

KOULUPOLITIikka JA ERINOMAISUUDEN EETOS

Hannu Simola

Virkaanastujaisesityelmä
Tampereen yliopiston vuosipäivänä
24.4.2001

Julkaistu muokattuna *Kasvatus* 32(3), 290-297.

I

Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana on kansainvälisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa tapahtunut muutoksia, joita monet tutkijat pitävät syvällisinä, jopa paradigmaattisina. Erityistä on myös tämän uuden koulutuspoliittisen ajattelutavan liki yksimielinen vastaanotto ja hyväksyntä teollistuneiden maiden poliittisissa eliiteissä. Tutkijat puhuvatkin uudentyyppisestä konsensuksesta, lähentymisestä ja jopa 'koulutuspoliittisesta epidemiasta', kulkutaudista, joka näyttää levinneen eriasteisena kaikkialle teollistuneeseen maailmaan (esim. Levin, 1998; Dolowitz et al 2000, Halpin & Troyna 1995, Whitty & Edwards 1998).

Tätä uutta koulutuspoliittista puhetapaa on analysoitu monesta eri suunnasta (ks. esim. Levin 1998; Guthrie 1997), mutta tässä esityksessä minua kiinnostavat erityisesti sen kulttuuriin ja arvoihin liittyvät siirtymät. Näitä siirtymiä on luonnehdittu (Ball, painossa) muutokseksi kohti kilpailu- ja suorituskeskeisestä toimintakulttuuria, jossa keskeisimpiä arvoja ovat *erinomaisuus*, *tehokkuus* ja *tuloksellisuus*.¹ Kutsun tällaisesta arvomaailmasta nousevaa koulutusajattelun miелensuuntaa *erinomaisuuden eetokseksi*.

Erityisen merkityksellistä tällainen arvo-orientaatio on koulun uudistusstrategioille. Voidaan sanoa, että juuri tällainen erinomaisuuden eetos on yhdistänyt viime vuosikymmenen koulu-uudistuksia eri maissa. Huomion keskipisteenä ovat tulleet huippuyksiköt, 'majakkakoulut' (*lighthouse schools*), erinomaisuuden keskukset (*centers of excellency*). Tasa-arvopainotuksen tilalle on tullut 'erinomaisuuden tavoittelu' (Alladin 1995).

Esitykseni kärki suuntautuu *koulupolitiikkaan*, millä tarkoitan oppivelvollisuuskouluun liittyvää politiikkaa. Tämä liittyy kuitenkin enemmän oman tutkimustyöni painopisteeseen kuin siihen, että erinomaisuuden eetos olisi vieras ilmiö muilla koulutuksen aloilla. Pikemminkin on ilmeistä, että

peruskoulutuksessa on Suomessa ainakin toistaiseksi säästytty sen pahimmilta ylilyönneiltä. Vaikka tässä siis huomio onkin peruskoulutuksessa, en kiellä hakemasta yhteyksiä koulutuspolitiikkaan laajemminkin. Itse asiassa voisi väittää, että erinomaisuuden palvonta on tyypillistä ajallemme yleisemminkin.

II

Koulutustutkimuksen kentällä tämän *erinomaisuutta, tehokkuutta ja tuloksellisuutta* korostava valtakurssi on saanut vastaansa koko ajan voimistuvaa kritiikkiä. Tämän kritiikin ytimenä on lisääntyvä koulujen, oppilaiden ja opettajien eriarvoistuminen.

Eräässä perusteellisimmista vertailevista tutkimuksista (Whitty, Power & Halpin, 1998) analysoidaan erinomaisuuden eetokselle perustuvan koulupolitiikan seurauksia ja vaikutuksia Englannissa, Walesissa, Yhdysvalloissa, Australiassa, Uudessa Seelannissa ja Ruotsissa. Lopputulema on, että hyvin vähän löytyy näyttöä myönteisistä vaikutuksista. Oppilaiden saavuttamat oppimistulokset, opettajien käyttämät opetusmenetelmät tai koulujen toteuttamat opetussuunnitelmat näyttävät harvoin kehittyneen toivotulla tavalla. Lisäksi näyttää ilmeiseltä, että käynnissä olevan uudistusaallon myönteiset vaikutukset, jos niitä ylipäätään on, kohdistuvat niihin kouluihin, opettajiin ja oppilaisiin, joilla muutenkin menee parhaiten: jos joku hyötyy, niin maineikkaimmat koulut ja ne oppilaat joilla on muutenkin parhaat menestymisen edellytykset. Huomattavasti enemmän näyttöä on sen sijaan kielteisistä sivuvaikutuksista. Selvimmän nämä kielteiset vaikutuksen tulivat esiin koulujen oppilasrekrytoinnin vääristymisenä ja opettajien työn kielteisinä muutoksina.

