



REIJO MIETTINEN

Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet

Miettinen, Reijo. 2014. KYKENEVÖITTÄVÄ HYVINVOINTIVALTIO JA KOULUN KEHITTÄMISEN HAASTEET. *Kasvatus* 45 (1), 7–19.

Hyvinvointivaltion tulevaisuutta ja tietoyhteiskuntaa koskevissa keskusteluissa pidetään osaamista ja inhimillisiä kykyjä hyvinvoinnin ja taloudellisen kilpailukyvyyn avaintekijöinä. Niissä ei kuitenkaan juurikaan käsitellä kykyjen kehityksen edellytyksiä tai niitä kehittävien kasvatusta- ja sivistyspalvelujen laatua. Usein inhimillinen kehitys ja kyvyt typistyvät taloudellisen kilpailukyvyyn osatekijöiksi. Ehdotan vaihtoehtoiseksi ja täydentäväksi lähestymistavaksi kykenevöittävän hyvinvointivaltion käsitettä. Sen lähtökohtana on yksilön kehitysmahdollisuuksien toteutuminen sekä sitä edistävien kasvatusta-, sivistys- ja sosiaalipalvelujen laadullinen kehittäminen. Tämä tapahtuu keskitetyn ohjauksen sijaan paikallisten kokeilujen ja institutionaalisen oppimisen avulla. Kykenevöittävässä hyvinvointivaltiossa yksilön mahdollisuus kehittää luovia kykyjään on perusoikeus, demokratian edellytys sekä tietoyhteiskunnan taloudellisen kehityksen tärkeä tekijä. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion ajatus sosiaalisen tasa-arvon, demokratian ja taloudellisen kehityksen hyvästä kehästä näkee nämä arvot toistensa edellytyksinä.

Asiasanat: kykenevöittävä hyvinvointivaltio, yksilön kehitys, kyvyt, perusoikeudet, demokratia, hyvä kehä

Johdanto

Hyvinvointiyhteiskunnan tulevaisuutta koskevat keskustelut nostavat tiedon, osaamisen ja inhimilliset kyvyt hyvinvoinnin ja taloudellisen kehityksen avaintekijöiksi. Ne puhuvat kasvatuksesta ja koulutuksesta investointina

inhimilliseen pääomaan, jolla viitataan kykyjen ja osaamisen merkitykseen yksilön menestykselle ja toisaalta yhteiskunnan taloudelliselle kehitykselle. Sosiologi Anthony Giddens (1998, 117) määritteli Britannian työväenpuolueen 1990-luvulla omaksuman niin kutsutun sosiaalidemokratian kolmannen tien johtaja-

tuksen seuraavasti: "Investointi inhimilliseen pääomaan milloin tahansa se on mahdollista pikemminkin kuin taloudellisen toimeentulon suora turvaaminen." Inhimillisen pääoman teoria ja sitä täydentävät käsitteet, kuten yleiset ja tietyille teollisuuden alalle erityiset taidot, eivät kuitenkaan sisällä pedagogisesti tai kehityspsykologisesti perusteltua käsitystä kykyjen kehityksen luonteesta. Se ei myöskään käsittele tekijöitä, jotka selittävät koulutusjärjestelmien laadullisia eroja. Osaamisen edistämiseksi ja järkevän tietoyhteiskuntapolitiikan perustaksi tarvitaan kehityspsykologista ja kasvatustieteellistä tietoa ja näkemystä.

Esitän hyvinvointiyhteiskunnan kehittämiseksi vaihtoehdon, jota kutsun kykenevöittävä hyvinvointivaltion näkökulmaksi (Miettinen 2013). Se siirtää hyvinvointipolitiikan painopistettä sosiaalivakuutuksesta kykyjä ja yksilön kehitystä tukevien palvelujen kehittämiseen ja korostaa paikallisia kokeiluja ja institutionaalista oppimista hallinnon ohjauksmekanismina. Se olettaa, että tasa-arvo, hyvinvointi, demokratia ja taloudellinen kasvu tukevat ja edellyttävät toisiaan. Tämä hyvän kehän ajatus oli yksi pohjoismaisen hyvinvointivaltion mallin perusteluista (Kettunen 2012). Sen esitti 1950-luvulla muun muassa ruotsalainen taloustieteilijä Gunnar Myrdal. Suomessa sen teki tunnetuksi Pekka Kuusi teoksessaan *1960-luvun sosiaalipolitiikka*. Hyvän kehän ajatus sisältyy myös Manuel Castellsin ja Pekka Himasen (2001) hahmottelemaan malliin Suomesta tieto- ja hyvinvointiyhteiskunnan yhdistelmänä.

Vielä 1990-luvulla monet taloustieteilijät pitivät hyvinvointivaltiota kilpailukyvyyn kannalta kestävämmänä ratkaisuna. He olivat korkean veroasteen kahlitsevan innovaatioita ja yrittäjyyttä ja laajan julkisen sektorin rajoittavan markkinoiden vapaata toimintaa. 2010-luvulle tultaessa käsitykset ovat muuttuneet. Pohjoismaat ovat jatkuvasti kilpailukyky-, innovaatio- ja hyvinvointivertailujen kärjessä. Niinpä esimerkiksi taloustieteilijä Sixten Korkman (2012, 153) toteaa, että hyvinvointivaltio tukee taloudellista kasvua ja kilpailu-

kykyä: "Investoinnit inhimilliseen pääomaan sekä pyrkimys tasa-arvoon ja turvallisuuteen tukevat avoimuutta ja kykyä kohdata muutospaineita." Universaalit julkiset palvelut tuottavat osaamista, vakautta ja sosiaalista pääomaa, luottamusta instituutioihin ja toisiin ihmisiin. Luottamus edistää yhteistyötä, verkottumista ja taloudellista toimintaa.

Myös Pisa-tuloksia voidaan tulkita tältä kannalta. Sosiaaliseen tasa-arvoon pyrkivä, luottamukseen ja korkeatasoiseen ammattitaitoon ja -etiikkaan perustuva julkinen koulujärjestelmä pystyy tuottamaan sekä erinomaisia oppimistuloksia että tasa-arvoa kohtuullisin kustannuksin. Suomalaista peruskoulua voidaan tarkastella vaihtoehdona kansainvälisesti hallitsevalle koulun kehittämisajattelulle, joka perustuu koulutusmarkkinoiden luomiseen sekä koulujen kehittämiseen ja valvontaan standardien ja suoritustestien avulla. Suomessa on hyvät perusteet jatkaa hyvinvointivaltion luomien kasvat- ja sivistyspalvelujen laadullista kehittämistä turvautumatta kilpailuun tai markkinoihin.

Käsittelen tässä artikkelissa hyvinvointivaltion tulevaisuudesta esitettyjä näkemyksiä sekä sitä, miten ne näkevät kasvatuksen ja koulun kehittämisen merkityksen ja haasteet. Tarkastelen aluksi Euroopan unionissa keskeistä sosiaalisen investointivaltion käsitettä ja varhaislapsuuden merkitystä korostavan lapsikeskeisen sosiaalipolitiikan haasteita kasvatukselle. Tämän jälkeen pohdin, miten osuvasti analyysi siirtymästä suunnitteluyhteiskunnasta kilpailuyhteiskuntaan ja uuteen julkishallintoon kuvaa suomalaisen perusopetuksen kehitystä viime vuosikymmeninä. Tämän jälkeen esittelen kykenevöittävä hyvinvointivaltion käsitteen, joka korostaa inhimillistä kehitystä ja kykyjä edistävien palvelujen laadullista kehittämistä demokratian, hyvinvoinnin ja taloudellisen kehityksen turvaamiseksi. Lopuksi etsin kykenevöittävä hyvinvointivaltion arvooperustaa radikaalin valistuksen traditiosta ja tarkastelen sen yhteyttä hyvinvointivaltion ideologiaan.

