

YHTEISKUNNALLISTA OPETTAJUUTTA ETSIMÄSSÄ
KANSALAISVAIKUTTAMINEN
OPETTAJANKOULUTUKSESSA -HANKKEEN
LOPPURAPORTTI

HELSINKI 2007

YHTEISKUNNALLISTA OPETTAJUUTTA ETSIMÄSSÄ

Petteri Hansen

Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen
tutkimus- ja kehittämiskeskus
HELSINKI

**Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen
tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 10**

Julkaisusarjan toimitus:

Jukka Rantala

Tilaukset:

Soveltavan kasvatustieteen laitos

PL 9 (Siltavuorenpenger 20 R)

00014 Helsingin yliopisto

sokla-julkaisut@helsinki.fi

ISBN 978-952-10-3777-1 (nid.)

ISBN 978-952-10-3778-8 (PDF)

ISSN 1459-5710

Sarja-asu ja taitto: Khora Oy

Paino: Hakapaino, Helsinki 2007

TIIVISTELMÄ

Hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaan liittyen toteutettiin opettajankoulutusyksiköissä vuosina 2004–2006 hanke, jonka tavoitteena oli arvioida ja edistää kansalaisvaikuttamisen asemaa opettajankoulutuksessa. Valtakunnalliseen hankkeeseen osallistui toimijoita eri sidosryhmästä, keskeisimpinä eri yliopistojen opettajankoulutusyksiköt, Opetushallitus, Opetusministeriö, Suomen Kuntaliitto, Suomen Lukiolaisten Liitto, Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ja Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto.

Hankkeen toimijat järjestäytyivät ohjausryhmäksi, aluekoordinaattoreiksi sekä yksikkökohtaisiksi toimintaryhmiksi. Pääkoordinaattorina toimi Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen professori. Käytännön toiminnan organisoimiseksi opettajankoulutusyksiköt jaettiin neljän aluekoordinaattorin vastuulle. Aluekoordinaattorit toimivat Helsingissä, Jyväskylässä, Oulussa ja Vaasassa. Hankkeen tuottamat julkaisut ja raportit hankkeen tapahtumista koottiin eNorssi-verkoston Internet-sivustolle.

Hankkeen toimintaa arvioitiin eri toimijoilta kerätyn laajan haastatteluaineiston avulla. Kolmivuotisen hankkeen tuloksia voidaan pitää samaan aikaan sekä kannustavina että huolestuttavina. Yhtäältä hanke koettiin tervetulleena tunnustuksena kouluissa tehtävälle tar-

keälle kasvatustyölle. Opettajankouluttajien, opiskelijoiden ja sidosryhmien edustajien mukaan hankkeen painopisteet ja teemat koettiin kiinnostavina ja mielekkäinä. Toisaalta hanke ei onnistunut luomaan toimikautensa aikana selkeitä rakenteellisia edellytyksiä kansalaisvaikuttamista edistävälle opettajankoulutukselle. Hankkeen aikana luoduista yhteistyöverkostoista huolimatta kansalaisvaikuttamisen edistäminen opettajankoulutuksessa jää hankkeen päätyttyäkin pitkälti yksittäisten opiskelijoiden, opettajien ja aineryhmien kiinnostuksen varaan. Tulevaisuuden haasteena onkin kansalaisvaikuttamisen käsitteen avaaminen osaksi yksilön, kulttuurin, ympäristön ja yhteiskunnan välistä laajempaa vuorovaikutusta.

Avainsanat: Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma, yhteiskunnallinen opetus ja oppiminen, opettajankoulutuksen kehittäminen

RESUMÉ

Under åren 2004–2006 genomfördes ett projekt i lärarutbildningsenheterna i anslutning till regeringens politikprogram för medborgarinflytande för att bedöma och främja medborgarinflytandets ställning i lärarutbildningen. I det nationella projektet deltog aktörer från olika intressentgrupper. De viktigaste av dessa var lärarutbildningsenheterna vid olika universitet, Utbildningsstyrelsen, undervisningsministeriet, Finlands Kommunförbund, Finlands Gymnasistförbund, Finlands Ungdomssamarbete Allians och Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto.

Projektets aktörer bildade en styrgrupp, utsåg regionala koordinatörer och organiserade enhetsspecifika verksamhetsgrupper. Chefskoordinatören var professorn vid centralen för historisk-samhällelig pedagogik på institutionen för tillämpad pedagogik vid Helsingfors universitet. För att organisera verksamheten i praktiken utsåg man fyra regionala koordinatörer för lärarutbildningsenheterna. De regionala koordinatörerna arbetade i Helsingfors, Jyväskylä, Uleåborg och Vasa. De publikationer och rapporter som projektet producerade samlades på eNorssi-nätverkets webbplats.

Projektets verksamhet bedömdes med hjälp av det omfattande intervjumaterialet som samlats in från olika aktörer. Resultaten från det treåriga projektet kan anses vara både uppmuntrande och oroande.

Å ena sidan upplevde man projektet som en välkommen erkänsla för det viktiga fostringsarbetet i skolorna. Enligt lärarutbildare, studerande och intressentgruppernas representanter tyckte man att projektets tyngdpunkter och teman var intressanta och meningsfulla. Å andra sidan lyckades projektet inte skapa klara strukturella förutsättningar för en lärarutbildning som skulle främja medborgarinflytandet. Trots de samarbetsnätverk som skapats under projektet är främjandet av medborgarinflytandet i lärarutbildningen också efter projektets slut fortfarande i hög grad beroende på enskilda studerandes, lärares och ämnesgruppers intresse. I framtiden är utmaningen alltså att öppna begreppet medborgarinflytande för en mera omfattande växelverkan mellan individen, kulturen, miljön och samhället.

Nyckelord: *Politikprogrammet för medborgarinflytande, samhällelig undervisning och inläring, utveckling av lärarutbildningen*

SUMMARY

In conjunction with the Government's civic activity policy programme, Finnish teacher training units carried out a project in 2004–2006 which aimed to assess and promote the role of civic activity in teacher training. The nationwide project included participants from various interest groups, the most important ones being the teacher training units of different universities, the Finnish National Board of Education, the Ministry of Education, the Association of Finnish Local and Regional Authorities, the Union of Finnish Upper Secondary School Students, the Finnish Youth Cooperation (Allianssi) and the Teacher Student Union of Finland.

The project participants set up a steering group, appointed regional coordinators and established unit-specific action groups. The project's head coordinator was the professor of the Research Centre for Social Studies Education in the Department of Applied Sciences of Education at the University of Helsinki. To organise practical activities, the teacher training units were assigned to four regional coordinators based in Helsinki, Jyväskylä, Oulu and Vaasa. All of the publications and reports on project events were jointly published on the eNorssi network's website.

Project activities were assessed on the basis of extensive interview material collected from project participants. The results of the three-

year project are both encouraging and worrisome. On the one hand, the project was considered a welcome recognition of the important educational work carried out in schools. Teacher trainers, students and representatives of other stakeholders found the topics and themes to be interesting and meaningful. On the other hand, the project was not able to create clear structural methods and conditions to encourage the promotion of civic activity in teacher training. Despite the cooperation networks set up during the project, the promotion of civic activity is still largely dependent on the interest shown by individual students, teachers and subject groups. One future challenge is to make the notion of civic activity part of a broader interaction involving the individual, culture, environment and society.

Keywords: Civic activity policy programme, social education and learning, development of teacher training

2 HANKKEEN TAVOITTEET JA ORGANISOITUMINEN	44
2.1 Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tavoitteet	45
2.1.1 <i>Yhteiskunnallisen pohdinnan ja tietämyksen vahvistaminen opettajanopinnoissa</i>	45
2.1.2 <i>Opettajankoulutusyksiköiden osallistumiskulttuurin arviointi ja kehittäminen</i>	47
2.1.3 <i>Harjoittelukoulut vaihtoehtoisten mallien tuottajina</i>	48
2.2 Valtakunnallisen hankkeen organisoituminen	50
2.2.1 <i>Sidosryhmien verkostoituminen ja hankkeen jakautuminen toiminta-alueisiin</i>	50
2.2.2 <i>Kansalaisvaikuttamisen jäsentäminen kolmikantayhteistyön kautta</i>	52
2.2.3 <i>Hankkeen tiedottaminen</i>	53
2.2.3 <i>Hankkeen aikataulu ja arvioinnin toteutus</i>	53
3 TOIMINNAN ESITTELYÄ	57
3.1 Hanke tiedonkerääjänä ja -tuottajana	57
3.1.1 <i>Tutkimus- ja julkaisutoiminta</i>	57
3.1.2 <i>Ohjausryhmän kokoukset ja alueseminaarit</i>	59
3.2 Opettajankoulutusyksiköiden osallistumiskulttuurin arviointi ja kehittäminen	60
3.2.1 <i>Tutkimukset ja haastattelut osallistumiskulttuurin arvioinnin ja kehittämisen välineinä</i>	60
3.2.2 <i>Paikallistoiminta – yhteistoiminnalliset teemapäivät ja seminaarit</i>	62
3.3 Harjoittelukouluissa kehitetyt vaihtoehtoiset käytänteet ja toimintatavat	63
3.3.1 <i>Kansalaisvaikuttaminen osana koulun arkea</i>	63
3.3.2 <i>Kantavina teemoina oppilaiden kuuleminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen</i>	67

4 HANKKEEN TOTEUTUMISEN ARVIOINTIA	69
4.1 Hankkeen järjestämän toiminnan arviointia	70
4.1.1 <i>Arviointia hankkeen esilläolosta, tiedonkulusta ja julkaisutoiminnasta</i>	70
4.1.2 <i>Kokemuksia hankkeen alueellisesta ja paikallisesta toiminnasta</i>	76
4.1.3 <i>Hankkeen vaikutus opettajankoulutuksen tutkintotavoitteisiin</i>	83
4.1.4 <i>Näkemyksiä opettajankoulutuslaitosten osallistumiskulttuurista</i>	87
4.2 Oivalluksia ja hyväksi havaittuja käytänteitä	91
4.2.1 <i>Kansalaisvaikuttamishankkeella herättelevä ja deklatorinen vaikutus</i>	91
4.2.2 <i>Oppilaitoksen johdon tuen merkitys kansalaisvaikuttamiselle</i>	95
4.2.3 <i>Opettaja ja opettajankouluttaja kansalaisvaikuttamiseen aktivoivana mentorina</i>	98
4.3 Muutoksen haasteita	104
4.3.1 <i>Muutoksen hitaus, hankkeiden paljous ja priorisoinnin vaikeus</i>	104
4.3.2 <i>Koulutusjärjestelmän haasteena sektoriajattelu ja suorituskeskeisyys</i>	110
4.3.3 <i>Toivotunlainen vaikuttaminen ja opiskelija-aktiivoinnin rajat</i>	116
5 YHTEENVETO	124
5.1 Yleisarvio hankkeen toteutumisesta	124
5.2 Toimenpide-ehdotukset	129
Kirjallisuus	132
Liitteet	142
Sammandrag	149
Summary	158

JOHDANTO

Demokratia on samaan aikaan sekä tavoite, jota kohti pyritään, että periaate siitä, kuinka meidän tulisi tämän tavoitteen saavuttamiseksi toimia. Vaikka eri aikoina onkin ollut erilaisia käsityksiä siitä, mitä demokratia on, kuinka siihen tulisi pyrkiä ja kuka siihen saa osallistua, perustuu demokratia aina yhteiskunnallisesti ajattelevan ja osallistuvan kansalaisen toiminnalle. Jotta demokratia merkitsisi kansanvaltaa, kansalaisten tulisi oppia niitä taitoja, joita yhteiskunnassa vaikuttaminen edellyttää. Kasvatuksella ja koulutuksella on keskeinen merkitys näiden taitojen välittäjänä.

Demokraattiseen kansalaisuuteen kasvattaminen on ollut keskeisessä roolissa niin kansainvälisissä kuin valtakunnallisissakin politiikkaohjelmissa. Suomessa kansalaisvaikuttamiskeskustelua on ollut vauhdittamassa eurooppalaistuvan koulutuspolitiikan rinnalla myös kansainvälinen asennetutkimus, jonka mukaan erityisesti suomalaisten nuorten kiinnostus ja luottamus edustuksellista demokratiaa kohtaan on heikkoa. Nuoret omaavat kyllä tietoa yhteiskunnasta, mutta halu ja kiinnostus kansalaisvaikuttamiseen sen sijaan puuttuvat (Suutarinen, 2002, 11).

Tilanteesta huolestuneet päättäjät ovat ryhtyneet toimiin edistääkseen nuorten kansalaisvaikuttamista. Pääministeri Matti Vanhasen hallitus käynnisti vuonna 2003 erillisen kansalaisvaikuttamisen poli-

tiikkaohjelman. Tähän liittyen erilaiset toimijat ovat käynnistäneet hankkeita nuorten kansalaisvaikuttamisen parantamiseksi. Muutoksen avaimia on lähdetty hakemaan myös koulutuksesta.

Tämä loppuraportti esittelee ja arvioi vuonna 2004 käynnistyneen, valtakunnallisen Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tavoitteita, toimintaa ja niiden saavuttamista. Raportin tarkoituksena on valottaa kansalaisvaikuttamisen asemaa opettajankoulutuksessa hankkeen eri toimijoiden näkökulmasta.

I HALLINNOLLIS-PEDAGOGISIA NÄKÖKOHTIA KANSALAIKVAIKUTTAMISEN EDISTÄMISEEN

Tässä luvussa tarkastellaan kansalaisvaikuttamista yhteiskuntaan osallistumisen sekä yhteiskuntaan kasvun ja kasvattamisen haasteena. Aiheen tarkastelua voidaan laajan teeman vuoksi pitää yleisluontoisena. Ensimmäinen alaluku *Kansalaisvaikuttamisen haaste* sisältää johdannon demokratian käsitteeseen, edustuksellisen demokratian tilaan, sosiaalisen pääoman jakautumiseen sekä kansalaisten muuttuneisiin osallistumismotivaatioihin jälkimodernissa kulutusyhteiskunnassa. Toisessa alaluvussa *Koulutuksellisia näkökohtia kansalaisvaikuttamisen edistämiseksi* tarkastellaan puolestaan muuttuneita oppimisympäristöjä sekä koulun ja opettajuuden yhteiskunnallista ulottuvuutta.

Tarkastelun kahtiajaosta huolimatta on syytä huomata, ettei kansalaisvaikuttamisen poliittis-hallinnollisia ja pedagogisia ulottuvuuksia voida pitää toisistaan erillisinä tai toisilleen vastakkaisina. Kuten monet länsimaisen ajattelun klassikot antiikista nykypäivään ovat todenneet, yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumisella on yhteiskunnan jäseniä kasvattava vaikutus (esim. Aristoteles 1989; Pateman 1970; Mill 1954). Aristoteles piti poliittiseen toimintaan osallistumista jopa hyvän elämän yhtenä tärkeänä kriteerinä (Sihvola 1998, 33–35). Vastaavasti kasvatuksen ja opetuksen tavoitteissa on usein tunnistettavissa erilaisten ideologioiden ja hallinnollisten tavoitteiden vaikutus ja ristiveto (Tyack & Cuban 1995; Jackson 1992).

1.1 Kansalaisvaikuttamisen haaste

1.1.1 *Demokratia historiallisena, periaatteellisena ja sosiaalisena prosessina*

Sanalla demokratia on länsimaissa varsin myönteinen jälkikaiku. Demokratia liitetään monesti niin sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen kuin yksilöiden oikeuksiin. Demokratian tavoiteltavuus on usein jopa siinä määrin itsestään selvää, ettei sen perusteita tai tavoitteita vaivauduta useinkaan tarkemmin selittelemään. (Setälä 2003, 9.) Pitäessämme demokratiaa itsestään selvänä kadotamme helposti näkyvistä demokratian historiallisena, sosiaalisena ja periaatteellisena prosessina.

Käsitykset siitä, mitä demokratia on ja miten sen tulisi käytännössä ilmentyä, ovat historian saatossa muuttuneet hyvinkin radikaalisti. Esimerkiksi usein länsimaisen demokratian esikuvana pidetyssä ateenalaisessa demokratiassa äänioikeus oli tosiasiaa vain vähemmistöllä, joka koostui pienestä osasta aikuisia miehiä. Enemmistöllä, jonka muodostivat muualta muuttaneet, alaikäiset, naiset ja orjat, ei äänestyoikeutta ollut. (Setälä 2003, 18–19; Hansen 1991.) Sittenmin enemmistön osallistumisesta, orjuuden lakkauttamisesta ja naisten äänioikeudesta on tullut länsimaisen demokratian virstanpylväitä.

Mistään yksiselitteisestä ja harmonisesta kehityksestä demokratian historiassa ei ole kysymys. Historian meille jättämä perintö elää demokratiakäsityksissämmekin hyvin ristiriitaisina yksilöä ja yhteiskuntaa koskevinä oletuksina ja ihanteina (ks. Setälä 2003, 20–21; Pulkkinen 1987, 54–68). Jokainen yhteisö, jossa päätösvaltan katsotaan olevan jaettua, joutuu ottamaan kantaa siihen, keiden kesken päätösvalta on yhteisössä jaettu. Päätösvaltaa jaettaessa joudutaan määrittelemään myös se, miksi kyseistä vallanjaon/päätöksenteon periaatetta voidaan pitää perusteltuna. (Ahonen 2005, 22.)

Erilaisien demokratiakäsitysten taustalta voidaan tunnistaa myös erilaisia kuvailevia ja normatiivisia väitteitä siitä, miksi jotakin käytännettä tai periaatetta voidaan tai tulisi pitää demokraattisena. Beitz (1989) jakaa normatiiviset eli arvottavat demokratiateoriat kahtia sen

mukaan, perustellaanko demokratiaa sen tuottamalla hyvillä lopputuloksilla vai päätöksentekotavan ilmentävillä demokraattisilla käytänteillä. Edelleen Beitz (mt.) jakaa demokratian seurauksiin vetoavat puolustukset kolmeen alakategoriaan sen perusteella, nähdäänkö seurauksien ilmentävän enemmistön tahtoa, tuottavan parhaita päätöksiä vai hyviä sivutuloksia. Setälä (2003, 12–17) täydentää Beitzin luokittelua ottamalla hyvien lopputulosten ja oikeudenmukaisen prosessin rinnalle vielä kolmanneksi deontologiset perusteet. Deontologisissa teorioissa teoilla ja menettelytavoilla nähdään seurauksistaan riippumatonta itseisarvoa.

Taulukko 1. Normatiivisten demokratiateorioiden taulukko (Setälä 2003, 16)

Argumenttityyppi	Demokratiateoriat ja niiden avainväitteet	Keskeisiä teoreetikkoja
Demokratian seurauksiin vetoavat puolustukset	Kansan tahto: demokraattisissa päätöksissä toteutuu kansan tahto tai sen enemmistön tahto.	Buchanan ja Tullock, Rae
	Paras lopputulos: demokratia on keino tehdä parhaita tai oikeita päätöksiä.	Rousseau, utilitaristit (Mill, Bentham), Riker, Popper
	Hyvät sivutulokset: demokraattinen osallistuminen kehittää kansalaisten kykyjä.	Pateman, Barber
Demokraattisen prosessin ilmentämiin arvoihin vetoavat puolustukset	Demokratiassa toteutuu kansalaisten poliittinen tasa-arvo. Demokratiassa toteutuu poliittinen oikeudenmukaisuus.	May, Dahl, Beitz
Deontologiset perusteet: demokratian puolustus vetoamalla demokraattisen keskustelun ja harkinnan arvoihin	Demokraattisessa keskustelussa toteutuu kommunikatiivinen rationaalisuus. Demokraattisessa keskustelussa muodostetaan oikeudenmukaisuutta heijasteleva kohtuullinen sopimus.	Habermas, Rawls

Taulukon yläosassa painottuvat demokratian institutionaalista oikeudenmukaisuutta ja parhaita lopputuloksia painottavat näkökulmat. Taulukon jälkipäässä korostuvat puolestaan mikroeettiset näkö-

kulmat, joissa demokratian arvo liitetään päätöksentekoa edeltävään keskusteluun ja sen tuottamaan, kaikkien kannalta kohtuulliseen sopimukseen. On tosin huomattava, että normatiivisten väitteiden ja niiden rinnalla esiintyvien kuvailevien väitteiden suhde on monitahoinen. Argumenttityypit eivät näin ollen käytännössä esiinny toisistaan yhtä irrallisena kuin miten ne on tässä esitetty. (Setälä 2003, 15–17, 168.)

Vaikka näkökulmia ei voitaisikaan pitää toisiaan poissulkevinä, ristiriitaiset käsityksemme sellaisista asioista, kuten kansa, kansalainen, tasa-arvo, kohtuullisuus ja poliittinen oikeudenmukaisuus, heijastuvat kuitenkin usein myös ristiriitaisina käsityksinä siitä, keiden, miten ja mistä asioista tulisi demokraattisesti päättää. Esimerkkinä mainittakoon viimeaikoina keskustelua herättänyt suoran ja edustuksellisen demokratian suhde (ks. esim. Büchi 2006; Wiberg 2005; Setälä 2003). Toisin kun klassisessa ateenalaisessa demokratiassa, jossa kansalaiset kokoontuivat toreille tekemään päätöksiä, nykyisessä modernissa demokratiassa kansa valitse joukostaan edustajiston poliittista päätöksentekoa varten. Euroopassa poikkeuksen tässä tekee Sveitsi, jossa suoraa kansanäänestystä käytetään päätöksenteossa edustuksellisen demokratian rinnalla. (Büchi 2006, 19, 4–64; Setälä 2003 18.)

Suomessa edustuksellisen demokratian asemasta ja laillisuudesta on säädetty perustuslain valtiojärjestyksen perusteissa. Kansanvaltaisuus- ja oikeusvaltioperiaatteen mukaan valtiolta Suomessa kuuluu kansalle, jota edustaa valtiopäiville kokoontunut eduskunta. Valtiovallan harjoittamisen lisäksi edustuksellisen demokratian asemasta on säädetty laissa myös kuntien hallinnossa.³³ Sekä suoralla että edustuksellisella demokratialla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Suoraa demokratiaa voidaan pitää edustuksellista demokratiaa aktiivisempänä ja osallistavampana, mutta toisaalta suora demokratia ei useinkaan tunnista eri intressiryhmien välistä eturistiriitaa (ks. Ahonen 2004). Suora demokratia soveltuukin paremmin yksittäisten asiakysymysten ratkaisuun kuin jatkuvaan kansanedustukseen (vrt. Büchi 2006).

³³ Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 2§ ja Suomen kuntalaki 17.3.1995/365. www.finlex.fi

Demokratia voi kuitenkin elää ainoastaan siellä, missä myös demokratian tavoitteet ja prosessit ovat yhteisen päätöksenteon kohteena. Vaikka edustuksellisen demokratian asema nojaakin lakiin, tulee toisaalta muistaa myös se, että lainsäädäntö nojaa kansan tahtoon. Kuten Boxsel (2005, 145) toteaa, ei ole olemassa mitään yksiselitteistä staattista pistettä, josta käsin demokratia voitaisiin lopullisesti määrittää, vaan demokratia on jatkuvaa liikettä. Vaikka nykyinen vaalijärjestelmä mahdollistaisikin samaan aikaan sekä enemmistöperiaatteen toteutumisen että vähemmistöjen äänen kuulumisen laajoillakin foorumeilla, myös edustuksellisesta demokratiasta on löydettävissä omat heikkoutensa (Büchi 2006, 110–111; vrt. Wiberg 2005). Nykyistä demokratiamuotoa ei tulisikaan pitää lopullisena vaan pikemminkin yhtenä demokratiaprosessin välivaiheena (Setälä 2003, 184).

1.1.2 Yhteiskunnallinen osallistuminen ja sosiaalinen pääoma

Päätöksentekoprosessin ohella kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista ja osallistumista voidaan tarkastella myös sosiaalisen pääoman rakentumisen näkökulmasta. Sosiaalisen pääoman käsitettä voidaan tosin lähestyä hyvinkin erilaisista lähtökohdista. Lähestymistapojen kahtiajako on perinteisesti tehty usein angloamerikkalaisen ja ranskalaisen tradition edustajien välille. Angloamerikkalaisessa traditiiossa on havaittavissa ainakin osin durkheimilaisen funktionalismin perintö, kun taas ranskalainen traditio on saanut paljon vaikutteita marxilais-weberilaisen koulukunnan ajattelusta (Jokivuori 2005, 8–9; Siisiäinen 2003b; Antikainen, Rinne & Koski 2000, 367).

Yksi keskeinen erottava tekijä eri sosiaalisen pääoman teorioissa on siinä, miten sosiaalisen pääoman funktio on määritelty (ks. Mäkelä & Ruokonen 2005, 22). Anglo-amerikkalaisessa traditiiossa sosiaalista pääomaa tarkastellaan lähinnä ihmisiä integroivana tekijänä. Tässä traditiiossa sosiaalisen pääoman käsitettä käytetään selittämään ennen kaikkea sitä, miten yksilöiden ja yhteisön jäsenten välinen luottamus ja yhteistyö syntyvät (Jokivuori 2005, 9). Tosin luottamuksen käsite ymmärretään jo pelkästään angloamerikkalaisen tradition piirissä eri

tavoin – kaikissa teorioissa luottamuksen käsitettä ei ole edes määritelty. (Mäkelä & Ruokonen 2005, 24–27; Siisiäinen 2003b, 205–209.)

Sosiaalista pääomaa voidaan tarkastella myös ihmisiä erottelevana tekijänä. Ranskalainen Pierre Bourdieu on teorioissaan tarkastellut sosiaalista pääomaa jatkuvan kamppailun välineenä ja kohteena. Kamppailua käydään Bourdieun mukaan ennen kaikkea luokitusjärjestelmistä, jotka siten ovat pelipanoksia arkielämän poliittisen ja kulttuurisen tuotannon kentillä. Bourdieu on tutkimuksissaan keskittynyt erityisesti modernissa yhteiskunnassa sosiaalista hierarkiaa rakentavien käytänteiden – kuten koulutuksen – merkitykseen kulttuurillisen, taloudellisen ja sosiaalisen pääoman reproduktioissa. (Jokivuori 2005, 9; Ilmonen 2005, 45; Siisiäinen 2003b, 204, 213–216; Bourdieu & Wacquant 1995, 71–78, 118, 123, 142; Bourdieu 1985.)

Suomalaisen yhteiskunnan järjestäytymisessä on tunnistettavissa yhtäläillä niin yhteiskunnallisten luottamuksen kehien kuin valtakamppailun läsnäolo ja vaikutus (Siisiäinen 2003b, 204–208). 1800-luvun järjestö-, yhdistys- ja osuustoiminnan seurauksena kansalaisten välille alkoi kertyä yhteistä kulttuurillista ja taloudellista pääomaa. Järjestäytyminen tarjosi laajoille kansanjoukoille mahdollisuuden osallistua yhteisen kollektiivisen identiteetin määrittämiseen (Alapuro, Liikanen, Smeds & Stenius 1987, 5–6; Alapuro & Stenius 1987, 12–19; Pulkkinen 1987, 67). Järjestö- ja yhdistystoiminnalla voidaankin nähdä keskeinen rooli kansalaisten yhteisenä edunvalvojana, tiedollisen ja taidollisen sivistyksen välittäjänä, erilaisten kansalaisten ja kulttuureiden kohtaamispaikkana, kansalaisten elämän rikastuttajana sekä yhteiskunnan hyvinvoinnin edistäjänä (ks. esim. Jokivuori 2005, 8; Ellonen & Korkiamäki 2005, 415; Siisiäinen 2003b, 204–209, 213–216).

Vastaavasti yhteiskunnan järjestäytymistä ja hyvinvoinnin rakentamista voidaan tarkastella myös kamppailuna yhteisistä pelisäännöistä. Kansalaisyhteisöjä, työaikoja, elinkeinon harjoittamista, lasten- ja nuorisoyhteisöjä, ympäristöä, sukupuolten välistä ja seksuaalista tasa-arvoa, sosiaaliturvaa ja koulutusta koskevan lainsäädännön rakentamista on edeltänyt voimakkaiden ristiriitaisten ideologioiden törmäminen. Sosiaalisen pääoman ja hyvinvoinnin leviämässä ja yhteiskunnal-

lisen luottamuksen rakentumisessa ei ole näin ollut kyse ainoastaan ”yhteen hiileen puhaltamisesta”, vaan eri toimijoilla on eri aikoina ollut hyvinkin erilaisia käsityksiä siitä, mitä hiiltä heidän asemassaan on milloinkin kannattanut puhaltaa.

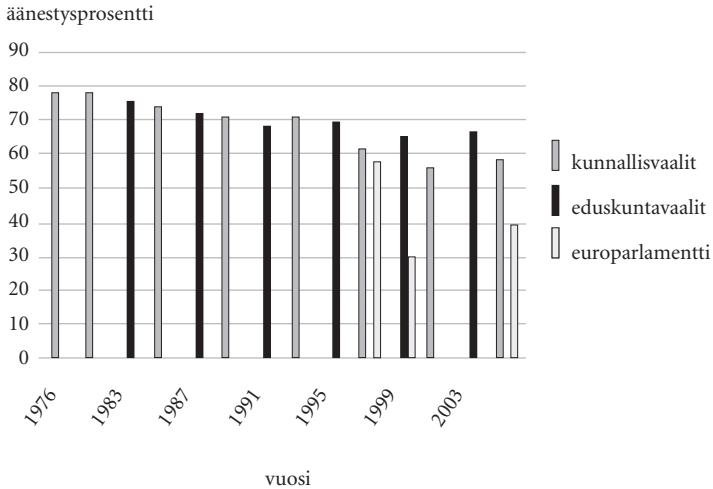
Yhtä kaikki, integraatioteoreettisesta näkökulmasta yhteiskunnallinen kehitys on edellyttänyt vastavuoroista toimintaa ja sellaisia kollektiivisia ja sosiaalisia resursseja, jotka ovat hyödyntäneet yksilöllisten ja yhteisten päämäärien ja kollektiivisten hyvien tuottamisessa ja ylläpitämisessä (vrt. Mäkelä ja Ruokonen 2005, 27). Toisaalta yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista voidaan tarkastella aina myös Bourdieun (1995) tavoin pelinä, jossa myös pelimerkit ovat usein symbolisia ja siten samalla myös pelikohteita. Sosiaalista pääomaa voidaan siis tiettyjen erityisehtojen avulla säännöstellä ja jakaa vain tietyille ryhmittymille. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna poliittinen valta on aina kaikkialla läsnä ja kaikkia koskettavaa.

1.1.3 Edustuksellisen demokratian kriisi ja kasaantuva yhteiskunnallinen osallisuus

Lainvaltaisuuden lisäksi demokratia edellyttää toimiakseen myös legitimitettiin eli sitä, että järjestelmä näyttää hyväksyttävältä myös kansalaisten silmissä. Usein demokratian legitimitettiin arvioidaan päätösvaltaisten jäsenten osallistumisasteen mukaan. Edustuksellisessa demokratiassa se tarkoittaa käytännössä vaalien äänestysprosenttien suuruutta. Äänestysprosenttien ajatellaan paitsi ilmaisevan kansan tahtoa, samalla mittaavan myös poliittisen järjestelmän kykyä käsitellä kansalaisille tärkeitä asioita. Sosiaalisen pääoman näkökulmasta äänestysprosentin voidaan ajatella heijastavan myös kansalaisten ja yhteiskunnan välistä luottamusta.

Tarkasteltaessa kansalaisten osallistumista edustajiensa valintaan voidaan havaita, että äänestysprosentit ovat tasaisesti laskeneet viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Taulukossa 2 on kuvattuna äänestysprosenttien kehittymistä Suomen kunnallis-, eduskunta- ja europarlamenttivaaleissa vuosina 1976–2004.

Taulukko 2. Äänestysprosentteja eri vaaleissa 1976–2004 (StatFin2006)



Nykyisessä tilanteessa, jossa vain lähes puolet äänestäjäkunnasta osallistuu päätöksentekijöiden valintaan, demokratian legitimitettä voidaan pitää kyseenalaisena (Ahonen 2005, 19). Nykyisen tilan nimittäminen edustuksellisen demokratian kriisiksi on kuitenkin siinä mielessä harhaan johtavaa, että kansalaisten vähäinen äänestäminen on muuttunut poikkeustilan sijasta jossain määrin jopa pysyväksi olotilaksi (Martikainen & Wass 2002, 88). Demokratian kannalta erityisen huolestuttavaa on kuitenkin se, että yhteiskunnalliset vaikuttamiskanavat – siinä missä muutkin kansalaisten yhteiskunnallista osallistumisen väylät – ovat lähinnä niiden ihmisryhmien käytössä, jotka näyttäisivät kuuluvan yhteiskunnan hyväosaisiin. Kansalaisen äänestysaktiivisuutta eduskuntavaaleissa kun näyttäisi eniten selittävän koulutus, tulot ja kansalaisten ikä (Martikainen & Wass 2002, 90–91).³⁴

³⁴ Hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tavoitteena on aktivoida juuri vähiten yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen osallistuvia kansalaisia ks. Liite 1.

Alhaisen äänestysprosentin lisäksi kansalaisten yhteiskunnallisen aktiivisuuden yhteys koulutukseen, tuloihin ja ikään näkyy myös paikallisdemokratian tasolla. Esimerkiksi Helsingissä vuoden 2004 kunnallisvaaleissa äänestysprosentti vähiten äänestäneellä alueella oli 35,8 %, kun taas aktiivisimmilla alueilla vastaava luku oli 75,2 %. Edelleen Helsinkiä esimerkkinä käyttäen asuinaluemuuttujia vertaillaessa on havaittavissa se, että äänestysprosentit ovat lähteneet kohoamaan vähiten niillä alueilla, jotka ovat olleet passiivisia äänestysalueita jo aiemmin. Taulukossa 3 on kuvattuna seitsemän ikäryhmän ja viiden asuinalueen sosioekonomisen statuksen välisiä äänestys-käyttäytymiseroja Helsingin kunnallisvaaleissa 2004, ja näitä tuloksia on verrattu vuoden 2000 kunnallisvaalien vastaaviin lukuihin.

Taulukko 3. Äänestysprosentit Helsingin kunnallisvaaleissa 2004 ja niissä tapahtunut muutos edellisiin vaaleihin (2000) verrattuna eri ikäryhmien, asuinalueiden ja sosio-ekonomisen statuksen mukaan³⁵

Asuin- alue/	Ydinkeskustan eliitti		Lähikeskustan eliitti		Keskiluokka		Kerrostalo- lähiö		†Kallio		Koko ikäryhmä	
	2004 %	Muu- tos vrt. vaalit 2000 %	2004 %	Muu- tos vrt. vaalit 2000 %	2004 %	muu- tos vrt. vaalit 2000 %	2004 %	Muu- tos vrt. vaalit 2000 %	2004 %	muu- tos vrt. vaalit 2000 %	2004 %	muu- tos vrt. vaalit 2000 %
Ikä- ryhmä (v.)												
18–24	52	+9	55	+10	44	+5	31	+2	45	+8	††)	
25–28	59	+9	50	+4	49	+3	39	+6	52	+6	51	+7
29–34	60	+12	59	+8	55	+8	39	+5	55	+10	53	+9
35–44	63	+9	69	+5	56	+7	45	+3	54	+7	55	+7
45–54	71	+13	76	+5	64	+6	54	+1	61	+8	62	+6
55–69	80	+3	82	+9	71	+5	67	+6	67	+7	72	+5
70+	73	+5	73	+2	62	+1	59	+7	61	+5	64	+4
yht.	66	+6	71	+6	59	+6	48	+4	57	+8	58	+7

† Kallio on keskustan lähetyvillä oleva vanha työväen kaupunginosa, josta on sittemmin tullut nuorison ja myös koulutetun väestön suosima asuinalue. Asuinalueen väestö sosioekonomisesti ja ikärakenteeltaan kirjavaa.

†† Ikäryhmät 18 ja 19–24 ovat lähteessä erikseen ilmoitettuna. Ylipäätään tunnuslukuihin tulee suhtautua varauksella, koska kyseessä on populaation sijaan eri otoksista.

³⁵ Tietolähteenä käytetty Kunnallisvaalit 2004: VAALITILINPÄÄTÖS - Helsinki (Pia Bäcklund, Markku Lankinen, Susanna Mäkelä) taulukoita 1 ja 2. http://www.hel2.fi/tietoa/Helsinki_vaalitulipaatos.pdf.

Vaikkei Helsingin tilannetta voida yleistää koskemaan koko Suomea, voidaan taulukosta havaita kuitenkin sellainen yleinen tendenssi, että alueen sosioekonomisella statuksella näyttäisi olevan yhteys kansalaisen äänestysaktiivisuuteen. Toinen havainto on se, että nuorten ikäryhmien äänestysprosentit ovat omien asuinalueidensa alhaisimpia. Ja mitä heikompi alueen sosio-ekonominen asema on, sitä todennäköisemmin nuori jättää äänestämättä. Myös äänestysprosenttien kasvu edellisiin vaaleihin verrattuna on näillä alueilla kaikkein pienintä.

Nuorten osalta tilannetta voidaan pitää huolestuttava mutta ei uutena. Erinäiset nuorten poliittista osallistumista selvittäneet tutkimukset ja kartoitukset ovat jo 1980-luvulta lähtien osoittaneet kiistattomasti sen, että nuoret välttelevät vaaliuurnia muita ikäryhmiä enemmän. Edelleen mitä useampia yhteiskunnallisen huono-osaisuuden tunnusmerkkejä heidän elämäntilanteensa täyttää, sitä todennäköisempää on, että he jättävät äänioikeutensa käyttämättä (Borg 1996, 5–7). Demokratian kutistuessa eliitin harrastukseksi ja intressiksi edustuksellisen demokratian kriisi syvenee entisestään (ks. Ahonen 2004, 101; Hellstèn & Martikainen 2001; Pekonen 1998).

Nuorten poliittista käyttäytymistä voidaan pyrkiä ymmärtämään erilaisista teoreettisista näkökohdista. Sirkka Ahonen (2006) tarkastelee nuorten poliittista käyttäytymistä sukupolviteorian valossa. Näin ymmärrettynä nuorten poliittinen käyttäytyminen selittyy ainakin osin yhteiskunnallisella muutoksella, joka on yhtäältä vi-eraannuttanut nuoret perinteisestä työnjaon ja sukupuolen kollektiivisesta identiteetistä ja toisaalta kasvattanut nuoria näkemään poliittisen lähinnä yksilöllistettyinä mahdollisuuksina ja riskeinä. Ahonen (2006) puhuukin Beckin (1992) *Risikogesellschaft*-käsitteeseen viitaten riskiyhteiskuntasukupolvesta, jonka elämä rakentuu toimeentulon, kevyen yhteisöllisyyden, kulutuksen ja median ympärille. Toisaalta nuorten käyttäytymisessä voidaan osittain tunnistaa samanaikaisesti myös protestointia sellaista riskiyhteiskuntaa kohtaan, jossa erityisesti nuorten tulevaisuus ja vaikuttamismahdollisuudet näyttävät heikoilta.