Koulut pyrkivät saamaan oppilaikseen erityisesti sellaisia lapsia ja nuoria, joiden suhteen 'tuotto-odotukset' ovat parhaat. Tutkijat käyttävät termiä 'kermankuorimisefekti', jossa vähiten haluttuja ovat erään englantilaisen tutkimuksen sanoin "vähemmän kyvykkäät, erityisopetuksen tarpeessa varsinkin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien takia olevat sekä työväenluokkaiset lapset ja pojat, jollei näillä ole joitain myönteisiä erityisominaisuuksia". Yllättävänä löytönä tutkijat puhuvat myös koulujen 'tyttöystävällisyyden' lisääntymisestä: tytöt ovat poikia parempia sijoituksia oppimistuloksia korostavilla markkinoilla. (Whitty ym., 1998, 116)

Äskettäin julkaistussa singaporelais-hongkongilaisessa artikkelissa (Walker & Stott, 2000) tarkastellaan erityisesti opettajan työhön kohdistuneita muutoksia. Tutkijat rinnastavat metaforisesti erinomaisuutta, tehokkuutta ja tuloksia painottavan koulupolitiikan ja huippu-urheilun ongelmat. He väittävät, että tuloksiin ja niiden parantamiseen keskittynyt koulupolitiikka tuottaa väistämättä suorituskykyä nopeasti kohottavien, keinotekoisien ja kyseenalaisten menetelmien kysyntää ja tarjontaa. Vaikka doping-tyyppistäkin toimintaa esiintyy, suurimmat ongelmat kirjoittajien mukaan tulevat kuitenkin ei-kielletyistä mutta yksipuolisista, yliannostelluista ja keinotekoisista suorituskykyä parantavista menetelmistä, jonkinlaisista koulumaailman alppimajoista siis.

Kirjoittajien mukaan tällaisia ihmelääkkeitä ovat mm. standardoidut oppisaavutustestit, päätösvallan siirtäminen koulutasolle sekä kouluorganisaation managerialistiset ja laatujohtamiseen perustuvat uudelleenjärjestelyt. Heidän mukaansa on runsaasti empiiristä näyttöä siitä, miten tällaiset *performance boosterit*, suoritustehostimet, ovat parhaimmillaankin vaikuttaneet positiivisesti vain lyhyen aikaa ja joissain kouluissa, mutta jättäneet niissäkin useimmiten muutaman vuoden menestyksen jälkeen taakseen kielteisten sivuvaikutusten savuavat rauniot. Valtaosassa tavallisia kouluja ne ovat saaneet aikaan kielteisiä vaikutuksia, joiden lista on loputon: turhautumista ja pessimismiä, toivottomuutta ja vieraantuneisuutta, ihmissuhteiden heikkenemistä ja vakavan ammatillisen keskustelun vähenemistä, huonommuudentunnetta, katkeruutta ja masentuneisuutta, kapinahenkeä, hämmentymistä ja lamaantumista, liiallisia odotuksia ja niistä seuranneita pettymyksiä, loppuunpalamista ja kyynisyyttä jne.

