ei ollut poikkeuksellista: Jussi Tenkun sanoin ”jokainen sotiva kansakunta pyrkii muuttamaan Jumalan omaksi kansallisjumalakseen” (Tenkku 1945, 123). Kun ihmisvoimat eivät riittäneet, uskottiin Jumalan tulevan ”apuun” ja tekevän mahdottomasta mahdollisen. Kristinusko tässä muodossa oli enemmänkin kansallisiin tarpeisiin räätälöity aatteellinen tuki kuin universaali rakkauden sanoma. Kansalliset suurmiehet – Runeberg, Lönnrot, Snellman, Topelius – olivat ilmeisesti runsaasti esillä koulun elämässä. He tarjosivat ainekset niin kohottavaan juhlaan kuin arkiseen oppituntiinkin. Muitakin esikuvia oli näkyvästi läsnä: maalaiskansakoulun seinältä seurasivat tasavallan presidentit koululaisten työtä juhlallisina ja velvoittavina.

Kristillisyyden ohella suomalaiseen identiteettiin sisällytettiin talonpoikainen elämäntapa ja siihen liittyvä ruumiillinen työ, mihin viittaa esimerkiksi Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925 (Kivinen 1988, 172–173). ”Kansana” haluttiin nähdä nimenomaan talonpoikaisto.

Kaupunkien työväkeen suhtauduttiin epäillen ja se suljettiin kansallisen yhteisön sisään vain pitkin hampain. (ibid., 172–176.)

Oppiaineista historia, maantieto, musiikki ja äidinkieli olivat luontevasti valjastettavissa ”isänmaan asialle”. Ottelin suosittelee koko sydämestään koulun lukukirjaksi *Vänrikki Stoolin tarinoita*. Näissä tarinoissa ”epäitsekkyys ja uhrivalmius palvelevat suurta päämäärää, isänmaan puolustusta” (Ottelin 1931, 212). Runotyttö Saima Harmaja kuvaa päiväkirjamuistiinpanossaan vuodelta 1926, miten eräs oppilas opettajan pyynnöstä (suomenkielisessä koulussa) luki runon yllä mainitusta teoksesta, mutta teki sen niin välinpitämättömästi ja ylimielisesti, että opettajan oli vaikea hillitä itseään. Lukemisen päätyttyä opettaja käski tytön luokasta ulos, nosti kirjan korkealle ja itkua pidätellen sai vaivoin sanotuksi ”Rakastakaa tätä kirjaa!” (Harmaja 1939, 105–106). *Vänrikki Stoolin tarinoiden* ohella suomalaisen identiteetin kulmakiviin kuului tietysti *Kalevala*. Niinpä muun muassa Ottelin pitää tärkeänä luetta ruotsinkielisissä kouluissa suomen kielen opintojen yhteydessä *Kalevalaa* (Ottelin 1931, 203).

On hyvin ymmärrettävää, että verisen sisällissodan jälkeen tavoiteltiin kansallista eheyttä. Menetelmät eivät kuitenkaan olleet kovin hienosyisiä eivätkä yksilöä kunnioittavia. Lapuanliike, suojeluskuntajärjestö ja Akateeminen Karjala-Seura loivat ilmapiirin, jonka rajoissa vaati melkoista rohkeutta olla eri mieltä. ”Yksi kansa, yksi kieli, yksi mieli” -sisältöiset iskulauseet puistattivat paitsi vasemmistolaisia ja liberaaleja myös ruotsinkielisiä. Ensimmäisen presidentin K.J. Ståhlbergin kyyditys itärajalle herätti kysymyksen, onko enää kenelläkään oikeutta omaan ajatteluun. Opiskelijoista, joilta kuitenkin saattoi odottaa valveutunutta asennetta ja itsenäisiä kannanottoja, puolet kuului Akateemiseen Karjala-Seuraan. Kirjailija Matti Kurjensaaren mukaan seura hallitsi kaikkia muitakin ylioppilaiden järjestöjä. (Kurjensaari 1962, 9.) Yhdistäväksi tekijäksi tarjottiin niin opiskelijoille kuin muillekin yhtäältä vihaa kommunisteja ja ”ryssää” kohtaan ja toisaalta unelmaa Suur-Suomesta. Länsivaltojen ”rappeutunutta demokratiaa” halveksittiin, Saksan ”lujuutta” ihailtiin (ibid., 46). Jos yhteisöllisyyden ääripäät ovat reilu talkoohenki ja tukahduttava yhdenmukaisuuden paine, oli ilmapiiri 1930-luvun Suomessa epäilemättä lähempänä jälkimmäistä.

Jatkosodan vuosina nuoren kansakunnan luonteen heikkoudet korostuivat. Olavi Paavolainen piirtää *Synkässä yksinpuhelussaan* kuvan pienestä kansasta, joka on ylen ylpeä saavutuksistaan ja vain vähän kiinnostunut ympäristöstään. Se on huomattavan altis toiveajattelulle ja ilmeisen lahjakas kiistämään tosiasiat. Jo vuonna 1943 alkaneet Ruotsin, Englannin ja Yhdysvaltojen suora-sukaiiset kehotukset pyrkiä rauhaan näyttivät kaikuvan kuuroille korville. Milloin Suomi luotti omaan sotilaalliseen voimaansa, milloin taas kunnian säilyttäminen edellytti taipumattomuutta. Mielummin kunniakas kuolema kuin häpeällinen rauha. Aseveljestä irtautuminen oli toki päättäjille todellinen ongelma. (Paavolainen 1963, mm. 462–464, 490.) Itsekeskeisyys ja häiriintynyt realiteettien taju viittaavat kollektiiviseen narsismiin. Vaikka Paavolainen valitsi sanan yksinpuhelu, ei hän sentään aivan yksin ollut. Epäilijöitä ja toisin ajattelijoita oli muitakin, mutta heidän oltavansa olivat varsin ahtaat – joillakin aivan kirjaimellisestikin sellin muodossa.

Jäikö 1930- ja 1940-lukujen koulussa tilaa yksilöllisyydelle, omalle ajattelulle ja omalle elämänfilosofialle? Ottelin myöntää, että koulun arvostelijat ovat oikeassa väittäessään koulun laiminlyövän oppilaan yksilölliset piirteet. Luokkakokonaisuus ja opetettavat sisällöt jättävät oppilaan persoonan varjoonsa. Ottelinin mukaan turha särmikkyys ja arvoton pöyhkeys joutavatkin

tulla karsituiksi, mutta myöntää samalla, että niin häviää paljon hyvääkin. Koulun ei pitäisi olla niin ahdas, ettei siinä ole tilaa itsenäiselle ajatusten ilmaisulle eikä itsenäiselle tahdolle. Sellaisesta kärsivät tärkeät kasvatustavoitteet. Nuorten on opittava luottamaan itseensä. Koulun menettelytapojen on tehtävä oikeutta nuorten aloitteellisuudelle ja omaehtoiselle ponnistelulle. Ottelin viittaa ”työkoulun terveeseen ajatukseen”. (Ottelin 1931, 73–74) Toisaalla Ottelin toteaa että ”aikamme kantaa sosiaalisen leimaa” eikä yksilöä enää voi ajatella muista eristettynä (ibid., 12–13). Yksilön voi siis ymmärtää vain osana yhteisöä kuten kommunitaristit paljon myöhemmin sanoivat.