(Ahonen 2006; Ahonen 2005, 20; Ahonen 2004, 102; ks. myös Brunell & Törmäkangas 2002, 21–24, 53; Räsänen & Erola 1998, 31–36.)³⁶

Kari Paakkunainen (2006) puolestaan näkee, että edustuksellinen demokratia on nuorille edelleen tärkein politikoinnin muoto, joskin myös kulutustottumuksilla vaikuttaminen on nuorten keskuudessa yleistymässä. Suurin syy äänestämättä jättämiselle on Paakkunaisen mukaan kuitenkin siinä, että nuorten on hankala löytää itselleen sopivaa ehdokasta. Perinteinen oikeisto-vasemmisto-jako ei enää riitä kattamaan nuorten poliittisen kentän koko ulottuvuutta.³⁷ Vanha poliittinen pelikenttä on täytetty vanhoilla politiikan keinoilla, kertomuksilla ja toimijoilla, eikä se siten avaudu tai salli nuorille omaa liikkumatilaa. (Paakkunainen 2006, 121–122, 132–136; ks. myös Lundbom 2003; Hellstén & Martikainen, 2002, 150.) Nuoret tarvitsisivatkin ennen kaikkea tilaa poliittisella kentällä. Tila olisi paitsi uusia ehdokkaita, myös uusia teemoja – mahdollisesti jopa uusia puolueita ja kokonaan uudenlaisia, nuorten elämäntapaa lähempänä olevia äänestyskäytäntöjä.

1.1.4 Hyvinvoinnin ja yksilöllisen tasa-arvon politiikat

Nuorten suosimat yksilöllisyyttä, kuluttamista ja harrastamista korostavat elämänpolitiikat muodostavat kansalaisten sosiaalisen pääoman jakautumisen kannalta vaikean dilemman. Yhtäältä yksilöllisyys ja ”kevyt” yhteisöllisyys ovat nykyisen sukupolven kannanotto ja keino selvitä oman aikansa ilmiöistä. Ne tuntuvat kansalaisista houkuttelevammilta toimintamuodoilta, ja samalla ne näyttäisivät generoivan kansalaisten välistä keskinäistä luottamusta jopa perinteistä ”raskasta” kollektiivisuutta enemmän (Löfström 2005, 49–52). Myös kulut-

³⁶ Nuorten tyytymättömyyden syistä ja purkautumiskeinosta on kirjoitettu myös esimerkiksi Nuorisotutkimusverkoston julkaisemassa verkkojulkaisussa Prekaariaruoska? Portfoliopöytäkirja, perustulo ja kansalaistoiminta (toim.) T. Hoikkala & M. Salasuo, <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/prekaariaruoska.pdf>.

³⁷ Vrt. myös IEA/CIVICS 2001 Koulutuksen tutkimuslaitos <http://www.jyu.fi/ktl/civicsIII/>.

tamista voidaan tarkastella yhtenä keinona rakentaa yhteistä sosiaalista identiteettiä.

Toisaalta katseen suuntautuessa vain tähän hetkeen tulee helposti luoduksi maasto myös sellaiselle ajattelulle, jossa nykyiseen hyvinvointiin ja yksilölliseen tasa-arvoon vetoamalla pyritään tosiasiaassa purkamaan sekä yksilöiden että yhteisön hyvinvoinnille keskeisiä edellytyksiä (Ahonen 2006, 267; 1998, 169–174). Kuitenkin yhteiskunnallisen luottamuksen kannalta keskeinen tekijä on ollut se, että yhteistoiminnasta syntyneitä sosiaalista, taloudellista ja kulttuurista pääomaa on pyritty jakamaan kansalaisten kesken. Yhteinen koulutus, terveydenhuolto sekä sosiaali- ja vanhuusturva ovat olleet merkittäviä tekijöitä yhteisen hyvinvoinnin rakentumiselle.

Hyvinvointi voidaan ymmärtää joko yksilön, yhteiskunnan ja ympäristön kokonaishyvinvointina tai sillä voidaan viitata ohuesti vain jonkin yhden yksittäisen sektorin, kuten esimerkiksi yksilöiden kulutusmahdollisuuksien, maksimointiin. Vastaavasti yksilöllinen tasa-arvo voidaan ymmärtää yhtäältä yksilöiden väliseen egalitaarisuuteen kytkeytyvänä tavoitteena, johon pyritessä yhteiskunnan tulisi pyrkiä varmistamaan kaikille jäsenilleen tietyt perusoikeudet. Toisaalta yksilöllinen tasa-arvo voidaan ymmärtää myös yksilöllisen kilvoittelun oikeudeksi ja velvollisuudeksi, jolloin yhteiskunnan tulisi pikemminkin tukea yksilöiden välistä kilpailua edistäviä käytänteitä – ikään kuin ihmisten toimintaedellytykset olisivat yhteiskunnassa lähtökohdiltaan tasaisesti jakautuneet. (Ks. Simola 2004a, 132–134; Siisiäinen 2003a, 77.)

Kilpailukykyisyyttä on totuttu jo pitkään pitämään yhteiskunnan talouskehityksen ja sitä kautta yhteisen hyvinvoinnin edellytyksenä. Toisaalta puhe kaikkea toimintaa säätelevästä globaalista talouskilpailusta on johtanut kilpailuvaltioajatteluun ja sitä kautta markkinalogiikkaan nojaavien, kilpailua ja hyötyä korostavien käytänteiden ja puhetapojen yleistymiseen myös muualla kuin suoraa hyötyä ja taloudellista voittoa tavoittelevilla sektoreilla. (Esim. Kettunen 2006, 40.) Yksityisen sektorin lisäksi asiakaslähtöisyys, tehokkuus sekä jatkuva kehittäminen ja arviointi alkavat olla nykyään arkipäivää niin julkisella kuin kolmannellakin sektorilla. Logiikat eivät koske ainoastaan

systemeitä vaan ulottuvat syvemmälle yksilöiden identiteettiin ja kykyyn hahmottaa itseään ja ympäristöään.

Perinteinen julkisella ja kolmannella sektorilla tehty hyvinvoinnin edistämis työ on perustunut pääosin keskinäisen solidaarisuuden ajatukseen sekä hyve-eettiseen kansalaisen ideaan. Yksilöiden ja yhteisöjen välisen solidaarisuuden sekä vapaaehtoisen toiminnan mieli ja kieli asettuvat kuitenkin jyrkkään ristiriitaan sen maailman kanssa, jonka logiikka perustuu yksilöiden ja yhteisöjen väliseen talouskilpailuun, suorituskeskeisyyteen sekä hyötyä ja strategista kumppanuutta painottavaan markkina-logiikkaan. (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006, 43–45; Siisiäinen 2003a 68–71; ks. myös Koski 2004, 86; Beck 1999, 7–10; Beck 1992.)

Ottamatta tässä sen tarkemmin kantaa siihen, mikä on oikeanlaista yksilöllisyyttä tai yhteiskunnallista osallistumista ja kehitystä, on kuitenkin syytä huomata se, että yhdellä käsitteellä saattaa olla monia ristiriitaisia käyttöyhteyksiä. Hyvinvointia, oikeudenmukaisuutta, yksilöllisyyttä ja aktiivisuutta edistävillä käytänteillä saattaa olla jopa vastarintaa, epäluottamusta, ulkoapäin ohjautuvuutta, uupumusta ja eriarvoisuutta aiheuttava vaikutus (ks. esim. Ahonen, P. 2006; Patomäki 2005). Demokratian ja yhteiskunnan kehittäminen edellyttää avoimuutta, kärsivällisyyttä, erilaisten näkökulmien kuuntelua sekä aikaa arvokeskustelulle. Muussa tapauksessa demokratia palvelee vain isojen, nopeiden ja äänekkäiden etua.

1.1.5 Yhteen vetoa kansalaisyhteiskunnan haasteista

Nykyisellään kansalaisyhteiskunnan tilaa luonnehtii jo 1980-luvulta alkanut yksilöllistymisen ja yksilöllistettyjen riskien ajanjakso. Järjestöjen ja jäsenmäärien mukaan Suomi näyttäisi kuitenkin edelleen olevan järjestöjen luvattu maa.³⁸ Voisi jopa sanoa, että järjestöjen merkitys yksilöiden henkisen hyvinvoinnin edistäjänä on 2000-luvun

³⁸ Kohti aktiivista kansalaisuutta. Kansalaisyhteiskunta 2006 -toimikunnan raportti, 21. www.om.fi/34782.htm.

yksilöllisten riskien yhteiskunnassa vain jatkanut kasvuaan (Siisiäinen 2003a, 77). Samanaikaisesti kansalaisyhteiskunta näyttäisi kuitenkin olevan kolmen suuren haasteen edessä.

Ensinnäkin tulevaisuuden kannalta olisi tärkeää, että nuoret löytäisivät elämäntapa- ja harrastusyhdistysten rinnalla ne osallistumis- ja vaikuttamiskanavat, joiden kautta heidän on mahdollista ymmärtää ja vaikuttaa omia harrastusmahdollisuuksiaan säätelevissä valtarakenteissa. Nuoria ohjailtaessa tulisi moralisoinnin ja manipuloinnin sijaan tunnistaa ja tunnustaa politiikan moniulotteisuus. Monet nuorten suosimista hyvinkin ei-yhteiskunnallisena ja hyvin yksilöllisinä pidetyt aktiviteetit saattavat toimia merkittävänä yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja yhteisvastuun tietoisuuden kasvualustoina ja kanavana (Löfström 2005, 49–52; Suoranta 2005b).

Toinen kansalaisvaikuttamisen kannalta keskeinen haaste on kollektiivisten identiteettien korvautuminen kilvoittelevalla individualismilla ja konsumerismilla. Konsumerismi heijastuu omassa ajattelusamassa uudenaikaisena yksilöllisen hyödyn tavoitteluna. Samalla valmiutemme osallistua yleishyödylliseen toimintaan on laskenut merkittävästi. Konsumerismi kansalaisuuden ”hyveet” heijastuvat myös muihin sosiaalisiin suhteisiimme ja koko kansalaisyhteiskuntaan. Markkinalogiikkaan nojaavien toimintamallien siirtyessä julkiselle ja kolmannelle sektorille yhä useammat sosiaalisen kanssakäymisen muodot muuttuvat tavoite-rationaalisiksi asiakassuhteiksi (Siisiäinen 2003a, 71). Avoimen ja tasavertaisen yhteiskunnan kannalta olisi tärkeää, että ihmiset voisivat kohdata myös tilanteissa, joissa toiminnan motiiveina ja tavoitteina olisi tehokkaan asiakaspalvelun sijaan molemminpuolinen kohtaaminen ja yhteisistä päämääristä keskustelu. Tämä on syytä pitää mielessä erityisesti kolmannen sektorin kaltaisen, vapaaehtoistyöhön perustuvan kentän roolia vahvistettaessa. Kuten kansalaisyhteiskunta 2006 -toimikunnan raportissa todetaan, kansalaisyhteiskuntaa ei tulisi kuormittaa sellaisilla toimintamalleilla ja suoritteilla, joiden suorittamiseen sen olemus tai resurssit eivät riitä.³⁹

³⁹ Kohti aktiivista kansalaisuutta. Kansalaisyhteiskunta 2006 -toimikunnan raportti, 33. www.om.fi/34782.htm.

Kolmas ja osin kahteen edelliseen liittyvä haaste näyttäisi olevan sosiaalisen pääoman kasaantuminen yhä harvemmillä kansalaisilla. Toisaalta pyrittäessä edistämään kansalaisten poliittista osallisuutta olisi demokratiamittareiden rinnalla tärkeä tutkia myös omia poliittisia asenteitamme sekä yleisesti niitä käsityksiä, joiden varaan mittarit rakentuvat. Tulisi havaita se, että myös oma tapamme puhua osallistumisen ja vaikuttamisen ulkopuolelle jäävistä ja jättäytyvistä kansalaisista on kaikessa neutraalisuudessaan yhdenlaista politikointia, jossa on rivien välissä ilmaistuna paitsi toivotunlainen kansalaisuus, sekä myös toivotun osallistumisen ja vaikuttamisen foorumit (ks. esim. Kettunen 2006, 44–45). Kuten Putnamin teoriassa todetaan, ulossulkeminen tuottaa usein negatiivisen luottamuksen noidankehän, joka puolestaan generoi kansalaisten välistä epäluottamusta.

Vaikka siis ikä, tulo- ja koulutustaso näyttäisivät vahvasti olevan yhteydessä kansalaisen poliittiseen osallistumiseen ja kiinnostukseen (Borg 1996), olisi kuitenkin pidättäytyttävä itseään toteuttavien enustusten laatimisesta – oli kyseessä sitten nuoret tai muut äänestyskoppeja välttelevät ihmisryhmät. Mikäli tavoitteena on aikaansaada muutosta ja laajaa osallisuutta, niin myös osallistumishankkeiden tavoitteiden tulisi olla jo lähtökohtaisesti laajasti tulkittavissa. Muussa tapauksessa ne harvoin onnistuvat aktivoimaan muita kuin jo valmiiksi ennalta määrätyn rakenteiden toiminnasta kiinnostuneita kansalaisia. Jos pyrkimyksenä on vahvistaa yhteiskunnan rakenteita, tulisi ”ongelmatapausten” sijaan nostaa esille onnistumisen kokemuksia ja vaikuttamisen myönteisiä puolia (esim. Cantell 2005, 36). Avoimuus erilaisille poliittisille pelinavauksille voi olla luottamuksen rakentumiselle usein hyödyllisempää kuin nykytilanteen voivottelu ja ylhäältä alaspäin suuntautuva paheksunta.

1.2 Koulutuksen merkitys kansalaisvaikuttamisen edistämisessä

1.2.1 *Kansalaisuuteen kasvu myöhäismodernissa kulutusyhteiskunnassa*

Kansalaiskasvatuksen ja demokratian suhde muodostaa moniulotteisen yhtälön, sillä kasvatustamme ohjaavat hyvinkin ristiriitaiset ja kiistanalaiset käsitykset kasvatuksesta, demokratiasta ja kansalaisuudesta (Puolimatka 1995, 182; ks. myös Jackson 1992, 15). Toisaalta kuten jo Karl Mannheim (1936) on todennut, ristiriidoista huolimatta sosiaalisilla instituuteilla on aina pyrkimys tuottaa tietynlaista maailmankuvaa. Jokainen kasvatustavoitteita koskeva kannanotto sisältää aina joko implisiittisen tai eksplisiittisen oletuksen siitä, mitä asioita kasvatuksen tulisi yhteiskunnassa edistää (ks. Salminen 2002, 27).

Englundin (1986, 151–153) mukaan kansalaiskasvatuksen taustalta voidaan tunnistaa kolme yleistä piirrettä, jotka määrittävät kansalaiskasvatuksen tavoitteita ja periaatteita (ks. Arola 2003, 4):

- 1) käsitys kansalaisen asemasta ja velvollisuuksista
- 2) käsitys hyvästä kansalaisesta eli kansalaisihanne
- 3) käsitys siitä, millaisia tietoja ja taitoja jokaiselle kansalaiselle on välitettävä.

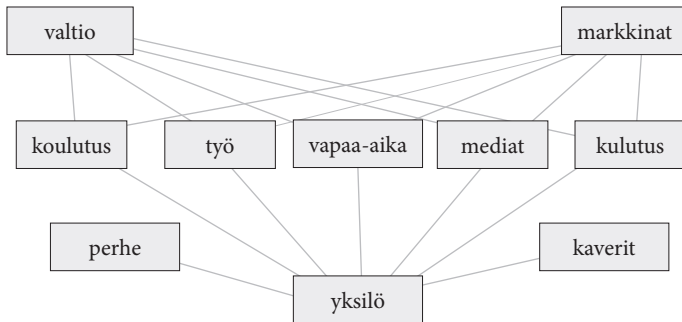
Nykyisellään näitä käsityksiä ohjaa vahvasti kahden ristikkäisen diskurssin, yhteisön etua painottavan hyve-eettisen kommunitarismien ja yksilönvapautta korostavan oikeusperustaisen liberalismien kansalaiskäsitteen välinen ambivalentti jännite. Tosin kyse ei ole kahdesta toisistaan selkeärajaisesti irrotettavasta ajattelutavasta, vaan ”pikeminkin ne korostavat niitä diskursseja, jotka nivoutuvat kansalaisuuden käsitteeseen ja joiden yhteensovittaminen on osoittautunut pulmalliseksi”. (Syrjäläinen ym. 2006, 43–45.)

Liberalismin ja hyve-eettisen kommunitarismien jännite voidaan nykyisellään tunnistaa vahvana erityisesti eri sukupolvien välillä. Edellinen sukupolvi eli ns. viimeinen järjestösukupolvi kasvoi vielä hyvin yhteisöllisessä yhteiskunnassa, jossa poliittinen ja kollektiivi-

nen toiminta oli luonnollinen osa arkielämää. Nykyinen ”yksilöllisen valinnan sukupolvi” mieltää politiikan pikemminkin yksilölliseksi, omaa elämää koskeviksi valinnoiksi. Toisaalta kuten Räsänen ja Erola (1998) huomauttavat, mistään postmodernin yksilön itsensä keksimisestä nykyisessä individualismissa ei ole kyse. Yhteiskunnan urbanisoituminen, globalisoituminen, teknologisoituminen ja konsumerisoituminen ovat monin tavoin vaikuttaneet siihen, kuinka oma yksilöllisyys ja oman yksilöllisen toiminnan tavoitteet ja periaatteet ovat yhteiskunnassa ylipäätään ymmärrettävissä.

Eniten yhteiskunnan muutokset vaikuttavat luonnollisesti nuorten itseymmärrykseen, sillä heistä suurin osa on syntymästään lähtien sosiaalistunut maailmaan, jonka kansalaiskuva säätelee kansainvälisyys, kaupunkiympäristö, kulutus ja kulttuuriteollisuus. Kuten Aittola (1998, 172–173) toteaa, ”Siinä missä ennen olivat isovanhemmat, pihapiiri, kansakoulu ja kylänraitti, ovat tänään uudet sähköiset mediat ja kulutus.” (Ks. myös Paakkunainen 2006, 139–142; Ahava & Palojoki 2005; Aittola, Jokinen & Laine 1994, 472–482.) Kuviossa 1 on Aittolan (1988, 176) näkemys nuorten arkipäivän oppimisympäristöistä.

Kuvio 1. Nuorten arkipäivään sisältyvät oppimisympäristöt (Aittola 1998, 176)



Vaikka perinteisillä instituuteilla on edelleenkin keskeinen rooli nuorten kansalaiskuvan rakentumiselle, tulisi kuitenkin ymmärtää se, että nuorten kansalaisuus rakentuu nykyisin hyvin erilaisilla sosiaalisen vuorovaikutuksen kentillä. Kuviota tarkastellessa tulisi huomioida myös se, miten muutokset ovat vaikuttaneet myös kansalaisdiskursseja tuottavien instituuttien keskinäiseen suhteeseen. Kuten Suoranta (2005a, 187) toteaa, kamppailu kansalaiskuvasta ei enää tapahdu niinkään valtioinstituution ja siihen kiinnittyneen kodin ja koulun piirissä, vaan kamppailu on kääntynyt yhä selvemmin kaupallisen media-kulttuurin ja perinteisten kasvatusinstituutioiden välille.

On pyrkimyksenä sitten edistää yksilöllisistä oikeuksistaan tai poliittisesta osallisuudestaan tietoista kansalaisuutta, tulisi kasvattajan olla ainakin jollakin tasolla tietoinen erilaisten arkipäivän toiminta- ja oppimisympäristöjen merkityksestä sekä niiden vaikutuksesta nuoren kansalaiskuvan rakentumiselle. Koska nuorten huomiosta kilpailevia, informaatioita ja ihanteita syöttäviä foorumeita on jo nykyisellään rajattomasti, kasvattajan rooli ei voi kutistua enää pelkän tiedon välittäjäksi. Kasvattajalla tulisi olla keinoja saattaa nuoret itse pohtimaan ja vaikuttamaan heitä ympäröivään ja sosiaalistaavaan kulttuuriin (ks. Suoranta 2005b, 167–216). Vastaavasti oppimistavoitteissa olisi tietosisältöjen rinnalle nostettava myös kriittisten ja eettisten ajattelu- ja toimintatapojen oppiminen. Koko koulutusjärjestelmän todellinen haaste aina varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen onkin tällä hetkellä siinä, kuinka avata kasvatettavalle eri oppimisympäristöissä tuotetut yhteiskunnalliset valtasuhteet ja paljastaa niiden moniulotteinen merkitys (Suoranta 2005a, 186, 199; Ahava & Palojoki 2005, 31).

Toisaalta kriittisen pedagogiikan ottamiseen kasvatuksen lähtökohdaksi liittyy monia vaikeita kysymyksiä. Ongelmat liittyvät usein siihen, että kasvattajat eivät itse ole aina kovinkaan tietoisia siitä, kuinka yhteiskunnalliset valtasuhteet sekä nuoriso- ja kulutuskulttuuri säätelevät kansalaiseksi kasvua. Yksittäisten teemojen puolesta on vielä suhteellisen helppo liputtaa, mutta mikäli kasvattajan tulisi kasvatuksessaan huomioida samanaikaisesti esimerkiksi mediakriittisyys, ympäristöarvot, kansantalouden kasvu, elinkeinon harjoittamisen oikeudet sekä ihmisten erilaiset kulutusvalintamahdollisuudet, niin tilanne

muuttuu kasvatuksen kannalta liki mahdottomaksi yhtälöksi. Populaarikulttuurilla ja kulutuksella on nykyisellään siinä määrin yksilön identiteettiä ja yhteiskuntaa jäsentävä vaikutus, että näiden kulttuurien monimutkaisten valtasuhteiden kriittinen tarkastelu johtaa helposti eripuraan ja epävarmuuteen. Kuitenkin kasvatuksen tehtävänä on tuottaa psyko-sosiaalista yhtenäisyyttä ja luottamusta.

1.2.2 Koulu – kansalaisvaikuttamisen kehto vai autioma?

Koulua voidaan pitää monin tavoin kansalaisuutta ja kansalaisen yhteiskunnallista osallisuutta muokkaavana ympäristönä. Koulussa opitaan niitä tietoja ja taitoja, joita yhteiskunnassa toiminen kansalaiselta edellyttää. Koulun yhteiskunnallinen merkitys käy nykyään ilmi myös koulutuksen laajuudessa ja pitkäkestoisuudessa. Koulu koskettaa oppivelvollisuuden muodossa yhdeksän vuoden ajan likipitäen jokaista Suomen kansalaista. Peruskoulun päättäneistä noin 95 % jatkaa koulutusta edelleen lukiossa, ammattikoulutuksessa tai 10. luokalla. Edelleen suurin osa ikäluokasta jatkaa opintojaan vielä toisen asteen jälkeenkin.⁴⁰ Koulutuksen pitkäkestoisuudesta ja laajuudesta johtuen oppilaitoksissa välittyvä kuva ei voi varmastikaan olla vaikuttamatta siihen, minkälaiseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen kansalaiset kasvavat.

Suomessa koulua arvostetaan ja suomalaista koulua arvostetaan myös kansainvälisesti. Erityistä arvostusta on tuonut kansainvälinen PISA-tutkimus, jonka mukaan suomalaisnuorten osaaminen on maailman huippua.⁴¹ Vilkaaisu nuorten yhteiskunnallisia toimintavalmiuksia mittaavaan kansainväliseen IEA/CIVICS arviointiin kertoo kuitenkin toisenlaista tarinaa. Nuorten poliittinen kiinnostumattomuus on yleinen huoli Euroopassa muutenkin, mutta erityisesti Suomessa tilanne on heikko. Suomalaisnuoret ovat kyllä tiedollisesti taitavia, mutta siitä huolimatta nuoret kokevat, että heillä on vain vähän sa-

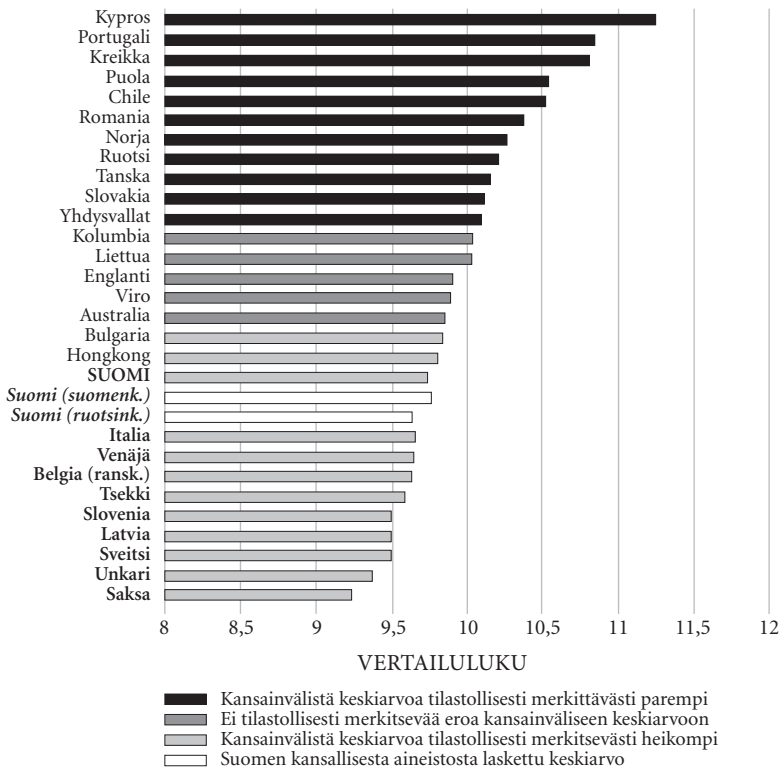
⁴⁰ Tilastokeskus, http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/2004/khak_2004_2005-12-16_tie_001.html.

⁴¹ PISA, kansainvälisten oppimistulosten arviointiohjelma, <http://www.jyu.fi/ctl/pisa/>.

nottavaa yhteiskunnallisista asioista. (Suutarinen 2002, 11; Brunell & Törmäkangas 2002.)

Yhteiskunnallisen osallistumisen ja poliittisen kiinnostuksen puutteen lisäksi suomalaiset nuoret kokevat omat vaikuttamismahdollisuutensa heikoksi myös koulussa. Taulukossa 4 on kuvattuna eri maiden nuorten kokemuksia omista vaikuttamismahdollisuuksistaan koulussa.

Taulukko 4. Nuorten kokemus vaikuttamismahdollisuuksistaan kouluissa kansainvälisen vertailun valossa (IEA/CIVICS Koulutuksen tutkimuslaitos 2001, 38)⁴²



⁴² IEA/CIVICS, verkkoartikkeli vuoden 2001 tuloksista <http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>.

Suutarisen (2006b; 2006c, 100–106) mukaan CIVICS-vertailun tulokset viittaisivat siihen, että nykyisessä suomalaisessa koulussa tietosisältöjä painotetaan opetuksessa arvokasvatuksen ja osallistavan kasvatuksen kustannuksella. Tämän seurauksena suomalaiset nuoret siis kyllä oppivat tietoa yhteiskunnasta, mutta yhteiskunnalliseksi kiinnostukseksi ja vaikuttamispyrkimykseksi tämä tieto ei koskaan muutu (ks. myös Ahava & Palojoiki 2005, 30–31).

Monien tutkijoiden mukaan poliittisen kasvatuksen alamäki alkoi Suomessa 1970-luvun lopulla, jolloin poliittiseen radikalismiin ajautuneet kouluneuvostot ajettiin alas niin opettajien kuin kouluviranomaistenkin toimesta (ks. Suutarinen 2006a; Ahonen 2005; Suoranta 2005a). Toisaalta poliittisen kasvatuksen ongelmat voidaan sijoittaa lähihistoriaa kauemmaksikin. Kuten Suoranta (mt.) toteaa, koulun yhteiskunnallinen kasvatusta on 1970-luvun pientä poikkeusta lukuun ottamatta ollut aina uskollinen sitä ohjaavalle valtiovallalle, sivistyneistölle ja elinkeinoelämälle (ks. myös Simola 2004b, 93; Rinne 1988). Kriittisen ja aktiivisen kansalaisen sijaan yhteiskunnallisen kasvatuksen tavoitteena on ollut pikemminkin ehjän kansallisen konsensuksen tuottaminen sekä valtaa pitävälle mieleisten ja kuuliaisten alamaisten kasvatusta (esim. Takala 1975). Toisaalta kuten Tyack ja Cuban (1995) huomauttavat, koulukasvatusta tavoitteet määräytyvät yhden ideologian sijasta pikemminkin monien ristiriitaisten tavoitteiden kompromissina. Koulun kontrolloiva tehtävä ei siis liity ainoastaan tiettyjen valtapitävien tahojen piiloagendaan, vaan myös yhteisten kasvatustavoitteiden edistämiseen – kuten esimerkiksi siihen, että lapsia opetetaan kunnioittamaan myös toisiaan ja ympäristöään.

Monet geopolitiittiset muutokset edellyttävät kansalaisilta kykyä kasvaa ja elää yhä laajempien kulttuuristen koodien kautta määräytyvien tieto- ja valtasuhteiden vaikutuspiirissä (Suutarinen 2006b, 67–69). Kansainvälisen rinnakkaiselon lisäksi geopolitiittiset muutokset asettavat omat haasteensa myös kulttuurin sisäiselle rinnakkaiselolle. Koulutusjärjestelmän piiriin kuuluu yhä enemmän muita kuin pelkän Suomen kansalaisuuden omaavia henkilöitä. Tämä edellyttää kouluilta kykyä ottaa huomioon aiempaa heterogeenisempi kansalaiskuva. Vaikka yksi koulun keskeisistä kasvatustavoitteista

onkin yhteisen kulttuuriperimän eteenpäin siirtäminen, ei kansalaiskasvatusta voida jättää pelkästään protektionaalista kansallistunnetta pönkittävien käytänteiden varaan. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa kansalaiskasvatuksen tulisi pikemminkin rakentaa siltaa maailman-kansalaisten väliselle arvokeskustelulle.⁴³

Entistä laajemmasta kansalaiskasvatuksen tehtävästään huolimatta kouluilla ei kuitenkaan ole enää samanlaista monopoliasemaa yhteiskunnallisten tietojen, taitojen ja arvojen välittäjänä kuin ennen (ks. Aittola 1998, 176; Jokinen, Nikkanen, Turunen & Välijärvi 2001, 16–17). Perinteisiin auktoriteetteihin, oppirakennelmiin ja normistoihin pitkään nojannut koulu joutuu kilpailemaan tietojen, taitojen ja asenteiden tuottajan asemasta hyvin vaikeasti hahmotettavien ja kontrolloitavien oppimisfoorumien kanssa. Valtaosa nuorisokulttuurin piilosymboliikasta ei ensinnäkään aukene suurten ikäluokkien opettajakunnalle, ja toiseksi osa nuorisokulttuurista saattaa sisältää sellaisia yhteiskunnallisia vaikutteita, ettei niistä saa kouluissa virallisesti edes puhua.

Yhteiskunta muuttuu ja myös koulun tulisi pystyä muuttumaan mukana. Sen sijaan, että koulu pyrkisi ainoastaan mukautumaan ja alistuisi muutoksen perämoottoriksi, tulisi koulun pikemminkin toimia yhteiskunnallisen kehityksen majakkana ja osoittaa niin nykyiselle kuin tulevillekin sukupolville toivottua yhteiskunnallisen kehityksen suuntaa. Tämän tehtävän toteuttamiseksi koulu ei voi eristyä yhteiskunnasta, vaan koulun tulisi pystyä välittämään oppilaille kykyjä tarkastella ympäröivästä yhteiskunnasta heille välittyvää pluralistista, jopa shokeeraavaa maailmankuvaa. Muussa tapauksessa koulu uhkaa muuttua zombi-instituutiksi, jonka oppien omaksumisesta on hyötyä ainoastaan kovenevilla jatko-opiskelumarkkinoilla. (Paakkunainen 2006, 120–125; Seppänen 2006; Syrjäläinen ym. 2006, 279; Hansen 2005.)

⁴³ Hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma ks. Liite 1. Globaalien ja valtiollisten arvojen yhdistäminen on esillä myös Pekka Himasen (2004) kirjoittamassa eduskunnan tulevaisuusvisioissa *Välittävä, kannustava ja luova suomi – katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin*. http://www.eduskunta.fi/fakta/julkaisut/elkj4_2004.pdf

Kuten Ahonen (2004) toteaa, koulu voi parhaimmillaan toimia kansalaisvaikuttamisen kehtona – paikkana, jossa laajempaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja osallistumiseen kasvetaan. Tässä tehtävässä kouluilla on edessään kuitenkin suuri haaste. Kouluun kohdistuvista suurista kehityspaineista huolimatta ei tulisi kuitenkaan muodostaa johtopäätelmää, että syy kansalaisten heikkoon yhteiskunnalliseen kiinnostukseen olisi yksinomaan koulussa. Koulu ei ole yhteiskunnallisista valtasuhteista irrallinen saareke vaan pikemminkin näiden valtasuhteiden tiivistymä. Yhteiskunnalliset valtasuhteet kulkeutuvat kouluihin niin tuntijakojen ja oppisisältöjen kuin paikallishallinnon, rehtoreiden, vanhempien, opettajien ja oppilaidenkin arvostusten ja asenteiden kautta.

1.2.3 Opettaja kansalaisvaikuttamisen mallina ja mentorina

Opettajilla voidaan nähdä monella tapaa merkittävä rooli kansalaisvaikuttamisen edistäjinä. Opettajat ovat toimineet tietojen, taitojen ja arvojen välittäjänä niin paikallisyhteisössä kuin valtiollisellakin tasolla. Työnsä ohella opettajat ovat toimineet kansalaisyhteiskunnassa merkittävinä mielipidevaikuttajia myös harrastus-, yhdistys- ja luottamustoiminnan piirissä (ks. Rantala 2003, 8). Opettajia voidaan edelleen pitää suhteellisen aktiivisina kansalaisina. Useat opettajat osallistuvat opetustyön ohella aktiivisesti ammattiyhdistys-, kulttuuri- ja urheilujärjestötoimintaan (Mikkola & Ylirinne 2006).

Koulussa opettajan kansalaisvaikuttamisen voidaan ajatella toteutuvan sekä virallisen opetussuunnitelman että piilo-opetussuunnitelman kautta. Ensinnäkin virallisissa opetussuunnitelmissa kansalaisvaikuttamisen teema tulee selkeästi esille erityisesti uusissa aihekokonaisuuksissa, joista varsinkin aktiivisen kansalaisen aihekokonaisuus velvoittaa jokaista opettajaa käsittelemään yhteiskunnallisen vaikuttamisen teemaa oman opetuksensa yhteydessä (ks. Arola 2005, 64; Cantell 2006, 46–51).⁴⁴ Kuten Cantell (2005, 42–44) toteaa, ”rehto-

⁴⁴ POPS 2004, ks. <http://www.oph.fi/info/ops/>, LOPS 2003 http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf.

rin, puheenjohtajan, päättäjän ja opettajan työt ovat vastuullisia tehtäviä, sillä ne kaikki välittävät kanssaihmisille viestiä siitä, miten yhteisiä asio[ita] hoidetaan, miten tasa-arvoisuus toteutuu ja miten toista ihmistä arvostetaan”. Toisaalta opettajan voidaan ajatella esimerkiksi tiedoillaan, taidoillaan ja asenteillaan välittävän jatkuvasti piilopetuksellista kuvaa sallitun ja toivotun vaikuttamisen päämääristä ja kanavista. Oli kyse sitten opetusmenetelmien valinnasta tai yhteisten sääntöjen laatimisesta, opettajan asenteet ja valmiudet vaikuttavat aina siihen, minkälaiset mahdollisuudet ja valmiudet oppilailla on osallistua koulusta ja ympäristöstä käytävään keskusteluun ja päätöksentekoon (ks. Ahonen 2005).

Kansalaiskasvatuksella voidaan tosin nähdä aktivoivan päämäärän lisäksi myös tietty kontrolloituuteen liittyvä tehtävä. Opettajan odotetaan edistävän oppilaiden aktiivisuutta ja osallisuutta, mutta tämän lisäksi opettajan odotetaan myös suoranaisesti ehkäisevän tilanteita ja sellaista aktiivisuutta, joissa mahdollisia ylilyöntejä ja konflikteja pääsisi syntymään. Jos ja kun niitä joka tapauksessa syntyy, opettajan tehtävänä on sitten ratkaista nämä tilanteet. Opettajalla voidaan näin ajatella olevan mentorin lisäksi myös poliisin ja tuomarin rooli, jonka toiminnan tuloksena lapsien tulisi oppia opetus suunnitelmassa korostettavien yhteisten sääntöjen ja arvojen kunnioittamista. Opetussuunnitelman lisäksi myös lähiympäristö, kuten kunnallinen opetuslautakunta ja oppilaiden vanhemmat, pyrkivät tuomaan kouluihin omat käsityksensä siitä, miten ja minkälaista kansalaisvaikuttamista koulut ja opettajat saavat toiminnassaan edistää.

Opetusmenetelmien ja sääntöjen valvonnan lisäksi opettajan kansalaisvaikuttamiskuva välittyy myös opettajan persoonallisuuden kautta. Kuten Rinne (1988), Simola (1995) ja Kempainen (2006) ovat tutkimuksissaan todenneet, jokainen aika pyrkii korostamaan omanlaisiaan yhteiskunnallisia arvoja, jotka ovat heijastuneet myös opettajiin tietynlaisena mallikansalaisuuden odotuksina. Vaikka opettajiin kohdistunut mallikansalaisuuden kontrolli poistui virallisista teksteistä Rantalan (2004, 29) mukaan viimeistään 1990-luvulla, opettajuuteen kohdistuvat toiveet ja mallit elävät edelleen niin opettajakoulutuslaitosten tutkintotavoitteissa kuin alalle hakeutuvien käsityksissä

ihanneopettajasta (Kemppinen, 2006; Rähkä 2006, 208–209). Vanhojen historiallisesti muotoutuneiden käsitysten rinnalla myös nykyinen monikulttuurinen ja teknologisoitua ”riskiyhteiskunta” pyrkii tuottamaan yhdenlaista ihanneopettajakuvaa. Esimerkiksi Helsingistä opettajaksi valmistuvan odotetaan olevan ”jatkuvasti itseään kehittävä, refleктоiva, didaktisesti ajatteleva, henkisesti tasapainoinen (kykenee auttamaan muita), ongelmanratkaisukykyinen, suvaitsevainen, yhteiskunnallisesti aktiivinen ja tavoitteellinen” (Kemppinen 2006, 48).⁴⁵

Voimakkaasta yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta huolimatta niin koulu kuin opettajan työkin mielletään kuitenkin hyvin epäpoliittisena. Tämän voidaan ajatella johtuvan siitä, että kasvatuksella yritetään kehittää luottamusta yhteiskuntaan. Ehkäistäkseen epäluottamuskehien synnyn yhteiskunnan pirstaleisuus ja olemassa olevat konfliktit pyritään kouluissa piilottamaan. Näin ollen esimerkiksi kansalaisjärjestövierailuiden lisäksi myös poliittisten puolueiden läsnäolo kouluissa saa vieläkin monet opettajat ja päättäjät takajaloilleen (Ahonen 2005, 21).⁴⁶

Konfliktien puuttuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yhteiskunnalliset valtasuhteet eivät vaikuttaisi koulussa – päinvastoin. Kuten Rinne (1986, 205) ja Simola (2004b, 93) ovat tuoneet esiin, suomalainen koulukulttuuri ja opettajakunta ovat läpi historiansa olleet hyvin uskollista valtiovallalle, sivistyneistölle ja elinkeinoelämälle. Kun ”työntekijöiden” ja ”työnantajien” agendat säilyvät yhtenäisinä, keskinäistä konfliktia ei synny ja toiminta alkaa verhoutua epäpoliittisuuden kaapuun. Epäpoliittisuuden myytti elää ja voi hyvin siitäkin huolimatta, että monet opetusta säätelevät tekijät, kuten perusopetuslaki, valtioneuvoston asetus opetuksen tavoitteista ja tuntijaoista, opetussuunnitelman perusteet, opettajankoulutus, paikallinen opetussuunnitelma, oppimateriaalin valinnat ja opetusresurssit, ovat tosiasia

⁴⁵ Kemppisen (2006) näkemys pohjaa Helsingin Yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitoksen opinto-oppaan linjaukseen luokanopettajan koulutuksen tavoitteista ks. <http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/a04sivut125-202.pdf>.

