

3

Mennyt ja tuleva koulutuspuheessa

Käsitehistoriallinen näkökulma

Elina Hakoniemi & Pauli Kettunen

**Luku tarkastelee suomalaisen koulutuspuheen ajallisuutta käsitehistoriallisella tutkimusotteella. Kun ennen puhuttiin sivistyksestä, tasa-arvosta ja demokratias-
ta, nykyään painottuvat haasteet, investoinnit, toimintaympäristöt ja yrittäjäyys. Luku tarkastelee tätä muutosta ja kysyy, mistä laajemmasta muutoksesta koulu-
tuksen suhteessa menneeseen ja tulevaisuuteen kielellinen muutos kertoo. Onko
edistyksen kieli korvautunut kriisin käsitteistöllä, ja muuttuuko samalla myös kä-
sitys koulutuksen tehtävästä – ja siitä, millaista tulevaisuutta sen on tarkoitus ja
mahdollista rakentaa?**

Johdanto

Kasvatuksen ja koulutuksen sanasto pursuaa ajan käsittämisen ja käsitteellistämisen välineitä. Ne kuvaavat etenemistä, valmistautumista, ennakoimista ja suunnittele-
mistä, toisin sanoen sitä, mitä on ladattu kehityksen ja edistyksen käsitteisiin. Monet ovat viime vuosikymmeninä päättelleet, että näiden käsitteiden varaan raken-
tuva modernisaatiokertomus on menettänyt tulevaisuuteen suuntaavan voimansa.

Modernisaatiokertomuksen ehtymistä on kuvattu käsitepareilla, jotka esittä-
vät siirtymää jostakin johonkin. Tutuin on erilaisin evidenssein kuvattu siirtymä
modernista postmoderniin. On kehitelty myös nimenomaan ajan kokemiseen, kä-
sittämiseen ja käsitteellistämiseen keskittyviä siirtymäkuvauksia. Käsitehistorian
saksalaista uranuurtajaa Koselleckia seuraten on tunnistettu kulttuurisilta ja elä-

mänkulkuun liittyviltä konteksteiltaan, kestoiltaan ja muutosrytmeiltään vaihtelevaa ajallisuutta ja kysytty, miten aikakokemusten moninaisuus käsitteellisesti synkronoidaan. Norjalaiset kulttuurihistorioitsijat Jordheim ja Wigen (2018) ovat päättelleet, että kriisi on tullut edistysksen tilalle aikakokemuksia synkronoivaksi keskuskäsitteeksi.

Tavoitteemme ei tässä ulotu siihen, että kehitteisimme uutta argumenttia aikakokemusten synkronointia koskevaan historiateoreettiseen keskusteluun (sen alustuksena ks. Jordheim, 2014). Edistyksestä kriisiin siirtymisen teesi on kuitenkin virikkeenä, kun tarkastelemme koulutuspuheessa konstruoituja tulevaisuuksia ja niiden muutoksia. Tämä edellyttää historiallista lähestymistapaa, jolle ajan kokeminen, käsittäminen ja käsitteellistäminen on yhteiskunnallisen toiminnan ja toimijuuden olennainen ulottuvuus. Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuskentillä tämän huomioonottaminen osoittautuu erityisen tärkeäksi ja tähän ulottuvuuteen keskittyvälle tutkimukselle on tilausta.

Kun koulutuspolitiikan, koulutusjärjestelmän ja erilaisten oppimisympäristöjen toimijat määrittelevät kasvatuksen ja koulutuksen merkityksiä, he suhteuttavat nykyisyydessään mennyttä ja tulevaa. Näin luodut muutoksen kuvat esittävät sekä menneestä tulevaan kantautuvia jatkuvuuksia että vanhan väistymistä ja uuden tulemistä. Kasvatuksella ja koulutuksella vastataan muutokseen ja aikaansaadaan muutosta.

Tarkastellessamme suomalaisen koulutuspuheen muutoskuvia ja niiden muuttumista käsittelemme kieltä toimintana, jolla todellisuutta jäsennetään tiedon ja toiminnan kohteiksi. Käsiteltävänä on muutoksen käsitteellistäminen ja tämän käsitteellistämisen muutos. Historiallis-empiirisen osuuden tehtävänä ei ole valmiiden tutkimustulosten esittely, vaan se palvelee käsitehistoriallisen lähestymistavan perustelemista. Ensin esittelemme ja perustelemme tätä lähestymistapaa pohtimalla, miten todellisuuden käsittäminen ja käsitteellistäminen ajallistui modernin historiakäsitteiden myötä ja miten tämä käsitys on kehystänyt koulutuksen merkitysten määrittelyjä. Sen jälkeen konkretisoimme käsitehistoriallista lähestymistapaa siten, että kehittelemme koulutuspuheen muutosta koskevaa kysymyksenasettelua sekä aineistomme ja sen käsitehistoriallisen lukutavan mahdollistamia vastauksia.

Käsitehistoriallinen lähestymistapa

Puhumme 'lähestymistavasta'. Tällä korostamme teoreettisen ja metodologisen ulottuvuuden erottamattomuutta käsitehistoriallisessa tutkimuksessa. Teoreettisuus toteutuu yhteiskunnallisen kielellisen ilmiön historiallisessa kontekstuaalisuudessa, jossa osoitetaan ja tulkitaan sen merkityksiä. Tällaisen interpretivistisen lähestymistavan yhteydessä metodologialla on järkevää tarkoittaa, Reediä (2011) seuraten, tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin kuuluvan teoreettisen reflektion periaatteita ja toteuttamistapoja. Yksikössä käytettävä 'metodi' – tien tarkkailua tarkoittavasta kreikan ilmaisusta tuleva sana – soveltuu näin ymmärretyyn metodologi-

an synonyymiksi, kun taas metodit monikossa, menetelmät, ovat erilaisia aineiston analysoinnin välineitä.

Käsitehistorian alle mahtuu erilaisia tutkimusotteita. Moninaisuutta kuvastavat jo saksalaisen *Begriffsgeschichte*-käsitteen vaihtoehtoiset englanninkieliset käännökset *the history of concepts* ja *conceptual history*. Käsitteiden historian, *the history of concepts*, tunnetuimpia tuotoksia ovat olleet keskeisten poliittisten käsitteiden tutkimukset (Suomessa erityisesti Hyvärinen ym., 2003). *Conceptual history* ilmaisee käsitehistorian laajempaa käsittämistä. Senkin sisälle sopii yksittäisten käsitteiden historia samoin kuin käsitehistorian profilointi erityisenä, poikkeusteellisuutta ja kansainvälistä vertailua korostavana tutkimusalana, jolla kehitellään uusia *digital humanities* -menetelmiä *big data* -tekstimassojen analysointiin. Käsitehistoria voidaan kuitenkin ymmärtää myös väljemmin lähestymistapana, 'tutkimusasenteena' (Marjanen & Ihalainen, 2022), joka on merkityksellinen monien erilaisten tutkimusaiheiden yhteydessä.

