

KOULUTUKSEN TASA-ARVO PARLAMENTAARISESSA PUHUNNASSA

Suomalainen eduskuntakeskustelu 1997-1998

Ahti Ruoppila

Valtio-opin pro gradu -tutkielma

syksy 2002

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ruoppila, A. 2002. Koulutuksen tasa-arvo parlamentaarisisessa puhunnassa. Suomalainen eduskunta-keskustelu 1997-1998. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Valtio-opin pro gradu -tutkielma. 79 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella koulutuksen tasa-arvoa parlamentaarisisessa puhunnassa. Tutkittu aineisto on poimittu vuosilta 1997-1998 Suomen eduskunnassa käytetyistä puheenvuoroista.

Tutkimusmenetelmänä oli sisältöanalyysi. Valitut eduskuntapuheenvuorot jaoteltiin aihealueittain erityisesti tasa-arvonäkökulmaa ja tasa-arvo-käsitteen sisältöä ja merkitystä vertaillen. Aineistossa jaoteltiin käytettyjä puheenvuoroja alueellisen, sosiaalisen, sukupuolten, vammaisten ja kielellisen tasa-arvon kannalta. Tasa-arvoa määriteltiin konservatiivisen, liberaalisen ja radikaalisen tasa-arvokäsityksen kautta.

Tutkimuksessa on myös lyhyesti kartoitettu puolueiden välisiä eroja käytetyistä puheenvuoroista. Puheenvuoroja on esitelty suorina sitaatteina ja tutkijan omina tiivistelminä. Suoria sitaatteja on käytetty, koska näin on saatu pieniäkin vivahteita nostettua esille. Jotta käytetyt puheenvuorot eivät jäisi irrallisiksi, on tutkimuksen alussa valotettu historiallista kontekstia.

Koulutuksen tasa-arvo näyttää olevan edelleen suomalaisen koulutuspolitiikan keskeinen tavoite. Koulutuksen tasa-arvon edistäminen määritellään laajasti koko koulutuspolitiikan tehtäväksi ja julkisen rahoituksen merkitystä korostetaan. Keskeinen havainto on myös se, että tasa-arvoa käytettiin usein perusteluna määrärahojen, erityisesti valtionosuuksien kasvattamiseksi.

Tasa-arvo oli tärkeä poliittisen retoriikan iskusana puoluekannasta riippumatta. Tasa-arvo-käsitettä käytettiin huolettomasti suhdeilmauksena, jolla ei ollut mitään sisältöä ilman kontekstuaalista tai sisällöllistä täsmennystä. Puhujat antoivat ymmärtää, että koulutuspoliittisessa keskustelussa tasa-arvo-käsitettä koskevat merkitykset olisivat yleisesti tunnettuja ja hyväksytyjä. Politikointi näyttää siirtyneen iskusanojen käytöstä niiden tulkinnan tasolle.

Hakusanat: puhunta, tasa-arvo, koulutuspolitiikka, tasa-arvokäsitys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 HISTORIALLINEN KONTEKSTI:	
SUOMALAINEN YHTEISKUNTA JA TASA-ARVO	7
2.1 Uusien koululakien valmistelu ja täytäntöönpano	7
2.2 Suomalainen koulutusjärjestelmä ja tasa-arvo	11
2.3 Väestön koulutusrakenne	12
2.4 Koulutettu väestö alueittain	13
2.5 Kansainväliset sopimukset	13
3 TASA-ARVO KÄSITTEENÄ JA RETORIIKKANA	15
3.1 Tasa-arvo: käsitteen määrittelyä	15
3.2 Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät	19
3.3 Koulutuksen tasa-arvo	21
3.3.1 Alueellinen tasa-arvo	25
3.3.2 Sosiaalinen tasa-arvo	31
3.3.3 Sukupuolten tasa-arvo	31
3.3.4 Vammaisten tasa-arvo	32
3.3.5 Kielellinen tasa-arvo	33
3.4 Rawls: Normatiivinen teoria	33
4 ANALYYSIMALLEJA	37
4.1 Thompsonin analyysimalli	37
4.2 Sosiaalisen kontekstin analyysi	38
4.3 Diskursiivinen analyysi	38
5. AINEISTO JA SEN ANALYYSI	43

5.1 Aineisto	43
5.2 Aineiston analyysi	45
6. DISKUSSIO	64
LÄHTEET	76

1 JOHDANTO

Tavoitteena on tarkastella koulutuksen tasa-arvoa parlamentaarisessa puhunnassa Suomen eduskunnassa vuosina 1997-1998. Pääasiallisena lähdeaineistona ovat eduskunnassa käytetyt puheenvuorot koulutuksen tiimoilta, erityisesti tasa-arvonäkökulmasta ja tasa-arvo-käsitteen sisällön ja merkityksen vertailuna.

Kirjoitettujen ja puhuttujen tavoitteiden lisäksi on myös kirjoittamattomia tavoitteita. Nämä ovat osin yleisiä ja yleviä, meihin useimpiin suomalaisiin kulttuurisidonnaisesti ennalta kirjoitettuja tavoitteita. Kuten kaikilla kansakunnilla, myös suomalaisilla on tavoite pitää kansakunta hengissä ja uusintaa sitä. Kansainvälinen kilpailukyky lausutaan yhä useammin myös ääneen, jolloin suomalainen koulutusjärjestelmä on apuna (tai jo kokonaan valjastettu) kansallisten ja monikansallisten suuryritysten tuotannontekijöiden valmistajaksi.

Keskustelu hyvinvointiyhteiskunnasta (aiemmin aina 1990-luvun loppuvuosiin asti poliittisessa kielenkäytössä ja myös tutkimuksessa terminä käytettiin pääsääntöisesti hyvinvointivaltiota; miksi näin, olisi jo toisen tutkimuksen aihe) ja sen tulevaisuudesta on sävyttänyt poliittista keskustelua Suomessa keskeisesti lähes kaikilla politiikan osa-alueilla. Tämä korostui varsinkin 1990-luvun alussa lamavuosina. Mitkä ovat tuotantoelämän, palkansaajien ja julkisen sektorin asema, edut ja velvollisuudet? Mitä halutaan ja millä painotuksilla?

Koulutus on nykyisin yhä selkeämmin osa taloutta ja taloudellista päätöksentekoa. Voi jopa perustellusti väittää, että tälläkin yhteiskunnan osa-alueella talouden rooli on muuttunut rengistä isännäksi. Ainakin kirjoittajan omat kokemukset luottamushenkilönä 1980-luvulta lähtien vahvistavat talouden, taloudellisuuden ja niukkuuden merkityksen kasvaneen kaikessa koulutukseen liittyvässä päätöksenteossa. Tässä kokemukset ovat yhtenäisiä, oli kyseessä sitten perusopetus, ammatillinen opetus, tai korkea-asteen opetus.

Aiemmin vallinnut suhteellisen selkeä käsitys kasvatuksen ja sosialisoinnin maailman tietystä autonomisuudesta on romahtanut (Sarjala 1981, 8; Antikainen 1989, 209). Erityisen selvästi tämä näkyi 1990-luvun taloudellisen laskusuhdanteen aikana. Opetustoimessakin jouduttiin

sekä käymään keskustelua rahoituksesta että etsimään uusia tapoja rahoittaa eri koulutusasteiden oppilaitosten toimintaa. Keskustelua ja päätöksiä ohjaavat toimijoiden edustamat arvot, jotka kuvastavat sekä henkilökohtaisia, ideologisia mielipide-eroja että kansainvälisiä trendejä, poliittisia voimasuhteita ja yhteiskunnan muutosta.

Markkinoiden näkymätön käsi on paitsi näkymätön, myös näkemätön, sokea, suhteessa erilaisiin moralisääntöihin. Tämä sokea käsi vaikuttaa aivan keskeisellä tavalla tapahtumien kulkuun paitsi työmarkkinoilla, myös työmarkkinoille valmistavassa koulutuksessa. (mm. Stewart 1997).

Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan ja myös koulutuspolitiikan keskeisenä kirjoitettuna tavoitteena on tasa-arvo. Koulutuspolitiikassa se tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuuksien tasa-arvoa, koulutuspalveluja tarjotaan yhdenvertaisesti kaikille kansalaisille. Tasa-arvolähtöistä koulutuspolitiikkaa on Suomessa harjoitettu jo toisen maailmansodan jälkeen. Tasa-arvo vahvistui koulutusjärjestelmän osaksi entisestään 1960-luvulla, kun peruskoulua suunniteltiin ja alettiin toteuttaa.

Onko valtion tehtävä verovaroin kustantaa tasa-arvoiset mahdollisuudet koulutukseen kaikille kansalaisille vai pitääkö koulutustarjontaa hyödyntävien maksaa itse suoraan koulutuksestaan? Kysymys on koulutuksen tasa-arvokeskustelun keskeisimpiä. Mikä on valtion tehtäväkenttä ja mikä puolestaan yksittäisen ihmisen vapauden alue? Kuuluuko tasa-arvon edistämisyrittäminen valtion tehtäviin? Miten verovarot tulisi käyttää? Miten arvoista ja päämääristä keskustellaan politiikassa? Miten politiikan arvot valitaan ja toteutetaan päätöksin?

Hyvinvointiyhteiskunta halutaan säilyttää, tässä ei ole suuria eroja tärkeimpien puolueiden välillä. Tässä suhteessa vallitsee ainakin periaatteen tasolla syvä konsensus.

Hyvinvointiyhteiskunnan olemassaolo ja arvot perustellaan paitsi sosiaalisista, myös taloudellisen kasvun sekä yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin lisäämisen näkökulmista. Hyvinvointivaltion kukoistuskautena perustelu valtion hyvinvointitoimille oli kansantaloudellinen: tulonjakoa tasaamalla eli huolehtimalla kaikkien väestöryhmien kulumahdollisuuksien ylläpitämisestä turvataan kansantuotteen kasvu. Tasa-arvon

tavoittelemisen liittyy edelleen saumattomasti hyvinvointivaltion toimintaan. (Jallinoja 1983, 18-32,)

Hyvinvointiyhteiskunnan perussanastoon kuuluvalla tasa-arvon käsitteellä ei sen runsaasta käytöstä huolimatta ole yksiselitteistä sisältöä. Aristoteleen määrällistä tasa-arvoa (kaikki saavat yhtä paljon) voidaan soveltaa rajallisessa määrässä tapauksia, kuten konkreettisesti kakunjakotilanteessa. Aristoteleen toinen tasa-arvomalli on suhteellinen tasa-arvo, jolloin tasa-arvoa ilmentää se, että ihmisiä kohdellaan ansioidensa mukaan. Markkinatalousvaltioissa on yleistä palkita ihmiset työmarkkinoilla osoitettujen ansioiden mukaan. Tasa-arvon mittapuuksi ajatellaan riittävän mahdollisuuksien tasa-arvo, jolloin kaikille suodaan yhtäläiset mahdollisuudet hankkia itselleen tarpeidensa mukaiset elämänolosuhteet vaikkapa ansioitumalla koulutuksessa ja työelämässä. Yksi hyvinvointiyhteiskunnan arvodilemma on, että toisaalta lopputuloksen tasa-arvo (eli suhteellinen ja absoluuttinen eriarvoisuuden vähentäminen) nostetaan merkittäväksi arvoksi ja toisaalta pidetään oikeudenmukaisena, että jokaisella on yhtäläiset mahdollisuudet hankkia itselleen muiden ihmisten edellytyksistä poikkeavia hyvän elämän edellytyksiä. Edellytykset voivat olla määrällisiä tai laadullisia. Tasa-arvon käsitteen sisällön monipuolisuus aiheuttaa yhteiskunnallisessa keskustelussa runsaasti epäselvyyksiä. Samaa termiä käyttäen voidaan keskustella aivan eri asioista.

Huolimatta käsitteellisen sisällön monipuolisuudesta tai tietyistä määrittelyongelmista käytännössä joidenkin yhteiskunnan toimien oletetaan lisäävän tasa-arvoa tai eriarvoisuutta. Yhdeksi mahdollisuudeksi lisätä tasa-arvoa sukupuolten, sosiaaliryhmien sekä valtion eri maantieteellisten osien välillä on nähty koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo.

Koulutuksen saralla politiikan tutkimuksessa perinteisesti keskeisiä kysymyksiä ovat: kuka saa, mitä, miksi ja millä seurauksella? Koulutuspolitiikan osalta nämä kysymykset voivat kuulua esimerkiksi seuraavasti: kuka saa osallistua tai joutuu osallistumaan koulutukseen, mitä hyvää koulutuksessa jaetaan, miksi koulutusta on tarjolla, kuka siitä hyötyy ja millä tavoin? Poliittiseksi toiminnaksi voidaan näin määritellä kaikki toiminta, johon liittyy niukkuuden jakaminen tai pyrkimys päämäärään, jonka saavuttamiseksi vallankäyttö on tarpeen (Lehtisalo ja Raivola 1999, 29). Koulutus ja koulutuksen tasa-arvo nähdään ensisijaisesti poliittisina jakokäsitteinä.

Koulutuksen instrumentaalinen luonne on mielenkiintoista politiikan tutkimuksen kannalta. Koulutus ja osaaminen ovat omaisuutta, joka myydään työmarkkinoille. Eri koulutusvalinnat johtavat yksilöt erilaisille työ- ja elämänurille, hallitsemaan eri määrät tietoa, vaikutusvaltaa ja taloudellisia mahdollisuuksia (esim. Pulliainen 1994, 178-181).

Kun uusia koululakeja suunniteltiin, käytiin paljon keskustelua siitä, johtavatko suunnitellut tasa-arvoiset oppimistulokset haluttuihin tavoitteisiin, alueellisesti, sosiaalisesti sekä sukupuolten välisesti. Onhan tutkimuksin vahvastikin osoitettu, että koulutus uusintaa itseään, toisin sanoen merkittävin vaikuttava tekijä nuoren tulevaan koulutustasoon on perinteisesti ollut nuoren vanhempien koulutustausta. (mm. Kivinen & Rinne 1995).

Tutkimuksessani perusaineistona ovat eduskunnassa käytetyt puheenvuorot koulutuspolitiikasta vuosina 1997-1998. Ajankohta on sikäli otollinen, että koulutuksen kokonaisuudistus aloitettiin loppuvuodesta 1995 perustamalla parlamentaarinen komitea. Aiheesta on lukuisia puheenvuoroja eduskunnassa, myös puolueiden ryhmäpuheenvuorot. Tärkeimpänä aineistona ovat koululakien kokonaisuudistuksen eduskuntakäsittelyssä käytetyt puheenvuorot. Osin siksi mielestäni tärkeimpänä, että niistä löytyy paitsi ennalta tarkoin harkittua, kirjoitettua, mutta myös osittain spontaania, ei-valmiiksi kirjoitettua parlamentaarista puhuntaa.

Aineistoni on rajattu vuosille 1997-1998. Rajaus on tehty niin, että koululain kokonaisuudistuksen alkuvaiheilla olevat, lähetekeskustelussa käytetyt puheenvuorot sekä lakien lopullinen käsittely on saatu mukaan. Niiden yhteydessä ja taustana olen tarkastellut myös silloisia puolueohjelmia ja puoluekokousten julkilausumia. Koulutuksen tasa-arvon kannalta oleellisimpia ovat esiopetus, perusopetuksen aloittaminen, tuki- ja erityisopetus, peruskoulun jälkeisiin opintoihin ns. toiselle asteelle siirtyminen ja korkea-asteen opintoihin siirtyminen. Siksi tarkastelen pääosin näitä, vain kuriositeetin vuoksi esimerkiksi vapaata sivistystyötä tai aikuiskoulutusta, joka olisi kyllä merkittävyytensä vuoksi ja erityisesti sukupolvien ja eri ikäryhmien kesken tarkasteltuna tasa-arvo -lähtökohdasta mielenkiintoinen ja haastava. Näiden osalta tutkimusaineiston käsittely on hajanaisempaa ja sirpalemaisempaa, eikä siten anna kattavaa kuvaa käydystä parlamentaarisesta keskustelusta. Esiopetuksen lainsäädäntö irrotettiin koululakien kokonaisuudistuksesta ja laki astui voimaan vasta vuoden 2000 elokuusta. Anekdoottina voi todeta, että ainakin esiopetuksen suhteen koulutuksen

uudistaminen on Suomessa ollut perusteellista ja hidasta. Tutkimuksen tekijällä oli ilo osallistua kuusivuotiaana Jyväskylässä esikoulukokeiluun ensimmäisten joukossa Suomessa vuonna 1969-70. Tarvittiin kolmekymmentä vuotta, ennen kuin kokeilu johti pysyvään lainmuutokseen.

Aiheesta käytettiin eduskunnan arkistojen mukaan, joiden tarkkuus on asiaankuuluvan loistava, puheenvuoroja yhteensä 259 kappaletta. Olen käsitellyt aineistossani käytettyjä puheenvuoroja alueellisen, sosiaalisen, sukupuolten, kielellisen sekä vammaisten tasa-arvon kannalta. Käsittelin puheenvuoroja myös puolueittain etsien eroja eri puolueiden kansanedustajien kiinnostusten kohteisiin ja puhuntaan.

Eduskuntapuhuntaa olen koettanut suhteuttaa erilaisiin tasa-arvon käsitteen variantteihin. Miten tasa-arvo koulutuksessa nykykeskustelussa tulkitaan? Miten tasa-arvo perustellaan? Onko paino mahdollisuuksien tasa-arvolla, sukupuolten välisellä tasa-arvolla vai kenties yhteiskuntaluokkien välisellä tasa-arvolla? Mitä lainsäädännössä ja keskustelussa viedään eteenpäin, korostetaan ja mitä unohdetaan? Selvittelyn kohteena on myös, mitä tasa-arvolla perustellaan, mitä asioita tasa-arvoon vedoten on painotettu koululakien muutosprosessissa. Jotkut aiheet koontuvat yhteen kompakteiksi kimpuiksi. On myös aiheita, jotka eivät kosketa toisiaan, vaikka nousevatkin aineistosta esiin.

Perelmanin määritelmän mukaisesti käytän diskurssianalyysiä väljänä teoreettisena osana Thompsonin muotoilemassa tutkimuksellisessa viitekehysessä. (Perelman 1996, 17-23, Thompson 1984, 118-137).

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, löytyykö kansanedustajien puoluetustasta määritteleviä tekijöitä siihen, miten ja mistä tasa-arvosta puhutaan. Pitääkö paikkansa hypoteesi siitä, että tasa-arvo käsitetään eri tavoin eri puolueiden edustajien puheissa? Määritelläänkö tasa-arvoa, vai käytetäänkö sitä puhunnassa "an sich", ennalta yhteisesti sovittuna määreenä, tavoitteena josta ollaan yhtä mieltä?

Haluan selvittää, miten tasa-arvo näkyy parlamentarisessa puhunnassa. Miten sitä määritellään, vai oletetaanko, että kuulijoilla on sama käsitys kuin puhujalla siitä, mitä tasa-arvo -käsitteellä tarkoitetaan.

Tutkimuksen vahvoiksi puoliksi voinee laskea sen, että tästä näkökulmasta aihetta ei juurikaan ole käsitelty viime vuosien valtio-opillisessa tutkimuksessa. Valitettavasti tutkimukseni ei anna valmiita vastauksia siitä, miten tasa-arvo -käsitteen käyttö on muuttunut esimerkiksi puolueiden sisällä, tähän tutkimukseni on liian suppea. Työn tekijälle on ollut haastavaa samalla pohtia ja etsiä tapoja ja keinoja, joiden avulla voisi kiihdyttää opetus- ja sivistystoimen kehitystä kohti tasa-arvoisempaa suuntaa. Tätä työtä havahduin muidenkin tehneen jo aiempia koulutus uudistuksia tehtäessä, esim. tutkimus "Koulun uudistamista koskevista erimielisyyksistä ja pedagogisesta tutkimustoiminnasta" (Karvonen - Pitkänen - Ruoppila 1964). Kaikkea aiheesta lukemaani ja kuulemaani olen myös peilannut sitä kokemusta vasten, jota olen saanut moninaisten luottamustehtävien kautta läpi koko koulutusjärjestelmämme. Olen saanut kokemusta niin esiopetuksen, perusopetuksen, lukioiden ja ammatillisen opetuksen kuin ammattikorkeakoulun, yliopiston ja aikuiskoulutuksen hallintomaailmasta. Tämä oli lopullisena virikkeenä tälle tutkimukselle.

2 HISTORIALLINEN KONTEKSTI

2.1 Uusien koululakien valmistelu ja täytäntöönpano

Valtioneuvosto oli asettanut edellisen kerran kattavan koulutuskomitean vuonna 1971. Sen tuottamassa mietinnössä, Komiteanmietintö 1973: 52, kuvataan suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvon muotoon vaikuttaneita tekijöitä. Mietinnöstä ilmenee usko suunnitelmallisen ja kokonaisvaltaisen yhteiskunnan kehittämisen mahdollisuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Koulutuspolitiikan tehtävänä on auttaa yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden saavuttamista ja yhteiskunnan kehittymistä toivottuun suuntaan. Hyvän yhteiskunnan määrittelyssä on samoja piirteitä kuin mm. keynesiläisyydessä ja Pekka Kuusen muotoilemassa 1960-luvun sosiaalipoliitikassa, jossa kansalaisen etu ja yhteiskunnan taloudellinen kehitys nivoutuvat toisiinsa, ja valtion toimenpiteitä tarvitaan markkinatalouden rinnalla. (Keynes 1936, 4-34; Kuusi 1968, 15-25)

Koulutuksen tasa-arvopolitiikka liittyy kiinteästi yhteiskuntapolitiikan oikeudenmukaisuuspyrkimykseen. Lisäksi koulutuskomitea halusi vaikuttaa koulun toimintaan määrittelemällä myös pedagogisia tehtäviä. Mietinnöstä löytyy yhtymäkohtia myös nykyiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun. Koulutuksen tasa-arvoa määriteltäessä on heikommin edistyvät oppilaat huomioitu erityisellä tavalla ja samalla eri tavoin lahjakkaiden (keskimääräistä paremmin jossain aineessa menestyvien oppilaiden) asema on jäänyt vähemmälle huomiolle. Komitean määrittelemät eriarvoisuutta aiheuttavat tekijät antavat myös pohjaa sen tarkastelulle, onko koulutusjärjestelmä toteuttanut tasa-arvoa tavalla, joka tehtävää annettaessa katsottiin relevantiksi.

Komitea johti koulutuspolitiikan tavoitteet yleisistä yhteiskuntapoliittisista tavoitteista. Lisäksi mietinnössä huomautettiin, että mikäli tällaisilla tavoitteilla haluttiin olevan riittävän laaja-alaista merkitystä, ne oli määriteltävä laajasti kattamaan koko koulutuspolitiikan kentän.

Yhteiskuntapolitiikan yleistavoitteiksi komitea määritteli kaikkien yhteiskunnan jäsenten monipuolisen henkisen kehityksen edistämisen ja aineellisen hyvinvoinnin turvaamisen. Lisäksi yhteiskuntapolitiikan tehtäväksi määriteltiin mm. vaikuttaminen etujen ja hyödykkeiden

jakautumiseen vähentämällä niitä eroja, joita ilmenee etujen jakaantumisessa. Lähtökohtana tässä pyrkimyksessä oli toisaalta oikeudenmukaisuuden ja toisaalta tarkoituksenmukaisuuden vaatimus. Suuret tuloerot tai alueelliset erot eivät komitean näkemyksen mukaan olleet perusteltuja.

Komitea täsmensi sitä, miten koulutus oletettavasti vaikuttaa yhteiskuntaan. Komitea korosti tämän tiedon merkitystä, jotta toivottujen vaikutusten saavuttaminen oikeilla toimenpiteillä olisi mahdollista. Työvoiman koulutuksessa tavoitteena oli tiedon antaminen sekä entistä laajempi ammattitaito, joka mahdollistaisi erityisesti tieteen ja tekniikan alueella tapahtuvan kehityksen paremman hyväksikäytön tuotannossa. Tämä edellytti myös koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, jotta yksilöiden luova kyky ja piilevä lahjakkuusreservi saataisiin esille. Koulutuksessa olikin otettava huomioon, ”etteivät taloudelliset tai muut käytännölliset esteet ole koulutuksen saannin esteenä ja ettei varhaisilla karsinnoilla tai opetuksen järjestelyiden yksipuolisuudella aiheuteta taustalähtökohdiltaan heikossa asemassa olevien tai muuten oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden jäämistä heikomman opetuksen varaan.” (KM 73:52).

Koulutuksellinen tasa-arvo perustuu komitean mukaan kolmeen tekijään: a) eri väestöryhmien tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin koulutuksen saantiin, b) kannustavaan pedagogiikkaan, joka aktiivisesti pyrkii poistamaan taustatekijöistä aiheutunutta jälkeenjääneisyyttä, tukemaan oppimisvaikeuksissa olevia ja saattamaan oppilaat mahdollisimman korkean yhteisen minimitasan yläpuolelle ja c) opetusjärjestelmän rakenteeseen, joka ei ryhmitä yhteiskunnan jäseniä yleissivistyksen ja jatko-opiskelumahdollisuuksien puolesta jyrkästi toisistaan poikkeaviin koulutuksellisiin ryhmiin.

Eriarvoisuutta aiheuttavia tekijöitä:

1. koulutusjärjestelmän rakenteelliset tekijät, tyypillisesti tähän saakka rinnakkaiskoulu,
2. koulutuskustannuksista aiheutuvan rasituksen epätasainen ja epätarkoituksenmukainen jakautuminen maan eri alueille,
3. koulutuspaikkojen epätasainen jakautuminen maan eri alueille,
4. kotien viriketaustojen erot, jotka liittyvät useimmiten vanhempien varallisuuteen, sosiaaliseen asemaan ja sivistystaustaan,
5. koulujen sisäiset organisatoriset eriyttämiskäytännöt, joiden avulla oppilaat jaetaan eri tasoista opetusta saaviin ja eri tasoisiin lopputuloksiin johtaviin ryhmiin,

6. epäyksilölliset yms. opetustavat ja opetussisällöt, virheelliset luokan sisäisen eriyttämisen menetelmät,
7. sellaiset oppilaiden välistä kilpailua aiheuttavat arvostelumenetelmät, jotka passiivivat heikosti menestyneitä,
8. koulutuksen laadun vaihtelu maan eri alueilla,
9. koulun vaikeudet motivoida erityisesti heikomman kotitaustan omaavia oppilaita sekä
10. sukupuolierot.

1990-luvulla koulutuksen tasa-arvon tavoitetta ei enää komiteatyöskentelyn tasolla pidetty yhtä keskeisenä kuin aiemmin. Tämä oli havaittavissa mm. koululain kokonaisuudistuksen yhteydessä tapahtuneesta komiteatyöskentelystä. Tasa-arvoon viitattiin ensisijaisesti historiallista kehitystä ja sääntelyjärjestelmän syntymistä selvitettyäessä. Tasa-arvopyrkimys selittää osaltaan historiallista opetustoimen järjestelyiden kehittämistä, mutta nykytilanteessa sen ohjaava merkitys nähtiin vähäisemmäksi ja mm. perusoikeuksiin (mm. maksuton perusopetus HM 13 § 2) viitattiin useammin. Samoin talous- ja kansainvälistymiskehitykseen vastaaminen olivat keskeisellä sijalla koulutusjärjestelmän muutostarpeita tutkittaessa. Paljon puhuttu kansan kahtiajakautuminen näkyi myös komiteanmietinnöissä, vähemmän koulutusta saaneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien asema huomioitiin yleensä erityisesti. Komiteoiden ja neuvottelukuntien tavoitteeksi, ensisijaisuudesta puhumatta, perinteinen koulutuksen tasa-arvo ei kuitenkaan enää yltänyt.