⁴⁶ Ks. myös Helsingin Sanomat 25.9.2006 (kotimaa) ja Helsingin Sanomat 26.9.2006 (pääkirjoitus). Vrt. Helsingin Sanomat 8.10.2006 (mielipide) ja 11.10.2006 (mielipide).

jatkuvan poliittisen kädenväännön kohteita (Rautiainen 2006a; 2006b, 188).

Koulun yhteiskunnallinen ulottuvuus ei koske vain oppisisältöjä vaan myös opetuksen järjestelyjä. Päätösvalan siirtyminen keskushallinnosta paikallistasolle on entisestään kasvattanut opettajan yhteiskunnallisen aktiivisuuden merkitystä. Opettajalla tulisi olla opetussellisten taitojen lisäksi myös valmiuksia käydä neuvottelua opetuksen paikallisista tavoitteista ja näiden tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavista resursseista. (Jokinen ym. 2000, 15.) Kuitenkin opettajat näyttävät olevan usein ympäristönsä ja omien ennakkokäsitystensä sensuroimia. Opettajien ääni julkisessa keskustelussa kuulu vain harvoin, oli aiheena sitten koulujen lakkautukset tai opetustoimelta laman aikana viedyt resurssit (ks. esim. Rautiainen 2006b). Opettajat pyrkivät viimeiseen asti välttämään toimintaa, joka saattaisi aiheuttaa konflikteja opettajien, päättäjien ja ympäristön välille.

Yhteiskunnasta ja historiasta kumpuavat roolit, mallit ja traditiot voivat toimia opettajan työn tukena ja perustana, mutta myös toimintaa rajoittavina haarniskoina ja pakkopaitoina. Perustana ja toiminnan tukena ne ovat silloin, kun opettaja ymmärtää niiden läsnäolon ja vaikutuksen omassa työssään ja osaa tarvittaessa myös murtautua niiden vaikutuspiiristä. Taakaksi ja haarniskaksi roolit muodostuvat silloin, kun opettajan ajattelua ja toimintaa ohjaavat sellaiset odotukset ja tottumukset, joiden vaikutuksesta tai perusteista hän ei ole tietoinen tai joiden suhteen hän kokee olevansa voimaton. Lapsille omia puoluekantojansa tyrkyttäviä opettajia kukaan tuskin edelleenkaan kaipaa. Poliittisen neutraalisuuden vaatimus ei saisi kuitenkaan estää opettajia ajattelemasta yhteiskunnallisesti tai estää heitä edistämästä yhteisiä asioita, jota kasvatukseen pitkä on.

Esimerkillisyyden lisäksi osallistuminen ja vaikuttaminen tuottavat myös opettajalle itselleen työnhallinnan kokemuksen, jolla on puolestaan tärkeä merkitys työssä jaksamiselle. Kuten Syrjäläinen ym. (2006, 281) toteavat, nöyrästi ja kyseenalaistamatta vallitsevaa koulutuspolitiikkaa toteuttava opettaja uupuu nopeasti työssään. Itsensä lisäksi koulun yhteiskunnallisille valtasuhteille sokea opettaja on uhka myös demokratialle. Opettaja, joka ei tunnista ja tunnusta omaa roo-

liaan sekä koulutuspoliittisena toimijana että kansalaisvaikuttamisen yhdenlaisena mallina ja mentorina, välittää poliittisia arvoja ja asenteita vaihtoehdottomina faktoina ja normeina. Vaihtoehdottomien faktojen ja toimintatapojen maailmassa kasvatuksen tavoitteet ja sisällöt tulevat annettuina niin kasvatettavalle kuin kasvattajallekin. Kuten Suoranta (2005a) toteaa, politisoitunut kasvatus sulkee lopulta pois myös poliittisen kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuden – eli sen, että opeteltavia asioita voitaisiin mahdollisesti ajatella ja lähestyä myös toisin.

2 HANKKEEN TAVOITTEET JA ORGANISOITUMINEN

Demokraattiseen kansalaisuuteen kasvattaminen on ollut keskeisessä roolissa niin kansainvälisissä kuin valtakunnallisissakin politiikkaohjelmissa. Euroopan Neuvosto toteutti vuosina 1997–2004 erillisen EDC-projektin (The Education for Democratic Citizenship), jonka tavoitteena oli selvittää, mitä arvoja ja taitoja yksilöt tarvitsevat tulla osallistuviksi kansalaisiksi, sekä kuinka he voivat näitä taitoja ja arvoja hankkia ja välittää eteenpäin. Projekti sai jatkoa Euroopan Neuvoston julistaessa vuoden 2005 kansalaisvaikuttamisen vuodeksi.

Suomessa päättäjät ovat ryhtyneet toimiin edistääkseen nuorten kansalaisvaikuttamista. Pääministeri Matti Vanhasen hallitus nosti kansalaisvaikuttamisen omaksi politiikkaohjelmakseen. Tähän liittyen erilaiset toimijat ovat käynnistäneet hankkeita kansalaisvaikuttamisen edistämiseksi. Muutoksen avaimia on lähdetty hakemaan erityisesti koulutuksesta, jonka odotetaan tukevan kansalaisten kasvua aktiiviseen ja osallistuvaan kansalaisuuteen kaikissa eri ikävaiheissa. Valtion kansalaisuuden rinnalla kansalaisoppimisessa tulee ottaa huomioon myös EU:n kansalaisuus ja maailmankansalaisuus.⁴⁷

Korkeakoulut ovat keskeisessä roolissa yhteiskunnan suunnannäyttäjinä. Vastaavasti opettajankoulutus on avainasemassa pyrit-

⁴⁷ Hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma. Ks. Liite 1.

täessä kehittämään koulukulttuuria. Kuten Ahonen ja Rantala (2005, 11–12) toteavat, opettajankoulutuksen tulisi avata opettajille ymmärrystä ja kiinnostusta ”siihen yhteiskuntaan, johon nuoret kasvavat, ja avata kouluyhteisön osallistumiskulttuurin mahdollisuuksia”. Kolmi-vuotisen Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tavoitteena on ollut yhteiskunnallisen pohdinnan lisääminen sekä op-pilaitosten osallistumiskulttuurin arviointi ja kehittäminen. Tässä lu-vussa esitellään tarkemmin valtakunnallisen hankkeen tavoitteita, ni-iden perusteita sekä toiminnan organisoitumista. Samalla luku esit-telee pääpiirteittäin myös hankkeen käytössä olleita erilaisia tiedo-tuskanavia ja arviointikäytänteitä.

2.1 Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tavoitteet

2.1.1 *Yhteiskunnallisen pohdinnan ja tietämyksen vahvistaminen opettajanopinnoissa*

Opettajatyön yhteiskunnallisen roolin muutos ja laajentuminen on nostettu esiin useissa opettajankoulutusta koskeneissa kehitysarvioin-neissa. Samanaikaisesti yhteiskunnallisen tietämyksen ja kansalais-vaikuttamisen valmiuksien osuus opettajankoulutuksessa on arvioitu riittämättömäksi. (Mikkola 2006, 53–54; Jokinen ym. 2000; Jussila & Saari 1999 16–26.) Arvioita tukee myös Syrjäläisen, Erosen, ja Vär-rin (2006) *Opettajaksi opiskelevien kertomaa* -raportti, jonka mukaan opettajaksi opiskelevalta tuntuu usein puuttuvan käsitys siitä, millä ta-valla opettaja itse voisi luokassa ottaa kantaa yhteiskunnallisiin ongel-miin ja toimia näin kansalaisvaikuttamisen mallina myös oppilaalle.

Vaikka opettajan yhteiskunnallinen rooli on julkilausuttu niin juh-lapuheissa kuin opettajankoulutuslaitosten opinto-oppaiden yleista-voitteissa, tutkintotavoitteiden sisällöissä painotus on pikemminkin tiedon, oppiaineiden ja oppilaan hallinnassa kuin tulevien opettajien valmentamisessa yhteiskunnallisesti ajatteleviksi ja oppilaitaan akti-voiviksi toimijoiksi. (Ks. Kempainen 2006, 47–48.) Broadyn (1986, 9)

mukaan opettajan ammattitaidiksi onkin muotoutunut se, että opettajat eivät enää tunnista omia toimintamahdollisuuksiaan määrääviä ja rajoittavia laajempia ulkoisia tekijöitä, vaan pyrkivät etsimään ratkaisuja kohtaamiinsa ongelmiin lähinnä diagnosoimalla vikoja itseltään ja oppilaistaan (ks. myös Simola 2004b).

Tutkintotavoitteiden rinnalla toinen kansalaisvaikuttamista ehkäisevä tekijä on opiskelija-ainesta yksipuolistavat opiskelijavalinnat. Ensinnäkin lukion ylioppilaskirjoitusten pisteillä on pitkään ollut ratkaiseva painoarvo siinä, että opettajaksi pyrkivä ylipäättään pääsee valintakokeisiin. Näin myös opettajankoulutuksen opiskelija-aines koostuu suurelta osin koulujen oppiaineissa erinomaisesti menestyneistä henkilöistä. Hyvät arvosanat ovat puolestaan edellyttäneet hakijalta poikkeuksellista kykyä sopeutua vallitsevaan koulujärjestelmään. Yleinen mukautumishalukkuus näyttäisikin olevan yksi opettajankoulutuksen opiskelijoilta toivottava piirre. (Ks. Kempainen 2006 46; Rähä 2006, 205, 219–221.) Vaikka sopeutuminen onkin sekä yksilön että yhteisön oppimisen kannalta tärkeä taito, voi voimakas konformismi sekä konfliktien pelko ilmetä myös kyvyttömyytenä tarkastella kriittisesti ja avoimin mielin koulutodellisuutta ja yhteiskuntaa (ks. Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 165–167).

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen ensimmäisenä tavoitteena on pyrkiä vahvistamaan yhteiskunnallisen tietämyksen ja pohdinnan osuutta opettajankoulutuksen kaikille koulutettaville yhteisissä sisällöissä. Hanke pyrkii vaikuttamaan opettajakoulutuksen opintosisältöihin erityisesti vuosina 2004–2005 uudistuvien opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksien kautta (Ahonen & Rantala 2005, 12). Hankkeen tavoitetta voidaan pitää monessa suhteessa mittavana ja haastavana. Opettajankoulutuksen tutkintotavoitteet ovat hitaita muuttamaan. Toinen tavoitteiden edistämiseen liittyvä keskeinen haaste on muutoksen mahdollisuuksien tunnistaminen omassa, muuttumattomalta näyttävässä toimintaympäristössä. Kansankynttiläihanteella ja oppiaineontologialla näyttäisi olevan likipitäen hegemoninen asema opettajankoulutusdiskursseissa. (Ks. esim. Kempainen 2006, 49; Rautiainen 2006b, 188; Rähä 2006.)

2.1.2 Opettajankoulutusyksiköiden osallistumiskulttuurin arviointi ja kehittäminen

Tutkintotavoitteiden ja opiskelijavalinnan lisäksi opettajankoulutuksen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen liittyy myös se, kuinka opettajankoulutuslaitokset yhteisöinä osallistavat opiskelijoitaan ja henkilökuntaansa heitä koskevaan päätöksentekoon. Vaikuttamishalu ja usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin siirtyvät usein myös huomaamatta muille yhteisön jäsenille ja muihin toimintaympäristöihin. Suoraa yhteyttä ei tosin voida osoittaa, sillä tunnetaan myös tapauksia, joissa vaimennuspyrkimykset ovat jopa voimistaneet kansalaisten vaikuttamishalua.

Kansalaisvaikuttamisen asemaa opettajankoulutuksessa voitaneen kuitenkin tarkastella toimintakulttuurin mahdollisuutena osallistaa jäseniään heitä koskevaan päätöksentekoon. Kuten Ahonen (2005, 22–23) huomauttaa, yhteisön rakentaessa demokratiaa se joutuu aina ottamaan kantaa kysymykseen demokratiansa laveudesta ja syvyydestä. Laveudella viitataan tässä siihen, keiden kaikkien katsotaan olevan oikeutettuja osallistumaan päätöksentekoon. Syvyydellä puolestaan viitataan siihen, mistä kaikista asioista voidaan demokraattisesti päättää. (Ahonen 2005, 22–23.)

Demokratian laveus- ja syvyyksykysymykset nousevat esille erityisesti koulun ja opettajankoulutuksen kaltaisissa kasvatus- ja koulutusintituuteissa, joiden tehtävänä on aktivoinnin ja valtauttamisen lisäksi myös aina säilyttää ja siirtää tiettyjä tietoja, taitoja ja arvostuksia.

Epäsymmetrisistä valta-, tieto- ja vastuusuhteista johtuen demokratian rajat kasvatuksessa ja koulutuksessa korostuvat. Kouluissa ranvedon kannalta keskeinen kysymys on se, missä asioissa päätösvaltaa voidaan luovuttaa kasvatuksen kohteelle. Oppilaan rajoitettua päätösvaltaa perustellaan usein kasvatettavan kyvyttömyydellä hahmottaa tekojensa laajempia seurauksia sekä kasvattajan suojeluvastuulla.

Opettajankoulutus- ja ainelaitoksissa kysymys ei ole niinkään suojeluvastavasta kasvatuksesta vaan pikemminkin tiedon, asiantuntijuuden ja arvovallan suojelusta (ks. esim. Wiberg 1994). Yhtäältä opiskelijan ääntä pidetään tärkeänä opettamisen kehittämismälinenä, mutta

toisaalta opiskelijoiden ei katsota uusina yhteisön jäseninä aina olevan parhaita asiantuntijoita hahmottamaan ja määrittämään tiedeyhteisön tavoitteita ja sisältöjä sääteleviä tekijöitä (Aaltonen & Sumelles 2006, 131). Toisaalta ongelma on myös siinä, että vain murto-osa opettajaksi opiskelijoista on kiinnostunut laitos- ja tiedepoliittisesta vaikuttamisesta. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006.) Opiskelijaedustajien päätösvaltaa laitoksilla on vaikea kasvattaa ilman opiskelijoiden laajempaa legitimitettä.

Demokratian edistäminen koulutusinstituution kaltaisessa ei-demokraattisessa yhteisössä – ts. yhteisössä, jossa todellinen päätösvalta ei ole enemmistöllä vaan harvoilla asiantuntijoilla – merkitsee jatkuvaa tasapainottelua ja paradoksissa elämistä. Demokratiakasvatuksen sisäänrakennetun paradoksin tiedostaminen voi olla samanaikaisesti sekä aktivoivaa ja voimaannuttavaa että passivoivaa ja turhauttavaa. Ratkaisevaa onkin se, miten yhteisö onnistuu yhtäältä aktivoimaan ja toisaalta tukemaan jäseniensä vaikuttamishalua myös niissä tilanteissa, joissa vaikuttaminen ei yrittämisestä huolimatta onnistu (Cantell 2005, 43). Luottamuksen ja vaikuttamishalun säilyttämiseksi sekä negatiivisten kehien välttämiseksi yhteisön olisi vaalittava avoimuutta, vallan läpinäkyvyyttä sekä keskinäistä kunnioitusta.

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen toisenä tavoitteena on arvioida ja kehittää opettajankoulutusyksiköiden osallistumiskulttuuria (Aho & Rantala 2005, 12). Tavoitteena on, että tuleville opettajille välittyy kokemus avoimesta, keskusteleavasta ja osallistuvasta laitoskulttuurista.⁴⁸

2.1.3 Harjoittelukoulut vaihtoehtoisten mallien tuottajina

Yksi keskeinen osa opettajaksi kasvua on harjoittelukoulussa suoritettava opetusharjoittelu. Opetusharjoittelujaksot valmentavat opettajaksi opiskelevia tulevaa opetustyötä varten, mutta tarjoavat opetushar-

⁴⁸ Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen esite. http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/esite_uusi_sisus.pdf.

joittelijalle samalla mahdollisuuden peilata omaa opettajan rooliaan ja opettajuuteen liittyviä käsityksiään. Monelle opettajaksi opiskevalle harjoittelujakso merkitsee ensimmäistä mahdollisuutta tarkastella koulukulttuuria opettajan roolissa. Olisikin tärkeää, että opetustaitojen lisäksi harjoittelijoille välittyisi harjoitteluaikana jonkinlainen kuva koulusta yhteisönä, jonka tavoitteita ja toimintaa ohjaavat oppimistavoitteiden lisäksi laajemmat yhteiskunnalliset kasvatustavoitteet.

Harjoittelukoulut ovat ikkuna koulun toimintaa säätelevään muutoksen ja jatkuvuuden maailmaan. Toimiminen yliopistojen yhteydessä mahdollistaa ja velvoittaa harjoittelukouluja osallistumaan opetuksen kehittämiseen liittyviin kokeiluihin ja tutkimustoimintaan.⁴⁹ Yhteistyö opettajankoulutuslaitosten ja normaalikoulujen välillä mahdollistaa ja tukee yhtenäisen, ehjän ja toimivan opettajankoulutusjärjestelmän ja koulukulttuurin kehittämistä. Tosin harjoittelukouluilla on opetusharjoittelun ja kehittämistoiminnan ohella omat opetuselliset tehtävänsä ja oma autonomian tarpeensa. Kouluarjen toiminta ei saa kokeiluista, harjoiteluista ja tutkimuksesta huolimatta häiriintyä. Päätös harjoittelukouluissa tehtävästä tutkimus- ja kokeilutoiminnasta onkin viimekädessä koulun johtavalla rehtorilla.

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen kannalta harjoittelukoulujen roolia voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin hanke liittyi harjoittelukoulujen omaan opetus- ja kehittämistyöhön aktiivisen ja osallistavan kansalaisuuden tukemiseksi. Kuten Arola (2005, 66) toteaa, koulun ulkopuolelta tuleva heräte käynnistää sisäisen prosessin, joka saa koulussa jo valmiina olevat voimat aktivoitumaan. Toisekseen hanke kytkeytyy keskeisesti normaalikouluissa suoritettavaan opetusharjoittelujaksoon. Vaikka harjoittelijan normaalikouluissa viettämä jakso on lyhyt, voi hän parhaimmillaan saada opetuksellisten valmiuksien lisäksi myös tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia virikkeitä siitä, kuinka opettajalla on

⁴⁹ Harjoittelukoulujen hallinnosta ja tehtävistä on säädetty yliopistolain (645/1997), yliopistoasetuksen (115/1998), perusopetuslain (628/1998) ja perusopetusasetuksen (852/1998), lukiolain (629/1998) ja lukioasetuksen (810/1998) sekä kunkin yliopiston ja tiedekunnan omissa hallintojohtosäännöissä.

mahdollisuus halutessaan toimia oppilaita osallistavana ja aktivoivana kansalaisvaikuttamisen mentorina.

2.2 Valtakunnallisen hankkeen organisoituminen

2.2.1 *Sidosryhmien verkostoituminen ja hankkeen jakautuminen toiminta-alueisiin*

Hankkeen tavoitteeksi asetettiin sekä oppilaiden ja opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksien edistäminen että opettajankoulutuksen, koulun ja sitä ympäröivän yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen ja sen tarkastelun lisääminen. Heti alusta lähtien oli selvillä, että hankkeen tavoitteiden saavuttaminen edellyttäisi aiheesta kiinnostuneiden toimijoiden aktiivista ja laajaa yhteistyöverkostoa. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen organisointia ohjaavana ajatuksena olikin valtakunnallisen opettajankoulutusyksiköiden välisen yhteistyön tiivistäminen sekä yhteistyötahojen löytäminen myös opettajankoulutusyksiköiden ulkopuolelta.

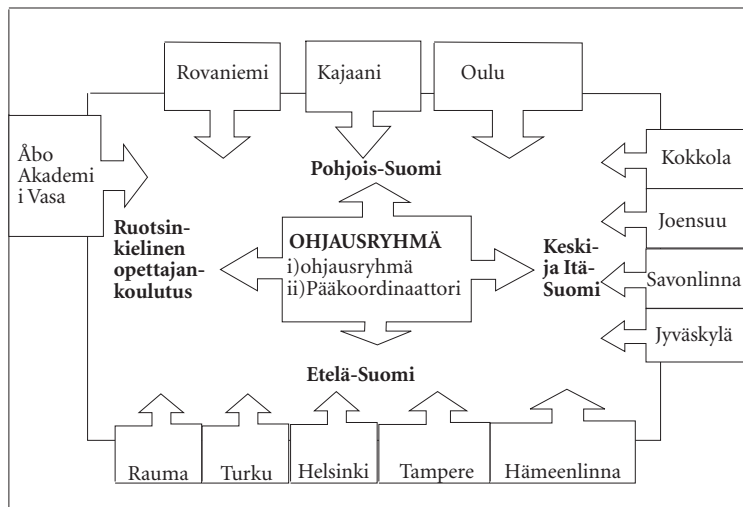
Hankkeen käynnistyessä eri sidosryhmien edustajat aloittivat järjestäytymisen yhdeksi verkostoksi. Verkostoon kuuluivat Suomen eri yliopistojen opettajankoulutusyksiköiden lisäksi Opetushallitus, opetusministeriö, Suomen Kuntaliitto, Suomen Lukiolaisten Liitto, Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry sekä Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto. Hankkeen eri sidosryhmien edustajista koottiin yhteensä 26-henkinen ohjausryhmä, jonka tavoitteeksi asetettiin kolmi-vuotiseksi kaavaillun hankkeen koordinointi. Hankkeen pääkoordinaattorina toimi Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen professori.⁵⁰

Laajuutensa johdosta valtakunnallisen hankkeen toiminnan organisointi koordinoitiin myös alueatasolle, jolla vastuuhenkilöinä toimivat neljä aluekoordinaattoria. Aluekoordinaattorien tehtäviksi ni-

⁵⁰ Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen professorina toimi 31.7.2004 asti prof. Sirkka Ahonen ja sen jälkeen prof. Jukka Rantala.

mettiin alueseminaarien järjestäminen ja niistä raportointi sekä yhteistyöhankkeiden ja tutkimuksen käynnistäminen. Lisäksi aluekoordinaattorien ajateltiin toimivan alueellisen ohjausryhmän puheenjohtajina (Ahonen & Rantala 2005, 14). Aluekoordinaattorit toimivat Helsingissä, Jyväskylässä, Oulussa ja Vaasassa.⁵¹ Helsingin alueeseen kuuluvat Helsingin, Hämeenlinnan, Rauman, Tampereen ja Turun opettajankoulutusyksiköt, Jyväskylän alueeseen Joensuun, Jyväskylän, Kokkolan ja Savonlinnan yksiköt, Oulun alueeseen Kajaa- nin, Oulun ja Rovaniemen yksiköt sekä Vaasan alueeseen Åbo Akademin opettajankoulutusyksikkö. Hankkeen jalkauttamiseksi alueryhmätkin jakautuivat vielä paikallisyksiköihin. Kuviossa 2 on kuvattu hankkeen kolmea verkostumisen eri tasoa: paikallistasoa, aluetasoa ja ohjausryhmää.

Kuvio 2. Valtakunnallisen hankkeen verkostumiskaavio



⁵¹ Etelä-Suomen aluekoordinaattorina toimi prof. Jukka Rantala Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitokselta, Keski- ja Itä-Suomen aluekoordinaattorina toimi lehtori Matti Rautiainen Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta, Pohjois-Suomen aluekoordinaattorina toimi rehtori Timo Lappi Oulun normaalikoulusta ja ruotsinkielisen koulutuksen aluekoordinaattorina yliopistonlehtori Tom Gullberg Åbo Akademin kasvatustieteellisestä tiedekunnasta.

Paikallistason toiminnan organisoitumisen kannalta keskeistä on paikallisyksiköiden erilaisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen.⁵² Erilaiset toimintaympäristöt ja hallinnolliset järjestelyt profiloivat myös erilaista paikallistason toimintaa. Hankkeen alusta lähtien olikin selvää, etteivät hankkeen toimintaperiaatteet voisi olla yksiselitteiset ja yhteneväiset vaan hanke pyrki toimimaan ikään kuin sateenvarjona erilaisille paikallisille projekteille ja levittämään niistä saatuja kokemuksia ja tietoa aluetasolle ja ohjausryhmälle.

2.2.2 Kansalaisvaikuttamisen jäsentäminen kolmikantayhteistyön kautta

Kysymykseen siitä, mitä kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa on tai miten sen tulisi opettajankoulutuksessa ilmentyä, ei löydy aivan nopeaa yksiselitteistä vastausta. Opettajankoulutus koskettaa monia eri tieteenaloja ja on siten monimuotoista niin sisällöltään kuin tavoitteiltaan.

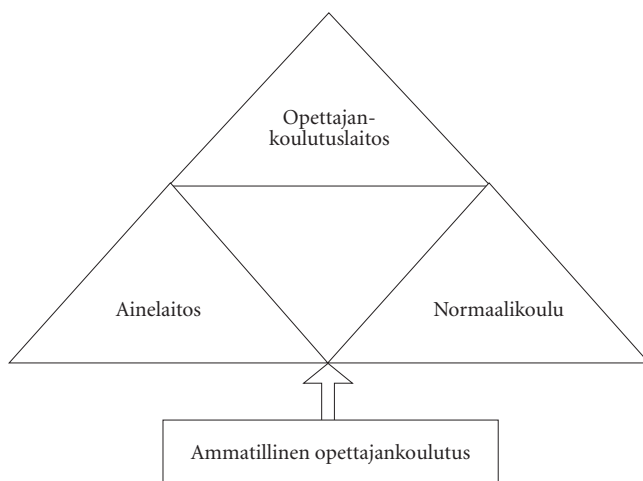
Lastentarhanopettajan, luokanopettajan, aineenopettajan ja ammattillisten aineiden opettajan työssä kansalaisvaikuttamisen mallina ja mentorina oleminen saattaa edellyttää hyvinkin erilaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Keskeinen kysymys hankkeen kannalta olikin se, kuinka puhua kansalaisvaikuttamisesta kaikille opettajankoulutusaloille yhteisellä kielellä.

Alakohtaisen tiedon lisäksi opettajankoulutuksen haasteena on myös toisistaan fyysisesti irrallaan sijaitsevat laitokset. Useissa tapauksissa opettajankoulutuslaitokset sijaitsevat normaalikoulujen yhteydessä, mutta esimerkiksi Helsingissä, Turussa ja Tampereella näin ei ole. Välimatkojen rinnalla toinen haaste on myös opettajankoulutuksen poikkihallinnollisuus. Ainelaitokset kuuluvat usein kokonaan eri tiedekuntiin, ammatillinen koulutus kuuluu puolestaan sekä ammatti-

⁵² Rauma on Turun, Hämeenlinna Tampereen, Savonlinna Joensuun ja Kajaani Oulun filiaali. Kokkola toimii Jyväskylän, Oulun ja Vaasan yliopistojen toiminnallisesti yhteisenä yliopistokeskuksena, jossa tarjottava kasvatustieteellinen koulutus liittyy pääosin Jyväskylän yliopiston hallinnon piiriin.

korkeakoulujen että yliopistojen hallinnon ja lainsäädännön piiriin.⁵³ Yhteisen toimikentän laajuus tarjoaa omat mahdollisuutensa, mutta muodostaa hankkeelle myös omat haasteensa. Yksi keskeinen kysymys oli se, kuinka hanke onnistuisi tavoittamaan ja sitouttamaan paikallisesti hajallaan olevat toimijat. Yhtenä ratkaisuna ongelmaan esitettiin kuvion 3 kaltaista kolmikantayhteistyön mallia.

Kuvio 3. Kolmikantayhteistyön malli



2.2.3 Hankkeen tiedottaminen

Valtakunnallisissa hankkeissa yksi keskeinen haaste on tiedonkulku. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen erityinen haaste oli siinä, kuinka luoda järjestelmä, joka pystyy samanaikaisesti välittämään olennaista tietoa eri sidosryhmien välillä niin paikallisella kuin valtakunnallisellakin tasolla. Paikallistason toiminnasta tiedottaminen jätettiin aktiivisten paikallistoimijoiden vastuulle. Tiedon odo-

⁵³ Tarkemmin, ks. laki 452/96 asetus 455/96, esim. <http://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/1996/19960062.pdf>.

tettiin kulkevan perinteisiä kanavia pitkin: yhtäältä henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä, toisaalta normaalikoulujen, opettajankoulutuslaitosten ja ainelaitosten välillä. Keskeinen rooli paikallistasojen ja ohjausryhmän välisessä tiedottamisessa oli aluekoordinaattoreilla. Ohjausryhmän sisäisestä tiedottamisesta vastasi puolestaan pääkoordinaattori.

Ylipaikallisen tiedottamisen haasteeseen pyrittiin vastaamaan perinteisten tiedotusmuotojen (julisteet, esitteet, julkaisut) rinnalla myös normaalikoulujen sähköisen yhteistyöverkosto eNorssin avulla. Opetusministeriön ja harjoittelukoulujen yhdessä rahoittaman eNorssin tehtävänä on toimia aktiivisesti erilaisten kansallisten hankkeiden foorumina sekä ikkunana yhteistyöverkoston toimintaan. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke hyödynsi eNorssia tiedon- ja materiaalin jakamisessa. Erilaisten tutkimusten ja tapahtumien esittelyn lisäksi eNorssi-alustalle koottiin aineistoa ohjausryhmän, aluekokousten ja täydennyskoulutustilaisuuksien työpajojen kannanotoista ja kehittämideoista. Lisäksi eNorssin ideapankin kautta pyrittiin levittämään käytännön ideoita kansalaisvaikuttamista edistävästä käytänteistä niin yliopisto- kuin koulumaailmassakin.

Interaktiivisuuden lisäämiseksi eNorssiin perustettiin myös kouludemokratiaa koskeva keskustelupalsta, jossa oli mahdollisuus ottaa kantaa koulua ja yhteiskuntaa koskeviin asioihin. Sivujen kiinnostavuutta pyrittiin lisäämään myös lukuisten haastatteluiden avulla, joissa kansalaisvaikuttamisnäkemystä valotettiin oppilaiden, opiskelijoiden, opettajankouluttajien, tutkijoiden ja poliitikkojen kannalta. Sivujen ulkoasua pyrittiin elävöittämään myös kuvilla ja videotiedostoilla.

2.2.3 Hankkeen aikataulu ja arvioinnin toteutus

Vuonna 2004 käynnistynyt kolmivuotinen hanke oli alun perin tarkoitus toteuttaa osapuilleen seuraavaa aikataulua noudattaen. Ensimmäisen vuoden tavoitteeksi asetettiin opettajankoulutuslaitosten, ainelaitosten ja harjoittelukoulujen henkilökunnan sitouttaminen hankkeeseen. Samanaikaisesti ensimmäisenä vuonna oli tarkoituksena osallis-

tua tutkintovaatimustyöhön, jossa pyrkimyksenä oli lisätä yhteiskunnallista ainesta opettajankoulutuksessa. Toisen vuoden tavoitteeksi määriteltiin tutkintouudistustyön edistäminen hankkeen tavoitteiden suunnassa sekä materiaalin tuottaminen. Kolmantena toimintavuonna pyrittiin vahvistamaan aktiivista kansalaisuutta tukevien käytänteiden juurtumista opettajankoulutukseen.

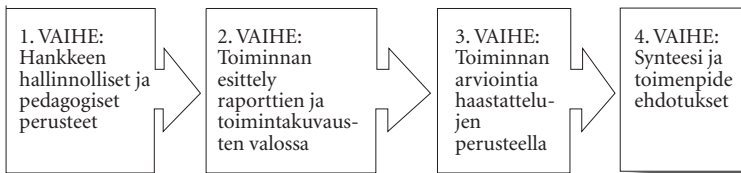
Hankkeen arviointi oli alkuperäissuunnitelman mukaan tarkoitus toteuttaa kaksivaiheisena. Vuoden 2005 loppuun kaavaillun väliraportin tuli alun perin koostua aluekoordinaattoreiden täydennyskoulutuksen yhteydessä keräämistä yksikkökohtaisista toimintaraporteista, joiden pohjalta oli tarkoituksena selvittää, mitkä ovat kansalaisvaikutamishankkeen vahvuudet ja heikkoudet. Vastaavasti vuoden 2006 loppuun kaavaillun loppuraportin ajateltiin alun perin muodostuvan siten, että aluekoordinaattorit suorittavat tuotettujen julkaisujen ja aineistojen meta-analyysin sekä resurssien salliessa opettajankoulutusyksikköjen toimintaa koskevan laajan osallistujakyselyn. (Ahonen & Rantala 2005 17.)

Hankkeen arviointisuunnitelman raportointi muuttui kuitenkin siten, että väliraportti koostui hankkeen pääkoordinaattorin ja loka-kuussa 2005 hankkeessa aloittaneen tutkimusavustajan yhteisestä raportista (ks. Rantala & Hansen 2006, 11–25). Hankkeen heikkouksia ja vahvuuksia pyrittiin puolestaan arviomaan mukana olleiden toimijoiden näkökulmasta (Hansen 2006). Myös hankkeen kokonaisarvioon tähtäävä loppuraportti muutti muotoaan kirjoittajien ja informanttien osalta. Alun perin aluekoordinaattoreille koordinoitu tuotettujen julkaisujen ja aineistojen meta-analyysi siirtyi pääosin tutkimusavustajan tehtäväksi, joskin loppuraportin tehtävät ja tavoitteet muotoutuivat pitkälti tutkimusavustajan, pääkoordinaattorin, aluekoordinaattorien ja ohjausryhmän yhteistyön tuloksena.

Hankkeen kokonaisarviointiin on loppuraportissa pyritty nelivaiheisen prosessin kautta. Aluksi pyrittiin luomaan kansalaisvaikuttamiselle yhtenäistä teoreettista taustaa. Toisessa vaiheessa hankkeen toimintaa esitellään hankkeen yhteydessä tuotettujen julkaisujen, raporttien ja toiminnankuvauksien avulla. Kolmannessa vaiheessa hankkeen toimintaa on arvioitu vuosina 2005 ja 2006 opettajankouluttajilta ja

opiskelija-aktiiveilta kerätyn haastatteluaineiston avulla. Lopuksi pyritään muodostamaan kokonaiskuva hankkeen toiminnasta. Tämän synteessin pohjalta muodostetaan jatkotoimenpide- ja kehittämisehdotukset. Kuviossa 4 on kuvattu hankkeen kokonaisarviointin nelivaiheista prosessia.

Kuvio 4. Hankkeen kokonaisarviointin nelivaiheinen prosessi



3 TOIMINNAN ESITTELYÄ

Tässä luvussa hankkeen toimintaa esitellään päätavoitteita mukailleen kolmessa alaluvussa. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään niitä tiedontuottamiseen ja -levittämiseen tähdänneitä käytänteitä, joilla hanke pyrki vahvistamaan yhteiskunnallisen pohdinnan ja tietämyksen osuutta tutkinnonuudistustyössä. Toisessa luvussa esitellään opettajankoulutusyksiköiden osallistumiskulttuurin kehittämiseen ja arviointiin tähdänneitä käytänteitä. Viimeisessä luvussa tarkastelun kohteena ovat puolestaan harjoittelukouluissa kehitellyt vaihtoehdot toimintamallit. Pääosa esiteltyistä julkaisuista, toimintakuvauksista ja toimintamalleista on saatavilla sähköisinä eNorssin verkkosivuilla osoitteessa www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen.

3.1 Hanke tiedonkerääjänä ja -tuottajana

3.1.1 *Tutkimus- ja julkaisutoiminta*

Edistääkseen yhteiskunnallisen tietämyksen ja pohdinnan osuutta opettajankoulutuksessa hanke tähtäsi jo lähtökohtaisesti laajaan ja monipuoliseen tutkimus- ja julkaisutoimintaan. Jukka Rantalan ja Anu Siikanivan (2005) toimittama *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena* sekä Jukka Rantalan ja Jari Salmisen (2006)

toimittama *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajan-koulutuksessa* tarkastelivat usean eri kirjoittajan voimin opettajankoulutuksen sisältöjä ja toteutusta sekä kansalaisvaikuttamisen ja koulun välistä suhdetta.

Yksittäisiltä tutkijoilta tilattujen artikkeleiden lisäksi hankkeeseen liittyi vuodesta 2005 lähtien kaksi tutkimusprojektia. Näistä ensimmäinen, Tampereen yliopiston Eija Syrjäläisen, Veli-Matti Värriin ja Ari Erosen toteuttama valtakunnallinen tutkimus käsitteli opettajaksi opiskelevien koulu- ja laitosdemokratiaa koskevia asenteita ja odotuksia. Artikkelikokoelmien tavoin sekä kyseisen tutkimusprojektin väli-raportti (2005) *Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen* että hankkeen loppuraportti (2006) *Opettajaksi opiskelevien kertomaa* julkaistiin Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisusarjassa, ja ne ovat saatavilla sähköisessä muodossa eNorssi-sivustolta.

Toisen tutkimusprojektin alkuperäisenä tavoitteena oli tarkastella nuorten osallistumisharrastusta ja sen edellytyksiä. Jyväskylän Yliopiston tutkimusprojekti täsmentyi sittemmin Sakari Suutarisen (2006) artikkeliksi *Kansalaiskasvatuksen alasajo vasemmistoaallon jälkeän 1900-luvun lopussa – Suomi kansalaiskasvatuksen autiomaana 2000-luvulle*, jossa koulujen kansalaisvaikuttamista tarkastellaan lähi-historian valossa. Edellisten tutkimusten lisäksi eNorssin sivuilla sähköiseen muotoon päätyi myös Tuuli Ojanperän (2006) toimittama *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*, Terhi Kivistön & Piia Paakisen Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokselle tekemä pro gradu -tutkielma *Älä kohota aatteen lippua, se kiedotaan arkkusi ympärille* sekä Petteri Hansenin (2006) toimittama abstraktikokoelma *Katsaus kansalaisvaikuttamista käsitteleviin opinnäytetöihin*.

Hankkeen toimintaan ja tavoitteisiin liittyy kiinteästi myös Sakari Suutarisen (2006) toimittama *Aktiiviseksi Kansalaiseksi – Kansalaisvaikuttamisen haaste* -artikkelikokoelma, jossa tarkastelun kohteena on opettajuuden yhteiskunnallisuus sekä kansalaisvaikuttamisen asema kouluissa ja opettajankoulutuksessa. Poiketen muista julkaisuista Jyväskylän artikkelikokoelman julkaisi hankkeen ulkopuo-

linen kustantaja, joten teosta ei näin ollen ole saatavilla sähköisenä versiona.

Aktiivisen tutkimus- ja julkaisutoiminnan rinnalla hankkeen materiaalintuotannossa panostettiin myös hankkeen toiminnan näkyvyyteen. Hanke painatti ja levitti yhdessä Suomen Opettajaksi Opiskeluvien Liiton kanssa toimintaansa liittyviä julisteita, esitteitä ja kangasmerkkejä. Julisteista ja esitteistä painatettiin sekä suomen- että ruotsinkieliset versiot. Tutkimusten tavoin materiaali toimitettiin aluekoordinaattoreille, jotka jakoivat sen edelleen paikallistasolle. Hankkeen materiaalia levitettiin myös valtakunnallisten ja paikallisten tapahtumien ja tempausten yhteydessä.