Historiantutkimuksen konventionaalinen lähdekritiikki vaatii, että tutkija koettaa tavoittaa menneen toiminnan sen omilla ehdoilla ja välttää projisoimasta omia todellisuuden hahmottamisen ja jäsentämisen tapojaan menneiden toimijoiden tekoihin ja tavoitteisiin. Käsitehistoriallinen lähestymistapa johdattaa pidemmälle. Tutkijan 'aikasidonnaisuutta' ei supisteta 'objektiivisuuden' ongelmaksi (vrt. Tommila, 1978), eikä tutkijan ja tutkittavien kielten erilaisuutta ajatella vain sumuverhona, joka yritetään läpäistä menneen todellisuuden tavoittamiseksi. Sen sijaan todellisuuden kielellistä konstruointia tarkastellaan tutkittavan toiminnan olennaisena osana. Siitä jäänyttä aineistoa tulkitessaan tutkija reflektoi, kontekstualisoi ja historiallistaa myös omia tapojaan käsittää ja käsitteellistää maailmaa.

Historia on mielekästä käsittää, ei menneisyyden synonyymiksi, vaan menneisyyden merkityksellistämiseksi kulloisessakin nykyisyydessä ja siinä avautuvissa ja rajautuvissa tulevaisuuden odotuksissa. Historiantutkimus sijoittuu paljon laajemmalle historian eli menneen merkityksellistämisen kentälle, kuten Kalela (2000) on korostanut. Samalla historiantutkimukselta voidaan vaatia, että se sisällyttää kohdealueeseensa sen, miten menneet toimijat merkityksellistivät menneisyyttään tulevaisuuden odotuksissaan. Käsitehistoriallinen lähestymistapa ottaa tämän vaatimuksen erityisen vakavasti.

Kun tarkastelemme käsitehistoriallisesta näkökulmasta kasvatus- ja koulutuspuheessa tehtävää menneen ja tulevan suhteutusta, tärkeäksi yleiseksi kontekstiksi osoittautuu se, miten moderni historiakäsitys on suunnannut menneen merkityksellistämistä. Koselleckin tuella voidaan sanoa, että moderni historiakäsitys ja sen ehdollistama moderni politiikkakäsitys kehittyivät eurooppalaisessa sivistysajattelussa 1500-luvulta lähtien ja erityisesti 1700-luvulla pyrkimyksistä hallita kokemusten ja odotusten välille avautunutta kuilua. Vanhaa rikkovien, uutta luovien ja yhteyksiä laajentavien peruuttamattomien muutosten käsittämiseen ei riittänyt, että tapahtumista etsittiin menneiden toistoja ja tulevien ennusmerkkejä tai että historia toimi moraalisten ja poliittisten opetusten varastona. Uuden ajan perspektiivistä tapahtumat tulivat ainutkertaisiksi niin, että etenevä aika sekä erotti että yhdisti niitä

ja niitä voitiin tarkastella toistensa syinä ja seurauksina. Historian käsite ajallistui. Se alkoi viitata sekä nykyisestä erilliseen menneisyyteen että menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta yhdistävään prosessiin, jota kuvattiin kehityksen ja edistykseen käsitteillä.

Ajallistunut historia merkitsi erityisen historiallisen ajan hahmottumista. Elämänmenossa koetun ajan luontosidonnaisuutta, toistuvuutta ja monikerroksisuutta tämä ei hävittänyt, mutta moderni historiakäsitys – ranskalaisen historioitsijan Hartogin (2015) käsittein moderni historiallisuuden regiimi – antoi tapahtumille ja teoille uuden tulkintakehyksen. Historiallinen aika läpäisi ja ajallisti muitakin käsitteitä kuin historian. Silloittaessaan kokemusten ja odotusten kuilua käsitteet toimivat ”historiallisen liikkeen ohjausvälineinä” (Koselleck, 1979, s. 344). Nämä ’liikkekäsitteet’ saattoivat kuvata sitä, mikä ajateltiin historiankulun omaksi logiikaksi, kuten tekevät kehityksen ja edistykseen käsitteet sekä toisiaan seuraavien aikakausien luonnehdinnat. Päämäärää ja toimijuutta määrittäviä ohjausvälineitä olivat puolestaan selvimmin ’ismit’, joista tuli 1800-luvun aikana ideologioiden nimiä ja poliittisten kamppailujen keskeistä käsitteistöä. ’Prosessikäsitteet’, kuten demokratisoituminen/demokratisoiminen, kuvaavat joko liikettä tai sen tuottamista – yhteiskunnan muuttumista tai muuttamista.

Esimerkki käsitteiden uudennaisesta ajallistumisesta on taivaankappaleiden toistuvaan kiertoon viittaneen ”revoluution” muuttuminen yhteiskunnan syvää peruuttamatonta muutosta tarkoittavaksi käsitteeksi (Koselleck, 2006, ss. 240–251). ”Vallankumous” on toisella tavoin kiinnostava sana. Kun perifeerisen maan kieltä 1800-luvun puolivälissä käännösten avulla jalostettiin politiikan ja tieteen tarpeisiin, käännettävien sanojen muualla jo väistyneet merkitykset voitiin jättää huomiotta. Samalla jäi sivuun, että nämä merkitykset edelleen vaikuttivat konnotaatioina, jotka saattoivat huomattavasti poiketa uuden käännössanan mielleyhtymistä. Uhkaavan mullistuksen merkitys oli helpompi ladata ”vallankumoukseen” kuin ”revoluutioon” (Alapuro, 2003). Kaiken kaikkiaan käännöksillä oli poliittis-kulttuurisiin konteksteihin liittyneet edellytyksensä ja muutosten käsitteellistämistapojen eroina näkyneet seurauksensa.

Brittiläinen poliittisen ajattelun tutkija Skinner (1989) pitää tärkeänä kiinnittää huomiota kolmeen seikkaan jonkin termin esiintymisessä: mihin termi viittaa eli mitä ovat sen merkityssisällöt, millaisissa yhteyksissä sitä käytetään ja millaisia arvolatauksia siihen sisällytetään. Mennyt ja tulevaa suhteuttavat käsitteet ovat kaikilta näiltä osin kiistanalaisia ja muuttuvia. Tämä pätee selvästi esimerkiksi uudistuksen käsitteeseen. Tulevaisuutta koskevissa kamppailuissa ovat asettuneet vastakkain erilaiset käsitykset siitä, mikä nykyisyydessä on häviävää ja joutaa menneisyyteen, mikä taas pysyvää ja tulevaisuuteen varjeltavaa. Tulevaisuuden ovat vaarantaneet joko reformit, joilla puututaan kehityksen omalakiseen kulkuun, tai se, että torjutaan edistykseen vaatimat uudistukset (Hirschman, 1991). Käsitykset edistykseen voimanlähteistä ovat poikenneet. Yhteisen hyvän on ajateltu muodostuvan siitä, että omaa etuaan ajavien yksilöiden toiminta tuottaa hyviä tarkoittamattomia seurauksia, tai sen on katsottu syntyvän yhteiskunnan tietoisesta suunnitte-

lusta. Vähittäisen kehityksen lineaarisia kuvia vastaan ovat asettuneet käsitykset konfliktien, kriisien ja vallankumousten tietä toteutuvasta edistyksestä.