Alun sitaatin herättämistä ajatuksista huolimatta ei Matti Koskenniemi suinkaan ole suomalaisen koulun ”militarisoija”. Hän oli voimallinen reformipedagogiikan ”maahantuoja” aikana, jolloin reformipedagogiikka kansallissosialistien toimesta oli jo tukahdutettu Saksassa. *Kansakoulun opetusopin* sanoma on vapauttava, se kyseenalaistaa totutut tavat ja kaavamaisuudet. Koskenniemi ei ole sokea vaatimuksille ottaa yksilö paremmin huomioon. Hän sanookin että opettajan on käsiteltävä jokaista lasta yksilönä. Esimerkiksi arka lapsi edellyttää toisenlaista otetta kuin riehakas (Koskenniemi 1946, 102). Itsenäiselle ajattelulle Koskenniemi asettanee kuitenkin selvät rajat: aloitteellinen ja asioihin syvällisesti perehtyvä oppilas tuskin saisi lupaa päätyä ateistiksi ja kosmopoliitiksi. Sellaisella olisi yhteisöä hajottava vaikutus. Monet kohdat *Kansakoulun opetusopissa* tuovat mieleen kommunitaristien ajatukset. Koskenniemi esimerkiksi korostaa koulun elimellistä sidosta ympäristöönsä, paikkakunnan historiaan ja tapoihin. Hän pitää arvossa paikallista omaleimaiseksi muotoutunutta elämänpiiriä. Koskenniemen tapa tarkastella luokkaa ”pienoisyhteiskuntana” eikä erillisten atomististen yksilöiden summana on yhteisöllisyyttä korostava.

Sodan jälkeen tapahtui politiikassa olennainen käänne. Murros konkretisoitui suojeluskunta- ja Lotta-järjestöjen lakkautuksena ja vieläkin kipeämmin sotasyllisyys- ja asekatkenta-oikeudenkäynneissä. Samaan aikaan kommunistinen puolue laillistettiin ja perustettiin Suomi-Neuvostoliitto-Seura. Sodan jälkeistä julkisuutta kohautti myös desanttikontaktistaan vankilassa istuneen Hella Wuolijoen nimitys Yleisradion pääjohtajaksi. Mielet eivät kuitenkaan kääntyneet aivan tapahtumien tahdissa. Akateemisen Karjala-Seuran henkiset perilliset ryhtyivät kulttuurin alueella tiukkaan viivytystaisteluun. Näkyvimmän muotonsa se sai toistuvissa ”kirjasodissa”: milloin oli loukattu sotilaan tai lotan, milloin itse Jumalan, kunniaa, milloin sukupuolikuria. Aina nousivat ihanteissaan taipumattomat ”runebergiläiset” uuteen taistoon. Silti oli jokaisessa voitossakin jo häviön siemen. Yhä vastahakoisemmin myönnyttiin yksilön vapautta loukkaavaan sensuurimentaliteettiin.

Vanhoillisia vastassa oli piskuinen nuorten kriitikoiden joukko. Siihen kuuluivat muun muassa Tuomas Anhava, Ville ja Eino S. Repo, Pekka Lounela, Jouko Tyyri, Pentti Holappa. Joukko vannoi ”modernismin” nimeen. ”Modernismin” edustajat vieroksuivat tyhjää sanoilla helskyytelyä ja tunteiden paisuttelua. Arvostettiin niukkaa ja tiivistä tyyliä. Rationaalisuus oli avaintermi. (Lounela 1976, 48, 114–115) Suuriin hallitseviin aatteisiin suhtauduttiin pidättyvästi. Asenteessa oli enemmän kuin häivähdys ideologia-kritiikkiä. Pamfletissaan vuodelta 1959 Pekka Lounela ilmaisee uskonsa moninaisuuteen kulttuurin voiman lähteenä. Yhdensuuntaistaminen sen sijaan oli köyhdyttävää ja kuihduttavaa (ibid., 179). Individualismi ja suvaitsevaisuus nostivat päätään. Liberalismi oli luonut sillanpääaseman.

Koulun ilmapiiri muuttui hitaasti. Vielä 1950-luvulla vallitsi edellisten vuosikymmenten vakava uskonnollis-isänmaallinen henki agraarisine sävytyksineen, vaikka oletettavasti *Vänrikki*

Stoolin tarinoita luetettiin aikaisempaa harvemmin. Kansakoulukomitean mietintö vuodelta 1946 asettaa edelleen ihanteeksi maalaiselämän ja pitää tärkeimpänä työhön kasvattamista (Kivinen 1988, 179–181). Muuttuneissa poliittisissa oloissa koulun hengen jälkijättöisyys oli ongelma. Sen osoittaa muun muassa Opetusministeriön kirje kouluhallitukselle huhtikuun 1. päivänä 1949. Kirjeessä kehoitetaan kouluhallitusta ”saattamaan opettajiston tietoon, että opettajien velvollisuus on ...herättää oppilaissa kansainvälistä ystävyyttä edistävää mielialaa ... sekä että opettajien tulee ehdottomasti pidettyä kaikesta sellaisesta, mikä voi olla omiaan synnyttämään oppilaissa halveksumista tai ennakkoluuloista ja kielteistä suhtautumista muita kansoja ja rotuja kohtaan”. (Oittinen 1972, 182.)

Peruskoulu ”reiluna mahdollisuutena”

Ajatus peruskoulusta kypsyi ja kiteytyi toteuttamiseen johtaneeseen eduskuntakäsittelyyn vasta 60-luvulla, mutta aatteena sen juuret yltävät vuosikymmeniä taaksepäin. Pitkä kädenvääntö rinnakkaiskoulujärjestelmän ja yhtenäiskoulujärjestelmän välillä ratkesi lopulta toukokuussa 1968 viimeksi mainitun hyväksi ja jopa yllättävän suurella poliittisella yksimielisyydellä (Ahonen 2004, 319–320). Kysymys oli yksinkertaisesti siitä, pidetäänkö kansakoulua ja keskikoulua kahtena erillisenä koulumuotona vai kytketäänkö ja sulautetaanko ne yhteen. Asiassa oli edetty ideointia pitemmälle jo ennen 1960-lukuakin: kesällä 1939 eduskunta oli tehnyt päätöksen yhteen sulauttamisesta, mutta toteuttaminen jäi sotien vuoksi sikseen. Lain voimaantuloa lykättiin kahdesti 1940-luvulla ja lopulta 1948 eduskunta kumosi lain. (Somerkivi 1982, 7–8.) Niin oltiin taas lähtöasemissa. Kun sodan jälkeen perustettiin suuri joukko uusia yksityisiä oppikouluja, näytti rinnakkaiskoulujärjestelmä entisestään vahvistuvan.

Uudelleen asia otettiin esiin, kun 1950-luvun lopulla huomattiin, että noin 40 prosenttia ikäluokasta siirtyi kansakoulusta keskikouluun (ibid., 11). Keskikoulu oli oikeastaan tarkoitettu valmistavaksi kouluksi lukioon ja sitä tietä korkeakouluopintoihin, mutta vallitsevassa tilanteessa vain osa todella jatkoi lukioon. Keskikoulusta oli tullut kenenkään sitä tarkoittamatta yleissivistävä koulu monille käytännöllisissä tehtävissä elämänuransa suorittaville. (Oittinen 1972, 46–47.) Ilmeisesti kansakoulun oppimäärää pidettiin riittämättömänä. Samalla oppikoulun sisäänpääsyttökinnosta tuli siinä määrin tärkeä, että kansakoulun alaluokat alkoivat vastoin kaikkia julkituotuja tarkoituksia muistuttaa valmennuskurssia pääsyttökintoon (Kivinen 1988, 198). Näissä oloissa tuntui luontevalta tehdä keskikoulusta ”virallisestikin” koko kansan koulu samalla sopivasti opetussuunnitelmaa uudistaen.