3.1.2 Ohjausryhmän kokoukset ja alueseminaarit

Oman tutkimus- ja julkaisutoiminnan rinnalla hanke jakoi tietoa myös välittämällä asiantuntijapuheenvuoroja alueseminaarien ja ohjausryhmän kokousten yhteydessä. Puheenvuoroja pyydettiin niin hankkeen eri sidosryhmien edustajilta kuin aiheeseen perehtyneiltä ulkopuolisilta tutkijoilta. Ohjausryhmän kokouksien ja alueseminaarien tehtävänä oli tiedon jakamisen lisäksi toimia hankkeen toimintaa edistävänä foorumina, jossa puhtaaksi jalostettujen ideoiden ja onnistumisen kokemusten rinnalla oli luvallista tuoda esille myös kesken-eräisiä ajatuksia ja hankkeen teemojen etenemisen kannalta ongelmalliseksi koettuja asioita. Jokaisesta ohjausryhmän ja alueseminaarin kokouksesta laadittiin erillinen raportti eNorssin sivuille. Ohjausryhmän ja alueseminaarien toimintaa arvioitiin ja esiteltiin myös hankkeen vuosiraporteissa. (Ks. Ahonen & Rantala 2005, 13–14; Siikaniva 2005, 75–86; Rantala & Hansen 2006, 13–14, 16–23.)

Kolmen toimintavuoden aikana ohjausryhmä kokoontui Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella yhteensä neljä kertaa ja viidennen kerran Helsingissä järjestetyn hankkeen loppuseminaarin yhteydessä. Ohjausryhmän ensisijainen tehtävä oli toimia nimensä mukaisesti valtakunnallista hanketta koordinoivana sidosryhmien yhteisenä toimielimenä. Koska eri alueiden aluekoordinaattorit kuuluivat ohjausryhmään, erillistä koordinointia ohjausryhmän, aluetason

ja paikallistasojen välillä ei katsottu tarpeelliseksi. Aluekoordinaattorit toimivat viestinviejinä kumpaankin suuntaan. Neuvottelut alueelliseen ja paikalliseen toimintaan varatusta budjetista tapahtuivat pääosin pääkoordinaattorin ja aluekoordinaattoreiden välillä.

Hankkeen varsinaisen toiminnan oli määrä tapahtua alue- ja paikallistasolla. Alueellisen ja paikallisen toiminnan järjestämisessä aluekoordinaattoreille ja paikallistoimijoille annettiin lähtökohtaisesti vapaat kädet. Usein suuremmille joukoille suunnatut alueseminaarit kokoontuivat alueesta riippuen muutamia kertoja vuodessa. Muutamassa tapauksessa alueseminaari jäi vuoden aikana kokonaan pitämättä. Etelä-Suomen alueella alueseminaari pidettiin poikkeuksetta Helsingissä ja ruotsinkielisen opettajankoulutuksen aluetapahtumat Vaasassa. Keski- ja Itä-Suomen-alueella alueseminaaria kierrätettiin Kokkolaa lukuun ottamatta eri opettajankoulutuspaikkakuntien välillä. Pohjois-Suomessa aluetoiminta keskittyi Ouluun ja Kajaaniin.

Aluekokousten kokoonpanot ja toimintamuodot vaihtelivat pienen ydinryhmän suunnittelutapahtumista aina suuriin, satojen osallistujien yleisöluentoihin. Alueseminaarien yhteydessä toteutettiin muutamana kerran ideointipajoja. Liiallisen paperinmakuisuuden välttämiseksi alueseminaareja järjestettiin myös paikallisten teemapäivien yhteyteen, jolloin aihetta oli mahdollista tehdä näkyväksi toiminnallisuuden kautta. Ajallisten ja taloudellisten resurssien rajallisuus pyrittiin ylittämään järjestämällä alueseminaareja yhteistyössä myös muiden samansuuntaiseen toimintaan keskittyneiden tahojen kanssa.

3.2 Opettajankoulutusyksiköiden osallistumiskulttuurin arviointi ja kehittäminen

3.2.1 *Tutkimukset ja haastattelut osallistumiskulttuurin arvioinnin ja kehittämisen välineinä*

Tiedon keruun ja tuottamisen lisäksi hankkeen yksi tehtävä oli arvioida ja kehittää opettajankoulutusyksiköiden osallistumiskulttuuria. Suorien ja ylhäältäpäin tulevien interventioiden sijaan osallistumis-

kulttuuria pyrittiin arvioimaan ja kehittämään välittämällä erilaisia tutkimuksellisia puheenvuoroja.

Hankkeen piirissä opettajankoulutuksen osallistumiskulttuuriin kohdistuvia tutkimuksia ovat erityisesti Eija Syrjäläisen, Veli-Matti Värin ja Ari Eronen (2005) tutkimuksen väliraportti *Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen* sekä saman tutkimuksen loppuraportti (2006) *Opettajaksi opiskelevien kertomaa* (ks. myös Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006). Edellisten lisäksi myös Tom Gulbergin (2006) artikkeli *Lärarutbildaren – en deltagande förebild eller en förebild för deltagande?* sekä Matti Rautiaisen (2006) artikkeli *Politiikointia opettajaopinnoissa – yrityksiä ymmärtää ryhmää yhteisöissä* pohtivat opettajankoulutuslaitosten osallistumiskulttuuria.

Hankkeen eri toimijoilla on ollut lisäksi yhteyksiä myös muualla tehtyyn opettajankoulutuksen osallistumiskulttuuria koskevaan tutkimukseen ja arviointiin. Sakari Suutarisen toimittamassa teoksessa *Aktiiviseksi kansalaiseksi – Kansalaisvaikuttamisen haaste* opettajankoulutuksen osallistumiskulttuuria arvioidaan erityisesti Jaakko Aaltosen ja Kalle Sumelleksen (2006) artikkelissa *Opettajaksi opiskelevien mahdollisuudet vaikuttaa yliopistossa – menestystä ja tappioita yliopiston hallinnossa* sekä Kai Kallaksen, Tiina Nikkolan ja Pekka Rähän (2006) artikkelissa *Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa*. Opettajankoulutusyksiköiden ja koulujen osallistumiskulttuurin tutkimus ja arviointi on näillä näkymin saamassa jatkoa myös tulevaisuudessa.⁵⁴

Tutkimusten ja arviointien lisäksi myös tätä hankkeen loppuraporttia varten kerättiin yhteensä 40 toimijan haastatteluaaineisto, jossa pyydettiin eri sidosryhmien edustajia sekä opettajaksi opiskelevia eri puolelta Suomea arvioimaan hankkeen toimintaa ja oman oppilaitok-

⁵⁴ Oppilaitosten osallistumiskulttuuria tullaan näillä näkymin käsittelemään ainakin pro gradu ja väitöskirjatutkielmissa http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/kansalaisvaikuttaminen_pro_gradut.pdf. Vastaavasti korkeakoulujen arviointineuvoston ”Korkeakouluopiskelija yhteiskunnallisena toimijana” -arviointin (2006–2007) ainejärjestötoimintaa tarkastelevassa artikkelissa ovat mukana Helsingin ja Rauman opettajankoulutuslaitokset, Turun ja Tampereen historianlaitokset sekä Tampereen ja Helsingin sosiologian laitokset.

sen osallistumiskulttuuria. Toimijälähtöistä arviointia kuvataan tässä raportissa tarkemmin luvussa 5.

3.2.2 Paikallistoiminta – Yhteistoiminnalliset teemapäivät ja seminaarit

Hanke pyrki jalkautumaan paikallistasolle opettajaksi opiskelevien, opettajankouluttajien sekä harjoittelukoulujen oppilaiden pariin erilaisten yhteistoiminnallisten teemapäivien ja seminaarien muodossa. Tilaisuuksia järjestivät niin opettajankoulutuslaitokset ja harjoittelukoulut kuin myös hankkeen sidosryhmät. eNorssiin tapahtumista laadittujen raporttien perusteella seminaarien ja teemapäivien keskeiset teemat jakautuivat pääpiirteittäin kahteen aihepiiriin ja niiden alateemoihin.⁵⁵

Yhtenä pääteemana seminaareissa oli opettajankoulutus kansalaisvaikuttamisen tukena. Aiheen alateemoina käsiteltiin ensinnäkin opettajanroolin muutosta tiedonvälittäjästä yhteiskunnallisesti ajattelevaksi ja oppilaita osallistavaksi kansalaisvaikuttamisen mentoriksi. Toiseksi kansalaisvaikuttamista tarkasteltiin myös eri aineiden ja opin-
tomuotojen välisenä yhdistävänä teemana, johon liittyen seminaareissa pohdittiin myös erilaisia didaktisia ja pedagogisia malleja. Toinen pääteema seminaareissa oli kansalaisuuden ja kansalaisvaikuttamiseen kasvu. Oppilaitosdemokratian ja lähiympäristövaikuttamisen lisäksi seminaareissa tarkasteltiin yleisellä tasolla kansalaisten eurooppalaisella ja globaalilla tasolla kasvavaa osallisuutta. Samalla seminaareissa pohdittiin eri tavoin sitä, miten poliittiselle toiminnalle onnistuttaisiin luomaan myönteinen ilmapiiri ja tilaa niin nuorten keskuudessa kuin yhteiskunnassa ylipäätäänkin

Kaikille oppilaitoksen, opettajankoulutusyksiköiden tai alueiden toimijoille avoimien tilaisuuksien rinnalla hankkeen piirissä järjestettiin myös muutama tilaisuus, jotka oli suunnattu tietyille kohdeyleisölle. Esimerkkeinä mainittakoon Helsingin soveltavan kasvatustie-

⁵⁵ Teemoittelu pohjaa eNorssissa 31.12.2006 mennessä julkaistujen toimintakertomusten sisältöihin ks. Liite 2.

teen laitoksen uusille opiskelijoille järjestetty vaikuttamisiltapäivä sekä Kansalaisvaikuttaminen opinnäytetyön aiheena -seminaari, joista viimeksi mainitussa kansalaisvaikuttamisesta pro gradu -tutkielmaa tai väitöskirjaansa tekevät opiskelijat ympäri Suomea kerääntyivät yhden iltapäivän ajaksi Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitokselle esittelemään ja keskustelemaan töistään.

3.3 Harjoittelukouluissa kehitetyt vaihtoehtoiset käytänteet ja toimintatavat

3.3.1 *Kansalaisvaikuttaminen osana koulun arkea*

Kansalaisvaikuttamisen edistäminen kouluissa edellyttää keskeisten käsitteiden jäsentämistä, toiminnan suunnittelua ja suunnitelmien kytkemistä arkeen. Harjoittelukouluissa on muiden koulujen tavoin oma arkirytmisi, joka määrittää koulun toimintaa. Jotta kansalaisvaikuttaminen kytkeytyisi osaksi kouluarkea, suunnittelussa tulisi pysyä huomiomaan toimintaa määrittävät aikataulut, sisällöt ja periaatteet. Viikin normaalikoulun kansalaisfoorumia ja soluverkostoa kehitellyt Pauli Arola (2005) listaa aktiivisen kansalaisuuden aikaansaamisen edellytykset ja periaatteet seuraavasti:

1. Aktiivista kansalaisuutta edistää koulun olemassa oleva henkilökunta, sen oppilaat ja opiskelijat.
2. Koulun hankkeet on toteutettava sen budjettivaroilla.
3. Aktiivisen kansalaisuuden edistämisen on saatava koulun johdon ja opettajakunnan tuki.
4. Koulun oppilaiden ja opiskelijoiden on oltava halukkaita aktiivisen kansalaisuuden edistämiseen.

Kansalaisvaikuttamisen jäsentämistä kouluympäristössä voidaan pitää erityisen haastavana, sillä toisin kun perinteisesti ylhäältä annettussa ja selvärajaisesti määritellyssä toiminnassa ja tavoitteissa, kansalaisvaikuttamisessa on enemmänkin kyse toimijoista itsestään kumpuavasta, opetuksen ja koulutoiminnan ohessa toteutettavasta teemasta. Ensimmäinen askel kansalaisvaikuttamisen juurrut-

tamiseksi kouluarkeen on toiminnan hahmottelu ja suunnittelu. Yksi keino kokonaiskuvan rakentamiseksi on jäsentää kansalaisvaikuttamista omassa kouluympäristössä erillisen kansalaisvaikuttamisohjelman kautta. Koulukohtaisia ohjelmia on laadittu muun muassa Jyväskylän, Turun, Oulun ja Savonlinnan harjoittelukouluissa.⁵⁶

Näissä ohjelmissa kansalaisvaikuttaminen liitetään uusiin ja suunnitteilla oleviin käytänteisiin, mutta myös olemassa oleviin traditioihin. Merja Kuosmanen ja Sirpa Koivuniemi-Luoma-aho ovat jäsentäneet Savonlinnan normaalikoulun kansalaisvaikuttamisohjelmaa

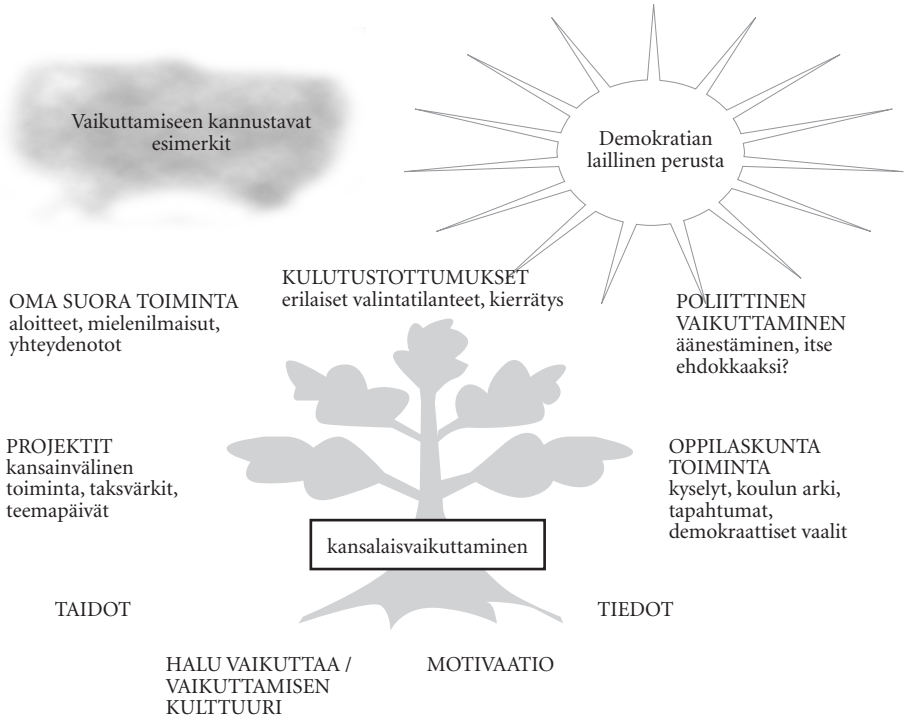
1. toiminnan tavoitteiden ja lähtökohtien kautta (kansalaisvaikuttamisen integroiminen arjen toimintaan ja opetukseen, oppilaan/opiskelijan itseisarvoisuus, ongelmakohtien kartoittaminen, oppilaskuntatoiminnan laajentaminen),
2. eri toimijoiden kautta (opettajat, oppilaat, opiskelijat, kodit/huoltajat) sekä
3. eri tasojen (paikallinen, alueellinen, kansallinen, eurooppalainen, maailmanlaajuinen) kytkeytyvän toiminnan (teemaviikot, päivät, aamunavaukset, etc.) kautta.⁵⁷

Kansalaisvaikuttamisohjelmien rinnalla toinen havainnollinen keino jäsentää kansalaisvaikuttamisen tavoitteita, lähtökohtia ja toimintaa on laatia konkreettinen visuaalinen malli. Joensuun normaalikoulun lehtori Kimmo Kotro kuvaa kansalaisvaikuttamista puumallin avulla (Kuvio 5).

⁵⁶ Saatavilla eNorssi sivuston -ideapankkivalikon kautta.

⁵⁷ Savonlinnan normaalikoulun www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/SAVONLINA_kansalaisvaikuttamisohjelma_2005_2006.pdf.

Kuvio 5. Kimmo Kotron laatima kansalaisvaikuttamisen puumalli



Malli pohjaa kansalaisuuteen kasvun ja laajenevan osallisuuden ajatukseen. Jo alakoulussa omaksuttava vaikuttamisen halu, perustiedot ja -taidot toimivat runkona ja kantavina oksina siirryttäessä kohti tiedollisesti ja taidollisesti monisyisempää latvustoa (yläluokat, ammattikoulu ja lukio). Kasvun edellytyksiä ovat aurinko (demokraattisessa yhteiskunnassa vallitsevat lait ja oikeudet) sekä pilvi (koulusta ja ympäröivästä yhteiskunnasta omaksuttavat vaikuttamismallit). Kasvu puolestaan lähtee liikkeelle juurista, joita ovat a) halu vaikuttaa (vaikuttamiseen motivoiva toimintakulttuuri), b) kyky vaikuttaa (perustaidot, mm. kirjoittaminen, lukeminen, laskeminen) ja c) syy

vaikuttaa (perustiedot, esim. yhteiskuntatiedosta omaksutut keskeiset oppisisällöt).

Kansalaisvaikuttamisohjelma voidaan kytkeä myös suoraan opetussuunnitelmatyöhön. Useissa normaalikouluissa kansalaisvaikuttaminen olikin Jyväskylän normaalikoulun (Taulukko 5) tavoin kytketty opetussuunnitelman osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuuteen.

Taulukko 5. Osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuus Jyväskylän normaalikoulussa⁵⁸

Aloitteet	Järjestys- sääntöjen laadinta	Taksvärkki	Nälkäpäivä	Johto- kunta	Ruokalan asiakastoimi- kunnat	Ops- toimi- kunta	
Oppilaskunnat				Oppilasedustus koulun toimielimissä			
Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys							
Yhteistyö erilaisten kansalaisjärjestöjen kanssa					Yritys- vierailut	Tet- jak- sot	Valinnas- kurssit
SPR			MLL				
Oppiaineet: äidinkieli, ruotsin kieli, vieraat kielet, matematiikka, ympäristö ja luonnontieto, biologia, maantieto, fysiikka, kemia, terveystieto uskonto, elämäntietomusiikki, historia, yhteiskuntaoppi, musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta, kotitalous							

Kuten ohjelmista ja malleista käy ilmi, kansalaisvaikuttamisen edistäminen ja sen ilmeneminen koulumaailmassa ei ole yksiselitteistä. Vaikka malleista ja ohjelmista voidaan löytää yhdensuuntaisia toiminta-ajatuksia ja linjauksia, tavoitteet ja toiminta näyttäisivät saavan samanaikaisesti myös paikallisia sävyjä.

⁵⁸ Taulukko löytyy osoitteesta <http://www.norssi.jyu.fi/index2.htm> > Opetus ja opiskelu > Opetussuunnitelma > Aihekokonaisuudet ja koulun toimintakulttuuri > Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys. Taulukon alaosassa eri oppiaineiden yhteyteen on lisäksi linkitetty tieto siitä, miten kyseinen teema kussakin oppiaineessa näkyy.

3.3.2 Kantavina teemoina oppilaiden kuuleminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen

Harjoittelukoulujen ympäristössä kansalaisvaikuttamista edistävä toiminta muotoutui kahden kantavan teeman, oppilaiden kuulemisen ja yhteiskunnallisen tietoisuuden, ympärille. Ensimmäiseen teemaan liittyy keskeisesti oppilastoimikuntien roolin vahvistaminen.⁵⁹ Oppilaskuntien toimintaa voidaankin harjoittelukouluissa pitää varsin vireänä. Likipitään kaikissa normaalikouluissa oppilaskunta toimii kaikilla vuosiluokilla aina peruskoulun ensimmäisestä luokasta lukion loppuun asti. Oppilaskunnan toimintaa voidaan perustellusti pitää laajana ja mittavana. Oppilaskuntien järjestämät juhlat, tempaukset, tapahtumat, karkki- ja limsa-automaatit sekä kummilapsitoiminta onkin koettu mielekkäänä osana koulujen toimintaa.⁶⁰

Oppilaskuntatoiminnan lisäksi eri normaalikouluissa on ollut käynnissä myös erilaisia kokeiluja oppilaiden kuulluksi tulemisen edistämiseksi. Esimerkiksi Tampereen normaalikoululla on ollut käytössä rehtorin kyselytunti, jolla rehtori vastaa lukion opiskelijoiden kysymyksiin. Kyselytunnin tavoitteena on ollut paitsi opettaa oppilaille demokraattisten vaikuttamisen keinojen käyttöä ja kokoustekniikkaa, myös toimia siltana oppilaiden ja koulunjohdon välillä. Oppilaiden osallisuutta ja toiveita on pyritty edistämään eri normaalikouluissa myös ottamalla oppilaita mukaan kouluympäristön suunnittelu- ja kehittämistyöhön.

Monilla normaalikouluilla kansalaisvaikuttamista on pyritty edistämään myös tuomalla esille erilaisia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia teemoja. Yksittäisten projektien lisäksi esimerkiksi Tampereen, Turun, Jyväskylän, Oulun ja Joensuun normaalikoulut kuuluvat myös Unesco-koulujen verkostoon. Unesco-toimintaan osallistumisen voidaan perustellusti nähdä liittyvän kansalaisvaikuttamiseen, ovathan

⁵⁹ Oppilaskuntatoiminta on ollut esillä erityisesti Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hankkeen kautta. Ks. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-_yhteisollinen_koulu_hanke/index.html.

⁶⁰ Normaalikoulujen oppilaskuntien järjestämään toimintaan voi tutustua tarkemmin osoitteessa [http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen >toiminta > oppilaskunnan toiminta](http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen%20toiminta%20oppilaskunnan%20toiminta).

Unesco-toiminnan ydinteemoja demokratiakasvatus, ihmisoikeuskasvatus, suvaitsevaisuuskasvatus, rauhankasvatus ja turvallisuuskasvatus, kansainvälisyyskasvatus, maailmanperintöopetus, ympäristökasvatus sekä mediakasvatus.

Lasten ja nuorten yhteiskunnallista tietoisuutta pyrittiin edistämään useissa normaalikouluissa myös erillisten teemapäivien kautta. Kansalaisvaikuttamisen toripäivien ajatuksena oli tuoda erilaisia yhteiskunnallisia vaikuttajia kouluun. Toripäivien toteutus vaihteli koulukohtaisesti. Esimerkiksi Turun normaalikoulussa ja Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulussa yksi koulun aulatiloista oli muunnettu järjestötoriksi, kun taas Helsingin Normaalilyseossa järjestöt kiersivät luokissa. Tori- ja teemapäivien yhteydessä oli myös luentotilaisuuksia, joissa usein koululle kutsutut yhteiskunnalliset vaikuttajat esittivät itse omat perusteensa sille, miksi he toimivat aktiivisesti yhteiskunnassa. Oppilaitosten omien oppilaiden ja opettajien ohella järjestettyä toimintaa pyrittiin suuntamaan myös opetusharjoittelijoille. Toimintapäivien lisäksi Tampereen ja Oulun normaalikoulujen lehtorit ovat kehittäneet opettajaksi opiskeleville suunnattuja kansalaisvaikuttamisaiheisia kursseja, jotka voi liittää osaksi valinnaisia opintoja.⁶¹

⁶¹ www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen > ideapankki.

4 HANKKEEN TOTEUTUMISEN ARVIOINTIA

Koulutuksella muutokseen tähtäävän toiminnan vaikuttavuuden arviointi on hankalaa – joidenkin mielestä jopa mahdotonta. Koulu muuttaa ensisijaisesti vain itseään, ja silloinkin muutos on valtavan hidasta. Yhteiskuntaan muutoksen vaikutukset siirtyvät lopullisesti vasta vuosien, jopa vuosikymmenten päästä. Tällöinkin ennalta tietynä hetkenä asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten suhde jää epäselväksi, mikä johtuu muun muassa koulutuksen ristiriitaisista ja jatkuvasti muuttuvista tavoitteista sekä lukuisista sivusta tulevista, usein päällekkäisistä muuttujista. Olisikin huomattava, että yhteiskunnan muuttuessa kasvatuksenkin tavoitteet muuttuvat. Vaikka koulun tavoitteet sijoitetaankin usein tulevaisuuteen, koulu itsessään on pikemminkin eri aikojen aaltojen hioma kallioranta kuin nykyhetkestä tulevaisuuteen kiidättävä aikakone. (Cuban 1992.)

Tämän loppuraportin tehtäväksi ei voida näin ollen asettaa hankkeen vaikutuksen arvioimista. Vaikutuksen sijasta arviointi kohdistuukin tässä siihen, kuinka eri toimijat tulkitsivat hankkeen tavoitteet (ks. Ahonen & Rantala 2005, 12) ja kuinka hankkeen toiminta heidän mielestä auttoi edistämään kyseisiä tavoitteita. Arviointi ei ota kantaa siihen, miten paljon kansalaisvaikuttamista todellisuudessa edistettiin. Tavoitteena on pikemminkin välittää toimijoiden kokemus hankkeen piirissä tapahtuneesta toiminnasta. Samalla arvioinnissa py-

ritään tuomaan esille kansalaisvaikuttamista opettajankoulutuksessa tukevia käytänteitä sekä ymmärtämään kansalaisvaikuttamiseen opettajankoulutuksessa liittyviä muutoksen haasteita ja sudenkuoppia. Hankkeen loppuarviointia varten haastateltiin yhteensä 35:tä opettajankouluttajaa ja hankkeen eri sidosryhmän edustajaa sekä tämän lisäksi kahdeksaa yhteiskunnallisesti tai laitostasolla aktiivista opiskelijaa eripuolilta Suomea.⁶²

4.1 Hankkeen järjestämisen toiminnan arviointia

4.1.1 *Arviointia hankkeen esilläolosta, tiedonkulusta ja julkaisutoiminnasta*

Hankkeen suurimpana haasteena voidaan pitää tiedottamista. Niin koulun kuin koko yhteiskunnankin läpäisemät asenteet kansalaisvaikuttamista kohtaan vaikuttivat jo lähtökohdiltaan siihen, kuinka hanke sai esille omaa ääntään. Esillä olon ja ulospäin näkyvyyden lisäksi valtakunnallisissa hankkeissa yksi keskeinen haaste on siinä, kuinka luoda järjestelmä, joka pystyy välittämään olennaista tietoa eri sidosryhmien välillä niin paikallisella kuin valtakunnallisellakin tasolla. Hankkeessa tähän tiedonkululliseen ja tiedontuotannolliseen haasteeseen pyrittiin vastaamaan sähköisen eNorssi-verkoston ja painetun materiaalin avulla.

Informaation läpäisemässä arjessa keskeisen ja olennaisen informaation kulku muodostaa vaikeasti ratkaistavan yhtälön. Yhtäältä hanke kilpaili toimijoiden huomiosta muiden vastaavanlaisten hankkeiden kanssa. Toisaalta kyse oli siitä, miten hanke parhaiten onnistuisi tukemaan arjesta kumpuavaa vapaaehtoista toimintaa. Näin ollen hankkeen yhtenä vaarana oli myös liika tiedottaminen ja se, että ihmiset lopulta kyllästyvät hankkeeseen.

⁶² Kysymyslomake sekä haastateltujen toimijoiden jakautuminen eri toimijaryhmien välillä nähtävissä liitteissä 3 ja 4.

[Y]ks uhka on se että jos tätä kovasti pidetään esillä, kansalaisvaikuttamista, ja sen puolesta rummutetaan ja tehdään propagandaa runsaasti, niin ennen pitkään ihmiset kyllästyvät sen kuuntelemiseen, eli se elää myös oman elämänkaarensa, jossain vaiheessa kansalaisvaikuttamisesta puhuminen loppuu ja se aletaan kokea lähinnä ahdistavana tai tympäisevänä ja tulee tilalle jotain ihan muuta. (Haastattelu 9)

Yleisesti ottaen hankkeen tiedotus ja tiedon tuottaminen sai toimijoilta kuitenkin myönteistä palautetta. Kriittikkiä ja kehittämiskohtaitakin toki ilmeni, mutta varsinaista kylläntymistä hankkeeseen ei ollut havaittavissa.

Mä luulen, että kaikki ovat jollain tasolla tietoisia siitä, että sellainen hanke on meneillään ja kaikilla on mun ymmärtääkseni sellainen konsensus tuolla meidän porukassa, siis tuolla tiedekunnan puolella, että se hanke on sinänsä järkevä ja kannattava ja kun puhutaan kuitenkin tällaisesta kansalaisesta ja aktiivisesta kansalaisuudesta niin kyllä siinä mun mielestä herättää sellaista positiivista vasta kaikua... Mä en ole ihan yleisellä tasolla sanoen meidän laitoksella tavannut keneltäkään sellaista asennetta, että voisi ajatella niin kuin että tämä on nyt turhaa tällainen politiikka. (Haastattelu 19)

Arviot eNorssin hyödyllisyydestä vaihtelivat toimijoiden omien toimintaintressien ja -preferenssien mukaan. Osa toimijoista näki eNorssin tärkeänä viestintäkanava niin hankkeen toimijoiden ja normaalikoulujen välillä kuin myös suhteessa ulkomaailmaankin. Erityisen hyödylliseksi eNorssi koettiin harjoittelukoulujen sisäisessä sekä harjoittelukoulujen ja opettajankoulutuslaitosten välisessä viestinnässä.

eNorssi on ollut mulle ohjaavana opettajana hirveen käyttökelpoinen, että siellä mä olen pystynyt ohjaamaan, eikä mun ole tarvinnut perustaa mitään omia sivuja... Tästä eilisestäkin tapahtumasta oli eNorssin sivuilla mainos sitten vielä. Mä näkisin, että se on älyt-

tömän hyvä, että miksi kauheasti siinä kohti paikallisuutta, kun yks kunnan kanava ja linkit ja niissä mitäkin avautuu. (Haastattelu 1)

eNorssiin nähtävillä asetetut toimintaraportit, haastattelut ja julkaisut tarjosivat virikkeitä myös niille, joilla ei kiinnostuksesta huolimatta ollut syystä tai toisesta mahdollisuutta osallistua itse hankkeen toimintaan. eNorssi tarjosi näin lukijalle varsin joustavan mahdollisuuden perehtyä hankkeen tapahtumiin ja tutkimuksiin.

eNorssi oli vallan hyvä kun olin kevään vaihdossa, mä kävin muutama kerran siellä kattelee niitä muistioita mitä oli eri alueryhmien kokouksista tehty ja katoin missä mennään ja mitä tehdään ja sen on mun mielestä ihan toimiva sivusto. (Haastattelu 34)

Kaikki toimijat eivät kuitenkaan kokeneet foorumia omakseen. Yhtäältä ongelma nähtiin siinä, ettei eNorssi-sivuille useinkaan eksytä. Toisaalta eNorssin puutteet liittyivät monilta osin sähköisten verkostojen ja verkkotyöalustojen yleisiin ongelmiin. Muutamat haastateltavista korostivat sitä, etteivät sähköiset viestimet ylipäättäänkään voi korvata henkilökohtaisia kontakteja.

eNorssi on varmaan kaiken kaikkiaan kauhean järkevä hanke, mutta ei vaan valitettavasti ole koskaan aikaa käydä siellä...Se on varmaan ihan hyvä, että siellä on keskustelupalstoja ja mä olen hämmästykseni huomannut, että siellä on jonkun verran keskusteluakin, mutta mä en käytä eNorssia itse, koska mä en ehdi...Et ylipäättään kaikkien näiden vuosien aikana mä oon vähän menettänyt uskooni tähän internetin autuaallisuuteen siinä mielessä, että se on vaan niin hemmetin tylsää istua kotona ja kirjoittaa vuorosanoja ...että jos mä mietin, että mun pitäisi lähteä oppilaille opettamaan kansalaisaktiivisuutta, niin kyllä mä käyttäisin vähän radikaalimpia menetelmiä. (Haastattelu 5)

Se eNorssi taas vastaavasti, olen sinne itekin kirjoittanut joitakin tekstejä, niin se on jotenkin sellainen, ettei se ole tarpeeksi vuorovai-

kutteinen kuitenkaan. Että jos sinä itse kirjoitat sinne vaikka vähän raflaavankin tekstin niin voi mennä aikaa kauan ennen kuin joku vastaa siihen, että siitä ei tule spontaani keskustelu. Se ei ole silti vähäpätöinen, mutta minä en usko, että sitä on otettu vielä ihan toisinaan vuorovaikutuksen kanavaksi. (Haastattelu 6)

Myöskään eNorssi-sivuston yhteyteen kaavailtu ideapankki, johon opettajankouluttajien ajateltiin tuottavan kansalaisvaikuttamista edistäviä käytänteitä, ei herättänyt lopulta kovinkaan suurta innostusta. Varsinaisia konkreettisia käytänteitä ja ideoita kertyi hankkeen kolmen vuoden toimintavuoden aikana ainoastaan kourallinen. Syyn vähäiseen innostukseen arveltiin olevan kiireessä ja itsekritiikissä. Opettajat kun eivät vastuuntuntoisina ihmisinä halua laittaa näytille sellaisia keskeneräisiä ideoita, joiden toimivuudesta käytännössä ei ole tietoa.

Haastateltavilta kysyttiin arvioita myös hankkeen tuottamista julkaisusta. Julkaisutoimintaa kiiteltiin moniäänisyyden lisäksi siitä, että julkaisut loivat tukea ja muotoa kansalaisvaikuttamisen käsitteelle ja toiminnalle. Julkaisutoiminta koettiin hyödyllisenä sekä useiden opettajankouluttajien että opiskelijoidenkin näkökulmasta.

Tieto, mitä tän hankkeen kautta on saanut, niin se on ollut erittäin hyvää, että kaikki ne julkaisut ovat olleet erittäin tasokkaita ja siitä kautta oma kiinnostus asiaa kohtaan on myös syventynyt, kun siitä tietoa on saanut enemmän sitä enemmän sitä tietoa sitten haluaa vielä lisää saadakin. (Haastattelu 37.)

Eriyisesti opettajankoulutuslaitoksien henkilökunta nosti esille sen, että tutkimus ja sitä kautta saatavat julkaisut ovat yliopistomaailmassa luontevia tapoja paitsi tutkia asiaa, myös tapa pitää asiaa esillä vielä hankkeen jälkeenkin.

Siinä vaiheessa kun se ei ole just ihan ajankohtaista, jos hankkeessa on jotain aktiivista menossa, vaikka seminaarin muodossa, niin sitten kun se ei ole ajankohtaista itselle ettei esimerkiksi ole opetusta

käynnissä tai muuta, niin nää julkaisutkin ovat sellaista, minkä voi sitten myöhemmin kaivaa esiin...Kyllä me ollaan ehkä yliopistomaailmassa totuttu siihen, että nämä on ne tavat toimia jonkin hankkeenkin puitteissa.. eli pidän julkaisuja ihan hyvänä vaikuttamisen ja muistuttamisen ja herättämisen keinoina opettajankouluttajille. (Haastattelu 28.)

Totta kai mä luulen tässä just tää tämmönen pohtiva ote on tärkeää sen lisäksi että on ihan tämmöistä toiminnallisuutta, että ne julkaisut ja materiaalit siellä eNorssissa on kuitenkin sit sellaista mihin voi aina palata, että tapahtumat on aina sellaisia kertaluonteisia...Esimerkiksi nää julkaisut mitä tässä on tullut niin tuota, ne on nyt aika tuoreita vielä, mutta kyl mä olen niitä sitten esimerkiksi graduntekijöille lainannut ja opastanut niiden pariin ja ajattelin, että nyt kun käynnistyy uudet tutkielma ryhmät niin ne on ilman muuta hyödyksi siinä kanssa. (Haastattelu 16.)

Kaiken kaikinensa, vaikka tää on vähän tällainen materialistinen näkemys, niin mä olen hyvin tyytyväinen tähän julkaisutoimintaan ja ihan kaikissa muodoissaan. Että siitä uskoisin, että on pidempiaikainen jälkikin jäämässä, ennen kaikkea näistä kirjoista joita ollaan tuotettu. Eli vuosienkin saatossa, niin sieltä opettajankouluttajat saattaa saada ideoita ja sellaista puhtia siihen omaan kansalaisvaikuttamisjuttuunsa. (Haastattelu 23)

Jotkut haastateltavista näkivät kuitenkin myös riskin siinä, että liiallinen keskittyminen julkaisuihin, raportointiin ja materiaalin tuottamiseen saattaa viedä huomion konkretiasta. Vaikka julkaisuilla nähtiin käsitettä selkeyttävä merkitys, kansalaisvaikuttamisen tarkasteleminen ainoastaan teoreettisista näkökulmista johtaa paperinmakuisuuteen sekä siihen, että hankkeella on yleinen luotaantyöntävä vaikutus. Edelleen julkaisujen käsiin saaminen – saati lukeminen – ei ollut laajasta ilmaisjakelusta huolimatta aina itsestään selvyys.

Ilmiselvä uhka on se, ettei ikään kuin saada tätä ilmiselvää tarvetta käännettyä niin konkreettiselle kielelle, että se kiinnostaisi ihmisiä, jolloin uhkana on, että se alkoi paperinmakuisena ja se myös jää sel-laiseksi... Kovin monen hankkeen kohtalo on, että ne kuolee niin, että haudalle kertyy iso kasa paperia ja se siitä. (Haastattelu 5)

On mulla noi kirjat, mutten mä ole niitä jaksanut lukee ainakaan. Tällä hetkellä ilmeisesti tuotetaan kirjoja ja on henkilöitä jotka on laitettu keksimään eNorssi-sivuille tavaraa, että onko ne oikeasti sel-laisia että ihmiset ovat kiinnostuneita niistä, ilmeisesti ei... Tarviiko jotain suurta ja näkyvää, kansalaisvaikuttamista on ollut siellä kou-lussa vuosia, eikö se riitä? (Haastattelu 4)

Ihan mielenkiintoisia tekstejä kyllä... Saahan sieltä tuoretta lähde-kirjallisuutta. Tällaisen arvon mä itelläni näen niillä, mutta... ehkä kovin moni ei ole lukenut, vaikka toi sininen kirja voisi olla paikal-laan monienkin lukea. (Haastattelu 34)

Vastauksissa oli havaittavissa merkkejä siitä, että oma työkenttä vai-kutti selkeästi erilaisen toiminnan preferointiin. Useat normaalikou-lussa työskentelevät opettajankouluttajat korostivat sitä, ettei tutki-muksesta ja materiaalintuotannosta saisi tehdä itseisarvoista toimin-taa, vaan kansalaisvaikuttamista tulisi vastaisuudessa kehittää teke-mällä ja konkreettisten sisältöjen kautta. Toisaalta normaalikouluissa painotettiin sitä, että toiminnan kehittämiseen tulisi kuitenkin varata riittävästi aikaa.

Jos joku viisas taho ymmärtäisi kustantaa pari päivää eri normaali-kouluista tästä asiasta kiinnostuneille ihmisille, joiden tehtävänä on vaikkapa ideoida teemapäivä tai ideoida aineisiin liittyviä asioita, niin mä uskon että sellainen muutaman ihmisen porukka saisi aika paljon aikaan parissa päivässä. Silloin yhtäkkiä huomattaisiin, että siellä on monta hyvää ideaa, mielellään vielä sillä lailla että opetta-jat pystyisi näkemään että joo, toihan toimii hyvin, mun ei tarvi it-te nähdä kauheesti vaivaa tän eteen vaan, että hän voi sen suoraan

viedä luokkaan. Sellainen palvelisi, sellaista materiaalia tarvittaisiin, mutta sellaisen tuottaminen vaatii jonkinlaista porukkaa ja sille porukalle aikaa. (Haastattelu 2)

Opettajankoulutuslaitoksilla työskentelevät näkivät jatkossa hyödylliseksi puolestaan tutkimus- ja julkaisutoiminnan. Sen sijaan kansalaisvaikuttamisen ”keittokirjoihin” suhtauduttiin opettajankoulutuslaitoksilla melko varauksellisesti.