Koulutuspolitiikan arvotavoitteiden muutosta luonnehdittiin seuraavasti. "Koulutuspolitiikkaan työntyä 1990-luvun taitteessa lähinnä anglosaksisista maista peräisin oleva uusliberalistiseen talous- ja yhteiskuntanäkemykseen pohjautuva ajatus koulutuksen alistamisesta markkinavoimille. Siitä tuli entisen tasa-arvon pyrkimykseen pohjautuvan koulutusideologian vaihtoehto." (KM 1993:31, 11)

1990-luvulla tasa-arvoideologian toteutumista peruskoulussa vanhassa, yhtäläisen opetuksen merkityksessä pidettiin suhteellisen hyvänä. Lisäksi todettiin, että tasa-arvoideologia on kyennyt omaksumaan myös uusia muotoja eli koulussa huolehditaan nykyisin myös oppilaan valinnanvapaudesta ja oikeudesta kehittää omia lahjojaan. Humanismin tärkeyttä korostava komitea totesi, että vastaisuudessa kaikilla on oltava yhtäläiset mahdollisuudet myös yksilöllisten ja erilaisten pyrkimysten toteuttamiseen ja että "luopumatta yhtäläisten mahdol-

lisuuksien tavoitteesta koulu voi hyvin lisätä oppilaan mahdollisuuksia päättää omasta oppimisestaan." (emt. 54-55)

Kansainväliset trendit edellyttävät teknologiapainotteista kehittämistä. Näiden rinnalla on koulutuspolitiikassa kuitenkin myös vaalittava laaja-alaista yleissivistystä, sivistyksellistä tasa-arvoa sekä yksilöllisiä kasvun ja kehittymisen edellytyksiä (KM 1993: 52).

Opetusministeriö asetti tammikuussa 1995 parlamentaarisen toimikunnan, jonka tehtävänä oli 1) selvittää koulutusta koskevan lainsäädännön kokonaisuudistuksen toteuttamisen edellytykset, 2) arvioida opetusministeriön aiemmin toteuttamassa lainsäädäntöhankkeessa tehtyjen sisällöllisten uudistusten toteutuminen ja 3) jatkaa aiempaa selvitystyötä ja uudistuksen valmistelua. Toimikunta sai työnsä valmiiksi yhden lisääjän myöntämisen jälkeen maaliskuussa 1996. Esityksessä kiinnitettiin yleisperustelujen johdanto-osassa huomiota riittävän yhdenvertaisuuden turvaamiseen koulutuksessa koko maan alueella.

Jonkin verran kritiikkiä esiintyi myös koululakien asiantuntijakuulemisista. Vaikka asiantuntijalausuntoja kertyi useita satoja, ei kasvatustieteilijöitä ja tutkijoita kuultu kovinkaan kattavasti. "Aika mielenkiintoista on se, että vaikka meillä on valtava määrä maassa tutkijoita ja kasvatustieteilijöitä, niin heitä ei ole laajamittaisesti käytetty tämän hankkeen valmistelussa. Kasvatustieteilijät ja muut alan koulutustutkijat lienevät olleet lopulta yhtä vähän hyödyksi kuin ornitologit linnuille." (Tytti Isohookana-Asunmaa kesk. eduskunnassa 4.6.1997)

Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta käsitellyt komitea viittasi tasa-arvon yhteydessä mm. peruskoulun toteutukseen. "Koulutusjärjestelmämme eli 60- ja 70- luvulla voimakasta murroskautta. Koulutus nähtiin selkeämmin kuin ennen keinona lisätä kansallista hyvinvointia. Toteutettiin peruskoulu-uudistus. Ammatillisen koulutuksen keskushallinto keskitettiin Opetusministeriön alaisuuteen. Koulutuksen avulla pyrittiin toteuttamaan ihmisten taloudelliseen ja sosiaaliseen tasa-arvoisuuteen perustuvaa yhteiskuntajärjestelmää. Lasten ja nuorten mahdollisuudet koulutukseen tuli turvata asuinpaikasta ja perheen sosiaalisesta asemasta riippumatta." (KM 1996:4, 22)

Koulutuksen haasteeksi nimettiin erityisesti kansalaisten oikeuksien turvaaminen tietoyhteiskunnassa. Käytännön toteutuksessa on koulutuksessa erityisesti tavoiteltava seuraavia päämääriä:

- yksilöllisen kehityksen kaikenpuolinen edistäminen ja kehittymismahdollisuuksien tasapuolisuuden turvaaminen;
- demokraattisten arvojen turvaaminen ja vahvistaminen;
- sosiaalisten ja taloudellisten innovaatioiden sekä tuottavuuden ja kestävän kehityksen periaatteisiin soveltuvan taloudellisen kasvun edistäminen (KM 1996:10, 39).

Koulutuksen lainsäädäntö uudistettiin lopulta komiteamietinnön ja pitkän eduskuntakäsittelyn jälkeen. Lait tulivat kokonaisuudessaan voimaan vuoden 1999 alusta. Keskeisimmät uudet lait ovat perusopetuslaki (628/1998), lukiolaki (629/1998), ammatillisesta koulutuksesta annettu laki (630/1998), ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annettu laki (631/1998), vapaasta sivistystyöstä annettu laki (632/1998), taiteen perusopetuksesta annettu laki (633/1998), valtion ja yksityisen järjestämän koulutuksen hallinnosta annettu laki (634/1998) sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annettu laki (635/1998). Samanaikaisesti edellä todettujen lakien antamisen kanssa muutettiin runsasta kymmentä muuta opetustoimen lakia. Yliopistoja koskevat uudet lait (645 ja 646/1997) tulivat voimaan hieman aiemmin, 1. päivänä elokuuta 1998.

Esiopetusta koskeva lainsäädäntö saatettiin voimaan vasta vuoden 2000 alusta lähinnä kuntasektorin voimakkaan vastustuksen takia, aiheutuihan esiopetuksen järjestämisestä kunnille ns. ylimääräisiä kustannuksia.

2.2 Suomalainen koulutusjärjestelmä ja tasa-arvo

Suomalainen koulutusjärjestelmä eli edellistä murroskauttaan 1960- ja -70 -luvulla. Koulutus nähtiin entistä selkeämmin keinona lisätä kansallista hyvinvointia. Peruskoulu-uudistus toteutettiin. Koulutuksen avulla pyrittiin toteuttamaan ihmisten taloudelliseen ja sosiaaliseen tasa-arvoisuuteen perustuvaa yhteiskuntajärjestystä. Lasten ja nuorten mahdollisuudet tuli turvata asuinpaikasta ja perheen sosiaalisesta asemasta riippumatta.

Koulutuksen vahva sääntelyjärjestelmä joutui muiden hallinnonalojen ohella uudelleenarvioinnin kohteeksi 1980-luvulla. Kunnallisen itsehallinnon vahvistaminen ja hallinnon rationalisointi olivat lähtökohtana. 1985 voimaan tuli uusi peruskoulu- ja lukiolainsäädäntö. Käynnistettiin vapaakuntakokeilu, jonka nojalla kunnat saivat lisää päätösvaltaa. Normisidonnaisuuksia purettiin. Vuosina 1993 ja -94 voimaan tullut uusi valtiosuusjärjestelmä merkitsi suurta muutosta hallintokulttuuriin. Koulutuksen järjestäjien päätösvalta lisääntyi merkittävästi, kun laskentaperusteissa ei määrätty sitovasti valtiosuuden käyttöä.

Laki naisten ja miesten tasa-arvosta astui voimaan vuonna 1987 ja erityinen tasa-arvo-ohjelma saatiin aikaan 1997. Näissä molemmissa tasa-arvo nähdään suppeasti sukupuolten välisenä tasa-arvona ja ennen kaikkea naisten oikeuksien edistämisenä (Lehtisalo ja Raivola 1999, 68).

2.3 Väestön koulutusrakenne

Yhdenvertaiset mahdollisuudet päästä koulutukseen ovat Suomessa lisääntyneet jo vuosikymmeniä johdonmukaisesti. Koulutettavien määrä on noussut peruskoulutuksen jälkeisessä koulutuksessa, kun elinikäinen oppiminen on otettu koulutuspolitiikan keskiöön. (Lehtisalo ja Raivola 1999,79)

1960-luvulla alkanut vahva panostus nuorten oppilaitosmuotoiseen koulutukseen johti erittäin nopeaan koulutustason nousuun 1970-luvulta lähtien. Pitkälle koulutettujen määrä moninkertaistui. Teknologinen kehitys, työelämässä tapahtuneet muutokset ja kansainvälistyminen edellyttivät parempaa koulutusta. Työmarkkinoilla olevien naisten koulutustaso nousi erityisen ripeästi 1980-luvun lopulta lähtien. Pelkän perusasteen varassa olevan työvoiman määrä puolittui 25 vuodessa. Kun työvoimasta v. 1970 oli perusasteen varassa lähes 70 prosenttia, vastaava luku oli v. 1995 enää 30 prosenttia. Keskiasteen koulutuksen suorittaneen työvoiman määrä yli kaksinkertaistui, ja osuus työvoimasta nousi 24:stä 53 prosenttiin. Niinikään korkeasteen tutkinnon suorittaneiden osuus työvoimasta lähes kolminkertaistui vuosien 1970 ja 1995 välillä. Näiden osuus työvoimasta kasvoi 6,3 prosentista 16,9 prosenttiin.

Naisten osuus työvoimasta oli Suomessa 1980- ja 1990-luvuilla noin 48 prosenttia. Korkeasteen tutkinnon suorittaneiden työvoima kääntyi naisenemmistöiseksi 1990-luvun puolivälis-

sä. Nuoria ikäluokkia koskevien tietojen perusteella voi arvioida, että työvoiman koulutustaso nousee edelleen. Samalla miesten ja naisten koulutuserot kasvavat naisten eduksi. (Havén 1998:1, 173-176)

2.4 Koulutettu väestö alueittain

Suomessa väestön koulutustaso vaihtelee alueittain suuresti. Pääsääntönä on, että mitä suurempi on kunnan taajamaväestön osuus, sitä suurempi on väestön koulutustaso. Kaupungeissa väestön koulutustaso oli vuonna 1995 noin 22 prosenttia korkeampi kuin maaseutukunnissa. Maaseudun asukkailla oli korkea-asteen tutkinto 7 prosentilla, kaupunkien asukkailla 15 prosentilla. Maakunnittain vain Uusimaa poikkeaa merkittävästi muista maakunnista. Uudellamaalla, siis pääkaupunkiseudulla, asuvan väestön koulutustaso on yli 20 prosenttia korkeampi kuin matalimman koulutustason maakunnan, Pohjois-Karjalan.

Myös muuttoliike vaikuttaa alueelliseen koulutustasoon. Muuttajat ovat nuoria ja keskimääräistä enemmän kouluja käyneitä. Paikkakunnilla, jotka tarjoavat laajasti toisen asteen ammatillista opetusta, ja varsinkin korkeakoulu- ja yliopisto-opetusta, on väestön koulutustaso luonnollisesti keskimääräistä korkeampaa. (Havén 1998)

2.5 Kansainväliset sopimukset

Suomi on sitoutunut useisiin koulutusta koskeviin kansainvälisiin sopimuksiin. Näistä merkittävimpiä ovat vuonna 1976 voimaan tullut kansalaisyhteisö- ja poliittisia oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus sekä taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus. Vuonna 1990 Suomi ratifioi Euroopan ihmisoikeussopimuksen. Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus ratifioitiin vuonna 1991. Edellä mainitut sopimukset ovat julistuksenomaisia eivätkä juridisesti edes tavallisen lain tasoisia. Koulutuksen tasa-arvoon viitataan seuraavissa sopimuksiin liittyvissä sivistyksellisissä oikeuksissa:

- 1) oikeus opetukseen, joka on perusasteella maksutonta ja pakollista
- 2) oikeus valita vakaumuksen mukainen opetuksen laatu
- 3) oikeus valita ja perustaa koulu sekä erityisenä tapauksena kansallisen vähemmistön mainitut oikeudet
- 4) opetuksen sisällölle asetetut vaatimukset sekä
- 5) oikeus omaan kulttuuriin ja kieleen varsinkin vähemmistön oikeutena

Euroopan unionia koskevat säädökset eivät lähtökohtaisesti koske koulutusta. Euroopan tasolla koulutusjärjestelmät on katsottu kansallisesti päätettäviksi asioiksi, silti niitä on tosiasiallisesti yhdenmukaistettu mm. Euroopan unionin komission ns. Valkoisen kirjan avulla (EU:n Valkoinen kirja koulutuksesta 1995). Vaikka EU ei pysty tekemään ylikansallista koulutuspolitiikkaa, se pystyy sitä toki muotoilemaan. EU:n ote koulutuksesta on voimistunut. Kun taloudellinen, poliittinen ja kulttuurinen integraatio syvenevät ja laajenevat, johtaa se myös koulutuksen konvergoitumiseen. Koulutus on kansallisen identiteetin ja valtion legitimitietin lähde. Koulutus pysyy kansallisena instituutiona niin kauan, kun nämä perusfunktiot säilyvät (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004, 197-199).

3 TASA-ARVO KÄSITTEENÄ JA RETORIIKKANA

3.1 Tasa-arvo: käsitteen määrittelyä

Tasa-arvoa on Aristoteleen mukaan kahta lajia, suhteellista ja määrällistä. Määrällinen tasa-arvo merkitsee, että jaettavaa hyödykettä kaikki saavat yhtä paljon tai se on sama kaikille. Suhteellinen tasa-arvo vaatii, että jokaisen on saatava ansioidensa mukaan. (Aristoteles 1991 V.1, 1301b). Tasa-arvon merkitys politiikassa liittyy olennaisesti kansalaisten vapauteen. Koska kaikki ovat yhdessä suhteessa tasa-arvoisia eli vapaita kansalaisia, tasa-arvon pitäisi ilmentyä muillakin dimensioilla. Tasa-arvosta tämän yhden asian suhteen seuraa tasa-arvoisuus muissakin asioissa. Koska ihmiset ajattelevat olevansa samalla tavalla vapaita, he ajattelevat olevansa myös tasa-arvoisia ilman lisämääreitä. Tämä ajatus on myös poliittisen kansanvallan takana. Harvainvallan ajatus puolestaan lähtee siitä, että eriarvoisuudesta yhdessä suhteessa on seurauksena eriarvoisuus muissakin suhteissa. (Aristoteles 1991 V, 1,1301a, 25-33)

Ihmisten vapaus ja moraalinen itseisarvo osoittavat kansalaisten tasa-arvon jo olevan olemassa. Hellsten huomauttaa, että onkin paradoksaalista, että samanaikaisesti tasa-arvo nähdään paitsi tosiasiaksi, myös keskeiseksi päämääräksi. Siis tavoitteeksi, jota ei ole vielä saavutettu. Ihmiset nähdään luonnostaan samanarvoiseksi, mutta heitä ei kuitenkaan kohdella siten, vaan ihmisten palkitseminen erilaisista ansioista (omista tai muiden aikaansaamista) nähdään oikeudenmukaiseksi. Tämä paradoksi osin ylläpitää käsitystä siitä, että (tasa-arvoinen) yksilö on täysin vapaa subjekti, joka voi halutessaan vaikuttaa elämänsä kulkuun miltei rajattomasti. (Hellsten 1996, 24-25.)

Tasa-arvon ymmärtäminen ensisijaisesti tavoitteeksi on Hellstenin mukaan tärkeää, jotta yksilöllinen suhtautuminen ja yhteiskunnalliset toimenpiteet voidaan suunnata tasa-arvon tavoitteluun. Yhteiskunnallisesta epäoikeudenmukaisuudesta ja eriarvoisuudesta tuskin voidaan päästä eroon, mutta sitä voidaan vähentää tai lisätä. On vaikeaa eritellä yksittäisten yhteiskunnallisten toimenpiteiden vaikutusta oikeudenmukaisuuteen kokonaisvaltaisesti, sikäli kun toimenpiteiden vaikutusta edes tunnetaan. Tasa-arvoa kokonaisuudessaan kaikkien

kansalaisten välille onkin vaikea lisätä. Tasa-arvon lisääminen yhdellä sektorilla vaatisi sen priorisointia muihin sektoreihin nähden.

Mitä tasa-arvon tavoittelemisen käytännössä tarkoittaa? Demokraattisissa valtioissa kansalaiset ovat, ainakin periaatteessa, tasavertaisia lain edessä ja sukupuolten tasa-arvosta keskusteleminen on ollut niin suosittua, että tasa-arvon käsitteen käytöstä usein syntyy assosiaatio naisten ja miesten väliseen eriarvoisuuteen ja sen vähentämiseen. 1800-luvulta lähtien myös kohtuuton sosiaalinen eriarvoisuus on nähty ongelmalliseksi.

Perusongelma tasa-arvon suhteen ei kuitenkaan ole muuttunut. Jos kaikkia ei kohdella samalla tavalla, millä perusteilla erilainen kohtelu voidaan ymmärtää oikeudenmukaiseksi? (Räikkö 1993, 94-95) Vaikka tätä ongelmaa ei ole kyetty yleispätevästi ratkaisemaan, tasa-arvoisuuden lisääminen eri dimensioilla on osoittautunut mahdolliseksi ja siten on vähennetty jo olemassa olevaa eriarvoisuutta. Suomessa esimerkiksi sukupuolten välistä ja sosiaalista eriarvoisuutta on vähennetty. Länsimaiselle, ja etenkin pohjoismaiselle hyvinvointivaltiolliselle politiikalle on ollut tyypillistä pyrkiä vaikuttamaan tulojen uudelleenjaon (mm. progressiivinen verotus ja tulonsiirrot) ja muiden valtion toimien (mm. tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien) kautta eriarvoisuuden vähentämiseen. (Uusitalo 1993, 74-75.)

Vaikka tasa-arvo ymmärretään ideaalimalliksi, on kuitenkin perusteltua pyrkiä sitä kohti, jos yhteiskunnassa vallitsee näkemys, jonka mukaan eriarvoisuus on liian suurta tai perusteetonta. Tasa-arvosta puhuttaessa konservatiiveiksi käsitetään lähinnä ne, joilla on etuja puolustettavinaan ja toisaalta radikaaleiksi ne, joilla on etuja saavutettavina. Tasa-arvotavoite ei ole edes hyvinvointivaltiossa merkinnyt täydellistä tasajakoa, vaan tasa-arvon jonkinasteista lisäämistä valtion ohjaamaa tulojen uudelleenjakoa voimistamalla. (Kosonen 1995, 11 - 15.)

Tasa-arvokannanotot sisältävät sosiaalisen aseman muutoksen pelon tai toivon. Tasa-arvo on sosiaalinen ideaali, joka saa myös käytännöllisiä ilmentymiä mm. yhtäläisissä kansalaisoikeuksissa, työnantajan ja työntekijän välisessä oikeussuhteessa sekä ihmisten välisissä suhteissa ja yhteiskunnallisissa instituutioissa. Kuluttajina tai kulttuurin ja median seuraajina kansalaisia yleensä pidetään lähes samanarvoisina, toiset ovat toki ostovoimaisempia ja kulutuskykyisempiä kuin toiset. Kaikki nämä seikat ovat osaltaan

vaikuttaneet myös sosiaalisten luokkien uudelleenmuotoutumiseen. Tasa-arvo on myös empiirinen tutkimuskohde sekä yhteiskunnallisen toiminnan arvoperustelu, jota käytetään runsaasti mm. erilaisten ryhmien toiminnassa, kun vaaditaan yhdenvertaista asemaa jossain suhteessa vähemmistöön kuuluville. (Nieminen 1996, 297-299.) Erilaiset lähtöasemat vaikuttavat tasa-arvovaatimusten esittämiseen tai niiden vastustamiseen. Jossain suhteessa etuoikeutetut eivät mahdollisesti näe mielekkääksi vaatia tasa-arvon lisäämistä. Myös ne kansalaiset, jotka vaativat tasa-arvoa jossain suhteessa haluavat kenties vain paremman aseman kuin toiset, eivät yleistä tasa-arvoa. (emt. 299.)

Koulutuksen tasa-arvo on koulutuspolitiikassa keskeinen yhteiskunnallinen suositus, joka eksplisiittisesti pitää päämääränään tasa-arvon ihannetta. Keskeinen kysymys tulevaisuudessa on, säilyttääkö tasa-arvo poliittisen kannatuksensa kansalaisten ja / tai poliitikkojen arvojärjestyksessä ja näkemyksissä toivottavasta yhteiskunnasta. On mahdollista myös kysyä, onko tasa-arvo yhteiskunnallisena ja poliittisena ohjelmana edelleen relevantti sikäli, että se auttaisi ratkaisemaan tämänhetkiset yhteiskunnalliset ongelmat tai voidaanko tasa-arvo-ohjelmia ylipäätään toteuttaa hedelmällisillä tavoilla. (Fischer 1997, 71-73.)

Toimijat rakentavat sosiaalista todellisuutta koulutuksen tasa-arvon osalta useissa konteksteissa. Eri konteksteissa käytyjen diskurssien painoarvo vaihtelee mm. sen suhteen, kuinka merkityksellisiä niissä esitetyt argumentit ovat poliittisen päätöksenteon kannalta. Sinänsä koulutuksen tasa-arvokeskustelussa ei kuitenkaan ole yhtä ainoaa, täydellisen oikeaa ja muut poissulkevaa todellisuuden kuvaamistapaa, joka oikeuttaisi käsittämään muut kuvaamistavat vääristelyksi tai vääriksi. Eri konteksteissa käyty keskustelu tasa-arvon sisällöstä ja merkityksestä on muita keskusteluja täydentävä kuvaus koulutuksen tasa-arvon tilasta Suomessa, ei poissulkeva. (Perelman 1996, 48-49.)

Diskurssianalyttisen lähestymistavan mukaan koulutuksen tasa-arvosta keskusteleminen kuvaa, miten sosiaalinen todellisuus on tämän termin osalta rakentunut (miten tasa-arvosta puhutaan, millaisia merkityksiä keskustelijat antavat koulutuksen tasa-arvolle, mitä koulutuksen tasa-arvo keskustelussa merkitsee, mihin sillä viitataan) ja miten sitä jatkuvasti rakennetaan (miten keskustelijat esim. luovat uutta todellisuutta koulutuksen tasa-arvon osalta, vastustaen tai puolustaen argumenteillaan nykyisiä tulkintoja). Kun tutkija saa tutkimustyönsä päätökseen, on hänkin omalta osaltaan tuottamassa tutkimaansa sosiaalista todellisuutta.

Tutkimusraportti on muun kielen käytön tapaan merkityksiä luovaa, konstruktivistista, toimintaa. (Perelman 1996, 20- 23.)

Tiivistetysti voidaan esittää, että diskurssianalyysissä tutkija tunnustaa mm. seuraavat teoreettiset taustaoletukset:

1. Kielen käytöllä rakennetaan sosiaalista todellisuutta.
2. On olemassa useita kilpailevia ja rinnakkaisia merkityssystemejä.
3. Merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista.
4. Toimijat kiinnittyvät merkityssystemeihin.
5. Kielen käyttö tuottaa seurauksia.

(Perelman 1996, 17-18.)

Diskurssianalyysi on väljä teoreettinen viitekehys (Perelman 1996, 17), ei selkeärajainen tutkimusmenetelmä. Käytän tutkimuksessa diskurssianalyysiä osana Cambridgen yliopiston sosiologian professorina toimineen John B. Thompsonin muotoilemaa tutkimuksellista viitekehystä. Thompsonin mallissa käytetään kolmea päämetodia, sosiaalisen kontekstin analyysiä, diskurssianalyysiä ja tulkintaa. Thompson luonnehtii tätä jakoa lähinnä tavaksi, jolla kompleksisen tulkintaprosessin teemallisesti toisistaan erottuvia dimensioita voi tarkastella. Thompsonin mallissa pyrkimyksenä on muodostaa syvätulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Mallissa yhdistetään erilaisia analyysitapoja, mm. Greimasin myyttinen aktanttimalli, yhteiskunnallinen analyysi käsitteen kontekstista, diskurssianalyysi ja tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Thompson arvioi mallin soveltuvan erityisesti ideologian tutkimukseen. (Thompson 1984, 118-137)

Ideologia voidaan ymmärtää neutraalina, kuvailevana terminä esimerkiksi toteamalla, että kaikkiin poliittisiin ohjelmiin liittyy ideologia, joka ilmenee käsitteellisen ajattelun ja poliittisen tavoitteellisuuden yhdistämisenä. Ideologian voi ymmärtää myös kriittisenä käsitteenä, jolloin ideologia liittyy epäsymmetrisiin valtasuhteisiin ja tapoihin, joilla ideologia tukee näitä valtasuhteita. (emt. 4)

Koulutuksen tasa-arvon suhteen ideologian määrittely on mielenkiintoinen. Koulutuspolitiikassa ja suomalaisessa hyvinvointivaltiossa yleisemminkin tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat tunnustettuja ideologioita, jotka ymmärretään keskustelussa käsitteellisesti ja pyritään toteuttamaan poliittisilla päätöksillä. Poliittisena ideologiana tasa-arvo, silloin kun se ymmär-

retään muodollista tasa-arvoa laajemmin, pyrkii muuttamaan vallitsevaa oikeuksien ja velvollisuuksien jakautumista yhteiskunnassa.

3.2 Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät

Koulutuksessa ja kasvatuksessa hahmotellaan yleensä sangen kaunopuheisesti tulevaisuutta. Koulutuksen käytäntö pyrkii kuitenkin tiukasti vain kaiken vanhan vahvistamiseen. (Boulding 1976, 431).

Tämä on ymmärrettävää, sillä koulutuksen perustehtäviä on sosiaalista kasvatettavat kulttuuriperintöön. Saman olemassaolevan realiteetin vahvistaa Mills (Mills 1990, 85-86). Hän toteaa, että oppikirjoista tulee helposti mekaanisia tosiasiakokoelmia, joiden tarkoitus on havainnollistaa enemmän tai vähemmän vakiintuneita käsitteistöjä. Kun kasautuvaa yksityiskohtatietoa jäsennetään, ei uusien ideoiden ja ideoiden ja todellisuuden keskinäisen vuorovaikutuksen tutkimista pidetä tärkeänä. Vanhat käsitykset ja uudet tosiasiat katsotaan uusia käsityksiä ja vanhoja tosiasioita tärkeämmiksi. Samanlaisia sosiaalisia kokemuksia siirretään eteenpäin. Koulutuspolitiikka voidaan nähdä osana sosialisatioprosessia. Koulutusjärjestelmä jättää niin aktiivisesti kuin passiivisesti jälkiä yksilöön. Yksilö on alusta asti aktiivisessa vuorovaikutuksessa sekä prosessissa, jossa hän itse vaiheittain sitoutuu. Giddensin mukaan sosialisatio ei lakkaa silloin kun yksilöstä tulee yhteiskunnan täysivaltainen jäsen, vaan sosialisatio tulee ymmärtää koko elämänkaareen kuuluvana prosessina. (Giddens 1979). Oppiarvojen tavoittelu on myös nähty semioottisena luokitustaisteluna, jossa erilaiset yhteiskunnalliset ryhmät kamppailevat arvostuksesta (Bourdieu & Passeron 1977, 71-89).