Suurta koulun uudistusta siivitti se, että 60-luvulla koko yhteiskunta oli liikkeessä. Tapahtui massamittainen muutto maalta kaupunkiin, maa- ja metsätöistä teollisuustyöhön. Monet muuttivat saman tien Ruotsiin asti. Suomalaisuuteen aiemmin liittynyt vahva agraarinen väritys ei enää vastannut tosiasioita. Tapahtui myös kulttuurinen ”jäiden lähtö”. Sinänsä vähäiset yksittäiset asiat tuottivat kasautuessaan suuren murroksen. Prosessia voi kutsua yleiseksi ”liberalisoitumiseksi”. Se mursi aina näihin aikoihin eläneen, joskin heikentyneen, sotaa edeltävästä ajasta ammentavan ajattelutavan. Uuden ja vanhan törmäys ilmeni kärjekkäänä sukupolvikonfliktina. Sodan käyneet ja sodan jälkeen aikuisiksi varttuneet ottivat rajusti yhteen. Tunteita ei ollut omiaan rauhoittamaan Suomeen maihinnousun suorittanut angloamerikkalainen nuorisokulttuuri. Mutta murros, jota

”modernistit” jo olivat valmistelleet, oli peruuttamattomasti asettunut Suomeen. Yhden totuuden yhteiskunnasta tuli moniääninen, joskaan ei vielä keskustelevalta. Auktoriteettiä heikkeni. Korkeat virkamiehet, papit ja opettajat saivat tyytyä esittämään käsityksiään vain yhtenä muiden joukossa. Sananvapauden rajoja koeteltiin. Esitettiin lauluja, näytelmiä ja kabaree-ohjelmia, joita konservatiivit ilman muuta pitivät ”rienaavina”. Yleisradion pääjohtajana Eino S. Repo ärsytti ”herättävällä” ohjelmapolitiikallaan. Suomennettiin kirjoja jotka konservatiivien mukaan olivat ”sukupuolirikkoa loukkaavia” (Mykle, Miller). Ihmisten vapaus kasvoi arkielämässäänkin: lauantaista tehtiin yleinen vapaapäivä sunnuntain lisäksi; keskiolut tuli ruokakauppoihin vuoden 1969 alusta ja alkoholimyymälöiden kulutuksen valvontaan luotu ”viinakortti” poistettiin käytöstä; sinuttelu tuli tavalliseksi ilman muodollisia ”sinunkaappoja”.

Vasta 1960-luvulla Suomessa toteutui John St. Millin suosittama yksilökohtainen valinnanvapaus ajattelun ja elämäntavan osalta. Lainsäädäntö kyllä antoi sellaiselle tilaa aiemminkin, mutta yleisen mielipiteen voima yksilöön nähden oli liian ylivoimainen. Erityisesti opiskelijat tarttuivat avautuviin mahdollisuuksiin ja astuivat yli madaltuneiden kynnysten. Erottiin kirkosta, kieltäydettiin aseellisesta palveluksesta, elettiin vihkimättä avioparin tapaan, valittiin poliittinen suuntautuminen suvun perinnöstä ja mieltymyksistä välittämättä. Hallinnonuudistuksen ajamiseksi yliopistolla lakkoiltiin keväällä 1970, mikä oli ennen kuulumatonta. Nuori polvi herätti pahennusta, mutta korjasi saldoa hyväkseen kouluttautumalla huomattavasti vanhempiaan pitemmälle. Se merkitsi yliopistojen massoitumista ja professoreille tutkimusrauhan menetystä. Syyslukukaudella 1967 sosiologian professori Erik Allardt järkyttyi pahemman kerran, kun hän salin oven avatessaan totesi paikan viimeistä sijaa myöten täydeksi: laudatur-seminaariin oli kaikkiaan 120 tulijaa. Ai-noana sosiologian professorina Allardt oli velvollinen ohjaamaan mainittujen opiskelijoiden tutkielmat. (Allardt 1995, 88–89)

Olisi yllättävää, ellei liberalismi näkyisi myös peruskoulun perusteluissa ja tavoitteissa. Uudistuksen keskeinen yksittäinen toimija oli R.H. Oittinen, joka paneutui koulun uudistamiseen sekä kouluhallituksen pääjohtajana että peruskoulukomitean puheenjohtajana (Ahonen 2004, 318–319). Mainittakoon että peruskoulukomiteassa istui myös professori Matti Koskenniemi. Kun Oittisen kannanottojen voi odottaa valaisevan keskeisellä tavalla koulu-uudistuksen sisältöä, kommentoin niitä lyhyesti. Maailma muuttuu eikä kansakoulu Oittisen mukaan enää riittänyt tuottamaan sitä osaamisen ja tietämisen tasoa, jota modernisoitua yhteiskunta ja työelämä vaativat (Oittinen 1972, 67). Mutta siihen ei yltänyt perinteinen keskikoulukaan, joka Oittisen mukaan oli liian humanistisesti painottunut. Uudessa koulussa tuli antaa enemmän tilaa luonnontieteelliselle tiedolle. (ibid., 47–48) Mahdollisuus sivistyksen hankkimiseen ei Oittisen mukaan saanut riippua vanhempien varallisuudesta tai asuinpaikasta: mahdollisuuden tuli olla todellinen eikä vain muodollinen. Sitä edellytti yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Oittinen ei myöskään nähnyt kohtuulliseksi sitä, että lapsen kohtalo sinetöidään 11-vuotiaana: kansakoulun valinnutta odottivat ns. ruumiilliset työt ja oppikouluun menneitä korkeakouluopinnot ja ns. henkiset työt. Oittisen käsityksen mukaan raja kahdenlaisten töiden välillä oli häviämässä eikä siten ollut perusteltua ylläpitää kahta niitä vastaavaa koulutustietä. (Ibid., 67)

Liberaali Millin tavoin Oittinen siis uskoo, että maailmassa menestyy todennäköisemmin teollisen tiedon kuin perinteisten tapojen ja uskomusten varassa. Oittisella tuskin on mielessään vain yksilö: myös kansakunnan menestys rakentuu tiedon varaan. Ajatus oikeudenmukaisuudesta

ja sen vaatimasta ”todellisesta mahdollisuudesta” tuo ilman muuta mieleen John Rawlsin. Tasa-arvo on epäilemättä Oittiselle tärkeä yhteiskunnallinen tavoite. Paitsi että se on itsessään hyvää, sillä on myös välineellistä merkitystä. Tuolloin nimittäin uskottiin, että yhteiskunnallinen tasa-arvo edistää taloudellista kasvua (Ahonen 2004, 318). Kolmekymmentä vuotta myöhemmin tasa-arvon funktio nähtiin täysin vastakkaisella tavalla.

Miksi Oittinen ei halunnut uskoa yksityisille oppikouluille ajan vaatimaa sivistämistehtävää, vaan sen sijaan pyrki ”sosialisoimaan oppikoulun”, kuten vastustajat asian melkoisen katkerasti ilmaisivat? Oittinen katsoi, että asianmukaisen koulutuksen järjestäminen kaikille asuinpaikasta riippumatta oli sen suuruusluokan tehtävä, että se vaati julkisen vallan resursseja ja keskitettyä suunnittelua (ibid., 95–97) Nyt ovat Oittisen ajattelun avaintermi näkyvissä: uuden tiedon laaja omaksuminen ja hyväksikäyttö, yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, ongelmien ratkaisu keskitetyllä suunnittelulla ja julkisen vallan toimenpiteillä. Näistä voi vetää sen johtopäätöksen, että peruskoulu oli osa rakennusvaiheessa olevaa hyvinvointivaltiota.