Historian käsitettä on voinut käyttää – Koselleckin mukaan 1700-luvulta lähtien – yksikössä ilman määreitä, viittaamaan sellaisenaan ihmiskunnan ja maailman historiaan. Tulevaisuutta koskevan kamppailun aatteellisen ja kielellisen kehityksen rakenneosana historiaan yhdistyi kuitenkin toinen väkevä voima, kansakunta. Ajatus kansakunnista maailmanhistorian keskeisinä toimijoina rakentui modernin historiakäsityksen olennaiseksi osaksi 1800-luvulla. Kansakunnat sijoittuivat maailmanjärjestyksen eri paikkoihin ja maailmanhistorian eri kehitystasojille, ja niillä kullakin oli oma ainutlaatuinen historiansa. Nationalismi oli ja on yhtä aikaa universalistista ja partikularistista: se luo ja ylläpitää käsitystä kansakuntien varaan rakentuvasta maailmanjärjestyksestä sekä sitouttaa yksilön oman kansakuntansa jäsenyyteen (Hobsbawm, 1992; Calhoun, 2007; Kettunen, 2024).

Kasvatuksen ja koulutuksen käytännöt ovat muovautuneet modernin historiakäsityksen ja siihen yhdistyvän nationalismin ehdollistamina, ja ne ovat tuottaneet ja vahvistaneet tätä kehystä. Kasvatuksessa ja koulutuksessa on rakennettu kansallisia identiteettejä, instituutioita ja intressejä. Nämä ovat kehystäneet koulutuksen yhteiskunnallisten ja yksilöllisten merkitysten määrittelyä, arvioita kansakunnan koulutustarpeista sekä eri elämänvaiheissa ja erilaisissa yhteiskunnallisissa asemassa olevien kansakunnan jäsenten oppimisedellytyksistä ja -tavoitteista. Muuttuvuus ja kiistanalaisuus on ollut ominaista näille kulloinkin käsillä olevaa muutosta – meneen ja tulevan suhdetta – koskeville määrittelyille ja arvioille.

Kun käsitehistoriallinen tarkastelu kohdistuu tavoitteellisuudesta tietoiseen toimintaan, on tarpeen korostaa käsitehistorian avoimuutta suhteessa muihin kielellisten käytäntöjen tutkimuksen lähestymistapoihin, kuten diskurssianalyysiin ja retoriikan tutkimukseen. Käsitteet saavat merkityksensä, käyttöyhteytensä ja arvolutauksensa vaihtelevia säännönmukaisuuksia noudattavissa ja sisällöltään eri tavoin rajautuvissa diskursseissa. Ne toimivat retorisisina välineinä, joilla toimintaa perustellaan, oikeutetaan ja tuomitaan, luodaan ja rikotaan rajoja, yhdistetään ja erotetaan asioita. Poliitikantutkija Palonen on Skinnerin inspiroimana kehitellyt retorisen ja käsitehistoriallisen analyysin yhdistävää tekstien luentaa (esim. Palonen, 1997, s. 60). Tämä on ilmeisen perusteltu yhdistelmä silloin, kun tarkastellaan kulloissakin nykyisyydessä rakennettavia käsityksiä käsillä olevasta muutoksesta.

Edistyksestä kriisiin?

Eksistentiaalisten uhkien maailmassa ei ole vaikeata pitää uskottavana arviota, jonka mukaan ajan kokemisessa edistys on väistynyt kriisin tieltä. Jordheimin ja Wigninin (2018) arviota on kuitenkin mielekästä muovata edistuksen ja kriisin suhdetta koskevaksi hypoteesiksi. Sekä edistys että kriisi ovat kuuluneet tulevaisuudenodotuksiin, mutta niiden suhde on muuttunut.

Jatkuvaan edistykseen luottava toimijuus ei ole maailmasta hävinnyt, miten edistys ymmärretäänkin. Toisaalta myös kriisi on ollut vanhastaan osa modernia historiakäsitystä. Siinä tämä antiikin lääketieteestä kaikille elämän ja tiedon alueille laajentunut käsite on saanut Koselleckin (2006) mukaan kolme erilaista merkitystä. Ensiksikin kriisi on viitannut johonkin lopulliseksi ajateltuun ratkaisuun, teologisena lähtökohtana viimeinen tuomio. Toisessa merkityksessään se on ollut periodisoiva käsite, joka kuvaa yhden ajanjakson päättävää ja toisen aloittavaa murrosta. Kolmanneksi se on ollut prosessikäsite, kestokriisi, jota ylläpitää kussakin ainutkertaisessa tilanteessa toistuva ratkaisun pakko.

Edistymisen ja kriisin käsitteet toimivat tässä analyysin heuristisina välineinä pikemmin kuin koulutuskentän toimijoiden kirjoituksista jäljitettävänä sanoina. Viittaamme niillä erilaisiin tapoihin sisällyttää mennyttä ja tulevaa suhteuttava muutos kasvatuksen ja koulutuksen perusteluihin. Usein perusteluna on ollut sellaisen muutoksen aktiivinen tuottaminen ja edistäminen, jota on vaihtelevin sanoin kuvattu ajalliseksi etenemiseksi parempaan, edistykseksi. Kuitenkin perusteluja on haettu myös kriisin käsitteen avaamasta välttämättömyyksien ja vaatimusten perspektiivistä. Muutoksesta selviytyminen tai muutoksen torjuminen on näyttänyt vaativan kasvatusta ja koulutusta. Tällaisellakin reaktiivisella perustelulla on pitkä historia.

Aktiivisten ja reaktiivisten perustelujen painotukset ja keskinäiset suhteet ovat kuitenkin vaihdelleet ja muuttuneet. Tämä koskee myös odotetun, toivotun, vastattavan tai vastustettavan muutoksen sisältöä. Koulutuspuhetta koskevan esiympäristön pohjalta oletamme, että muutokuvien ja tulevaisuudenvisioiden muutoksia ja niihin liittyviä poliittisia ristiriitoja voidaan jäljittää joidenkin keskeisten käsitteiden käyttötavoista.

Olemme kiinnostuneita siitä muutoksesta, jonka tuloksia näemme nykyisen koulutuspuheen konstruomisissa tulevaisuuksissa. Haemme koulutuspuhetta edustavista teksteistä erityisesti sivistyksen, tasa-arvon, demokratian, haasteen, toimintaympäristön, investoinnin ja yrittäjyyden käsitteitä. Niiden suosiota, merkityssisältöjä, käyttöyhteyksiä, arvolatauksia sekä keskinäissuhteita tarkastelemalla testaamme ja tarkennamme oletustamme muutoksesta siinä, miten ajallisuutta käsitellään ja käsitteellistetään koulutuspuheessa.

Kyseisten käsitteiden valikointia on ohjannut näkemyksemme niiden keskeisyydestä koulutuspuheessa. Aiemman tutkimuksen perusteella voimme yleistää, että aikana, jota jälkikäteen kutsutaan hyvinvointivaltion rakentamiskaudeksi, koulutuksen perusteluihin kuuluivat *sivistyksen*, *tasa-arvon* ja *demokratian/kansanvallan* käsitteet (Hakoniemi, 2025; Kettunen ym., 2012). Samalla koulutuspolitiikan ja -suunnittelun tuottamaan aineistoon syventymättäkin voi sanoa, että *haaste* on nykyisen julkisen keskustelun ja myös koulutuspuheen suosituimpia sanoja eli avainkäsitteitä. Haasteen lähde on *toimintaympäristössä*, joka muodostuu esimerkiksi globaalin talouskilpailun tai geopolitiikan välttämättömyyksistä ja jonka muutoksia on koetettava ennakoida (Kettunen, 2011). Tulevaisuudennäkymiin tuo toiveikkautta talouden kielestä omaksuttu käsite *investointi*. Se luo mielikuvan haasteiden ja riskien aktiivisesta ja suunnitelmallisesta määrittelemisestä ja hallitsemisesta. Yk-

silö, joka oivaltaa tärkeäksi investoida omaan tulevaisuuteensa, oppii käsittelemään elämäänsä yrittäjän ottein. Yritteliäisyys on koulukasvatuksen vanha hyve, mutta uudessa *yrittäjyyskasvatuksessa* se samastuu yrittäjän eetokseen.