Mitkä ovat koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät? Koulutusjärjestelyt ovat yleensä yritys ratkaista yhteiskunnan taloudellisia ja sosiaalisia ongelmia. (Lehtisalo ja Raivola 1999, 22). Koulutuksella on kaikissa yhteiskunnissa tiettyjä, perustavanlaatuisia tehtäviä. Näitä perustehtäviä ovat ainakin:

- 1) Työvoiman tuottaminen (tai taloudellinen funktio). Koulutuksen avulla varmistetaan, että uudet sukupolvet kykenevät ylläpitämään elämää yhteiskunnassa.

- 2) Valikointi. Nuorten sijoittelu yhteiskunnan elinkeinorakenteen ja ammatti- ja valtahierarkian eri tasoille. Tällä tarkoitetaan luokkarakenteeseen vaikuttamista, työvoimaresurssien allokointia, sosiaalisen liikkuvuuden ylläpitämistä yms. Koulutusta voidaan käyttää enemmän tai vähemmän tietoisesti valikoinnin välineenä.
- 3) Muokkaaminen. Uusien sukupolvien asenteiden, tietojen, ajattelutapojen muokkaaminen tiettyyn suuntaan. Tätä kutsutaan sosialisatioksi. Koulujärjestelmä muokkaa, joko suunnitelmallisesti tai suhteellisen epätietoisesti. Muokkaus voi olla alistavaa tai se voi antaa enemmän tilaa ja vaihtoehtoja nuoren omaehtoiselle kehitykselle. (Engeström 1970, 79-80).
- 4) Varastointifunktio. 1800-luvulla useissa teollistuvissa maissa tapahtunut oppivelvollisuuden säätäminen voidaan nähdä myös kollektiivisena päivähoitona, jonne lapset varastoitiin, jotta heidän vanhempansa pystyivät tekemään pitkää työpäivää. Sama näkökulma on käynyt tehostuneen tuotannon kautena yhä tärkeämmäksi. Koulutuksesta on tullut keskeinen työvoiman säätelijä, varsinkin talouslamojen aikana. (Lehtisalo ja Raivola 1999, 64)
- 5) Emansipoiva funktio. Koulutuksen avulla yksilö voi vaikuttaa elämäänsä ja statukseensa kenties enemmän kuin minkään muun sellaisen tekijän avulla, joka on hänellä ainakin osin omassa kontrollissaan. Vähäinkin muodollinen koulutus parantaa naisen asemaa ja tuottaa hänen lapsilleen paremmat elämisen edellytykset (emt., 67).

Työvoiman tuottamisfunktio

Järjestelmällisen opetuksen alkusyyksi on katsottu teollisen yhteiskunnan synty. Koulutus työvoiman tuottajana on muuttunut nopeasti viime vuosikymmenten aikana. Teollisuusyhteiskunnasta on siirrytty automaatioon ja palveluyhteiskuntaan. Tässä muutoksessa on ammattitaidoton tai vain vähän koulutettu työvoima joutunut laajassa mitassa työttömäksi, ja pysyvästi työelämästä eristetyksi. Asteittain on erikoiskoulutuksen ja pätevyyden vaatimus siirtynyt yhä alemmaksi yritysten ja julkisyhteisöjen hierarkiassa. Tämä on uhka, sillä kun kehitys on päässyt näin pitkälle ilman samanaikaista ja koko työvoimalle annettavaa koulutusta, ei enää ole sanottavasti mahdollisuutta sosiaaliseen liikkuvuuteen ja taloudelliseen kohoamiseen yhteiskunnan pohjalta. Ne, joiden työvoimasta ei ole kysyntää, ovat todella ylijäämää. Heistä tulee työttömiä tai vajaatyöllisiä, ja suuri osa heistä kehittyy vähitellen työkyvyttömiksi. (Engeström 1970, 245-259). Tämä vuosikymmenten takainen ennakointi vastaa valitettavan hyvin tilannetta laman jälkeisessä Suomessa, jossa ennätysmäisen, seitsemän vuoden talouskasvun jälkeen on yhä satoja tuhansia ihmisiä

työttömänä, suurin osa heistä pitkäaikaistyöttöminä, pikkuhiljaa yhteiskunnasta vieraantumassa. Valtiollisen koulutuspolitiikan yksi tärkeimmistä päämääristä on säädellä työvoiman yleisiä uusintamisedellytyksiä.

Koulutus valikointivälineenä.

Suomessa on siirrytty jo aikaisempien koulutusuudistusten kautta toisen maailmansodan jälkeen ja 1960-luvun lopulla aristokraattisesta valikointijärjestelmästä meritokraattiseen. Aristokraattisessa valikoinnissa yhteiskunnan etuoikeutetun eliitin lapset erotetaan jo varhain omalle koulutielleen, joka johtaa parhaisiin yhteiskunnallisiin tehtäviin. Erottelun perusteina ovat vanhempien varakkuus ja yhteiskunnallinen asema, joskus syntyperä. Meritokraattisessa valikoinnissa korkeimpiin asemiin johtavalle opintielle pääsyn ratkaisee oppilaiden suorituskyky, jota voidaan mitata todistusten avulla, erilaisin pääsykokein ja karsintojen avulla. Meritokraattinen valikointi on yhteiskunnan kannalta edullisempi, koska se antaa myös alempien sosiaaliluokkien lahjakkaille lapsille mahdollisuuden päästä korkeamman koulutuksen piiriin. Meritokraattinen valikointi varmistaa eliitin lasten menestymisen, koska heidän kotitaustansa takia koulumenestys ja lahjakkuus pääsevät paremmin esille. (Engeström 1970, 132-151)

Koulutus muokkauksen välineenä.

Koulujärjestelmä muokkaa yksilöitä, enemmän tai vähemmän tietoisesti ja tunnustetusti. Kouluissa ja oppilaitoksissa muokataan opiskelijoiden tietoja, määritellään opiskelun vapautta, määritellään kilpailun ja yhteistyön osuus opiskelussa. Lisäksi läsnä on valta, kuka määrää mistäkin koulutyössä, kuka suunnittelee ja valmistelee päätökset. (Engeström 1970, 152)

3.3 Koulutuksen tasa-arvo

Tuloerojen tasaaminen ja siten sosiaalisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden lisääminen yleisinä yhteiskunnallisina tavoitteina tekevät ymmärrettäviksi myös koulutuksen tasa-arvotavoitteet ja niiden reunaehdot. Sosiaalisen eriarvoisuuden vähentämisen ja tasa-arvotavoitteen mielekkyys perustuu osittain siihen, että se on houkutteleva vaihtoehto riittävän monelle

ryhmälle tuloksien aikaansaamiseksi. Useimmat sosiaaliset uudistuksethan syntyvät tilanteessa, jossa niiden välttämättömyys on havaittu, ja ne saavat ilmiänsä kyseisen tilanteen taloudellisten ja poliittisten realiteettien pohjalta.

Eri yhteyksissä on arvioitu, että sosiaalisen eriarvoisuuden vähentäminen on menettänyt poliittista kannatustaan ja ideologista suosiotaan tällä vuosikymmenellä rajusti. Valtion roolin ymmärtämisessä on Suomessakin tapahtunut merkittävä muutos, keynesiläinen talouspolitiikka-paradigma on vaihtunut osin monetarismiin. Markkinamekanismin oletetaan huolehtivan osasta tehtäviä, jotka ennen ovat kuuluneet valtiolle.

Koulutuksen tasa-arvon ongelmia on perinteisesti tarkasteltu kolmella eri tapaa. Koulutuksen jakaantuminen eri sosiaaliryhmiin, koulutuksen alueellisena jakautumisena sekä sukupuolten välisinä koulutuseroina. Aiemmin Suomessa vallinnutta rinnakkaiskoulujärjestelmää pidettiin epätasa-arvoisena koulutusjärjestelmänä, koska se jakoi oppilaat suhteellisen nuorina eri tasoille opinteille. Näillä opinteilla oli huomattava vaikutus oppilaiden uraan. Järjestelmä vastasi silloista yhteiskunnan luokkajakoa ja uusintasi sitä. (Kivistö 1981, 112-117).

Varsinkin yliopistot ja korkeakoulut toimivat aiemmin perinteisesti yhteiskunnan eliittien koulutus- ja uusintamisväylinä. Korkeakoulutukseen osallistui pääasiallisesti hyvin kapea, kulttuurisesti ja sosiaalisesti valikoitunut osa ikäluokasta. Oleellinen muutos käynnistyi Suomessa, kun suuret ikäluokat siirtyivät opiskelemaan yliopistoihin ja korkeakoululaitoksen massoittuminen alkoi. Koulutuksen tasa-arvon toteuttamisella pyrittiin pääsemään eroon sosiaalisesta valikoitumisesta korkeakoulutukseen osallistumisessa ja suuret odotukset kohdistuivat peruskouluun, jonka tarkoituksena oli taata kaikille yhtäläiset mahdollisuudet jatko-opintoihin sosiaalisesta taustasta riippumatta. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 13-24)

Koulutuksella on omalaatuinen rooli yhteiskunnallisten resurssien jakamisessa. Sen tärkeä tehtävä on valikoida ja sijoittaa ihmiset kykyjensä ja edellytystensä mukaiselle paikalle yhteiskunnassa. Tämän tehtävänsä mukaisesti koulutus tuottaa lisää eriarvoisuutta. Tuottaessaan valikointiperusteet, karsiessaan etenijät ja luodessaan osalle kansalaisista mahdollisuuksia vaikutusvallan, taloudellisen, poliittisen ja sosiaalisen pääoman kasaamiseen koulutus uusintaa yhteiskunnan hierarkista järjestystä. Vaikka koulutuksella pyritään vaikuttamaan tasa-arvon edistämiseen, koulutusjärjestelmä samanaikaisesti tuottaa toisille kansalaisille enemmän hyötyä kuin toisille ts. vähentää kansalaisten taloudellista yhdenvertaisuutta. Koko koulu-

tusjärjestelmä osallistuu tähän, eriarvoisuutta ei luoda ainoastaan eri koulutusasteiden välillä, vaan olennaisesti myös niiden sisällä. (Rinne, Kivinen & Naumanen 1991, 77-79)

Koulutuksen valikointitehtävän ja tasa-arvotavoitteen välillä on ristiriita. Koulutuksen tasa-arvotavoitteen merkitystä ei voi ymmärtää niin, että koulutus itsessään pääasiallisesti palvelisi tasa-arvon lisääntymistä, vaikka termi saattaa siihen viitatakin ja se joskus näin ymmärretään (Isoaho, Kivinen & Rinne 1990,76). Koulutuksen tasa-arvotavoitteen merkitys on ylisukupolvisen eriarvoisuuden vähentämisen mahdollisuudessa, sosiaalisen taustan vaikutuksen vähentämisessä, ei yhteiskunnallisten hierarkioiden poistamisessa. Tasa-arvosta puhuminen osaltaan luo sen näköharhan, että kaikki koulutus automaattisesti tuottaisi samanarvoisia työmarkkinakvalifikaatioita opiskelijoille. Tällaista mielikuvaa tukee myös, että korkeakoululaitos kaikkine tiedealoineen ja koulutusohjelmineen on ainakin viime vuosikymmeninä omannut yhtenäisen statuksen riippumatta korkeakoulun sijaintipaikasta, koosta ja historiasta. (Kivinen & Rinne 1995, 121-122)

Näkemykset siitä, mitä koulutus on, voisi olla tai pitäisi olla vaihtelevat suuresti. Koulutus voi olla ammattiin kouluttamista, lasten sosiaalistamista eri rooleihin tai yhteiskuntaluokkiin, "lastenhuoltopalvelua" tarkoituksena kasvattaa tulevaisuuden ammattitaidottomia työläisiä, keino kätkeä työttömyys tai keino ehkäistä yhteiskunnallisia ristiriitoja. Vielä koulutus voi olla ideologioiden uusintamista tai vaikkapa väylä persoonallisuuden kasvuun ja taitojen laajentamiseen (Antikainen 1981).

Lehtisalo ja Raivola (1992, 52-70) ovat esittäneet kolmijaon, joka tekijöineen operationaalisella tasolla vaikuttaa siihen, mitä tasa-arvon edistämällä voidaan ymmärtää. Olennaisia piirteitä ovat suhtautuminen lahjakkuuteen ja näkemys siitä, miten koulutuksessa voidaan vaikuttaa yksilön osaamisen tasoon. Tätä näkemystä voi heijastaa myös suhteessa lainsäätäjien rooliin.

Lehtisalons ja Raivolans esittämän kolmijaon mukaan konservatiivinen tasa-arvokäsitys tunnustaa jokaisen yhtäläisen mahdollisuuden pyrkiä hankkimaan itselleen sopivat elämänolosuhteet ja korostaa muodollisen tasa-arvoperiaatteen merkitystä. Kun sosiaaliset ja taloudelliset esteet on poistettu tasa-arvon tieltä, synnynnäiset erot ihmisten välillä säätelevät sosiaalista liikkuvuutta. Ympäristöllä on hyvin vähäinen vaikutus ihmisen lahjakkuuteen.

Yhteiskunnallinen eriarvoisuus ei ole ongelma, vaan se on väistämätöntä taloudellisen hyvinvoinnin maksimoimiseen ja tehokkuuteen pyrkivässä yhteiskunnassa.

Liberaalinen tasa-arvokäsitys myöntää perheen eli sosiaalisen taustan merkityksen ihmisen lahjakkuutta ja koulutettavuutta määriteltäessä. Kaikki ovat kuitenkin potentiaalisesti lahjakkaita. Kompensoin kasvatuksen ja koulutuksen avulla on pyrittävä takaamaan se, että yksilö käyttää hyväkseen tarjotut koulutusmahdollisuudet. (Tätä koulutusreservikäytäntöä edistettiin varsinkin USA:ssa 1960-luvulla, kun tarvittiin koko kansakunnan voimat vastavedoksi Neuvostoliiton onnistuttua ensin lähettämään Sputnikin avaruuteen.)

Radikaalinen käsitys tasa-arvosta kritisoi kahta aiempaa näkemystä, koska ne kyselemättä hyväksyvät vallitsevat olosuhteet. Radikaalisen käsityksen mukaan älykkyys perinteisessä mielessä ei ole koulutettavuuden ehto, vaan ennuste, ja siihen voidaan vaikuttaa. Radikaalin näkemyksen mukaan älykkyys syntyy perimän ja vuorovaikutuksen tuloksena, näin ollen siihen voidaan vaikuttaa, eikä se ole synnynnäinen ominaisuus. Kulttuurisen pääoman deprivatiota voidaan kompensoida hyvinkin pitkälle koulutuksessa. (Lehtisalo & Raivola 1992, 52-70)

Nämä käsitykset näkyvät implisiittisesti myös eduskuntakeskustelussa. Yritän selvittää, kaikuuko näissä puheissa konservatiivinen, liberaalinen vai radikaalinen tasa-arvokäsitys.

Peruskoulun yhteydessä on toteutettu monia kompensoivan kasvatuksen muotoja. Lahjakkaiden asemasta ja erilaisuuden hyväksymisestä esitettiin sekä konservatiiviseen käsitykseen viittaavia näkemyksiä että myös vastapainoa. Keskustelu valinnanvapauden lisäämisestä on eräs esimerkki. Toisaalta sen lisääminen on yleisesti hyväksytty "hyvä asia", toisaalta ilman kompensatiota se voi merkitä sitä, että yksilölle ei tarjota tarpeeksi tukea erilaisten mahdollisuuksien hyväksi käyttämiseen. Suomalaisessa aikuiskoulutuksessa ja työssä oppimisesta käydyssä keskustelussa puolestaan vallitsee kohtuullisen radikaalinen käsitys ihmisten koulutettavuudesta.

Koulutuksen tasa-arvo on Chaïm Perelmanin termiä käyttäen, selviö. (Perelman, 1996, 13) Hänen mukaansa selviön lausuja ja selviöllä aikeensa perusteleva uskoo, että selviöön viittaaminen vakuuttaa jokaisen kuulijan; argumentaation (hyväksynnän hakeminen argumenteilla

yleisöltä väitteille, jotka ovat tai voivat olla kiistanalaisia) vuoro tulee vasta, kun selviöt on kyseenalaistettu.

Koulutuksen tasa-arvo voidaan siis ymmärtää sellaiseksi koulutuspolitiikan arvopohjaan liittyväksi faktaksi ja dialektiseksi argumentiksi, että sitä pidetään itsestään selvänä totuutena ja se myös vaientaa vaihtoehtoisia totuuksia. 1990-luvulla tutkijat ovat tuoneet esiin koulutuspolitiikan muita mahdollisia arvotavoitteita, esimerkiksi oikeudenmukaisuuden, he ovat samalla kyseenalaistaneet selviön. Tähän uudelleenmäärittelyn prosessiin liittyvät mm. nykyisen arvotavoitteen täsmentäminen koskemaan tiettyjä asioita (esim. koulutuksen saatavuutta) tai 'uusia' asioita (erilaisuuden hyväksyminen). Uusien arvotavoitteiden tuominen tasa-arvon rinnalle voi merkitä näiden käsitteiden suhteellistamista toisiinsa nähden tai yleisemmin lisätä keskustelua koulutuksen toivottavasta arvopohjasta.

3.3.1 Alueellinen tasa-arvo

Peruskoulun ala-asteita on lakkautettu Suomessa kiihtyvällä vauhdilla 1990-luvun alusta lähtien. Pääsy oli valtion ja kuntien heikko taloudellinen tilanne lamavuosina, mutta myös vakavaraiset kunnat käyttivät tilaisuutta hyväkseen ja "tiivistivät kunnan kouluverkkoa kompaktiin, toimivaan muotoon". Kun vuosina 1986-1990 lakkautettiin vajaat 20 ala-asteen koulua vuosittain, luvut olivat vuosina 1992 jo 93 koulua, 1993 huippuvuonna 133 koulua ja seuraavien neljän vuoden aikana vähenivät koulut 61-83 kappaleen vuosivauhdilla. Lakkautukset tapahtuivat lähes poikkeuksetta väestötappiokunnissa, suurin osa pohjoisen ja itäisen Suomen kunnissa, syrjäisillä ja harvaan asutuilla seuduilla. (Havén 1998, 14-35).

Alueellinen tasa-arvo on vahvoilla, kun puhutaan alle 20-vuotiaiden koulutuksesta. Osallistumiseroja ei ole määrissä, vain koulutuksen suuntautumisessa. Kaupungeissa nuoret käyvät enemmän lukiota ja vähemmän ammatillista koulua kuin maaseudulla asuvat nuoret. Kaupungeissa lukiota kävi 58 % ja ammatillista koulua 32 %, kun maaseutumaisissa kunnissa vastaavat luvut olivat 50 % ja 41 %. Vielä toisen asteen koulutusta suuremmat erot saadaan, kun tarkastellaan osallistumista korkea-asteen koulutukseen. Kaupunkimaisissa kunnissa asuvista

20-24-vuotiaista nuorista yliopistoissa oli 19 %, maaseutumaisissa kunnissa vain 11 %. Merkittävä syy koulutuksen eroon on vanhempien koulutustasojen ero maaseudun ja kaupunkien välillä. Koulutuserot uusintavat itsensä sitkeästi sukupolvesta toiseen, näin ainakin vielä 1990-luvun lopulla (Havén 1998, 145-149).

Case: Esiopetukseen osallistuminen ja kattavuus

Vaikka esiopetus lopulta irroitettiin koulutuksen kokonaisuudistuksen paketista, ja siirrettiin myöhempään käsittelyyn, olen ottanut sen tutkimukseeni mukaan. Siitäkin syystä, että aiheesta käytettiin lukumääräisesti eniten puheenvuoroja jo vuosina 1997-1998.

"Suomessa koulutuksen tasa-arvo on ollut johtava koulutuspoliittinen periaate. Paras esimerkki tästä on suomalainen peruskoulu. Esiopetuksen ulottaminen kaikkien oikeudeksi olisi luonteva jatko peruskoulun toteuttamiselle. Mikäli sanomme "ei" esiopetukselle, hyväksymme samalla lasten välisen epätasa-arvon. Suomi on Turkin ohella ainoa Euroopan maa, missä kuusivuotiaat eivät ole kokonaisuudessaan esiopetuksen tai -koulun piirissä. Monissa Euroopan maissa lapset menevät kuusivuotiaina kouluun ja saavat esiopetusta jo ennen tätä. Sen sijaan, että Suomessa ryhdyttäisiin alentamaan koulun aloitusikää, on lapsilla oltava mahdollisuus maksuttomaan esiopetukseen." (Anu Vehviläinen kesk 4.6.1997)

Esiopetuksen tarkastelussa huomataan, että esiopetukseen osallistuminen vaihteli suuresti. Kuusivuotiaista lapsista noin 78 prosenttia osallistui vuoden 2000 alussa tavoitteelliseen esiopetukseen.

Lääneittäin esiopetukseen osallistumisessa ei ollut suurta vaihtelua. Itä-Suomen läänissä esiopetukseen osallistuvien kuusivuotiaiden määrä oli suhteessa suurin, 80 prosenttia ikäluokasta. Etelä-Suomen ja Lapin lääneissä osallistumisprosentti oli 79 ja Länsi-Suomen läänissä 78. Oulun läänissä esiopetukseen osallistui 74 prosenttia kuusivuotiaista.

Sen sijaan kunnittain esiopetukseen osallistumisessa oli suuria eroja. Osassa kuntia kaikki kuusivuotiaat olivat esiopetuksen piirissä, kun taas muutamassa kunnassa vain vajaa 20 pro-

senttia kuusivuotiaista osallistui esiopetukseen. Vertailuun sisältyy tiettyjä varauksia, koska esiopetuksen määrittely ei ole yhtenäistä.

Esiopetusta järjestetään muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikissa kunnissa. Noin 80 prosenttia kunnista voi kunnan näkemyksen mukaan tarjota esiopetusta kaikille siihen osallistumaan haluaville ja 10 prosenttia lähes kaikille. Syinä esiopetuksen riittämättömyyteen olivat taloudelliset vaikeudet, soveltuvan henkilöstön riittämättömyys, kuljetusmahdollisuuksien puute sekä se, ettei kunnassa ollut esiopetukseen soveltuvia tiloja.

Lasten määrässä ja henkilöstömitoituksessa sekä henkilöstön koulutustasossa oli suuria vaihteluja. Esimerkiksi koulussa erillisessä esiopetusryhmässä lasten määrä suhteessa yhteen opettajaan vaihteli kyselyn mukaan 6 ja 23 välillä. Perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan yhteydessä järjestetyssä esiopetuksessa lapsiryhmän koko oli yleensä hieman suurempi, luokassa saattoi olla jopa 30 lasta. Yleensä kuitenkin yhtä opettajaa kohden oli noin 10–15 lasta.

Varsin kattavien eri maissa tehtyjen tutkimusten mukaan kouluikää edeltävät vuodet ovat merkityksellisiä lapsen kehityksen ja myöhemmin koulumenestyksen kannalta. Lapsen ympäristötekijöistä johtuvat erot erilaistavat kouluvalmiuksia ja näin osaltaan vaikuttavat lapsen myöhempään koulumenestykseen ja yleisesti oppimisen edellytyksiin. Järjestelmällisellä varhaiskasvatuksella ja sen osana esiopetuksella voidaan tasoittaa eroja ja estää niiden kasvamista. Erityisen merkityksellistä esiopetukseen osallistuminen on niille lapsille, joiden koulunkäynnin aloittamista on lykätty.

Nämä olivat vahvimpia perusteluja, kun vuonna 1999 valmisteltiin lakia esiopetuksesta. Lain tarkoituksena oli saada kuusivuotiaat aiempaa kattavammin järjestelmällisen esiopetuksen piiriin. Lakitekstin perusteluissa mainittiin erikseen, että "koulutuksellisen tasa-arvon parantamiseksi kuusivuotiaiden esiopetusjärjestelyt tulisi lisäksi saada nykyistä yhtenäisemmiksi". Lisäksi todettiin, että kuusivuotiaiden esiopetuksen toteuttamista koskeva erilainen sääntely kahden eri hallinnonalan lainsäädännössä aiheuttaa hajanaisuutta ja esiopetuksen järjestelyissä on suuria eroja eri kuntien välillä.

Epätasa-arvoinen tilanne uskallettiin myös lausua julki. Edelleen lain perusteluissa mainittiin, että olemassa ollut tilanne, jossa päivähoidon yhteydessä järjestettävästä esiopetuksesta perittiin maksu, kun taas koulutoimen järjestämä esiopetus oli maksutonta, oli lisäksi perheiden kannalta epätydyttävä ja epätasa-arvoinen.

Lapsen oikeus oppivelvollisuutta edeltävään vuoden mittaiseen esiopetukseen saatettiin voimaan 1 päivästä elokuuta 2000 lukien. Näin luotiin lapsille uusi subjektiivinen oikeus. Päivähoitopaikan lisäksi kaikille kuusivuotiaille taattiin yhtäläinen mahdollisuus esiopetukseen.

3.3.2 Sosiaalinen tasa-arvo

Mahdollisuuksien tasa-arvon vallitessa sosiaalinen kerrostuneisuus on kohtuullisen ongelmattonta. Tällöin oletusarvoisesti kaikki ihmiset päätyvät edellytystensä, kykyjensä ja taipumustensa mukaisille koulutus- ja työurille. Tutkimusten (mm. Kivinen ja Rinne 1995) mukaan näin ei kuitenkaan tällä hetkellä tapahdu, vaan nuorten koulutusvalinnat ja koulutushalukkuus ovat selvästi yhteydessä vanhempien koulutustasoon eivätkä välttämättä nuoren omaan koulumenestykseen tai käsitykseen omista kyvyistä ja edellytyksistä. Koulutuksen jakautumisessa tutkijoiden korostama tavoite lopputuloksen tasa-arvosta ei ole toteutunut eikä poliittisenaan tavoitteen, koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon, toteutuminen ole selvää.

Suomessa tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien saavuttaminen nousi puolueiden keskeiseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi 1960- ja 1970-luvuilla. Sukupuolten välisen, alueellisen ja sosiaalisen eriarvoisuuden vähentämiseksi nähtiin sekä puoluepolitiikan että hallinnon puolella välttämättömäksi asettaa koulutukselle uusia tavoitteita ja toteuttaa uudistuksia, jotka poistaisivat rakenteellisia esteitä tasa-arvon toteutumisen tieltä. Yli puoluerajojen vallitsi jossain määrin yksimielisyys siitä, että koulutusmahdollisuuksien jakaantuminen epätasaisesti eri sosiaaliryhmien ja maan eri osien välillä oli ongelma mm. kansantalouden kehittymisen näkökulmasta. Koulutusjärjestelmän uudistamisen tarve oli joka tapauksessa ilmeinen, vaikka keinoista ja uusista tavoitteista ei oltu yksimielisiä. (Raivola 1982, 183-193, Rinne ja Vuorio-Lehti 1996, 14-19).