Riitaisa peruskoulukomitea pääsi kaikesta huolimatta yksimielisyyteen jatko-opintomahdollisuuksien yhdenvertaisuudesta. Peruskoulun tuli antaa jatko-opintokelpoisuus kaikkiin keskiasteen oppilaitoksiin. (Ahonen 2004, 318.) Pohjakoulutuksen riittämättömyys ei saanut viedä ketään umpikujaan. Kouluhallituksen seurantaraportti vuodelta 1978 pitää samaa seikkaa edelleen keskeisenä (PeKe 1978, 23). Sen rinnalle nostetaan oppilaan persoonallisuuden eri osa-alueiden tasapainoisen kehittymisen tukeminen. Kunkin oppilaan tulee saada toteuttaa itseään edellytystensä suuntaisesti ja tuntea sen mukaista omanarvontunnetta (vrt. merkitykseen jonka Rawls antaa itsekunnonitukseksi). Raportin alkusivuilla korostetaan jatkuvan koulutuksen periaatteen keskeisyyttä. (ibid., 1–2.) Peruskoulun kävijä ymmärretään ihmiseksi, joka koulussa ja koulun jätettyään kehittää ja toteuttaa itseään innolla läpi elämän. Juuri tällaisena itsensä kehittämisen projektina John St. Millkin ihmiselämän näki.

Peruskoulun opetussuunnitelma ilmestyi 1970 ja sen tarkistettu versio 1985. Taustafilosofiota jäljittävän tutkijan kannalta kiinnostavin on suunnitelman alku. Siinä esitellään koulukasvatuksen yleiset arvolähtökohdat. Laatijat ovat hyvin tietoisia paineista, joita kasvatukseen eri instituutioiden taholta kohdistuu. Mutta niin kuin suunnitelmassa sanotaan ”koulutuksen lähtökohdat eivät voi olla vain aineellisia eikä ihmisen koulutettavuus vain yhteiskunnallinen kysymys”. Tärkeintä on yksilön inhimillinen kasvu, yksilön ominaisuuksien ja taipumusten kaikinpuolinen kehittäminen. (POPS 1985, 10–11). Yksilö kasvaa ensisijaisesti itseään varten, kasvaa elääkseen rikkaan elämän (vrt. Somerkivi 1982, 54–55). Lähtökohta on individualistinen. Aatteellisesti suunnitelma ponnistaa humanismista ja liberalismista.

Mutta jottei yksilön kasvu suuntaviivojen puutteessa suistuisi tyhjäänpäiväiseen individualismiin (vrt. Taylor), annetaan sille tarkoin harkittuja tukipuita. Suunnitelman laatijat viittaavat kansalliseen kulttuuriin. On tärkeää tunnistaa ja tuntea juurensa. Juurettomuus ei ole kasvulle suotuisa tila. Samassa tarkoituksessa tuodaan esiin elinympäristön suojelu, sukupuolten tasa-arvo sekä kansainvälisyyskasvatus. (POPS 1985, 12–14) Kansallisen kulttuurin esiin nostamisen voi tulkita edustavan kommunitaristista ajattelua. Aikaisempaa nationalistista painotusta kuitenkin huolellisesti vältetään. Suomalaiset ovat kansa kansojen joukossa, ei ”valittu” eikä ylivertainen. Vilho Hirven huomautus eri kehitysvaiheiden sisäkkäisyydestä tai toisiinsa lomittumisesta (Hirvi 1996, 22) on peruskoulun opetussuunnitelman kohdalla ilmeisen osuva.

Koulu ja kilpailun haaste

Suomalaisessa arkikokemuksessa laman vuodet 1991–1994 muodostavat vedenjakajan, jonka jälkeen maailma ei enää ollut sama kuin sitä ennen. Tuolloin työttömyys nousi nopeasti puoleen miljoonaan, yritykset kaatuivat ja pankit horjuivat. Julkinen sektori yritti pitää yhteiskuntaa pystyssä lainaamalla eri lähteistä miljardin toisensa jälkeen. Pankit pelastettiinkin yhteiskunnan tuella ja vähitellen työttömyys alkoi laskea vaikkakaan ei enää entisiin lukemiin. Paluuta lamaa edeltävään kansalliseen ”lintukotoon” ei ollut. Vastassa oli maailma, jota luonnehti globaali eloonjäämistäistelu. Hyvinvointivaltio oli vaakalaudalla.

Leikkauksista, huononnuksista ja julkisen vallan vastuusta vetäytymisistä tuli laman aikana jokapäiväisiä. Ne kuitenkin kestettiin, koska niiden ajateltiin olevan tilapäisiä ja vain lamasta johtuvia. Kun sitten lama meni, mutta huononnuksiset jäivät, oltiin sen tosiasian edessä, että maan poliittinen suunta oli kaikessa hiljaisuudessa muuttunut. Lama oli antanut tilaisuuden toteuttaa ajatuksia, jotka jo jonkin vuoden olivat olleet idullaan työnantajapiireissä. Uusi poliittinen ajattelu nosti kilpailukyvyn keskeiseksi yhteiskunnalliseksi päämääräksi, pyrki äärimmäiseen tehokkuuteen julkisella sektorilla ja uskoi yksityistämiseen ja kilpailuttamiseen. Aate oli uusliberalismi, vaikkei sana juuri ääneen sanottukaan. Yksikään suomalainen eduskuntapuolue ei tunnustautunut uusliberalismin edustajaksi.

Muuttuneen toimintaympäristön avainsana oli kilpailu. Kilpailu on paitsi havaittava tosiasia myös uusliberaalin ajattelun arvo, koska kilpailun uskotaan edistävän toiminnan tehokkuutta ja parantavan tuotteiden laatua. Kilpaa käydään monin muodoin ja monilla tasoilla. Oloissa, joissa on runsaasti työttömiä, kilpaillaan ankarasti työpaikoista. Yritykset taas kilpailevat globaaleilla markkinoilla markkinaosuuksista toisten yritysten kanssa. Yritykset pyrkivät kaikin keinoin kehittämään tehokkuuttaan ja alentamaan kustannuksiaan. Tällöin työntekijään kohdistuvat vaatimukset ja työtahti kiristyvät ennen näkemättömiksi (Siltala 2004). Askelta pidemmälle menevät yritykset, jotka siirtävät tuotannollisen toimintansa ”halvempiin” maihin. Parasta toimintaympäristöä etsiessään yritykset kilpailuttavat valtioita. Mutta on yrityksilläkin omat ”pompottelijansa”: suursijoittajat kilpailuttavat niitä rahoitusmarkkinoilla. Rahoitus suodaan yritykselle, joka lupaa sijoitetulle pääomalle korkeimman tuottoasteen. Lupauksen lunastaa yrityksen toimitusjohtaja. Keinona saattavat olla muun muassa joukkoirtisanomiset. Ymmärrettävästi työntekijät kokevat maailman yhä epävarmemmaksi ja epäoikeudenmukaisemmaksi. Yrityksen kilpailukyvyn ja sijoittajalle annetun lupauksen nimissä he joutuvat tinkimään hyvinvoinnistaan ja oikeuksistaan. Työehdot huonontuvat vääjäämättä ammattiyhdistysliikkeen ponnistuksista huolimatta. Kun yritykset pyrkivät aktiivisesti työvoiman ulkoistamiseen (Klein 2003), vaihtuu perinteinen vakaa työntekijästatus vuokratyöntekijän tai alihankkijan asemaan. Työntekijästä tulee vastentahtoinen yrittäjä, joka myy osaamistaan vaihteleville ostajille.