Pahinta näissä havainnoissa on kenties se, että erinomaisuuden eetoksen läpitunkemat koulunuudistukset näyttävät herkimmin invalidisoivan työhönsä kaikkien vakavimmin suhtautuvia opettajia. Juuri heistä on vaarassa tulla joko kyynisiä tai työuupumuksen uhreja. Jopa eräät uudistusten kiivaimmista puolustajista ovat huomanneet tämän vaaran:

”Koulutuksen nykyinen korkea profiili on kaksiteräinen miekka. Toisaalta yhteiskunnan ja hallintohenkilöstön entistä suuremmat odotukset voivat luoda voimakasta kiinnostusta ja halua omistautua työlle. Toisaalta suuret toiveet ilman toteuttamisideoita ja -kykyä merkitsevät täydellistä tilausta loppuunpalamiselle. Kehittämishankkeissa työskentely merkitsee puolestaan jatkuvaa vaatimusten lisääntymistä. (Fullan, 1994, 90)

Millainen on Suomen tilanne tässä katsannossa? On selvää, että mikä tahansa kansainvälisen kentän omaksuma diskurssi saa erilaiset ilmenemismuodot kansallisen koulutuspolitiikan tasolla. Vielä ilmeisempää on, että tuolle diskurssille rakentuva koulupolitiikka tuottaa erilaisia seurauksia ja vaikutuksia erilaisissa konteksteissa.

Millainen on suomalainen versio erinomaisuuden eetoksen koulupolitiikasta, ja mitä vaikutuksia sillä näyttäisi olevan meidän kouluissamme? Olemme (Simola, Rinne & Kivirauma, 2000) juuri raportoimassa Suomen osuutta Euroopan Unionin rahoittamassa kymmenen maan vertailevassa tutkimuksessa koulupolitiikan muutoksesta ja sosiaalisesta syrjäytymisestä. Pari selkeätä tutkimustulosta voi nostaa esiin tässä yhteydessä.

Ensinnäkin valtiollisella tasolla erinomaisuuden, tehokkuuden ja tuloksellisuuden diskurssi on kaikissa maissa hämmästyttävän samanlainen. Käsitys uuden koulutusparadigman olemassaolosta ja laajasta konsensuksesta poliittisen ja hallinnollisen eliitin keskuudessa näyttäisi siis saavan vahvistusta meidän tutkimuksessamme.

Toiseksi myös ne ongelmat, joista koulujen tasolla puhutaan, ovat yllättävän samanlaisia. Eurooppalaisten kollegojensa tavoin suomalaiset opettajat valittavat määrärahojen pienuutta, stressin, kiireen ja työtaakan kasvua, paperitöiden ja kokousten lisääntymistä. He pelkäävät lisääntyvän kilpailun tuovan eriarvoisuutta koulujen, opettajien ja oppilaiden välille, ja ovat havainneet kasvavaa etäisyyttä yhtäältä päättäjien ja opettajien, toisaalta koululle asetettujen tavoitteiden ja käytännön mahdollisuuksien välillä. Kaikki tämä näyttää liittyvän kouluille asetettuihin yhä suurempiin vaatimuksiin ja odotuksiin – ja siihen, että ne olisi toteutettava yhä pienemmillä voimavaroilla.

Yhdessä merkittävässä kohdassa poikkeamme kuitenkin selkeästi muista: suomalaisen koulun työn ja tulosten valvonta on kansainvälisessä katsannossa vähäistä. Viime vuosikymmenen alkuun mennessä poistettiin käytännöllisesti katsoen kaikki perinteiset opettajan työn kontrollin mekanismit² ja valtakunnallisten koulukokeiden perinneltähän meillä ei ylioppilaskirjoituksia lukuun ottamatta ole milloinkaan ollutkaan. Niinpä 1990-luku näyttäytyy suomalaisille opettajille ongelmineenkin lisääntyneen ammatillisen autonomian vuosikymmenenä. Toisaalta myös tämä myönteinen elementti on uhattuna, sillä koko ajan puhutaan ja huhutaan mitä moninaisimpien testien ja tulosmittareiden käyttöönotosta.

IV

Elämme siis aikaa, jota hallitsee *erinomaisuutta, tehokkuutta* ja *tuloksellisuutta* korostava diskurssi. jossa vain paras on kyllin hyvää ja keskinertaisuus kirosana. Jatkuva kehittäminen ja erottuminen muista nähdään menestyksen edellytyksenä. Pysähtyminen ja tavallisuus on mitättömyyttä ja kuolemaa. Kuitenkin tiedämme, että parhaita voi olla vain harvoja. Suuri enemmistö, tavalliset koulut tekevät kuitenkin musertavan osan kaikesta työstä. Niitä ei huipulle pyrkiminen saa syttymään.

