

Koulutuksen globaali lumo vai koulutus maailman muuttajana?

Professori Tuomas Takalan jäähyväisluento 16.11.2017

Joskus toistakymmentä vuotta sitten minulta pyydettiin kasvatustieteen opiskelijoiden ainejärjestön lehteen omasta työurastani kertovaa tekstiä. Sen tekeminen olikin hyvää taaksepäin katsovaa pohdintaa ja otsikoksi tuli ”Kosmopoliittinen perheenisä muistelee”. Tämän päivän luentoni ei ole tuon tekstin päivitetty versio, vaan vähemmän henkilökohtainen – toki mukana on yleisemmän sanottavani osana myös omia konkreettisia kokemuksiani ja niiden synnyttämiä ajatuksia.

Esitykseni otsikko - Koulutuksen globaali lumo vai koulutus maailman muuttajana? - on kysymys jota olen viimeisen runsaan 30 vuoden aikana pohtinut erilaisissa tutkimuksellisissa ja käytännöllisemmissä yhteyksissä useissa kehitysmaissa – yleensä konkreettisemmin ja rajatummin kuin näin yleisesti muotoiltuna. Samaa ovat tehneet monet kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteiden kentillä toimivat tutkijat eri puolilla maailmaa. Otsikoksi muotoilemaani kysymykseen ei tietenkään ole yksinkertaista joko-tai –vastausta, vaan tulen esittämään omia havaintojani ja päätelmiäni sen kummastakin puoliskosta. Kun olen monen vuoden ajan pitänyt kehitysmaiden koulutuskysymyksiä käsittelevää kurssia, tavallisin palaute osanottajilta on ollut että kurssin jälkeen asiat näyttävät paljon monimutkaisemmilta kuin ennen. Se että ne ovat monimutkaisia ei kuitenkaan merkitse ettei niitä voisi ymmärtää ja osin selittääkin.

Oma tieteenalataustani on sosiologiassa – kasvatustieteen arvosanoja ja tutkintoja en ole suorittanut. Oppimassani ja pitkään opettamassani koulutussosiologiassa koulutus on nähty ennen kaikkea yhteiskunnan vallitsevan kerrostumarakenteen, instituutioiden ja kulttuurin uusintajana pikemmin kuin muutostekijänä. Erityisesti tämä näkökulma on korostunut piilo-opetussuunnitelman ja kulttuuripääoman käsitteitä käyttävissä tutkimuksissa.

Professuurini alan, vertailevan kasvatustieteen kentällä ilmestyi 1970- ja 1980 -luvulla tutkimuksia, jotka kehitysmaita koskevan vertailevan analyysin pohjalta kyseenalaistivat länsimaistyyppisen formaalisen koulutuksen potentiaalin yhteiskunnallisten olojen muuttajana. Näissä analyyseissa koulutuksen merkitys nähtiin ensi sijassa tutkintotodistuksina, joiden perusteella yksilöitä valikoidaan haluttuihin talouden modernin sektorin, ennen kaikkea julkisen sektorin työpaikkoihin. Tämän seurauksena kouluissa tapahtuva opetus sitten suuntautuu sellaisten asioiden ulkokohtaiseen oppimiseen joita tutkinnoissa menestyminen edellyttää. Tuohon aikaan muutospotentiaalia ajateltiin olevan ennen kaikkea ei-formaalisella koulutuksella, joka suunnitellaan ja toteutetaan paikalliset olosuhteet huomioiden ja suunnataan myös aikuisille.

”Koulutuksen lumo” tarkoittaa sitä uskoa että koulutuksen tarjoamisella ja siihen osallistumisella sellaisenaan on positiivinen vaikutus sekä yhteiskuntien kehitykseen että perheiden ja yksilöiden taloudelliseen menestykseen ja hyvinvointiin. Tämä alun perin länsimaisen kulttuuripiirin synnyttämä usko on muuttunut globaaliksi ilmiöksi – riippumatta yhteiskuntajärjestelmästä ja yli kulttuurialueiden rajojen. Siksi se on tärkeä tutkimuskohde riippumatta sen todellisuuspohjasta eri konteksteissa. Sen analyysiin on keskittynyt erityisesti John Meyerin Stanfordin yliopistossa perustama tutkimuskoulukunta, joka ei käytä ”koulutuksen lumo” –käsitettä vaan puhuu länsimaisen mallin mukaisesta koulutuksesta ”maailmankulttuurina”. Kriittisen tutkimuksen tehtävänä on kuitenkin myös analysoida koulutuksen todellista potentiaalia maailman muuttajana.