Hyvinvointivaltion kriisi ja sosiaalinen investointivaltio

1960–1980-luvuilla Suomi rakensi hyvinvointivaltion, jonka keskeisiä osia olivat muiden Pohjoismaiden tapaan kehittynyt sosiaaliturva ja universaalit julkiset palvelut, kuten päivähoito, peruskoulu ja kunnallinen kirjastolaitos. 1990-luvun laman ja siihen liittyneiden sosiaaliturvan leikkausten jälkeen käynnistyi keskustelu hyvinvointivaltion tulevaisuudesta. Hyvinvointivaltiota uhkaa muun muassa huoltosuhteen heikkeneminen, veropohjan kapeneminen ja kunnallistalouden kriisi. On arvioitu, että työikäisen väestön osuus Suomessa vähenee nykyisestä 66,5 prosentista 57,6 prosenttiin vuoteen 2040 mennessä (Andersen, Holmström, Honkapohja, Korkman, Söderström & Vartiainen 2007, 20). Varsin yleinen näkemys on, että samalla, kun kuntien peruspalveluja koskevat lakisääteiset velvoitteet ovat lisääntyneet, niiden saamat valtionosuudet ovat supistuneet. Tämä on johtanut muun muassa sijaisten rekrytointikieltoihin kouluissa ja päivähoitoryhmien koon kasvuun. Kun kunnat korottavat tasaverona kerättävää kunnallisveroa, kohdistuu lisääntynyt rasitus pieni- ja keskituloisiin.

Tämä kehitys on johtanut sen korostamiseen, että vain kilpailukyvyyn ja tuottavuuden lisäämisen kautta saavutettu taloudellinen kasvu voi turvata hyvinvointipalvelujen jatkuvuuden. Keskeinen poliittinen erimielisyys koskee sitä, miten ja keiden pitäisi tuottaa palvelut. Uusliberalistiseksi kutsutun ajattelutavan mukaan valtion ja kunnan roolia palvelujen tuottajina tulee rajoittaa ja palvelut on avattava kilpailulle. Vastakkaisen kannan mukaan kilpailuttaminen ja markkinat lisäävät eriarvoisuutta ja yksityisen voiton tavoittelu ei sovi kasvatus-, sivistys- ja sosiaalipalvelujen kaltaisten julkishyödykkeiden tuottamiseen. Sen jälkeen kun Ruotsin hallitus 1990-luvulla salli yksityiskoulujen perustamisen koulutusmarkkinoiden luomiseksi, ovat erot koulujen ja oppilaiden oppimistulosten välillä dramaattisesti kasvaneet (Läramas Riksförbundet 2012).

1990-luvulla hyvinvointivaltion tutkijat ja sosiaalipoliitikot alkoivat hahmotella vaihtoehtoa toisen maailmansodan jälkeiselle perinteiselle hyvinvointivaltiolle. Sellaista valtiota on kutsuttu sosiaalisten investointien (Morel, Palier & Palme 2012; Sipilä 2011) tai sosiaalisten mahdollisuuksien (Hiilamo 2010) hyvinvointivaltioksi. Jos vanha hyvinvointivaltio suojaasi kansalaisia työmarkkinoiden riskeiltä, sosiaalinen investointivaltio kehittää kansalaisten valmiuksia sopeutua markkinoiden muutoksiin (Sipilä 2011). Panostukset lapsiin, nuoriin ja koulutukseen ehkäisevät syrjäytymistä työelämässä sekä edistävät työllistymistä ja tietotaloudessa olennaisten kykyjen ja taitojen kehittymistä. Myös OECD ja EU ovat omaksuneet sosiaalisen investointivaltion käsitteen. Käsitettä on kritisoitu muun muassa siitä, että se tarkastelee lapsia ja nuoria vain tulevana työvoimana ja sivuttaa yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ongelman (Lister 2006). Kun tukitoimista tehdään työllisyyteen velvoitettavia, poistuvat sosiaaliset kansalaisoikeudet niiltä, jotka eivät käyttäydy hyväksyttävästi tai työllistymisodotusten mukaisesti. Vaikka sosiaalisen investoinnin näkökulma korostaa inhimillisiä kykyjä, sen toimenpidesuosituksukset koskevat pääosin perinteisiä sosiaalipoliittisia tukitoimia. Sillä on vähän sanottavaa inhimillistä kasvua ja kykyjen kehitystä edistävästä yhteiskunnallisista palveluista: neuvolatoiminnasta, varhaiskasvatuksesta, koulusta, nuorisotoimista tai mielenterveys- ja sivistyspalveluista.

Lapsikeskeisen sosiaalisen investointistrategian näkyvä tulkki on tanskalainen sosiologi ja hyvinvointivaltion tutkija Gösta Esping-Andersen (Esping-Andersen, Gallie, Hemerijck & Myles 2002). Esping-Andersen suhtautuu kriittisesti Giddensin kolmannen tien malliin. Hän pitää sitä epämääräisenä ja katsoo sen luottavan liian sinisilmäisesti markkinoihin. Esping-Andersenin tarkastelun tärkeänä lähtökohtana on sosiaalisen aseman ja koulutustason ylisukupolvinen periytyminen. Hän esittää tästä periytymisestä seuraavan yleistyksen: mitä suuremmat ovat tuloerot, sitä suu-

rempaa on aseman periytyvyys. Toisaalta pohjoismaissa universaalien palvelujen avulla on voitu loiventaa periytyvyyden vaikutusta, edistää sosiaalista liikkuvuutta sekä lahjakkuusreservien saamista mukaan talouteen ja yhteiskuntaan. (Esping-Andersen 2009, 71.) Esping-Andersen (2002, 2009) esittää kolme toisiinsa kytkeytyvää muutosprosessia, jotka olisi otettava huomioon hahmoteltaessa uutta hyvinvointivaltiota.

Koulutuksen merkitys työllistymiselle on kasvanut (Esping-Andersen 2009, 56). Hyvinvointi- ja tietoyhteiskuntakehityksen myötä vähintään toisen asteen koulutuksen merkitys työllistymiselle on kasvanut kaikissa teollisuusmaissa. Vuonna 1987 Suomessa 40 prosentilla työvoimasta oli pelkkä peruskoulutus, kun vuonna 2010 luku oli 17 prosenttia (Sipilä, Kestilä & Martikainen 2011). Sipilä ja hänen työtoverinsa (2011) tutkivat koulutuksen yhteyttä työllistymiseen Suomessa. Tutkimusjoukkona oli 52 000 vuosina 1971–1979 syntyntä nuorta, joiden työllistymistä seurattiin kahtena seurantajaksena. Jälkimmäisen lopussa tutkittavien ikä oli 24–32 vuotta. Pelkän peruskoulun suorittaneiden miesten riski jäädä työttömäksi oli kuusinkertainen verrattuna vähintään ylioppilastutkinnon suorittaneisiin. (Sipilä, Kestilä & Martikainen 2011.)

Tuloerot ovat kasvaneet kaikissa maissa ja uusköyhyys kohdistuu erityisesti lapsiperheisiin. Tuloerot ovat kasvaneet parin viime vuosikymmenen aikana kaikissa kehittyneissä yhteiskunnissa. Eroja ilmaiseva Gini-kerroin on kasvanut yli 20 % esimerkiksi Saksassa, Ruotsissa, Englannissa ja Yhdysvalloissa. Köyhyys kohdistuu lapsiperheisiin. (Esping-Andersen 2002, 2009.) Esimerkiksi Saksassa, Hollannissa ja Italiassa lapsiköyhyys on kaksinkertaistunut (Esping-Andersen 2009, 117). Suomessa 1990-luvun alun verotusratkaisut sekä sosiaaliturvan leikkaukset käynnistivät OECD-maista nopeimman tuloerojen kasvun. Kansainvälisissä vertailuissa tämä osuus ei ole vielä korkea. Huolestuttavaa on kuitenkin lapsiköyhyyden moninkertaistuminen, joka johtuu muun muassa yksinhuoltajaperheiden

osuuden kasvusta. Köyhissä perheissä olevien lasten määrä on viisinkertaistunut Suomessa. Vuonna 1990 heitä oli 30 000 ja vuonna 2007 jo 152 000. (Vaarama, Moisio & Karvonen 2010.) Lapsiperheiden tuloerojen kasvu johtaa polarisoitumiseen oppimisen edellytyksissä ja vaikuttaa päivähoidon ja koulun edellytyksiin huolehtia kasvatustehtävästään.