Mua kiinnostaisi tutkimuksen kautta tän opettajankoulutuksen muuttaminen, enkä usko että ketään meistä, jotka tässä meidän porukassa on mukana, niin kiinnostaa minkään oppimateriaalin laatiminen tai levittäminen. Se on varmaan tärkeää, mutta mun mielestä se ei ole ehkä niin kun meidän tehtävä. (Haastattelu 17)

4.1.2 Kokemuksia hankkeen alueellisesta ja paikallisesta toiminnasta

Opettajankoulutusyksiköiden autonomisen aseman vuoksi hankkeelta puuttui hallinnolliset edellytykset koko valtakunnan kattavan toiminnan koordinointiin. Pääkoordinaattorin ja ohjausryhmän rooli jäi näin ollen melko väljäksi, eivätkä ne pyrkineet toiminnassaan suurten tavoitteiden linjaukseen. Osa toimijoista koki suurten linjausten ja tiukkarajaisen ohjauksen puuttumisen vapauttavana – osa puolestaan näki linjausten puutteen olevan merkki siitä, ettei kansalaisvaikuttamisen teema ole tällä hetkellä lähtökohdiltaankaan keskeinen opettajankoulutuksen kehitystyön kohde.

Mun mielestä tää on ollut niin kun hanke-hankkeena, musta tää on toiminut hyvin. Musta pääkoordinaattori on hoitanut hommansa hyvin. Että tällaisessa takapajuisessa solussa, periferiassa on mukava toimia, kun saa itsenäisesti tehdä, et se tässä on ollut hyvä, ei ole kauheasti oltu niin kuin...siihen ei ole liittynyt tällainen, että mitä te siellä oikein teette tai että jos on kysynyt jotain niin yleensä siihen on

annettu mahdollisuus, vaikka onkin tietyllä tavoin raamitettu, että tehdään näin. (Haastattelu 25)

[Ohjausryhmän kokoukset] on mennyt parempaan suuntaan koko ajan sitä kautta kun ihmiset tulee tutuksi toisilleen niin uskalletaan keskustellakin ihan eri lailla. Se on mun mielestä hyvä tapa, että sielä on ollut joku alustaja, joka on viritellyt keskustelua ja sitten ollaan päästy tämän oman hankkeen kimppuun. (Haastattelu 23)

Minusta ohjausryhmä on aika realistisesti ja hyvin sitä toteuttanut, että kyllähän se lähtökohdiltaan on nähty eihän tää sellainen opettajankoulutuksen ja koulun kehittämisen kannalta ole niitä maailman tärkeimpiä asioita ja se nyt näkyy sitten siinä tavalla, että olisi toivomisen varaa siitä, että ketkä osallistuu kokouksiin. (Haastattelu 14)

Alueellisella ja paikallisella tasolla kansalaisvaikuttamisen teemaa pyrittiin tuomaan tutuksi erityisesti aihetta käsittelevien seminaarien sekä toiminta- ja teemapäivien avulla. Kokemukset ja näkemykset alue-seminaarien tarkoituksenmukaisuudesta vaihtelivat tapauskohtaisesti. Alueellinen toiminta koettiin mielekkäänä erityisesti toimintaan valtautumisen, kokonaiskuvan rakentumisen, vertaistuen ja ideoiden vaihdon näkökulmasta.

Ne tapaamiset on olleet äärettömän hyviä. Päässyt keskustelemaan, jakamaan kokemuksia miten on jossakin paikkakunnilla käynnistetty asiat. Me ollaan niin kuin, muutenkin on niin vähän aikaa koskaan tavata toisten paikkakuntien väkeä. Tää on ollut se suurin anti ja sitten saanut oikeastaan vahvistusta ja tukea, että aa, ei ollaan ihan pielessä, koska tää on ollut hyvin uusi asia ja hyvin paljon empinyt silleen että apua mennäänkö nyt oikeaan suuntaan ja tehdäänkö nyt väärin ja apua. Mutta sitten huomataan, että todella me valitaan tää linja ja...tavallaan ollaan jaettu niitä ajatuksia ja kokemuksia ja todella se, että ei tarvitse tehdä samalla tavalla näitä juttuja, että voi hakea sen oman linjansa. (Haastattelu 8.)

[Alueellinen toiminta] sinällään hyödyllistä. Siis ainoa mikä niissä on, että välimatkat täällä keskisessä Suomessa on niin isoja, että se on aina päivä jossakin..., mutta ne ei ole olleet yhtään vähäpätöisiä. ...Ensinnäkin ne on ollut aika hyvin suunniteltu, ainut ongelma on se ajankäyttö siinä. Mutta ennen kaikkea siinä kuulee miten muissa tehdään asioita sitten jotkut ovat joissakin asioissa pidemmällä, niistä voi oppia...Jos mennään suunnitelma tasolla tai sitten tällaisella yksittäisellä tasolla niin molemmissa on oma järkensä, että nää tiedot vaihtuu hyvin näissä eri yliopistojen yksikköjen kokoontumisissa. (Haastattelu 6.)

Vaikka toiminnan sisältöön oltiin pääosin tyytyväisiä, useat haastateltavat toivat esille sen, että alueellisen toiminnan aktiivisuudessa olisi ollut toivomisen varaa niin osallistujien kuin kokoontumiskertojen määrissä. Huolimatta hyvästä alkuinnostuksesta alueellisen toiminnan pyörittäminen jäi lopulta tiettyjen toimintayksiköiden, aineryhmien ja muutamien aktiivisten toimijoiden harteille. Edelleen useat aktiiviset toimijat nostivat esille sen, ettei seminaareista ja kokouksista itsestään välttämättä seuraa mitään toimintaa.

Alueseminaarit oli ensin se mistä lähdettiin, että se on meidän perustoiminta... Ensi alkuun osallistujamäärät oli hyviä joskin täytyy sanoa, että ei me tän hankkeen missään vaiheessa olla saatu lähtemään ainelaitoksia mukaan ja ennen kaikkea se kiinnostus on ollut alusta lähtien siellä normaalikoulujen puolella, mikä on ollut aika ymmärrettävää. Mutta ennen pitkää nää alueseminaarit alkoi näyttymään siltä, että siellä osallistujamäärä väheni johtuen osittain varmaan siitä, että samaan aikaan oli kansalaisyhälistä tutkimuksen arviointia, opetussuunnitelma uudistusta, uuden palkkausjärjestelmän sisään ajoa kaikkine seminaareineen ja koulutuksineen, jolloin ei opettajankouluttajalta liikene sellaista ylimääräistä kokoustamisaikaa. Ja näytti siltä, että pikemminkin monet sellaiset vanhatkin aktiivit niin yhä enemmän alkaa näyttää siltä että tällainen alueseminaaritoiminta koetaan pikkasen rasitteena kun tällaisena uutta luovana ja innostavana.....Eli näyttäisi tällainen alueseminaaritoimin-

ta suurista odotuksista ja hyvistä aluista lähtien ajautuneen tietynlaiseen umpikujaan ja sellaiseen kyllästyneisyyden tilaan. (Haastattelu 23)

Kyllä ne seminaarit ihan hyvää pohjaa loi, jotkut niistä oli oikein hyviä ja jotkut oli sit silleen aika hukkapaloja...Mut nyt tarvittaisiin jotain uutta selvästikin. Että nyt on puhuttu paljon... nyt pitäisi mennä kohtaamisiin ja konkretiaan, että ehkä se taustan pohtiminen ja yleisen tilanteen voivottelu nyt riittää. Siinä on vähän jäänyt sellainen olo niistä meidän seminaareista, kai se on sitten ollut tarpeen, en mä sitä sitten moiti sillä tavalla, mutta että on ikään kuin keskusteltu hirveen paljon siitä, kuinka huono tilanne on nyt ja mä ainakin olen siitä keskustellut omasta mielestäni ihan tarpeeksi. (Haastattelu 5)

Eri alueiden paikallinen toiminta koostui pitkälti erilaisista kansalaisvaikuttamisen tori- ja teemapäivistä. Paikallinen toiminta koettiin pääosin mielekkäänä, ja onnistumisenkokemukset loivat luottamusta vastaavanlaisen toiminnan järjestämiseen myös jatkossa. Erityisesti järjestöjen, opiskelija-aktiivien ja oppilaskuntien innokas osallistuminen kansalaisvaikuttamisen toripäivien järjestelyihin keräsi kiitosta. Toisaalta teemapäivien onnistuminen edellytti aktiivisten järjestäjien lisäksi myös sitä, että koulunjohto suhtautui teemapäiviin myönteisesti. Useat haastateltavat korostivat kannanotoissaan sitä, että paikallinen toiminta nojasi lähes poikkeuksetta pikemminkin muutamien yksittäisten tahojen aktiivisuuden varaan kuin koko oppilaitoksen tai opettajakoulutusyksiköiden (normaalikoulut, opettajankoulutuslaitos, ainelaitos) yhteistyölle. Järjestelyvastuun kasaantuessa muutamille henkilöille myös aikaan ja järjestelyihin liittyvän resursoinnin merkitys korostui.

Eilinenkin [järjestötori]tilaisuus poiki meille sellaisen, että eräs yhdistys tulisi mielellään kertomaan lukiolaisille ilmastonmuutoksesta ja mikä siihen vaikuttaa ja tästä heti kun keskustelin lukion rehtorin kanssa, niin hän oli heti, tietysti me tarkistetaan aina kaikki, et-

tä missään tapauksessa koskaan ei kouluun voi päästää ketä tahaan sa puhumaan ja, todellakin hän oli heti vastaanottavainen, että täähän kuulostaa todella mukavalta. Eli tällaisten yksittäisten teemojen esiinnotto on onnistunut meidän koulussa ennenkin ja eilen se yksittäinen teema oli järjestötori...Mä olin itse henkilökohtaisesti yllättynyt, että sellainen yleinen järjestys säilyi siellä, että vaikka siellä kävi perusopetuksen luokkiakin, niin...se käytös oli sellaista asiallista ja korrektia, että tääkin antoi oikein hyvän mielen ja antoi luottamusta siihen, että tän tyyppistä toimintaa voi loistavasti toteuttaa ihan perusopetuksen ryhmienkin kanssa. (Haastattelu 1)

Meillä oli yks isompi päivä täällä Norssilla ja se oli kyllä älyttömän onnistunut. Sisältö oli hyvä ja siellä oli paljon kuulijoita ja meillä oli loistavat esiintyjät ja se tuntui, että se oli tavallista parempi teemapäivä, se mitä harmitteli, että opettajakunta ei ollut paikanpäällä kuin nimeksi...Mutta se mikä minun havainto oli tästä kyseisestä päivästä oli se, että siitä jäi hyvä maku ja kaikki se suunnittelu mikä oli tehty niin se oli sen arvoista. Mutta yleisesti tällaiset teemapäivät, jos ne on ihan irrallaan, niin ensinnäkin ne vaatii kovan suunnittelun ja yleensä niihin ei riitä riittävästi aikaa siihen jälkikäsitteilyyn ja monesti tuntuu, että ne on aika turhia, ellei niitä toteutua tarkasti. Sitten se riippuu aika pitkälti siitä, että onko jollakin opettajalla siihen energiaa...ja kyl mä sanoisin, että opettajat on näiden teemapäivien suhteen aika skeptisiä...se johtuu siitä, että yleensä se opettaja tai opettajaryhmä joka rupeaa tekemään niin siinä jää monet muut asiat vähemmälle huomiolle ihan luonnollisista syistä ja sitä paitsi niihin liittyy aina vielä se, että niihin ei tule aina vielä mitään korvausta...ja jos siinä ei ole mitään korvausta, niin voi olla, että se suunnittelu ei ole sitä luokkaa mitä se voisi olla. (Haastattelu 6)

Myöskään tilaisuuksien osallistumisprosentit eivät olleet sitä mitä alun perin toivottiin. Toisaalta koko hankkeen lähtökohtana ollut toimijoiden vapaaehtoisuus on usein heikko lähtökohta laajojen masojen saavuttamiseksi. Mukaan valikoituu usein jo asiasta ennestään kiinnostuneita henkilöitä.

Kansalaisvaikuttamisen päivä on mun mielestä ihan loistava idea ja se on sellainen mikä kannattaa tosiaan pitää yllä ja jatkaa sitä ja saada se sitten semmoiseksi, että kaikissa paikkakunnissa tällainen järjestettäisiin. Että se on kuitenkin monelle opiskelijalle sellainen, että ne saa sitä tietoa mitä ne mahdollisesti haluaa. Se mitä se tulee toteutumaan niin se on aina se suuri kysymysmerkki, että onko asia sellainen että se kiinnostaa suuria massoja vai onko sellainen että monet lähtevät sitten pois ja sitten sinne jää osa joka on todella kiinnostunut tällaisista asioista. (Haastattelu 37)

Kansalaisvaikuttamisen teema löysi eri oppilaitoksista kannattajia sen mukaan, miten oppilaitoksen johto tuki hanketta ja miten hanke onnistuttiin kytkemään osaksi vallitsevaa toiminta- ja ajattelukulttuuria. Esimerkiksi normaalikouluissa, joissa kansalaisvaikuttamisen suuntaista toimintaa oli olemassa jo ennen hanketta, myös hankkeen puitteissa järjestetty toiminta koettiin mielekkäänä. Vaikka ongelmia ja kehityskohteitakin toki ilmeni, normaalikoulut onnistuivat kääntämään hankkeen pääsääntöisesti omaksi ja yhteiseksi voimavaraksi.

Se mihin olen kiinnittänyt huomiota erityisesti, on se, että harjoittelukoulut ovat näyttäneet olleen tässä asiassa hyvinkin aktiivisia. Että ilmeisesti harjoittelukouluilla oli jo tavallaan vanhastaan valmiina jo sellaisia mekanismeja jolla oppilaiden aktiivisuutta on pyritty tukemaan ja herättämään. Ja nyt kun tuli tämä hanke, niin se ikään kuin toi ilmeisesti sitä kaivattua lisätukea siihen ja ikään kuin kasvatti toimintamahdollisuuksia ja ilmeisesti myös toiminta innostusta. (Haastattelu 36)

Sen sijaan opettajankoulutuslaitoksilla, joiden toiminta ei niinkään nojaa yhteistoiminnallisuuteen vaan pikemminkin oman oppiaineen didaktisen ajattelun kehittämiseen, yhteistoiminnallisuudelle ja oppiainerajat ylittävälle toiminnallisuudelle oli vaikea löytää laajempaa kannatusta. Hankkeelta nähtiin puuttuvan niin toimijat kuin resurssit. Myös alueseminaaritoiminta kilpaili alusta alkaen huomiosta mui-

den paikallisten ja valtakunnallisten opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden kanssa.

Ei tämä hanke ole oikeastaan lähtenyt täällä käyntiin... En oikein näe mikä meidän rooli tässä on. Ei meillä ole tähän hankkeeseen varsinaisesti mitään resursseja, millä me sitä täällä toteutettaisiin. Ei meillä ole mitään henkilökuntaa eikä mitään... ja tää edellyttäisi aika paljon järjestelyä kaikenlaisia koulutustilaisuuksia ja muita tapahtumia. Mä kuulin, että johonkin kahvitukseen olisi saanut rahaa, ehkä, mutta meillä on ollut jopa hankaluuksia löytää henkilöä joka lähtisi mukaan näihin tapahtumiin mukaan...Kyl mä sisällön puolesta hirveän kiinnostunut, mutta ei meillä mitään toimintaa ole mahdollista järjestää täällä. (Haastattelu 16)

Lienee perusteltua väittää, että alun perin kaavailulta laajalta kolmikantayhteistyöltä (ks. luku 3.2.2) katosi pohja hankkeen toimipiirin kutistuessa lähinnä normaalikoulujen sekä muutamien yksittäisten sidosryhmien edustajien ja didaktikon väliseksi yhteistyöksi. Ainelaitoksiin asti hanke ei missään toimintavaiheessaan yletynyt. Aineenopettajankoulutuksen lisäksi hankkeen toiminta jäi ilmeisen olemattomaksi myös käsityö-, kotitalous- ja lastentarhanopettajakoulutuksessa sekä ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

Jos me ajatellaan koko yliopistomaailmaa kaiken kaikkiaan, niin hyvin vähän tarttumapintaa tällä politiikkaohjelmalla on ollut yliopistomaailman sisällä. Ja tää tietysti on ollut, kun me katotaan tätä yksittäistä hanketta, tätä opettajakoulutuksen hanketta, niin ollut siinä mielessä vähän problemaattista opettajankouluttajille, että tavaltaan se asia kokonaisuudessaan on täällä esim. ainelaitoksilla, aine-tiedekunnissa ja muissa hyvin etäinen. Sitä tuskin tunnetaan...Sitten on toinen mielenkiintoinen kysymys, jos ajatellaan myöskin ajatellaan asiakokonaisuuksien kannalta niin ammatillinen opettajakoulutus...niin siellä ei lähdetty ollenkaan toteuttamaan tätä hanketta. Se ei kiinnostanut siellä. Eli siellä ei syntynyt mitään tällaista hankke-organisaatiota tai muuta tällaista...[vaikka] ne ongelmat ja se prob-

lematiikka mikä tähän kansalaisvaikuttamiseen liittyy niin kyllähän se ammatillisia oppilaitoksia koskee ihan yhtälailla kun yleissivistäviäkin oppilaitoksia. (Haastattelu 36)

Toisaalta jälkikäteen voidaan aina myös todeta, että mikäli tavoitteena on koko opettajankoulutussektoria koskeva muutosprosessi, ei hankkeita ole alun perinkään järkevää toteuttaa ilman, että kaikki opettajankoulutussektorit olisivat etukäteen sitoutuneet toimintaan. Mikäli taas lähdetään selkeästi vapaaehtoisuuden ajatuksesta, joudutaan yhtäältä tinkimään sekä etukäteen asetetuista tavoitteista että toiminnan laajuudesta. Toisaalta toiminnan perustuessa vapaaehtoisuuteen tulee samalla usein luotua tilaa ja mahdollisuuksia erikokoiselle ja -näköiselle toimijälähtöiselle toiminnalle.

4.1.3 Hankkeen vaikutus opettajankoulutuksen tutkintotavoitteisiin

Yksi hankkeen keskeinen tavoite oli vahvistaa yhteiskunnallisen pohdinnan osuutta opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksissa. Näkemykset siitä, kuinka hanke onnistui toiminnallaan vaikuttamaan tutkintotavoitteisiin, jakautuivat eri vastaajien kesken. Osa vastaajista näki hankkeen tukeneen tutkintouudistustyötä, joskin hankkeen ajoitus hieman myöhästyi tämän kannalta. Toisaalta niin tutkintouudistuksessa kuin koulutuksessakin kansalaisvaikuttamisen teeman esille ottamisen nähtiin olevan pitkälti kiinni yksittäisten opettajankouluttajien henkilökohtaisista valmiuksista ja intresseistä.

Tää on varmaan kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa ihan sama asia, että mä väittäisin, että me saatiin aika hyvin oma sanoma esille ennen tutkimusvaatimustyötä tai viimeistään siinä vaiheessa pysyttiin vielä vaikuttamaan. Muistaakseni se oli aika nippa nappa, että olisi voitu vielä aikaisemmin päästä tän hankkeen kanssa liikkeelle, niin olisi voitu paremmin vaikuttaa. Mutta yhtä kaikki meillä oli tietyllälailla retoriikka jo pelissä ja tavallaan jos eri puolilla ihmiset halusi ottaa tän asian omakseen niin oli myös jotain kättä pitempää,

jolla saattoi tutkintovaatimustyössä edetä. Ja jos katselee oman laitoksen kannalta, niin kyse on siitä, että onko tällaisia ihmisiä, jotka ottaa sitten sen asian ajaakseen ja tuodakseen näitä näkökulmia... Mutta jos ei ole selkeästi tällaista asian omakseen ottanutta ihmistä, niin en mä usko, että siellä tutkintovaatimuksissa tulee sen paremmin näkyviin. (Haastattelu 23)

Osa haastatelluista näki kansalaisvaikuttamisen puolestaan uudenaikaisena tapana jäsentää, puhua ja toteuttaa valmiita, jo olemassa olevia sisältöjä. Tutkintouudistuksesta kysyttäessä kansalaisvaikuttamisen nähtiin toteutuvan kantavana teemana koulutuksen periodeissa sekä myös tietyissä kurseissa ja oppiaineissa. Toisaalta useat haastatellut nostivat esille sen, että vaikka opettajuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus onkin useissa tutkintotavoitteissa yleisellä tasolla tunnustettu, kansalaisvaikuttamisen teemaa on tosiasiaa edelleen vaikea tunnistaa opettajankoulutuksen konkreettisista sisällöistä

[Aineenopettajankoulutuksessa m]eillähän aina on ollut tämä kasvatus ja koulutusosio, joka periaatteessa on jo tätä ja sitten on jotain tiettyjä aineita, jossa tää tulee varmasti vielä enemmän, kuten historia ja yhteiskuntaoppi ja maantieto, ehkä äidinkieli. Meillä on tiettyjä tällaisia esim. mediakasvatuksen juttuja ollut sinne sisään rakennettu koko ajan. Ja sit tämä näin, että meillä on näille periodeille annettu ensinnäkin nimet ja on ajateltu että tää ihan viimeinen periodi, joka on keväällä, niin että sen ihan kantava teema on yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi... Luokanopettaja- puolella se tulee ainakin näissä, valinnaisissa se on mahdollista ottaa, koulutus ja koulutuspolitiikka tavallaan. Mä en sit oikein tiedä, että siitä on ehkä hiukan vaikea rakentaa mitään selkeää opintojaksoa, koska siinä ei ole sellaista teoriaa mukana, että miten siitä tehdä sitten esimerkiksi kirjapakettia tenttiin tai muuta. Et kyl sen täytyy jotenkin muuten näkyä kuin minkä ympärille sen kurssin rakentaa. Sen pitäisi olla toimintamuoto enemmänkin. (Haastattelu 16)

Konkreettisten sisältöjen puutteen lisäksi valtaosa vastaajista koki, että kansalaisvaikuttamisen edistämistä vaikeuttaa myös se, että opettajankoulutukseen pyritään samanaikaisesti tuomaan useita kehittämishankkeita ja oppiainerajoja rikkovia teemoja. Lukuisat projektit taistelevat keskenään opettajankouluttajien ja opiskelijoiden jo muutenkin rajallisista ajallisista resursseista. Se, mikä teema lopulta nousee kaikkein tärkeimmäksi, riippuu pitkälti toimijan omista preferensseistä.

[J]otka ovat koulumaailmassa olleet ja seuranneet opetussuunnitelmatyötä, niin tietää sen, että ne jää usein toteuttajatahosta kiinni tapahtuuko vaiko eikö tapahdu ja kun on pohdittu sitä, että kuinka moni meidänkin laitoksella on ottanut tällaisen kansalaisvaikuttamisasian omakseen opettajakunnasta niin kyllä mä pahoin pelkään, että vaikka meidän tutkintovaatimukset antaisi periksi niin ei sitä opetuksessa kyllä näy. Johtuen osittain siitä että kansalaisvaikuttaminen kilpailee näittein monien muiden erittäin tärkeiden teemojen kanssa kansalaisvälisyyskasvatus, monikulttuurisuuskasvatus, mitä näitä kaikkia on. (Haastattelu 23)

Osa vastaajista puolestaan näki, että kansalaisvaikuttamisen sisällöt – siinä missä muutkin oppiainerajat ylittävät teemat – ovat jääneet tutkintovaatimustyössä traditionaalisten oppiaineiden keskinäisen taistelun jalkoihin. Osa toimijoista näki uusien teemojen lisäämisen tutkintovaatimuksiin täysin mahdottomana. Oppiainehegemonisessa ja didaktispainotteisessa tutkintosuunnitelmassa kansalaisvaikuttamisen teeman tulkittiin kuuluvan pääosin historian ja yhteiskuntaopin teemaksi, eikä sille näin ollen irrotettu omaa tuntikehystä. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kansalaisvaikuttamisen oli pääosin tyytyminen vanhoihin sisältöihin ja muutamaiin vapaavalintaisiin kursseihin.

Eihän sillä siellä kirjoitetussa eikä nyt sitten kauheasti hirvittävän paljon käytännöllisessäkään opetussuunnitelmassa ole asemaa, että meidän opetussuunnitelma on rakennettu niin, että siellä on tiettyjä läpäiseviä teemoja, joiden pitäisi olla mukana koko aika...musta

tuntuu, että niittenkin kanssa on aika lailla ongelmia, vaikka ne on ikään kuin johtolankoja opetussuunnitelmaan. Se on aika didaktis-painotteinen ollut aina toi OKL:n opetussuunnitelma, mä koin tosi vaikeana löydä sinne laajempaa yhteiskunnallista kiilaa, tai puhumattakaan siitä, että se olisi vielä nimetty kansalaisvaikuttamiseksi, että aika heikosti omasta mielestä...toisaalta valinnaisuuden myötä sinne tuli tietysti jotain, että sinne tuli aihekokonaisuudet monialaisiin opintoihin, joissa sitten osallistava kansalaisuus ja yrittäjyys on yksi kurssi missä tätä tarjotaan. (Haastattelu 25)

Oiskohan mulla myös pientä epäuskoa siihen, että siellä loppujen lopuksi jostain arvoista ja semmoisista keskusteltaisiin vaan enemänkin siellä tämmöistä asemasotaa käydään muun muassa opetussuunnitelmatyöryhmissä siitä, että mikä aineryhmä mitäkin saa ja silloin tämmöiset ehkä, vois sanoa tärkeät aiheet niin ei ole keskusteluissa. (Haastattelu 28)

Sikäli kun hankkeen tavoitteena oli vahvistaa yhteiskunnallisen pohdinnan osuutta kaikkien opettajaksi opiskelevien yhteisissä opinnoissa, hankkeen voidaan katsoa jääneen tavoitteissaan. Rakenteellisesti tukevan, kannustavan ja palkitsevan järjestelmän sijaan kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuslaitoksilla pohjaa pikemminkin muutamien yksittäisten henkilöiden oma-aloitteisuuteen ja usein muilta yhteiskunnan kentiltä hankittuihin valmiuksiin. Toisaalta vaikka toiminnan jatkuvuudella ei olisikaan rakenteellista pohjaa, ei yksittäisten ihmisten panosta tulisi koskaan vähätellä. Rakenteiden muutos alkaa yksittäisten ihmisten asenteiden muutoksesta. Myös hankkeen ”vaikutusettomuudesta” voidaan yrittää oppia jotain tulevaisuutta silmällä pitäen. Jos ja kun kansalaisvaikuttamisen teeman rakenteellistamisen haasteena on ollut nimenomaan eri oppiaineiden ja hankkeiden vastakkaisasettautuminen, niin ehkäpä opettajuuden ja koulun yhteiskunnallista ulottavuutta olisi vastedes hedelmällistä tarkastella myös yksittäisten oppiaineiden ja poikkiteemojenkin ristiriitaisten jännitteiden valossa.

4.1.4 Näkemyksiä opettajankoulutuslaitosten osallistumiskulttuurista

Haastatteluiden yhteydessä eri toimijoilta kysyttiin myös heidän näkemyksiään opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksista opettajankoulutuslaitoksilla. Hankkeen toimijoiden lisäksi näkemyksiä ja kokemuksia kerättiin myös hankkeen ulkopuolisilta, oppilaitospolitiikkaan ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen aktiivisesti osallistuneilta opettajaksi opiskelevilta. Valtaosa vastaajista näki opiskelijoiden keskeisimmäksi vaikuttamisen väyläksi laitostasolla johtoryhmän sekä erilaiset opetuksen ja tutkinnon kehittämistyöryhmät. Osa vastaajista nosti esille myös laajempien ja spontaanimpien mielenilmaisujen, kuten mielipidekirjoitusten ja mielenosoitusten merkityksen.

Lähes kaikki vastaajista näkivät opiskelijoiden osallistumisen tärkeänä, mutta osa näki oppilaitoksen osallistumiskulttuurissa myös paljon kehittämisen varaa. Opettajankoulutuslaitosten ongelmana nähtiin hyvin koulumainen ja opiskelijoita passiivoitava toimintakulttuuri. Osittain ongelma liitettiin myös opiskelua ohjaavaan oppimiskäsitykseen, jossa yksin lukemisen ja tentissä muistamisen merkitys korostuu kriittisen keskustelun ja vuorovaikutuksen kustannuksella. Toisaalta laitospolitiikkaa kritisoitiin yhtäältä myös opintojen pilkuntarkasta suorittamisjärjestyksestä, henkilökunnan penseästä asenteesta, opiskelijoiden vähäisistä vaikuttamismahdollisuuksista sekä nopeiden valmistumisaikojen tärkeyttä painottavasta politiikasta.

Mulla on monista kokemuksista tullut sellainen fiilis nyt täällä laitoksella toimiessa... että täällä on niin kun vahva piilo-opetus suunnitelma, joka tekee opiskelijoista nimenomaan passiivisia, vastaanottajia. ...Täällä ollaan hirveen tarkkoja siitä, että jos sä et näitä osaa niin sä et osaa opettaa, jos et sä oo tehnyt näitä monialaisen kursseja niin sä et pääse vielä harjoitteluun joka johtaa siihen, että se on ihan tukotettu täyteen. Kaikilla opiskelijoilla on kädet täynnä tenttejä ja muita, sitä suoritusopiskelua, et mä en yhtään ihmettele et niillä ei riitä voimat.. ja sama ongelma on kun tässä puhutaan nyt näistä

opintoaikojen rajauksesta... niin se johtaa nimenomaan siihen suuntaan, että on vähemmän tilaa. (Haastattelu 30)

Opetussuunnitelmatyöryhmän vetäjät henkilökunnan puolelta otti ihan hyvin mukaan ja ne oli pyytämässä ja info kulki melko hyvin... Mutta kyllä sen huomasi, ettei kaikki henkilökunnassa ole ollenkaan ilahtuneita siitä, että opiskelijat ovat mukana työryhmissä ja opiskelijoilla on kommentteja ja opiskelijoilla on kritiikkiä heidänkin toimintaansa kohtaan. (Haastattelu 34)

Osa haastateltavista näki puolestaan, että opiskelijalla on laitoksella periaatteessa hyvät mahdollisuudet vaikuttaa, mutta vaikuttaminen edellyttäisi riittävästi tietoa päätöksenteon kohteesta ja keinoista. Yhtäältä se tarkoittaa, että opiskelijoita informoidaan riittävästi, mutta toisaalta myös sitä, että opiskelijat pyrkivät ottamaan itse asioista selvää. Henkilökunnan ja opiskelijoiden välit koettiin pääosin luottamuksellisina ja hyvinä, eikä henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä koettu olevan vaikuttamista ehkäisevää korkeaa kynnystä.

En mä koe sitä, että ei kukaan suostuisi lähteä laitoksen johtajalle tai varajohtajalle puhumaan mitään. Että laitoksen ja opiskelijoiden välillä ei ole mitään sellaista kuilua mitä se vois olla jossain. Ei me tietysti olla mitään mate-tasoa olla, eikä pidäkään olla. Mutta se että kyllä asioita joita lähdetään ajamaan jos mekin halutaan opiskelijoina jotakin tehdä niin meidänkin pitää jollain tavoin valmistella asiamme. ... Että hyvin keskustelevat välit on, mut jos me lähdetään jotain asiaa viemään niin kyllä meidän pitää perehtyä siihen, mitä me viedään, olla meidän argumentit kunnossa ja näin edelleen. (Haastattelu 32)

Suurimmaksi ongelmaksi nähtiinkin usein riviopiskelijoiden vähäinen kiinnostus opiskelijoiden edunvalvontaa kohtaan. Vaikkakin opiskelijajärjestöt toimivat usein opiskelijoiden ainoina linkkeinä laitospolitiikkaan, niin silti riviopiskelijat eivät tunnu olevan kiinnostuneita edustajiensa edesottamuksista laitoksen opetussuunnitelma- ja

johtotyöryhmissä. Vähäistä kiinnostusta selitettiin pääosin opettajuuteen kytkettyjen ihanteiden sekä laajempien yhteiskunnallisten kehitystendenssien kautta.

Kyllä on olemassa sellaista passiivista ilmapiiriä opiskelijoissa olemassa, pakko itsekin myöntää se, että helposti jätetään puuttumatta asioihin, kun koetaan että joku ne kuitenkin hoitaa, että jätetään pois. Että on vähän sellaista passiivista ilmapiiriä... Ja mistä se johtuu, että johtuuko se sitten juuri siitä, että valintojen kautta tulee opiskelijoita, jotka ovat passiivisempia, että liittyykö se johonkin opettajaihanteeseen, että opettaja on sellainen joka toteuttaa sitä opetussuunnitelmaa pilkun tarkasti kyseenalaistamatta sitä, että voi-ko siinä olla jokin sellainen näkökulma. Että pidetään yhtenä hyvänä luonteenomaisuutena sitä, että ei ole niin aktiivinen sitten, vai onko sitten se, että alalle hakeutuu pelkästään sellaisia, jotka eivät ole aktiivisia.... Ja se on varmaan aikasidonnainenkin asia, että ollaan tultu vähän sellaiseen hyvinkin valmiiseen yhteiskuntaan, että kaikki asiat on hyvin Suomen-maassa ja ei koeta sellaista välttämättömyyttä tarvetta lähteä vaikuttamaan. (Haastattelu 37)

Yleisesti voisi todeta, että opiskelijaksi opiskelevien sitoutuminen omaan tiedeyhteisöönsä on melko heikkoa. Sen sijaan, että opiskelijat pyrkisivät itse aktiivisesti osallistumaan koulutuksen tavoitteita säätelevään keskusteluun, opiskelijat pikemminkin pyrkivät suorittamaan opintonsa mahdollisimman vaivattomasti. Opiskelijan intressit on monesti sidottu opintojen ulkopuolisiin aktiviteetteihin ja opistojen jouhevaan etenemiseen. Vastaava ilmiö tuli vastaan jo Syrjäläisen ja kump. (2006) tutkimuksessa. Muutamaa aktiivista toimijaa lukuun ottamatta opiskelijatoiminnasta haetaan lähinnä vastapainoa opintoihin. Samalla opiskelijajärjestöjen rooli kaventuu edunvalvojasta ja laitospolitiikan kanavasta pikemminkin kulttuuri-, liikunta- ja juhlapalvelujen tarjoajaksi. Toisaalta opiskelijajärjestöjen yhteiskunnallisella toiminnalla nähtiin myös omat perustellut rajansakin.

Joo, niin tietyllä tavalla kun ajattelee yhteiskuntaa, niin mun mielestä ainejärjestöt eivät ole ottaneet mitenkään älyttömästi kantaa mihinkään yhteiskunnallisiin asioihin. Että ei ole sellaista yhteiskunnallista henkeä. Mut sitten miettii, että kuulukse tänne, kun yliopisto on täynnä poliittisia järjestöjä ja kansalaisjärjestöjä. En tosin tiedä, kuinka moni opeksi opiskeleva on niissä. Ehkä koulun näkökulmasta olis hauska., Yhteiskunnassa on tosi rajuja muutoksia kouluun liittyviä. Lähikouluja lopetetaan. Opetusryhmien koot on aivan älyttömän suuret. Että paljon ongelmia ja miksei opettajat vastusta niitä? ...Et se on aika jännä, hiljaista on eikä tuolla ruokapöydissäkään näistä asioista mitenkään hirveästi keskustella. Ainejärjestöjen ongelma on se, että keskitytään bileiden järjestämiseen... Ja sellainen hauskan pito ja viihtyminen. (Haastattelu 30)

Edelleen on syytä huomata, että niin ainejärjestöjen kuin muidenkin demokratiaan ja vapaaehtoisuuteen nojaavien yhteisöjen intressit määräytyvät pitkälti enemmistön toiveiden mukaisesti. Ja vaikka valtaosa opiskelijoista kokisikin passiivisen laitoskulttuurin ongelmallisena, ei heillä ole useinkaan hallussaan välineitä muutoksen aikaan saamiseksi. Valtaapitävien tulisikin muistaa, että ulkoapäin esitetyt passiivisuus-syytökset kaikkuvat usein vain niille korville, jotka asiasta jollain tapaa ovat kiinnostuneet. Aktivoituminen edellyttää laajempaa tietoiseksi tulemistä, tietoa vaikuttamisen keinoista sekä uskoa omiin vaikuttamismahdollisuuksiin.

Paikalliset ja valtakunnalliset opettajaksi opiskelevien järjestöt ja ryhmittymät ovatkin nyttemmin pyrkineet nostamaan useissa eri yhteyksissä esille teemoja, jotka koskettavat opettajaksi opiskelevia. Edunvalvontaroolia on pyritty vahvistamaan myös tekemällä yhteistyötä eri järjestöjen ja toimijoiden kanssa. Ottamatta tässä kantaa sen tarkemmin vaikuttamisen perusteisiin, voidaan esimerkiksi opettajaksi opiskelevien kannanottoja taito- ja taideaineiden tai normaalkoulujen aseman puolesta pitää hyvinä esimerkkeinä siitä, että kyllä opettajaksi opiskelevilla on edelleen keinoja ja valmiuksia osallistua koulutuspoliittisen keskusteluun hyvinkin näkyvästi ja aktiivisesti.

4.2 Oivalluksia ja hyväksi havaittuja käytänteitä

4.2.1 **Kansalaisvaikuttamishankkeella herättelevä ja deklatorinen vaikutus**

Huolimatta siitä, että hanke jäi tavoitteistaan varsinkin tutkintovaikeuksien osalta, sillä voidaan kuitenkin havaita olleen keskustelua ja toimintaa virittävää vaikutus. Vaikka hanke ei kolmivuotisen toimikautensa aikana onnistunutkaan tavoittamaan satapäisiä osallistujaloukkoja, voi alustavan pohjatyön ja pienen innokkaan joukon toiminnalla olla tulevaisuudessa hyvin laajoja ja kauaskantoisia seurauksia.

Huolimatta siitä, että hankkeen ajoitus koettiin monin tavoin ongelmalliseksi, useimmat toimijat kuitenkin kokivat, että sille oli olemassa selkeä tilaus. Hanketta ei koettu ylhäältä niskaan kaadettuna vaan pikemminkin tervetulleena herätyksenä ja tunnustuksena tärkeälle asialle. Toimijoiden mukaan hanke on edistänyt ensinnäkin ongelmien ja haasteiden tunnistamista. Samalla se on saattanut yhteen eri sektoreiden toimijoita, joiden yhteisenä intressinä on ollut työstää kansalaisvaikuttamisen käsitettä ja jakaa uusia toiminta-ajatuksia paikallisissa, alueellisissa ja valtakunnallisissa vertaisverkostoissa.