Olisiko siis syytä siirtää koulupolitiikan, erityisesti koulun kehittämisen painopistettä erinomaisuuden sijaan *riittävyiden* suuntaan ja nostaa päämääräksi “*riittävän hyvä koulu*”? Seuraavassa nimitän tällaista vaihtoehtoiseksi tarjoamaani koulupoliittista miелensuuntaa *riittävyiden eetokseksi*.

Englantilainen lasten psykoterapian ja –analyysin klassikko, Donald Woods Winnicott (1896—1971) esitti joskus 1960-luvulla ajatuksen “riittävän hyvästä äidistä”, *good enough mother* (Winnicott, 1971; 1981; 1989). Yhtäältä hän pyrki näin helpottamaan äitien syyllisyydentunteita ja vakuuttamaan heille, ettei kukaan kykene olemaan “erinomainen” äiti, ja että sellainen olisi lapsellekaan tuskin hyvästä. Toisaalta Winnicott painotti muutamien yksinkertaisten mutta ratkaisevien perusasioiden tärkeyttä lapsen ensimmäisten elinkuukausien aikana, jolloin tämä on täysin riippuvainen äidistään, täysin hänen armoillaan.. Äidiltä edellytetään tällöin aivan erityistä uppoutumista ja antautumista äidin tehtävään. Tästä syystä yhteiskunnan tulisikin Winnicott’in mielestä turvata äitiydelle sellaiset taloudelliset ja sosiaaliset puitteet, että tämä omistautuminen on mahdollista.

Tässä lapsen tasapainoisen kehittymisen kannalta välttämättömässä omistautumisessa ei ole mitään ihmeellistä tai tavatonta. Niinpä se onnistuu Winnicottin mukaan parhaiten aivan “tavallisilta” äideiltä, kunhan he vain turvallisissa oloissa saavat seurata äidinvaistoaan. Ongelmia on hänen mukaansa lähinnä kolmenlaisilla äideillä: yksillä on jokin erityinen teoria siitä, miten lasta tulee hoitaa; toisilla on niin vaativa työ, ettei se mahdollista uppoutumista erityisesti äitiyden alkuvaiheen vaatimaan ehdottomaan hoivatyöhön; ja kolmannet äidit ovat liiaksi keskittyneitä suhteeseen omaan mieheensä.

Soveltakaamme Winnicottin ajatusta koulutukseen, erityisesti koulunuudistuksen strategioihin.

Siirtyminen erinomaisuuden painottamisesta riittävyden suuntaan toisi – mahdollisesti ja toivottavasti – mukanaan siirtymiä, joita seuraavassa luonnehdin, ensinnäkin, siirtymiseksi koulutusvisionäristä kohti koulutusrealismia; toiseksi, siirtymäksi ylimitoitetuista toiveista ja lupauksista kohti pienempiä, mutta mahdollisia muutoksia, ja kolmanneksi, siirtymäksi alueellisesta sattumanvaraisuudesta kohti toiminnan perusedellytysten turvaamista.

1. KOULUTUSVISIONÄRISMISTÄ KOHTI KOULUTUSREALISMIA

Kun julkishallinnossa 1980-luvun kuluessa menetettiin usko suunnittelun kaikkivoipaisuuteen, moni toivoi realistisemman ja analyttisemmän ajattelun voimistumista. On kuitenkin vahvoja perusteita väittää, että kävi päinvastoin. Suunnittelu-uskosta näytetään siirtytyn pikemmin visiouskon suuntaan. On syytä muistuttaa latinalaisperäinen sana *visio* alkuperäisestä merkityksestä. Se tarkoitti³ harhanäkyä, uskonnollisessa hurmostilassa koettua hallusinaatiota tai ilmestystä. Jos siis 1970-luvun suunnittelurationalismi tuijotti silmänsä sokeaksi asetettuihin tavoitteisiin, ei nykyinen visionärismi ole yhtään edeltäjänsä tarkkanäköisempi.