Tunnistamme koulutuspuheen tuottamisessa kolme toimijuuden ja vallankäytön tasoa. Ensimmäisellä on kyse koulutuspolitiikasta, toisella koulutusjärjestelmän rakenteista ja toimintatavoista ja kolmannella opettamisen ja oppimisen käytännöistä. Kaikilla näillä tasoilla tuotetaan puhetta siitä, miksi ja mihin koulutetaan. Samat teemat läpäisevät eri tasoja: puolueet saattavat arvioida ohjelmissaan koululuokkien ongelmia ja opettajat opetustyössään kansantalouden muuttuvia työvoimatarpeita. Näkökulmat avautuvat kuitenkin koulutuksen merkityksiä määrittävien valtarakenteiden eri tasoilta.

Aineistomme rajoittuu koulutusta käsitteleviin puolueiden ohjelmiin sekä koulutuskentän toimintaa ohjaaviin opetus- ja muihin suunnitelmiin ja niiden valmistelusta ja suunnittelutyöstä syntyneisiin asiakirjoihin. Olemme kartoittaneet tarkasteltavien käsitteiden esiintymistä POHTIVA-tietokantaan sisältyvistä sosiaalidemokraattisen puolueen (SDP), maalaisliiton/keskustan (Kesk) ja kokoomuksen (Kok) koulutus- ja sivistyspoliittisista ohjelmista 1950–2020-luvulta. Lisäksi olemme hakenneet Valtioneuvoston julkaisuarkistosta (Valto) koulutuspoliittisia julkaisuita pääasiassa 1990–2020-luvulta. Muilta osin nojaamme aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Aineisto antaa mahdollisuuden tarkentaa ja testatakin koulutuspuheen muutosta koskevaa, käsitehistoriallista lähestymistapaa perustelevaa esiyymmärrystämme, mutta tutkimusprosessin jatkaminen kattavaksi empiiriseksi analyysiksi vaatisi aineiston täydentämistä sekä analyysin tekemistä läpinäkyvämmäksi. Digitoitu aineisto mahdollistaa avainsanojen hakuun perustuvan käsitehistoriallisen tulkinnan, jonka toteuttamisessa olemme käyttäneet AntConc-ohjelmaa. Emme sovelle *big data* -aineistojen käyttöön kehiteltyjä tietokoneavusteisen kaukoluennan menetelmiä, vaan keskitymme tekstien lähilukuun ja tutkimuskirjallisuutta hyväksikäyttävään tulkintaan.

Sivistys, tasa-arvo ja demokratia

Sivistys, tasa-arvo ja demokratia/kansanvalta olivat hyvinvointivaltion rakentumiskauden avainkäsitteitä myös koulutuksen kentällä. Niiden avulla määriteltiin koulutuksen merkitystä yhteiskunnallisten rakenteiden ja yksilöllisen ja kollektiivisen toimijuuden muutoksessa sekä kansakunnan tulevaisuudennäkymissä. Käsitteillä saatettiin ilmaista sellaista, mitä pidettiin viimekätisinä, itseisarvoisina tavoitteina, mutta myös kansallisen menestyksen ja kilpailukyvyn välttämättömiä edellytyksiä. Vähintään tässä mielessä arvostettuina asioina sivistys, tasa-arvo ja demokratia näyttävät elävän kasvatuksen ja koulutuksen perusteluissa myös laajentuvan hyvinvointivaltion ajan päätyttyä 1980-luvulla. On kuitenkin syytä kysyä, missä määrin ne enää ovat muutosta suuntaavia ”liikekäsitteitä”.

Käsitteiden merkitys liikekäsitteinä hyvinvointivaltion rakentamisen yhteydessä perustui kokemuksiin ja odotuksiin yhteiskuntarakenteen ja sosiaalisten suhteiden muutoksesta, jota koulutusta uudistamalla pyrittiin suuntaamaan ja ohjaamaan. 1960-luvun koulunuudistuskustelussa kyseenalaistettiin kansankunnan kokonaisuuden hahmottaminen sivistyneistön ja kansan erottelun pohjalta. Erottelun keskeinen osa oli ollut oletus henkisen ja ruumiillisen työn jakoa vastaavasta oppimisedellytysten erosta ja sen mukaisesta koulutusjärjestelmän jaosta. Näiden lähtökohtien erilaiset kyseenalaistamistavat ja koulutusjärjestelmän muutostarpeen arvioinnit suhteuttivat mennyttä ja tulevaa ja rakensivat erilaisia tulevaisuuskuvia (Hakoniemi, 2025).

Agraariliikkeen ja työväenliikkeen piirissä pyrittiin sotien jälkeen laajentamaan sivistyksen käsitettä siten, että kansallisen sivistyksen piiriin luettaisiin myös talonpoikainen sivistys ja työväensivistys. Tavoitteena oli kohottaa yhteiskunnallista arvostusta näiden kansanosien työtä ja elämäntapaa kohtaan sekä vahvistaa edustettavan ryhmän vaikutusta yhteiskunnalliseen muutokseen. Epätasa-arvoista luokkayhteiskuntaa haluttiin muuttaa kohti omaleimaisuuttaan edelleen varjelevien yhteiskuntaluokkien tasa-arvoa. (SDP, 1949, ss. 9–11; SDP, 1963, ss. 1–2; ML, 1950, ss. 1–2.)

Tavoitteenasetteluja läpäisi kuitenkin yhä vahvemmin mahdollisuuksien tasa-arvo, oikeus saada sivistystä ja koulutusta yhteiskuntaluokasta tai asuinpaikasta riippumatta (Kalalahti & Varjo, 2012), mikä tosiasiaa edisti sosiaalista ja alueellista liikkuvuutta. Perinteisiä ruumiillisen työn puolueita edustaneet peruskoulu-uudistuksen edistäjät sitoivat yhteen tasa-arvon ja demokratian niin, että demokratiasta tuli tavoiteltua muutosta kuvaava prosessikäsite. Se oli itseään vahvistava prosessi, johon sisältyi sivistyksen piirin laajeneminen, arvostusten muuttuminen ja näiden muutosten välittyminen koulutusjärjestelmään ja sitä kautta koko yhteiskuntaan. Tällaisen mahdollisuuksia tunnistanee odotushorisontin rinnalla ja sisälläkin vaikuttivat välttämättömyyksiä korostaneet arviot, joiden mukaan koulu-uudistukset olivat rakennemuutoksen, kaupungistumisen ja työelämän rationalisoitumisen vaatimaa koulutusyhteiskunnan kehitystä. (Hakoniemi 2025; ks. esim. SDP, 1963, ss. 232–233; Kesk, 1973, ss. 1–4.)