Varhaisella kasvuympäristöllä on ratkaiseva merkitys kognitiivisten kykyjen kehittymiselle ja koulutettavuudelle (Esping-Andersen 2002, 2009). Esping-Andersenin (2009) mukaan sosiaalisen periytyvyyden mekanismien ymmärtäminen on avaintekijä tasa-arvoa edistävän yhteiskuntapolitiikan harjoittamiseksi. Koulutus ei yksin pysty luomaan tasa-arvoa, sen edistämisen avaimet löytyvät varhaislapsuudesta, kuten Esping-Andersen (2009, 113, 115) toteaa:

”Kehityspsykologiaan perustava argumentti on, että oppimisen ratkaisevat kognitiiviset ja käytäytymisperusteet rakentuvat jo varhaislapsuudessa. Se, mitä tapahtuu esikouluikässä on perustavaa lapsen kyvyille ja motivaatiolle oppia, kun he aloittavat koulun. – Koska kognitiiviset ja ei-kognitiiviset kyvyt vaikuttavat koulumenestykseen ja sittemmin aikuisen elämän mahdollisuuksiin, politiikan haasteena on turvata vahva alku kaikille lapsille.”

Esping-Andersen (2009) erottaa kolme sosiaalisen periytyvyyden ”mekanismia”: 1) köyhyyden ja kodin tulotason vaikutus (raha-efekti), 2) vanhempien käyttämä aika kehittävään yhdessäoloon ja 3) perheen oppimiskulttuuri. Varhaislapsuudessa koetut kodin taloudelliset vaikeudet vähentävät puolella lapsista todennäköisyyttä ylemmän ammatilliseen koulutukseen (Esping-Andersen 2009, 123). Korkeammin koulutetut vanhemmat käyttävät 20 prosenttia enemmän aikaa kehittävään vuorovaikutukseen lapsensa kanssa kuin vähemmän koulutetut (Esping-Andersen 2009, 126). Koulutettujen vanhempien perheen oppimiskulttuuri sisältää muun muassa myönteisen suhtautumisen ja kannustamisen opiskeluun, kielitaidon ja koulujärjestelmän mahdollisuuksien hyvän tuntemuksen. Kulttuurisella pääomalla on tulotasoa ja sosioekonomista ase-

maa selvästi vahvempi vaikutus menestymiseen koulussa (Esping-Andersen 2009, 130).

Esping-Andersen (2009) pohtii, miten lasten kehityksen mahdollisuuksiin voidaan vaikuttaa. Ensimmäinen toimenpide on lapsiköyhyyden poistaminen. Perhepolitiikan ja -tukien ohella avainasemassa on yksinhuoltajaäitien työllistyminen, joka taas on riippuvainen lastenhoitopalveluista. (Esping-Andersen 2009.) Esping-Andersen (2009) viittaa koulutuksen taloustieteilijä, nobelisti Charles Heckmannin ja hänen kollegansa (Heckman & Masterov 2007) tutkimuksiin. Niiden mukaan riskiryhmässä oleville lapsille esikouluiässä annettulla avulla ja tuella on huomattavia ja pysyviä vaikutuksia lasten koulunkäyntiin ja integroitumiseen yhteiskuntaan. Interventiot nuoruus- ja aikuisiässä ovat tehottomampia (Heckman & Masterov 2007, 452):

”Logiikka on yksinkertainen ja vastaansanomaton. Kasvatus ja inhimilliset taidot ovat tuottavuuden tärkeimpiä määrittäjiä niin työssä kuin yhteiskunnassakin. Perhe on opiskelijana ja työnantajana menestymiseksi vaadittavien taitojen ja motiivien tärkein tuottaja. Tehokkain tapa koulumenestyksen parantamiseksi on täydentää niiden huono-osaisten perheiden kasvatusresursseja, jotka lähettävät lapsia kouluun.”

Esping-Andersenin (2009) mielestä korkeatasoinen päivähoito on strategisen kehittämisen kohde. Päivähoito tasoittaa oppimisedellytyksiä, pohjustaa tietä koulunkäynnille ja mahdollistaa naisten työllistymisen, mikä taas vähentää köyhyyttä. Monien hyvinvointivaltioiden kriisianalyttikkojen tapaan Esping-Andersen (2009) toteaa, että nuorten työelämän ulkopuolelle jäämisen lisääntyminen ja huoltosuhteen heikkeneminen on kestämaton yhdistelmä.

Siirtymä suunnitteluvaltiosta kilpailuvaltioon

Suomalaiset sosiologit ja politiikan tutkijat kuvaavat yhteiskunnassa 1980-luvun lopulla käynnistynyttä ajattelu- ja puhettavan (tai poliittisen paradigman) muutosta siirtymänä suunnitteluyhteiskunnasta kilpailukyky-

teiskuntaan (Alasuutari 2004; Heiskala 2006; Kettunen 2008). Koulutuspolitiikan tarkastelussa tätä siirtymää on kuvattu myös siirtymänä hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012). Siirtymän ytimessä on kansainvälisen kilpailukyvyyn nouseminen (esim. tasa-arvon sijaan) keskeiseksi arvoksi sekä valtiollisten toimien suuntaaminen vientiteollisuuden kehitysmahdollisuuksien turvaamiseen (esim. Kananen & Kantola 2009). Siihen liittyy myös hyvinvointi- tai suunnitteluvaltion hallinnon purkaminen, hajauttaminen sekä palvelujen tuottamisen kilpailuttaminen. Tätä siirtymää on kuvattu myös uusliberalistisen politiikan sekä uuden julkishallinnon läpimurrokseksi. Uusliberalismi on taloudellinen ja poliittinen ideologia, jonka mukaan markkinat ovat ylivoimaisesti tehokkaampi informaation käsittelymekanismi kuin ihmismieli tai valtio (Mirowski 2009, 429). Siksi valtion tehtävänä on turvata markkinoiden häiritsemätön toiminta, mikä on tehokkain tapa järjestää yhteiskunnan toiminnot. Markkinat ja kilpailu on ulotettava myös julkisiin palveluihin niiden kustannustehokkuuden lisäämiseksi.

Tämän suuntaisia ajatuksia on esittänyt muun muassa entinen pääministeri ja Sitran yliasiamies Esko Aho. Hän totesi vuonna 2006 Helsingin Sanomissa näin:

”Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat yhä tavoitteleminen arvoisia, mutta ne eivät ole saavutettavissa entisillä keinoilla. Tulevaisuutta ei voi enää suunnitella ja säännellä. (...) Hyvän hallinnon rinnalla on luotettava nykyistä enemmän markkinoihin ja kilpailuun.”

Vuoden 2012 lopulla Aho totesi, että Euroopan ja Suomen mahdollisuus on kolmessa poliittisessä toimenpidekokonaisuudessa. Ne ovat palkkatason ja eläkejärjestelmän sopeuttaminen vientisektorin suorituskyvyn mukaiseksi, informaatioteknologian hyödyntämiseen perustuva teollistamisstrategia sekä julkisen sektorin tehokkuuden lisääminen. Viimeksi mainitun toteuttamiseksi ”on luovuttava uskomuksesta, jonka mukaan yksityinen voiton tavoittelu ei sovi yhteen julkisten tehtävien

kanssa.” Avain tehokkuuteen on palvelujen yksityistäminen. Ahon mukaan tie uuteen vaatii johtajuutta ja uskallusta tehdä asioita, joihin yleinen mielipide suhtautuu epäilevästi. (Aho 2012.)¹ Tällä Aho viitanee siihen tosiasiaan, että kansalaisten suuri enemmistö pitää verovaroin ylläpidettyjä julkisia palveluja tärkeinä.