On selvää, että kilpailu muotoilee myös koulutuksen uuteen uskoon. Koulutuksen tarkoituksiksi tulee kansakunnan, yrityksen ja yksilön kilpailukyvyn luominen ja ylläpitäminen. Koulutus on investointi, jolta odotetaan maksimaalista tuottoa. Jotta koulutus ei olisi hukkainvestointi, pitää se räätälöidä tarkoin odotettavissa olevan kysynnän mukaan. Vapaa itsensä toteuttaminen ja persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen jäävät niiden harvojen etuoikeudeksi, joiden taipumukset käyvät yksiin kysynnän kanssa tai jotka uskaltavat kääntää selkensä kysynnälle.

Jos peruskoulussa aikaisemmin rohkaistiin oppilasta itsensä ylittämiseen, tönii kilpailun kyl-
lästämä ilmapiiri toisten voittamiseen. Uusia arvostuksia kuvaa kieli, joka korostaa erottautumista
muista: on pyrittävä huippusuorittajaksi, -osaajaksi, -tutkijaksi, -yksiköksi. Annetaan ymmärtää,
että ihminen on joko huippuuyksilö tai sitten ei mitään. Kelvatakseen pitää olla maailman paras.

Opetushallitus oli melkein pä aikalansa edellä esittäessään 1994 uuden version Peruskoulun
opetussuunnitelman perusteista. Heti suunnitelman aluksi todetaan voimakkaiden yhteiskunnallis-
ten muutosten vaativan koulun tehtävien uudelleen arviointia (POPS 1994, 8). Koulu määritellään
uudelle ajattelutavalle kuvaavasti ”oppimiskeskukseksi, joka tuottaa joustavia ja laadukkaita kou-
lutuspalveluita” (ibid., 10). Oppilaat ovat valitussa viitekehyksessä ”asiakkaita”, jotka käyvät kes-
kuksesta hakemassa tarvitsemansa yksilölliset palvelut. Suunnitelma korostaa voimakkaasti oppi-
laiden yksilöllisyyttä, itsenäisyyttä ja omavastuisuutta. Opettaja on sivussa pysyvä ”oppimisym-
päristöjen suunnittelija”. Uutena arvona tuodaan yritteliäisyys ja yhdeksi aihekokonaisuudeksi esi-
tetään yrittäjäyyskasvatusta. Se tukee oppilaan kasvua ”sisäiseen yrittäjyyteen”. (ibid., 32–33.) Kun
suunnitelmaan valmisteluvaiheessa tutustuneet opettajat olivat ilmeisen tyytymättömiä – toivottiin
ennen kaikkea mainintoja ”kansallisesta identiteetistä” ja ”yhteisestä arvopohjasta” –, on suunni-
telmaan sisällytetty viittauksia ihmisarvoon, yhteisöön ja kansalaisyhteiskuntaan (Ahonen 2001,
170–171).

Opetushallituksen suunnitelma oli ensimmäinen julkisen hallinnon tuottama leimallisesti uus-
liberaali koulutuspoliittinen ohjelma. Pienin vähäeleisin askelin oli uusliberalismi kuitenkin jo jon-
kin aikaa edennyt valtion hallinnossa. Toteuttajina olivat vastuullisissa asemassa olevat korkeat
virkamiehet. Haastattelijalle he esittivät perusteluina välttämättömyyden sopeutua muutokseen ja
tarpeen kilpailukyvyn nimissä nostaa esiin lahjakkuudet (huiput). Tasa-arvon asemesta he koros-
tivat kilpailua, joka seuloo etevimmät kansakunnan eduksi. (Kivirauma 2001.) Sirkka Ahonen viit-
taa työnantajien keskusjärjestön ja opetushallituksen läheiseen yhteistyöhön 1990-luvulla. Yrittä-
jyyden ja ammattiosaamisen korostus ei kaikunut kuuroille korville. (Ahonen 2004, 320.)

Uusliberaali koulutuspolitiikka esiintyy jatkuvana paineena koulutuksen markkinaistamiseen.
Risto Rinne (2001; 2003) on kuvannut tämän tien 12 askeleen ottamisena. Monta askelta on jo
otettu, mutta kaikkein vakavimpien ja lopullisimpien kohdalla vielä epäröidään. Vielä ei Suomessa
ole ruvettu koululaitoksen laajamittaiseen yksityistämiseen. Maksuton koulutus korkea-astetta
myöten katsotaan edelleen kansalaisten oikeudeksi. Toistaiseksi eivät koulut ole saaneet käyttää
markkinoinnissaan koulujen rankinglistaa eikä tulosvastuu ainakaan 2003 ulottunut yksittäisiin
opettajiin asti. (Rinne 2003.)

Keskustelu uusista koululaeista eduskunnassa 1997–1998 muodostui taisteluksi koulun kehit-
tämistrategiasta. Pisimmälle uusliberalismin suuntaan menevät ehdotukset torjuttiin, mutta muun
muassa oppilaan mahdollisuus valita koulunsa jäi (Ahonen 2001, 171–178). Koulut siis ajatellaan
asiakkaista kilpaileviksi palvelun tarjoajiksi koulutuksen markkinoilla. Tämän on oletettu johtavan
koulujen erilaistumiseen oppilaspuolelta sosioekonomisen taustan mukaan ja niin on myös Ahosen
mukaan tapahtunut (ibid., 181). Saman toteaa Piia Seppänen tutkimuksessaan, jossa hän analysoi
kouluvalintoja eräissä suurissa kaupungeissa (Seppänen 2004). Kädenvääntö uusliberaalin koulu-
tuspoltiikan kannattajien ja vastustajien välillä jatkuu.

* * *

Muutama sana yhteenvedoksi. Isänmaallisuuteen ja kristillisyyteen pohjaavalla agraarishenkisellä koulutusajattelulla oli juurensa jo Cygnaeuksen luonnoksissa (Kivinen 1988, 91–99). Oikeastaan kenenkään sitä tarkoittamatta oli Suomen irrottaminen Ruotsista luonut uuden kansakunnan, joka tosin ei vielä ollut itsestään tietoinen. Sivistyneistön tehtäväksi tuli silloin ”keksiä” suomalainen kansakunta ja sitten kouluttaa siihen sopiva kansa (ibid., 86–87). Koulutuksella rakennettiin määrätietoisesti kansallisen tason yhteisöllisyyttä aina 1800-luvun jälkipuoliskolta alkaen. Tämän pyrkimyksen syrjäytti vasta 1960-luvun koulutusajattelu, joka nosti etualalle sellaiset liberaalit tunnuksukset kuin tasa-arvon, yksilön arvon ja vapauden sekä moniarvoisuuden. Samalla koulutusmahdollisuudet laajenivat räjähdysmäisesti: 1980-luvulla jo puolet ikäluokasta aloitti lukion, kun määrä 1950-luvun alussa vielä jäi kymmenesosaan (ibid., 51 ja 285). Tällainen kehitys oli myös valtiolle mieleen: ’kulttuurisen pääoman’ kasvu nähtiin kansallisen suorituskyvyn parantumisena (Kivinen & Rinne 1993, 219). Väistämättömänä varjopuolena yleinen koulutustason nousu toi mukanaan armottoman kilpailun, jolloin tutkimukset eivät faktisesti vieneetkään asemiin, joihin niiden olisi pitänyt viedä (Kivinen 1988, 73). Se oli monelle pettymys. Huomattiin, että myös lahjakkaat ja utterat hävisivät. Usko yhteiskunnan oikeudenmukaisuuteen horjui. Suolaa haavoihin löi uusliberalismi korostamalla koulutuksen välineellisyyttä – kysymys on investoinnista ja kilpailutekijästä – ja antamalla ymmärtää, että oikeudenmukaisuus oli käsite vailla todellista sisältöä. Tuo tyly ideologia jätti jokaisen yksin käymään olemassaolon taisteluaan: ’jokainen on oman onnensa seppä’ sanottiin. Eikä maailmalle ympärillä, joka on rakennettu suursijoittajien ehdoin, ole vaihtoehtoa.