Sivistystä, tasa-arvoa ja demokratiaa yhdistänyt prosessi antoi sisältöä kokemukseksi ja odotukselle tapahtumassa olevasta suuresta muutoksesta, jossa yhteiskuntakokonaisuus ja yksilöiden arki muuttuisi täysin erilaiseksi kuin aiemmin. Käsitteiden muutoksesta ja sen tuomasta paineesta vallitsevaa koulutusjärjestelmää ja sen uudistamista kohtaan jaettiin halki poliittisen kentän. Sekä peruskoulu-uudistuksesta että sen jälkeen keskiasteen uudistuksesta keskusteltaessa kamppailivat kuitenkin erilaiset tasa-arvon määrittelyt. Ne vaikuttivat siihen, missä määrin tasa-arvon käsite saattoi yhdistää sivistystä ja demokratiaa. Niin sanottu oppikouluväki ja perinteisesti henkistä työtä edustanut kokoomus yhdistivät tasa-arvon kunkin omia taipumuksia ja lahjakkuutta vastaaviin yksilöllisiin valintoihin ja arvostelivat tasapäistävänä pitämäänsä koulutuspolitiikkaa. Niin yksilöiden kuin kansakunnan parasta edistääkseen koulutusjärjestelmän oli tunnustettava yksilöllisten taipumusten

erilaisuus. (Kettunen ym., 2012; yksilöllisten valintojen korostuksesta ks. esim. Kok, 1979, ss. 1–2; Kok, 1966, ss. 44–46.)

Hyvinvointivaltion rakentamisen yhteydessä sivistys, tasa-arvo ja demokratia olivat liikekäsitteitä, joiden avulla pyrittiin sekä ohjaamaan että aikaansaamaan muutosta. Samat käsitteet ovat edelleen koulutuspuheen keskiössä, etenkin sivistys ja tasa-arvo, mutta niiden käyttöyhteyksissä ja suhteessa tulevaisuuteen näkyy muutosta.

Sivistys kytkeytyi aiemmin valtio- tai kansakuntakokonaisuuteen, kuten näkyy yleisissä käyttöyhteyksissä ”sivistyselämä” ja ”kansallinen sivistys”. Adjektiivi ”sivistyksellinen” asetettiin sanojen tasa-arvo ja kansanvalta määreeksi poliittisissa ohjelmissa etenkin 1950–1970-luvulla halki puoluekentän. Kaikissa näissä kuvattiin yhteiskunnan perusteiden muutosta ja kamppailua muutoksen suunnasta. 2000-luvulle tultaessa koulutuspolitiikan ja -suunnittelun teksteissä sivistys ei enää esiinny muutosprosessina ja muutosvoimana, vaan niissä sivistystä tarkastellaan vallitsevana keskeisenä osana suomalaista yhteiskuntaa ja koulutusjärjestelmää. Yhteiskunnalla ja taloudella on tiedosta ja osaamisesta muodostuva ”sivistyksellinen perusta”, jonka varaan myös kilpailukyvyyn kuvataan rakentuvan. (OKM, 2006b, s. 7; OKM, 2006a, s. 30.) Perin vanhanaikaiselta kuulostaa, jos Snellmanin tavoin yhdistää sivistyksen aikakauden henkeen ja sitä toteuttavaan valtiollisyhteiskunnalliseen kokonaisuuteen. Käsitettä käytetään sellaisissa yhteyksissä kuin ”sivistys ja kasvatus” ja ”sivistys ja osaaminen”. Näissä sivistys esitetään kansan kokonaisuuden sijaan yksilön piirteeksi, yksilöllisesti kartutettavaksi pääomaksi. Kuitenkin sivistys yksilön piirteenä kytketään edelleen kansalaistoimijuuteen. Tätä kautta sivistys hahmottuu edellytyksenä yhteiskunnalliselle osallistumiselle. Kokonaisuudessaan muutoksen sijaan sivistyksen tavoittelemisessa korostuu 2000-luvulla aiemman säilyttäminen.

Tasa-arvon käsitteen osalta ajallisuuden käänne ei ole aivan yhtä suoraviivainen. Peruskoulun rakennusvaiheessa painottuivat tasa-arvoiset mahdollisuudet koulutukseen asuinpaikasta tai perheen sosioekonomisesta asemasta riippumatta. 1960-luvun lopulta käynnistyi keskustelu oppimistulosten tasa-arvosta, ja se kulminoitui arviointikäytäntöjen uudistamiseen 1980-luvun puolivälissä. Keskustelu tasa-arvosta ei kuitenkaan päättynyt, vaan siihen on tullut uusia näkökulmia.

Hyvinvointivaltion rakentumiskaudella korostui koulutuksellisen tasa-arvon rooli yhteiskunnallisen tasa-arvon lisäämisessä. Tasa-arvo on säilyttänyt asemansa koulutuspuheen avainkäsitteenä. PISA-menestyksen myötä 2000-luvun alussa korostui näkemys suomalaisesta koulutusjärjestelmästä koulutuksellisen tasa-arvon malliesimerkkinä. Koulutusjärjestelmästä puhutaan tasa-arvoisena, ja lisäksi tasa-arvoa – yhdenvertaisuuden käsitteeseen yhdistettynä ja vuoden 1986 tasa-arvolaista lähtien usein sukupuolten tasa-arvoon viittaavana – tuodaan esiin myös keskeisenä koulun arvona. Tämä näkyy etenkin ilmaisussa tasa-arvokasvatus (esim. OKM, 2015, ss. 101, 104). Edelleen myös korostetaan, että yhteiskunnallinen tasa-arvo rakentuu koulutuksellisen tasa-arvon kautta (OKM, 2015, s. 130; SDP, 2016, s. 3). Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon kuvataan olevan perusta paitsi hyvinvoinnille myös kilpailukyvyille (OKM, 2006b, s. 7).

Tasa-arvon ylläpitämisessä nähdään kuitenkin haasteita, keskeisimpinä koulutuksen saatavuuden tasa-arvon ylläpito ikäluokkien pienentyessä ja maahanmuuton lisääntyessä (OKM, 2008, ss. 8–9; OKM, 2006b, ss. 6–8). Ylläpitämisen rinnalla haasteeksi on kuvattu myös sitä, että tasa-arvokehitys ei ole edennyt (VNS, 2021, s. 68). Teemaan liittyen keskusteluun on noussut etenkin sukupuolten väliset erot oppimistuloksissa sekä alueellinen segregatio kaupunkien sisällä (ks. OKM, 2015, ss. 44–48). Samalla tasa-arvo on tullut yhteiskuntatasolta lähemmäs koulun arkea: 2000-luvun alun koulutuspuheessa korostuu oppimismahdollisuuksien tasa-arvo tai yhdenvertaisuus mahdollisuuksissa oppia. Myös koulutukseen osallistumisen tasa-arvosta keskustellaan: tasa-arvo 2000-luvulla määrittynyt myös yksilöllisinä mahdollisuuksina oppia ja osallistua sekä oikeutena tulla huomioduksi yksilönä. (OKM, 2018, s. 6.) Tasa-arvon ja kilpailun suhde on sisällytetty koulutuspoliittiseen haastepuheeseen vaihtelevin tavoin, joko varoittamalla koulujen välisen kilpailun tuottamista laatueroista tai kiinnittämällä huomiota siihen, miten tasa-arvoa opettavasta koulusta siirrytään yksilöllistä kilpailukykyä vaativaan työelämään (Kettunen ym., 2012).