Entinen ministeri Jaakko Itälä kirjoitti Opettaja-lehdessä (36/1992) muistellessaan peruskoulun 20-vuotista historiaa peruskoulusta käydystä taistelusta seuraavasti: (Peruskoulun toteuttamisesta käydyn) ”taistelun pohjalla oli tiedostamaton ja julkilausumaton huoli ylempien sosiaaliryhmien tavallisten lasten etuoikeudesta käydä oppikoulua ns. tavallisen kansan tavallisten lasten käydessä kansakoulua. Juuri tämän eron häviäminen aiheutti suorastaan kauhunomaisen suhtautumisen kaikille yhteiseen peruskouluun.”

Poliittinen uudistusmielisyys koulutuksen tasa-arvon (tai sosiaalisen tasa-arvon) suhteen ei luonnollisesti ollut kaikkien intressissä. Aikalaiskriitikkiä koko hyvinvointivaltioprojektia kohtaan esitti mm. Urpo Harva. Hänen mukaansa tasa-arvoisuus, joka oli asetettu hyvinvointivaltion tavoitteeksi, tähtäsi kaiken ihmisten välisen taloudellisen eriarvoisuuden poistoon. (Harva 1964, 103-105)

Koulutuksen tasa-arvokeskustelun kannalta mielenkiintoista on Harvan vakuuttuneisuus siitä, että sivistykselliseen tasavertaisuuteen pyrkiminen on vielä tuhoisampaa kuin taloudellisen eriarvoisuuden poistaminen. Harva ilmaisee tämän seuraavasti: ”Milloinkaan ei ole havaittu sivistyksen imeytyvän alempiin kansankerroksiin täydellisesti. Päinvastoin on koettu, että parhaatkin yritykset viedä sivistystä kaikkiin kansankerroksiin ovat epäonnistuneet. Aina on puhuttu sivistyskyvyttömästä tai sivistyshaluttomasta massasta, johon sivistys ei pysty imeytymään. Myöhemmässä luvussa päädynkin käsitykseen, että sivistyksellisesti tasavertainen yhteiskunta on pelkkä utopia” (emt., 114-115). Harvan näkemyksen mukaan mahdollisuus sivistyksen hankkimiseen liittyy voimakkaasti yksilön taustaan. Alempien, sivistymättömien kansankerrosten lapset jatkavat ilmeisesti väistämättä omaksumaansa kulttuuria.

Keskustelu älykkyyden ja sivistyksen periytymisestä jatkuu edelleen. Rinne ja Vanttaja (1999, 69-70) pohtivat aikuiskoulutukseen osallistumista sekä koulutettavien tietotaidon määrää suhteessa Euroopan unionin koulutuspoliittisiin ihannemittoihin. He ovat huolissaan siitä, että näihin eurokansalaisen kriteereihin (kielitaitoinen, korkeasti koulutettu, kulttuuriin perehtynyt, elinikäinen oppija, teknologian riittävästi hallitseva jne.) yltää vain osa väestöstä eli ne, joiden osalle näiden asioiden omaksuminen on tullut äidinmaidossa. ”Positiivista suhtautumista koulutukseen on sangen vaikeaa, jollei mahdotonta, juurruttaa ihmisiin, jotka sosialisatiossaan ovat sisäistäneet sellaisen elämisen mallin, jossa koulutusta ja sen hankkimista ei koeta

omakohtaisesti mitenkään tärkeänä tai korvaamattomana asiana.” (emt., 69-70). Avoimeksi jää, onko yksilöllä ja miten mahdollisuus murtaa taustansa predestinoiva vaikutus. Esimerkkejä näistä murroksista kuitenkin on olemassa Suomenkin sivistyneistössä.

Peruskoulun perustamista Harva analysoi seuraavasti: “Sivistyksellinen egalitarismi panee tavoitteekseen kaikkien sivistyksellisten erojen poistamisen yksilöiden ja ryhmien väliltä. Se uskoo, että nämä erot johtuvat yksistään sosiaalisista olosuhteista ja että ne näin ollen voidaan myös hävittää muuttamalla sosiaalisia olosuhteita. Koulutuspolitiikassa egalitarismi esiintyy yhtenäiskoulun vaatimuksena: kaikkien on käytävä samanlainen koulu, jotta kaikki saisivat samanlaisen sivistyksen ja olisivat samalla lähtöviivalla elämän kilpajuoksun alkaessa. Egalitarismi sivistykselliselläkin alalla on mieletöntä ja ehkä se on juuri tällä alalla kaikkein mielettömintä.” (Harva 1964, 129,130). Harvan skenaario sivistyksellisestä tasa-arvosta oli lohduton: ”...Päinvastoin, sivistyksellinen egalitarismi johtaisi väistämättä kulttuurin romahtamiseen. Sillä kun ihmisten luontaisen erilaisuuden takia kaikkia ei voida kohottaa sivistyneimpien tasolle, olisi pakko madaltaa sivistys alimman kerroksen tasalle.” (emt. 135, 138). Tämä peruskoulun ideaa kritisoiva oletus on noussut keskusteluun uudestaan, samalla kun lahjakkaiden asemaa ja opetusta on pohdittu kymmenen viime vuoden aikana, tutkimukseni aineistossa oli aiheesta useita puheenvuoroja.

Vuonna 1995 julkaistu tutkimus “Koulutuksen periytyvyys” (Kivinen ja Rinne 1995) nosti koulutuspolitiikan sosiaalisen tasa-arvon tavoitteen jälleen julkiseen keskusteluun. Tehdyillä koulutus uudistuksilla ei aina ollutkaan haluttuja ja toivottuja vaikutuksia tasa-arvon edistämiseen. Oliko vika peruskoulun vai mikä meni vikaan, kun koulutukseen osallistuminen ei vielääkään ollut sosiaalisesta taustasta riippumatonta? Keskustelua käytiin, oliko tasa-arvotavoite vielä tavoittelemisen arvoinen vai olisiko koulutuspolitiikassa muita, kenties nykyisiä oleellisempia kysymyksiä ja arvoja, joista tulisi keskustella. Koulutuspolitiikan tutkijat esittivät eri tahoilla, että koulutuksen tasa-arvon sijasta voisi tai pitäisi puhua oikeudenmukaisuudesta koulutuksen jakamisessa. (Kivinen ja Rinne 1995, Lehtisalo ja Raivola 1992, Lehtisalo ja Raivola 1999).

Koulutusvalintojen poikkeavuutta on lähestytty myös yhteiskunnan rakenteita analysoiden. Tällaisen lähestymistavan mukaisesti sosiaalistaminen, leimaaminen ja alakulttuurit ovat viime kädessä peräisin yhteiskunnan taloudellisesta perustasta. Esim. Davies (1984, 200-209)

on verrannut funktionaalisia ja marxilaisia selitysmalleja yhteiskunnan ja sen poikkeavien tarkastelussa. Marxilainen lähestymistapa kiinnittää huomion kapitalistisen yhteiskunnan sosiaaliseen rakenteeseen kokonaisuutena. Keskeinen ajatus on, että kasvatuserjestelmät, erityisesti koulut, tuottavat ja uusintavat vallitsevan luokka- ja sukupuolirakenteen (Naskali 1993,42). Karkeasti yleistäen voi todeta, että funktionalistit näkevät poikkeavat yksilöt sekä hiekkana koneiston rattaissa että välttämättömänä vähemmistönä, joka ylläpitää yhteiskuntajärjestelmää omalla esimerkillään (esimerkiksi matala koulutustaso johtaa huonosti palkattuihin, epäviihtyisiin töihin). Marxilainen analyysi puolestaan näkee poikkeavuuden väistämättömänä reaktiona yhteiskuntajärjestyksen epäoikeudenmukaisuuksia kohtaan. Poikkeavuus voi olla marxilaisittain siis poliittisen vastarinnan muoto (Davies 1984, 201). Koska tässä ollaan jo vahvasti sosiologian ja kasvatustieteiden alueella, jääköön syvempi analyysi tästä katsantokannasta toisille tutkijoille.

3.3.3 Sukupuolten tasa-arvo

Lyhyt katsaus naiskansalaisuuteen ja naiskoulutusta koskeviin ihanteisiin osoittaa, ettei naiskysymys ole ollut koskaan ainoastaan tasa-arvokysymys, vaan sukupuolten välinen erilaisuus on ollut voimakkaasti läsnä keskusteluissa (Anttonen 1997, 174). Tasa-arvosta on kuitenkin toisen maailmansodan jälkeen tullut kuitenkin perusparometri keskusteltaessa naisten koulutuksesta. 1960-luvun yhteiskunnallinen muutosajaka on luonnehdittu erityisesti uuden sukupuolisopimuksen ajaksi (Julkunen 1994, 179-201). Suomessa ei ole ollut voimakasta erityistä feministisistä liikettä, vaan naisten tasa-arvoistuminen on ollut yhteiskunnan kollektiivinen hanke siinä mielessä, että naisten emansipaatio on liitetty osaksi kysymystä yhteiskuntakehityksestä ja paremmasta tulevaisuudesta (Parvikko 1990, 94). Tasa-arvolla ei ole viitattu vain sukupuoliin, vaan se on ollut pikemminkin ihmisarvoon liittyvä ideaali.

1980-luvulla sosiaalisen tasa-arvon tavoite koulutuksessa jäi taka-alalle, kun naisten ja miesten välinen eriarvoisuus nousi etusijalle. Tyttöjen ja poikien erilainen asema koulussa ja erilaiset mahdollisuudet myöhemmin työelämässä olivat koulutuksen ammattilaisten ja nais-tutkimuksen keskustelussa pinnalla. (mm. Näre 1995)

Voi kysyä, miksi ei enää painoteta, että tasa-arvo hyödyttää sekä naisia että miehiä? Sukupuolten välisen konfliktin kärjistyminen 1970-luvun lopulta lähtien voi olla yksi syy

tähän. 1970-luvun alussa tasa-arvo ymmärrettiin erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa suurin piirtein samalla tavoin. Se tarkoitti naisen samanlaistamista miehen mallin mukaiseksi (Holli 1995, 23; Jallinoja 1983, 161-162). Kun aiemmin käsitettiin tasa-arvon kasvattavan "kaikkien osuutta kakusta", 1970-luvun lopun jälkeen käsitys kakun jakamisesta nollasummapelinä voitti alaa: se minkä naiset saivat lisää, olisi miehiltä pois. (Holli 1991, 116.)

3.3.4 Vammaisten tasa-arvo

Vammaispolitiikan tavoitteena on Suomessa ollut normalisaatio. Yhteiskunnan kaikilla jäsenillä tulisi olla tasavertainen oikeus elää, opiskella ja tehdä työtä mahdollisimman tavomaisissa olosuhteissa. Koulutuksen alalla normalisaatio on tarkoittanut sitä, että yleiset oppilaitokset ovat olleet ensisijaisia erityisoppilaitoksiin nähden. Suomi on sitoutunut joulukuussa 1993 YK:n yleiskokouksen päätökseen, jossa todetaan: "Kouluviranomaiset ovat velvollisia järjestämään vammaisten henkilöiden opetuksen tavallisilla luokilla" (Saloviita 1999, 10-11). Erityisopetuksen järjestämisessä tavoitteena on koulutuksellinen tasa-arvo, kun kaikille turvataan mahdollisuus itsensä kehittämiseen, kasvuun ja oppimiseen omista edellytyksistä ja elämäntilanteista lähtien. Uuden, vuoden 1999 alusta voimaan tulleen lainsäädännön tavoitteena on säilyttää erityisopetuksen joustavuus. Normalisaatioon on pyritty voimakkaasti integraation keinoin. Integraation toteutuminen riippuu kuitenkin paitsi taloudellisista resursseista, myös yhteisön muiden jäsenten toiminnasta ja erityisesti asenteista. Vaikka kaikkien lasten yhteinen opetus on lainsäädännössäkkin turvattu, käytännön todellisuus on toinen. Koulumaailman rakenteisiin kuuluu perinteisesti lasten erottelu. Perinteinen koulu toimii tavalla, jossa lasten erilaisuus on haitta eikä voimavara (emt., 15).

Vammaisten ja ei-vammaisten tasa-arvoa käsitteleviä puheenvuoroja käytettiin kohtalaisen runsaasti, tähän vaikutti erityisesti muutamien sosialidemokraattisten naiskansanedustajien aktiivisuus asiassa.

Näin kansanedustaja A. Ojala: " ... nyt kysyisin, mihin ovat vammaisten oikeudet unohtuneet, sillä 26 §:ssä todetaan, että ei voida ottaa opiskelijaksi henkilöä, jonka sairaus tai vamma on ilmeisesti esteenä koulutukseen osallistumiseen, ja hänen pitää todistaa, että hän on kykenevä

osallistumaan opetukseen. Tällaiset asiat ovat yleensä olleet asetuksen puolella. Miksi ne on nyt otettu lakipykälään? Miltä mahtaa vammaisesta nuoresta tuntua, kun hänen pitäisi päästä opiskelemaan, ja häneltä vedetään jo tässä vaiheessa matto jalkojen alta eikä häntä kyetä ottamaan opiskelijaksi? Onhan tekniikka kehittynyt ja mahdollistaa myös vammaisen henkilön opiskelun integroituna myös ammatilliseen koulutukseen eikä yksinomaan yleissivistävään koulutukseen." (Arja Ojala sdp eduskunnassa 4.6.1997.)

3.3.5 Kielellinen tasa-arvo

Tässä tarkastelussa sivuan vain lyhyesti erästä kielellisen tasa-arvon osa-aihetta, ruotsin kielen asemaa, joka on elänyt välillä voimakkaampana välillä hiljaisempana. Suomi on virallisesti, perustuslain mukaan kaksikielinen maa, historiallisten jäänteiden seurauksena. Kansalaisten keskuudessa keskustelu ruotsinkielen asemasta viriää säännöllisesti lehtien yleisönosastojen palstoilla. Väittely ns. pakkoruotsista kouluissa ja sen tarpeellisuus on varsinkin Eu-jäsenyyden myötä kokenut uutta renessanssia. Virkamiesten kaksikielisyyden näennäisyys ja ruotsin-kielisten opiskelijoiden kiintiöt korkeakouluissa pelmahtavat myös julkiseen keskusteluun aika ajoin.

Vähemmälle keskustelulle on jäänyt esimerkiksi saamelaisten koulutusolot, joskin ns. oma-kielinen saamenkielinen opetus on järjestetty Lapin saamelaisalueilla. Osoitus, että saamenkieltä voi Suomessa menestyksekkäästi käyttää, oli elokuussa 2001 käyty ensimmäinen kokonaan saamenkielinen tohtorinväitöstilaisuus.

3.4 Rawls: Normatiivinen teoria

Normatiivinen politiikan teoria keskittyy moraalisiin kannanottoihin tutkien niitä vaikutuksia, joita poliittista toimintaa ohjaavilla moraalisisilla ohjenuorilla on. Normatiivinen teoria on lähinnä Rawlsin vaikutuksesta viime vuosikymmenet keskittynyt tutkimaan oikeudenmukai-

suutta, erityisesti valtion roolia oikeudenmukaisuuden edistämässä ja tämän vaikutuksia kansalaisten oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Normatiivinen tutkimus voi esimerkiksi etsiä perusteluja sille, onko sosiaalista tasa-arvoa edistävän yhteiskuntapolitiikan toteuttaminen moraalisesti perusteltavissa ja miten tällainen politiikka sopii yhteen yksilön vapauden kanssa. (Glaser 1995, 22.)

Koulutuksen tasa-arvossakin on pitkälti kyse yhteiskunnan reiluudesta. John Rawls esitti teoksessaan (Theory of Justice 1971, suom. 1988) tunnetun "reilun pelin" yhteiskuntafilosofiansa. Yksi keskeisistä Rawlsin ajatuksista oli, että satunnaisista syistä syntynyt vinoutuma on oikaistava tasa-arvon palauttamiseksi. Jotta kaikkien ihmisten kohtelu olisi yhtäläistä, tasa-arvoista, ja jotta saataisiin aikaan aito mahdollisuuksien yhtäläisyys, on yhteiskunnan kohdistettava enemmän huomiota ja resursseja niihin, jotka ovat syntyneet epäedullisimpiin yhteiskunnallisiin asemiin. Tämän periaatteen mukaan koulutuspolitiikassa voimavaroja on suunnattava enemmän ei-etevien kouluttamiseen, siis niiden joiden äly on vaatimattomampi. Näin oikaistaisiin synnynnäisiä lähtökohtia, olipa syynä sitten älykkyystaso tai esim. vanhempien sosiaalinen tausta. (Rawls 1988, 67-71.)

Rawls tähdentää ehdottoman varmasti "vääräksi näkemykseksi" sitä, että lahjakkaampi ihminen ansaitsee lahjansa ja sen ylevämmän luonteen, joka antaa mahdollisuuden niitä kehittää. Harkittujen mielipiteittemme kiintopisteisiin kuuluu Rawlsin mukaan, ettei kukaan ansaitse paikkaansa synnynnäisten lahjojen jakaumassa, eikä myöskään sitä yhteiskunnallista statusta, joka on ollut hänen lähtökohtanaan. Väite, että ihminen ansaitsee ylevämmän luonteensa, jonka tähden hän kykenee kykyjensä vaatimiin suorituksiin, on myös ongelmallinen. Ylevämmän ihmisen asema perustuu suureksi osaksi onnellisiin perheoloihin ja yhteiskunnallisiin ehtoihin. "Ei hän niistä voi mitään kunniaa itselleen edellyttää". (emt., 69.)

Rawls esittää oikeudenmukaisuuden kaksi periaatetta. Hän muotoilee ne "väliaikaisesti" niin, että

1) jokaisella ihmisellä on oleva yhtäläinen oikeus laajimpaan mahdollisimpaan perusvapauteen, joka on yhteensovittavissa muiden samanlaisen vapauden kanssa ja että

2) yhteiskunnalliset ja taloudelliset eriarvoisuudet on järjestettävä sellaisiksi, että on järjeenkäypää odottaa niistä etua jokaiselle, ja että ne liittyvät kaikille avoimiin asemiin ja virkoihin.

Nämä edellyttävät, että yhteiskuntarakenteen voidaan jakaa kahteen enemmän tai vähemmän erilliseen osaan. Molemmilla osilla on oma periaatteensa. Nämä periaatteet erottavat toisistaan yhteiskuntajärjestelmän näkökohdista ne, jotka määrittelevät ja turvaavat kansalaisuuteen kuuluvat yhtäläiset vapaudet, ja ne, jotka määrittelevät ja aiheuttavat sosiaaliset ja taloudelliset eriarvoisuudet.

Nämä oikeudenmukaisuusperiaatteet ovat yleisemmän oikeudenmukaisuuskäsityksen erityistapauksia. Yleinen käsitys on, että kaikki yhteiskunnalliset arvot on jaettava tasan, ellei ole kaikille eduksi jakaa niistä joitain epätasaisesti. Oli kyse sitten vapaudesta ja mahdollisuuksista, tuloista tai varallisuudesta tai itsekunnioituksen perustasta. (emt. 46-47.)

Vapauden ja tasa-arvon rinnalla veljeyden aatteella on ollut vaatimattomampi asema demokration teoriassa. Veljeyden on ajateltu olevan jossain määrin epäpoliittinen käsite. Se ei määrittele demokraattisia oikeuksia, vaan kertoo asenteista ja välttämättömistä käyttäytymismuodoista, jotta demokraattiset arvot eivät unohtuisi. Instituutiot ja yhteiskuntapoliittiset ohjelmat, jotka lujimmin uskomme oikeudenmukaisiksi, vastaavat myös veljeyden vaatimuksia, koska niiden sallimat eriarvoisuudet antavat ainakin panoksensa huono-osaisimpien hyvinvointiin. Kun tämä hyväksytään, voidaan perinteiset vapauden, tasa-arvon ja veljeyden aatteet yhdistää oikeudenmukaisuuden kahden periaatteen demokraattiseen tulkintaan. Ensimmäistä periaatetta vastaa vapaus, tasa-arvo ensimmäisen periaatteen mukaista tasa-arvoa sekä yhtäläisiä mahdollisuuksia. Veljeys vastaa näin ollen eroperiaatetta.

Rawls ei puolusta reiluutta tasapäisyytenä (kaikille yhtä suuri osuus hyvinvoinnista), vaan hän kannattaa reiluutta mahdollisuuksina (kaikille yhtä suuri mahdollisuus hyvinvointiin). Tässä mielessä Rawls on Snellmanin ajatusten hengenheimolainen. Snellmanin mielestä vapaus voidaan saavuttaa vain sellaisten yhteiskunnallisten sääntöjärjestelmien kehityksen kautta, joilla rajoitetaan vahvemman valtaa heikompaa kohtaan (esim. Pulkkinen 1989, 12). Rawls edustaa sopimusoikeudenmukaisuutta. Sen mukaan oikeudenmukaista on se, mistä järkevät ihmiset voivat reiluissa olosuhteissa olla samaa mieltä (Pursiainen 1999).

Liberalistisen koulukunnan edustajat saattavat perustella yksilön omiin, "vapaisiin valintoihin" perustuvaa markkinoiden ohjaamaa koulutusjärjestelmää turvavaltiopelotteella. Tällä

tarkoitetaan hyvinvointivaltion muuttumista turvavaltioksi valtion tunkeutuessa yhä laajemmin ja pysyvämmiin kaikkeen ihmisen elämän sääntelyyn. Esimerkiksi työvoiman uusintamisen yhteiskunnallisen välineistön järjestäminen on osa tätä sääntelyä. Tällainen turvavaltio sopeuttaa normalisoivasti yksilöitä ja pakottaa heitä yhteiskuntarakenteen muuttuviin vaatimuksiin. Turvavaltio kehittää uusia yhdistelmiä työvoiman uusintamiseksi. Ihmisiä painostetaan itsevastuullisuuteen (Hirsch 1985).

Valtiollisen sosiaalipolitiikan perusfunktiot, sisältäen tässä myös koulutuksen, voidaan Hirschin mukaan jakaa kolmeen. Perusfunktiot ovat uusintamisen aineellisten edellytysten luominen, työprosessin kannalta sopivien motivaatioiden luominen ja työvoiman tarjonnan sääntely. Viimekesimainittu sisältää koulujärjestelmän puskurifunktion, ammattitaitojen tuottamisen, liikkuvuuden ja työntekijöiden "vara-armeijan" valikoivan sääntelyn. Tähän viittaa myös kansalaisille valtion taholta määräämä oppivelvollisuus. (Hirsch 1985, 84-85.)

Moraaliperäistä "velvollisuutta" käsittelee myös Rawls. Rawlsin julkisen kansalaisuuden määritelmän mukaan ihminen on vapaa ja tasa-arvoinen yksilö, jolla on kyky hahmottaa, mikä on hänelle hyvä elämä, ja kuinka se on mahdollista saavuttaa. Tässä piilee myös Rawlsin "heikkous". Hän ei ota huomioon kansalaisuuskäsitteessään hallinnon legitiimisyyttä ja joutoa. Hän keskittyy lähinnä stabiilisuuden ja konsensuksen ylläpitämiseen kansalaisten kesken. Näin kansalaisten ja hallinnon välinen suhde jää sivuun.

4 ANALYYSIMALLEJA

4.1 Thompsonin analyysimalli

Thompsonin mallin mukaisesti voidaan ideologiaa (tai visionääristä teoretisointia) tutkia 1) siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa se ilmenee sekä 2) niiden merkitysten kautta, joita ideologisessa diskurssissa käytetään ja joiden kautta ideologia saa merkityksiä. Pyrin seuraavassa kuvaamaan eduskuntakeskustelun tasa-arvodiskurssia sosiaalisessa kontekstissa ja myyttisen aktanttimallin avulla.

Sosiaalisen kontekstin analyysissä voidaan erottaa kolme tasoa: toiminta, instituutiot ja rakenteet. Toiminnan taso on ensimmäisenä ja tällä tasolla pyritään identifioimaan sitä toiminnan ja vuorovaikutuksen kontekstia, jonka puitteissa toimijat pyrkivät päämääriinsä. Toiminnan realisoituminen on tilannespesifiä, tietty toimija suorittaa toiminnan tai esittää ilmaisun tiettyinä aikana tietyssä viitekehyksessä. Tilaan ja paikkaan sidottu toiminnan kuvaaminen on siis keskeistä. Toisella tasolla analyysi on kiinnostunut instituutioista, jotka muodostavat suhteellisen pysyvän viitekehyksen toiminnalle ja vuorovaikutukselle. Instituutiot eivät määrää toimintaa, vaan ne vaikuttavat vakiinnuttamalla soveliaan toiminnan parametrit myös instituutiota edustavien ihmisten toiminnalle. Instituutio on vallan locus ja dominointisuhteiden kristallisoituma. Kolmannella tasolla kiinnostus kohdistuu rakenteellisiin elementteihin, jotka muokkaavat instituutioiden toimintaa. Näiden tunnistuksessa kysymys on yhteiskunnallisesta struktuurista ja siinä tapahtuvista muutoksista, joka muodostaa toiminnan viitekehyksen yhteiskunnassa yleisemminkin. Kyse voi olla esim. siitä, miten palkkatyön ja hyvinvointivaltion käytänteet ja toimintatavat muokkaavat yhteiskuntaa. (Thompson 1984, 133-135.)

4.2 Sosiaalisen kontekstin analyysi

Toimijat, jotka luovat diskurssia on määritelty jo aiemmin. Tutkimuksessani esillä ovat kansanedustajat eduskuntapuheineen, mutta taustana myös laajemmin puoluepoliittinen koneisto julkilausumineen ja puolueohjelmineen.

Toiminnalle ja vuorovaikutukselle ominaisia piirteitä ovat koulutuksen operationaalisen tason toiminnan ja strategisen sekä normatiivisen tason pyrkimysten yhteensovittaminen. Kansanedustajat luovat lainsäädännöllä ja normeilla puitteet, joilla koulutuksen tasa-arvoa, tai tasa-arvottomuutta levitetään. Vuorovaikutuksessa ilmenevät erot, joita eri tasojen tehtävissä ja toiminnassa on. Diskurssissa kietoutuvat yhteen edunvalvonta- ja ideologiakysymykset. Diskurssi on välittömässä yhteydessä muutoksiin, jotka tapahtuvat opetustoimessa ja sen ympäristössä. Kouluinstituutioiden muuttuminen neoliberalistisessa toimintaympäristössä luo haasteen sekä opetustoiminnalle että myös koulutuksen tasa-arvon ideologialle. Valtiollisesti ohjatun tasa-arvoisuuden ja yhdenmukaisuuden aikakausi vaihtuu ihmisten erilaisuutta korostavaksi, vaativaksi tai sietäväksi sekä painottaa valtion roolia toimintaedellytysten luomisessa.