Länsimaistyyppisen koulutuksen globaali lumo on suurelta osin perintöä siirtomaa-ajalta, jolloin sekä siirtomaahallinnon ulkomaisten edustajien että sitä palvelemaan valikoituneen paikallisen eliitin nähtiin saavuttaneen asemansa nimenomaan koulutuksensa perusteella – siis kirjoista saadun tiedon ja jonkin englannin, ranskan, espanjan tai portugalin kielessä piilevän voiman ansiosta. Koulutuksen lumo esiintyy kuitenkin myös maissa jotka eivät ole olleet siirtomaita, kuten Etiopia, Nepal ja Thaimaa.

Koulutuksen lumossa on kyse toisaalta muodollisen koulutuksen merkityksestä modernisaation symbolina, riippumatta sen tosiasiallisista vaikutuksista, ja toisaalta sen konkreettisesti tarjoamasta mahdollisuudesta taloudelliseen ja sosiaaliseen nousuun. Jälkimmäinen on tietenkin ristiriidassa koulutusta yhteiskunnan uusintajana tarkastelevien teoreettisten näkökulmien kanssa. Samalla on syytä todeta että ns. koulutusinflaation seurauksena yksilöiden hankkiman koulutuksen välineellinen arvo työmarkkinoilla on ajan mittaan vähenemässä ja uusintamisnäkökulma on vähitellen tullut aiempaa relevantimmaksi myös kehitysmaiden koulutusolojen tutkimuksessa.

Vertailevan kasvatustieteen kentällä erittäin tunnettu Mark Bray kirjoitti v. 1987 julkaistun artikkelin, joka oli itselleni tärkeä uusien ajatusten herättäjä. Sen otsikko on erinomaisesti muotoiltu kysymys: If universal primary education is the answer, what is the question? Artikkelissaan Bray kyseenalaisti yksinkertaistavat oletukset tai puutteellisesti perustellut väitteet formaalisen peruskoulutuksen positiivisista yhteiskunnallisista vaikutuksista.

Vain kolme vuotta tämän artikkelin ilmestymisen jälkeen, v. 1990, muotoiltiin sitten globaalissa konferenssissa hyväksytty Education for All agenda. Se teki peruskoulutukseen osallistumisesta korkean tason poliittisen tavoitteen, josta on tullut kehitysmaiden koulutuksen kehittämistä koskevan diskurssin ydin niin että aiemmat ajatukset ei-formaalisesta koulutuksesta ovat jääneet sivuun. Edellä mainitsemani kriittinen kysymys muuttui pian poliittisesti epäkorrektiksi, minkä olen itsekin useissa yhteyksissä todennut.

Tälle käännteelle on nähdäkseni ainakin seuraavat syyt:

Ensinnäkin erilaisista ei-formaalisen koulutuksen kokeiluista saadut tulokset ovat tyypillisesti jääneet vaatimattomiksi suhteessa niiden tavoitteisiin ja kustannuksiin – poikkeuksia ovat olleet lähinnä sosialistista ideologiaa edustavien yksipuoluejärjestelmän maiden laajamittaiset

luku- ja kirjoitustaitokampanjat, joita taas minkään globaalin agendan osana ei ole haluttu esimerkkinä mainita.

Toiseksi, monenlaisiin konteksteihin sovitettu ei-formaalinen koulutus ei sopinut kehitysyhteistyöorganisaatioiden toiminnan omaan byrokraattiseen logiikkaan, johon taas Peruskoulutus kaikille –agenda sopii erittäin hyvin. Yksi tämän agendan laatimisen keskeisistä taustahenkilöistä, UNICEFin johtaja, jopa rinnasti koulutustavoitteen rokotuskampanjoihin, joiden toteutuksessa oli saatu globaalisti hyviä tuloksia.

Kolmanneksi huomion kiinnittyminen formaaliseen koulutukseen liittyy siihen, että kehitysmaissa maaseutuväestön osuus oli muutaman vuosikymmenen aikana huomattavasti supistunut ja kaupunkiväestön osuus kasvanut. Samaan aikaan taloudellinen globalisaatio oli tehnyt näiden maiden talouksista enemmän riippuvaisia kansainvälisestä kilpailukyvyistä, jota formaalisen koulutuksen voi odottaa edistävän.