Tämä ei ole mitenkään yllättävää. Moderneissa yhteiskunnissa koulutus on saavuttanut myyttiset mittasuhteet. Sille asetetaan tätä nykyä valtavia toiveita ja sen piirissä toimivat ihmiset antavat myös itse suuria lupauksia. Viimeistään 1960-luvulta lähtien uskottiin koulutuksen olevan parasta sosiaalipolitiikkaa. Nyt sen merkitys taloudelliselle kehitykselle ja kilpailukyvyllä kuvitellaan saman tapaiseksi. Eräs yhdysvaltalainen koulutussosiologi (Meyer, 1986) onkin sanonut massakoulutuksen olevan "modernin yhteiskunnan uskonnollinen perusta". Kuitenkin koulutus kattaa edelleenkin marginaalisen osan ihmisen elämästä, erään äskettäisen laskelman mukaan (Rinne & Salmi, 1998, 85) siihen käytetään Suomessa keskimäärin 3% valveillaoloajasta koko elämän aikana.

Kun tutkii koulunuudistusten historiaa ja nykyisyyttä, tulee mieleen erään suomalaisen ajattelijan äskettäin esittämä ironinen idea sivutuotteistetusta maailmasta (Nevanlinna 1999): Kaikkein tärkeimmät asiat ovat aina sivutuotteita, jotka menetetään jos niihin pyritään. Rakkaus, onni ja armo mutta myös erinomaisuus ja menestys pakenevat tavoittelijaansa. Niinpä on ajateltavissa, että koulutuksellista erinomaisuuttakin voi syntyä vain riittävän hyvien koulujen työn sivutuotteena.

Koulutuksessakin toivoisi ajan lähestyvän, jolloin uskottaisiin, että todellisuutta ei voi käskä sen

paremmin suunnitelmilla kuin visioillakaan. Jos koulunuudistuksen satavuotinen historia jotain opettaa, se opettaa sen, että uudistukset kyllä muuttavat koulua, mutta harvoin siihen suuntaan kuin on aiottu. Uudistuksen sivutuotteina, toiminnan tarkoittamattomina tuloksina syntyy sekä negatiivisia että positiivisia seurauksina ja vaikutuksia. Tavoitteisiin tai visioihin tuijottaminen heikentää kykyämme nähdä noita odottamattomia vaikutuksia, ja vie meiltä mahdollisuuden aktiivisesti karsia vahingollisia ja tarttua hyödyllisiin.⁴

2. YLIMITOITETUISTA TOIVEISTA JA LUPAUKSISTA KOHTI MAHDOLLISIA MUUTOKSIA

Kulttuurillamme on taipumus pitää koulutusta kaikkivoipana, nähdä se ratkaisuksi yhteiskunnan kaikkiin ongelmiin. Meillä – kuten myös muualla länsimaissa – on erittäin vahva perinne suunnitella koulutusta ja sen kehittämistä lähtien koulutukselle asetetuista toiveista, odotuksista ja vaatimuksista, tai nyttemmin visioista. Lähteä siis pikemminkin siitä, millainen koulun *tulisi olla* kuin siitä millainen koulu *on*.

Yksi koulunuudistuksen historian opetuksia on myöskin se, että tärkeämpää olisi tutkia sitä, miten koulut muuttavat uudistuksia kuin sitä miten uudistukset muuttavat kouluja (esim. Tyack & Cuban 1995). Tämän opetuksen mukaan koulutuspoliittisen ohjelman ja sen toteutumisen välillä on huikea ja monipolvinen etäisyys, jossa viimeisen sanan saavat aina kentän toimijat, *street-level bureaucrats*, tässä tapauksessa opettajat.

Jotta siis olisi edes jonkinlaista toivoa tietyn uudistuksen toteutumisesta koulun arjessa, olisi kahden vähimmäisehdon täytyttävä: Ensinnäkin uudistussuunnitelman tulisi perustua järjelliseen analyysiin koulun todellisuudesta. Toiseksi opettajat tulisi saada uudistuksen taakse. Edellinen ehto on siis luonteeltaan analyttinen, jälkimmäinen realistinen. Näin suuntaisimme koulunuudistusvoimamme perusasioihin, pieniin uudistuksiin, ehkei niin näyttäviin kuin visionäärit haluaisivat, mutta mahdollisiin.