4.3 Diskursiivinen analyysi

Ideologian ilmaisevat diskurssin muodot ovat tutkittavissa paitsi sosiaalisesti ja historiallisesti paikannettuina, myös kielellisinä konstruointeina. Tämä voi Thompsonin mukaan tapahtua kolmella tasolla: aktanttirakennetta, argumenttirakennetta ja lauserakennetta analysoimalla. Diskursiivisessa analyysissä keskityn ensin mainittuun aktanttirakenteen analyysiin, joka mahdollistaa diskurssin tutkimisen kertomuksena, jossa ilmenee tietty aktanttinen struktuuri. Aktanttimalli on alunperin Greimasin esittämä ja sille on ominaista seuraavanlainen rakenne. (Greimas 1980, 204.)

lähettäjä \Rightarrow OBJEKTI \Rightarrow vastaanottaja



auttaja \Rightarrow SUBJEKTI \Leftarrow vastustaja

Objekti edustaa toivottua asiaintilaa, esimerkiksi tasa-arvon toteutumista koulutuksessa. Subjekti edustaa henkilöä tai henkilöitä, joiden tehtävänä on toivotun asiaintilan toteuttaminen. Subjekti saa tehtävän lähettäjältä. Lähettäjänä voi toimia henkilö, ryhmä tai esimerkiksi yhteiskunnassa havaittava muutos, johon halutaan vaikuttaa. Vastaanottaja saa hyödyn siitä, että toivottu asiaintila toteutuu. Subjektin toimintaa tukee auttaja, joka auttaa subjektia saavuttamaan päämäärän ja vastustaja puolestaan luo esteitä subjektin toiminnalle.

Mallissa keskeisin aktanttien suhde on subjektin ja objektin välillä. Siinä ilmenee subjektin halu ja päämäärä, johon subjekti pyrkii saavuttamalla objektin. Toinen keskeinen suhde on lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Objekti toimii kommunikaation objektina lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Greimas hyväksyy myös sen, että yhdellä toimijalla voi olla useampi funktio aktanttimallissa. Näin esimerkiksi subjekti voi olla myös vastaanottaja. Auttajan ja vastustajan suhde subjektin on vasta kolmannella sijalla, ne kuvaavat joko vastavoimia tai taustatukea subjektin toiminnalle sen mukaan, miten suotavana ne pitävät subjektin pyrkimistä päämääräänsä. Vastustaja voi olla myös kasvoton, esimerkiksi (koulutus)politiikassa resursien niukkuus.

Greimas huomauttaa, että mallin käyttökelpoisuus on sen yksinkertaisuudessa ja se soveltuu erityisesti 'myyttisten manifestaatioiden' analyysiin. Koulutuksen tasa-arvotavoitteen analyysiin aktanttimalli tarjoaa toisaalta rakenteellisen kehyksen, joka osoittaa miten koulutuspolitiikan päättäjät ja heidän tavoitteensa ovat suhteessa toisiinsa. Toisaalta se osoittaa ideologisen tavoitteen rakentuvan keskustelussa. Koulutuksen tasa-arvo myyttisenä manifestaationa on lähtenyt liikkeelle lähettäjistä, joka on antanut subjektille tehtävän ja manifestaation merkitys

vahvistetaan jatkuvasti, kun lähettäjä ja subjekti osoittavat objektin toivottavuutta. (Greimas 1980, 201-208.)

Kuinka teksteistä löytyvät arvostukset, painotukset ja symbolit saadaan koottua yhteen ja kuinka ideologisuus tuodaan esille? Tämän selvittämiseksi olen soveltanut diskurssianalyysin ja Greimasin semiotiikan malleja.

Diskurssianalyysissä "kartan", eli kielen yhtäpitävyys tai suhde todellisuuteen on sivuseikka. Merkki "ei kannan mukanaan" mitään objektia, vaan sen sisältö on kulttuurin luomaa. Teksti-muodostumaa ei voi analysoida tulkitsemalla sen objektin historiaa. Merkkien totuusarvo ei ole ratkaisevaa, pääasia on se, että merkki on tärkeä jollekulle.

Retorinen luentatapa merkitsee tietoisuutta siitä, että eduskuntapuheiden kerronta on vuoro-vaikutusta, kommunikaatiota ja suunnattu kulloisellekin yleisölle. (Komulainen 1998, 78). Brysselin yliopiston filosofian professorina toiminut Chaim Perelman (aiemmin myös yhdessä Olbrechts-Tytecan kanssa, 1971) on tutkimuksessaan (Perelman 1996, 16-27) esittänyt, että argumentointi on luonteeltaan 'osoitteellista', enemmän tai vähemmän tietoisesti. Toinen tärkeä ajatus Perelmanin argumentaatioteoriassa on 'efektiivinen ajatusten yhteisyys', millä tarkoitetaan argumentoinnin pyrkimystä yhteisymmärryksen saavuttamiseen. Yleisö on siis erittäin tärkeä käsite tässä argumentaatioteoriassa. (emt, 28-40).

Yleisö jakautuu kolmeen osaan Perelmanin esityksessä. Universaaliyleisöllä tarkoitetaan koko ihmiskuntaa tai vähintäänkin kaikkia aikuisia, 'normaaleja' ihmisiä. Toinen yleisö koostuu yksittäisestä vastaanottajasta, siis kyseessä on dialogin muodossa käyty keskustelu. Kolmannella yleisöllä Perelman tarkoittaa subjektin käymää keskustelua itsensä kanssa, kun hän harkitsee tai perustelee itselleen toimintaansa. Näistä voidaan vielä erottaa erityisyleisö, jolle puhujan erikoisesti osoittaa sanansa.

Perelman korostaa universaaliyleisön käsitettä erityisyleisön kustannuksella. Universaaliyleisöä on pidettävä kuitenkin jossain määrin filosofisena konstruktiona, lähtökohtana koko argumentaatioteorialle. Tietenkin on löydettävissä tilanteita (esimerkiksi lakitekstit) joissa jokaisen oletetaan päätyvän annetuilla premiseillä samoihin konklusioihin. Kansanedustaji-

en puhe suuntautuu kokoelmalle erityisyleisöjä. Näitä erityisyleisöjä ovat kansanedustajakollegat, tiedotusvälineet, äänestäjät, tai vaikkapa vaalikampanjan rahoittajat. Kansanedustajien puheissa merkkejä on suunnattu useisiin osoitteisiin. Kaikki edellä mainitut esiintyvät myös erityisyleisönä puheiden oletettuina vastaanottajina. Onpa erityisyleisönä mainittu sarkastisesti myös eduskunnan istuntopöytäkirja, liekö puhuja turhautunut joutuessaan lähes yksin eduskunnan istuntosalissa kesäkuisena yönä kello kahdelta puhujapöytäkirjaan päästessään...

Perelman ja Olbrechts-Tyteca erottavat teoriassaan toisistaan argumentaation rakenteen sekä yleisön ja puhujan välisen suhteen rakenteen. Yleisön ja puhujan välisessä suhteessa tärkein osa on julkilausumaton esisopimus. Perelman ja Olbrechts-Tyteca jakavat nämä esisopimukset kahteen ryhmään; todellisuutta koskevat, jotka liittyvät universaaliyleisöön sekä paremmuutta koskevat, jotka yleensä liittyvät erityisyleisöön. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971.)

Eduskuntapuhunnan tapauksessa yleisö ei näytä olevan tarkasti rajattu, mutta silti kyseessä ei ole universaaliyleisölle puhuminen. Yllättävän moni puheenvuoro on suunnattu, ainakin näennäisesti suoraan puhujan kollegoille, toisille kansanedustajille. Tämä on yllätys siksi, että puhuja itsekin tietää, että puheenvuorot eivät tavoita suurta osaa kansanedustajista, eduskunnan istuntosali ammotti tyhjyyttään varsin usein koululakien keskustelujen aikana. Osa puhujista tiedosti kyllä tämän hyvin, ja siis huomioivat tämän yleisön puuttumisen myös retoriikassaan.

Esisopimukset tulevat esille siinä, kuinka argumentteja perustellaan. Universaaliyleisön kanssa tehdyt esisopimukset perustellaan tosiasioilla. Erityisyleisön kanssa tehdyt esisopimukset sen sijaan perustellaan arvoilla, hierarkioilla ja 'paremmaksi pitämisen' lokuksilla.

Peruslokuksia ovat kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen lokus. Ensimmäisessä vedotaan määrällisiin perusteisiin ja toisessa laadullisiin perusteisiin. Kvantitatiivisella lokuksella voidaan perustella esimerkiksi demokraattista järjestelmää tai jonkin asian tehokkuutta. Kvalitatiivisessa lokuksessa voimme vedota asian ainutkertaisuuteen, korvaamattomuuteen jne. Kvantitatiivisen lokuksen käyttö viittaa yleensä haluun säilyttää vallitseva tilanne, kun taas kvalitatiivisen lokuksen käytöllä pyritään vallankumouksellisuuteen, asioiden muuttamiseen.

Muita lokuksia ovat esimerkiksi järjestyksen-, olemassaolon- ja olemuksen lokukset. Järjestyksen lokuksessa vedotaan vedotaan esim. aikaisempaan verrattuna myöhempään. Olemassaolon lokus vetoaa reaalisen, olemassaolevan paremmuuteen verrattuna mahdolliseen tai kontingenttiin. Olemuksen lokuksessa vertailemme konkreettisten yksilöiden olemusta.

Esisopimukset koskevat tilannetta ennen argumentointia. Varsinaisessa argumentointitilanteessa otetaan käyttöön erilaiset argumentaatiotekniikat. Argumentoinnin onnistuminen ei kuitenkaan ole kiinni jonkin tietyn tekniikan käyttämisestä tietyssä tilanteessa, vaan kokonaisuus, eri osa-alueiden sopiva käyttö ratkaisee lopputuloksen.

Hain tutkittavista puheista myös seuraavia argumentointitapoja:

1. Kvasi-loogiset argumentit, jotka väittävät olevansa rationaalisia, koska ne muistuttavat loogista päättelyä.
2. Argumentit, jotka esitetään perustuviksi todellisuuteen. Tällöin pyritään antamaan sellainen kuva, että argumentti on riippuvuussuhteessa todellisuuteen.
3. Argumentit, jotka perustuvat esimerkkeihin, kuvioihin tai malleihin pyrkien samalla liittymään joihinkin syvällisempiin lakeihin.
4. Prosessit, joissa asia esitetään irrotettuna alkuperäisestä yhteydestään ja joissa asia pyritään näin saamaan myönteisempään valoon.
5. Ajatusten tai arvojen paisuttelu tai vähättely.
6. Asioiden esittäminen tietyssä järjestyksessä.

Eduskuntapuhunnassa näyttivät argumentointitekniikat 2,3 ja 6 korostuvan, mutta muistakin tekniikoista löytyi esimerkkejä.

5 AINEISTO JA SEN ANALYSOINTI

5.1 Aineisto

Tutkimukseni aineisto käsittää eduskunnassa käytetyt puheenvuorot, myös puolueiden ryhmäpuheenvuorot, koululakiuudistuksen eri vaiheissa.

Tutkimuksen perusjoukon muodostivat edellä mainitut kansanedustajien puheenvuorot. Näistä valikoin sellaiset, joissa käsiteltiin jollain tapaa tasa-arvoa tai sen puuttumista. Käsittelin kansanedustajien parlamentaarista puhuntaa diskurssianalyttisesti sekä Thompsonin analyysimallilla, joka on tarkoitettu ideologioiden tutkimiseen. Mallissa käytetään osana mm. Greimasin aktanttirakenteen analyysiä, jonka avulla on mahdollista tiivistää ideologisia piirteitä omaavasta keskustelusta nk. myyttinen kertomus.

Asiasta käytettiin eri käsittelyvaiheessa yhteensä 259 puheenvuoroa eduskunnan suuressa salissa. Kun hallituksen esitys HE 86/97 kävi lähetekeskustelussa kesäkuussa 1997, puheenvuoroja käytettiin 88, ja suoritettiin yksi äänestys.

Varsinaisen lakiesityksen yhteydessä kesäkuussa 1998 käytettiin 171 puheenvuoroa ja suoritettiin 25 äänestystä. Puheenvuoroista 36 oli äänestyksiin liittyviä, pakollisia lyhyitä ehdotus- ja kannatuspuheenvuoroja. Uudet lait vahvistettiin 21.8.1998 ja ne astuivat voimaan 1.9.1999.

Aineiston analyysissä pyrin vastaamaan esittämiini tutkimuskysymyksiin: Mistä tasa-arvosta kansanedustajat puhuvat? Miten he määrittelevät poliittisessa puheessaan tasa-arvoa? Onko tasa-arvo -puhunnassa eroja eri puolueiden edustajien välillä? Samalla pyrin kokonaisnäemyksen luomiseen eduskunnan käymästä koulutuksen tasa-arvokeskustelusta.

Puolueittain käytetyt puheenvuorot jakautuivat seuraavasti:

Keskusta	93
Sdp	68
Kokoomus	49
Vasemmistoliitto	16
Vihreä liitto	11
Rkp	9
Perussuomalaiset	5
Muut	1

Jako vastaa suurinpiirtein tarkasteluvuosina istuneen eduskunnan voimasuhteita, vain keskustan puheenvuoroja on suhteellisesti enemmän. Tämä selittynee osin sillä, että se täytti suurimman oppositiopuolueen "velvoittavan perinteen" ja teki eniten muutosehdotuksia Suomen oloissa poikkeuksellisen laajapohjaisen, Pääministeri Paavo Lipposen johtaman "sateenkaarihallituksen" lakiesityksiin.

Analysointijärjestys on valittu tarkoituksenmukaisuussyistä, eikä suinkaan eri teemojen keskinäiseen 'paremmuuteen'.

Aineiston analyysissäni on jokaisessa luvussa fragmentteja yhdestä tai useammasta puheenvuorosta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että analysointi koskisi pelkästään näitä kohtia, vaan analysoinnin kohteena on aina koko temaattinen kokonaisuus, ja kaikki käytetyt puheenvuorot. Olen halunnut kappaleiden alussa olevien lainausten avulla luoda lukijalle jonkinlaisen kuvan siitä, millainen parlamentaarisen puhunnan kirjo eduskunnassa vallitsi koululakikeskustelun aikana.

5.2 Aineiston analyysi

Olen jakanut tutkimukseni aineiston useisiin eri teemoihin, jotka nousivat aineistosta esiin (valmistelu, painostusryhmät, julkiset palvelut vs. ostopalvelut, kunnat vs. valtio, vapaa valinta vs. normiohjaus ja kilpailukyky). Kustakin teemasta olen poiminut muutaman valaisevan esimerkin käytetyistä puheenvuoroista. Mikäli valittavanani oli useampia, esimerkiksi tiettyä retoriikkaa ilmentäviä näytteitä, valitsin sellaiset puheenvuorot, jotka laajimmin edustavat käytyä keskustelua.

Tämän jaottelun lisäksi esittelen luonnollisesti tutkimukseni kannalta merkityksellisemmän aineiston, jaottelun siitä, millaisesta koulutuksen tasa-arvosta eduskunnassa vuosina 1997-1998 puhuttiin. Olen jakanut aineiston kuten luvussa 3.2: alueellinen, sosiaalinen, sukupuolten, vammaisten ja kielellinen tasa-arvo. Kutakin aihepiiriä käsittelen omassa kappaleessaan. Lukumääriä en ole täsmällisesti tarkastellut enkä eritellyt, koska ne eivät tuo lisäarvoa tähän tutkimukseen. Pelkkien lukujen valossa esimerkiksi muutaman, mahdollisesti vielä saman puolueen kansanedustajan useampi puheenvuoro tai kahdenkeskinen debatti voisi antaa virheellistä kuvaa keskustelun kokonaisuudesta.

Valmistelusta:

"Minulla on ilo esitellä sivistysvaliokunnan mietintö koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. Opetusministeri Riitta Uosukainen asetti vuonna 1993 kansliapäällikkö Nummisen vetämän hanketoimikunnan valmistelemaan koulutuksen kokonaislainsäädännön uudistusta. Siitä on nyt kuusi vuotta. Kolme vuotta myöhemmin opetusministeri Olli-Pekka Heinosen asettama parlamentaarinen toimikunta jätti oman mietintönsä lainsäädännöstä. Tätä seurasi laaja lausuntokierros, ja vuosi sitten hallitus antoi yksimielisen lakiesityksen eduskunnan käsiteltäväksi." (Sivistysvaliokunnan puheenjohtaja Kirsti Ala-Harja kok 10.6.1998)

"...koululakien käsittely sujui valiokunnassa hyvässä yhteisymmärryksessä... myös oppositiota kuunneltiin. Opposition ääni on näkyvillä hyvin monessa kohtaa kuten esimerkiksi perusope-

tuslain tavoitteissa, joka on eräs keskeisimpiä asioita. Muotoilu on mielestäni hyvinkin onnistunut ja syvälinen." (Liisa Hyssälä kesk 10.6.1998)

"Kun kuuntelin ed. Gustafssonin, niin tuli jotenkin mieleeni viime kausi ja se tuska, jota silloin itse hallituspuolueen edustajana tunsin. Muistan ed. Gustafssonin ryhmän puheet sivistysvaliokunnassa ja sen, että ajattelin silloin, että kuollaan sitä meilläkin. Nyt voisin sillä perusteella iloittaa ankarasti, mutta se ei kuulu luonteeseeni...Gustafsson oli aivan oikein huolissaan tasa-arvoisuudesta. Onneksi siitä puheesta on jo poistunut tasapäisyyden pukinsorkka." (Aino Suhola kesk 4.6.1997)

"Asia on käyty hyvin perusteellisesti läpi ja kuultu todellakin yli 360 asiantuntijaa...Haluaisin tässä yhteydessä kiittää muita valiokunnan jäseniä niistä yhteisistä hikikarpaloista, joita olemme siellä vuodattaneet. Valiokunnan mietintö kaikesta huolimatta on ihan kohtuullinen kompromissi." (Säde Tahvanainen sdp 10.6.1998)

"...tämä oli hyvin innostava laki ja joskus valiokunta oli kuin lastentarhassa leikkisästi sanottuna, koska innostuimme liikaa. Silloin tietysti valiokunnan puheenjohtajan piti aika tavalla koputella nuijalla, että saatiin meidät taas järjestykseen.... Kun näin isosta asiasta on kyse, 26 lain puristamisesta 8 lakiin, ja kun ajattelee vastalauseiden määrää ja niitä vähäisiä muutospäineitä, joita valiokunnassa loppujen lopuksi tuli, niin voi sanoa, että lakipaketti alunperin on mielestäni valmisteltu niin hallituksen tasolla kuin myös parlamentaarissa toimikunnassa hyvin." (Irja Tulonen kok 10.6.1998)

"Tietysti taustalla on hyvin laaja ja ansiokas valmistelutyö. Opetusministeriöllä on tosi suuret ansiot, mutta valitettavasti opetusministeriön kuva hieman himmeni aivan viime metreillä. Valiokuntaa hiillostettiin saamaan mietintönsä valmiiksi ennen juhannusta, jotta lait saadaan valmiiksi ja voimaan 1.8. tänä vuonna. Kun valiokunta ottaen maanantaipäiviä ja aamubarhaisia ylimääräisiksi työskentelyajoikseen myös pääsi tavoitteeseensa, niin päivää ennen kuin oltiin maalissa, opetusministeri toivoi, että lakien voimaantuloa siirretään ensi vuoden alkuun. Kyllähän arvoisa opetusministeri tiedetään kiltiksi ja hienoksi mieheksi, mutta kyllä tästä jäi melkein sellainen simpauttajan maku." (Ossi Korteniemi kesk 10.6.1998)

"Eduskunta on ainoa paikka, jossa lopulta ratkaistaan koulutuksen painoarvo muihin yhteiskuntapolitiikan lohkoihin verrattuna. Sitä ei tehdä kunnissa, ei virkamiesten pöydillä, ei opettajainhuoneessa tai ammattiyhdistyksissä. Jos ja kun käsillä oleva koululainsäädäntö osoittautuu eräiltä osin käytännössä ongelmalliseksi, olisi eduskunnan nopeasti tehtävä aikanaan tarvittavat korjaukset, sillä on silkkää tyhmyyttä tehdä koulutuspoliittisia virheitä. Niiden paikkaaminen tulee liian kalliiksi, mutta mikä pahinta, kaikkia virheitä ei kyetä koskaan edes korjaamaan." (Isohookana-Asunmaa kesk 10.6.1998)

Puheenvuoroissa näkyy valmistelutyön suuri osuus, ja se, että kyseessä on pitkällinen prosessi. Puhujat korostavat eduskunnan tekemien ratkaisujen merkittävyyttä ja suurta työmäärää (ja samalla omaa osallistumistaan siihen...). Myös opposition ja hallituspuolueiden kansanedustajien roolijako ja erilaiset 'vapausasteet' näkyvät joidenkin puhujien kerronnassa.

Painostusryhmistä:

" ... Ainakaan minulle ei ole tullut vastaan yhtään ainutta tutkimusta, jossa olisi kyseenalaistettu se, että esiopetuksessa mukana oleminen on lapselle etu kasvatuksellisessa kehittämisessä. Lastentarhanopettajaliitto vasta kokosi pieneksi kirjaseksi tällaiset tutkimukset... Alle kouluikäisten lasten kuuluminen osittain sosiaalihallinnon ja osittain opetushallinnon alle on vaikeuttanut koko esiopetusratkaisun kehittämistä... Tässä ajatuksia esiopetuksen merkittävyydestä suomalaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Nyt on aika linjata varhaiskasvatuksen perusperiaatteet ja tehdä päätökset esiopetuksen ottamisesta osaksi jokaisen suomalaisen elinikäistä oppimista." (Suvi Linden kok 4.6.1998)

Tähän pääsi kollega heti perään muistuttamaan, ettei Lindenin puheenvuoro ollut itsenäistä alkuperää, vaan siinä kuului vahvan ammattiliiton painostus ja opastus: "Kun on kuunnellut... näitä puheita, niin voisi kuvitella, että koululakipaketissa ei mitään muuta olekaan kuin esiopetus. Kun edellisen puhujankin puhetta kuunteli, niin saattoi kyllä todeta Lastentarhanopettajaliiton lähettäneen hyviä prujuja tänne edustajien käyttöön, niin liiton puheenvuoro tuo kuulosti olevan.." (Liisa Hyssälä kesk 4.6.1998)

Mutta ei kulunut kuin vajaa viikko, kun Liisa Hyssälä itse hyödynsi taustamateriaalia, kuitenkin lähteen mainiten: "... käytän puheenvuorossani niitä ajatuksia, joita Kirkon kasvatustieteiden keskus esitti valiokunnassa asiantuntijakuulemisessa." (Liisa Hyssälä kesk 10.6.1998)

Puhunnan taustana on puolueohjelmien ja puolueiden kannanottojen lisäksi vahvasti erilaiset järjestöt, varsinkin opettajien ja lastentarhanopettajien ammattijärjestöt. Yleensä näitä taustavaikuttajia ei mainita puheessa, edellä mainittuja poikkeuksia lukuun ottamatta. Järjestöjen, ja muiden taustavaikuttajien, tekstit otetaan omaan argumentaatioon, useimmiten ilman mitään viittausta alkuperäiseen lähteeseen. Tuoreimmat 'oman' puolueen kannanotot ja koulutuspoliittiset ohjelmajulistukset käytetään myös hyväksi puhunnassa.

Julkiset palvelut vs. ostopalvelut:

Puolueiden väliset ideologiset erot tulevat selvimmän eroon suhtautumisessa ostopalveluihin koulutuksessa. Vasemmisto - oikeisto -jaottelussa, joka on käytetty mutta suomalaisessa politiikassa yhä vähemmän käyttökelpoinen, vasemmistopuolueiden (vasemmistoliitto ja sdp) edustajat suhtautuvat erittäin kriittisesti ostopalveluihin ja yksityiskouluihin: "... (kokonaisuudistus) ei täytä sosialidemokraattista koulutusajattelua kaikessa markkinahenkisyydessään ostopalveluineen ja yksityiskoulujen mahdollisuuksineen." (Arja Ojala sdp 4.6.1997)

"...Kaikille maksuton ja yhtäläinen perusopetus on ollut koulutuksen tasa-arvon kehityksen alku ja on sitä vielä tänä päivänäkin. Maksuttomuuden ja koulutuksen tasa-arvon periaate on kirjattu nyt käsittelyssä olevaan lakiin, ja niin pitää olla yhä tulevaisuudessakin.

Nyt käsittelyssä oleva perusopetuslaki on mielestäni kuitenkin ns. hyvien ihmisten laki, sillä puitelakina se antaa huomattavan vapauden koulutuksen järjestämiseen. Näin ollen se sisältää myös omat vaaransa muun muassa koulutuksen tasa-arvon toteutumisen suhteen.

Kysymys yksityiskoulusta ja ostopalveluista on jakanut oikeistoa ja vasemmistoa kaikista voimakkaimmin. Sosialidemokraattien tavoitteena on näissä kysymyksissä ollut estää ostopalveluiden vyöryminen peruskouluihin ja toisaalta myös säädellä yksityisten koulujen perustamista yhteiskunnallisen harkinnan kautta. Onneksi tämä tavoite on nyt myös saavutettu.

Laajamittainen ostopalveluiden salliminen peruskouluissa merkitsisi koulujen voimakasta erilaistumista ja epätasa-arvoistumista. Pahimmassa tapauksessa vakinaisia opettajanvirkoja ei juurikaan peruskouluista löytyisi. Toisaalta täytyy tunnustaa, että ostopalvelut voisivat tarjota mahdollisuuden uudenslaisiin opetusjärjestelyihin ja opetussuunnitelmiinkin, mutta ainakin minun vaakakupissani tasavertaiset koulunkäyntimahdollisuudet painavat näitä erikoisjärjestelyjä enemmän." (Säde Tahvanainen 4.6.1997)

"Pidimme tärkeänä, että peruskoulua ja sen toimintaa suojellaan kylmiltä markkinavoimilta. Sen vuoksi torjuimme ja onnistuimme torjumaan ostopalvelutoiminnan ulottamisen peruskouluun." (Jukka Gustafsson sdp 4.6.1997)

Oikeisto (kokoomus) ja poliittinen keskusta (keskusta, rkp) suhtautuvat myönteisesti ei-julkisiin palveluihin: "...uskon, että tulevaisuus tulee näyttämään, että tarvitsemme tältäkin osin joustavuutta eli myös ostopalveluja." (Markku Markkula kok 4.6.1997)

Tässä jaottelussa vihreiden puheenvuorot ovat selvästi ns. vasemmistolaiseen leiriin kuuluvia: "... Monissa muissa maissa on todella karmeat eliittikoulut, joita emme Suomeen halua. Mutta niissä on olennaista se, että ne uusintavat tiettyä sosiaaliluokkaa. Ne antavat sosiaalisia verkostoja ja kontakteja. Ne eivät suinkaan ole parasta opetusta antavia kouluja. Ne ovat usein myös maksullisia. Suomalainen maksuton peruskoulu ei hyvin helposti muutu tällaiseksi ulkomaalaistyyppiseksi eliittikouluksi." (Irina Krohn vihr 4.6.1997)

Kunnat vs. valtio

Kansanedustajien poleeminen suhde 'valtioon' erityisesti 'valtionalouteen' näkyi argumentaatiossa. Taloudellisia panostuksia kaivattiin, tietysti, useimmissa puheenvuoroissa lisää. Julkisen rahoituksen niukkuus kaikuu metaongelmana lähes kaikkien puhujien taustalla. "Vaikka uusi lainsäädäntö antaa koulutuksen järjestäjille valtavat uudet mahdollisuudet, kaikki valitettavasti latistuu valtionalouden ja kuntatalouden heikkoon tilaan... Vahinko, että näin merkittävä uudistus joudutaan tekemään tällaisissa taloudellisissa olosuhteissa." (Ossi Korteniemi kesk 5.6.1997)

Valtion ja kuntien välinen tehtäväjako oli myös usein esillä. Tässä puolueiden välille muodostui eroja, silti useimmin selittävänä tekijänä lienee kansanedustajan kotikunnan koko ja vaalipiirin kuntien taloudellinen tilanne. Varsinkin opposition taholta muistutettiin valtion tekemistä leikkauksista kuntasektorilla. Osa kansanedustajista suhtautui epäilevästi kuntien kykyyn tehdä tasa-arvoisia, tai muutenkaan 'järkeviä' päätöksiä (suurin osa kansanedustajista on kuitenkin itse myös kuntapäätäjän asemassa kotikunnassaan...). Erityisesti hallituspuolueiden edustajat piikittelevät tässä keskustaa, joka on Suomen johtava kuntapuolue, sillä on eniten valtuustopaikkoja kunnissa, ja varsin useissa myös ehdoton enemmistö kunnan valtuustopaikoista. Erityisesti juuri niissä kunnissa, joista esimerkiksi kouluja on lakkautettu.