Palvelujen yksityistäminen on toteutunut yhteiskunnan eri sektoreilla eri tavoin. Terveydenhuollossa universalismin periaate on murtunut. On muodostunut kolme eri terveydenhuollon palvelusektoria, julkiset terveyskeskukset, työsuhteeseen sidottu työterveydenhuolto ja yksityiset terveystalot. Vuosina 2000–2010 vuotuisten terveyskeskuskäyntien määrä supistui 20 prosenttia, yksityislääkäriä käyntien määrä lisääntyi yli 10 prosenttia ja työterveyslääkäriä käyntien määrä yli 30 prosenttia (henkilökohtainen tiedonanto, Puska 2013). Terveystalojen eriytyminen on johtanut terveystalojen kasvuun. Esimerkiksi ylimmän ja alimman tulonjakoviidenneksen miesten elinikäodotteen ero kasvoi vuodesta 1988 vuoteen 2007 jopa 7,4:stä 12,5:een (Tarkiainen, Martikainen, Laaksonen & Valkonen 2012).

Koulutusjärjestelmän osalta on epäselvempää, missä määrin uusliberalistiseksi luonnehdittu muutos on tapahtunut. Kriittiset sosiologit ja kouluhistorioitsijat katsovat, että käänne uusliberalistiseen politiikkaan tapahtui 1990-luvulla vaikkakin sen toteutuminen on ollut Suomessa hitaampaa kuin monissa muissa maissa (Ahonen 2003; Rinne 2003; Rinne, Kivirauma & Simola 2002; Varjo 2007). Toisen, täydentävän tulkinnan mukaan puhettavan muutokseen liittyi vahvaa institutionaalista jatkuvuutta. Monet hyvinvointivaltion tasa-arvon toteuttamiseksi luodut universaalit instituutiot, kuten koulutus, voidaan tulkita kilpailu-educiksi, ja ne ovat siten kehitettävissä innovatiivisen kilpailukyky-yhteiskunnan sosiaalisiksi infrastruktuureiksi, kuten (Kettunen 2008, 168–169) on asiaa kuvannut:

”Myös pohjoismaisessa nykykeskustelussa saavat varsin laaja kannatusta näkemykset, joiden mukaan hyvinvointivaltio ja kollektiivinen so-

pimusjärjestelmä eivät ole kilpailukykyyn esteitä vaan kilpailuetu. On ollut mahdollista kehitellä vakuuttavia ja vaikuttavia argumentteja, joiden mukaan tietoon, osaamiseen, innovaatioihin ja sitoutumiseen perustuva kilpailustrategia vaatii korkeita sosiaalisia normeja ja henkilöstön osallistumista. (...) Mikä merkitys yhteiskunnallista tasa-arvoa tukeville instituutioille annetaan kilpailukykyyn *edellytyksinä*, kilpailukykyyn *sisältöinä* ovat nousseet etualalle sosiaaliselle tasoitukselle vastakkaiset vaatimukset. Yksilön edellytetään arvioivan itseään kilpailukykyisen yhteisön kilpailukykyisenä jäsenenä.”

Kolmas, erityisesti Pisa-tulosten tulkinnan innoittama analyysi katsoo, että Suomen peruskoulussa ja sen hallinnossa on kehittynyt muillekin maille malliksi kelpaava, kansainvälisen koulutuspolitiikan päälinjasta poikkeava, omaperäinen kehittämismalli ja toimintatapa (Aho, Pitkänen & Sahlberg 2006). Markkinoiden ja valvonnan sijaan se perustuu ammattitaitoon ja -etiikkaan, hajauttamiseen ja luottamukseen.

Analyysi suomalaisen koulutuspolitiikan muutoksesta uusliberalistisen politiikan kesken olevana tai epätäydellisenä toteutumisenä on mielestäni liian yksioikoinen. Osa sen uusliberalismin tunnuspiirteinä pidetyistä kehityskuluista voidaan tulkita toisin. Esimerkiksi hajauttaminen ja koulujen autonomian lisääntyminen voidaan nähdä uusliberalismin toteutumisen sijaan – Gunnar Myrdalin (1960) ajatuksia soveltaen – hyvinvointivaltion kehityksen uutena vaiheena ja demokration laajenemisena, jossa moniammatillisille kouluyhteisölle annetaan vastuuta ja valtaa. Pertti Alasuutari (2004, 9) on todennut, että hallinnon hajauttamiskomitea (1986) perusteli hajauttamista ennen kaikkea asiakaslähtöisyydellä ja kansanvaltaisuudella eikä viitannut perusteluissaan yksityistämiseen tai markkinoiniin. Hajauttamisen vaikutukset palveluissa, kuten kouluissa, riippunevatkin siitä, minäkalaisia ajattelutapoja, välineitä ja käytäntöjä kunnissa ja kouluissa omaksutaan. Koulujen autonomia voi palvella myös tasa-arvoa, oppilaiden itsenäisen kriittistä ajattelua ja monipuoliseen kehitykseen pyrkivän opetustyön

suojelemista poliittisen ja hallinnollisen eliitin tehostamis- ja kontrollipyrkimyksiltä. Esimerkki ilman säädöspohjaa kehittyneestä koulun moniammatillisesta toimielimestä on oppilashuoltoryhmä, jonka työ kohdistuu yksinomaan oppilaiden auttamiseen ja koulun hyvinvoinnin lisäämiseen.

”Uusi hallinnan tapa” (governance) ja ”uusi julkishallinnon johtaminen” (new public management) on nähty uusliberalismin ilmentyminä. Niiden keskiössä on paitsi ulkoistaminen, hajauttaminen ja liikkeenjohdon menetelmien tuominen julkiseen hallintoon myös vahvojen suunnittelu-, valvontaja arviointikoneistojen rakentaminen (esim. Julkunen 2006, 79). Suomalainen koulujen otantatutkimuksiin perustuva kansallinen arviointi, koulujen vertailun välttäminen ja oppimistulosten arvioinnin delegointi kouluille voidaan tulkita pyrkimyksenä tehdä arvioinnista keskitetyn valvonnan sijaan paikallisen kehittämisen ja oppilaiden auttamisen väline.

Julkisilla koulutus- ja hyvinvointipalveluilla on edelleen vahva kannatus kansalaisten keskuudessa. Vuonna 2009 tehdyssä kyselyssä 82 prosenttia vastaajista yhtyi väitteeseen ”vaikka hyvän sosiaaliturvan ja muiden palvelujen ylläpitäminen maksaa paljon, suomalainen hyvinvointivaltio on aina hintansa arvoinen” (Paloheimo 2010, 29). Tämä kannatus auttaneen pitämään yllä tasa-arvon eetosta palvelutuotannon käytännöissä, ja sen luulisi olevan pohja myös uusliberalismille vaihtoehtoisten ratkaisujen kehittämiseksi kunnissa.

Niin kouluhallinto kuin koulujen henkilöstökin on pitänyt kiinni pyrkimyksestä tasa-arvoon ja vastustanut koulumarkkinoiden muodostumista edistävien koulujen ranking-listausten julkaisemista. Hiljattain julkaistussa tutkimuksessa 93 prosenttia niin peruskoulun rehtoreista kuin opettajistakin vastusti näitä listoja, koska ne kiihdyttävät koulujen jakautumista hyviin ja huonoihin (Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo & Varjo 2011, 168). Melkein yhtä moni oli myös sitä mieltä, että listaukset lisääisivät opettamista kokeita varten ja olisivat vahingollisia opetuksen laa-

dun kehittämiseksi. Uusliberalismin kaikkein selkeimmät tunnusmerkit – julkisten palvelujen yksityistäminen ja koulutusmarkkinoiden luominen – eivät ole toteutuneet Suomessa vastoin kuin monissa muissa maissa.