Ihmiset innostuu tai ei innostu hankkeista, yleensä ei innostu. Tässä on ollut mielenkiintoista se, että aika moni on sanonut, että kerran tuli sitten tällainen hanke, josta oikeasti pystyi innostumaan. Että tää tarjosi varmaankin johonkin aika tyhjään paikkaan jotakin... Ehkä nää on sellaisia asioita, joille ei ole ollut sitten kauheasti tilaa. Kun itsekin miettii, niin onhan tää tarjonnut erilaisia uudennaisia keskusteluja ihmisten kanssa, jotka ajattelee aika saman suuntaisesti, niitä ei sitten omassa laitoksessa ehkä kauheasti tällaisessa asiassa ole. (Haastattelu 25)

Näillä aluetapaamisilla ja yhteistyöverkkojen luomisella ja sillä alustavalla keskustelulla voi olla jonkinmoinen dynamiittivaikutus, vaikka se dynamiitti on liian voimakas sana. Mutta ollaan luomassa jonkinlaista perustaa, jonka päälle voidaan rakentaa. Ja jos ajattelee tätä osallistumista, osallisuus ja vaikuttamisjuttua, niin tällainen yh-

teistyöverkko tai kommunikaatioverkko, jossa vaihdetaan kokemuksia ja suunnitelmia, ja jossa olisi mahdollista tuoda esiin sitä minkälaisia projekteja toteutetaan käytännössä, niin se olisi se mitä pitäisi pitää elossa... Sillä on suunnattoman iso merkitys, kun tavallaan aina nää jutut käpertyy omaan pieneen koloonsa, jokainen nyper-tää jotain omassa koulussa ja ei tiedetä mitä toiset tekee. (Haastattelu 3)

Toimivan yhteistyöverkoston rinnalla hanke on onnistunut herättämään keskustelua ja siten raivaamaan tilaa uudentilaisille ajattelutavoille. Toisaalta useat haastateltavat korostivat myös sitä, että hankkeen kokonaistavoitteet ovat niin suuret ja kauaskantoiset, ettei niitä voida lopullisesti lyhytkestoisen hankkeen piirissä edes arvioida saati tavoittaa. Hanketta voidaankin pitää lähinnä hyvänä herättelijänä ja lähtölaukauksena.

Ja tässä on tullut itsekkin opettajankouluttajana tietoisemmaksi siitä, mitä tän opettajankoulutuksen sisältö pitäisi olla. ...Et sillä tavalla tää hanke on ollut hyvä, että onhan se pannut ajatuksia ja osittain asioitakin liikkeelle. (Haastattelu 17.)

Tää on se ydinasia varmasti eli ei ole nähty sen oppiaineen ja niitten siellä käsiteltävien asioiden laajempia yhteyksiä, jossa keskeistä on tää yhteiskuntasuhde, mutta toisaalta on tällä hetkellä erittäin vahvana tää esimerkiksi kestävän kehityksen ja ympäristövaikutavuus ja ympäristökasvatuksen kenttä. Että siinä mielessä tää hanke on meille itselle sellainen hyvä herättelijä ja varmasti myös vaatii koulutasolla ja opettajantäydennyskoulutuksen tasolla vielä paljon töitä. (Haastattelu 24)

Tämän avulla on herätelty esiin sellaisia resursseja, jotka ovat olleet piilossa, ja ne tarjoaa vahvuuksia myös jatkossa. Eli kun ollaan tietoisia, että niitä resursseja on ja niitä halutaan käyttää, niin niitä voidaan aktivoida myöhemminkin. (Haastattelu 9)

Kuitenkin siinä ollaan jollakin tavoin onnistuttu siinä tämä asian esille tuomisessa ja näkökulman esille nostamisessa. Tietoisuus tästä asiasta on eri tasolla verrattuna siihen kun aloitettiin. (Haastattelu 10)

Herättelevän ja tietoa lisäävän roolin lisäksi hankkeella voidaan tunnistaa myös deklaratorinen eli julistava vaikutus. Hankkeen valtakunnallisuus sekä valtiovallan läsnäolo on paitsi luonut koko hankkeelle tiettyä demokraattista pohjaa, samalla tuonut myös tiettyä legitimitettä, joka antaa toimijoille luvan käsitellä yhteiskunnallisia asioita sekä osallistua ja vaikuttaa yhteisiin asioihin myös koulutusjärjestelmän piirissä. Tosin useat haastateltavista korostivat myös sitä, ettei kansalaisvaikuttamisen mentorin rooli anna opettajalle missään tilanteessa oikeutta aivopestä lapsia omilla ideologioillaan.

Tämmöinen projekti, niin kyllähän sillä on ikään kuin tällainen deklaratorinen vaikutus, että se jälleen kerran hyvin arvovaltaisella pohjalla sanoo, että tää olisi tärkeätä, että tää ei nyt ole vain sitä toisarvoista taikka huuhaata taikka muuta, vaan että tää on ihan olennainen yhteiskunnallinen ja opettajankoulutukseen ja koulun toimintaan liittyvä ja opettajuuteen liittyvä kehittymisen alue. (Haastattelu 20)

Ehkä mäkin olen muuttanut omaa opetusta enemmän keskusteleväksi ja vähän myös herätän, otan isompia kysymyksiä esiin ja ehkä kärjistänkin, todellakin haluan herättää keskustelua luokassa, niin se varmaan tän hankkeen ansiota rohkeutta on tuonut... Ja enemmän oppilaitakin kannustanut siihen... Omia mielipiteitä ei pidä peittää, vaan asioista pitää pystyä keskustelemaan. (Haastattelu 1)

Se ei edelleenkään tarkoita sitä, että mulla olisi lupa alaikäisiä ihmisiä kääntää oman ajatteluni kannalle, koska siihen mulla ei ole lupaa, se on selvä asia. Mutta mulla on lupa olla yhteiskunnallisesti ihan merkittävä toimija vaikka mä olenkin opettaja. Ettei se olekaan

niin huono juttu, kuin mitä meillä ehkä yleisesti ajatellaan. (Haastattelu 5)

Haastatteluissa kävi myös ilmi, että valtaosa hankkeessa mukana olleista opettajakouluttajista ja opiskelijoista oli toiminut jo aiemmin aktiivisesti niin kansalaisvaikuttajina kuin kansalaisvaikuttamisen edistäjinäkin. Uusien toimijoiden ja ajatusten lisäksi hankkeen deklaratorinen vaikutus voidaankin nähdä myös siinä, että hanke on tukenut ja kartoittanut jo olemassa olevia verkostoja sekä antanut tunnustusta myös jo ennen hanketta käynnistyneelle kansalaisvaikuttamisen edistämistyölle.

Onhan tässä saatu ainakin jollakin tasolla tällaisia yhteistyölankoja opettajakoulutuslaitosten ja normaalikoulujen välille...niitähän on ennenkin ollut olemassa... [M]utta arvelisin, että niitä lankoja on tullut lisää ja tavallaan ne on saaneet sellaista uskottavuutta ja arvonantoa, ainakin noin symbolisella tasolla. (Haastattelu 20)

Se mihin olen kiinnittänyt huomiota erityisesti, on se, että harjoittelukoulut ovat näyttäneet olleen tässä asiassa hyvinkin aktiivisia. Että ilmeisesti harjoittelukouluilla oli jo tavallaan vanhastaan valmiina jo sellaisia mekanismeja jolla oppilaiden aktiivisuutta on pyritty tukemaan ja herättämään. Ja nyt kun tuli tämä hanke, niin se ikään kuin toi ilmeisesti sitä kaivattua lisätukea siihen ja ikään kuin kasvatti toimintamahdollisuuksia ja ilmeisesti myös toimintainnostusta. (Haastattelu 36)

Tässähän tulee se esiin, mitä on tämän asian hyväksi tehty. Ja sehän on hyvä kun joskus tunnin jälkeen voi oppilaalle tunnin jälkeen todeta, että sä olet tähän kansalaisvaikuttamiseen perehtynyt. (Haastattelu 4)

4.2.2 *Oppilaitoksen johdon tuen merkitys kansalaisvaikuttamiselle*

Yksi keskeinen lähtökohta kansalaisvaikuttamisen edistämiseksi oppilaitoksissa on, että toiminnassa päätösvaltaiset henkilöt ovat sitoutuneita edistämään eri toimijoiden mahdollisuuksia osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon. Vaikka vaikuttaminen kumpuaakin aina toimijoista itsestään, erilaiset hallinnollis-pedagogiset ohjausmekanismit rakentavat aina kuvaa siitä, mikä toiminnassa on tärkeää ja tavoittelemisen arvoista. Opettajankoulutusjärjestelmällä voidaan näin ajatella olevan kansalaisvaikuttamisen kannalta erityisen merkittävä ja kauaskantoinen vaikutus.

Mutta että pystyykö opettajankoulutus kehittymään siihen suuntaan, että se tarjoaa sellaisia osallistavia ja osallistuvia prosesseja opiskelijoille riittävästi, jotka sitten kasvattaa heissä henkisiä voimavaroja ja osaamista vaikuttamiseen, yhteiskunnallisen vaikuttamisen suuntaan. Että jos ei opettajankoulutus itse toimi siten, että se edistää osallistumista ja osallistaa niin se on sitten tietysti aika vaikea ajatella että opiskelijatkaan omaksuvat sellaisia toimintamalleja että he sitten taas aikanaan opetustyöhön mennessä niin osaavat sitten luoda niitä vaikuttamisen tilanteita niille omille oppilailleen. (Haastattelu 38)

Kysyttäessä hankkeen leviämisestä omassa oppilaitoksessa lähes kaikki vastaajat näkivät rehtorin tai opettajankoulutuslaitoksen/tiedekunnan johtajan olevan avainasemassa. Oppilaitoksen asioista viime kädessä päättävänä virkamiehenä laitoksen johtaja/rehtori luo edellytyksiä niille resursseille, joita kansalaisvaikuttamisen edistäminen edellyttää. Pääsääntöisesti tämä tarkoittaa sekä tilan luomista toiminnalle että erilaisista toimintamahdollisuuksista tiedottamista.

Koulutyön luonne on niin hektinen ja on monia muita juttuja jotka vie ja vaatii aikansa...että vaikka mä vastustan henkilökohtaisesti tällaista komentoperiaatetta, mutta ikään kuin se niin, että luo-

taisiin tällaiset ajalliset resurssit tällaisen projektin synnyttämiseen ja toteuttamiseen niin se on ilman muuta erinomaisen tärkeä pointti...Meillä itse kullakin on tuhansia alibeja, jotka ikään kuin koulun normaali rutiini ja arjen rutiinit ylittää ne, ennen kuin otetaan jotain ekstrapäivää. Vaikka sitten oletuksena ja toivomuksena on koulutyön kehittäminen. (Haastattelu 3)

Hankkeen suhteen oppilaitosten johdolla voidaankin nähdä keskeinen rooli. Erityisesti normaalikoulujen rehtoreiden toiminta ja sitoutuminen kansalaisvaikuttamisen edistämiseen sai kiitosta niin opettajilta kuin oppilailta. Rehtorit toimivat usein paikallisten toimijaryhmien kokoajina, mutta lisäksi heidän kannustuksellaan on merkittävä rooli sekä oppilaskuntatoiminnan kehittämisessä että paikallisen toiminnan järjestämisessä.

Kyl mä pääsääntöisesti kiittäisin rehtoreita tuesta, että sieltä on tullut hyvin ja osalta tosi hyvin ja koko ajan kannustusta. (Haastattelu 5)

Olen ollut hirveen onnellisessa asemassa. Mun koulu on Suomen paras koulu, siellä siihen on kannustettu. Rehtori... on suhtautunut ihan mielettömän positiivisesti siihen, että opiskelijat osallistuu. Meillä rehtori oli se, joka yritti vaikuttaa opettajienkin vanhakan-taisiin asenteisiin, eli että opiskelijoita ei missään nimessä saa päästää opettajakokouksiin, niiden mielipidettä ei tarvi huomioida ja... Niin rehtori oli siellä se, joka sanoi, että onneksi minä saan määrätä niin opiskelijatkin otetaan matkaan. Että, meillä oli mielettömän mahtavaa. (Haastattelu 38)

Opettajankoulutuslaitoksilla puolestaan johdon tuki jäi useiden vastaajien mukaan kuitenkin puuttumaan. Muutamassa yksittäisessä tapauksessa laitoksen ja tiedekunnan johdon koettiin tukeneen hankkeen toimintaa, mutta vastaavasti oli myös tapauksia, joissa johdon tuen puutteella nähtiin hankkeelle jopa lamauttava vaikutus.

Tällaiset tietyn lailla sivusta tulevat hankkeet niin niitten kasvu- ja toimintaedellytykset on aika rajalliset jos ei niitä oteta ikään kuin laitoksen omiksi hankkeiksi... Eli tarkoitan sitä, että jotkut asiat otetaan tällaiseksi meidän laitoksen omiksi tehtäviksi ja yritetään kaikilla tasoilla saada läpi ja silloin laitoksen johdon osalta on mahdollisuuksia rakentaa tällaiselle hankkeelle toimintaedellytyksiä tarkoittaen sitä, että esimerkiksi erilaisten seminaarien järjestäminen oman laitoksen välle, erilaiset työtehtävien määräykset liittyen kansalaisvaikuttamiseen ja muuhun niin on ihan erilaisia, jos on laitosjohdon tuki takana... Tää on just sitä priorisointia, että minkälaiset asiat katsotaan tärkeiksi nostaa esille. Enkä mä sitä sano että tää olisi maailman tärkein asia tai meidän laitoksen prioriteettilistassa ykkösenä, mutta tietyllä lailla voi pohtia sitä, että mihin tää asettuu sitten näine kaikkine muine hankkeineen, että onko tää siellä jälkipäässä joka ikään kuin pakollisena mantrana hoetaan. Vai onko tää siellä todellisena ykköshankkeena johon ollaan sitouduttu ja kyl mä pikemminkin sanoisin, että tää on sitä ensin mainittua. (Haastattelu 23)

Kyl se laitoksen henkilökuntakin tietysti, että onko niillä niin kiire, ettei ne ei ehdi näkemään tällaista tärkeänä, että se näkyisi opiskelijalle asti... Koska se on ikävä kyllä fakta, että me kiltit tytöt seuraamme kun näemme, että joku on virallisemmalta taholta mukana siinä. (Haastattelu 32)

Laitoksen johdon edesottamuksissa voidaan siis aina tunnistaa tietty priorisoiva viesti, joka välittää henkilökunnalle ja opiskelijoille tietoa siitä, minkälaista toimintaa laitoksella arvostetaan. Toisaalta hankkeen heikosta responsista ei voida suoraan syyttää oppilaitoksen johdon sen enempää kuin ketään muutakaan yksittäistä tahoa. Vaikuttamisen syyt ja motiivit kumpuavat aina tilannesidonnisesti ja toimituksista itsestään. Oppilaitoksen johdon tuen tai sen puutteen merkitystä korostettaessa tulisikin kuitenkin muistaa, että opettajankoulutuksen tavoitteet elävät ja muotoutuvat todellisuudessa niin laitoksen sisältä kuin laitoksen ulkopuoleltakin esitettyjen hallinnollisten toivei-

den sekä toimijoiden omien preferenssien ristiriitaisissa diskursseissa. Lukuisten hankkeiden ja viimeaikaisten uudistusten valossa kansalaisvaikuttamishankkeen on vaikea tehdä itsestään yliopistomaailmassa kovinkaan näkyvää ja houkuttelevaa.

Kaikki kyllä tietää, kun minäkin siitä informoin, mutta kukaan ei ole syytynyt, että hieno juttu ja kehitettäispä ja mullapa olisi ideaa taikka muuta, että katsotaan että taas yks välttämätön paha on tullut. ...En minä kuitenkaan näitä yksittäisiä opettajia syytä, vaan tää on sitä kun koko ajan kaadetaan, että tääkin hanke pitäisi nähdä suhteessa siihen mitä yliopistoissa tapahtuu, että kauheasti tulee kaikkea muuta, paljon tulee kaikkea, koko ajan johon pitäisi reagoida ja vastata... Tää on tällaista meidän ajan, että hirveätä kiirettä ja tasa-arvoisena kaikki hömppä ja kaikki tärkeä, tasapaksuna, ettei osata nostaa esiin näitä juttuja. (Haastattelu 26)

4.2.3 Opettaja ja opettajankouluttaja kansalaisvaikuttamiseen aktivoivana mentorina

Hankkeen heikosta responsista huolimatta useat toimijat nostivat kuitenkin esille yksittäisen toimijan vaikuttamismahdollisuudet. Suurien tekojen sijaan keskeistä on huomata muutoksen mahdollisuus omassa ajattelussa ja toiminnassa. Kasvatus ja opetus eivät koskaan toimi arvoneutraalissa tyhjiössä, vaan sekä kasvattajan, opettajan että kouluttajan esimerkki välittää jatkuvasti ympäristöön tietoa siitä, minkälaisia asioita he arvostavat. Opettajan ja kouluttajan vaikutus siihen, minkälaiseksi opiskelijan ja oppilaan asenteet yhteiskunnallista vaikuttamista kohtaan muodostuvat, voidaan aina tunnistaa. Opettajat ja opettajankouluttajat ovat oppiaineesta tai koulutusasteesta riippumatta yhdenlaisen kansalaisvaikuttamisen malleja, parhaillaan oppilaitaan ajattelemaan ja toiminaan aktivoivia kansalaisvaikuttamisen mentoreita.

Meidän luokanvalvoja oli hyvin aktiivinen silloin...hän on esimerkiksi siitä, kuinka opettaja on ollut kunnanvaltuustossa ja -hallituksen-

sa mukana ja hyvin aktiivisena valtuustolaisena ollut tunnettu ja puheenvuorojen käyttäjänä hän on ollut sellainen idoli ehkä jopa... Kun mä tulin yliopistoon opiskelemaan, niin mä ajattelin, että mä otan itse ohjat omiin käsiini tässä kansalaisvaikuttamisessa. .. ja mä omaksuin tällaisen kriittisen opiskeluasenteen erään professorin suuresti kannustamana...Tämä sama kriittinen opiskeluasenne on motivoinut minua koko ajan...Monet luennoitsijat ovat hyvin lahjakkaasti harrastaneet sitä, että niillä on tällainen poleeminen tyyli ja välillä aika kärjistävä tyyli ollut ja se on ihan hyvä. (Haastattelu 33)

Se ohjaus pitäisi olla sellainen, että se ohjaaja riippumatta oppiaineesta niin pystyy sen jotenkin...vaatimaan, että siellä tällaisia sisältöjä on, jotka liittyy kansalaisvaikuttamiseen konkreettisesti. Jos ohjaaja ei ole siitä asiasta innostunut, niin kyl todennäköisesti se harjoittelija jättää sen vähemmälle, sit se käy sen asian, joka siihen opituntiin kuuluu, eli kyl normaalikoulut on tässä asiassa ihan keskeisessä roolissa, että millä tavalla meidän tuleva sukupolvi opettajista...niin miten he tämän asian sisäistää, että jos he pitävät tätä tärkeänä, niin se siirtyy kymmenille ja sadoilletuhansille suomalaisille oppilaille. (Haastattelu 6)

Kyllä opetussuunnitelman rakenne antaa mahdollisuuksia vaikka mihin, mutta sitten pitäisi olla niitä opetussuunnitelman toteuttajien eli opettajan pedagogisista opinnoista vastaavien henkilöiden pitäisi itse olla kiinnostuneita tästä ja niiden opintojen sisällä tuoda esille näitä erilaisia mahdollisuuksia ja antaa tilaa sille vaikuttamiselle. (Haastattelu 11)

Opettajilla ja opettajankouluttajilla nähtiinkin pääosin kauaskantoinen ja vastuullinen rooli yhteiskunnalliseen ajatteluun kannustavina mentoreina. Toisaalta muutama haastateltava muistutti, ettei opettajia voida loputtomasti velvoittaa erilaisilla tehtävillä, varsinkaan kun ajalliset ja taloudelliset resurssit tulevat usein nopeasti vastaan. Mikäli opettajan roolia kansalaisvaikuttajana halutaan tuoda paremmin esille, tulisi myös opettajankoulutusjärjestelmän tutkintorakennetta

uudistaa siten, että se tukisi paremmin opiskelijan yhteiskunnallisen pohdinnan osuutta.

Kuitenkin tuntuu, että kaikki sellaiset kasvatuksen historialliset ja filosofiset ja muut perusteet meni isoina massaluentokursseina, missä kuunneltiin kymmenen luentoa ja sen jälkeen luettiin yks kirja sen jälkeen käytiin tentissä. Ja tuntuu, että ne olisi ollut just niitä tärkeitä, joita olisi pitänyt miettiä enemmän ja sit hirveä määrä aikaa johonkin kielioppiin ja matikan yksityiskohtien opiskeluun vastaavaan, joista tuntui, että 70 % olisi voinut ihan hyvin suorittaa tenttimällä. (Haastattelu 35)

Tutkintorakenneuudistus osoitti, että opettajankoulutuksen sisältöjä on käytännössä hankala uudistaa. Opettajankouluttajat eivät ole halukkaita tinkimään omista tuntimääristään tai opetettavista sisällöistään. Jo käytössä olevien voimavarojen uudelleen jakamisen rinnalla huomiota tulisi suunnata myös piilossa olevien voimavarojen löytämiseen. Yksi tällainen voimavara, joka myös hankkeen piirissä on toiminut näkyvästi ja aktiivisesti, ovat opiskelijoiden paikalliset ja valtakunnalliset järjestöt sekä oppilaskunnat. Järjestöillä ja oppilaskunnilla tuntuisikin tällä hetkellä olevan selkeää kiinnostusta toimia laajempana kansalaisvaikuttamisen edistämisen kanavana.

Sitten yks mikä on ollut sellainen jo ihan alusta lähtien ja se on jatkunut koko matkan varrella on ollut selkeästi se, että opettajan opiskelevien järjestö eli SOOL ry on ollut hyvin vahvasti tässä mukana, eli he on halunnut järjestää omia tilaisuuksia ja heidän lehdestä on kirjoitettu tästä ja tästä on puhuttu heidän seminaareissa, eli ilmeisesti oli niin, että opiskelijat tunsivat tarvetta ja kiinnostusta tähän ihan aidosti, eikä vain sen takia että on jokin hanke. (Haastattelu 36)

Se lähti se hanke käyntiin kyllä oppilaskunnasta ja lukion oppilaskunnasta enemmän...Ja Lukiolaisten liitto on ollut näissä asioissa kanssa hirveen aktiivinen. Ja Lukiolaisten liittohan on halunnut voimakkaasti virallista asemaa kouluissa ja laissahan heillä onkin viral-

linen asema. Onnetonta on vaan sitten kun peruskoulussa ei ole sitä virallista asemaa. Mutta sehän oli virhe ja se korjataan nyt. (Haastattelu 12)

Oppilaskuntien ja opiskelijajärjestöjen merkitystä oppilaitosdemokratialle onkin hankkeen piirissä korostettu useaan eri otteeseen. Opiskelija- ja oppilasvetoisten järjestöjen valtauttamisessa on kuitenkin aina omat ongelmansa. Koulutuksellista ja kasvatuksellista valtaa ei voi koskaan antaa toimijalle, jolla ei ole edellytyksiä rakentaa riittävän laajaa kuvaa oppilaitosta saati yhteiskunnan toimintaa säätelevistä tekijöistä. Useat haastateltavista muistuttivat oppilaskunta- ja ainejärjestötoiminnasta kysyttäessä 1960–1970-lukujen opiskelija-aktivoitumisen ja kouludemokratian käänöpuolista. Toisaalta oppilaskuntien ja ainejärjestöjen tämänhetkisen toimivuuden esteenä on myös se, että lähihistorian tapahtumien vuoksi on heittäytytty ylivarovaiseksi. Voi-kin olla niin, että kansalaisvaikuttamisen todellinen haaste on edellisen sukupolven suhtautumisessa oman nuoruutensa politiikkamuis-
toihin

*Tulee mieleen kun täällä kieri nää mustat listat 70-luvulla. Stalinis-
tit halusi lakkauttaa porvarillisen paatoksen, että kyllähän sinne lis-
talle joutu aika heppoisin perustein. Että se oli hyvin naiivia. Pahim-
millaan se voi olla tällaista, että se hevonen jota ajetaan onkin ihan
kummallinen. Mutta sitten jos tällainen toiminta kokonaan kielle-
tään, niin se on taas ihan yhtä huono tilanne. (Haastattelu 21)*

*Yks mikä saattaa kanssa vielä vaikuttaa tähän politiikan paha ha-
ju -keskustelussa vielä on se, että ilmeisesti kun kouluissa oli vielä
varsin voimakkaita virtauksia 60-luvun jälkipuoliskolla, 70-luvun
alussa, niin jäikö niistä sitten jotakin tavallaan varttuneemman vä-
en yleisiä traumoja, jotka sitten edelleen on ollut esteenä sille, että
on oltu hyvinkin halukkaita olemaan etäällä kaikesta sellaisesta mi-
tä voisi sanoa puoluepoliittiseksi toiminnaksi, että ehkä siinä saat-
taa sitten tämmöisetkin seikat vaikuttaa ikääntyneempien opettaji-
en muistissa, että heillä jäi sitten sieltä joskus 70-luvun alkupuolelta*

niin ongelmia mieleen näistä ehkä varsin kiivaistakin politisoitumisen vuosista kouluissa. (Haastattelu 36)

Menneisyyden muistojen herättämät pelot saattavat suurilta osin aiheuttaa ylivarovaisuutta, mutta toisaalta opettajantyössä on aina kyse tasapainoilusta erilaisten ristikkäisten kasvatuksellisten päämäärien välillä. Kouluja kannustetaan antamaan valtaa oppilaille ja avaamaan ovia yhteiskuntaan. Samanaikaisesti kuitenkin hiemankin liian radikaalit toiminta- ja ajattelutavat johtavat kontrollin kasvuun. Ylhäältäpäin kontrolloimisen tarve johtaa lopulta siihen, että nuoria aktivoitaessa vaikuttamiselle pyritään eristämään jokin oma turvallinen ”hiekkalaatikonsa”. Ilman aitoa tunnustusta järjestöjen on vaikea lunastaa itselleen uskottavuutta henkilökunnan tai opiskelijoiden silmissä.

Meillähän on tietty opiskelijaedustus näissä johtoeleimissä, mutta siellä se kiintiö on aika pieni. Ettei ole missään mielessä mitään 50-50-asetelmaa ja se ei silloin innosta koska se tietää sitä että opiskelijat on joka tapauksessa sellainen vähemmistö. (Haastattelu 27)

Ja sellainen asetelma, että rehtoriopettaja on kaiken yläpuolella tai että opettajat on kaiken yläpuolella niin se on omiaan sammuttamaan sitä intoa. Siis jos tuntuu, että se päätösvalta on joka tapauksessa aina siellä ylhäällä ja niitä päätöksiä ja niitä mielipiteitä ei saa kyseenalaistaa tai ei voi olla muunlaisia mielipiteitä ja jos opiskelijoiden ja oppilaiden mielipiteitä ylenkatsotaan. Että enemmänkin koulu yhteisöä koskevissa päätöksissä asetuttaisiin samalle tasolle, että oltaisiin yhdenvertaisia ryhmiä, jolla kaikilla olisi yhtä painava sanansa sanottavana. Totta kai jokainen on oman kenttensä asiantuntija, että rehtori ymmärtää hallinnollista ja taloudesta, mutta opiskelijat ovat vastaavasti koulun ympäristöasiantuntijoita. He kokevat monet asiat eri tavoin kuin opettajat ja rehtori. Se pitäisi ymmärtää... Voin taata että joku julistekampanja ”Äänestä!” ei toimi, ”Ota kantaa!” ei toimi! Ei ne nuoret mitään julisteita kaipaa vaan aitoutta siihen hommaan. (Haastattelu 38)

Pyrittäessä näennäisvaikuttamisesta aitoon vaikuttamiseen yleisen ilmapiirin rooli korostuu. Perus- ja lukio-opetuksessa linkkinä oppilaitoshallinnon ja oppilaiden edustajien välillä toimii joissakin tapauksissa ohjaava opettaja. Oppilaskuntatoimintaan ja ohjaavien opettajien koulutukseen onkin viimeaikoina kiinnitetty erityistä huomiota. Toisaalta oppilaskuntatoiminta tai ohjaavien opettajien koulutus ei ole kaikissa kouluissa vielä täysin vakiintunut käytäntö. Oppilaskuntatoiminnan kehittäminen ja ohjaavien opettajien kouluttaminen onkin tulevaisuudessa pitkälti kiinni paikallistason eri osapuolien, kuten kuntien, rehtoreiden, opettajien, vanhempien ja oppilaiden sitoutumisesta.

Ohjaavan opettajan rooli nousee tästä tärkeäksi. Pitää saada viesti oppilaskunnalle ajoissa, siihen vaikuttaa myös ihan lukiolaki. Tähtänkin vaikuttaa sitten koulu, että minkälainen rehtori ja opettajakunta koulussa on, että kuinka tosissaan ne tämän oppilaskunnan toiminnan ottaa... Oppilaskunta otetaan vakavasti usein toissijaisissa asioissa kuten kukkaistutukset... Toisaalta oppilaskunnan ohjaajantehtävänä on olla diplomaatti ei asianajaja... Oppilaskunnan ohjaaja ei tee asioita vaan auttaa tekemään. (Haastattelu 15)

Jos miettii oppilaskuntatoimintaa, niin olen vierailut melkein sadassa lukiossa, niin on kouluja joissa oppilaskunta ei saa missään nimessä kokoontua koulun ajalla, jossain kouluissa se sallitaan. Että sekin on hirveen koulukohtaista ja opettajilla on omia mielipiteitä siitä. Ja totta kai jokainen opettaja miettii että se oma aine on kaikkein tärkein, eikä haluta että siellä tunneilta ollaan pois. Kyllä mä uskon, että kohtuun rajoissa pystytään joustaan. Osa opettajistakin arvostaa sitä vaikuttamista ja oppilaskuntatyötä ihan eri tavalla. (Haastattelu 38)

4.3 Muutoksen haasteita

4.3.1 Muutoksen hitaus, hankkeiden paljous ja priorisoinnin vaikeus

Useiden haastateltujen mukaan Kansalaisvaikuttaminen opettajan-koulutuksessa -hankkeen suurin haaste oli siinä, että koulun toimintakulttuurista koskevat muutosprosessit ovat luonteeltaan hyvin pitkäkestoisia. Onnistuakseen muutos tarvitsee tuekseen jatkuvuutta. Jatkuvuus merkitsee paitsi sitä, että muutos onnistutaan kytkemään osaksi arkea, myös sitä, että muutosta on aikaa jäsentää ja muutosprosessia osataan tarkastella riittävän pitkällä aikajänteellä.

Jo pelkän kansalaisvaikuttamisen käsitteen jäsentämisessä meni haastateltavien mukaan oma aikansa. Opettajankoulutuslaitosten henkilökunta näki haasteen siinä, kuinka säilyttää käsitteen monimuotoisuus ja toiminnan refleksiivisyys. Normaalkouluissa haaste nähtiin puolestaan siinä, kuinka löytää konkreettisille sisällöille teoreettisia tarttumapintoja.

Jos sillä hankkeella toivoo koskettavan niitä, joista toivoo tulevan toimijoita, niin sit pitää vaan hypätä sinne sekaan. Kyl se vaan niin on. Ja siinä vaiheessa kun ollaan muksujen kanssa, niin ei parane puhua enää hankkeesta... Opettajankouluttajia pitää sitten puhutella ihan eri kielellä, mutta myöskin niin että tarvittaisiin sitä ihan konkreettista tekemistä ja sitten pitäisi jollain pakolla raahata opettajankouluttajat katsomaan sitä ja sitten taas sitä kautta teoretisoida asia heille...tässä pitää puhua kahdella kielellä koko ajan. Käänittää se teoriasta puhekieleen ja taas takaisin, riippuen siitä kenelle puhuu. (Haastattelu 5)

Se täytyisi opettajille se tietoisuus nostaa ja siinä täytyisi myös opettajien tietoisuutta nostaa että ymmärtävät miten ymmärtävät käsitteen kansalaisvaikuttaminen. Ettei siitä tulisi sellaista puuhailua... Täytyy löytyä joku funktio, problematisoida se tilanne ja opettaa heidät analysoimaan, että miks mä haluan vaikuttaa tähän. (Haastattelu 4)

Ehkä siinä on vähän vielä se kansalaisvaikuttamisen käsite on hakusessa, että mitä se itse asiassa on, se on niin hirveen laaja, että siinä on yks osa tää olla aktiivinen ja käyttää näitä perinteisiä, että osallistua itse politiikkaan tai käydä ainakin äänestämässä ja seurata maailman asioita, mut siinä tulee kansalaisjärjestöpuoli ja sitten myös että miten kuluttamisella vaikuttaa. Et se on niin hirveen monitasoinen asia. (Haastattelu 16)

Osittain kansalaisvaikuttamisen käsitteen haasteellisuus liittyy myös politiikkavastaiseen ajan henkeen. Kansalaisvaikuttamisen käsite koettiin hieman outona. Vaikka teemaan sinällään nähtiin kytkeytyvän monia tärkeitä aiheita, niin muutamat haastateltavat epäilivät samanaikaisesti ylhäältäpäin tulleen aloitteen motiiveja.

Se ei ole ehkä ihan mun arkikielen käyttöä, että en yleensä välttämättä normaalisti puhu kansalaisvaikuttamisesta. Mutta ei se sitten kun sitä käytetään välttämättä tunnu vieraalta... Et varsinkin kun mä tiedän että se tulee jollakin tavoin ylhäältä, että poliittinen johdanto rohkaisee vaikuttamaan...niin mä suhtaudun siihen tietyllä tapaa skeptisesti...tai mä suhtaudun siihen saman aikaisesti negatiivisesti ja positiivisesti. (Haastattelu 30)

Toinen ajan henkeen kytkeytyvä haaste nähtiin arjen hektisyydessä ja yleisessä malttamattomuuden ilmapiirissä. Eri toimijat korostivat useaan otteeseen kansalaisvaikuttamisen käsitteen monitulkintaisuutta sekä demokratian haasteen yhteiskunnallista laajuutta. Suuria muutoksia odottaessa tulisi toiminnan tavoitteiden asettelussa harjoittaa erityistä kärsivällisyyttä ja kohtuullisuutta.

Se tässä on tärkeä ymmärtää että tässä puhutaan todella pitkän aikavälin tavoitteesta, eikä kahden tai kolmen vuoden tavoitteista...Et kyllähän ihmiset saa äänestämään jollain tempauksilla, että saa kahvikupin tai tehdään kilpailu kuntien välillä...mutta jos sanotaan että he oikeasti suhtautuvat ympäristöönsä tai yleensä ympärillä olevaan

elämään toisella tavalla, niin kyllähän se on koko elämän kestoinen projekti ja jos se koulumaailmassa nyt lähtee liikenteeseen, niin niitä todellisia tuloksia voidaan odotella vuosien saatossa. (Haastattelu 6)

*Kuulin kerran esimerkiksi että kun jollakin sellaisella asialla oli van-
kienhoidossa päästy siihen tilanteeseen, että parilla prosentilla oli
tietyllä ryhmällä rikoksen uusimisriski laskenut, niin pidettiin tulos-
ta hyvänä. Meillä on ehkä sellaista tavatonta malttamattomuutta...
se olisi aika juttu jos meidän aikana rikollisuus häviäisi... Demokra-
tia on monessa otteessa todettu hyvin hankalaksi järjestelmäksi joka
sitten tekee ne vaihtoehdot, jotka on hirvittävän paljon huonompia
niin jotenkin aina houkuttelevan näköiseksi, ...että voiko näin vai-
keassa asiassa olla mitään käänteen tekevää ratkaisua. (Haastatte-
lu 19)*

Osa toimijoista korosti erityisesti sitä, ettei suurta suunnanmuutos-
ta kannata yksittäisten hankkeiden suhteen ylipäättäänkään odottaa.
Suurin osa toimijoista näkikin koulutuksen muutoksen hitauden hy-
väksymisen ja pienten askelten politiikan hyvänä lähtökohtana ja pet-
tymyksiltä säästelevänä realismina. Osa vastaajista tunnisti kärsivälli-
syydessä myös omat riskinsä, sillä juuri muutoksen hitauteen vetoa-
malla hyvätkin hankkeet voidaan usein näivettää kuoliaaksi.

*Ei se varmaan pessimismii ole, mutta realismia niin olen niin kuin
omaksunut sellaisen ajatuksen jo, että millään ei saada suurta jouk-
koa kollegoista mukaan. Nyt tavoitteena olisi vaan voittaa tällai-
sia yksittäisiä sieluja jotka saadaan vihittyä tähän jotka sitten eh-
kä omalla toiminnallaan 10–20 vuoden aikana voi saada paljon hy-
vää aikaan. Että tää on kyllä sellaista pienten askelten politiikkaa,
että tällaisiin suuriin massakääntymyksiin en enää usko. (Haastat-
telu 23)*

*Kun tällaisia pedagogisia virtauksia seuraa, niin aaltojen kanssahan
tässä mennään, että tää voi olla tässä on jokin aalto nyt syntymäs-
sä, enemmän yhteiskunnallisena nähdään tää opettajankoulutuksen*

jatkossa...Toisaalta sitten taas pessimismiä mulla on siinä mielessä, että kun kasvatushistoriaa on tutkinut niin Suomessahan käytännön tasolla nää hankkeet ja pyrkimykset pystytään kenttätasolla pelkällä viivyttelyllä usein estämään. (Haastattelu 14)

Viivyttelyn lisäksi opettajankoulutuksen muutoksen haasteena nähtiin myös hankkeiden paljous ja jatkuva uudistaminen, jotka ovat johdaneet ensinnäkin siihen, että hankkeiden on vaikea erottua toisistaan. Lukuisat hankkeet muotoutuvat myös toisilleen kilpaileviksi teemoiksi, jotka kamppailevat keskenään opettajankouluttajien muutenkin vähäisistä ajallisista resursseista. Usein käy niin, että kun opettajankouluttaja on monessa mukana hän ei tosiasiaassa ole oikein missään mukana. Nekin jotka yksittäisistä hankkeista syttyvät, ovat usein henkilöitä, joilla on teemasta aiempaa kokemusta ja jotka kokevat sen tärkeäksi ilman hankettakin. Hankkeiden rajautuessa jo aktiivisten toimijoiden piiriin ne eivät sen syvällisemmin onnistu muuttamaan ajattelua sen enempää kuin toimintakulttuuriakaan.

Kun me eletään tällaisessa maailmassa jossa vallitsee projektien sietämätön keveys, niin siinä helposti käy niin että tällaiset erilaiset teemat niin ne muodostuu ikään kuin kilpaileviksi, että kuka saa tilaa millekin erilliselle aiheelle. Ja opettajankoulutus on tyypillinen esimerkki juuri sellaisesta koulutusosalasta ja aihepiiristä, jossa tätä kilpailua käydään aivan valtavasti, koska opettajankoulutukseen ollaan jatkuvasti eri tahojen toimesta tuputtamassa mitä erinäisempiä projekteja, teemoja ja aiheita. Ja silloin tietysti tullaan siihen ongelmaan, että jos on paljon tällaisia yksittäisiä sisältöjä ja muita ja ne kilpailee tilasta ja ajasta niin silloin ei tavallaan mikään mene läpi. (Haastattelu 36)

Asenteet on varmaan tätä teema kohtaan kauttaaltaan myönteisiä. Siinä ei ole mitään ongelmia. Mutta sitten tulee ne ongelmalliset kohdat, jotka tällaisessa harjoittelukoulussa usein tulevat vastaan ja ne liittyy tähän ajankäyttöön, että on paljon kaikenlaista muuta hanketta menossa, että meidän pitäisi kehittää opetusta, nyt on ope-

tussuunnitelmauudistus..., opettajat on satsannut aika paljon työpanosta niihin, lisäksi opetusharjoittelua on pitänyt uudistaa, meillä on nää yliopiston opetussuunnitelmat ja tutkintojärjestelmät uudistuneet ja se on vaatinut opettajilta energiaa. Nyt tulevat sitten nämä hankkeet tällaisten toimintojen päälle, on tämä kansalaisvaikuttaminen, on yrittäjäyyskasvatus, on yhtenäisen peruskoulun kehittäminen ja lisäksi kaikenlaista muuta pienempää hanketta, niin tää runsaus näissä hankkeissa ja kehitysajatuksissa aiheuttaa sen, että hyvinkin keskeiset ja tarpeelliset hankkeet eivät pääse siinä määrin esille kuin olisi aiheellista. ...Tahtoo olla niin, että se aktiivisuus paljolti jää tällaisen pienemmän ryhmän sisälle, että sitten niitten asioiden markkinoiden ulospäin on vaikeampaa. (Haastattelu 11)

Toiseksi ja osittain edelliseen liittyen koulu-uudistusten eräänlaiseksi kesto-ongelmaksi on muodostunut se, että uusia muutoksia käynnistetään ilman, että vanhoja uudistuksia olisi toteutettu loppuun. Välinpitämättömästi ajetut hankkeet luovat hankkeisiin välinpitämättömästi suhtautuvaa toimintakulttuuria. Tärkeäksi koettujakaan teemoja on näennäispuuhastelun aikakautena vaikea ottaa kovinkaan tosissaan.