"...Kun emme korvamerkitse erityisopetuksen määrärahoja, tukiovetusta, annamme kunnille mahdollisuuden nipistää näissäkin kysymyksissä, jotka mielestäni olisivat olleet keskeisinä reunaehtoina turvaamassa tasavertaista opetusta." (Säde Tahvanainen sdp 4.6.1997)

"Tässä esityksessä lähtökohtana on Lipposen hallituksen peruslinjaus koulutuksellisesta tasa-arvosta, ja se on minusta niitä keskeisimpiä perusarvoja, jolle pohjoismainen demokratia ja hyvinvointiyhteiskunta voi perustua. Koulutuksen perusturva taataan asuinpaikasta, kielestä ja taloudellisesta asemasta riippumatta.

Vaikka peruskoulua usein parjataan, niin usein unohdetaan se olemassa oleva hyvä, joka kouluissamme on jo saavutettu, muun muassa lämmin maksuton kouluateria. Ei ole pitkä aika siitä, kun kouluateriamaksuja esitettiin mahdollisuutena kerätä varoja kuntien kassoihin." (Tuula Haatainen sdp 4.6.1997)

"...kunnissa opetuksen laatu vaihtelee tietysti paljon sen mukaan, mikä on kunnan varallisuustilanne, mutta myös aivan riippumatta varallisuustilanteesta. Tämä on herättänyt aiheellista pelkoa tasa-arvon puuttumisesta. ...Se, että kunnat tekevät huonoja päätöksiä, on hinta demokratiasta. Demokratia tarkoittaa sitä, että on oikeus äänestää päättäjiä, jotka tekevät huonoja päätöksiä. ..Tämä on hyvin paljon kunnallisen itsehallinnon piirissä oleva asia." (Irina Krohn vihr 10.6.1998)

Puheisiin liittyvistä ehdotuksista löytyi myös ratkaisuehdotus kuntien ja valtion väliseen tehtäväjakoon. "Minun radikaali, omaperäinen kantani tähän asiaan on se, että peruskoulu

pitää alta aikayksikön valtiollistaa. Valtion instituutiona tulee pitää huoli siitä, että kaikki oppilaat asuinpaikasta riippumatta saavat yhtä pätevän, ajanmukaisen peruskouluopetuksen. Meillä on normaalikoulut jo nykyisellään. Ei mitään muuta kuin normaalikoulujärjestelmä vain koko peruskoulujärjestelmäksi, ja silloin tämä asia on aivan toisella tavalla." (Erkki Pulliainen vihr 10.6.1998)

Vapaa valinta vs. normiohjaus

"Vapauden lisäys synnyttää aivan aiheellisesti kysymyksen siitä, että jos säännöksiä ja normeja puretaan liian ronskilla kädellä, miten käy koulutuksen tasa-arvon.." (Anu Vehviläinen kesk 4.6.1997)

"...peruskoulu-uudistukseen liittyy pyrkimys toteuttaa ihmisten taloudelliseen ja sosiaaliseen tasa-arvoon perustuvaa yhteiskuntaa. Näköpiirissä on kuitenkin toisenlaistakin ajattelua, jossa yksilön omat mahdollisuudet korostuvat erittäin voimakkaasti." (Arja Ojala sdp 4.6.1997)

"En pidä liioiteltuna väitettä, että Thatcher ja Reagan uusliberalistisine oppeineen astuivat viime vuosikymmenen lopulla myös suomalaiseen koulutuspolitiikkaan. Suomalaisen koulutusjärjestelmän suurta tavoitetta ja tulosten kannalta suurta vahvuutta, yhteiskunnallisen tasa-arvon luomista pidettiin kertakäyttöhyödykkeenä saavutettuna ja sen jälkeen sivummalle työnnettävänä. Yksilöllisyys, joustavuus ja valinnaisuus nousivat päällimmäisiksi... Valinnanvapaus alkaa siis muuttua varakkaiden oikeudeksi." (Tapio Karjalainen sdp 10.6.1998)

"Tutkijat ovat arvostelleet opetusministeriön lakitekstiehdotuksia uusliberalistisina. Perusteita väitteille löytynee, koska koulutusta ja sen mahdollisuuksia tarkastellaan paikoin korostuneen markkinaperusteisesti ja osin häiritsevästi liiketalouden käsitteistöä käyttäen." (Kalevi Olin sdp 10.6.1998)

"Mielestäni olemme nyt tehneet selkeän valinnan vapauden puolesta ja yhdenvertaisuuden vähentämisen suuntaan, ja se on minusta hyvä tiedostaa....yhdenvertaisuus-sana on ollut

hieman alennusmyynnissä tämän lain johdosta, kun on kuitenkin kysymys puitelaista ja nimenomaan vapauslaista."(Marjatta Vehkaoja 10.6.1998)

Kilpailukyky

...koulutusjärjestelmää on tarpeen tarkastella uudesta näkökulmasta ja kokonaisuutena. Näkökulman on painotettava nykyistä enemmän tavoitteisiin ja tuloksiin..." (Opetusministeri Olli-Pekka Heinonen kok 4.6.1997)

"Ministeri Heinonen totesi esittelypuheenvuorossaan, että koulutuksen näkökulman on painotettava tavoitteisiin ja tuloksiin. On helppo yhtyä tähän näkökulmavalintaan. Mutta samaan hengenvetoon tahdon korostaa, että me emme saa unohtaa opiskelun ja sivistyksen perustarkeitusta: saada aineksia elämää varten. Etenkin perusopetuksen mutta myös yleissivistyksen tuloksellisuutta kyetään lopulta mittaamaan vasta aikojen kuluttua, jos koskaan. Tämä näkökulma on vaarassa unohtua aikana, jolloin markkinavoimien ra'at lait yrittävät tunkeutua kouluhinkin."(Tytti Isohookana-Asunmaa kesk 4.6.1997)

"...on puhuttu kilvan oikealta ja vasemmalta päin lapsen edusta ja yhtä aikaa teollisuuden edusta...nimenomaan teollisuus ajoi kuusivuotiaita kouluun, että lapset olisivat nopeammin teollisuuden käytettävissä, työmarkkinoiden käytettävissä..." (Hannu Takkula, kesk 4.6.1997)

"Me puhumme kansallisesti niin keskeisistä kysymyksistä, kun puhumme koulutuspolitiikasta ja päätämme siihen liittyvästä lainsäädännöstä, että on välttämätöntä, että näissä kysymyksissä pyritään löytämään mahdollisimman pitkälle menevä kansallinen konsensus. Tämä on välttämätöntä myöskin siinä mielessä, että koulutusta koskevilla kysymyksillä tarvitaan laajaa kansallista sitoutumista, jotta me kykenemme tulevaisuudessakin vahvistamaan osaamisen ja tiedon merkitystä Suomen keskeisenä kilpailutekijänä ja hyvinvoinnin perustana." (Olli-Pekka Heinonen kok 10.6.1998)

"Kokonaisuutena meidän on kansakuntana pidettävä kuitenkin huoli siitä, että me voimme mahdollisimman suuren osuuden koulutukseen osoittaa, sillä se on kuitenkin asia, joka antaa pitkällä tähtäyksellä hyvän tuoton kansakunnan sijoituksille." (Hannes Manninen 5.6.1997)

"... esityksestä on otettu pois vuoden ennen oppivelvollisuuden alkamista käsittävä esiopetus, joka olisi tullut tähän nimenomaan lapsen oikeutena. ..Ministeri Heinonen puhui elinikäisen oppimisen periaatteesta, odotin koko ajan, että hän ryhtyy puhumaan esiopetuksesta ja selvittää, millä tavoin hallituksen esityksessä on aiottu turvata lasten tasa-arvo ja lasten mahdollisuus hyviin lähtökohtiin elinikäisen oppimisen periaatteen osalta.

...esiopetusta. Siitä on vuosikymmeniä jo puhuttu nimenomaan lasten lähtökohtien ja tasa-arvoisen koulunkäynnin lähtökohdan osalta. Sellaiset lyhytnäköiset perustelut, sanon nyt näin, kuin muutaman sadan miljoonan puute ei voi olla esteenä, kun ajatellaan, että nämä lapset sitten hyödyttävät suomalaista yhteiskuntaa 70-80-90 vuotta ja ovat varmasti kilpailukykyisempiä koko Euroopan tantereella siinä vaiheessa, kun ovat saaneet hyvät lähtökohdat nimenomaan esiopetuksella. Kun ministeri Heinonen vastaa meidän kysymyksiimme, toivon, että kissa nostetaan pöydälle eikä yritetä vaieta pois suurta epäkohtaa, joka sisältyy hallituksen esitykseen." (Annika Lapintie vas 4.6.1997)

"... Koulutusta tulee kehittää siten, että oppilas, koulu ja yhteiskunta hyötyvät tasapuolisesti uudistuksista. Pelkät tulosmittarit ja raha eivät saa olla koulutusta ohjaavia tekijöitä, vaan koulun on toteutettava muitakin arvoja." (Säde Tahvanainen 4.6.1997)

"Miksi tämä oli ja on tärkeä kysymys juuri sosialidemokraateille? Kysymys on ihmiskuvasta, koulun sivistystehtävästä ja siitä näkemyksestä, ettei koulu saa olla pudotuspeli, joka uusintaa yhteiskunnallisen eriarvoisuuden. Sosiologian tutkija Andy Green korostaa julkaisemassaan kirjassa, kuinka kilpailu parhaiden koulujen asemasta ja pääsystä näihin kouluihin ei kansainvälisten katsausten mukaan luo kansallisen koulutustason kohoamista vaan hierarkioita, elitismiä ja luokkajakoa." Jukka Gustafsson 10.6.1998)

Alueellinen tasa-arvo:

"...esikoulua. Miten paljon on valmistelussa otettu huomioon sitä eriarvoisuutta, jota meillä on Suomessa eri alueitten välillä? Tilannehan on se, että Uudellamaalla esikoulua käy yli 70 prosenttia 6-vuotiaista, pääkaupunkiseudulla 90 prosenttia, kun sen sijaan esimerkiksi Pohjois-Karjalassa luku on 35. On myös kansainvälinen vertailu, jossa on todettu, että Euroopassa 6-vuotiaat Turkissa ja Suomessa eivät voi käydä esikoulua tai koulua, kaikissa muissa Euroopan maissa kylläkin." (Margareta Pietikäinen rkp 4.6.1997)

"Meillä on tällä hetkellä jo päivähoitoon subjektiivinen oikeus. Tämän oikeuden kautta tämänkin ikäluokan, 6-vuotiaiden ikäluokan, pitäisi kuulua tämän hoidon piiriin ja päästä varhaiskasvatuksen piiriin. Tällä hetkellä lapsista 60 prosenttia on esiopetuksessa. Nyt on kysymys niistä 40 prosentista, jotka jostakin syystä tippuvat pois, joko siitä syystä, että vanhemmat eivät ymmärrä tai eivät pysty, tai siitä syystä, että ei ole paikkoja tarjota eli kunnat eivät ole järjestäneet paikkoja. Kysymys on todellakin lasten tasa-arvosta, suomalaisten kaikkien lasten tasa-arvosta koulutuksen suhteen. Kun me tiedämme, että olemme menossa yhä enemmän koulutusyhteiskuntaan, tämä on tulevaisuuden kysymys ja tasa-arvokysymys mitä suurimmassa määrin." (Tuula Haatainen sd 4.6.1997)

"Eriarvoisuus alueellisesti esiopetuksen toteuttamisessa luonnollisesti oli yksi keskeisiä lähtökohtia valmistelussa ja myös loppuvaiheessa käydyssä keskustelussa samoin kuin ero, joka johtuu sosiaalipuolen maksullisena toteutetun esiopetuksen ja opetuspuolella maksuttomana toteutetun esiopetuksen epätasa-arvoisesta tilanteesta. Mainittuja 6 000:ta opetustoimen kautta toteutettua esiopetuspaikkaa on nimenomaan pyritty kohdentamaan niin, että se tasaisi sitä alueellista eriarvoisuutta, joka sosiaalipuolella toteutetun esiopetuksen osalta on syntynyt. tarkoitus on, että opetustoimen 6 000 paikan esiopetuskäytäntö tulee jatkumaan myös tästä eteenpäin, eli siihen ei ole tulossa mitään muutoksia tai se ei tule poistumaan. Sitä koskevat lupapäätökset tehtiin juuri pari kuukautta sitten, joten se käytäntö tulee jatkumaan ja tarkoittamaan sitä, että meillä on jo ikäluokasta noin 65 prosenttia esiopetuksen piirissä, eli kysymys on siitä loppuosasta, jonka osalta uudistusta sitten on yritetty." (Olli-Pekka Heinonen kok 4.6.1997)

"Koulutuksellisen tasa-arvon tulevaisuus...on puhuttanut tässä salissa useita...Ilman tätä uudistustakin on jo päässyt käyntiin kehitys, joka on oman ikäpolveni ihmisille aiemmastakin tuttu: Maaseudun etevät oppilaat hakeutuvat kaupunkien lukioihin ja kaupunkien heikommat oppilaat lähiseudun maaseutukuntien lukioihin. Kuntien päättäjät on asetettu paljon vartijoiksi, ja he kantavat koulutuksen laadusta suuren vastuun. Monesti tuntuu, että vapaus on aatteista vaikein ja eniten riskejä sisältävä." (Marjatta Vehkaoja sdp 5.6.1997)

"Tämän päivän keskustelu eduskunnassa osoittaa, että huoli koulujen eriarvoistumisesta, koulujen kilpailuttamisesta keskenään tai opetuksen sirpaleistumisesta askarruttaa meitä monia.

Meidän ei tule vapauden nimissä sallia peruskoulun eriarvoistumista eikä raakaa kilpailua koulujen kesken....totean, että jossakin vaiheessa saatetaan palata nimenomaan tasa-arvoisuustekijöiden vuoksi tarkemmin ohjattuun järjestelmään." (Ulla Juurola sdp 4.6.1997)

"Noin kymmenen vuotta sitten olin eräässä koulutustilaisuudessa, jossa luennoitsija totesi seuraavaa: Suomalainen koulu on kuin Bic Mac -hampurilainen, osti sen mistäpäin maailmaa tahansa, niin se on prikulleen samanlainen. Jos suomalaisen koulun luokkaan astuu missä päin maata tahansa, opetus luokassa on aina prikulleen samanlaista. (Sulo Aittoniemen välihuuto salista: "Se on hyvä!") - Kommenttia ei esitetty tällöin kaikkein positiivisimmassa mielessä... ..heilahtaako heiluri liian nopeasti toiseen ääriasentoon. Kuinka käy suomalaisten lasten tasa-arvoisuuden yhtäläisen ja korkealaatuisen opetuksen suhteen? Onko se Big Mac -hampurilainen edes kohtuullisen samanlainen maan eri osissa tai kuntien eri kouluissa?" (Ulla Juurola sdp 5.6.1997)

"Koulun käyminen pienellä paikkakunnalla ei saa eriarvoistaa lasta ja nuorta niihin ikätove-reihinsa nähden, jotka sattuvat asumaan ilmaisu-, taide-, urheilu- tai musiikkilukion vieressä. Yleensä tauti näistä erityisopetuspainotteisista kouluista tarttuu lähellä oleviin muihin opinahjoihin ja jopa peruskoulujen ala-asteisiin." (Pekka Saarnio vas 5.6.1997)

Kansanedustajat käyttivät varsin usein argumenttiensa vahvistamiseksi tilastotietoja, varsinkin alueellisten erojen kohdalla. Näissä puheenvuoroissa kaikuu "keskukset vastaan syrjäseutu" -asettelu sangen vahvana, samoin "pääkaupunkiseutu vastaan muu Suomi":

"Alueelliset erot esiopetuksen saantimahdollisuuksissa ovat nyt todella erittäin suuret ja ovat vahvistamassa sitä eriarvoisuutta, joka kuntien valtionosuussäästöjen kautta on opetustoimen voimavaroissa eri puolilla maata syntynyt. Kotiläänissäni Lapissa vain joka kolmas 6-vuotias oli viime vuonna esiopetuksen piirissä, kun tiedämme, että esimerkiksi Uudellamaalla tuo osuus oli noin 70 prosenttia.

Eduskunnan tuleekin uudistuksen yhteydessä ottaa kantaa siihen, mikä on valtion vastuu peruspalveluiden turvaamisesta tasapuolisesti eri puolilla maata. Mitä ilmeisimmin kuntien valtionosuussäästöjä on huojennettava ja tietysti myös kuntapäätäjien on eri puolilla maata osattava itsekin arvostaa perusopetusta ja perehtyä uusien lakien antamiin mahdollisuuksiin. ...Lisääntyvät mahdollisuudet ja voimavarojen, määrärahojen eriytyminen voivat pahimmillaan johtaa tietysti siihen, että ääripäät kouluoloissa ja koulutuksen laadussa ajautuvat maan sisällä hyvinkin kauas toisistaan. Nythän on esimerkiksi vallalla ns. pilottikouluajattelu kehittämistyössä eli ne kehittävät, joilla on intoa ja motivaatiota. Tuloksia tulee ja on hyvä niin. Mutta kuka huolehtii niistä oppilaitoksista, joissa kehittämistä ei ole syntynyt, joissa opettajien täydennyskoulutukseen ei panosteta tai jos kunnanvaltuutetut eivät tunne uusia mahdollisuuksia? Pilottiajattelu on hyvä alkua, mutta se ei pidemmällä tähtäimellä tule yksistään riittämään, mikäli tavoittelemme mahdollisuuksien tasa-arvoa." (Maria-Kaisa Aula keskiryhmäpuheenvuoro 4.6.1997)

"Koululakien on joissakin puheenvuoroissa pelätty johtavan koulutuksen tasa-arvon kannalta ongelmiin. En pidä näitä uusia koululakeja niinkään tasa-arvon uhkana tai en oikeastaan lainkaan, vaan koulutuksen tasa-arvon suurin uhka on kuntien taloudellisten voimavarojen voimakas eriytyminen. Liian suuret kuntien valtionosuussäästöt ja niiden epätasainen kohdentuminen kaventavat esimerkiksi Lapissa jo liian rajusti lasten mahdollisuuksia saada laadukasta perusopetusta. Lapsille vuoden aikana annettavan peruskouluopetuksen tuntimäärä alkaa jo olla Lapissa noin 10 prosenttia alempi kuin niin sanottu laskennallinen tuntikehys mahdollistaisi, tämä lisättyinä vielä vaikka siihen, että Lapin kuusivuotiaista vain joka kolmas on esiope-

tuksessa. Mielestäni on syntymässä sellainen koulutusvaje pohjoisen näkökulmasta, jota koulutuksen tasa-arvon kannalta ei pitäisi sietää" (Maria-Kaisa Aula eduskunnassa 4.6.1997).

"Stakesin tilastojen mukaan vuodelta 96 kuusivuotiaista 60 prosenttia osallistuu esiopetukseen. Suurin osa esiopetuksesta annetaan osana lasten päivähoitoa. Kuten tiedätte, päivähoiton piirissä on noin 33 000 lasta ja peruskoulun yhteydessä ilmeisesti tällä hetkellä aika tarkkaan 6 000 lasta.

Esiopetuksen ulottaminen kuusivuotiaiden oikeudeksi edistäisi nimenomaan koulutuksen tasa-arvoa. Vaikka tällä hetkellä yli puolet kuusivuotiaista osallistuu esiopetukseen, ovat alueelliset erot todella suuret, kuten täällä salikeskustelussa on jo tuotu esille. Uudellamaalla 70 prosenttia kuusivuotiaista saa esiopetusta, kun taas minun maakunnassani Pohjois-Karjalassa vain 34 prosenttia. Ajattelin ensin, että tämä 34 prosenttia on vanha luku, mutta tarkistin sen vielä viime viikolla Pohjois-Karjalan lääninhallituksesta, ja näin todellakin on....

Koska jo nyt muun muassa ylisuurten kuntien valtionosuusleikkauksien vuoksi koulutuksen alueellinen ja sosiaalinen tasa-arvo on vaarantunut, on välttämätöntä, että eduskunta ja erityisesti sivistysvaliokunta käsittelee koululakeja nimenomaan tasa-arvon näkökulmasta. Edistävänkö lait koulutuksellista tasa-arvoa vai eivät, on peruskysymys, joka meidän tulee lakeja käsitellessä pitää mielessä." (Anu Vehviläinen kesk 4.6.1997)

"Erityisen huolestuttavana pidän sitä, että koulujen väliset tasoerot kasvavat, jos ne kasvavat alueellisesti samalla, kun tapahtuu perusopetusta antavien koulujen eriytymistä vaikkapa lasten sosioekonomisen taustan mukaan. Jos seurauksena on hyvien, keskinkertaisten ja heikosti menestyvien oppilaiden välille tuleva entistä suurempi juopa, niin valiokunnassa on syytä hyvin tarkoin asiaa harkita." (Liisa Hyssälä kesk 4.6.1997)

Sosiaalinen tasa-arvo:

Tähän kategoriaan olen myös laskenut mukaan ns. lahjakkaiden lasten koulutuksesta käytetyt puheenvuorot. Yksilöllisyyttä korostivat, ja lahjakkaiden lasten erityisongelmista mainitsivat kokoomuksen ja muutama keskustan puhuja, kun taas enemmistö keskustan ja sosialidemo-

kraattien puheenvuoroissa korostettiin tasa-vertaisuutta ja oltiin huolestuneita "ei-lahjakkaiden" lasten asemasta:

"...mikään koulujärjestelmä ei pysty estämään lahjakkaan lapsen etenemistä. Kysymys onkin ennen kaikkea siitä, millainen on se järjestelmä, joka pystyy turvaamaan muidenkin kuin lahjakkaiden lasten etenemisen." (Hannes Manninen kesk 5.6.1997)

"Meidän peruskoulumme on taannut ja takaa edelleen opetuksen kaikille tasavertaisesti asuinpaikasta, sosiaalisesta taustasta ja vanhempien varallisuudesta riippumatta. Niin ikään peruskoulumme toteuttaa koulutuksellista tasa-arvoisuutta....Eräs laajaa keskustelua herättänyt asia kosketti kouluun pyrkimistä eli sitä, että jo lähtökohtaisesti olisi hyväksytty ajatus niin kutsutuista hyvistä kouluista ja huonommista, rimaa hipoen menestyvistä kouluista tai kunnista. Tämän tien valinta olisi eittämättä kärjistänyt jo entisestäänkin vaikeaa syrjäytymisen ongelmaa eikä missään tapauksessa olisi ollut ehkäisemässä sen kaltaista kehitystä. On kuitenkin muistettava se perusajatus, että yhteiskuntamme ongelma eivät ole menestyjät vaan menestymättömät." (Tarja Kautto sdp 10.6.1998)

"Minä olen ymmärtänyt, että esiopetuksessa on kysymys siitä, että sillä pyritään tasaamaan tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia, kun lapset aloittavat koulunkäynnin. Tämä on se ajatus ja idea. Siinä on tietynlainen tasa-arvoisuuden periaate, että erilaisista taustoista tulevien ja erilaiset oppimisvalmiudet omaavien lasten koulunkäynnin alkua tätä kautta tasoi-tettaisiin." (Hannu Takkula kesk 4.6.1997)

"Millä tavalla yksilöllisyys ja tasa-arvoisuus pystytään yhteensovittamaan? Minusta tässä on tosiasia, jota ei kuitenkaan tule kieltää. Vaikka me pyrimme tarjoamaan tasavertaiset ja tasa-arvoiset lähtökohdat kaikille lapsille ja nuorille koulutuksen osalta, meillä on myös erilaisia lahjoja, erilaisia ominaisuuksia, ja tässä mielessä minä ajattelen ja näen, että ehkä kaikkein vaativin uudistusnäkökulma on siinä, että pystymme nämä kaksi arvoelementtiä sovittamaan tulevassa peruskoulussa nykyistä selvästi paremmin yhteen." (Kyösti Karjula kesk 5.6.1997)

"...90-luvun alussa, kun tätä lakiuudistusta lähdettiin valmistelemaan, oli koulutuspolitiikassa vallalla ajattelutapa, joka samaisti liian pitkälle tasa-arvon ja tasapäisyyden. Tuolloin ryhdyttiin edistämään valinnaisuutta, mikä oli aivan oikein, mutta samalla tasa-arvoa alettiin pitää vanhanaikaisena tavoitteena. Tällä hetkellä minusta on aika hyvin tiedostettu, että tasapäisyys ja tasa-arvo ovat sittenkin eri asioita. Koulutuspolitiikassa tulee tavoitella yhtä aikaa niin mahdollisuuksien tasa-arvoa kuin myös oppilaan erilaisuuden ja erilaisten lahjakkuuksien huomiointia. Erilaisuuden arvostaminen on sekin eri asia kuin eriarvoisuus." (Maria-Kaisa Aula kesk ryhmäpuheenvuoro 4.6.1997)

"Koulutuspolitiikka on arvosidonnaista...Jotkut ovat nähneet, että nämä uudet koululait ...ovat näkemyksiltään uusliberalistista koulutusideologiaa edustavia. Sen mukaan koulutusjärjestelmää tulee kehittää vapaiden markkinoiden tapaan markkinaperiaatteen pohjalta asiakaskeskeiseksi palvelulaitokseksi...

... nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa suurtyöttömyyden aikana, jolloin syrjäytyminen on yleistä ja yhteiskunnan jakautuminen kahtia alueellisesti ja sosiaalisesti on tätä päivää, koulutuksen erityisenä tehtävänä tulisi olla sosiaalisen tasa-arvon edistäminen eikä sen tulisi tukea eriarvoistumiskehitystä." (Liisa Hyssälä kesk 10.6.1998)

"...erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksellisen tasa-arvon kannalta on välttämätöntä, että koulunkäyntiavustajia on tarpeita vastaavasti.... Sanoisin erään asiantuntijan suulla, että raa'in yksityistämisen laji on tunnetusti epäonnistumisen yksityistäminen. Se on traagista yksilön kohdalla ja sen sosiaaliset vaikutukset yhteiskunnassamme voivat olla kohtalokkaat. Yhteiskunnan vastuu ei saa rajautua vain siihen, että tarjotaan mahdollisuudet vapaaseen valintaan, jonkun on kannettava myös vastuu.

Vakavinta on, että tässä mallissa valinnaisuuden ja vapauden korostuessa näen häviäjinä ne lapset, jotka tulevat ahdistuneista kodeista. Kovenevassa kilpailussa juuri he ovat vaarassa pudota koulutuksen rattailta. Kodin ja suvun koulutusperinteet ovat vahva vaikuttaja. Tutkimustenkin mukaan epäonnistuminen, syrjäytyminen ja väliin putoaminen ovat sosiaalisesti periytyviä....se on yksi tärkeimmistä, tasa-arvon kannalta oleellisimmista kysymyksistä." (Arja Ojala sdp 4.6.1997)

"Koululainsäädännön alkumetreillä oli maassamme vallalla idealistinen käsitys yksilöllisyydestä ja yksilön mahdollisuuksista. Silloin myös uskoteltiin joiltakin tahoilta, että juuri lahjakaiden oppilaiden opiskeluolosuhteiden kohentaminen olisi koulutuspolitiikan pääkysymyksiä. Liberaali koululainsäädäntö on lääke pulmaan, vakuutettiin." (Tytti Isohookana-Asunmaa kesk 10.6.1998)

"Tällainen valintakoejärjestelmä pitäisi kokonaan poistaa, ettei se tule myöskään näihin toissijaisen valinnan kouluihin, vaan valintaperusteet voisivat olla todellakin tasa-arvoiset." (Hannu Takkula kesk 10.6.1998)

"Erilaisia painotuksia omaaviin kouluihin hakeutuessa ei valintaperusteena pitäisi käyttää pääsykokeita. Vapaiden paikkojen arpominen voisi olla hyvä keino turvata kaikkien yhteiskuntaluokkien tasapuolinen sisäänpääsymahdollisuus." (Pekka Kuosmanen kok 10.6.1998)

Sukupuolten tasa-arvo:

"... tätä lakikokonaisuutta käsiteltäessä pyrkiä luomaan todella entistä ehompi, entistä selvästi parempi peruskoulu, joka toimii myös nykyisen yläasteen osalta erityisesti poikien tarpeita paljon paremmin palvellen." (Kyösti Karjula kesk 4.6.1997)

Vammaisten tasa-arvo:

"Uusi perusopetuslaki koskee myös vaikeasti vammaisia lapsia, mikä onkin merkittävä muutos parempaan. Laki painottaa oikeutta tuki- ja erityisopetukseen sitä tarvitseville. Pidän tärkeänä huomion kiinnittämistä koulunkäyntiavustajien tilanteeseen tässä yhteydessä. Jos lain kirjain halutaan toteuttaa, muutokset ovat tarpeen.... Kyse on mielestäni muun muassa koulunkäyntiavustajien vaihtelevasta tai puuttuvasta koulutuksesta, turvattomista ja lyhyistä työsuhteista ja huonosta palkkauksesta." (Margareta Pietikäinen rkp 4.6.1997)

"...miksi tässä paketissa sairaus ja vammaisuus on otettu esille ainoastaan ammatillisessa koulutusta koskevassa kohdassa. Kun näin menetellään, tässä on hirveän raju kannanotto siihen, että ammattiopetuksessa olevilla ei olisi mahdollisuuksia integroitua oppimaan muiden kanssa.....ei kannata yrittääkään piirtää rajoja tässä asiassa. Rajanveto on onnetonta sairautta tai vammaisuutta, sen astetta, määrittelemällä tai muutoin. Se on huono tie ratkaista tämä asia. ...Ihmettelen ministerin antamaa vastausta siksi, että nythän on juuri tehty perusoikeusuudistus, jossa nimenomaan syrjintä terveydentilan tai vammaisuuden perusteella halutaan estää. Siitä syystä on todella esitettävä kysymys, minkä takia koko tällainen aihepiiri on voitu tuoda tähän lainsäädäntöön sisään... Me olemme vahvoja vammaisuuden huomioon ottamisessa, melkoisen vahvoja, oikeastaan ainoastaan perusopetuksen yhteydessä. Sen jälkeen vammaisen mahdollisuudet normaalisti ottaa osuutensa koulutuksesta ovat aika hankalat. Korkeakouluista muun muassa kerrotaan, että siellä vammaisten opiskelijoiden osuus on varsin vähäinen, koska syrjäyttävät mekanismit ovat toimineet niin tehokkaasti jo aikaisemmassa vaiheessa." (Marjatta Vehkaoja sdp 4.6.1997)

..kysyisin, mihin ovat vammaisten oikeudet unohtuneet...Miltä mahtaa vammaisesta nuoresta tuntua, kun hänen pitäisi päästä opiskelemaan, ja häneltä vedetään jo tässä vaiheessa matto jalkojen alta eikä häntä kyetä ottamaan opiskelijaksi?

...Nyt riippuu kunkin kunnan päättäjien arvostuksista, mille asioille annetaan painoarvoa. Hoitavatko he vammaisten ja muiden vähemmistöryhmien tarpeita tasapuolisesti suurempien ryhmien, kuten vaikkapa jääkiekkoilijoiden, kanssa? "(Arja Ojala, sdp 4.6.1997)

"Vammaisten ammatillisen opetuksen integroinnin kannalta hallituksen esityksen maininta on tuhoisa...Peruskoulun tulisi pitää erityistä huolta entisistä erityisopetusta saaneista oppilaistaan ja tukea heidän sijoittumistaan jatko-opintoihin, työelämään ja yhteiskuntaan." (Marjatta Vehkaoja sdp 5.6.1997)

Kielellinen tasa-arvo:

Kielellinen tasa-arvo mainittiin myös kymmeniä kertoja. Ruotsinkielisen kansanpuolueen (rkp) kansanedustajat käyttivät, ennakko-olettamusten mukaisesti, tästä suhteellisesti eniten

puheenvuoroja. Ruotsin kielen asemaa toisena virallisena kielenä ei kyseenalaistettu, eikä ns. "pakkoruotsi- kysymys" näkynyt puhunnassa lainkaan. Romanin, saamen ja viittomakielen käyttäjien tasa-arvo mainittiin niin rkp:n, keskustan, sdp:n kuin vasemmistoliitonkin kansanedustajien puheissa, kaikki edellämainitut olivat naisia!

"Myönteisenä on myös pantava merkille, että lakiehdotus vahvistaa saamelaisten oikeuksia ja puuttuu myös romanien ja muiden vähemmistöjen tilanteeseen. Viittomakieli nostetaan nyt ensimmäistä kertaa esiin opetuskielenä, siis äidinkielenä. Laki tarjoaa muodolliset mahdollisuudet ensimmäiseen viittomakielen koulun perustamiseen Suomeen. Viittomakielen koulussa äidinkielenä on viittomakieli ja oppilaat lukevat muun perheen kotikielystä riippuen joko suomea tai ruotsia toisena kielenä. Mielestäni viittomakielen koulu olisi perustettava niin pian kuin mahdollista....Siteeraan perusopetuslakia: Opetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana."(Margareta Pietikäinen ryhmäpuheenvuoro rkp 4.6.1997)

"...myös kielellisten vähemmistöjen ja muiden erityisryhmien oikeuksien vahvempi turvaaminen peruskoulu-, lukio- ja ammattiopetuksessa. Juuri pienryhmät voivat kunnallisessa enemmistö päätöksenteossa jäädä jalkoihin, jos lainsäädäntö ei luo selkeää perusturvaa. Tässä uudistuksessa otetaan askel parempaan esimerkiksi viittomakielisten oikeudessa omakieliseen opetukseen tai oikeudessa saamenkieliseen opetukseen, kuten myös oppilaan oikeus tukiopetukseen on tässä lakipaketissa täsmentynyt." (Maria-Kaisa Aula, ryhmäpuheenvuoro kesk 4.6.1997)

"Onhan lakipaketissa toki hyviäkin asioita, joista mainitsen vain opetuskielen, sillä nyt ensimmäisen kerran annetaan niin viittomakielelle kuin saamelle ja romanin kielelle niille kuuluva asema." (Arja Ojala sdp 5.6.1997)

"Opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslain osalta sivistysvaliokunta hyväksyi myös yksimielisesti, että myös ne suomenkieliset kunnat, joissa järjestetään ruotsinkielistä perusopetusta, saavat 10 prosentin korotuksen valtionosuuksiin kutakin ruotsinkielistä oppilasta kohti. Tätähän ovat saaneet aikaisemmin vain ruotsinkieliset ja kaksikieliset kunnat, nyt siis myös täysin suomenkieliset kunnat. Kysymys on oikeastaan oikeudenmukaisuudesta, joka aikaisemmin luultavasti erehdyksessä on jäänyt huomioimatta. Minua ilahduttaa, että meille suomenruotsalaisille

tärkeät asiat saivat osakseen laajan ymmärtämyksen sivistysvaliokunnassa." (Ulla-Maija Wideroos rkp 10.6.1998)

"Perusopetuslaissa parannetaan muun muassa vähemmistöryhmiin kuuluvien asemaa eli erityisesti kielivähemmistöjen asemaa. Saame, romani ja viittomakieli mainitaan niin lain kuin mietinnön tasolla. Valiokunnan mielestä viittomakieltä ensimmäisenä kielenään oppineelle kuuroille opetus annetaan viittomakielellä, eli selvensimme vielä pykälämuotoilua perusteluissa. Valiokunta pitää myös tärkeänä, että muuten kuulovammainen henkilö, joka käyttää äidinkielenään viittomakieltä, saa tarvittaessa opetusta viittomakielellä." (Säde Tahvanainen sdp 10.6.1998)

"Mietinnössä korostetaan rahoitusjärjestelmän kehittämistä niin, että saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen myönteinen kehitys jatkuisi. Olen samaa mieltä, mutta katsoisin, ettei myöskään romanikielen vastaavaa resurssi- ja kehittämistarvetta tulisi unohtaa. Ruotsin kielen asema ja resurssit ovat vankalla pohjalla, ja muutkin Suomessa käytettävät vähemmistökielet tulisi saada yhtä hyvään asemaan." (Raimo Vistbacka ps 10.6.1998)

Vain parille maininnalle jäivät maahanmuuttajiin liittyvät haasteet. "Maahanmuuttajat ja heidän lapsensa ovat osa monikulttuurista Suomea. Kuitenkaan uusissa koululaeissa ei tunnusteta juuri maahanmuuttajaoppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi eikä ruotsi, tarkoitettua suomi toisena kielenä -oppiainetta eikä sille lakiehdotuksen mukaan olla takaamassa tarvittavia tuntimääriä." (Sinikka Hurskainen sdp 10.6.1998)

6 DISKUSSIO

Tutkimusaineistostani ilmenee, että tasa-arvo on tärkeä poliittisen retoriikan iskusana puoluekannasta riippumatta. Koulutuksen tasa-arvo on edelleen koulutuspolitiikan keskeinen tavoite. Koulutuksen tasa-arvon edistäminen määritellään laajasti koko koulutuspolitiikan tehtäväksi ja julkisen rahoituksen merkitystä korostetaan. Keskeinen havainto on myös se, että tasa-arvoa käytetään usein perusteluna määrärahojen, erityisesti valtionosuuksien kasvattamiseksi.

Yleisenä toteamuksena voi vain ihmetellä, miten tasa-arvo -käsitettä käytetään huolettomasti suhdeilmauksena, jolla ei ole mitään sisältöä ilman kontekstuaalista tai sisällöllistä täsmennystä. Hyvin usein nämä jäävät esittämättä, ellei kohderyhmän mainintaa siksi ymmärretä. Näin puhujat antavat ymmärtää, että juuri tässä koulutuspoliittisessa keskustelussa nämä tasa-arvo-käsitettä koskevat merkitykset olisivat yleisesti tunnettuja ja hyväksytyjä. Näin ei varmaankaan useimmiten ole, vaan politikointi on siirtynyt iskusanojen käytöstä niiden tulkinnan tasolle. (Palonen 1988, 57-58). Parlamentaarisisessa kielenkäytössä sanan saivartelu jää vähemmälle, useimmiten puhunta on iskusana -tyyppistä, ainakin uusien koululakien ollessa käsitelystä.

Usein tasa-arvoon viitataan yleisesti ja luettelonomaisesti:

"Haluan todeta sen, että hallituksen esityksessä koulutuksellinen tasa-arvo oli keskeisin ja tärkein lähtökohta koulutuksen lainsäädäntöä uudistettaessa. ...Minusta on hyvä niin." (Olli-Pekka Heinonen kok 10.6.1998)

"Meille sosialidemokraateille on erityisen tärkeä arvo se, että koulutuksen perusturva taataan kaikille asuinpaikasta, kielestä ja taloudellisesta asemasta riippumatta maksutta. Valinnanvapaus ei kuitenkaan saa johtaa siihen, että koulut eriarvoistuvat ja jatkossa on nk. hyviä ja huonoja kouluja." (Tuula Pohjola sdp 4.6.1997)

"...yhteiskunnan tulee vastata taloudellisesti yleissivistävästä ja ammatillisesta peruskoulutuksesta, kuten myös korkeakoululaitoksen perus- ja jatkotutkintoon johtavasta peruskoulutuksesta. Tätä koulutusta tulee olla tarjolla kaikille lapsille sosiaalisesta taustasta, asuinpaikasta tai vammaisuudesta riippumatta." (A. Ojala, sdp 4.6.1997)

Koulutuksen tasa-arvokeskustelu on aina monimuotoista. Yleinen havainto keskustelusta on, että koulutuksen tasa-arvon käsitteellä viitataan mm. konkreettisiin (kaikille ilmainen koulu-ruoka) tai abstrakteihin (mahdollisuuksien tasa-arvon edistäminen) asioihin sekä mitattavissa (opintososiaalisen tuen markkamäärä) ja ei-mitattavissa oleviin (lähtötasoerojen tasaaminen) tasa-arvon ilmenemistapoihin. Koulutuspoliittiseen keskusteluun osallistuvat puhuvat usein eri asioista, kertomatta selvästi mistä tasa-arvon muodosta keskustelevat tai mihin tasa-arvonäkemykseen (muodollinen, lopputuloksen vai samanlaiseen kohteluun perustuva tasa-arvo) nojautuvat. Toisaalta koulutuksen tasa-arvokeskustelu on joskus teemoiltaan eriytynyttä ja syvempää kuin aiempina vuosikymmeninä, toisaalta usein yleisellä tasolla, eriytymätöntä ja kliseemäistä. Kokonaiskäsityksen muodostamiseen pyrkiminen on niukkaa. Kuitenkin käsitteiden käytön rekonstruoinnilla voi olla merkittävä asema ymmärtävään selittämiseen tähtäävässä koulutustutkimuksessa. (Rinne ja Vuorio-Lehti 1996, 153, Virtanen 1998, 18, 20, myös Perelman 1996, 61).

Mahdollisuuksien tasa-arvo, joka aiemmin luvussa 3.2 mainitun Lehtisalo ja Raivolan (1992, 52-70) kolmijaon mukaan edustaa konservatiivista tasa-arvokäsitystä, mainittiin useammassakin puheenvuorossa. "Nyt vetoan tuleviin hallitusneuvotteluihin, ketkä sitten ovatkin vaalien jälkeen lopullista hallitusohjelmaa viilaamassa, järjestämään lapsille lopultakin esiopetus, mahdollisuuksien tasa-arvon nimissä." (Tuija Pohjola sdp 10.6.1998) Eri puolueiden kansanedustajien väliset erot näkyvät tässä jaottelussa. Konservatiivinen tasa-arvokäsitys, joka sallii erot, ja on mahdollisuuksien, ei lopputulosten tasa-arvoa, näkyy kokoomuksen kansanedustajien puheissa. Liberaalinen tasa-arvokäsitys, jossa kaikki kansakunnan voimat on valjastettava yhteiskunnan ja talouselämän hyödyksi, kuuluu joidenkin kokoomuslaisten ja joidenkin keskustalaisten puhunnassa. Radikaalinen tasa-arvokäsitys, jossa kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman deprivatiota voidaan, ja täytyy kompensoida tasa-arvoisen koulutuspolitiikan kautta, on taustana joidenkin keskustalaisten, lähes kaikkien sosialidemokraattien ja vasemmistoliiton kansanedustajien retoriikassa.

Eduskuntasalissa kaikuvassa retorisessa argumentoinnissa on usein vahvasti läsnä kansanedustajan oma taustapuolue, johon samastutaan, ja käytetään puheessa me-muotoa. Silti myös koulutuksen, ja koulutuksen tasa-arvon suhteen tiedostetaan myös oman puolueen sisällä olevan erilaisia näkemyksiä. "Kun on kovasti korostettu, että "me sosialidemokraatit", en halua sanoa "me kokoomuslaiset", kun en ole ihan täysin varma, ovatko kaikki kokoomuslaiset tätä mieltä, mitä sanon." (Kansanedustaja Irja Tulonen kok 10.6.1998)

Jotkut kansanedustajista intoutuivat kuitenkin pohtimaan paitsi lainsäädännön tavoitteita, myös sitä mitä tasa-arvo tarkoittaa, mihin sillä pyritään. Samoin tunnustettiin poliittiset ja ideologiset erilaiset arvostukset ja lähtökohdat:

"Lakien valmistelun taustalla on monia ristiriitaisia vastauksia antavia kysymyksiä. Ihan ensinnäkin se, tavoittelemmeko me julkista, yhtenäistä, kaikkia palvelevaa, syrjäytymistä estävää, tasa-arvoa rakenteillaan ja sisällöllään palvelevaa järjestelmää vai yksityistyvää, yhtiöyksilöllistä, käytännössä eriarvoisuuden hyväksyvää ja jopa sitä tavoittelevaa ja osan oppilaista kouluista ja yhteiskunnasta syrjäyttävää koulutusidea. Me olemme viimeisen neljännesvuosisadan ajan toteuttaneet edellistä vaihtoehtoa peruskoulun muodossa. Se on historiansa mittakaavassa juuri itsensä sisään ajanut, itseään kehittänyt ja tulevaisuuden kehittämiskaavat tunteva. Se on koko historiansa ajan käynyt synnyinlahjanaan saamaansa sisäistä vääntöä yhtenäisyyden ja rinnakkaisuuden, tasa-arvon ja eritasoisuuden välillä. Siihen on kohdistunut asiallista ja aiheellista mutta myös poliittis-ideologista kritiikkiä." (Tapio Karjalainen sdp 4.6.1997)

"Tasa-arvoisuus on sitä, että yhteiskunta antaa mahdollisuuden jokaiselle nuorelle opiskella kykyjensä ja taipumustensa mukaisesti. Asuinpaikka, ikä sukupuoli eikä kunnan kulloinenkin taloudellinen tilanne saa tulla nuorelle esteeksi." (Tytti Isohookana-Asunmaa kesk 10.6.1998)

Vastaavasti oli myös toisenlaisia, kansanomaisempia ja kevyempiä retorisia tyylivalintoja:

"Olen sitä mieltä ehdottomasti, että lapsella täytyy olla lapsuus ja kuuden ikävuoden ikäisellä lapsella se on erittäin tärkeitä. Sen ikäisen lapsen pitää katsella ojan vieressä sammakoita ja heitellä palloa ja tehdä kaikkea muuta sellaista... Kun ajatellaan sitä, että 28-30 ikävuoteenkin opiskellaan, siinä jää vielä seitsemästä ikävuodestakin suhteellisen pitkä tovi kantaa pakko-ruotsia selässään ja tällä tavalla. Lapsen täytyy saada elää lapsuus, ja hänellä on aikaa kantaa

koulureppua vielä senkin jälkeen. Minä ihmettelen tämän tyyppistä hulluutta, mutta eihän se mitään. Maailmahan on tällainen nykyisin. Kaikenlaista hulluutta joutuu kokemaan." (Sulo Aittoniemi kesk 4.6.1997)

Myös koulutuksen muuttuneita yhteiskunnallisia tehtäviä pohditaan: "Kasvatus, sivistys, kansallinen yhtenäisyys, tutkintojen tuottaminen, valikointi erilaisiin sosiaalisiin asemiin, työllisyyden edistäminen, kilpailukyvyn turvaaminen, sosiaalisen ja koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen - toisin sanoen koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät ovat laajentuneet sitten perinteisten kasvatus- ja sivistystehtävien, joilla koulutuksen yhteiskunnallinen oikeutus on aiemmin ensisijaisesti perusteltu." (Liisa Hyssälä kesk 10.6.1998)

Tasa-arvo näyttää tutkimusaineiston perusteella olevan myyttisen koskematon, jotakin, joka on itsessään olemassa. Tätä tasa-arvoa puhujat valvovat aktiivisesti. Ongelma on siinä, kuka "tasa-arvon" määrittelee, ja kellä ylipäätään on mahdollisuus päästä määrittystä tekemään.

Kyse on siis puheeseen piilotetusta valtarakenteesta. Kansanedustajat ovat eduskunnan suuren salin puhujapöytästä saarnatessaan mukana kielipelissä, jonka säännöt annetaan muualta. Tasa-arvosta puhutaan kuten kuuluukin puhua, pohtimatta tähän genreen liittyvää piilevää ideologisuutta ja valtaa.

Henkilökohtaisesti tutkimukseni suurin yllätys oli sukupuolten välisen tasa-arvon lähes täydellinen puuttuminen keskustelussa. Tähän löytyi vain muutama yliolkainen, luettelomainen maininta: "Asuinpaikka, ikä, sukupuoli eikä kunnan kulloinenkin taloudellinen kantokyky saa tulla nuorelle esteeksi." (Tytti Isohookana-Asunmaa kesk 4.6.1997)

Lisäksi oli yksi maininta poikien aseman parantamisesta: "... tätä lakikokonaisuutta käsiteltäessä pyrkiä luomaan todella entistä ehompi, entistä selvästi parempi peruskoulu, joka toimii myös nykyisen yläasteen osalta erityisesti poikien tarpeita paljon paremmin palvellen." (Kyösti Karjula kesk 4.6.1997)

Liekö aiheen puuttumiseen syynä se, että koulutuksellinen tasa-arvo, ainakin määrällisesti, on Suomessa sukupuolten välillä hyvin toteutunut, jos mittareina ovat esimerkiksi sukupuolten osuudet korkea-asteen opinnoissa tai tohtorintutkinnoissa.

Tutkimuksessani diskurssia luovat toimijoiden edustamat instituutiot, (esim. eduskuntapuolueet, eduskunta, valtioneuvosto) ovat keskeisessä asemassa ja vakiinnuttaneet paikkansa koulutuspoliittisessa toiminnassa. Instituutioilla on yleisesti yhteiskunnassa toisistaan poikkeavia tehtäviä: ne edustavat joko ryhmää, tai jossain määrin kaikkia kansalaisia, kuten politiikka ja hallinto. Eduskuntapuheissa näkyy kaikkien kansalaisten edustamisen institutionaalinen rooli. Nämä instituutiot eivät itsessään määrittele toimintaa, mutta ne muodostavat historiallisesti jatkuvan menneisyyden ja viitekehyksen toimijoille. Instituutiot osaltaan huolehtivat siitä, että eri perustein muodostuneilla ryhmillä on mahdollisuus vaikuttaa vaikkapa koulutuspolitiikan kehityksen suuntaan. Instituutiot voidaan tunnistaa seuraavasti: työmarkkinakentän osapuolet, poliittinen järjestelmä (eduskunta, valtioneuvosto) sekä keskushallinto ja kunnat. Operationaalisen tason instituutio, koulu, pyrkii omalla toiminnallaan realisoimaan koulutuspolitiikan määrittelemiä tavoitteita kuten tasa-arvoa.

Aktanttirakenne realisoituu eduskuntakeskustelussa seuraavasti: Vastaanottajana ovat paitsi muut kansanedustajat, loppukohteena median välityksellä koko Suomen kansa. Objekti edustaa päämäärää, johon koulutuksen tasa-arvon edistämiseksi pyritään. Tähän kulminoituu eräs diskurssin ristiriidoista – toivottu asiointi voi merkitä mahdollisuuksien tasa-arvoa, samantyyppistä kohtelua eri sukupuolille, oppimistulosten tasa-arvoa, erilaisuuden tunnustamista tai kaikkia mainittuja asiointiloja. Oleellista on, että objektin määrittely diskurssissa vaihtelee jatkuvasti.

Lähtökohta, aineistossani siis puhetyöläisenä toimiva kansanedustaja, saa hyödyn siitä, että tasa-arvoa edistetään ja oppilaiden välillä vallitsee tasa-arvo. Näin politiikan päätöksentekijänä toimiva kansanedustaja voi saada palkintonsa hyvästä työstään uudelleenalinnan kautta. Lähtökohtana identifiointi liittyy läheisesti siihen, miksi koulutusta ja erityisesti tasa-arvoista koulutusta pidetään kaiken kaikkiaan tavoittelemisen arvoisena. Vaatimus koulutuksesta yleisesti liittyy koko yhteiskuntaan ja erityisesti talouteen, koska tuotantoelämän tarpeet edellyttävät koulutettua työvoimaa. Yhteiskunnan kehittyessä nopeasti edellytetään kaikkien mahdollisten inhimillisten resurssien täysmääräistä hyödyntämistä.

Subjekti toteuttaa politiikan taholta lähetettyä tasa-arvopyrkimystä. Subjekti voidaan mieltää periaatteessa käsittämään kaikki koulutuspolitiikan suunnittelun ja toteutuksen osapuolet.

Muuten aineistossa korostuu se, että valtio ensinnäkin poliittisilla arvovalinnoilla, toiseksi rahoituksen turvaamisella ja kolmanneksi ohjauksellaan varmistaa ja luo edellytyksiä tasa-arvopyrkimysten toteutumiseksi. Valtio on tältä osin siis subjektin (koulutuspolitiikan) auttaja luomalla edellytyksiä koulutuspolitiikan toteuttamiselle. Tosin joissain puheenvuoroissa valtio näyttäytyy myös liiallisena holhoajana, ja näin halutun, enemmän vapaaseen kilpailuun pohjautuvan koulutuspolitiikan vastustajana.

Aineistossa identifioidaan joitain vastustajia, jotka pyrkivät estämään tasa-arvopyrkimyksiä. Tasa-arvopyrkimysten tiellä näyttää olevan aineiston perusteella lähinnä kaksi tekijää: toinen on opetustoimen rahoituksen niukkuus ja toinen keskitetyn hallinnon purku, joka on vienyt pohjan valtakunnalliselta yhdenmukaisuudelta.