Vuoden 1999 perusopetuslaki salli koulujen erikoistumisen ja laajensi perheiden kouluvalintamahdollisuuksia. Suurissa kaupungeissa tämä on lisännyt lähikouluperiaatteesta poikkeavia kouluvalintoja (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012). Helsingissä koulujen oppilaspohjan eriytyminen ja oppimistulosten erilaisuus ovat yhteydessä kaupunginosien sosiaaliseen eriyymiskehitykseen (Bernelius 2011). Helsingin kaupunki on reagoinut tähän kehitykseen omaksumalla ”positiivisen diskriminaation” periaatteen: koulut saavat lisärahoitusta sen mukaan, kuinka paljon niiden oppilaista on yksinhuoltaja- ja maahanmuuttajaperheiden sekä työttömien ja alhaisen koulutustason vanhempien lapsia. Vanhempien koulutustaustaa on ehdotettu otettavaksi huomioon myös kuntien valtionosuuksia määriteltäessä (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012). Helmikuussa 2013 Valtioneuvosto varasikin 23 miljoonan euron tasa-arvo avustuksen kunnille haasteellisissa ympäristöissä toimivien koulujen tukemiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Nämä esimerkit osoittavat, että niin kunnallisessa kuin valtakunnallisessakin päätöksenteossa on poliittista tahtoa koulutuksellisen tasa-arvon turvaamiseksi rakenteellisin keinoin.

Ari Antikainen (2013) arvelee, että ”Pisa menestys pelasti viime hetkessä peruskoulun pohjan säilymisen pohjoismaisen yhtenäiskoulumallin mukaisesti.” Hän arvelee myös sen vaikuttaneen, että Suomi seurasi pohjoismaisen hyvinvointivaltion rakentamista useita vuosia muiden pohjoismaiden jäljessä. Ovat syyt mitkä tahansa, peruskoulu nauttii suurempaa arvostusta kuin 1990-luvulla, ja siitä on tullut kansainvälisen kiinnostuksen kohde. Tämän arvostuksen ilmentymä on esimerkiksi se, että suomalaisten historiatietoisuutta koskevassa tutkimuksessa kansalaiset nimesivät ”oppivelvollisuuden, peruskoulun ja maksut-

toman koulutuksen” merkittävimmäksi Suomen historiaa luonnehtineeksi tapahtumaksi (Torsti 2013, 1).

Jos Suomi oli perässäkulkija peruskoulun rakentamisessa, nyt se ei enää voi käyttää esikuvanaan Ruotsia tai muita pohjoismaita. Andy Hargraves ja Dennis Shirley (2009) ovat hahmotelleet ”koulutuspolitiikan neljättä tietä”. Se on vaihtoehto Anthony Giddensin sosiaalidemokratian ”kolmannelle tielle”, jonka oli määrä olla tie ”vanhan sosiaalidemokratian” (sosialismin aatteen ja byrokraattisen hyvinvointivaltion) ja toisaalta uusliberalistisen yhteiskuntamallin välissä. Kolmannen tien perustana oli investointi inhimilliseen pääomaan, mutta se omaksui koulutuspolitiikassa standardeihin ja testaamiseen perustuvan ohjaus- ja kehittämismallin. Esimerkiksi Englannin työväenpuolueen koulutuspolitiikka leimasi ”melkein uskonnollinen luottamus tavoitteiden ja niiden saavuttamisen valvonnan (targets and auditing) kykyyn tuottaa myönteinen muutos” (Pierson 2006, 190). Hargraves ja Shirley (2009) ehdottavatkin valvontajärjestelmien sijaan luottamusta hyvin koulutettuihin ja tehtävästään tietoiisiin ammattilaisiin ja kouluyhteisöihin sekä yhteistyötä. Heidän mallinsa yhtenä perusteluna ovat Suomen kokemukset.

Suomen peruskoulu ja sen ohjaus- ja arviointikäytännöt tarjoavat aineksia vaihtoehdoksi kansainvälisesti hallitsevalle koulutuspolitiikalle, jossa painottuu kilpailu ja toisaalta usko mahdollisuuteen kehittää koulua yksityiskohtaisten tavoitteiden ja niiden saavuttamisen valvonnan avulla. Pisa-tutkimuksen tulokset osoittavat, että tasa-arvoon pyrkivä julkinen peruskoulu pystyy kohtuullisin kustannuksin tuottamaan sekä erinomaisia tuloksia että tasa-arvoa.² Tämän peruskoulun edelleen kehittäminen on siksi luonnollinen lähtökohta Suomelle.

Kykenevöittävän hyvinvointivaltion näkökulma

Kykenevöittävän hyvinvointivaltion käsite (enabling welfare state) on esitetty vaihtoehdoksi hyvinvointivaltion tulevaisuuden hahmottamiseksi (Curtis 2006; Dorf & Sabel 1998; Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristensen & Hautamäki 2011; Miettinen 2013). Se perustuu viidelle periaatteelle. Ensinnäkin kykenevöittävä hyvinvointivaltio painottaa tulonsiirtojen sijaan inhimillisiä kykyjä edistävien kasvatus-, sivistys-, kulttuuri- ja sosiaalipalvelujen kehittämistä. Se ei kuitenkaan väheksy sosiaalivaikutuksen ja sosiaaliturvan merkitystä hyvinvoinnin perustana, koska kasvatus- ja sivistyspalvelujen vaikuttavuus ovat sidoksissa lasten ja nuorten kasvu- ja elinolosuhteisiin. Toiseksi se pitää yksikön kehitysmahdollisuuksien toteutumista ja koulutusta ensisijaisesti sosiaalisina oikeuksina sekä demokratian ja tasa-arvon edellytyksinä vaikka tunnustaakin niiden merkityksen taloudelliselle kasvulle tietoyhteiskunnassa. Kolmanneksi se nojautuu kykenevöittävien palvelujen järjestämisessä ylhäältä tulevan valvonnan sijaan paikallisiin kokeiluihin ja institutionaaliseen oppimiseen. Neljänneksi se pyrkii palvelujen yksilöllistämiseen ja räätälöintiin siten, että yksilöiden tarpeet, taipumukset ja elämäntilanteet tulisivat nykyistä paremmin huomioon otetuiksi. Viidenneksi se pyrkii tämän tavoitteen saavuttamiseen julkisen, kolmannen ja yksityisen sektorin eri palvelutuottajien ja palvelujen käyttäjien yhteistyön lisäämisellä uusien palvelujen kehittämiseksi ja niiden saatavuuden turvaamiseksi.

Lasten ja nuorten kehitykseen vaikuttavia suomalaisen yhteiskunnan instituutioita ovat muun muassa lasten- ja perheneuvola, päivähoito, peruskoulu ja muut koulut mukaan lukien lasten musiikki- ja kuvataidekoulujärjestelmät, kunnallinen kirjastolaitos, nuoriso- ja urheilutoimi sekä sosiaali- ja terveydenhuollon alueella muun muassa lasten ja nuorisopsykiatria sekä työvoimahallinnon piirissä muun muassa ammatinvalinta ja -neuvonta.

Kaikki nämä instituutiot yhdessä vaikuttavat lasten ja nuorten kehitysmahdollisuuksiin.

Monet näistä palveluista ovat kansainvälisesti tarkasteltuna ainutlaatuisia. Lasten- ja perheneuvola kattaa koko väestön ja tekee mahdolliseksi perheiden tukemisen ja varhaislapsuuden kasvuympäristöön vaikuttamisen. Suomen kunnallinen kirjastolaitos oli Unescon vuoden 2004 kirjastolaitosten vertailussa (Fuegi & Jennings 2004) kärjessä. Sekä kirjastoa käyttävien osuus väestöstä että lainamäärät olivat Suomessa selvästi korkeimpia. Suomen kykyä tuottaa kapellimestareita, säveltäjiä ja muusikkoja on hämmästelty kansainvälisessä lehdistössä.³ Kehityksen taustana on alueellisen musiikkikoulujärjestelmän kehitys 1970-luvulla. Laki musiikkioppilaitosten valtion tuesta annettiin vuonna 1969. Eräs Sibelius-Akatemian opettaja muistelee, miten 1970-luvun lopulla akatemiaan alkoi tulla opiskelijoita, joilla oli parempi musiikillinen koulutus kuin niillä, jotka sieltä ennen olivat valmistuneet. Kuitenkaan kaikkien palvelujen kehitys ei ole ollut kasvatustehtävän kannalta suotuisaa. Esimerkiksi päivähoiton rakentuminen osana sosiaalitointa ei ole tukenut varhaiskasvatuksen ja leikkipedagogiikan kehittämistä (Kalliala 2012; Kaukoluoto 2011).