Helposti ymmärrettävä ja kommunikoitava Peruskoulutus kaikille - tavoite sisällytettiin v. 2000 myös laajemmin globaaleja kehitystavoitteita asettavaan Millenium Development Goals –ohjelmaan. Näissä tavoitteissa maailman muuttaminen tarkoittaa sellaisia asioita kuin köyhyyden vähentämistä, sukupuolten tasa-arvoa, väestön terveydentilan paranemista sekä ympäristönäkökohtien priorisointia poliittisessa päätöksenteossa ja ihmisten omassa toiminnassa. Yksinkertaisimmillaan koulutus sinänsä nähdään tällöin keinona edistää edellä mainitun kaltaisia tavoitteita ja ajatuksen tueksi viitataan tutkimuksiin joiden tulokset ovat tyyppiä ”yksi vuosi lisää koulunkäyntiä lisää yksilön tuloja 10 prosenttia” tai ”äitien lukutaitoisuus vähentää lapsikuolleisuutta 50 prosenttia”.

Koulutuksen sijoittaminen laajempaan kehitystavoitteiden yhteyteen pitää tietenkin nähdä monimutkaisempana kysymyksenä: koulutuksen potentiaalin maailman muuttamiseen nähdään tällöin olevan riippuvainen monista muista yhteiskunnan rakenteeseen, instituutioihin ja kulttuuriin liittyvistä tekijöistä, jotka voivat joko tukea tai ehkäistä tämän potentiaalin toteutumista. Tällöin esimerkiksi köyhyyden vähentämisen ei enää uskota

yksinkertaisesti seuraavan siitä, että köyhien perheiden lapset aiempaa yleisemmin käyvät perusasteen koulua – tämä voi tietyissä oloissa olla välttämätön edellytys köyhyden vähentämiselle, mutta ei missään tapauksessa riittävä edellytys.

Koulutuksen lumoon kuitenkin sisältyy yksinkertainen usko siihen että koulutuksen lisääminen on positiivinen asia riippumatta koulutuksen laadusta – siis siitä mitä koulutuksessa todella opitaan. Education for All -prosessin kriittisessä arvioinnissa on toistuvasti todettu että koulutuksen määrällinen laajentaminen ja sen mittaaminen on ollut etusijalla niin että laatu on jäänyt vähälle huomiolle. Tämä liittyy siihen miten poliittisten vallanpitäjien legitimizeetti hyötyy koulutuksen lumosta. Koulutusmahdollisuuksien laajentaminen erityisesti peruskoulutuksessa on poliittisena tavoitteena jokseenkin yksimielisesti hyväksytty, koska siihen ei liity keskenään vahvasti ristiriitaisia yhteiskunnallisia intressejä. Lupaamalla ja tarjoamalla enemmän koulutusta suuremmalle osalle väestöstä hallitukset voivat saada poliittista kannatusta riippumatta siitä, millaista oppimista koulutuksessa tapahtuu. Koulutuspoliittisten päätösten tekemisessä tämä on vaikea tilanne, josta kerron seuraavaksi kolme esimerkkiä.

Ensimmäinen esimerkki on Sambiasta 1990- luvun alusta, jolloin siellä ilmestyi Focus on Learning –niminen perusteellinen analyysi koulutuksen laajenemisen haitallisista vaikutuksista koulutuksen laatuun. Tässä analyysissä kiinnitettiin huomiota siihen, että virallisen 7-vuotisen perusasteen koulun jatkoksi paikallisyhteisöt olivat perustaneet kahdeksansia ja yhdeksänsiä luokkia, joilla tyypillisesti ei ollut näille luokkatasolle päteviä opettajia eikä oppilaksi otettavilta myöskään edellytetty 7. luokan päättökokeen hyväksyttyä suorittamista. Raportti suositteli nimensä mukaisesti tämän kehityksen pysäyttämistä ja resurssien kohdentamista 7-vuotisen koulun oppimistuloksia parantaviin tekijöihin. Pian sen ilmestymisen jälkeen olivat tulossa Sambian kaikkien aikojen ensimmäiset monipuoluevaalit. Vaalikampanjoinnissa hallitsevan puolueen kilpailijaksi asettunut puolue arvosteli em. raporttia sanoen että se

muistuttaa siirtomaavallan aikaista koulutuksen rajoitetun tarjonnan politiikkaa ja lupasi että jos äänestätte meidät valtaan, toteutamme yhdeksänvuotisen koulun kaikille. Vaaleissa tällainen populistinen ohjelma sitten voitti vaihtoehdon, joka olisi Sambian oloissa kiistatta ollut rationaalinen valinta koulutuksesta seuraavien yhteiskunnallisten ja yksilötason hyötyjen kannalta.