Millainen on siis koulutuksen tasa-arvon myyttinen kertomus Suomen eduskunnassa? Tasa-arvopyrkimyksillä pyritään ensisijaisesti antamaan oppilaalle hyvä pohjakoulutus edessä olevaa elämää varten. Sen määrittelemisen, mitä hyvä ja yksilöllistä lahjakkuutta tukeva koulutus merkitsee, on visaista. Onko se samanlaiset mahdollisuudet tarjoavaa, samalla tavoin oppilaita kohtelevaa vai kaikille kaiken opettavaa? Tästä käydään yllättävän vähän keskustelua tasa-arvon yhteydessä verrattuna mm. siihen, kuinka paljon resurssien turvaamiseen keskittyy. Välillisesti hyvä koulutus ja tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet nousevat myös koko yhteiskuntaa hyödyntäviksi. Poliittiset toimijat artikuloivat tasa-arvopyrkimysten suotavuuden ja tässä he saavat tukea myös mm. elinkeinoelämän edustajilta.

Tasa-arvopyrkimysten toteuttaja Suomessa on koulutuspolitiikka edustajineen. Normatiiviset tavoitteensa se saa politiikasta, ja strategiseen suunnitteluun osallistuvat niin poliitikot, hallinto, opettajat kuin tutkijatkin. Valtio auttaa tasa-arvopyrkimyksiä ohjauksella ja resursoinnilla.

Subjekti on määritelty laajasti. Kun lisäksi keskustelu käydään paljolti passiivissa (on turvattava, vaaditaan, luodaan jne.) jäävät tekijä, konkreettiset toimenpiteet ja niissä ilmenevät vaikeudet sen yksimielisyyden varjoon, että itse tavoitteesta ollaan samaa mieltä.

Thompsonin mallin mukaisessa argumenttirakenteen analyysissä tarkastellaan, miten keskustelussa perustellaan tai määritellään tasa-arvon tavoite. Silloin kun tasa-arvon tavoittelua perustellaan argumenteilla, viitataan yksilölliseen hyvään ja yksilöiden oikeuteen: on hyvä, että lapsella on mahdollisuus oppimiseen riippumatta asuinpaikasta ja vanhempien varallisuudesta sekä ei-sukupuolen mukaan määräytyvään kohteluun. Yksilöllä on myös oikeus siihen, että hänen lahjakkuutensa tai syrjäytymisuhkansa huomioidaan ja siihen reagoidaan. Tasa-arvon puolesta argumentoidaan yksilöllisen hyvän saavuttamisella. Tasa-arvon tavoitteella on positiivisia seurauksia, paitsi silloin kun se uhkaa yksilön vapautta menestyä koulussa edellytystensä mukaisesti.

Tavanomaista kuitenkin on, että tavoite on selviön asemassa, jolloin argumenttien käyttö ei yleisön vakuuttamiseksi ole enää tarpeen. Koulutuksen tasa-arvo ei ole kansanedustajien retoriikassa selviö, siksi usein siihen viitataan parlamentaarisisessa puhunnassa. Tasa-arvon tavoite nousee toiminnan keskeiseksi lähtökohdaksi – perusteluksi tiettyyn päämäärään pyrkimiselle tai edellytykseksi jonkin asian tapahtumiselle. Jos jokin toimenpide vaarantaa tasa-arvon toteutumisen, se on uhka, vaikka toimenpiteeseen sisältyisi jokin muu tavoiteltava päämäärä. Tästä on esimerkkinä keskustelu koulupiiri- jaon poistamisesta, eli niin kutsusta vapaasta koulun valinnasta.

Argumentit voivat myös viitata tulevaisuuteen. Hypoteettiset argumentit viittaavat siihen, mitä tulevaisuudessa tapahtuu, jos tasa-arvoa edistetään tai ei edistetä. Jos tasa-arvoa ei edistetä, luovutaan hyvistä, jo saavutetuista asioista ja yksilöiden välinen eriarvoisuus kasvaa.

Kolmas vaihe on syntaktisen rakenteen tutkiminen, passivoinnin ja nominalisaation käyttö. Passivoinnissa tekijöistä ei puhuta konkreettisesti vaan 'politiikka ja koulutus yksinkertaisesti tapahtuvat' ilman toimijoita ja toimenpiteitä. Nominalisaatiossa argumentit yksinkertaistetaan tai niitä ei käytetä: 'tasa-arvo on koulutuspolitiikan päämäärä'. Argumenteissa käytettäviä termejä ei kuvailla, konkretisoida tai kyseenalaisteta (mitä tasa-arvo tarkoittaa, millaista päämäärää se merkitsee). Passivointi ja nominalisaatio voivat ylläpitää käsitystä jatkuvasta toiminnasta, joka on (itsestään selvästi) oikean suuntaista ja joka ei ole tiukasti kiinnittynyt menneisyyden tai tulevaisuuden tapahtumiin ja muutoksiin. Huomio kiinnittyy tällöin niihin

asioihin, jotka keskustelijat haluavat ottaa keskusteluun. Samalla muut, myös tärkeät asiat voivat jäädä keskustelun ulkopuolelle (Thompson 1984, 118 – 124).

Erilaiset rakenteelliset elementit muokkaavat ja muuttavat tasa-arvodiskurssin toimintaympäristöä. Operationaalisella tasolla vaikuttivat voimakkaimmin muutokset valtionapujärjestelmässä sekä taloudellisen laskusuhdanteen aikana tehdyt leikkaukset budjetteihin. Strategisella ja normatiivisella tasolla korostuivat kamppailu hyvinvointivaltion rahoitusongelmien kanssa, niihin sopeutuminen ja niiden tuomiin haasteisiin vastaaminen. Perinteinen hyvinvointivaltion sosiaalidemokraattinen malli ja yleinen tasa-arvopyrkimys etsi rinnakkaiseloa liberaalisemman, yksilön vapautta ja vastuuta korostavan mallin kanssa. Koko yhteiskunnan tasolla koulutukseen kiinnitetään runsaasti huomiota, kiinnostuksen taustalla on ainakin huonontunut työttömyystilanne ja kansallisen kilpailukyvyn turvaaminen globaalissa kilpailussa.

Koulutuksen tasa-arvosta täytyy muistaa, että oppivelvollisuuden jälkeinen koulutus oli pitkään mahdollista vain hyvin pienelle väestönosalle. Vain valittujen, lähes aina korkeasti koulutettujen perheiden jälkeläiset ylsivät korkeakoulutasolle. Tänä pidetään itsestään selvänä periaatteena jokaisen nuoren mahdollisuutta suorittaa ainakin toisen asteen koulutus joko lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Tässä koulutusinnokkuuden mallimaassa vain harva jättää tämän mahdollisuuden käyttämättä (Lampinen & Panhelainen 1998). Oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden korostaminen näkynee vastaisuudessa myös koulutuksen tasa-arvopolitiikan muotoilussa.

Korkeakoulutuksen laajeneminen on tapahtunut kahdella eri tavalla. 1960-luvulta lähtien perinteinen korkeakoulusektori on laajentunut käsittämään uusia yksiköitä ja samalla on laajennettu korkeakoulujen sisäänottoa. Toisaalta vanhojen oppilaitosten asemaa on kohotettu koulutushierarkiassa. Laajin kohoamisalto on vyörynyt ammattikorkeakoulujen perustamisen myötä. Yliopistot ovat osittain menettäneet korkeimman opetuksen monopolinsa. Tämä sama kehityskaari on käynyt monessa muussa läntisen Euroopan maassa aiemmin, mm. Saksassa, Hollannissa ja Englannissa. Nyt sama reformi on lyönyt läpi myös Suomessa.

Koulutusjärjestelmä on vanhastaan mielletty hierarkkiseksi rakennelmaksi, se on erotellut jyvät akanoista yhteiskuntakoneiston eri oksille. Lähes kaikkiin korkeimpiin ja arvostetuimpiin asemiin noustiin korkeakoulutuksen kautta. Tämä hierarkia on perustunut korkeakoulu-

tuksen tarjonnan niukkuuteen. Vain pieni osa väestöstä on saanut nauttia parhaiden koulutuspaikkojen opetuksesta. Tähän on tullut muutos saavuttaessa 2000-luvulle. Korkea-asteen koulutuksen laajeneminen on siirtänyt Suomen, ja eräät muut sivistysmaat, koulutuksen runsauden yhteiskuntaan. Korkeakoulutusta on tarjolla enemmän kuin vastaavia työpaikkoja on. Vähemmistön etuoikeutena olleesta korkeasta koulutuksesta on tullut enemmistön mahdollisuus.

Koulutus ei enää samalla tavoin määritä yksilön asemaa yhteiskunnassa kuin aiempina vuosikymmeninä. Hyvä koulutus ei enää takaa asemaa hyvinvoivassa eliitissä, eikä toisaalta vähäisempi koulutus ole ehdottomana menestymisen esteenä.

Suomessa on varsinkin EU-jäsenyyden myötä omaksuttu vahva elinikäisen oppimisen strategia (esim. Paavo Lipposen I hallituksen ohjelma VNK 13.4.1995). Korkea koulutustaso ja jatkuva täydennyskoulutus nähdään keskeisenä keinona epävarmaan tulevaisuuteen valmistautumisessa. Koulutuksen suunnittelussa on siirrytty runsauden politiikkaan. Samalla on siirrytty keskushallinnon suunnittelusta ja sääntelystä kohti koulutuksen järjestäjän ja kuluttajan valintoja.

Tämä omaksuttu koulutuksen runsauden politiikka on nostanut myös koulutuksen tasa-arvontuuteen valoon. Runsaat koulutuspalvelut tarjoavat entistä useammalle kansalaiselle mahdollisuuden edetä elämänsä aikana korkeakoulutuskintoon saakka, ennemmin tai myöhemmin. Tämä on selvä muutos verrattuna aikaisempaan tilanteeseen, jolloin koulutuksen tasa-arvo päättyi nuorisosteeseen. Lisääntynyt aikuiskoulutustarjonta on omalta osaltaan tuonut tasa-arvoa myös ikäluokkien ja sukupolvien väliseen koulutustasoon.

Samalla kun korkeampaa koulutusta tarjotaan yli varsinaisen työpaikkatarpeen, murtuvat myös professionaaliset muurit. Tämä voi olla tie kohti demokratian laajenemista ja entistä avoimempaa ja tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa. Se toimii myös vastapainona moninaisten, vaikka vielä toistaiseksi harvalukuisten, erikois- ja eliittikoulujen synnyttämälle eriarvoistumiskehitykselle. Suomeen syntyi 1980- ja -90-luvuilla erilaisten pienten erikoiskoulujen joukko lähinnä suuriin kaupunkikeskuksiin ja yliopistopaikkakunnille.

Syntynyt uusi tilanne antaa yksilöille suuremman oikeuden vaikuttaa itse omaan elämäänsä. Koulutusmahdollisuuksien runsaus lisää koulutuksellista tasa-arvoa (mm. Elinikäisen oppimisen strategia valtioneuvosto, 1993 Lampinen & Panhelainen 1998).

Mitä korkeampi vanhempien koulutustaso on, sitä suurempi osa jälkeläisistä jatkaa lukioihin ja sitä pienempi osa valitsee ammatillisen koulutuksen tai ei jatka koulunkäyntiä lainkaan. Lukioihin tullaan korkeamman koulutustason perheistä ja ammatilliseen koulutukseen matalamman koulutustason kodeista. Lukiovalinta on perinteisesti johtanut jatko-opintoihin. Ammatillisen koulutuksen valinta 17-18 -vuotiaiden ikäryhmässä on tähdännyt verrattain nopeaan siirtymiseen koulutuksesta työelämään. Nämä reitit ovat johtaneet varsin eri tyyppisiin mahdollisuuksiin työelämässä. (Kivinen & Rinne 1995).

Vanhempien koulutuspääoma on määrittänyt myös jälkeläisten työmarkkina-asemaa. Mitä korkeampi vanhempien koulutusaste on, sitä pidempään myös lapset ovat jatkaneet opiskelua. Vähemmän koulutusta saaneiden vanhempien jälkeläiset ovat siirtyneet työelämään aikaisemmin ja lyhyemmän koulutuksen varassa kuin "paremmat lähtökohdat" saaneet. Varsinkin yliopistokoulutuksen ylisukupolvinen kasautuminen on ollut hyvin säännönmukaista. (Tilastokeskus 1998).

Koululakien kokonaisuudistuksen myötä tämä eriarvoisuus tulee vähenemään. Toisen asteen ammatillinen koulutus antaa saman jatko-opintokelpoisuuden kuin lukio-opinnotkin. Nähtäväksi jää, miten tämä vaikuttaa koulutustason uusintamiseen. Ammatillisen koulutuksen, ainakin osittain vanhempiensa mallin kautta, valinnut nuori omaa täysi-ikäiseksi tultuaan ja koulusta valmistuttuaan laajat jatko-opintokelpoisuudet. Näin ainakin mahdollisuuksien tasa-arvon voisi tulkita laajentuneen ja lisääntyneen.

Opetusministeriö asetti joulukuussa 1998 työryhmään, jonka tehtävänä oli valmistella ehdotus koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategiaksi vuosille 2000—2004. Strategiatyö oli jatkoa vuonna 1995 valmistuneelle opetusministeriön asettaman asiantuntijaryhmän laatimalle Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategialle.

Työryhmän selvitysraportti, Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004, linjaa suomalaisen yhteiskunnan vahvuudeksi mm. tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien perin-

teen. Samalla se toteaa, että eri syistä tapahtuva syrjäytyminen ja eriarvoistuminen on merkittävin yhteiskuntakehityksen uhka. Syrjäytymiseen vaikuttavina tekijöinä mainitaan esimerkiksi haluttomuus oppia, ja joissakin tapauksissa myös varallisuus. Lisäksi todetaan, että erityisen alttiina syrjäytymiselle ovat ikääntyvä työväestö, vanhukset, vammaiset, oppimisvaikeuksista kärsivät, työttömät ja syrjäseutujen asukkaat (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004, 2-10). Näin tunnustetaan, että koulutuksen tasa-arvo ei ole ehkä toteutunutkaan aivan suunnitellulla tavalla. Tavoitteeksi on kuitenkin asetettu visio, jossa hahmotellaan tulevaisuuden tavoitetilaa näin: "Vuoteen 2004 mennessä Suomi on maailman kärkimaiden joukossa oleva osaamis- ja vuorovaikutusyhteiskunta. Menestys perustuu kansalaisten tasa-arvoiseen mahdollisuuteen opiskella ja kehittää omaa osaamistaan sekä käyttää laajasti tietokantoja ja koulutuspalveluja" (emt, 10).

Kritiikkiä suomalaista koulutusjärjestelmää kohtaan on esiintynyt ennen ja jälkeen suurien uudistusten. Koulutuksen tasa-arvon toteutumista epäillään useasti tutkijoiden puheenvuoroissa ja artikkeleissa. Aiemmin kritisoitiin pyrkimystä yhdenmukaisuuteen. "Kuvitellun tasa-arvoistamisen nimissä on pyritty yhtenäistämään tutkinnot, opetus, opiskeluajat ja saavutukset. Ja tämä kaikki maailmassa, jossa yhä vahvemmin vallitsevat ihmisten erilaisuus ja erilaiset tarpeet!" (Lehtinen 1981, 272). Sittenkin, tehtyjen mittavien ja aikaa vievien koululakiuudistusten jälkeen kritiikin suunta on muuttunut. "Ovatko kaikki ohjat maan koulutuspolitiikassa kansallisen hallituksemme käsissä?" kysyi kasvatustieteen professori Risto Rinne huhtikuussa 2001 suomalaista 80-vuotista oppivelvollisuutta juhlistaneessa seminaarissa. Rinteen mukaan myös Suomeen on rantautunut maailmalla yleinen uusliberalistinen koulutuspolitiikka. Se suosii kovenevaa kilpailua, varhain eriytyvää koulutusta ja omia reittejä lahjakkuuksille. (HS 27.4.2001). Uusi teknologia ja sen kehittyminen ei takaa yksilöiden näkökulmasta sen mielekästä käyttöä esimerkiksi koulutuksessa, ei liioin solidaarisuutta ja tasa-arvoa (Raivola & Vuorensyrjä 1998, 80-86).

Tätä taustaa vasten peilaten on mielenkiintoista ajatella Suomea maana, jossa perinteisesti on sijoitettu paljon veromarkkoja koulutukseen, ja jota on kansainvälisissä vertailuissa pidetty esimerkkinä valtiosta joka kouluttaa väestöään. Silti (kenties juuri siksi?) maassamme on jo kymmenisen vuotta ollut satojen tuhansien ihmisten joukko työttömänä, työnantajien "vara-armeijana". Suomi on pudonnut vuosikymmenessä perusopetusrahoituksen kärkisijoilta Poh-

joismaiden hännille, kun koulutukseen sijoitettuja varoja vertaillaan bruttokansantuloon (YK:n kehitysohjelman UNDP:n raportti 2001, OECD:n tilastot 2001).

Koulutuksen tärkeyttä on korostettu jatkuvasti, vaikka laman takia tehtiin miljardien markkojen leikkauksia juuri koulutusrahoista. Koulutuspolitiikan uusi suunta on nähty luodun juuri 1999 koululainsäädännön uudistuspaketin myötä.

Kansanedustajat tiedostivat tekemänsä koululakien uudistuksen merkityksen, kun he vuosina 1997-1998 lakia valmistelivat. "Koulutuspoliittinen keskustelu virisi siis tämän lainsäädännön kannalta ehkä myöhään. Se ehti kuitenkin tuottaa tuloksia, joista vähäisempänä en pidä sitä, että käytännöllisesti katsoen kaikki merkittävät poliittiset ryhmät ainakin sanallisella tasolla ilmoittivat pyrkivänsä säilyttämään aidosti tasa-arvoiselle ja yhtenäiselle peruskoululle rakentuvan koulutusjärjestelmän. Mitä tuo lupaus käytännössä merkitsee, jää nähtäväksi." (Tapio Karjalainen sdp 10.6.1998)

Eduskunta halusi korostaa sitä, että se tarkkailee uusien koululakien vaikutusta. "...hallitus antaa eduskunnalle koulutuspoliittisen selonteon lain toimivuudesta kolmen vuoden kuluttua. Näin eduskunta itse seuraa asioita ja vaikuttaa siihen, miten sen painotukset on otettu huomioon." (Jukka Gustafsson sdp 10.6.1998)

Onko niin, että kun aiempina vuosikymmeninä inhimilliseen pääomaan tehdyt investoinnit kohdennettiin kaikkiin kansakunnan jäseniin, liberalististen lakien myötä nyt tilalle on tullut markkinoiden logiikka. Koulutusta tuoteistetaan yhä enemmän, samalla myös ihminen muuttuu tuotteeksi. Saako nykyoloissa kysyntä ohjata täysin tarjontaa ilman "holhoavan" valtion väliintuloa? Ja toisaalta, koulu, niin kuin muukin yhteiskunta tarvitsee menestyjensä ja epäonnistujansa. (Kivinen & Rinne & Kivirauma 1985, 75). Pierre Bourdieu'ta mukaillen: Tätä julkista salaisuutta vartioi lausumattomuuden tabu. (Bourdieu 1985).

LÄHTEET

- Antikainen, Ari: (1981) Koulutuksen tulevaisuuden luonnostelmia. Teoksessa Ihmisen kasvu ja sosiaalistuminen, Joensuun korkeakoulu Sarja A no 20. Joensuu.
- Anttonen, Anneli: (1997) Feminismi ja sosiaalipolitiikka. Sosiaalipolitiikan laitos Tampereen yliopisto. Tampere.
- Aristoteles : (1991) Politiikka. Jyväskylä.
- Boulding, Elise: (1976) Learning to image future. Bennis, Warren G. & al. (eds.): The planning of change.431-444. Holt, Rinehart and Winston.
- Bourdieu, Pierre: (1985) Sosiologian kysymyksiä. Tampere. Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude: (1977) Reproduction in education, society and culture. Sage. London.
- Davies, L.: (1984) Pupil power. Deviance and gender in school. Falmer Press. London.
- Engeström, Yrjö: (1970) Koulutus luokkayhteiskunnassa. Gummerus. Jyväskylä.
- EU:n komissio: (1995) Valkoinen kirja koulutuksesta. EU: n komissio. Bryssel.
- Fischer, John Martin: (1997) Responsibility and control: a theory of moral responsibility. Cambridge University Press. Cambridge.
- Giddens, Anthony: (1979) Sociology. Polity Press. Cambridge.
- Glaser Daryl : (1995) Normative Theory. Teoksessa Marsh David ja Stoker Gerry (toim.) : Theory and Methods in Political Science, 21-41. Kent.
- Greimas A. J. :(1980) Strukturaalista semantiikkaa. Vastapaino. Tampere.
- Harva, Urpo: (1964) Ihminen hyvinvointivaltiossa. Helsinki.
- Havén, Heikki (toim.): (1998) Koulutus Suomessa. Tilastokeskus. Helsinki
- Hirsch, Joachim: (1983) Turvavaltio. Vastapaino. Tampere.
- Hirsjärvi, S., Liikanen P., Remes P. & Sajavaara P.: (1992) Tutkimus ja sen raportointi. Kirjayhtymä Helsinki.
- Holli, Anne: (1991) Miehisestä tasa-arvosta kohti naisten käsitteellistä tilaa. Licensiaattitutkielma. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Holli, Anne: (1995) Tasa-arvosta ja Troijan hevosista. Naistutkimus 3/95, 14-33. Helsinki.

Isoaho, Hannu, Kivinen, Osmo & Rinne, Risto: (1990) Nuorten koulutus ja kotitausta.

Tilastokeskus. Helsinki

Jallinoja, Riitta: (1983) Suomalaisen naisasialiikkeen taistelukaudet. WSOY. Helsinki.

Julkunen, Raija: (1994) Suomalainen sukupuolimalli - 1960-luku käänteenä.

Teoksessa Anttonen, Anneli, Henriksson, Lea, Nätkin Ritva (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Vastapaino. Tampere.

Karvonen, Juhani, Pitkänen, Pentti & Ruoppila, Isto: (1964) Virallisia kasvatustoimenpiteitä koskevat odotukset. Jyväskylä.

Keynes, John Maynard: (1936) The General Theory of Employment, Interest and Money.

Harcourt, Brace New York

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto: (1995) Koulutuksen periytyvyys.

Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Koulutus 1995:4, Tilastokeskus Helsinki.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto & Ahola, Sakari: (1989) Koulutuksen rajat ja rakenteet.

Hanki ja Jää. Helsinki.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto & Kivirauma, Joel: (1985) Koulun käytännöt. Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A.105.

Kivistö, Kalevi: (1981) Lukio ja koulutuksen tasa-arvo. Teoksessa Ihmisen kasvu ja sosiaalistuminen, Joensuun korkeakoulu Sarja A no 20. Joensuu.

Komiteamietintö 1973. Opetusministeriö. Helsinki.

Komiteamietintö 1993. Opetusministeriö. Helsinki.

Komiteamietintö 1996:4 Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Opetusministeriö.

Edita. Helsinki.

Komulainen, Katri: (1998) Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuun yliopisto. Joensuu.

Kosonen, Päivi: (1995) Samuudesta eroon. Tampereen yliopisto. Tampere.

Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia. (1995) OPM Helsinki.

- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. (1999) OPM Helsinki.
- Kuusi, Pekka: (1968) 60-luvun sosiaalipolitiikka. WSOY. Helsinki.
- Lehtinen, Jukka: (1981) Mitä tulevaisuus vaatii kasvatukselta.
Teoksessa Ihmisen kasvu ja sosiaalistuminen, Joensuu.
- Lehtisalo Liekki ja Raivola Reijo : (1992) Koulutuspolitiikka. WSOY. Helsinki.
- Lehtisalo Liekki ja Raivola Reijo : (1999) Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle
WSOY. Helsinki.
- Mills, C. Wright: (1990) Sosiologinen mielikuvitus. Yliopistopaino Helsinki.
- Nieminen, Heli: (1990) Aikuisopiskelu naisen elämäkokonaisuudessa, opiskeluun liittyvät
motiivit ja niiden muuttuminen. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 26.
Tampereen yliopisto. Tampere.
- Näre, Sari: (1995) Etnopsykoanalyttisiä näkökulmia sukupuolikulttuuriin. Helsingin yliopisto.
Sosiologian laitoksen tutkimusraportteja 229. Helsinki
- Lampinen, Osmo & Panhelainen, Mauri: (1998) Kohti koulutuksen uutta tasa-arvoa.
Yliopistotieto 3/98, 50-53. OPM Helsinki.
- Naskali, P.: (1993) Sukupuoli kasvatustieteessä. Naistutkimus 6/93, 3, 41-49.
- Paavo Lipposen hallituksen ohjelma. (1995) VNK Helsinki.
- Palonen, Kari: (1988) Tekstistä politiikkaan. Vastapaino Tampere.
- Parvikko, Tuija: (1990) Conceptions of Gender Equality; Similarity and Diffence.
In Keränen, Marja (ed.). Finnish 'Undemocracy'. Essays on Gender and Politics.
The Finnish Political Science Association. Helsinki.
- Perelman Chaïm : (1996) Retoriikan valtakunta. Vastapaino Tampere.
- Perelman, Chaim & Olbrechts-Tyteca, Lucie:(1971) The New Rhetoric. A Treatise of
Argumentation. University of Notre Dame Press, Notre Dame, London.
- Pulkkinen, Tuija: (1989) Valtio ja vapaus. Tutkijaliitto Helsinki.
- Pulliainen Kyösti : (1994) Sivistyksen hyödystä ja hinnasta.
Teoksessa Lehtisalo L. (toim.): Sivistys 2017. WSOY Helsinki.
- Pursiainen, Terho: (1999) Vihreä oikeudenmukaisuus. Kirjapaja Helsinki.
- Rawls, John: (1988) Oikeudenmukaisuusteoria. WSOY. Helsinki.

- Raivola, Reijo ja Vuorensyrjä, Matti: (1998) Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki.
- Rinne, Risto, Kivinen, Osmo & Naumanen, Päivi: (1991) Aikuiskoulutuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Turku
- Rinne Risto ja Vuorio-Lehti Minna : (1996) Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Tutkimus 2 / 96. Opetushallitus. Helsinki.
- Rinne, Risto & Vanttaja, Markku: (1999) Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa: muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990 -luvulla. Opetusministeriö. Helsinki.
- Saloviita, Timo: (1999) Kaikille avoimeen kouluun. Atena Jyväskylä.
- Sarjala, Jukka: (1981) Suomalainen koulutuspolitiikka. WSOY. Helsinki.
- Stewart, Thomas: (1997) Intellectual Capital: The new wealth of organisations. Brealey. London.
- Suomen eduskunta: (1996) Valtiopäivät 1996. Helsinki.
- Suomen eduskunta: (1997) Valtiopäivät 1997. Helsinki.
- Suomen eduskunta: (1998) Valtiopäivät 1998. Helsinki.
- Thompson John B.: (1984) Studies in the Theory of Ideology. Polity Press. Cambridge.
- Virtanen, Jorma: (1998) Esiopetus, koulutuksellisen tasa-arvon sinetti?
Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Acta Universitatis Tamperensis; 624. Tampereen yliopisto. Tampere.
- VTY:n raportti valtion toiminnan suunnittelusta. (1984) Helsinki.