Kaikille edellä mainituille, kykyjä luoville palveluille on ominaista, että ne syntyivät Suomessa yksittäisten henkilöiden ja järjestöjen aloitteesta, mutta niiden kehityksen ja alueellisen saatavuuden turvasi laki ja valtion apu. Valtiovalta turvasi myös niiden ylläpitämisestä ja kehittämisestä vastaavien ammattiryhmien perus- ja täydennyskoulutuksen sekä niihin liittyvän tutkimuksen järjestämisen. Tämä on luonut tiedollisen pohjan näiden palvelujen kehittymiselle edelleen. Toisaalta kansalaisjärjestöjen yhteistyö julkisten palveluntuottajien kanssa tulee entistä tärkeämmäksi hyvinvointivaltion taloudellisen perustan murentuessa. Esimerkkinä voidaan mainita urheilu- ja muiden harrastusseurojen yhteistyö päiväkotien ja koulujen iltapäiväkerhojen kanssa.

Kykenevöittävä hyvinvointivaltion toinen ulottuvuus on valtion uusi tehtävä institutio-

naalisen oppimisen edistäjänä, jota Donald Curtis (2006) on kutsunut valtion uudeksi kykenevöittäväksi rooliksi. Moniarvoisessa ja moni-institutionaalisessa yhteiskunnassa valtion on vaikea pakottaa eri toimijoita toimimaan määrittelemällään tavalla (komento- ja normiohjaus). Tarvitaan monien toimijoiden aloitteellisuutta ja kokeiluja sekä dialogi- ja oppimisprosesseja, joiden kuluessa yhteiset näkemykset ja toiminnan tavoitteet rakentuvat. Michael Dorf ja Charles Sabel (1998) ovat kehittäneet pragmatismiin perustuvaa demokraattisen hallinnan mallia, jota he kutsuvat demokraattiseksi eksperimentalismiksi. Sen ytimessä on hajautettu paikallinen kokeileminen ja velvoite jakaa kokeilun tulokset muiden saman alan toimijoiden kanssa (Dorf & Sabel 1998, 267):

”Valta on hajautettu sen mahdollistamiseksi, että kansalaiset ja muut toimijat voivat hyödyntää paikallisia olosuhteita koskevaa tietoa ratkaisujen sovittamiseksi ainutkertaisiin olosuhteisiin. Mutta alueelliset ja valtiolliset koordinoivat elimet vaativat toimijoita jakamaan tietonsa toisten kanssa, joilla on samanlaisia ongelmia. Tämä tiedon yhdistäminen – – lisää julkisen hallinnon tehokkuutta rohkaisemalla oppimista sen osien välillä ja lisäämällä sen vastuuta ja läpinäkyvyyttä sen kautta, että ne kansalaiset, joita asiat koskevat, osallistuvat prosessiin.”

Institutionaalisen oppimisen muotoja on kehitelty myös koulun piirissä. 1990-luvulla peruskoulun opetussuunnitelman ja koululain valmistelua alettiin pohjustaa akvaariokoulujen kehittämisverkoston avulla (Hellström 2004). Vuoden 2007 erityisopetuksen strategian toimeenpanoa palveleva Kelpo-hanke perustui pilottikouluissa tapahtuviin kokeiluihin. Hanke kehitti myös tapoja näistä kokeiluista oppimiseksi: hyvien käytäntöjen messut, opettajien organisoidut vierailut toisiin kouluihin sekä koulujen käytäntöjen kuvaaminen Internet-sivustoilla. Sen sijaan kilpailu ja markkinat eivät ilmeisestikään tue institutionaalista oppimista. Jos toimijat suojelevat erityisosaamistaan kilpailukykyänsä turvaamiseksi, he tuskin ovat halukkaita jakamaan sitä muiden kanssa. Jos julkinen toimija ulkoistaa palvelutuotannon,

on sillä vaikeuksia pitää yllä palvelujen laadun valvonnan ja kehittämisen edellyttämää asiantuntemusta.

Dorfin ja Sabelin (1998) mukaan hajautettu kokeileminen laajentaa demokratiaa. Palvelujen tuottajat ja kansalaiset osallistuvat työyhteisöjen, yhdistysten ja verkostojen kautta tärkeiden yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseen ja palvelujen kehittämiseen. Tämä näkemys on hyvin sovitettavissa yhteen Gunnar Myrdalin (1960) hyvinvointivaltion kehitystä koskevan teorian kanssa. Hänen mukaansa hyvinvointivaltion kypsässä vaiheessa valtio delegoi toimintonsa yksityiskohtaisen ohjauksen paikallisille viranomaisille ja kansalaisyhteiskunnan organisaatioille (Myrdal 1960, 166):

”Olettamuksena on, että alueellinen ja kunnallinen itsemääräämisoikeus jatkuvasti vahvistuu ja että tehokkaiden kansalais- ja etujärjestöjen infrastruktuuri kehittyy tasapainoisesti. Tämä puolestaan edellyttää lisääntyvää kansalaisten osallistumista ja kontrollia kummallakin näistä alueista.”

Kykenevöittävä hyvinvointivaltio on monessa suhteessa luonteva askel eteenpäin 1960–1980-luvun pohjoismaisesta hyvinvointivaltiosta. Pohjoismaisessa mallissa on korkea veroaste ja muita maita suurempi osa verovaroista käytetään universaalien palvelujen tuottamiseen. Kun hyvinvointipalvelut 1970–1980-luvuilla luotiin, organisoivat valtiot myös niiden tuottamiseen liittyvän tutkimustoiminnan ja ammatillisen perus- ja täydennyskoulutuksen, mikä on luonut vahvan tietojen osaamispohjan näiden palvelujen laadulliselle kehittämiselle. Yleisen koulutustason nousu on synnyttänyt teoreettista ja käytännöllistä osaamista, joka on hyvä perusta paikallisille kokeiluille ja kehittämistoiminnalle.

Pohjoismaissa on vahva paikallisen ja kunnallisen demokratian perinne. Pohjoismaissa ja Suomessa on myös vahva perinne osallistua sellaisiin yhdistyksiin ja järjestöihin, joiden kautta kansalaiset vaikuttavat eri palvelujen ja toimintojen kehittämiseen. Yhdistyksillä on esimerkiksi ollut perinteisesti tärkeä rooli sosiaali- ja terveystaloudissa sekä ammatillis-

sa täydennyskoulutuksessa (Kankainen 2009; Mathies 2006). Kykenevöittävä hyvinvointivaltio toteuttaa pohjoismaisen hyvinvointivaltion tasa-arvon, demokratian ja taloudellisen kilpailukykyyn hyvän kehän ideaa (Kettunen 2012). Tietoyhteiskunnassa kykyjen kehittäminen ja osallistuminen tuotteiden ja palvelujen kehittämiseen erilaisissa yhteisöissä edistää demokratiaa ja myös kykyä menestyä tietoperustaisessa taloudessa.

Juuret valistuksessa ja sivistyksessä

Pohjoismaisen hyvinvointivaltion kehittämisen voi sanoa perustuneen modernismin tai toisin sanoen valistuksen arvoille. Näiden arvojen uudelleen löytäminen on yksi viimeaikaisen aatehistoriallisen tutkimuksen tärkeistä suuntauksista (esim. Isreal 2010; Louden 2007; Pagden 2013; Todorov 2006). Amerikkalainen aatehistorioitsija Jonathan Isreal (2010) on analysoinut, kuinka radikaalin valistuksen ajattelussa yksilön vapaus, kriittinen rationaali ajattelu, jakamattomat ihmisoikeudet, demokratia, tasa-arvo, vastavuoroisuuden moraali ja koko väestölle annettu koulutus edellyttivät toisiaan.