Toisena esimerkkinä mainitsen Keralan osavaltion Intiassa. Siihen viitataan usein poikkeuksellisenä esimerkkinä kaikkien lasten saamisesta kouluun kehitysmaaoiloissa. Keralassa onkin toteutettu peräti 10-vuotinen oppivelvollisuus, mutta niin että luokalta toiselle siirtyminen tapahtuu automaattisesti. Samaan aikaan oppimistulokset koulun päättökokeessa ovat Keralassa jonkin verran huonommat kuin Intian muissa osavaltioissa keskimäärin – mikä tarkoittaa että ne ovat todella matalalla tasolla.

Mosambikissa puolestaan olin maan opetusministeriön valitsemana asiantuntijana sikäläisen professorikollegan kanssa tekemässä evaluaation koulutussektorin kehittämisohjelman toteutuksesta edeltävän viisivuotiskauden aikana. Sen osana huomiomme kiinnittyi perusasteen koulujen opetussuunnitelmauudistukseen sisältyneeseen periaatteeseen että aiemmin hyvin yleisen oppilaiden luokallejättämisen sijasta luokalta toiselle siirtyminen olisi automaattista joitakin poikkeustapauksia lukuun ottamatta. Tämän ehdotuksen taustalla oli todennäköisesti Maailmanpankin esittämä vaatimus koulutuksen tehokkuuden lisäämisestä, millä tarkoitettiin perusasteen koulun läpikäymisen kustannuksia oppilasta kohti. Lukuisat kouluvierailumme ja opettajien haastattelumme olivat selvästi osoittaneet että tällaisen muutoksen toteutuksesta vallitsi suuri hämmennys. Evaluaation tulosten esittelyssä suosittelimme tämän uudistuksen lykkäämistä, mikä sai aikaan hermostuneen naurureaktion – paikalla oli opetusministeri, joka oli jo asettanut arvovaltansa tämän uudistuksen taakse. Seuraavina vuosina se sitten vietiin läpi ja koulutuksen tehokkuus tietenkin lisääntyi kuin luokallejääminen poistui lähes kokonaan. Samaan aikaan opettajat ovat valittaneet oppimismotivaation heikentymisestä, keskimääräiset tulokset oppimistuloksia mittaavissa testeissä ovat laskeneet

ja perusasteen päättötutkinnossa hylättyjen määrä on noussut. Yleistä suhtautumista tähän muutokseen kuvaa se, että kun uuden käytännön portugalinkielinen nimitys ”promocao semi-automatica” on lyhenteenä PSA, tälle keksittiin toinenkin vastine: ”promocao sem aprender” – eli ”luokalta toiselle siirtyminen ilman oppimista”.

Kehitysmaiden koulutuksen tutkimuksessa on kuitenkin alettu kiinnittää enemmän huomiota koulutuksen laadun kysymyksiin. Tutkimustulokset esimerkiksi osoittavat että monissa maissa, etenkin – mutta ei pelkästään – niissä, joissa koulujen käyttämä opetuskieli on useimmille oppilaille vieras kieli, monen kouluvuodenkin jälkeen suuri osa oppilaista ei ole saavuttanut edes alkeellista luku- ja kirjoitustaitoa. Siten tämä asia on noussut huomion kohteeksi myös kehitysyhteistyön diskursseissa ja käytännöissä. Kun Millenium Development Goals –tavoitelistan seuraajaksi hyväksyttiin v. 2015 laajempi kehitystavoitteiden ohjelma, joka sai nimekseen Sustainable Development Goals, retorinen muutos oli se että koulutusta koskevassa tavoitteessa mainitaan myös että kaikille tarjottavan koulutuksen on oltava laadukasta.