Ajatuksia suomalaisen koulun tulevaisuudesta

Göran von Bonsdorff kertoo istuneensa ystävineen hotelli Tornissa syyskuussa 1939. Kun samaan pöytään sattui myös saksalainen teologian opiskelija, kysyivät suomalaiset, jotka tunsivat sympatiaa Puolaa kohtaan, miksi Hitler hyökkäsi Puolaan. Vastaus kuului: ”Saksa tarvitsee elintilaa”. Suomalaiset eivät voineet olla huomauttamatta, että eikö Puola yhtä lailla tarvitse elintilaa. Saksalaisen opiskelijan tyly vastaus oli, ettei puolalaisilla ole elämisen oikeutta. (von Bonsdorff 1988, 11–12.) Elämisen oikeuden siis saa osoittamalla rodullisen ylemmyytensä aggressiivisella valloituspolitiikalla. Nykykielelle käännettynä tämän pikku tapahtuman opetus on seuraava: elämisen oikeus on vain kansakunnalla, joka osoittaa kilpailukykyä.

Suhtautuminen kilpailukykyyn on vedenjakaja myös koulutuspolitiikassa. Koulutus joko räätälöidään palvelemaan kilpailukykyä tai sitten asetetaan muut tavoitteet selvästi kilpailukyvyn edelle. Etenen seuraavassa tämän asetelman puitteissa.

Uusliberalistisesti värittyneen virallisen optimismin mukaan kilpailukykyinen yhteiskunta on tehokkuudessaan, uudistumiskyvyssään ja innovatiivisuudessaan muiden edellä. Se on ”huippuosaamisen” yhteiskunta. Se nojaa ”sankareihin”, jotka ylivertaisella lahjakkuudellaan kääntävät tappiokehityksen voitoksi. Sankarin on oltava maailman paras, toinen sija ei merkitse mitään. Lahjakkuuden lisäksi sankarin tulee omistaa horjumaton voitontahto ja rautainen itsekuri. Koulutusjärjestelyjen tehtävä on löytää hyvissä ajoin nämä ylivertaiset kyvyt ja sitten valmentaa heidät kustannuksia säästämättä yhteiskuntansa ”pelastajiksi”. ”Valitut” voivat odottaa osalleen palvontaa ja mielikuvituksen suuria palkkioita. Niin yllättävältä kuin se ehkä tuntuukin,

samantapainen sankarikultti oli osa fasistista ideologiaa. Ihanteeksi asetettiin soturi, joka muka-
vuutta halveksien omistautuu yksinomaan taistelulle. (Paavolainen 1963, 287–288.) Sankarikultti
on nähdäkseen eräs toiveajattelun muoto: yksittäiseen ihmiseen kohdistetaan täysin kohtuuttomia
odotuksia. Valheellisuutensa ohella se on kasvatuksellisesti vahingollinen: antamalla ymmärtää,
että vain sankarin elämä on arvokasta, riistetään tavalliselta elämältä merkitys.

Se, millaiset järjestelyt koulutuksen osalta parhaiten palvelevat kilpailukykyä, ei ole itsestään
selvää. Uusliberaalin ratkaisun voi odottaa korostavan kilpailua ja markkinoita tälläkin elämän
alueella. Kilpailun uskotaan aikaansaavan sekä kustannustehokkuutta että korkeaa laatua. Panta-
koon siis yksityiset koulutuspalvelujen tarjoajat kilpailemaan ’asiakkaista’, tässä tapauksessa op-
pilaista ja heidän vanhemmistaan. Kun ’asiakkaat’ jakautuvat maksukyvyltään erilaisiin segment-
teihin, on luonnollista, että koulut eriytyvät vastaavasti. Aivan kuten joistakin ihmisistä on luon-
nollista yöpyä viiden tähden loistohotellissa ja joillekin toisille taas vain retkeilymaja tulee kysy-
mykseen, osuu yksien valinta kalliiseen eliittikouluun ja toisten vaatimattomaan kansan opinah-
joon.

Huikean hinnaneron eri koulujen välillä selittävät brändi, aineelliset puitteet, ryhmäkoot, opet-
tajien pätevyys, opetussuunnitelman monipuolisuus, harrastusmahdollisuudet ja koulun tarjoama
jatko-opintokelpoisuus. Halvan koulun riisuttu opetussuunnitelma antaa vain rajoitetun jatko-
opintokelpoisuuden. Todennäköisesti kalliin ja halvan koulun erottaa myös opetuskieli: edellisen
opetuskieli on englanti, koska se pyrkii rekrytoimaan oppilaita Suomen aluetta laajemmalla. Suo-
malais-kansallisia elementtejä tuskin sisältyy kalliin koulun opetukseen, koska sellainen rajoittaisi
”tuotteen” myyntiä. Vain kalliista koulusta voi siirtyä yksityiseen englanninkieliseen yliopistoon.
Muunlaisia ei olekaan sen jälkeen, kun valtio myi tai lakkautti yliopistonsa.

Millaisia seurauksia kuvatuilla ohjelmilla olisi? Kun vain pienellä osalla olisi varaa eliit-
tikouluihin, jotka yksin muodostaisivat astinlaudan hyvin palkattuihin tehtäviin, tyrehtyisi sosiaa-
linen liikkuvuus. Syntyisi selkeä luokkayhteiskunta: kansa jakaantuisi englanninkieliseen yläluok-
kaan ja suomen- ja ruotsinkieliseen rahvaaseen. Yhteisyyden ja keskinäisen luottamuksen tuntei-
den sijasta vallitsevia olisivat pelko, epäluottamus ja katkeruus. Eri luokkiin kuuluvilla olisi hyvin
erilaiset mahdollisuudet. Koulutuksen lisäksi muutkin palvelut olisivat vahvasti luokan mukaan
eriytyneet. Syntyisi myös mittava lahjakkuusreservi, kun vähävaraiset eivät saisi kykyjensä mu-
kaista koulutusta. Mikä peruste olisi niin vastaansanomaton, että se saisi meidät suostumaan oloi-
hin, jotka vallitsivat ehkä toistasataa vuotta sitten, jos silloinkaan?

Edellä esitetty ajatuskulku on kuvitteellinen ja lisäksi vahvasti yksinkertaistettu. Koulutusta
ei voi myydä niin kuin mitä tahansa tavaraa. Englantilainen Christopher Winch on yksityiskohtai-
sesti osoittanut, millaisia vaikeuksia koulutuksen saattaminen markkinamuotoon synnyttää
(Winch 1996, 98–101). Esimerkiksi on luontevaa ajatella oppimistulokset koulun markkinointi-
valtiksi. Jos niin on, ei koulu voi rekrytoida oppilaita pelkästään maksukyvyyn perusteella: lahjak-
kuus ja varakkuus eivät lankea siinä määrin yhteen. Hinta-laatu suhteen arviointikin voi ’asiak-
kaille’ olla varsin vaikeaa. Suomessa vapaata koulun valintaa on ajanut muun muassa aikanaan
sekä opetushallituksen pääjohtajana että opetusministeriön kansliapäällikkönä toiminut Vilho
Hirvi. Hän pitää kilpailukyvyyn tukemista olennaisena koulutusjärjestelyjä ohjaavana tekijänä,
mutta toteaa siitä huolimatta, että täysimittainen kilpailuttaminen ja maksullinen perusopetus ovat
Suomessa vain teoreettinen vaihtoehto (Hirvi 1996, 106, 114–115).