Radikaalit valistuksen edustajat ajoivat rationaalisuutta, yksilön kehitystä ja itsenäistä ajattelua estävien aatteiden ja yhteiskunnallisten rakenteiden, kuten monarkian, sääty-yhteiskunnan, kirkon auktoriteetin ja sen kaitsemusopin sekä orjuuden, purkamista. He ehdottivat sijalle jokaisen yksilön oikeuksien tunnustamista, edustuksellista demokratiaa sekä sekulaaria ja moniarvoista koulutusta koko väestölle. Valistuksen ja ihmisoikeuksien tutkijat 2000-luvulla (esim. Hunt 2007; Louden 2007) ovatkin todenneet, että vasta toisen maailmansodan jälkeen monet näistä ihanteista ja arvoista ovat alkaneet toteutua. Se ilmenee muun muassa ihmisoikeuksia koskevien sopimusten (esim. YK:n ihmisoikeuksien julistus vuonna 1948) ja niitä valvovien kansainvälisten instituutioiden synnyssä sekä edustuksellisen demokratian laajenevana hyväksyntänä ja käyttöönottona.

Kasvatus ja koulutus olivat yksi valistuksen ohjelman kulmakivistä. Radikaaleihin valistajiin kuulunut markiisi Condorcet luonnehti kasvatuksen tehtävää suunnitelmassaan julkisen koulutuksen organisoimiseksi Ranskan tasavallassa vuonna 1792 seuraavasti (Loudenin 2007, 28 mukaan):

” – – tarjota kaikille ihmisluvun yksilöille välineet tyydyttää tarpeensa, turvata hyvinvointinsa, tunnistaa ja puolustaa oikeuksiaan sekä ymmärtää ja täyttää velvollisuutensa – –, turvata täysimittaisesti niiden lahjojen kehittäminen, jotka luonto on hänelle antanut ja siten toteuttaa kaikkien kansalaisten kesken todellinen tasa-arvo ja tällä tavoin tehdä lain tunnustamista poliittisista oikeuksista todellisia. Tämän pitäisi olla minkä tahansa kansallisen kasvatuksen tärkein tavoite ja tästä näkökulmasta koulutus on hallitukselle oikeudenmukaisuuden velvoite.”

Tämän ajatuksen läheisyys pohjoismaisen hyvinvointivaltion koulutuksellisen tasa-arvon aatteeseen on ilmeinen, vaikka jälkimmäinen rajoittuikin kansallisvaltion kansalaisiin. Pohjoismaista hyvinvointivaltiota voidaankin pitää radikaalin valistuksen ohjelman toteutumisen yhtenä lenkinä. Se otti askeleen kohti tasa-arvoa ja yksilön kehitysmahdollisuuksien toteutumista organisoimalla koko väestölle tarkoitettut universaalit koulutus-, terveys- ja sosiaalipalvelut.

Saksalainen sivistysajattelu, jolla on ollut erityisesti Hegelin kautta vahva asema suomalaisessa kasvatusperinteessä, kasvoi valistuksen traditiosta. Se kehitti teoriaa sivistyksestä luovana prosessina, jossa yksilö samanaikaisesti muokkaa ja kehittää itsensä ja kulttuurista ympäristöään. Sen ytimessä on oman tien löytäminen, itsenäinen järjen käyttö sekä kyky uudistaa kulttuuria ja antaa panoksensa yhteiseen hyvään saavuttamiseksi (Siljander 2002). Tässä sivistyksen käsite seuraa valistuksen institutionaalisen kritiikin perinnettä. Esimerkiksi Condorcet totesi, että ”opetuksen tavoitteena ei ole saada ihmisiä ihailemaan valmiita lakeja, vaan tehdä heidät kykeneviksi arvioimaan ja korjaamaan niitä” (Todorovin 2006, 50 mukaan).

Radikaalin valistus piti itsenäistä ajattelua

ja toimijuutta vapauden, rationaalisuuden, hyvinvoinnin sekä demokratian edellytyksenä. Tietoperustaisessa taloudessa niistä on tullut inhimillistä ”pääomaa” ja taloudellisen kehityksen avainresurssi. Kyky tuottaa uusia ideoita tai innovaatiota ei kuitenkaan ole johdettavissa työelämän vaatimuksien mukaisista kompetensseista, joita inhimillisen pääoman teoria pitää olennaisina. Pikemminkin innovatiivisuuden perustana on valistus- ja sivistyskäsitteiden ja kasvatustoiminnan perustavoite, Immanuel Kantin (1784/1995, 76) sanoin ”kyky käyttää omaa järkeä ilman johdatusta”. Innovatiivisuuden perustana on uusien vaihtoehtojen todellisuuksien kuvittelemisen ja rakentamisen taito, joka monien kehityspyykkölogien mukaan kehittyä leikkitoiminnassa. Leikki on ei-instrumentaalinen, mielikuvituksen suhteellisen vapaa valtakunta, joka luo edellytyksiä nykyisyyteen kahlitsemattomalle, tulevaisuuteen suuntautuvalla luovalle ajattelulle. Mielikuvitus ja kyky kriittiseen ajatteluun eivät ole johdettavissa tämän päivän työelämän vaatimuksista tai mitattavissa standarditestein tai suoritusmittarein. Koulutuksen ja osaamisen merkityksen kasvu taloudelliselle toiminnalle on tosiasia. Hyvän kehän ideassa valistuksen ja taloudellisen kehityksen arvot esiintyvät toistensa edellytyksinä. Toisaalta ne on nähtävä myös ristiriitaisina arvoina, joiden toteutumisesta käydään jatkuvasti poliittista kamppailua.

Viitteet

¹ Helsingin Sanomien taloustoimittaja Jyri Hänninen (HS 3.1.2013) totesi kirjoituksessaan Ahon ajavan omaa asiaansa, koska Aho istuu maan suurimman Suomen yksityisen terveysalan yrityksen hallituksessa ja toimiesaan Sitran yliasiemiehenä vuosina 2004–2008 hän oli luomassa terveydenhuollon ohjelmaa, jonka keskeisenä tavoitteena oli rakennemuutoksen nopeuttaminen kehittämällä yksityisiä terveyspalveluita.

² Näin sanoessani käytän Pisa-tuloksia puolustamaan tasa-arvoon perustuvaa julkista peruskoulua uusliberalistista koulutuspolitiikkaa vastaan. Tämä ei sisällä kannottoa siitä, että Pisa-tutkimus olisi riittävä väline peruskoulun laadun arvioimiseksi. Pelkästään peruskoulun jälkeen

koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäävien nuorten määrä Suomessa kertoo, että asian laita ei ole näin. Pisa on kuitenkin OECD:n tähtituote, joka on synnyttänyt kansainvälisesti ennennäkemättömän koulutuspoliittisen keskustelun, johon on perusteltua osallistua.

³ Esim. Financial Times-lehden musiikkitoimittaja Andrew Clark (27.10.2001) kysyi: "Miten muuten [kuin Suomen investoinilla musiikkikoulutukseen] on mahdollista selittää että Suomi, jonka väestö on Lontoon kokoluokkaa, on kyennyt tuottamaan enemmän johtavia muusikoita kuin mikään muu Euroopan maa?"