Käytännöllisemmällä tasolla oppimistulosten arviointi on sekä kansainvälisten että kansallisten ohjelmien kautta laajentunut koskemaan myös enemmistöä kehitysmaista. Tätä arviointia on paljon ja aiheellisesti arvosteltu siitä että se johtaa opetuksen ja oppimisen painottumiseen mitattaviin asioihin. Mielestäni tämä ei kuitenkaan ole pätevä perustelu oppimistulosten arvioinnin vastustamiseen. Kun peruskoulutuksen keskeisiin tavoitteisiin joka tapauksessa kaikkialla kuuluu luku- kirjoitus- ja laskutaidon oppiminen, ainakin näitä oppimistuloksia koskevien testien pitäisi olla yleisesti hyväksyttävissä. Huonompi vaihtoehto on jatkaa sen harhakuvan ylläpitämistä että em. tutkimustulosten osoittamissa oloissa tapahtuu mielekästä oppimista.

Edellä sanomani lisäksi on kuitenkin tärkeää nähdä että koulutukseen osallistuminen jo sellaisenaan voi olla voimaannuttavaa – siis voi olla, mutta ei ole ilman muuta ja kaikenlaisissa olosuhteissa. Tällöin on kyse

väestöryhmistä, joiden asema yhteisön perinteisessä kulttuurissa on alistettu – pelkkä mahdollisuus koulutukseen voi tällöin tuoda etäisyyttä perinteisiin ja synnyttää uudenlaisia, kriittisiäkin ajatuksia. Ne eivät ole mitattavia oppimistuloksia mutta voivat silti olla selvästi havaittavissa. Esimerkkejä tästä on etenkin tyttöjen ja naisten koulutuksesta. Kerron jälleen kolme esimerkkiä – kaksi ensimmäistä on omista kokemuksistani ja kolmas lukemastani artikkelista.:

Lähes 30 vuotta sitten olin muutaman kuukauden stipendiaattina Intiassa ja tänä aikana oli tilaisuus vierailla Poonan kaupungin läheisellä maaseudulla toteutetun ei-formaalisen koulutuksen oppitunnilla, jonka olen usein maininnut kaikkein mieleen jäävimpänä positiivisena kokemukseni kehitysmaiden oloista. Tämä koulutus oli suunnattu alakouluikäisille tytöille, jotka eivät käyneet tavallista koulua, koska joutuivat tekemään lähes koko valveillaoloajan kotitöitä tai jopa työskentelemään kodin ulkopuolella. Heille suunnattua opetusta järjestettiin parin tunnin ajan iltaisin, tunneilla istuttiin maalattialla, painettujen oppikirjojen sijasta käytössä oli kekseliäästi käsin tehtyjä asiakortteja, ja opettajana toimivalla ei ollut muodollista opettajankoulutusta. Tässä ryhmässä opittiin iloisessa ilmapiirissä, ja kun kysyin oppilailta, onko tässä koulunkäynnissä mitään kielteistä, sain vastaukseksi että ikävää kun koulua ei ole sunnuntaisin vaan silloin joutuu tekemään töitä koko päivän.

Vuosien 2008-2010 aikana olin yhtenä opettajana mukana afganistanilaisessa Jalalabadin yliopistossa toteutetussa, EUn rahoittamassa maisteriohjelmassa. Taliban-hallinnon aikana 1990-luvulla kaikenlainen tyttöjen ja naisten koulutus oli Afganistanissa kiellettyä. Sen jälkeen tapahtunut tyttöjen ja naisten koulutuksen lisääntyminen sekä perusasteella että ylemmillä tasoilla on ollut todella iso muutos ainakin koulutukseen osallistuvien itsetunnon lisääjänä. Yleinen toive koulua käyvien tyttöjen keskuudessa on tulla opettajaksi tai lääkäriksi. Tätä muutosta on poliittisessa diskurssissa myös esitetty yhtenä keskeisenä perusteluna ulkomaisten sotajoukkojen läsnäololle Afganistanissa. Muutoksen etenemiselle on kuitenkin vastavoima. Yhdessä nepalilaisen kollegani kanssa

Afganistanissa tekemäni tutkimus sukupuolten koulutuksellista tasa-arvoa koskevista käsityksistä osoitti muun muassa että koska tyttöjen koulutuksen lisääminen on assosioitunut ulkomaiseen interventioon ja konkreettisesti sotilaiden läsnäoloon koulujen rakentamisessa ja vartioinnissa, tällainen muutos nähdään myös kielteisenä. Kun tältä pohjalta kirjoitin suomenkielisen kriittisen tekstin, sekä Helsingin Sanomat että Suomen Kuvalehti eivät halunneet sitä julkaista, mutta oman yliopistomme Aikalainen -lehdessä se kuitenkin ilmestyi.