Edellä on yksinkertaisuuden vuoksi jätetty kilpailukyky vaille problematisointia. Mitä kilpailukyky on ja miten sitä edistetään? Vastaus riippuu muun muassa siitä, onko vastaaja yritys, julkisen hallinnon virkamies vai tutkimuslaitos. Yrityksen käsitys on kapein: sille kilpailukykyyn ytimen muodostavat alhaiset kustannukset. Yritys on kilpailukykyinen, kun palkat, verot, raaka-aineet, kuljetukset ja energia ovat halvempia kuin vaihtoehtoisissa ympäristöissä. Laaja-alaisemmin asioita katsottaessa kilpailukykyyn kannalta tärkeitä seikkoja ovat yhteisön infrastruktuurin kehittyneisyys ja luotettavuus, poliittinen vakaus, moraalinen, ihmisten koulutustaso, terveys ja yleinen tyytyväisyys elämään sekä ympäristöongelmien hallinta. Yritys tuskin kieltää näidenkään seikkojen merkitystä, mutta tekee kaikkensa väistääkseen maksumiehen osan. Se tavoittelee ”vapaamatkustajan” asemaa. Onkin vaikea sovittaa yhteen yrityksen lyhyen tähtäimen voiton tavoittelu ja maantieteellisen alueen harjoittama pitkäjänteinen uusintaminen ja uudistaminen. Yritys laskee tuloksensa vuosineljänneksittäin, alue neljännesvuosisadan perspektiivissä.

Ahdistunut takertuminen yritysten määrittämään kilpailukykyyn johtaa yhteisön ”kilpajuoksuun pohjalle”. Voitto, joka saavutetaan ihmisten hyvinvoinnin kustannuksella ja moraalisten mitatapuiden loukkaamisella, tuskin on tavoittelemisen arvoinen (Davis 1998, 23–24). Sen sijaan, että yhteisö osallistuisi ”kilpajuoksuun pohjalle” sen tulisi päättää, mikä on se moraalinen ja kulttuurinen ydin, josta ei missään oloissa luovuta. Poliitiikan tulisi irtautua nykyisestä roolistaan talouden piikana ja järjestää rivit puolustukseen. (Seikat, jotka tunnistettaisiin puolustamisen arvoiksi, saattavat olla osin tekijöitä, jotka edellä sisällytettiin laaja-alaisesti ymmärrettyyn kilpailukykyyn. Vastakkaisuus ei siis välttämättä ole kontradiktoria.) Tärkeiden asioiden tunnistamiseen ohjaavat sekä liberalismi että kommunitarismi.

Mistä haluamme pitää kiinni koulutuksen saralla? Millaisia uhkia on näkyvissä? Uusliberaali ajattelu on nostanut etualalle kysymyksen, keitä kannattaa kouluttaa. Spekuloidaan mahdollisuudella kohdentaa koulutukseen käytetyt varat toisiin. Tämä on jälleen kerran esimerkki uusliberaaleille ominaisesta tavasta jakaa ihmiset arvottaviin luokkiin: on ”tuottavia” ja ”tuottamattomia”, ”hyödyllisiä” ja ”hyödyttömiä” (ne, joita ei tarvita tuotannolliseen työhön ja jotka ovat liian köyhiä kuluttajiksi) ihmisiä. Ihmisarvoa pidetään variaabelina ja sivistystäkin haluttaisiin annostella kunkin ”tapauksen” mittaluvun mukaan. Tämä epähuomaani ajattelu pyrkii kiistämään jo 1600-luvulla luonnonoikeuden teoreetikkojen perusteleman kaikille yhtäläisesti kuuluvan ihmisarvon. Noiden teoreetikkojen hengessä Comenius julisti, että sivistys kuuluu kaikille. Se on ihmisoikeus. Ajatus ei ole aikansa elänyt. Sivistys ei ole ensisijaisesti investointi. Sivistys on olennainen hyvän elämän elementti, se on arvokas sinänsä. Suomessa ei pidä antaa periksi taloudelliselle spekulatiolle, joka uhkaa tehdä tyhjäksi 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen merkittävät saavutukset. Koulun on tehtävä selväksi, että jokainen yhteisön jäsen on arvokas.

Kansainvälisyys on todellinen viime vuosien koulutuspolitiikan iskusana. Pahimmillaan se saa sisällökseen ylikansallisen englanninkielisen viihdekultuurin. Tieteessä taas ajattelemattomat ajattelevat kansainvälisyyden tarkoittavan kontakteja amerikkalaisiin yliopistoihin ikään kuin ei muita olisikaan. Mutta eikö ole niin että kansojen välisyyttä voi olla vain siellä, missä on toisistaan kulttuurisesti eroavia kansoja? Kansainvälisyys siis edellyttää kulttuurista diversiteettiä. Kunkin kansan tulee viljellä omaa omaleimaista kulttuuriaan. Eri taiteenalojen ohella tämän tulisi näkyä oppilaitosten opetuksessa. Suomessa kansallisen kulttuurin painotus merkitsisi muun muassa huolenpitoa suomen ja ruotsin kielistä sivistyskielinä. Olkoot mainitut kielet edelleen niin koulun kuin

yliopistonkin käyttökielet. Peruskoulussa tutustuminen esimerkiksi Suomen historiaan, kirjallisuuteen, musiikkiin, kuvataiteeseen loisi yhteisyyden tunnetta ja antaisi kaivattuja ”juuria” identiteettiään etsiville. Peruskoulu voisi myös tehdä oppilaille selväksi, että yksilöllä on velvollisuuksia, että on olemassa hyviä syitä tinkiä välittömistä henkilökohtaisista eduistaan. Tuskin tarvitsee sanoa, että tällainen kansallinen painotus ei saisi kohdistua mitään kansaa vastaan eikä se saisi nostaa suomalaisia muiden yläpuolelle. Tässä voinee luottaa peruskoulun opettajien kypsyyteen ja kurinalaisuuteen.

Kommunitaristisen arvostelun mukaan individualismi länsimaissa on johtanut itsekeskeisyyteen, joka ilmenee muun muassa penseytenä politiikkaa kohtaan. Poliittikka on jäämässä vaille kansalaisten tukea. Poliittisen järjestelmän pelätään rappeutuvan muodoksi, joka ei enää – siten kuin sen pitäisi – kannata kansalaisen ääntä päättäjän korviin. ”Markkinoiden” signaalit tuntuvat löytävän sinne paljon helpommin. Tästä huolimatta poliittinen vapaus ja demokratiaan perustuva poliittinen järjestelmä ovat seikkoja, joista on pidettävä kiinni. Mikä muu voisi muodostaa vastapainon ylikansallisten suuryritysten vallankäytölle? Kansalaiskasvatus on ajassamme mitä tarpeellisinta eikä sitä saa korvata yrittäjäkasvatuksella. Yrittäjän ja asiakkaan roolit eivät korvaa kansalaisuutta. Kansalaisuus ei ole jalkapalloseuraan liittymisen kaltainen vapaa valinta: jokainen on kansalainen mieltymyksistään riippumatta. Entä koulun rooli? Ideaalitapauksessa koulu olisi moraalinen yhteisö, jollaisen soisimme yhteiskunnan olevan (Scheibe 1999, 245–246). Jo peruskoulussa harjaannuttaisiin päätöksentekoon ja sisäistettäisiin oikeudenmukaisen ja demokraattisen yhteisön ethos. Poliittis-moraalisen kasvatuksen ydin on toiminta hyveen mukaan.