3. ALUEELLISESTA SATTUMANVARAISUUDESTA KOHTI PERUSEDellyTYSTEN TURVAAMISTA

Siirtyminen erinomaisuuden palvonnasta riittävyyden korostamiseen tuo uudella tavalla keskusteluun myös ne perusedellytykset, jotka jokaisella oppilaitoksilla tulisi olla tehtävänsä toteuttamiseksi. Kun erinomaisuus koskee parhaimmillaankin vain muutamia oppilaitoksia,

riittävyysdiskurssi sulkee sisäänsä kaikki. On kysyttävä, mitkä ovat ne perusedellytykset, joiden vallitessa erinomaisuuden sivutuotteistuminen ja koulutodellisuuteen asti vaikuttavat uudistushankkeet olisivat mahdollisia.

On vaikea löytää järjellisiä ja hyväksyttäviä perusteita sille, että köyhässä tai välinpitämättömässä kunnassa luokkien oppilaskoot saisivat olla suurempia kuin muualla maassa tai miksi koulupsykologeja, erityisopettajia tai tukiopetusta olisi saatavilla vain maan tietyissä osissa. Yhtä järjetöntä ja vastemielistä on se, että tällaisten riittävän hyvän koulunpidon perusedellytysten pitäisi olla pois kunnan muusta toimeliaisuudesta. Alkeellisinkin oikeudenmukaisuus edellyttää, että ne kustannetaan valtakunnan yhteisistä varoista.

Mutta viimeistään tässä kohtaamme erinomaisuuden eetoksen vetovoiman taloudellisen ytimen. Se lupaa menestystä – siis muutamien koulujen menestystä – ilman taloudellisten voimavarojen lisäystä: se siis vain sanoo, että voimavarat on jaettava uudelleen. Riittävyysdiskurssi sen sijaan vaatii perusedellytysten turvaamista kaikille, eikä se Suomenkaan tilanteessa onnistu ilman kokonaisresurssien lisäystä. Siihen pitäisi olla täydet perusteet ja myös kaikki mahdollisuudet. OECD:n tilastoissa Suomi on jo romahtanut hävettävän alas, ja esimerkiksi keskimääräinen oppilasluku opettajaa kohti peruskoulussa on muihin pohjoismaihin verrattuna yli puolitoistakertainen⁵.

Jollei kohennusta peruskoulun resursseissa tapahdu, saatamme pian joutua yhtymään Talouselämä-lehden kriittisen kouluartikkelin otsikkoon viime maaliskuulta: 'Koulu mätänee'. Huomattakoon kuitenkin, että silloinkin erinomaisuutta joidenkin koulujen osalta voidaan epäilemättä juhlia. Sellaisessa tilanteessa erinomaisuus voi kuitenkin kukoistaa vain mädännäiskasvina, kasvina joka imee voimansa muiden jäännöksistä. Mutta se on käypää koulupolitiikkaa maailmassa, jossa voittaja korjaa potin, *winner takes all*.

* * *

Jos tulevaisuus siis olisi pelkkää jatkumoa nykyisyydestä, se ei olisi ainakaan peruskoulutuksen osalta kovinkaan valoisa. Yhä suurempaa eriarvoistumista, varhaisempaa syrjäytymistä, heikompia oppimistuloksia, kasvavaa turhautumista ja kyynisyyttä, lisääntyviä burnutteja ja pettymyksiä. Ja valtaosa tästä kaikesta tulee tietenkin yhteiskunnastamme, maailmastamme, kulttuuristamme. Siis sellaisista lähteistä, joille koulu ei voi oikeastaan yhtään mitään.

Mutta juuri tästä syystä ovat niin näyttävät näennäis uudistukset kuin sankarillinen pään seinäänhakkaaminenkin yhtä kehoja strategioita. Jos pakotamme koulun yrittämään mahdotonta, se voi menettää myös mahdollisen. Tarvitaan siis analyysiä, tarvitaan realismia, ja tässä tieteellä on tehtävänsä. Tunnetun ranskalaisen sosiologin sanoin (Bourdieu & Wacquant 1995, 75, 235), yhteiskuntatieteen suuri tehtävä on vapauttaa meidät vapauden illuusioista ja väärästä uskosta illusorisiin vapauksiin, ja tätä kautta auttaa meitä näkemään moraaliset velvollisuutemme siellä missä todelliset vapautemme ovat.