Kolmantena esimerkkinä mainitsen Mosambikissa toteutetun, aikuisille naisille suunnatun luku- ja kirjoitustaito-ohjelman, joka toteutettiin portugalin kielellä, jota tähän koulutukseen osallistuvat osasivat edes puhua ja puhuttuna ymmärtää korkeintaan vähän. Portugali on Mosambikin virallinen kieli ja maan koulujen opetuskieli ensimmäisestä luokasta alkaen, ja voidaan kysyä miksi koulunkäynnin ulkopuolelle jääneitä aikuisia ei opetettu lukemaan ja kirjoittamaan heidän äidinkielellään. Kun ohjelmaan osallistuneita naisia haastatellut tutkija kysyi heidän motivaatiostaan ja ohjelman vaikutuksista, oli yleinen vastaus se, että aiemmin portugalin kielen taito oli yksi miesten ylemmyyden symboli ja sen paraneminen merkitsi naisille voimaantumista riippumatta siitä, oliko siitä heille konkreettista hyötyä esimerkiksi taloudellisen aseman parantamisessa.

Edellä mainittujen kaltaisten tapausten kohdalla jää edelleen avoimeksi kysymykseksi se, missä määrin ja millä aikavälillä koulutuksen avaama näköala perinteistä irrottautumiseen vaikuttaa sellaisiin yhteiskunnallisten olojen muutoksiin, joissa ristiriitaiset intressit tulevat esiin selvemmin kuin yleisesti hyväksyttävässä ”tyttöjen koulutus on tärkeää” –diskurssissa.

Esimerkiksi Saudi-Arabian keskimäärin varsin paljon koulua käyneet naiset saivat vasta äsken oikeuden ajaa autoa. Ja nähtäväksi jää, missä määrin mainitsemani afganistanilaisten tyttöjen toiveet opiskella opettajiksi ja lääkäreiksi voivat tulevaisuudessa toteutua – Neuvostoliiton tukeman Afganistanin hallituksen kaudella 1980-luvulla tapahtui tässä suhteessa jo paljon muutosta ja naisista tuli myös insinöörejä ja jopa hävittäjälentäjiä –

vastareaktiona seurasi sitten Talibanin valtakausi. Suomessa vierailut intialainen kirjailija ja yhteiskuntakriitikko Arundhati Roy, joka on kotoisin aiemmin mainitsemastani Keralan osavaltiosta, puolestaan totesi haastattelussa että Intian kastilaitos ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus eivät vuosikymmenten kuluessa ole paljoa muuttuneet eikä hän myöskään nähnyt muutosta olevan tulossa. Kuitenkin Intian väestön, myös kastihierarkian alimmilla tasoilla olevien, koulutustaso on noussut todella paljon maan itsenäisyyden aikana verrattuna 70 vuotta sitten vallinneeseen tilanteeseen.

Kun tarkastellaan koulutuksen potentiaalia maailman muuttamiseen, pitää huomio kohdistaa myös sellaisiin suoranaisesti kielteisiin vaikutuksiin, joita koulutuksella – sellaisena kuin se nykyisin toteutuu – on monissa kehitysmaissa. Näihin kuuluu ensinnäkin kouluinstituution mahdollistama korruptio, joka ilmenee maksujen perimisena epävirallisista lisäopetustunneista ja hyvien arvosanojen antamisesta, sekä hyvin yleinen ruumiillisten rangaistusten käyttö kurinpitokeinona kouluissa. Kielteisistä vaikutuksista kaikkein haitallisin on varmasti oppilaisiin sekä kouluympäristössä että koulumatkoilla kohdistuva seksuaalinen häirintä ja hyväksikäyttö, mistä on toistaiseksi hyvin harvoin seurannut tekijälle sanktioita. Tämä asia on ollut pitkään vaiettu, mutta on vähitellen noussut julkisen keskustelun ja tutkimuksenkin kohteeksi. Peruskoulutuksesta puhutaan usein ihmisoikeutena, mikä ajatus esiintyy jo v. 1948 hyväksytyssä Ihmisoikeuksien julistuksessa, ja myöhemmin esimerkiksi Lasten oikeuksien julistuksessa vuodelta 1989 sekä Education for All-dokumenteissa. Tähän on syytä muistuttaa että nykyoloissa koulunkäynti on osalle oppilaista heidän ihmisoikeuksiaan vakavasti loukkaavaa ja siinä kouluinstituutiota käytetään suojana. Tärkeää on myös ymmärtää että sellaisia kehitysmaiden tyttöjen vanhempia, jotka tyttäriensä turvallisuuden vuoksi eivät pidä heitä koulussa murrosikästä asti, ei voida yksinkertaisesti syyllistää siitä että he eivät arvosta koulutuksen positiivista merkitystä.