Lähteet

- Aho, E. 2006. Euroopan on uudistettava talous- ja yhteiskuntamalliaan. Helsingin Sanomat 8.7.2006. Vierasky-
nä.
- Aho, E. 2012. Taloudessa ei ole paluuta entiseen. Helsingin Sanomat 29.12.2012. Keskustelua.
- Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. 2006. Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington: The World Bank. <http://www.worldbank.org/education> (Luettu 15.5.2012.)
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Tampere: Vastapaino.
- Alasutari, P. 2004. Suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen. Miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? Yhteiskuntapolitiikka 69 (1), 3–16.
- Andersen, T., Holmström, B., Honkapohja, S., Korkman, S., Söderström, H. T. & Vartiainen, J. 2007. The Nordic model. Embracing globalization and sharing risks. Helsinki: Taloustieto.
- Antikainen, A. 2013. Koulutuskeskustelussa on unohdettu monta ongelmaa. Helsingin Sanomat 3.1.2013. Keskustelua.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoulu-
laisten oppimistuloksiin Helsingissä. Yhteiskuntapolitiikka 76 (5), 479–493.
- Castells, M. & Himanen, P. 2001. Suomen tietoyhteiskuntamalli. Helsinki: WSOY.
- Curtis, D. 2006. Mind sets and methods: poverty strategies and the awkward potential of the enabling welfare state. *International Journal of Public Sector Management* 19 (2), 150–164.
- Dorf, M. C. & Sabel, C. F. 1998. A Constitution of democratic experimentalism. *Columbia Law Review* 98 (2), 267–473.
- Esping-Andersen, G. 2002. A child-centered social investment strategy. Teoksessa G. Esping-Andersen, D. Gallie, A. Hemerijck & J. Myles (toim.) *Why we need a new welfare state*. Oxford: Oxford University Press, 26–67.
- Esping-Andersen, G. 2009. The incomplete revolution. Adapting to woman's new roles. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A. & Myles, J. (toim.) 2002. *Why we need a new welfare state*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuegi, D. & Jennings, M. 2004. *International library statistics: Trends and commentary based on libecon data*. <http://www.libecon.org/pdf/InternationalLibraryStatistic.pdf>. (Luettu 10.1.2014.)
- Giddens, A. 1998. *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity.
- Hargraves, A. & Shirley D. 2009. *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Thousands Oaks, CA: Corwin.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. 2007. The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics* 29 (3), 446–493.
- Heiskala, R. 2006. Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus, 14–42.
- Hellström, M. 2004. Muutosote: akvaarioprojektin pedagogisten kehittämissankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 249.
- Hiilamo, H. 2010. Sosiaaliset mahdollisuudet. Teoksessa J. Saari (toim.) *Tulevaisuuden voittajat. Hyvinvointivaltion mahdollisuudet Suomessa*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 5/2010, 211–236.
- Hunt L. 2007. *Inventing human rights. A history*. New York: W. W. Norton.
- Isreal, J. 2010. *A revolution of the mind. Radical enlightenment and the intellectual origins of modern democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Jaku-Sihvonen, R. & Kuusela, R. 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöstä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:3.
- Julkunen, R. 2006. Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu. Helsinki: Stakes.
- Kalliala, M. 2012. *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, J. & Kantola, A. 2009. *Kilpailukyky ja tuottavuus – Kuinka uudet käsitteet saavuttivat hallitsevan aseman hyvinvointivaltion muutoksessa?* Teoksessa J. Kananen & J. Saari (toim.) *Ajatuksen voima. Ideat hyvinvointivaltion uudistamisessa*. Helsinki: Gummerus, 119–151.
- Kankainen, T. 2009. *Voluntary associations and trust in Finland*. *Research on Finnish Society* 2, 5–17.
- Kant, I. 1784/1995. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 76–86.
- Kaukoluoto, E. 2011. *Kunnallinen päiväkotiki, hyvinvointivaltion sydän*. Yhteiskuntapolitiikka 76 (5), 692–697.
- Kettunen, P. 2008. *Globalisaatio ja kansallinen me*. Tampere: Vastapaino.
- Kettunen, P. 2012. *Hyvän kehän kerrokset ja rajat*. Teok-

- ssa S. Alaja (toim.) Kriisikierteestä hyvän kehään. Kalevi Sorsa-Säätiön julkaisuja 4/2012, 13–38.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden etsintään. Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltioista kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 25–62.
- Korkman, S. 2012. Talous ja utopia. Jyväskylä: Docendo.
- Lister, R. 2006. Investing in the citizen-workers of the future: Transformation of citizenship and the state under new labor. Teoksessa C. Pierson & F. Castles (toim.) The welfare state reader. Cambridge: Polity, 455–472.
- Louden, R. B. 2007. The world we want. Oxford: Oxford University Press.
- Lärarnas Riksförbundet 2012. En skola för alla eller endast för en del? Lärarnas Riksförbund. Undersökningar, 3. toukokuuta 2012. <http://www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/arkiv/enskolaforallaellerendastforen.del.5.2a23e769135ba778ba5800014950.html>. (Luettu 10.1.2014.)
- Matthies, A-L. (toim) 2006. Nordic civil society organizations and the future of welfare services. A model for Europe? Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Miettinen, R. 2013. Innovation, human capabilities and democracy. Towards an enabling welfare state. Oxford: Oxford University Press.
- Mirowski, P. 2009. Defining neoliberalism. Teoksessa P. Mirowski & D. Plehwe (toim.) The road from Mont Pèlerin. The making of the neoliberal thought collective. Cambridge, Mass.; Harvard University Press, 417–455.
- Morel, N., Palier, P. & Palme, J. 2012. Beyond the welfare state as we knew it? Teoksessa N. Morel, P. Palier & J. Palme (toim.) Towards a social investment welfare state. Bristol: The Polity Press, 1–30.
- Myrdal, G. 1960. Beyond the welfare society. London: Yale University Press.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Erityisavustus tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin. Tiedote 10.12.2013. <http://valtioneuvosto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedote/fi.jsp?oid=404673>. (Luettu 10.1.2014.)
- Pagden, A. 2013. The enlightenment and why it still matters. Oxford: Oxford University Press.
- Paloheimo, H. 2010. Hyvinvointivaltion kannatus ja äänestyskäyttäytyminen. Teoksessa H. Taimio (toim.) Hyvinvointivaltion suunta – nousu vai lasku? Helsinki: TSL, 20–39.
- Pierson, C. 2006. Beyond the welfare state. The new political economy of welfare, Cambridge: The Polity Press.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaisenkin koulutuspolitiikkaan. Aikuiskasvatus 23 (2), 152–157.
- Rinne, R., Kivirauma J. & Simola H. 2002. Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish educational reconstruction. Journal of Educational Policy 17 (6), 643–658.
- Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. 2011. Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sabel, C., Saxenian, A-L., Miettinen, R., Kristensen, P-H. & Hautamäki, J. 2011. Individualized service production in the new welfare state: Lessons from the special education in Finland. Sitra Studies 62. Helsinki: Sitra.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. Yhteiskuntapolitiikka 77 (1), 16–32.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Sipilä, J. 2011. Hyvinvointivaltio sosiaalisena investointina: elä anna köyhälle kalaa vaan koulutus! Yhteiskuntapolitiikka 76 (4), 359–382.
- Sipilä, N., Kestilä, L. & Martikainen, P. 2011. Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen. Mihin perustutkinto riittää 2000-luvun alussa? Yhteiskuntapolitiikka 76 (2), 121–134.
- Tarkiainen, L., Martikainen, P., Laaksonen, M. & Valkonen, T. 2012. Trends in life expectancy by income from 1988 to 2007: decomposition by age and cause of death. Journal of Epidemiology & Community Health 66, 573–578.
- Todorov, T. 2006. In defence of enlightenment. London: Atlantic Books.
- Torsti, P. 2013. Peruskoulu talvisotaa merkittävämpi – Aineistoon perustuvaa tulkintaa vai tukijan asenteita? Tieteessä tapahtuu 1/2013, 1–2.
- Vaarama, M., Moisio, P. & Karvonen, S. 2010. Hyvinvointipolitiikka 2010-luvulla. Teoksessa M. Vaarama, P. Moisio & S. Karvonen (toim.) Suomalaisen hyvinvointi 2010. Helsinki: Kansanterveyslaitos, 278–286.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.

*Saapunut toimitukseen 11.3.2013
Hyväksytty julkaistavaksi 15.11.2013*