Myös demokratia-käsitteen käytössä koulutuspuheessa on tapahtunut tulevaisuussuhteen muutosta kuvastava käänne. Aiemmin sivistys ja tasa-arvo olivat osa laajempaa muutosta, jota koulutusreformien edistäjät, etenkin sosiaalidemokraatit mutta monet muutkin, luonnehtivat poliittista päätöksentekoa laajemmalle yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja ihmisten elämäntapaan eteneväksi demokratiaksi. Enää käsitteiden välillä ei ole tätä suhdetta, eikä demokratia ole vastaavalla tavalla liikekäsite. Demokratiasta puhutaan demokratiakasvatuksessa, ja demokraattisuus määritellään keskeiseksi koulutusjärjestelmän arvoksi. Demokratia, kuten monet muutkin ilmiöt, nähdään haastettuna, mutta demokratian haasteiden tunnistamisessa on vaikeata nähdä uutta luovan historiallisen edistyksen ajatusta.

Haaste, toimintaympäristö, investointi ja yrittäjäyys

Muutos demokratia-käsitteen käytössä on osa käännettä, jossa muutosdynamiiikkaa koskeva sanasto on vaihtunut. Koulutuspuheessa sana kriisi ei kuitenkaan ole itse suoraan noussut avainkäsitteeksi: käsite on alkanut esiintyä pääasiassa vasta 2020-luvulla, ja tällöinkin joko puheessa kriisinkestävyyydestä tai Suomen rajojen ulkopuolisesta kehityksestä. Sen sijaan muutosdynamiiikan ilmausten keskiöön on noussut puhe haasteista.

Haaste-käsite vaikuttaa nousseen osaksi koulutuspoliittista puhetta 1990-luvun alussa. Sanalla näyttää olevan kaksi erilaista käyttöyhteyttä, jotka voi liittää kriisin ja edistyksen perspektiiveihin. Ensiksikin haaste viittaa ulkoa tulevaan muutokseen tai vaatimukseen, johon on pakko vastata. Haasteen lähde on *toimintaympäristössä*, joka nousi osaksi koulutuspoliittista puhetta samanaikaisesti haasteen kanssa. Toimintaympäristö-käsitteen yhteydessä korostuu puhe voimakkaasta muutoksesta tai monimutkaistumisesta, jotka määritellään haasteina. 2000-luvulla keskeisiksi

haasteiksi on nostettu väestön ikärakenteen muutokset, työvoimakehitys, työelämän kehitys sekä sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset, joista erityisesti nousee esiin kulttuurin moninaistuminen. (OKM, 2008, ss. 8–9; OKM, 2006, ss. 6–8.) Samat ilmiöt kuvataan myös toimintaympäristön muutoksena. Toimintaympäristöön on kytketty myös teknologinen kehitys osana tietoyhteiskunnan muutoksia. Toimintaympäristön muutoksia ennakoidaan, jotta haasteisiin ollaan valmiita vastaamaan.

Käsitteellä on myös toisenlainen käyttötapa. Yksilön, yrityksen tai kansakunnan menestykselliseen toimijuuteen kuuluu kyky ja halu asettaa haasteita itselleen. Tässä merkityksessä haaste-sana esiintyy myös yhdessä tavoite-sanan kanssa: haasteisiin vastaamalla tavoitellaan hallittua kehitystä. (OKM, 2008, s. 28; OKM, 2006b.) Haaste kuvataan myös mahdollisuutena (SDP, 2020, ss. 7, 30). Itselle asetettava haaste tarkoittaa riskin ottamista, mutta haasteeseen vastattaessa riski hallitaan. Joustavuus ja kyky reagoida haasteisiin tulee tässä puheessa yksilön koulutuksen kautta hankittavaksi keskeiseksi taidoksi. (Kok, 1999, ss. 1–2.) Toimintaympäristö ja sen muutosten ennakointi on tässäkin tärkeätä, mutta siitä etsitään – käyttääksemme Yhdysvalloista 1970-luvun alussa Suomeenkin tuodun SWOT-kaavan (strengths, weaknesses, opportunities, threats) käsitteitä – mahdollisuuksia pikemmin kuin uhkia. Samalla kun toimintaympäristö tarkoittaa ”meidän” toimintamme ulkoisia ehtoja, käsite saa käyttöä myös korostettaessa, että ”meidän” on muovattava yhteiskuntamme houkuttelevaksi toimintaympäristöksi kilpailukykyiselle liiketoiminnalle ja lahjakkaille ihmisille. Samalla tarve tehdä omasta toimintaympäristöstä vetovoimainen ulottuu myös oppimisympäristöihin. (VNS, 2021, s. 82.)

Haasteista ja vastauksista puhuttaessa yhdistyvät syvän murroksen ja vahvan jatkuvuuden aikakokemukset. Haasteiden tuottajaksi hahmottuu ennennäkemättömän nopeasti muuttuva ja kriisiytyvä maailma. Niihin vastaava toimija, kansallinen ”me”, edustaa kuitenkin kyseenalaistamatonta pysyvyyttä etenkin silloin, kun puhutaan kansallisen kilpailukyvyn ja turvallisuuden haasteista (Kettunen, 2011).

Haasteita hallitaan paitsi ennakkoinnilla myös investoinnilla. Henkinen pääoma samoin kuin investointi osaamiseen ovat olleet pitkään suomalaisen tuottavuuskasvupuheen keskeisiä käsitteitä, mutta koulutuspuheessa investointi näyttää saaneen keskeisen sijan vasta 2010-luvulla. Poliittisissa ohjelmissa alkoi toistua fraasi ”investointi tulevaisuuteen”, jonka on täsmennetty tarkoittavan panostuksia osaamiseen sekä lasten ja nuorten hyvinvointiin. (Erityisesti SDP, 2016, s. 2; kuitenkin jo aiemmin Kok, 1999, s. 2.) Investointipuheessa on vahva kansallisen painotus. Investointia ei kuitenkaan harjoita ainoastaan yhteiskunta tai valtio, vaan myös yksilön tulee investoida omaan koulutukseensa, omaan osaamiseensa ja kykyynsä vastata haasteisiin. Koulutuspuheeseen kantautuu laajempi keskustelu sijoitus- ja sijaintikohteita valitsevista investoinneista ja niitä houkuttelevan toimintaympäristön rakentamisesta.

Vuosituhanneen vaihteesta lähtien monet tutkijatkin ovat kannattaneet eurooppalaisten hyvinvointivaltioiden uudistamista niin, että hyvinvointivaltion tehtävät ymmärrettäisiin ja muovattaisiin investoinneiksi, jolloin se olisi ”sosiaalinen investointivaltio” (*social investment state*) (Morel, Palier & Palme, 2012). Koulutus-

politiikkaan investoinnin idea on helppoa omaksua. Harva asettuu periaatteessa vastustamaan, jos vaaditaan investointeja koulutukseen tai jos koulutusta itseään luonnehditaan yhteiskunnan ja yksilön investoinniksi tulevaisuuteensa.

Tulevaisuuden rakentajan ihanteeksi on noussut yrittäjä. Aiemminkin yrittäjistä on puhuttu koulutuksen kentällä, ja yritteliäisyys, harrastuneisuuden rinnalla, on ikivanha koulukasvatuksen hyve. Viime vuosikymmeninä tämä hyve on kuitenkin saanut uutta sisältöä ja voimaa yrittäjyyden eetoksesta. Kasvattaminen ja ohjaaminen yrittäjyyteen on nostettu näkyvästi koulutuksen tavoitteiksi, ja nämä ovat siirtyneet myös koulujen käytäntöihin.