John St. Millin vaatima yksilön vapaus on säilyttämisen arvoinen. Olkoon kullakin oikeus elää ja ajatella niin kuin parhaaksi näkee niin kauan kuin ei vahingoita muita tai ole kohtuuttomaksi häiriöksi muille. Ahdaskatseinen pikkusieluisuus ei ole tavoiteltavaa eikä eri mieltä oleminen saa olla luvanvaraista. Yhteisistä säännöistä on silti pidettävä kiinni. Esimerkiksi uskonnon harjoitukseen julkisen vallan ei pidä puuttua, rasistiseen käyttäytymiseen kyllä. Vapaus ei ole rajatonta: sen luonnolliset rajat ovat yhtä kuin muiden vapaus. Kun tunnustetaan muut itsen kanssa yhtä lailla arvokkaiksi yksilöiksi ja myönnetään heille samat toimintaehdot, sitoudutaan kantaan, jota voi kutsua vastuulliseksi individualismiksi. Sille vastakkainen on narsistiseksi individualismiksi kutsuttava rappeutunut muoto. Narsistinen individualisti antaa täyden arvon vain itselleen ja pitää muita välineenä omissa hankkeissaan. Hänellä on myös jatkuva taipumus ”vapaamatkustamiseen” ja yhteisten sääntöjen yläpuolelle asettumiseen. Narsistinen individualisti on epäonnistuneen moraalikasvatuksen ja epäsuotuisien kasvuolojen tulos. Valitettavasti uusliberalistisesti muotoutunut yhteiskunta suosii kyseisenlaista häiriötä: sumeilematon egoismi, ahneus ja pyrkyryys ovat menestyksen tunnusmerkkejä. Koulun erittäin vaikeana tehtävänä on luoda sellainen ilmapiiri ja sellaiset koulutyön puitteet, jotka rohkaisevat vastuullista individualismia ja samalla pitävät aisoissa narsistista käyttäytymistä. John St. Millin ajatukset moraalikasvatuksesta ennen kaikkea moraalialueen tukevien tunteiden vahvistamisena ovat hätkähdyttävän ajankohtaisia.

Yhteenvedo iskusanojen muodossa: ihmisyyden kunnioitusta jokaisessa ihmisyksilössä, maltillista kansallista ajattelua, kansalaisen roolin esiin nostamista, pakotonta yhteisöllisyyttä sekä vastuullista individualismia. Tätä voi kutsua kommunitaristiseksi ohjelmaksi.

Lähteet

- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1, 155–184.
- Ahonen, S. 2004. Muutoksen toimijat 1900-luvun Suomen peruskoulupolitiikassa. *Kasvatus* 35 (3), 315–324.
- Allardt, E. 1995. *Suunnistuksia ja kulttuurishokkeja*. Helsinki: Otava.
- Beck, U. 2003. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. I painos 1986. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- von Bonsdorff, G. 1988. *Sällsynt omilitärisk typ*. Lovisa: Söderström & C:o.
- Cassirer, E. 1998. *Die Philosophie der Aufklärung*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Davis, A. 1998. Special Issue: The Limits of Educational Assessment. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 32, (1).
- Gamble, A. 1996. *Hayek. The Iron Cage of Liberty*. Cambridge: Polity Press.
- Harmaja, S. 1939. *Elämän auetessa. Koulutyön päiväkirjoja*. Porvoo: WSOY.
- Hayek, F. 1945. *The Road to Serfdom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayek, F. 1988. *The Fatal Conceit*. London: Routledge.
- Hirvi, V. 1996. *Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa*. Keuruu: Otava.
- Hoffmeister, J. 1955. *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Jonathan, R. 1997. Special Issue: Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 31, no 1.
- Kivinen, O. 1988. *Koulutuksen järjestelmäkehitys. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 67*.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. *Grundutbildning och medborgarfostran. Historisk Tidskrift för Finland no 2 (årg. 78), 213–232*.
- Kivirauma, J. 2001. *Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa*. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1, 73–90.
- Klein, N. 2003. *No logo. Tähtäimessä brändivaltiaat*. Suom. Liisa Laaksonen ja Maarit Tillman. Helsinki: WSOY.
- Koskenniemi, M. 1946. *Kansakoulun opetusoppi*. Toinen, täydennetty painos. Helsinki: Otava.
- Kurjensaari, M. 1962. *30-luvun vihainen nuori mies*. Helsinki: Tammi.
- Lohmann, G. & Gosepath, S. 1998. *Einleitung*. Teoksessa Gosepath & Lohmann (toim.) *Philosophie der Menschenrechte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lounela, P. 1976. *Rautainen nuoruus. Välikysyjien kronikka*, Helsinki: Tammi.
- Mill, J. St. 1859/1991. *On Liberty*. (Eds. Gray, J. & Smith, G.W.) London & New York: Routledge.
- Mill, J. St. 1863/1987. *Utilitarianism*. New York: Prometheus Books.
- Mill, J. St. 1869/1981. *Naisen asema (The Subjection of Women)*. Mikkeli: Kustannus Oy Librum.
- Mill, J. St. 1873/1960. *Autobiography of John St. Mill*. New York: Columbia University Press.
- Noddings, N. 1996. *On Community*. *Educational Theory*, vol. 46, no 3, 245–267.
- Oittinen, R. 1972. *Miksi peruskouluun*. Helsinki: Tammi.
- Ottelin, A. 1931. *Pedagogikens grunddrag*. Helsingfors: Söderström & C:o Förlagsaktiebolag.
- Paavolainen, O. 1963. *Synkkä yksinpuhelu*. Helsinki: Otava.
- PeKe 1978. *Peruskoulun opetuksen kehittämisohjelma 1979-1984*. Moniste. Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) 1994. Opetushallitus 2000. Helsinki: Edita.
- Rawls, J. 1973. *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Reese-Schäfer, W. 1995. *Was ist Kommunitarismus*. Frankfurt am Main & New York: Campus Verlag.
- Rinne, R. 2001. *Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen*. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1, 91–138.
- Rinne, R. 2003. *Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaisenkin koulutuspolitiikkaan*. *Aikuiskasvatus* 23 (2), 152–157.

- Scheibe, W. 1999. Die reformpädagogische Bewegung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Seppänen, P. 2004. Suomalaiskaupunkien 'eletyt koulumarkkinat' kansainvälisessä valossa. *Kasvatus* 35 (3), 286–304.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.
- Somerkivi, U. 1982. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino Oy.
- Taylor, Ch. 1995. Autenttisuuden etiikka (The Malaise of Modernity). Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor, Ch. 2000. Sources of the Self. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tenkku, J. 1945. Alaston ihminen. Porvoo: WSOY.
- Tenkku, J. 1963. Oikeus ja elämän arvo. Aatehistoriallinen tutkimus 1600-luvun oikeusfilosofiasta. *Ajatus* XXV.
- Winch, Ch. 1996. Special Issue: Quality and Education. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 30, no 1.

Artikkeli on julkaistu 24.8.2024

Tekstiviittaus:

Hilpelä, Jyrki 2024. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. <https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Liberalismi%2C%20kommunitarismi%20ja%20uusliberalismi.pdf> (luettu xx.xx.xxxx)