Kirjallisuusviitteet

- Alladin, I. (1995). Equality and excellence in education: Contradictions of recent educational reforms. Teoksessa J. Zajda, K. Baccus & N. Kach (Eds.). *Excellence and and quality in education*. Albert Park: James Nicholas Publishers. Pp. 23-33.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. Buckingham, Open University Press.
- Ball, S. J. (painossa). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. In A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (Eds.). *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu, Joensuu University Press.
- Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki, Painatuskeskus.
- Guthrie, J. W. (1997). Globalization of Educational Policy and Reform. Teoksessa L. J. Saha (Eds.). *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon. Pp. 878-883.
- Halpin, D. & Troyna, B. (1995). The politics of education policy borrowing. *Comparative Education* 31(3): 303-310.
- Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education* 34(2): 131.
- Meyer, J. W. (1986a). Types of explanation in the sociology of education. Teoksessa J. G. Richardson (Eds.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Pp. 341—359.
- Nevanlinna, T. (1999). *Hyväkuntoisena taivaaseen*. Helsinki, Tammi.
- Rinne, R. & Salmi, E. (1998). *Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena*. Tampere, Vastapaino.
- Simola, H. (2000). Firmly bolted into the air: Wishful rationalism as a discursive basis for educational reforms? In Ball, S. J., (Ed.) (2000). *Sociology of Education. Major Themes, vol. IV*. London: Routledge / Falmer. Pp. 2112-2138.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. (2000) Shifting Responsibilities, Insolvent Clients and Double-bound Teachers – the Appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland? A paper presented in the Annual Meeting of the Finnish Society of Education, Nov 24, 2000, Turku.

- Smyth, J. & Dow, A. (1998). What's wrong with outcomes? Spotter planes, action planes and steerage of educational workplace. *British Journal of Sociology of Education* 19(3): 291-303.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London, Routledge.
- Taylor Desmond, C. (1996). *Shaping the Culture of Schooling: The Rise of Outcome-Based Education*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Walker, A. & Stott, K. (2000). Performance Improvement in Schools. A Case of Overdose? *Educational Management & Administration* 28(1): 63-76.
- Whitty, G. & Edwards, T. (1998). School Choice Policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance. *Comparative Education* 34(2): 211_227.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham, Open University Press.
- Winnicott, D. W. (1971) *Therapeutic consultations in child psychiatry*. New York: Basic Books.
- Winnicott, D. W. (1981) *Lapsi, perhe ja ympäristö*. Espoo: Weilin + Göös
- Winnicott, D. W. (1989) *Psycho-analytic explorations*. London: Karnac Books.

Loppuviitteet

¹ On puhuttu myös *tulosorientoituneesta* (outcome-based education, OBE) koulutusajattelusta, jossa tulosten mittauksella, kontrollilla ja julkistamisella on ollut keskeinen sija (ks. esim. Taylor Desmond 1996; Smyth & Dow 1998)

² Tällaisia olivat koulutarkastajajärjestelmä, pakolliset ja määrämuotoiset lukujärjestykset ja opetuspäiväkirjat, koulu- tai opetushallituksen suorittama oppimateriaalien hyväksyntämenettely sekä yksityiskohtainen valtakunnallinen opetussuunnitelma.

³ Ks. Uusi sivistyssanakirja, toim. Annukka Aikio. Otava 1969; Veli Valpolan Suuressa sivistyssanakirjassa (WSOY 2000) merkitykset ovat muuttuneet seuraavasti: (1) näky, näkeminen, näkemys (2) kuvitelma, vars. tulevaisuutta koskeva, (3) harhanäky (4) usk. hurmostilaan liittyvä ilmestys.

⁴ Olen käsitellyt tätä 'toiveiden rationalismiksi' kutsumaani ongelmaa yksityiskohtaisemmin toisaalla (Simola 2000).

⁵ Ks. Education at a Glance 2001. Talouselämä 3/2001 viittaa artikkelissaan 'Koulu mätännee' kansainvälisiin tilastoihin ja väittää, että oppilas /opettaja –suhdeluku pohjoismaisissa peruskoulussa olisivat tätä nykyä seuraavat: Suomi 18, Ruotsi 12, Norja 12.4, Islanti 11.6 ja Tanska 10.