Suunnitelmallisen yrittäjyyskasvatuksen alkuvaiheita oli lähinnä ammattikoulutukseen 1980-luvulla liitetty yrittäjyyteen ohjaaminen. 2000-luvun alkuun mennessä yrittäjyyskasvatus oli kuitenkin läpäissyt koko koulutuksen kentän eetoksena, joka määrittä koulutuksella tuotettavan yksilön keskeisiä ihannepiirteitä (Harni & Pyykkönen, 2018; ks. myös Komulainen ym., 2010). Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön vuoden 2009 yrittäjyyskasvatusoppaan mukaan yrittäjyyskasvatus pitää sisällään aktiivisen ja oma-aloitteisen yksilön, yrittäjämäisen oppimisympäristön, koulutuksen ja yrittäjyyttä tukevan toimijaverkoston yhteistyön sekä yhteiskunnan yrittäjämäistä toimintaa tukevan politiikan. Yritystoiminnan synnyttämisen rinnalla tavoitteeksi kuvataan yritteliäisyyden synnyttäminen yhteiskunnan kaikilla tasoilla. (OKM, 2009, s. 5.) Yrittäjyyden ihanteeseen kuuluvat yritteliäisyyden osina itsensä johtaminen, jatkuva uudelleen kouluttautuminen ja itsensä työllistäminen. Näin yksilö oppii jatkuvasti sopeutumaan tapahtuvaan muutokseen ja päivittämään osaamistaan ja työnkuvaansa tilanteiden mukaan. Ihanteessa korostuu jatkuvuus: yritteliäisyys palvelee talouskasvua, joka puolestaan on tarpeen hyvinvointirakenteiden rahoittamiseksi myös tulevaisuudessa. Muutoksen sijaan suhdetta tulevaisuuteen määrittää tässäkin säilyttäminen ja selviytyminen.

Peruskoulun perustamisvaiheen demokratisoitumispuhe heijastui opetussuunnitelmiin ja kasvatuskäytäntöihin demokraattisuuden ihanteina, joihin kuuluivat muun muassa kriittinen kansalaisuus, yhteisöllisyys ja yhteiskunnalliseen muutokseen vaikuttaminen. Yrittäjyyskasvatuksen ihanteissa on sen sijaan kyse taidoista vastata ulkopuolelta määräytyvän toimintaympäristön vaatimuksiin ja muutoksiin. Kyse on yritystoiminnan vaatimia taitoja laajemmasta ja syvemmästä tulevaisuuden rakentajan määrittelystä. Foucault (2008) luonnehti uusliberalistista subjektia ”itsen yrittäjäksi” (*entrepreneur de soi*). Yrittäjämäinen suhde omaan elämään on yrittäjyyskasvatuksesta saatavana tulevaisuudenhallinnan ohjeena myös palkkatyöllä eläville sekä erilaisissa prekaareissa elämäntilanteissa oleville ihmisille.

Koulutuspuheen muuttuva aika

Olemme halunneet osoittaa, että ajalle annettujen merkitysten muutos on huomion-arvoinen ongelma historialliselle ja sosiologiselle kasvatusta- ja koulutustutkimukselle ja että käsitehistoria on relevantti lähestymistapa tähän muutokseen. Ajallisuuden kokemisesta ja käsitteellistämisestä käydyssä tutkimuskeskustelussa on kehitelty argumentteja, joiden mukaan pitkän aikavälin perspektiivit ovat saaneet väistyä polttavan nykyhetken tieltä. Muutoksessa on nähty siirtymä edistyksestä kriisiin aikakokemuksia synkronoivana keskuskäsitteenä. Kasvatuksen ja koulutuksen peruspiirteinä on avata menneestä ja nykyisestä näkymiä tulevaisuuteen. Kuitenkin koulutuspuheen ajallisuudessa on tapahtunut muutoksia. Niitä tunnistaessamme olemme käyttäneet moderniin historiakäsitykseen aina kuuluneita edistyksen ja kriisin käsitteitä välineinä tulkita koulutuspolitiikan ja -suunnittelun sanastoa. Olemme nostaneet esiin hyvinvointivaltion rakentumiskauden ja sen jälkeisen ajan koulutuspuheesta sekä sanastoa että sanojen merkityksiä koskevia eroja.

Menneestä nykyisen kautta tulevaan etenevä edistys ilmenee ”liikekäsitteissä” (Koselleck), jotka suuntaavat tavoitteenasettelua ja toimintaa nykyistä parempaan tulevaisuuteen. Hyvinvointivaltion rakentumiskaudella sivistys, tasa-arvo ja demokratia toimivat tällaisina liikekäsitteinä. Samalla ne tarjosivat kriteerit vallitsevan yhteiskunnallisen todellisuuden kritiikille ja toimivat näin yhteiskuntaa muuttavan toimijuuden kannustimina. Hyvinvointivaltion rakentumiskauden jälkeen kansallisen poliittisen agendan painopiste on siirtynyt toimintaympäristöstä ja sen ennakoitua muutoksesta määräytyvien haasteiden hallintaan. Tässä näkyy kriisin käsitteeseen sisältyvä ajatus välttämättömiä ratkaisuja vaativista toimintatilanteista. Tähän ajatukseen liittyy luontevasti sellainen ennakointi, jota kuvaa kriisinkestävyysdeksi suomennettu ylikansallinen muutokäsitemalli resilienssi. Muutos näkyy myös koulutuspoliittisessa puheessa, koulutuksen rakenteissa sekä koulutuksen käytännöissä. Demokraattisen kansalaisuuden merkityksiä on muovannut yrittäjäkansalainen, joka yhteiskunnallisen muutoksen tavoittelun sijaan sopeutuu ja joustaa toimintaympäristön haasteiden edessä tai vastaa itselleen asettamiinsa yksilöllisiin haasteisiin.

Edistys ei silti ole kadonnut koulutuspuheesta. Koulutusjärjestelmä kokonaisuutena hahmottuu 2020-luvulla edelleen yhteiskunnallisen edistyksen kanavaksi, ja koulutus on yhä yksilöllisen edistyksen tie. Tätä osoittaa osaltaan puhe koulutuksesta investointina tulevaisuuteen. Edistyksen idea näkyy myös siinä, että yhteiskunnalta, yritykseltä ja yksilöltä odotetaan tietoa, osaamista ja innovatiivisuutta haasteisiin vastattaessa. Haasteen ja vastauksen reaktiivista logiikkaa noudattava edistys näyttää kuitenkin toisenlaiselta kuin peruskoulu-uudistusta perusteltaessa aktiivisesti visioitu sivistyneempi, tasa-arvoisempi ja demokraattisempi tulevaisuus.