Uhka tässä on minun mielestäni sellainen, että ihmiset vaipuvat tässä normaaliin apatiaan, että taas yksi jonninjoutava hanke muitten seassa...Ja se johtuu tästä suomalaisesta koulukulttuurista, että aina kun ylhäältä päin tulee näitä ihanaisia projekteja, niin niitä on ollut niin monta, että niistä on tullut jo väkisinkin kevyesti skeptiseksi, se ei johdu siitä, että ne alkuperäiset idikset ei ole ollut kohdallaan, vaan niistä on uupunut, turhaan tässä marmattaa, mutta järkevä päämäärä, sitten niistä on usein uupunut järkevä aikatauluttaminen ja sitten niistä on usein melkein aina uupunut jonkin tyyppinen resurssointi ja kun tää kaikki uupuu siitä, että jos sä joudut joskus oikeasti tekemään ylimääräistä työtä joka tuntuu vielä turhalta ja josta ei saa rahaa, niin kun sen jälkeen tämmöiseen suomalaiseen koulukulttuuriin laitetaan hyvä projekti sinne sekaan, niin se saattaa jotenkin tuntua siltä, että se voi kuolla sinne ihan sen takia...että se maaperä on jotenkin tällaisen epäilevä. (Haastattelu 6)

Toisaalta muutamat toimijat korostivat sitä, ettei hyvän teeman edistämistä tulisi koskaan luopua huonoon järjestelmään vedoten. Vaikka suuria muutoksia, pitkiä projekteja ja loputtomia resursseja ei olisikaan aina tiedossa, toiminnasta pidättäytymisellä ja tärkeän asian puolesta vaikenemisella ei muutosta ainakaan ole mahdollista saavuttaa. Kehitysprojektit ja edistyshankkeet ovat oman aikansa toimintatapoja – eivät välttämättä hirveän hyviä ja tehokkaita toimintatapoja, mutta silti tyhjää parempia.

Jotenkin näen sen sillä tavalla että ensinnäkin tän tyyppinen hanke, se on kuva meidän ajasta myös, että tänä aikana nämä jutut saa tällaisia muotoja. Ja siihen voi sitten taas suhtautua kahdella tavalla Pitääkö niissä jutuissa olla mukana ja pitääkö niitä tukea. Vai ampuuko ne alas, niin kun sen takia ei näe ajan tapaa toimia järkevänä... Voisi tietysti ajatella, että kansalaisvaikuttaminen aika huonosti istuu tällaiseen tapaan viedä asioita, mutta sitten taas toisaalta aika tyhmää, jos tarkoituksena on tässä meillä kaikilla mukana olijoilla sitä kansalaisvaikuttamista edistää ja ajan henki on tämä ja jättäytyä pois siitä, ettei nyt tehdä sitten mitään projektia, ei anota sitten mitään rahaa, ei tule sitten ketään henkilöitä siitä puhumaan, että jokaisella ajalla on omat tapansa toimia ja jos tämä on se lähtökohhta niin silloin lienee parempi että jotain tehdään kun että jätetään se esimerkiksi tekemättä kokonaan. Tai siis edes ne, jotka haluaisi tehdä sitä vetäytyy siitä sen takia koska eivät hyväksy ajan kuvaa... Mun mielestä on aina parempi toimia, kun jättää se jonkun sattuman varaan tai että jotkut muut toimii ja jos ajatellaan opettajan-koulutusta, täällä on tuhansia ääniä menossa, kaikki haluaa jotain kehittää, jotain lisätä, jotain muuttaa niin ihan siinä keskustelussa mukana oleminen muiden joukossa, niin kai se on sen alan ihmisten ainoa keino saada se ääni kuuluviin. Että näin mä näkisin sen yleisellä tasolla. Että kannattaa olla mukana. (Haastattelu 21)

4.3.2 Koulutusjärjestelmän haasteena sektorijattelu ja suorituskeskeisyys

Yksi mahdollinen syy siihen, miksei kansalaisvaikuttamisen kaltaiseen, poikkitieteellisen ryhmätoimintaan koulumaailmassa lähdetä niin helposti mukaan, voi liittyä oppiaine- ja yksilökeskeiseen suoriutumiskulttuuriin. Kilpailu tuntijaosta luo sektorijattelua, jossa oman aineen teemoja ja sisältöjä pyritään suosimaan muiden aineiden ja poikkitieteellisten teemojen kustannuksella. Esimerkiksi kansalaisvaikuttamisen kaltaisen, yhteiskunnallisuutta painottavan teeman nähdään kuuluvan lähinnä historian ja yhteiskuntaopin tontille. Tälläkin sektorilla se kilpailee ajattelun ja toiminnan muutoksen mahdollisuutta korostavana teemana asemastaan erilaisten tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten traditioiden kanssa.

Jokainen opettaja tappelee vaan siitä omasta aineesta ja sen perään, ettei multa vaan vähennetä yhtään näitä...Se menee tähän taisteluun se aika, eikä nähdä sitä laajempaa kokonaisuutta, miten tää homma toimii. Jokainen on sen oman tonttinsa haltija tällä lailla, siihen menee aika... Se yhteen hiileen puhaltaminen häviää siitä kun pitää taistella vaan omasta tontistaan...Matematiikan opettajan mielestä matemaattinen hahmottaminen on kaiken ydin ja äidinkielen opettajan mielestä jos suomen kieltä ei osais, ei pysty hahmottamaan tätä maailmaa. (Haastattelu 31)

Se perinne, meillä on ollut historian ja yhteiskuntaopin läheisyys, niin näihin yhteiskunnallisiin asioihin tai pikemminkin poliittisiin asioihin ja vaikuttamisen asioihin, valmistuvat opettajat ovat hie-man arkoja puuttumaan tai toteuttamaan sitä, koska meidän kalloihin on lyöty tällainen puolueettomuuden ja objektiivisuuden ajatus. Ja ajatus yhteiskunnasta ja ihmisyhteisöstä ikään kuin polyfoni-ana, erilaisina puhuntoina niin sen löytäminen ja esiintuominen yhteiskuntaopin opetukseen tai koulussa laajemmin, niin siinä on valtava työkenttä, jotta se ei vaan jää jonkun oppiaineen sisälle, vaan se laajenee normaaliin koulutyöhön ja oppilaiden osallisuuteen koulu-

yhteisössä. Että jos me ajatellaan vaikka tätä vaikuttamisen asiat ja poliittiset asiat, niin mulla on ainakin sellainen kokemus, että ne on historian ja yhteiskuntaopin opettajille olleet, valmistuville opettajille olleet vieraampia kuin historian asiat. On turvallisempaa puhua mitä tapahtui Porvoossa 1809, mutta mitä tapahtuu Suomessa 2005 tai Euroopassa tai omassa kaupungissa. (Haastattelu 3)

Yks ongelma on tää reviriäjättelu. Ja ajatellaan, että se kuuluu jollekin muulle, ei se kuulu minulle Ja tähän on ollut näiden läpäisy-aiheiden ja mitä niitä milloinkin opsissa on ollut, että ajatellut, että se kuuluu kaikille, niin kyllä siitä äkkiä seuraa, että se ei kuulu kenellekään, että se edelleen tulee vaan tietyn oppiaineen yhteydessä. ... Edelleen ongelma jota ei ole vielä ratkaistu opettajankoulutuksessa, on varmaan tämä toiminta kontra se mitä me sanomme. Itse olen todennut, että kun me edellytämme, että täältä valmistuvat opettajat kohtaavat kaikki oppilaansa tasavertaisina, samanarvoisina niin kyl minä itse tunnustan nöyrästi, että en ole itse kohdannut meidän opiskelijoita tasaveroisina vaan, jostain syystä nämä, jotka ovat olleet omasta tieteenalastani motivoituneita ja näissä opetustilanteista jotenkin aktiivisia, niin varmaan olen tällaista eriarvoisuutta täällä harjoittanut. Ja se on aika rappiollista, jos me täällä kohtelemme meidän opiskelijoita eri arvoisina ja kuvittelemme, että he kohtelevat omia oppilaitaan tasa-arvoisina. (Haastattelu 22)

Jos ajatellaan yliopistoa, niin eihän vanha tiedekuntajako enää, enenevässä määrin tulee vastaan ongelmia, että se vanha tiedekuntajako ei enää ratkaise työelämän tarpeita ja ihmiset kouluttautuu tänään hyvin poikkitieteellisesti... Tästä tulee se, että onks enää järkeä pitää yllä sitä tiedekuntajaottelua. Niillä on tietysti oma vahva historiansa oppiaineilla ja tiedekuntajaoilla ja tää heijastuu sitten koulun todellisuuteen oppiainejakaisuutena ja ei se vastaa enää välttämättä tämän päivän todellisuutta, työelämän todellisuutta ja sen elämän todellisuutta missä me nykyään eletään... Nyt sitten tätä ongelmaa on yritetty ratkaista näillä aihekokonaisuuksilla eli kouluun tuodaan jatkuvasti tällaisia korjausvälinesarjoja, jolla yritetään eteen tulevia

ongelmia, mitä osittain just tää oppiainejakoisuus osin aiheuttaa ja ei kykene ratkaisemaan, niin sinne joudutaan tuomaan niin kun lisää tällaisia irrallisia kokonaisuuksia ja nämä kokonaisuudet työllistää koulua paljon, ehkä turhankin paljon. Tässä olisi mielekkäämpi lähteä liikkeelle jonkinlaisessa kokonaisuudesta... Se osallisuus voi si olla tässä hommassa punaisena lankana siellä sisällä. (Haastattelu 8)

Oppiaineintressien ja sektoriajattelun ylivalta heijastuu eri tavoin eri koulutusasteilla. Varhaisilla koulutusasteilla, joilla toiminta ei vielä ole niin sektorikeskeistä, toiminnan järjestäminen vaatisi kuitenkin niin opettajien, oppilaiden, rehtoreiden, vanhempien kuin oppilaidenkin sitoutumista, eli toisin sanoen yhteistä aikaa ja intressiä. Ohjattu oppilaskuntatoiminta nähtiin vielä hyvänä ja mahdollisena vaikuttamisen muotona, mutta laajemman yhteiskuntapoliittisen tietoisuuden herättelyä ei koettu sopivaksi peruskoulun tehtäväksi, varsinkaan jos toimintaan ei ole sitouduttu riittävän pitkäjänteisesti. Nopeasti suunniteltujen ja toteutettujen yksittäisten tempausten järjestäminen ei useinkaan edistä kiinnostusta yhteiskunnallista toimintaa kohtaan.

Just esimerkki, kun monessa yläasteessa järjestettiin silloin kun oli vaalit niin tällainen koeäänestys, niin siellähän pärjäsi juuri tietyt julkikkiset ja sitten tämä Vuosaaren nyrkkeilijä... että tommoseen projektiin kouluissa oikeesti lähtis, niin mun mielestä sitten pitäisi kantaa sitä vastuuta, että se olisi jotenkin riittävän pitkä. Että se ei voi onnistua niin, että viikon ajan leikitään tällaista poliittisuutta. Ja keksitään jotain vaikuttamisjuttuja, koska ne olisi just todennäköisesti tällaisia hyvin mustavalkoisia, pinnallisia, äärijuttuja, että suomeks sanottuna, jätkät panisi sen läskiksi. (Haastattelu 21)

Toiselle asteelle siirryttäessä oppilaiden valmiudet osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja yhteisistä asioista päättämiseen nähtiin jo paljon parempina. Kansalaisvaikuttamisen haaste varsinkin lukiossa on kuitenkin se, että koulun toimintaa ohjaavat voimakkaasti yksilöllistä suoriutumista mittaavat arviointikäytännöt. Erityisesti ylioppi-

laskirjoitukset luovat preferenssejä ja ajallista priorisointia niin opetuksen kuin opiskelunkin suhteen. Ranking-listat ja koveneva kilpailu jatko-opinnoista luo menestyksen paineita niin koulu- kuin yksilötasollakin. Mikäli yhteistoiminnasta arvellaan olevan haittaa opiskelujen etenemiselle, toimintaan ei uskalleta lähteä mukaan.

Lukio olisi tietysti yksi paikka, mutta lukiolaisten funktiot taitaa olla aika pitkälti niissä opinnoissa ja yo-tutkinnoissa. Mutta kieltämättä siinä iässähän kyllä tällaisia maailman kysymyksiä aletaan pohtimaan. Tai ainakin olisi syytä, että ne on tulevia ylioppilaita, että se siinä joukossahan se muutosvoima myös piilee, että ylioppilaat on aina ollut se yhteiskunnallinen muutosvoima, että jos ne eivät kiinnostu niin kukas sitten kiinnostuisi? (Haastattelu 21)

Jotenkin alkanut tuntumaan, että lukiossa ollaan enemmän huolissaan siitä, että koulu saa hyvät tulokset ylioppilaskirjoituksista, mutta ei olla niin huolissaan siitä, mitä tapahtuu oppilaille sen lukion jälkeen. Ja periaatteessa ollaan sitä mieltä, että vois osallistua..., mutta sen pitäisi tapahtua koulupäivän jälkeen. Siitä ei saa yhtään tuntia olla opetuksesta pois, koska siitä tulee poissaolo ja tavallaan asetetaan tää vaikuttaminen ja osallistuminen opiskelulle vastakkain...Toisaalta kaikki ranking-listat tulee julkiseksi ja näin niin ei kukaan nyt halua, että mä olen...eli leimataan huonoksi jos on mennyt huonosti ylioppilaskirjoitukset joissain koulussa...eikä ollenkaan ajatellaan sitä lähtötasoa ja mitä siinä koulussa muuta tapahtuu. Mut se on ainoa mittari. (Haastattelu 13)

Meidän koulussahan on hyvillä keskiarvoilla lukioon tulevia oppilaita. Niin kyllä siellä myös näkyy sitten se, että mehän ollaan heille vain sellaisia välineitä tulevaisuutta varten. Että he hyvin tehokkaasti opiskelevat. Juuri tää mistä on puhuttu, että nää opiskelijat, jotka tulevat hyvillä keskiarvoilla niin ne vaan nopeasti äkkiä suorittaa ja tämä suorittaminen on niille se juttu. Ja sit tää [kansalaisvaikuttaminen] on vähän sellaista, että tehköön noi nyt tätä. (Haastattelu 12)

Opiskeluissa suoriutumisen kriteerit luovat kansalaisvaikuttamiselle vastakkaista ajattelumallia myös opettajankoulutuksessa. Opiskelijoiksi hakee ja valitaan usein hyvin tunnollisia ja opinnoissaan menestyneitä henkilöitä, joille opinnoissa menestyminen ja opintojen eteneminen on tärkeää myös opettajanopinnoissa.

Opettajaksi opiskelevat on ainakin meillä päin perfektionisteja. Että ne tietää omat aikataulunsa aina syksystä jouluuun asti... Mitä ne tekee missäkin vaiheessa, milloin ne tekee sen tietyn esseen... Kaikki otetaan niin jämpästi selvää ja hoidetaan varmasti kaikki asiat, eikä kyseenalaistetaakaan kovin paljon edes, vaikka tuntuisi hulluilta jutuilta. Hieno homma kun valmistumaan neljässä vuodessa ja jos vielä kolmessakin niin se on loistava juttu. Mutta ei olisi pahitteeksi vaikka olisi vähän kauemminkin tyypit tuolla, neljä vuotta on aika lyhyt aika ja siinä ei ehdi paljon muuta kun opiskella kovin moni ainakaan. (Haastattelu 31)

No jos nyt lähdetään ihan tästä, että miten vaikuttaa siihen opintoihin, niin eihän tää hirveästi kannusta siihen. Että tää on hyvin selkee, mitä asioita ja kursseja suoritetaan milloinkin. Ja vaikka tässä tulee negatiivisia konnotaatioita, niin "putkitutkinto" olisi ihan käypä nimitys tälle. Ja mä kun olen opiskellut matematiikan laitoksella sivuaineitta, niin siellä on tullut ihan mielenkiintoinen ajatus siitä, että voi opiskella ihan mitä kursseja tahansa siihen sivuaineeseen. Ja täällä on sitten nämä tietyt pakolliset kurssit, eikä juuri muuta. Että kyllähän siellä sitä valinnaisia on, mutta niissäkin on paljon pakollisia. (Haastattelu 33)

Aktiiviset opiskelijat kokivat ongelman olevan myös siinä, ettei oppilaitoskulttuuri riittävästi arvosta opiskelijoiden vaikuttamista ja osallistumista. Opiskelijoita ei informoida riittävästi heidän vaikuttamismahdollisuuksistaan ja toimintaa on vaikea liittää osaksi opintoja.

Varmasti meilläkin on paljon sellaisia opiskelijoita, jotka eivät vaan tajua sitä, että voisi olla tilaisuus vaikuttaa. Mutta kun ei niistä avoimesti puhuta missään vaiheessa, just niin kun fukseillekaan ei niille oikeastaan selitetä sitä, miten tää laitos toimii, miten tää tiedekunta toimii, millä tavoin opiskelija voi osallistua päätöksentekoon... Kun ei tiedä niin ei voi myöskään vaikuttaa...Mut täällä nähdään se koulutus jotenkin sellaisena, että se koulutus on sitä, mitä tää talo tarjoaa, ei mitään mikä niin liittyisi tähän talon tarjontaan, mutta ei suoraan ole sitä...Että järjestössä toiminen ei voi olla mitenkään koulutustoimintaa, että se on automaattisesti jotain sellaista, mitä tehdään vapaa-ajalla. Ja sitä ei missään nimessä saa kouluajalle tuoda. (Haastattelu 29)

Toisaalta ongelma on siinä, että opettajankouluttajille on jatkuvasti lastattu uusia tehtäviä ilman, että resursseja olisi riittävästi lisätty. Resurssien optimointi pakottaa jokaista toimijaa priorisoimaan niitä asioita, joiden suhteen hänen omaa työssä suoriutumistaan arvioidaan. Vaikka arvioinnilla pyrittäisiin luomaan kannustavampaa ilmapiiriä, osa ihmisistä kokee nykyisen arviointiajattelun vapautta karsivana epäluottamuslauseena toimijoiden oma-aloitteisuutta kohtaan.

Toivoisin että se ei olisi totta, mutta kyllä mä välillä ajattelen, että olisiko vieläkin niin, että opettajaksi hankkiutuu tämmöistä, että me ollaan kokonaisuutena vielä aika konservatiivisia ja varovaisia ja tehdään se oma pieni ja tuotetaan niitä omia pieniä tuotoksia ja kikkareita. Ja tästä ei saada mitään, tästäkään ei tule yhtään ensimmäistä merkintää, minäkin oon kulkenut lukemattomissa seminaareissa, niin ei ole tutkimustietokannassa yhtään lohkoa, johon minä saisin merkinnän tästä. Tämä on ajan hukkaa, minä tiedän monia, jotka tälläkin hetkellä tekevät tutkimusta ja muuta, eivätkä olisi läheneet tähän, mutta ne saavat, minä en saa mitään merkintää tästä, aikaa on mennyt, että ...kyl tässä systeemissä on kans mätää. (Haastattelu 26)

Arvot on muuttunut eli Humbolt-yliopisto lähti tällaisesta perustutkimuksesta, tieteen autonomiasta ja vapaudesta, niin nythän nää on kaikki kahlittu pois...Kun on itse opiskellut vähän toisenlaisessa yliopistossa, niin sen itse kokee, että kyllä on mennyt aika nopeasti. Ja en ole ollenkaan varma, että monet näistä uusista mittareista tuottaa ainakaan parempaa laatua, ehkä määriä kyllä. (Haastattelu 21)

Muutamat haastateltavat toivat esille, ettei yksilökeskeinen suorittaminen ole ainoastaan koulutusjärjestelmän vaan koko yhteiskunnan läpäisemä ongelma. Demokratian kriisi ei juonnu niinkään siitä, että oppilaitokset eivät omassa arjessaan haluaisi tukea aktiiviseen kansalaisuuteen kasvua, vaan pikemminkin siitä, että yhteiskunta odottaa koulujen hoitavan samanaikaisesti myös monia muita asioita. Selvitäkseen lukuisista tehtävistä rajallisten resurssien puitteissa kouluissa annettavan opetuksen ja oppimisen on oltava riittävän tehokasta. Suorituskeskeisyys ei ole useinkaan ongelmien syy vaan toiminnan jatkuvan tehostamisen vääjäämätön seuraus.

4.3.3 Toivotunlainen vaikuttaminen ja opiskelija-aktiivoinnin rajat

Kansalaisvaikuttamista voidaan perustellusti pitää demokratian lähtökohtana. Toisaalta vaikka kansalaisvaikuttaminen kuulostaa käsitteenä demokratian tavoin hyvältä ja tavoiteltavalta asialta, koko käsite saa merkityksensä aina poliittisen käyttöyhteytensä kautta. Liit-täessämme tiettyjä asioita demokratiaan tai kansalaisvaikuttamiseen, teemme näistä asioista hyviä ja tavoiteltavan arvoisia. Demokratian ja kansalaisvaikuttamisen edistäminen tarjoaa keinon perustella omia tekojamme, mutta on samalla myös keino piirtää viivaa toivottujen ja ei-toivottujen tavoitteiden ja toimintatapojen välillä.

Jotenkin se tuntuu aa erikoiselta ja bee tyhjältä puhua pelkästä vaikuttamisesta. Että tuosta nappaa kyllä heti huomion ensimmäisenä, että hetkinen vaikuttaminen, että kuka vaikuttaa, mihin vaikuttaa, keneen vaikuttaa häh? ... Tulee heti mieleen ihannekansalainen ak-

tiivisena ja vaikuttavana, et ihan kun se aktiivisuus voi olla mitä tahansa. Mut sit se ei kuitenkaan voi olla ihan mitä tahansa, koska siinä menee aina se raja, että nyt ei ollakaan sallitun vaikuttamisen puolella. (Haastattelu 35)

On just olemassa hyviä tapoja vaikuttaa ja sitten on olemassa näitä vähän huonompia tapoja vaikuttaa. Vaikuttamista on molemmat, mutta toisella helpommin syödään se pohja siltä omalta toiminnalta kuin se, että osattaisiin käyttää niitä muita vaikuttamisen keinoja. (Haastattelu 37)

Erityisesti koulun kaltaisessa tieto- ja valtarakenteiden läpäisemässä instituutissa vaikuttamisen ja osallistumisen rajat tulevat nopeasti vastaan. Vaikka koulutuksessa voidaankin nähdä laajemman yhteiskunnallisen muutosvoiman siemen, nojaa koulutusjärjestelmä tosiasiallisesti jo ennalta arvoitettujen ja määrättyjen tietojen, taitojen ja asenteiden välittämiseen sekä näiden pohjalta tapahtuvaan yhteiskunnalliseen valikointiin ja järjestyksen säilyttämiseen. Yhteiskunnallisen muutoksen käynnistäminen koulusta käsin harvoin onnistuu, sillä asioilla joilla on valtaa yhteiskunnassa, on usein valtaa koulussakin.

Koko 1900-luvun yksi sellainen keskeinen ajatus on se, että koulu on tällainen innovaatioiden ja kehityksen keino, että kehitytään. Ja tästä syystä siitä on tullut taloudellisen toiminnan keskeinen funktio, niin silloin politiikkojen äärimmäinen huoli on se, jos bruttokansantuote alkaa laskemaan, silloin koulu joutuu aina kovaan syyniin. Eli se [vaikuttaminen] saa tällaisia kosmeettisia muotoja, mä pelkään että tässä on tän hankkeen kanssa vähän sama juttu. Että tehkääs pikkusen yhteiskunnallisuutta siellä, mutta annahan olla jos se saisi pikkusen rajumpia muotoja, että...annoitte meille luvan, niin ruvetaan hoitamaan tätä hommaa, pistetään parlamentti pystyyn ja kysellään miten nuoret haluaa vaikuttaa. Sitä kauttahan se oikeasti menis...Se vois olla äkkiä, että samat ylitarkastajat siellä, mitäs täällä oikein tapahtuu? (Haastattelu 21)

Yhteiskunnassa vallitsevien tieto- ja valtasuhteiden lisäksi vaikuttamisen ja osallistumisen rajat liittyvät koulussa myös siihen, että kaikilla oppilaitoksen toimijoilla ei katsota olevan valmiuksia hahmottaa oppisisältöjen, kasvatustavoitteiden tai oppilaitoshallinnon moniulotteisia kokonaisuuksia. Toisaalta ongelma on osittain siinä, etteivät oppilaiden näkökulmat ja kokemukset ylipäättäänkään tule huomioiduksi päätöksenteossa.

Vaikka todellinen valta ja tasavertainen suhtautuminen aktivoisikin ihmisiä, koulutuksellista ja kasvatuksellista valtaa ei kuitenkaan tarvitse eikä tulekaan luovuttaa ehdoitta sellaiselle taholle, joka ei tätä valtaa osaa järkevästi käyttää. Liian nopealla vallan ja vastuun luovuttamisella saattaa olla yhteisön ja myös yksilön itsensä kannalta jopa turmiollinen vaikutus. Useat vastaajista korostivat erityisesti koulun suojelevaa roolia. Oppilaille tarjottujen vaikuttamismahdollisuuksien on noustava oppilaiden maailmasta, ja päätösvaltaa jaettaessa on huomioitava toimijoiden ikä ja kehitysaste.

Mutta sitten kun annetaan todellista valtaa, niin sitten astioita alkaa särkymään, että kestääkö tää yliopisto sitä että opiskelijat on aktiivisia? Että kyllä se on tietyllä tavalla myös aika repivää. Et se valtautunut opiskelijajoukko voi olla myös käytännön kannalta aika ärsyttävä. Tää on tietyllä tavalla paradoksi, et ei mulla ole näihin oikeita vastauksia. Että en mäkään halua antaa valtaa semmoisille jotka on eri mieltä kun mä itse. Mihin se vallan antaminen sitten johtaa? (Haastattelu 30)

Sen täytyy olla sellaisia asioita, joihin oppilailla ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti on oikeasti edellytykset ottaa kantaa...Ja sitä kautta opettaa siihen, että jos hyvin perustelee ja fiksusti asiansa esittää niin ainakin tulee kuulluksi ja mahdollisesti saa jotain jopa aikaiseksi. (Haastattelu 2)

Haastateltujen vastauksista piirtyi kokonaisuudessaan kuva, ettei koulujärjestelmä voi tukea kovinkaan radikaaleja vaikuttamisen muotoja tai laajaa poliittista heräämistä. Kouluyhteisössä oppilaiden ja opis-

kelijoiden vaikuttamismahdollisuuksien parantamisessa on tosiasiasa kyse yhteishengen ja yksilöiden integroimisesta osaksi yhteisöään. Kyse on askeleesta kohti lapsikeskeisempää ja yhteisöllisempää pedagogiikkaa.

Tärkeä näkökohta tässä kansalaisvaikuttamisessa ja osallisuudessa on se, että ollaan mukana päättämässä itseä koskevista asioista. Musta pedagogiikan yksi ydinongelma on se, että sen on yleensä aina sidottu johonkin tiettyihin intresseihin ja usein tuo intressi on aikuiskeskeisyys. Itse oppilas tai lapsi ei välttämättä aina ole keskiössä, vaan ne ratkaisut joita tehdään, tehdään tiettyjä intressejä silmällä pitäen ja yleensä lapsen intresseillä ei paljon anneta arvoa. Sen takia mä näen oppilaskuntatoiminnan nimenomaan ala-asteella tärkeeksi, että nimenomaan lasten ääntä kuullaan, se on erinomainen väline siihen ja myös tuoda lapset mukaan heitä itseään koskevaan päätöksentekoon. Tietysti sitten joudutaan ihan kouluarjessa miettimään sitä, mitä tämmöistä voi olla. (Haastattelu 8)

Siinä tulee parhaimmassa tapauksessa se, että se parantaa kaiken kaikkiaan kaiken yhdessä tekemisen henkeä...Esimerkiksi tällaiset, jotka on hyvin arkipäiväisiä asioita niin koulu ruokailuun liittyviä asioita, he [oppilaat] on asiantuntijoita siinä, miltä tuntuu syödä ruokalassa. Heiltä voi hyvinkin tulla hyviä ideoita, tai esimerkiksi sellaisista asioista, että onko 45 minuutin oppitunti se optimi mitta vai onko se jokin muu asia. Sellaisista asioista heidän kanssa voi aivan hyvin keskustella...Ja samalla tulla avanneeksi heille uusia näkökulmia, joita he eivät ole tulleet ajatelleeksi jostain asiasta. (Haastattelu 2)

Edelleen voidaan kysyä, missä määrin vastuu kansalaisen poliittisesta heräämisestä voidaan ylipäätään jättää koulujen harteille. Esimerkiksi haastatellut vaikuttamisesta kiinnostuneet opettajaopiskelijat korostivat koulun sijaan harrastusten ja kodin merkitystä omaan poliittiseen toimintaan aktivoineina voimina. Myös lähiympäristöllä, eri-

tyisesti kunnan tarjoamalla nuorisotoiminnalla, on oma kiistämätön roolinsa yhteistoiminnallisuuteen valmentavana tekijänä.

Niin en osaa sanoa sitten, mulla on tämä ikään kuin kansalaisvaikuttamiseen herääminen on tapahtunut suhteellisen myöhään, että sen jälkeen kun mä olen ollut kaksyt. Että ekaks se on ollut sellaista taiteen kautta, että mä olen ollut harrastajateatterissa mukana. (Haastattelu 30)

Mun tausta on se, että en mä tätä ole koulussa oppinut, enkä mä ole oppinut tätä mistään muualtakaan. Mä olen oppinut tämän kotoa. Mun oma isä on tehnyt iät kaikkea mahdollista, että se on ollut mukana järjestöissä missä ties. (Haastattelu 32)

Mun vanhemmat on molemmat hyvin aktiivisia yhteiskunnassa. Omasta kunnasta löytyy nuorisoseura, jossa on ollut mukana ja tälläkin hetkellä teatteripuolella mukana, ja sitä kautta ollut vaikuttamassa siihen kulttuurielämään. Meidän kunta on vielä sellainen, että siellä kulttuurielämä näyttää vielä hyvin suurta osaa. Että sitä koko kunnan identiteettiä, niin sitä kokee että on jotenkin voinut vaikuttaa. ...Se on ollut sellainen luonnollinen, eli kun esimerkiksi äiti kun on ollut siellä luonnonsuojelupiireissä mukana, niin mä olen ollut kokouksissa mukana pienestä pitäen. Ja sitten myös näissä nuorisoseuran hallituksissa on vanhemmat vaikuttaneet niin olen sitä kautta tavallaan joutunut mukaan niihin kokouksiin ja jotenkin kasvanut sellaiseen kokousskulttuuriin myös sisään, että mä olen jotenkin tykästynyt sellaiseen kokousilmapiiriin. Sellainen keskustelu ja väittely. (Haastattelu 33)

Toisaalta jos koulu ei millään tavoin pyri osallistamaan oppilaitaan vaikuttamaan itseään koskevissa päätöksissä, koulun kansalaiskasvatukselle jää ainoastaan kurinpidollinen ulottuvuus sitouttaa lapset valitseviin koulukulttuurin sääntöihin. Samalla se edistää vain jo valmiiksi ulospäin suuntautuneiden, vallitsevan toimintakulttuurin jollakin tasolla hahmottaneiden sekä sen mielekkyyden hyväksyneiden

oppilaiden aktiivisuutta ja osallisuutta. Osallisuutta ja aktiivisuutta edistävien hankkeiden yhtenä haasteena onkin usein se, että ne eivät useinkaan onnistu tavoittamaan muita kuin koulukulttuurin toimintatavat kohtuullisen hyvin jo omaksuneita sekä vaikuttamisesta ja osallisuudesta jo valmiiksi kiinnostuneita ihmisiä.

Koska tuota yleensä näe aktivistit on, tässä tulee tavallaan myös tää [yhteiskunnan kouluun] sisään rakentuminen, niin suhteellisen hyvin menestyviä oppilaita, tai moitteettomia kansalaisia. Eli siitä, että he joutuivat hunningolle ei ole pelkoa. (Haastattelu 3)

On tääkin ihan tavallinen koulu ja näähän on tavallisia nuoria ja elävät omaa tavallista todellisuuttaan, mutta sitten on ihan sellaisia kouluja, joissa moni tuntee onnistuvansa tässä oppilaskunta toiminnassa. Että saa siitä sitten sellaista oman arvontuntoa ja sellaista ja se on hirvaan tärkeätä. Mutta kyllähän meillä nyt, en väittäisi että meillä oppilaskunnissa ois oppilaita, jotka menestyisivät huonosti. He kyllä menestyvät hyvin, että näinhän se on. (Haastattelu 12)

Kyllä sitä täälläkin huomaa, että kyl mä pystyn äkkiä luettelemaan sen kymmenen ihmistä, ja aika paljonkin vajaan kymmenen ihmistä ketä erinäiset hankkeet, vaikkapa just tällaiseen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tai koulutuspolitiikkaan kiinnostaa ja jotka ovat jotain tehnyt täällä. Sitten on jonkin verran ihmisiä, joita se kiinnostaa, mutta joilla on muitakin aktiviteetteja niin paljon, että ne ei ole lähtenyt mukaan...Mutta kyllä opiskelijapuolella tällaiset kasaantuu...Osittain mä luulen, että ongelma on myös siinä, että ne on ne ainejärjestöjen tyypit, jota sinne pyydetään mukaan. (Haastattelu 34)

Opiskelija- ja oppilasedustuksen varmistaminen oppilaitoksen päätöksentekojärjestelmässä luo toki institutionaaliset edellytykset hallinnolliselle demokratialle ja joissain tapauksissa tietynlaiseen kansalaisvaikuttamiseen kasvulle. Toisaalta opiskelijaedustajan tai oppilaskuntien olemassaolo ei vielä itsessään riitä takaamaan sen paremmin

oppilaitosdemokratian toteutumista kuin laajemman yhteiskunnallisen demokratian kehittymistään. Aktiivisuudella on taipumus kasautua vain harvoille aktiiveille. Edelleen osallistuessaan päätöksentekoon oppilas ja opiskelija joutuvat väkisin osallistumaan myös oppilaitospolitiikan peliin.

Samahan se on meidän opiskelijoille. Niillehän sanotaan, että olkaa aktiivisia ja vaikuttakaa, ja on kauhean ikävää kun nykyopiskelijat on niin passiivisia, eivätkä ota kantaa. Sit ne alkaa ottamaan kantaa ja vaatimaan jotain, niin äkkiä ollaan näreissään, ettei me tätä tarkoitettu... Varsinkin jos vaikuttaminen ei ole ihan linjassa sen oman poliittisen linjauksen kanssa. Tai sitten kun ne onkin linjassa sen oman jutun kanssa, niin sitten ne imetään mukaan ja pusketaan vielä 20 % lisää ja ne ottaa kovimmat iskut. Sieltä sitten takaata vilkuillaan, että vieläks se etenee? Että niitä käytetään keppihevosiina... sanotaan, että opiskelijatkin ovat tähän puuttuneet, silloin kun on todellisuudessa oma lehmä ojassa. Että toi opiskelijoiden osallistuminen, niin se on kanssa vähän toisaalta toisaalta juttu. Että olisi aika kauheata sanoa, että ei sellaista tarvita, että se on helposti manipuloitua ja nousee vähän naiiveista perspektiiveistä. Että jos sellainen tie otetaan, niin sehän on kamalaa passivoimista. Että valmistukaa ensin maisteriksi, ennen kuin puututte mihinkään. Ja älkää kommentoiko... se hidastaa teidän opintoja. Ja nää on laitoksen asioita, nää ei koske mitenkään teitä. Musta sekin on viestinä aika huono. (Haastattelu 21)

Vaikka kriittinen ja aktiivinen opiskelija pystyisikin tiedostamaan jatkuvan pelinappulaksi tulemisen vaaran, voi yksittäisen opiskelijaedustajan olla hankala aidosti edustaa oman edusryhmänsä näkökulmaa, mikäli muut toimijat eivät ylipäättään ole kiinnostuneita opiskelijoiden yhteisistä eduista.

Mutta sekin on niin kiinni siitä, että sen hankkeen on tosi vaikea saada tällaista aktivoitumista aikaiseksi jos se ei löydy niistä ihmisistä itsestään, että täytyisi olla niissä tekijöissä kanssa jossain löy-

dettävissä se tietous ja tahto siihen edunvalvontapuoleen. (Haastattelu 37)

Kansalaisvaikuttamisen edistäminen oppilaitoksissa muodostaa vaikean paradoksin. Mitään yhtä, etukäteen määriteltävissä ja mitattavissa olevaa keinoa oppilaiden tai opiskelijoiden kansalaisvaikuttamisen edistämiseksi ei ole. Kyse on pääosin vaikuttamiselle myötämielisen asenteen välittymisestä jokaiselle oppilaalle sekä riittävien puitteiden luomisesta erilaiselle osallistumiselle ja vaikuttamiselle. Tähän tehtävään koulutusjärjestelmällä on laajuutensa vuoksi olemassa hyvät edellytyksensä, mutta toisaalta sosiaalistavan ja kasvattavan tehtävänsä vuoksi myös omat reunaehdot ja rajansakin.

5 YHTEENVETO

5.1 Yleisarvio hankkeen toteutumisesta

Valtakunnallisen Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa - hankkeen tavoitteena oli alun alkaen

- 1) vahvistaa yhteiskunnallisen tietämyksen ja pohdinnan osuutta opettajankoulutuksen kaikille koulutettaville yhteisissä sisällöissä,
- 2) arvioida ja kehittää opettajankoulutusyksikköjen osallistumiskulttuuria, ja
- 3) kehittää harjoittelukoulujen käytäntöjen kautta vaihtoehtoisia malleja koulujen osallistumiskulttuuriin.

Yleisellä tasolla hanketta voidaan pitää monilla tavoin onnistuneena. Vaikkei se tavoittanutkaan laajoja massoja, koettiin se tervetulleena tunnustuksena kouluissa tehtävälle tärkeälle kasvatusyölle. Osallistujien mukaan hankkeen painopisteet ja teemat koettiin kiinnostavina, mielekkäinä ja omalle työlle läheisenä. Tutkimuksilla ja tapahtumilla onnistuttiin herättelemään ajoittain laajaa ja syväluotaavaa keskustelua opettajan roolista kansalaisvaikuttamisen mallina ja mentorina.