Olen yliopistonopettajana toimimisen ja akateemisen tutkimuksen tekemisen ohessa toiminut lukuisissa, enimmäkseen lyhytaikaisissa asiantuntijatehtävissä koulutuksen makrotason analyysin ja suunnittelun

sekä evaluaation asiantuntijana – ensin Suomen kehitysyhteistyön piirissä, myöhemmin joissakin UNESCO:n ja Maailmanpankin tehtävissä sekä Mosambikin opetusministeriön valitsemana asiantuntijana. Näissä tehtävissä on toimeksiantoihin sisältynyt ajatus että suunnittelemalla ja toteuttamalla parempaa koulutuspolitiikkaa koulutuksen positiiviset vaikutukset vahvistuvat. Jos olisin tästä ollut täysin eri mieltä, en näihin rooleihin tietenkään olisi ryhtynyt. Koulutuksen lumon problematisointi ei toimeksiantoihin ole kuulunut, mutta sitäkin olen suhteellisen itsenäisen asiantuntijan roolissa voinut tuoda esiin. Tässä olen hyötynyt asemastani professuurin haltijana, mikä on antanut auktoriteettia kriittisiin puheenvuoroihin.

Erityisen etuoikeutettu olen ollut voidessani yhdistää käytännön asiantuntijatehtävissä kertynyttä tietoa ja näkemystä tutkimustyöhön ja akateemiseen julkaisemiseen. Varsinkin ennen Internetin ja avoimemman tiedonjakamisen aikaa tämä merkitsi ensinnäkin pääsyä sellaisiin dokumentteihin, joita tutkijan asemasta ei olisi ollut mahdollista saada luettaviksi. Olen myös voinut tehdä ison määrän sellaisia haastatteluja – korkean tason koulutuspolitiikan tekijöistä koulujen opettajiin – joita olisi tutkimushankkeessa voinut tehdä korkeintaan hankalien kontaktien solmimisten ja lupien hakemisen kautta. Toki minulla on tältä pohjalta myös paljon sellaista tietoa, jonka lähteisiin ei voi akateemisen tutkimuksen normien mukaisesti viitata. Sekä käytännön asiantuntijatehtävissä että akateemisessa julkaisemisessa olen tehnyt yhteistyötä kehitysmaissa toimivien kollegojen kanssa, mikä on ollut usein työlästä mutta lopputuloksiltaan aina palkitsevaa. Pelkkä julkaisuja maksimoivan kriittisen tutkijan rooli ei olisi ollut minun juttuni.

Ennen kuin tulin työsuhteeseen TaYyn tunsin jo Helsingin yliopiston ja myöhemmin Tampereella olon katkaisi työskentely JY:ssä. Näissä kahdessa muussa ympäristössä en varmaankaan olisi viihtynyt pitkällä työuralla samalla lailla kuin TaY:ssä. Oma tutkimusalueeni on kuitenkin ainakin viime aikoihin asti ollut kasvatustieteen ja koko TaY:n piirissä perifeerinen ja välimatka esimerkiksi digioppimista tai osaamisperustaista

opetussuunnitelmaa koskeviin keskusteluihin on ollut pitkä – toisaalta kulttuuriset siirtymät ovat olleet itselleni luontevia ja helppoja. Asiantuntemusalueiden ja kiinnostuksen kohteiden eroista huolimatta on ollut arvokasta että vuosikymmenten aikana ja moninaisissa tehtävissä olen voinut tutustua hyvin moniin ihmisiin kasvatustieteiden tiedekunnassa, muissa tiedekunnissa ja yliopiston hallinnossa.

Kiitos teille kaikille yhteisistä vuosista.