Lähteet

Tutkimusaineisto

- Kok 1979: Kansallinen Kokoomus. (1979). *Koulutuspoliittinen ohjelma*. Hyväksytty puoluevaltuuston kokouksessa 1979. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kok 1986: Kansallinen Kokoomus. (1986). *Kokoomuksen linja tulevaisuuteen: Yleisohjelma (1986)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kok 1991: Kansallinen Kokoomus. (1991). *Koulutuspoliittinen ohjelma: Erityisohjelma (1991)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kok 1999: Kansallinen Kokoomus. (1999). *Koulutuspoliittinen toimenpideohjelma (1999)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kok 2022: Kansallinen Kokoomus. (2022). *Suomi oikealle raiteelle – Kokoomuksen tavoitteet 2030-luvulle: Tavoiteohjelma (2022)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kok 2023: Kansallinen Kokoomus. (2023). *Kokoomuksen koulutuspoliittinen ohjelma: Erityisohjelma (2023)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kesk 1973: Keskustapuolue. (1973). *Keskustapuolueen koulutuspoliittinen ohjelma*. Hyväksytty Keskustapuolueen puoluevaltuuskunnan kokouksessa 1973. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kesk 2015: Suomen Keskusta. (2015). *Kunnon koulu kaikille: Erityisohjelma (2015)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- ML 1950: Maalaisliitto. (1950). *Maalaisliiton sivistysohjelma: Erityisohjelma (1950)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- OKM 2006a: Opetusministeriö. (2006). *Koulutus, kulttuuri 2006: Opetusministeriön vuosikatsaus 2006*. Opetusministeriö.
- OKM 2006b: Opetusministeriö. (2006). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 2006*. Opetusministeriö.
- OKM 2008: Opetusministeriö. (2008). *Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakkoinnin tilasta ja kehittämistarpeista*. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:5).
- OKM 2009: Opetusministeriö. (2009). *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. (Opetusministeriön julkaisuja 2009:7).
- OKM 2015: Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A., & Karjalainen, T. (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2018: Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- SDP 1949: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1949). *Sosialidemokraattisen puolueen sivistyspoliittinen ohjelma*. Puolueen sivistysasiain neuvottelukunnan esitys. SDP, *Puoluekokous 1949, esityksiä*, 3–53.

- SDP 1963: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1963). *Sosialidemokraattisen puolueen kulttuuripoliittinen ohjelma*. Hyväksytty XXVI puoluekokouksessa 1963. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 1972: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1972). *Kulttuuripoliittinen ohjelma*. Hyväksytty SDP:n XXIX puoluekokouksessa 1972. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 1975: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1975). *Koulutuspoliittinen ohjelma 1975*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 1987: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1987). *Koulutuspoliittinen ohjelma: Erityisohjelma (1987)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 1999: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1999). *Kannanotto koulutuspolitiikasta (1999)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 2014: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (2014). *Kasvu alkaa perheestä: Lapsi- ja perheystävälliseen yhteiskuntaan. Erityisohjelma (2014)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 2016: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (2016). *Koulutuspoliittinen ohjelma: Erityisohjelma (2016)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 2018: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (2018). *Toimenpideohjelma lasten ja nuorten mielenterveyden parantamiseksi: Erityisohjelma (2018)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 2020: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (2020). *Poliittinen ohjelma – Ratkaisuja kestävään tulevaisuuteen: Tavoiteohjelma (2020)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- VNS 1993: Valtioneuvosto. (1993). *Valtioneuvoston kulttuuripoliittinen selonteko eduskunnalle (VNS 1/1993)*. Eduskunnan kirjelmä, 1993 valtiopäivät.
- VNS 2021: Valtioneuvosto. (2021). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko (VNS 1/2021)*.

Tutkimuskirjallisuus

- Alapuro, R. (2003). Vallankumous. Teoksessa M. Hyvärinen, J. Kurunmäki, K. Palonen, T. Pulkkinen & H. Stenius (toim.), *Käsitteet liikkeessä: Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria* (ss. 519–568). Vastapaino.
- Calhoun, C. (2007). *Nations matter: Culture, history and the cosmopolitan dream*. Routledge.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978–1979*. Palgrave Macmillan.
- Hakoniemi, E. (2025). *Tulevaisuutta valtaamassa: Sivistys ja demokratia sosiaalidemokraattisessa koulutusajattelussa hyvinvointivaltion rakentuessa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7466-48-3>
- Harni, E. (2019). Yrittäjyyskasvatuksen episteeminen hallinta. *Kasvatus & Aika*, 13(1), 4–18.
- Harni, E., & Pyykkönen, M. (2018). Yrittäjyyskasvatus ja kansalaisuuden eetos. *Sosiologia*, 55(3), 281–297.

- Hartog, F. (2015). *Regimes of historicity: Presentism and experiences of time*. Columbia University Press.
- Hirschman, A. O. (1991). *The rhetoric of reaction: Perversity, futility, jeopardy*. Harvard University Press.
- Hobsbawm, E. (1992). *Nations and nationalism since 1789: Programme, myth, reality*. Cambridge University Press.
- Hyvärinen, M., Kurunmäki, J., Palonen, K., Pulkkinen, T., & Stenius, H. (toim.). (2003). *Käsitteet liikkeessä: Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria*. Vastapaino.
- Jordheim, H. (2014). Introduction: Multiple times and the work of synchronization. *History and Theory*, 53, 498–518.
- Jordheim, H., & Wigen, E. (2018). Conceptual synchronization: From progress to crisis. *Millennium: Journal of International Studies*, 46(3), 421–439.
- Kalalahti, M., & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6(1), 39–55.
- Kalela, J. (2000). *Historiantutkimus ja historia*. Gaudeamus.
- Kettunen, P. (2008). *Globalisaatio ja kansallinen me: Kansallisen katseen historiallinen kritiikki*. Vastapaino.
- Kettunen, P. (2011). The transnational construction of national challenges: The ambiguous Nordic model of welfare and competitiveness. Teoksessa P. Kettunen & K. Petersen (toim.), *Beyond welfare state models: Transnational historical perspectives on social policy* (ss. 16–40). Edward Elgar.
- Kettunen, P. (2024). Modern citizenship and nation-state building. Teoksessa M. García Cabeza & T. Faist (toim.), *Encyclopedia of citizenship studies* (ss. 47–52). Edward Elgar.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H., & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (ss. 25–62). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M., & Lappalainen, S. (toim.). (2010). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino.
- Koselleck, R. (1979). *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Suhrkamp.
- Koselleck, R. (2006). *Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Suhrkamp.
- Marjanen, J., & Ihalainen, P. (2022). Käsitehistoria tutkimusasenteena. Teoksessa P. Ihalainen & H. Valtonen (toim.), *Sanat siltana menneeseen: Kielelliset lähestymistavat historiantutkimuksessa* (ss. 65–91). Gaudeamus.
- Morel, N., Palier, B., & Palme, J. (toim.). (2012). *Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challenges*. Policy Press.
- Palonen, K. (1997). *Kootut retoriikat: Esimerkkejä politiikan luennasta*. Jyväskylän yliopisto.
- Reed, I. A. (2011). *Interpretation and social knowledge: On the use of theory in the human sciences*. University of Chicago Press.
- Skinner, Q. (1989). Language and political change. Teoksessa T. Ball, J. Farr & R. L. Hanson (toim.), *Political innovation and conceptual change* (ss. 6–23). Cambridge University Press.

- Tommila, P. (1978). Historiantutkimuksen aikasidonnaisuus. Teoksessa M. Heikkilä (toim),, *Aate ja yhteiskunta: Mikko Juvalle omistettuja tutkielmia* (ss. 29–37). Otava.
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3640-8>