Toisaalta hankkeen voidaan todeta monilta osin myös jääneen alkuperäisistä tavoitteistaan. Muutamaa uutta yksittäistä opintojaksoa

lukuun ottamatta yhteiskunnallisen aineksen osuus säilyi likipitään ennallaan tutkintovaatimuksissa. Opettajaksi opiskelevien opinnoissa on sisällöllisesti huomioitu hyvin yksilön kasvu ja oppiminen sekä ainekohtaisen tiedon oppiminen ja opettaminen. Sen sijaan kansalaisvaikuttamisen edistäminen elää tutkintotavoitteissa lähinnä yleistamalla, ja kansalaisvaikuttamista tukevien oppisisältöjen ja käytäntöjen esille tuonti jää usein yksittäisten opettajien kiinnostuksen varaan.

Syitä hankkeen alkuperäisten tavoitteiden toteutumattomuuteen voidaan etsiä monelta taholta. Ensinäkin ajatus koko opettajankoulutuskenttää koskettavasta hankkeesta kaventui yliopistojen harjoittelukoulujen ja suhteellisen pienen opettajankoulutuslaitoksilla työskentelevän opettajajoukon projektiksi. Hankkeen kokonaistavoitteiden mukaisen aktivoitumisen ja muutoksen aikaan saaminen olisi edellyttänyt laajemman toimijajoukon sitouttamista hankkeen tavoitteisiin. Tämä on helpommin jälkikäteen sanottu kuin etukäteen tehty, sillä koulun toimintakulttuurin vallitsevat käytänteet ohjaavat voimakkaasti sitä, kenen tehtäväksi kansalaisvaikuttamisen edistäminen kouluissa ymmärretään.

Usein kansalaisvaikuttamisen edistäminen ymmärretään lähinnä järjestötoimintana, yhteiskuntatietona ja parlamentaaristen vaikuttamistapojen opettamisena, jolloin tehtäviin valikoituvat usein lähinnä ne henkilöt, jotka kokevat osallisuuteen ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvun henkilökohtaisena tai oman oppiaineensa missiona. Tulevaisuuden haasteena onkin kansalaisvaikuttamisen käsitteen avaaminen osana yksilön, kulttuurin, ympäristön ja yhteiskunnan välistä laajempaa vuorovaikutusta. Kansalaisvaikuttamisessa ei ole kyse pelkästään kapeasta siivusta historian ja yhteiskuntaopin sektorilla, vaan kyseessä on pedagoginen ajattelu- ja toimintatapa, joka koskettaa jokaista opettajaa ja opettajankouluttajaa koulutusasteesta tai oppiaineesta riippumatta.

Toiseksi hankkeen alkuperäistavoitteiden saavuttaminen olisi edellyttänyt paljon pidempää aikajännettä. Tulisi ottaa vakavasti Cubanin (1992, 216–219) huomautus siitä, ettei oppilaitoksen toimintakulttuuri ole sattuman tulosta vaan pitkällisen kehityksen saatossa syntynyt, itseään säätelevä mekanismi, joka pyrkii muutoksen sijasta oman

jatkuvuutensa säilymiseen. Mikäli pedagogisille visioille ei löydy arjessa mieltä tai kieltä, koulun toimintakulttuuri pyrkii jopa hylkimään ja vastustamaan muutospyrkimyksiä. Kuten jo Z. J. Cleve aikoinaan totesi, epäpedagogisilla käytänteillä on kouluissa taipumus kuolla itsestään (ks. Salminen 2002, 303).

Kansalaisvaikuttamishankkeen tapauksessa ne tahot, joilla oli jo valmiiksi olemassa kansalaisvaikuttamisen suuntaisia intressejä ja käytänteitä, onnistuivat liittämään hankkeen luontevaksi osaksi omaa toimintaansa. Esimerkiksi yliopistojen normaalikoulut pystyivät hankkeen yhteydessä tuomaan esille erilaisia käytänteitä ja puheenvuoroja siitä, miten oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia ja osallisuustietoisuutta voidaan arjessa edistää. Sen sijaan opettajankoulutuslaitoksilla tai ainelaitoksilla kansalaisvaikuttamistoiminnalle ei nähty luontevaa paikkaa.

Toiminnan ja käytänteiden kehittäminen ja ylläpitäminen vaatii sekin aina oman panostuksensa. Jo käsitteiden jäsentämisessä ja muuttamisessa toiminnaksi kuluu oma aikansa. Aika on järjestelykysymys. Järjestelyvastuuta ei kuitenkaan koulumaailmassa tulisi vierittää ainoastaan yksittäiselle opettajalle, opettajankouluttajalle ja opiskelijoille. Suurissa, tärkeissä ja yhteisissä asioissa vastuun pitäisi olla yhteinen. Oppilaitoksen johdolla sekä opetushallinnolla on merkittävä rooli siinä, uskaltautuuko yksittäinen oppilaitos, opettaja ja kouluttaja kokeilemaan toiminnassaan uudenlaisia, kansalaisvaikuttamista edistäviä käytänteitä. Henkisen kannustuksen lisäksi tarvitaan myös toiminnallisten resurssien varmistamista. Ei voida odottaa, että yhdessä oppilaitoksessa voitaisiin samoilla resursseilla toteuttaa samanaikaisesti useita kansalaisvaikuttamisen kaltaisia, koko oppilaitosta koskettavia hankkeita. Mikäli kansalaisvaikuttaminen koetaan jatkossakin tärkeäksi painopistealueeksi, sen edistämiseen pitää löytää tilaa oppilaitosten arjesta.

Vaikka jatkuvuus on muutoksen ehto, kansalaisvaikuttamisteeman edistäminen ei kuitenkaan edellytä sitä, että toiminnan tulisi hankkeen päätyttyäkin jatkua täysin samankaltaisena. Toimimattomiin ja epämielikkäiltä tuntuviin käytänteisiin ei kannata haaskata jo muutenkin vähäisiä resursseja, vaan toiminnasta tulisi voida valita tär-

keäksi, mielekkäiksi ja toimivaksi havaitut käytänteet. Yhtenä esimerkkinä hyödylliseksi koetusta ja onnistuneesta kokeilusta nähtiin kansalaisjärjestöjen ja paikallisten päätöksentekijöiden kanssa yhdessä järjestetyt toimintapäivät. Hyvin järjestetty teemapäivä on hyvää vastapainoa arjelle. Toisaalta kansalaisvaikuttamista ei tulisi nähdä pelkästään arjesta irrallisina tempauksina vaan arkeen sisältyvänä, arvokkaana toiminta- ja ajattelutapana.

Yksi järkevä painopistealue voisi tulevaisuudessa olla oppilaskuntien ja opiskelijajärjestöjen hyödyntäminen entistä rohkeammin henkilökunnan ja opiskelijoiden välisenä vuorovaikutuksen kanavana. Toisaalta samalla tulisi kuitenkin huomioida, ettei näitä opiskelijoiden ja oppilaiden vapaaehtoisuuteen perustuvia toimielimiä voida kuormittaa liiallisilla tai liian yksipuolisilla tehtävillä ja vastuulla. Oppilaskunta- ja opiskelijajärjestötoiminnalla on hyvin moninaisia funktioita ja päämääriä, joita ei voida aina kytkeä hallinnollisiin intresseihin. Mikäli tavoitteena on rakentaa luottamusta ja luoda yhteistä sosiaalista pääomaa, lasten ja nuorten yhteisöllistä toimintaa tulisi pyrkiä tarkastelemaan mahdollisimman liberaalista näkökulmasta. ”Oikeanlaista” aktiivisuutta, tietoisuutta ja osallisuutta edistävät käytänteet aktivoivat, herättävät ja osallistavat usein vain jo muutenkin yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ”oikealla tavalla” kiinnostuneita kansalaisia.

Viimeinen huomautus koskee tavoitteiden kohtuullisuutta. Kouluilta ja opettajankoulutukselta on aina helppo edellyttää erinäisten asioiden edistämistä ja kehittämistä. Aikana, jolloin kouluihin ollaan työntämässä jatkuvasti uusia asioita, käy varsin helposti niin, että muutokset jäävät vain retoriikaksi, joka ei kosketa varsinaista koulu-elämää.

Kuten Cochran-Smith (2003) toteaa, opettajankoulutuksesta käytävää kehityskeskustelua luonnehtivat usein pikemminkin dikotomiat, myytit ja muistinmenetykset, kuin opettajan työn erilaisten yhteiskunnallisten ulottuvuuksien refleksiivinen ja kriittinen tarkastelu. Tulisi kuitenkin huomioida se, ettei opettajankoulutus ole yhteiskunnasta irrallinen saareke, vaan opettajankoulutusta ohjaa aina myös se, minkälaisia toiveita siihen ulkoapäin kohdistetaan. Valtioneuvoston hyväksymä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma sekä valtioneu-

voston 7.4.2005 tekemä periaatepäätös julkisen tutkimusjärjestelmän rakenteellisesta kehittämisestä listaavat yliopistokoulutuksen painopisteitä lähivuosina seuraavasti:⁶³

- yliopistojen toiminnan laadun, vaikuttavuuden ja kansainvälisen kilpailukyvyn edistäminen sekä niihin liittyvät rakenteellisen kehittämisen toimenpiteet
- tutkijakoulutuksen ja tutkimusedellytysten vahvistaminen
- opiskelijavalintojen kehittäminen
- yliopisto-opetuksen ja opintojen ohjauksen kehittäminen
- tutkinnonuudistuksen laadukas toimeenpano
- opettajankoulutuksen kehittäminen
- koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskunnan kehittäminen
- terveysohjelman toimeenpano
- uusien kasvualojen vahvistaminen (biotieteet, nanotieteet)
- kestävän kehityksen edistäminen
- tutkimustulosten hyödyntämisen edistäminen
- yhteiskunnallisen vaikuttavuuden edistäminen.

Vaikka opettajankoulutus onkin mainittu listassa erillisenä kehityskohteena, voidaan listassa tunnistaa useita sellaisia kohteita, jotka vaikuttavat myös opettajankoulutuksen kehitystavoitteisiin. Olennaista onkin se, kuinka monia kehityspainopisteitä opettajankoulutukseen tullaan tulevaisuudessa kohdistamaan, ja minkälaisia sisältöjä ja merkityksiä nämä painopisteet käytännössä saavat. Tulevatko kansalaisvaikuttamisen sisällöt riittävän hyvin huomioiduksi opettajankoulutuksessa? Kuinka pitkällä aikavälillä opettajankoulutuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta tarkastellaan? Tullaanko opiskelijavalinnoissa palkitsemaan hakijan aiempaa aktiivista osallistumista kansalaisyhteiskuntatoiminnassa? Entä jääkö kaikkien kehittämissuunnitelmien yhteydessä opiskelijoille ja henkilökunnalle enää aikaa yhteiskunnalliselle pohdinnalle tai kansalaisvaikuttamiselle opintojen ja työn ohessa?

⁶³ <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/?lang=fi>.

Toisekseen lienee järkevä tunnustaa, ettei kansalaisvaikuttamisen edistäminen ole – eikä koskaan voikaan olla – ainoastaan yksin opettajankoulutuksen saati koulutusjärjestelmän käsissä. Kansalaisuuteen kasvu alkaa jo paljon koulua aiemmin. Kodeilla on edelleen merkittävä rooli kansalaisten poliittisen sosiaalistumisen kannalta. Lisäksi yksityisten ja julkisten kasvatusinstituutioiden ohella tulisi huomata myös erilaisten harrastusten aktiivisuuteen ja osallistumiseen kasvatettava rooli. Yhteiskunnallinen tietoisuus, aktiivisuus ja osallisuus voi viritä hyvinkin non-formaaleina ja ei-yhteiskunnallisina pidetyistä kasvualustoista (Löfström 2005, 52).

5.2 Toimenpide-ehdotukset

Kansalaisvaikuttamisen edistämiseksi opettajankoulutuksessa ei ole olemassa mitään yhtä ainoaa keinoa. Parhaat kansalaisvaikuttamisideat ja -mallit syntyvät ja kehittyvät organisaatiokohtaisesti. Myös toiminnan motiiveita on vaikea rajata. Toimintaan saatetaan lähteä mukaan kollegan, ystävän tai esimiehen kannustamana, mutta toisaalta vaikuttamiseen saattaa yhtä hyvin kannustaa kotoa opittu ajattelu- ja toimintatapa kuin jokin voimakkaana koettu vääryys. Vaikka vaikuttaminen edellyttää aina tietoa vaikuttamisen sisällöistä ja keinoista, valmiudet kansalaistoimintaan tai syyt osallistua politiikkaan saattavat viritä hyvinkin epäpoliittisena ja yksilökeskeisenä pidettyjen aktiiviteettien piiristä.

Toiminnan sijaan kansalaisvaikuttamisen haaste näyttäisi pikemminkin olevan siinä, kuinka kansalaisvaikuttaminen tulee nykyisen kaltaisessa teknologisoituvassa ja globalisoituvassa yhteiskunnassa tunnistetuksi ja tunnustetuksi. Kysymys on siitä, minkälaiselle toiminnalle voidaan yhteiskunnassa antaa arvoa. Joitakin juuri arvonantoon liittyviä toimenpide-ehdotuksia Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen pohjalta rohkeneekin raportin loppuun esittää.

1. Yhteiselle keskustelulle ja vaikuttamiselle on varattava aikaa.

Monissa oppilaitoksissa yhteiselle keskustelulle on varattu aikaa ainostaan päätöksentekoon tähtäävän kokouksen keston verran. Kuitenkin demokratian arvo voidaan liittää juuri päätöstä edeltävään dialogiin. Oppilaitoksissa olisikin opetuksen rinnalla varattava aikaa myös laajemmalle, koko yhteisölle avoimelle keskustelulle ja toiminnalle. Oppilaitosdemokratian avaimet ovat pitkälti oppilaitoksen johdolla ja henkilökunnalla.

2. Opiskelijoiden ja oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet ja -kanavat on tuotava selvästi esille.

Tiedon ja kiinnostuksen välillä vallitsee kehä, joka voi olla luonteeltaan positiivinen tai negatiivinen. Tietoisuus ja usko omiin vaikuttamismahdollisuuksiin aktivoivat ihmistä toimimaan ja ottamaan selvää asioista. Mikäli tietoa omista vaikuttamismahdollisuuksista ei ole tai jos omiin vaikuttamismahdollisuuksiin ei uskota, myös kiinnostus vaikuttamista kohtaan heikkenee. Vaikuttamismahdollisuuksien ja kanalien tulee olla jokaisen helposti lähestyttävissä ja käytettävissä.

3. Ainejärjestöjen ja oppilaskuntien asema on vakiinnutettava osaksi oppilaitoksen päätöksentekojärjestelmää.

Oppilaiden ja opiskelijoiden kuulluksi tuleminen ja osallisuus heitä koskevassa päätöksenteossa eivät saa olla pelkästään oppilaitoksen johdon hyväntahtoisuuden varassa. Vain aidot vaikuttamismahdollisuudet voivat motivoida oppilaita ja opiskelijoita vaikuttamaan. Vaikkei koulutuksellista/kasvatuksellista valtaa voida luovuttaa koulutettavalla/kasvatettavalle, on jokaisella koulutusasteella olemassa sellaisia yhteisiä asioita, joissa kaikkien toimijoiden osallistaminen päätöksentekoon hyödyttää koko yhteisöä.

4. Yhteiskunnallinen osallistuminen ja aktiivisuus on otettava huomioon opettajankoulutuksen pääsykokeissa.

Aiempaa koulumenestystä pidetään usein tulevien opintojen etenemistä hyvin ennustava tekijä. Mikäli tavoitteena on kuitenkin korostaa opettajan profilia kansalaisvaikuttamisen mallina ja mentorina,

pelkät oppiainearvosanat ja monivalintatehtävät ovat riittämätön mittari arvioimaan opettajaksi soveltuvuutta. Aktiivisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta yhteiskunnassa on saatava kokempisteitä siinä missä muustakin työkokemuksesta tai harrastustoiminnasta.

5. Kansalaisjärjestöjä ja ympäröivää yhteisöä on pyrittävä hyödyntämään entistä enemmän opetuksessa.

Koulu ei ole yhteiskunnasta irrallinen saareke vaan kiinteä ja keskeinen osa yhteiskuntaa. Oppilaitokset voivat parhaimmillaan avata erilaisia näkymiä yhteiskunnallisen vaikuttamisen kenttiin ja auttaa oppilaita löytämään mielekkäitä ja eettisesti kestäviä osallistumisen ja vaikuttamisen muotoja.

6. Yhteisöllinen toiminta on otettavan huomioon opiskelussa ja sen arvioinnissa.

Kansalaistietoja voidaan opiskella ja opettaa kirjasta, mutta todelliset kansalaistaidot ja -asenteet voivat rakentua vain yhdessä toimimalla. Opettamisen ja opiskelun arviointikäytänteissä tulisi yksilöarvioinnin rinnalla painottaa myös ryhmässä toimimisen merkitystä. Edelleen kansalaistaitojen oppiminen tulisi tunnistaa myös sellaisissa yhteyksissä, joissa se ei ole suoraan sidottu oppisisältöjen omaksumiseen. Osallistuminen yhteisten asioiden hoitamiseen kehittää opettajalta edellytettäviä valmiuksia siinä missä tietosisältöjenkin hallinta.

7. Yhteiskunnallisen kasvatuksen didaktiikkaa on kehitettävä opettajankoulutuksen osana.

Laajat yhteiskunnalliset muutokset, kuten teknologisoituminen ja globalisoituminen, ovat muuttaneet kansalaisten osallistumisen ja vaikuttamisen kanavia. Muuttuneen toimintaympäristön ymmärtäminen ja omien vaikuttamismahdollisuuksien hahmottaminen edellyttävät opetukselta uudenlaista, entistä poikkitieteellisempää ja kriittisempää kykyä tarkastella yhteiskunnallisen osallisuuden ja aktiivisuuden rakentumista.

8. Koulutuspoliittisen ja yhteiskunnallisen pohdinnan osuutta on vahvistettava opettajanopinnoissa.

Laajat yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat myös kouluihin. Opettajan rooli kasvatuksen ja koulutuksen paikallisena asiantuntijana koroostuu entisestään tulevaisuudessa. Perinteinen puolueettomuuden ajatus ei saisi estää opettajaa toimimasta yhteisten asioiden puolesta. Opettaja on yhdenlainen kansalaisvaikuttamisen malli, parhaimmillaan jopa kansalaisvaikuttamisen mentori. Yhteiskunnallisen pohdinnan osuutta onkin vahvistettava opinnoissa, jotta tulevat opettajat tiedostaisivat tämän roolinsa.

9. Paikallisten, alueellisten ja valtakunnallisten opettajankoulutusverkostojen yhteistyötä pitää tiivistää.

Hankkeen aikana virinneet paikalliset, alueelliset ja valtakunnalliset kansalaisvaikuttamisverkostot koettiin hyvänä keinona jakaa tietoa ja osaamista. Yhteisen intressin parissa toimiminen luo jaettua asiantuntijuutta ja rakentaa kollegiaalista tukiverkostoa. Verkostojen säilymistä ja kehittämistä tulisi tukea myös hankkeen päättymisen jälkeen.

Kirjallisuus

- Aaltonen, J. & Sumelles, K. 2006. Opettajaksi opiskelevan mahdollisuudet vaikuttaa yliopistossa – menestystä ja tappioita yliopiston hallinnossa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–134.
- Ahava, A.-M. & Palojoki, P. 2005. Haasteena kriittisten kuluttajien kasvattaminen. *Kasvatus* 36 (1), 20–32.
- Ahonen, P. 2006. Eettinen johtajuus – johtajuuden eettisyys: haasteita myös yliopistoissa? Teoksessa T. Ojanperä (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja, 63–92.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2004. Voiko kansalaisvaikuttamista oppia? Teoksessa Mahdollisuuksien maa. Kartoitusta ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksesta. Oikeusministeriön julkaisu 10/2004. Helsinki: Edita, 100–105.
- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 19–32.
- Ahonen, S. & Rantala J. 2005. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma yliopistojen opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 11–17.
- Ahonen, S. 2006. Ovatko nuoret pettäneet demokratian — vai päinvastoin? Muutos nuorten kansalaisaktiivisuudessa kahden sukupolven välillä. Teoksessa I. Ahvenisto & K. Mäki (toim.) Kansalaisvaikuttaminen ajassa: Näkökulmia suomalaiseen kansalaisvaikuttamiseen suurlakosta 2000-luvulle. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, 249–270.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25 (5), 472–482.
- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa Laurinen, L. (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. *Kasvatus ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Helsinki: WSOY, 172–189.
- Alapuro, R. & Stenius, H. 1987. Kansanliikkeet loivat kansakunnan. Teoksessa R. Alapuro, I. Liikanen, K. Smeds ja H. Stenius (toim.) *Kansa liikkeessä*. Vaasa: Kirjayhtymä, 8–52.
- Alapuro, R., Liikanen, I., Smeds, K. ja Stenius, H. (toim.) 1987. *Kansa liikkeessä*. Vaasa: Kirjayhtymä, 5–6
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Aristoteles 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Teokset 7. Suomennos ja selitykset Simo Knuutila. Helsinki: Gaudeamus.

- Arola, P. 2003. Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191.
- Arola, P. 2005. Pulpetista kansalaisyhteiskuntaan – kansalaisvaikuttaminen Viikin normaalikouluissa. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 63–73.
- Beck, U. 1992. Risk Society. Towards a New Modernity. London: Sage.
- Beck, U. 1999. Mitä on globalisaatio? Virhekäsityksiä ja poliittisia vastauksia. Tampere: Vastapaino.
- Beitz, C., R. 1989. Political Equality. Princeton: University Press.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Jyväskylä: Gummerus.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J.D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu University Press.
- Boxsell, M. V. 2005. Tyhmyyden ensyklopedia. Jyväskylä: Atena.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetus suunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Brunell, V & Törmäkangas, K. (toim.) 2002. Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Büchi, R. 2006. Kohti osallistavaa demokratiaa. Kansanäänestykset demokration välineenä. Helsinki: Like Kustannus.
- Cantell, H. 2005. Kansalaisvaikuttaminen – Lokaalista globaaliin, oppitunnelta oikeaan elämään. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 33–45.
- Cantell, H. 2006. Aktiivinen kansalaisuus – nuoret ympäristövaikuttajina. Teoksessa T. Ojanperä (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja, 43–59.
- Cochran-Smith, M. 2003. Teacher education's bermuda triangle. Dicotomy, Mythology, and Amnesia. Journal of Teacher Education 54 (4), 275–279.
- Cuban, L. 1992. Curriculum stability and chance. In P. W. Jackson (ed.) Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan, 216–247.
- Ellonen, N & Korkiamäki, R. 2005. Sosiaalinen pääoma lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva Kustannus, 414–431.
- Englund, T. 1986. Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education. Acta Universitatis Upsalensis. Uppsala Studies in Education 25. Uppsala and Lund: Studentlitteratur och Chartwell-Bratt.
- Gullberg, T. 2006 *Lärarutbildaren – en deltagande förebild eller en förebild för deltagande?* Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 67–81.

- Hansen, M., H. 1991. *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes. Structure, principles and ideology*. Oxford: Blackwell.
- Hansen, P. 2005. Koulutuksellisia näkökulmia ylioppilastutkintoon. Diskurssi-analyttinen tutkielma Helsingin Sanomissa esiintyneistä lehtikirjoituksista. Julkaisematon kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.
- Hansen, P. 2006. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen väliarviointi toimijoiden näkökulmasta. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 26–38.
- Hansen, P. (toim.) 2006. *Katsaus kansalaisvaikuttamista käsitteleviin käsitteleviin opinnäytetöihin*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Hellstén, V. & Martikainen, T. 2001. Nuoret ja uusi politiikka. Tutkimus pääkaupunkiseudun nuorten suuntauksista. *Tutkimuksia* 2001:3. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Ilmonen, K. 2005. Luottamuksen operationalisoituminen. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) *Sosiaalisen pääoman kentät*. Jyväskylä: Minerva Kustannus, 45–68.
- Jackson, P.W. 1992. (ed.) *Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan, 3–40.
- Jokinen, H., Nikkanen, P., Turunen, K., E. & Välijärvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointi (OPEPRO) 9*. Helsinki: Opetushallitus, 15–18.
- Jokivuori, P. 2005. Miten ja missä syntyy sosiaalinen pääoma. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) *Sosiaalisen pääoman kentät*. Jyväskylä: Minerva Kustannus, 7–20.
- Jussila, J. & Saari, S (toim.) 2006. *Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999*.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksen tekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Kettunen, P. 2006. Punaisesta julistuksesta kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaan. Teoksessa I. Ahvenisto & K. Mäki (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen ajassa*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, 13–47.
- Koski, L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 79–90.

- Lundblom, P. 2003. ”Hei kaveri – millä välineillä äänestät? Mitä demokratia, vaalit ja poliittisen osallistumisen keinot merkitsevät nuorille?” Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) ”Kyllä politiikalle, mutta ...” Nuoret ja eduskuntavaalit 2003. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 35. Helsinki: Nuorisosaainneuvottelukunta, julkaisuja 27, 84–96.
- Löfström, J. 2005. Nuoret kansalaiset, epikuros ja eupatheia. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 47–52.
- Manheim, K. 1936. *Ideology and utopia. An introduction to the Sociology of knowledge.* New York: Harcourt, Brace & Co.
- Martikainen, T. & Wass, H. 2002. Äänettömät yhtiömiehet. Tutkimus osallistumisesta vuosien 1987 ja 1999 eduskuntavaaleihin. Vaalit 2002:1. Helsinki: Tilastokeskus.
- Mikkola, A. 2006. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–59.
- Mikkola, S. & Ylirinne, M. 2006. Opettaja kansalaisvaikuttajana. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.
- Mill, J. S. 1954 (1910). *Utilitarianism, Liberty, Representative Government.* London: J.M. Dent & Sons.
- Mäkelä, P & Ruokonen, F. 2005. Luottamus sosiaalisen pääoman teorioiden ydinkäsitteenä. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva Kustannus, 21–44.
- Paakkunainen, K. 2006. Nuorisoryhmien poliittinen retoriikka yhteiskuntapoliittisen opetuksen haasteena. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 120–170.
- Patomäki, H. 2005. Yliopisto OYJ. Tulosjohtamisen ongelmat – ja vaihtoehto. Helsinki: Gaudeamus.
- Pateman, C. 1970. *Participation and Democratic Theory.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Pekonen, K. 1998. Poliitiikka urbaanissa betonilähiössä. *SoPhi, Yhteiskuntatieteen, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 20.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pulkkinen, T. 1987. Kansalaisyhteiskunta ja valtio. Teoksessa R. Alapuro, I. Liikanen, K. Smeds & H. Stenius (toim.) *Kansa liikkeessä.* Vaasa: Kirjayhtymä, 54–69.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rantala, J. 2003. Johdanto: Koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa J. Rantala (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä.* Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 7–13.
- Rantala, J. 2004. Mallikansalaisuuden paikalliset rajat. Kansakoulunopettajan esimerkillisyys paikallisyhteisön määrittelemänä” Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskuntatiedollisesta*

- kasvatuksesta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 27–43.
- Rantala, J. & Hansen, P. 2006. Kansalaisvaikuttamishankkeen vaikuttavuus opettajankoulutuksessa – vuoden 2005 toiminnan tarkastelua. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 11–25.
- Rautiainen, M. 2006a. Politikointi opettajanopinnoissa – yrityksiä ymmärtää ryhmää yhteisössä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 82–87.
- Rautiainen, M. 2006b. Tradition vangit – onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–204.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismi Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. (1986) Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:108.
- Rinne, R. 1988. Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie. *Kasvatus* 19 (6), 430–444.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räsänen, P. & Erola, J. 1998. Postmoderni individualismi – Perusteeton argumentti. *Tiedepolitiikka* 1/98, 31–40.
- Salminen, J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 237.
- Seppänen P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskoulupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Setälä, M. 2003. Demokratian arvo. Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.
- Sihvola, J. 1998. Aristotelismi, liberalismi ja hyvinvointivaltio. Teoksessa E. Kempainen & M. Mäntysaari (toim.) *Aristoteles, Rawls ja sosiaalipolitiikka. Keskustelua hyvinvointivaltion peruskysymyksistä eurooppalaisten ajatteluperinteiden valossa*. Helsinki: STAKES, 27–46.
- Siikaniva, A. 2005. Katsaus vuonna 2004 järjestettyihin aluekokouksiin. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 75–86.
- Sisiäinen, M. 2003a. Muuttuvat yhdistykset. Teoksessa Melin, H. & Nikula, J. (toim.) *Yhteiskunnallinen muutos*. Tampere: Vastapaino, 63–79.

- Siisiäinen, M. 2003b. ”Yksi käsite, kaksi lähestymistapaa: Putnamin ja Bourdieun sosiaalinen pääoma”. *Sociologia* 40 (3), 204–218.
- Simola, H. 1995. Paljon vartija. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 2004a. Kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaan? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala ja J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 115–138.
- Simola, H. 2004b. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. *Kasvatus* 35 (1), 91–98.
- Suoranta, J. 2005a. Hiphopin poliittinen epäpuhtaus. Teoksessa T. Hoikkala, S. Laine & J. Laine. (toim.) *Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Loki-kirjat, 183–203.
- Suoranta, J. 2005b. Radikaali kasvatusta. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell ja K. Törmäkangas (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Suutarinen, S. 2006b. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa. – oppilaitokset tukemaan keskustelemaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–98.
- Suutarinen, S. 2006c. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–124.
- Syrjäläinen, E., Värrä, V.-M. & Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle - tutkimuksen alkuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Syrjäläinen, E., Värrä, V.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. ”Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa” – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 39–66.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., Värrä, V.-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittä-

tämiskeskus.

- Takala, T. 1975. Koulun yhteiskuntaopetus ideologisen sääntelyn välineenä Suomessa v. 1917–1975. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 13.
- Tyack, D. & Cuban, L. 1995. Tinkering toward Utopia. A Century of school reform. London: Harvard University Press Cambridge, Massachusetts.
- Wiberg, M. 1994 Valta pois opiskelijoilta! Kanava 22 (5), 303–305.

Verkkolähteet:

- Borg, S. 1996. Nuoret, politiikka ja yhteiskunnallinen syrjäytyminen. Raportti nuorten osallistumisesta vuoden 1996 kunnallis- ja eurovaaleihin. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/muut_tutkimukset/Nuoret_politiikka_ja_yhteiskunnallinen_syrjxytyminen.pdf>](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/muut_tutkimukset/Nuoret_politiikka_ja_yhteiskunnallinen_syrjxytyminen.pdf), Luettu 30.10.2006.
- Bäcklund, P. Lankinen, M. & Mäkelä, S. Kunnallisvaalit 2004: VAALITILIN-PÄÄTÖS – Helsinki. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.hel2.fi/tietoa/Helsinki_vaalitilinpäätös.pdf>](http://www.hel2.fi/tietoa/Helsinki_vaalitilinpäätös.pdf), Luettu 30.10.2006.
- Hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.valtioneuvosto.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/kansalaisvaikuttaminen/ohjelma/fi.pdf>](http://www.valtioneuvosto.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/kansalaisvaikuttaminen/ohjelma/fi.pdf), Luettu 30.10.2006.
- Helsingin Yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitoksen opinto-opas. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/a04sivut125-202.pdf>](http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/a04sivut125-202.pdf), Luettu 30.10.2006.
- Himanen, P. (2004) Välittävä, kannustava ja luova Suomi – katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.eduskunta.fi/fakta/julkaisut/ekj4_2004.pdf>](http://www.eduskunta.fi/fakta/julkaisut/ekj4_2004.pdf), Luettu 30.10.2006.
- Hoikkala, T. & Salasuo, M. (toim.) 2006. Prekaariruoska? Portfoliopolvi, perustulo ja kansalaistoiminta. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/prekaariruoska.pdf>](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/prekaariruoska.pdf), Luettu 30.10.2006.
- IEA/CIVICS 2001. Koulutuksen tutkimuslaitos Saatavilla [www-muodossa: <http://www.jyu.fi/ktl/civicsIII/>](http://www.jyu.fi/ktl/civicsIII/), Luettu 30.10.2006.
- Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma vuonna 2004 annettujen perusteiden mukaan. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.norssi.jyu.fi/index2.htm>](http://www.norssi.jyu.fi/index2.htm), Luettu 30.10.2006.
- Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen esite. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/esite_uusi_sisus.pdf>](http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/esite_uusi_sisus.pdf), Luettu 30.10.2006.
- Kivistö, T. & Paakkinen, P. 2006. Älä kohota aatteen lippua, se kiedotaan arkkusi ympärille. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/kivisto&paakkinen_gradu.pdf>](http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/kivisto&paakkinen_gradu.pdf), Luettu 30.10.2006.
- Kohti aktiivista kansalaisuutta. Kansalaisyhteiskunta 2006 -toimikunnan raportti. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:14. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.oikeusministerio.fi/julkaisut/2005/14/)

- <www.om.fi/34782.htm>, Luettu 30.10.2006.
- Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Suomen Säädöskokoelma, laki 452/96 asetus 455/96. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/1996/19960062.pdf>>, Luettu 30.10.2006.
- LOPS 2003, Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf>, Luettu 10.1.2007.
- Lukiolaki 1998/629 ja Lukioasetus 1998/810. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.finlex.fi>> Luettu 30.10.2006.
- Opetusministeriö. Yliopistokoulutus ja sen kehittäminen. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/?lang=fi>>, Luettu 30.10.2006.
- Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hanke. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-_yhteisoellinen_koulu_hanke/index.html>, Luettu 30.10.2006.
- Perusopetuslaki 1998/628 ja Perusopetusasetus 1998/852. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.finlex.fi>>, Luettu 30.10.2006.
- PISA 2003. Kansainvälisten oppimistulosten arviointiohjelma. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.jyu.fi/ktl/pisa/>>, Luettu 30.10.2006.
- POPS 2004. Perusopetuksen perusteet. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.opf.fi/info/ops/>>, Luettu 10.1.2007.
- Savonlinnan normaalkoulun kansalaisvaikuttamisohjelma. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/SAVONLINNA_kansalaisvaikuttamisohjelma_2005_2006.pdf>, Luettu 30.10.2006.
- Suomen harjoittelukoulujen yhteistyöverkosto eNorssi. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.enorssi.fi/>>, Luettu 10.1.2007.
- Suomen kuntalaki 17.3.1995/365. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.finlex.fi>>, Luettu 10.1.2007.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 2§. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.finlex.fi>>, Luettu 10.1.2007.
- Suutarinen, S. 2006a. Kansalaiskasvatuksen alasajo vasemmistoaallon jälkeen 1900-luvun lopussa – Suomi kansalaiskasvatuksen autiomaana 2000-luvulle. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/Kansalaiskasvatuksen_autioma.pdf>, Luettu 30.10.2006.
- Tilastokeskus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/2004/khak_2004_2005-12-16_tie_001.html>, Luettu 30.10.2006.
- Wiberg, M. 2005. Suomalaisen demokratian tila ja kehittämistarpeet. Teoksessa U. Gabriellson (toim.) TUTKAS 2005/1. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.eduskunta.fi/tutkas/tutkasjulk0105.pdf>>, Luettu 30.10.2006.
- Yliopistolaki 1997/645 ja yliopistoasetus 1998/115. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.finlex.fi>>, Luettu 30.10.2006.

Lehtiartikkelit:

- Helsingin Sanomat 25.9.2006 (kotimaa)
Helsingin Sanomat 26.9.2006 (pääkirjoitus)

Helsingin Sanomat 8.10.2006 (mielipide)
Helsingin Sanomat 11.10.2006 (mielipide).

Taulukot:

- Taulukko 1. Normatiivisten demokratiateorioiden taulukko (Setälä 2003, 16)
Taulukko 2. Äänestysprosentteja eri vaaleissa 1976–2004 (StatFin2006)
Taulukko 3. Äänestysprosentit Helsingin kunnallisvaaleissa 2004 ja niissä tapahtunut muutos edellisiin vaaleihin (2000) verrattuna eri ikäryhmien, asuinalueiden ja sosio-ekonomisen statuksen mukaan
Taulukko 4. Nuorten kokemus vaikuttamismahdollisuuksistaan kouluissa kansainvälisen vertailun valossa (IEA/CIVICS Koulutuksen tutkimuslaitos 2001, 38)
Taulukko 5. Osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuus Jyväskylän normaalikoulussa

Kuviot:

- Kuvio 1. Nuorten arkipäivään sisältyvät oppimisympäristöt (Aittola 1998, 176)
Kuvio 2. Valtakunnallisen hankkeen verkostumiskaavio
Kuvio 3. Kolmikantayhteistyön malli
Kuvio 4. Hankkeen kokonaisarvioinnin nelivaiheinen prosessi
Kuvio 5. Kimmo Kotron laatima kansalaisvaikuttamisen puumalli

Liite I. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma.

(saatavilla www-muodossa: <<http://www.vn.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/kansalaisvaikuttaminen/fi.jsp>>, luettu 23.1.2007.)

Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma edistää aktiivista kansalaisuutta, kansalaisyhteiskunnan toimintaa, kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista ja edustuksellisen demokratian toimivuutta.

Ohjelman tavoitteena on lisätä kansalaisten äänestysaktiivisuutta sekä parantaa kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksia myös vaalien välillä. Erityistä huomiota kiinnitetään niihin kansalaisryhmiin, joiden vaikuttamis- ja osallistumisaktiivisuuden taso on ollut alhainen.

Politiikkaohjelmaa toteuttavat oikeusministeriö, opetusministeriö, sisäministeriö, valtiovarainministeriö ja valtioneuvoston kanslia. Käynnissä on parikymmentä hanketta tai muuta kehitys- ja tutkimusprosessia. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman sisältö hyväksyttiin valtioneuvoston yleisistunnossa 7. huhtikuuta 2005 osana hallituksen strategia-asiakirjaa koskevaa periaatepäätöstä.

Ohjelman keskeiset tavoitteet tiivistyvät neljään kokonaisuuteen:

1. Koulu ja oppilaitokset tukevat kasvua aktiiviseen ja demokraattisen kansalaisuuteen elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti. Suomen kansalaisuuden ohella kasvatuksessa tulee ottaa huomioon EU:n kansalaisuus ja maailmankansalaisuus.
2. Kansalaisyhteiskunnan juridiset ja hallinnolliset toimintaedellytykset ovat kansalaistoiminnan kannalta suotuisia ja ajanmukaisia. Kolmannen sektorin tutkimus-, koulutus- ja kehittämispalveluita kehitetään.
3. Perinteisiä ja uusia kansalaisvaikuttamisen kanavia ja mahdollisuuksia kehitetään niin, että ne tukevat kansalaisten täyttä osallistumista yhteisöjen ja yhteiskunnan toimintaan. Hallinnolla on tar-

peelliset työkalut ja asenteellinen valmius keskusteluun kansalaisten kanssa.

4. Edustuksellisen demokratian rakenteet ja käytännöt toimivat hyvin kaikilla päätöksenteon tasoilla ja niissä otetaan huomioon tapahtuvat suuret yhteiskunnalliset muutokset tietoyhteiskunnasta globaalistumiseen.

Ohjelman johto:

Ohjelmaa koordinoiva ministeri: Oikeusministeri Leena Luhtanen

Ministeriryhmä: Oikeusministeri Leena Luhtanen,
puheenjohtaja
Opetusministeri Antti Kalliomäki
Alue- ja kuntaministeri Hannes
Manninen
Kulttuuriministeri Tanja Saarela
Toinen valtiovarainministeri
Ulla-Maj Wideroos

Ohjelmajohtaja: Seppo Niemelä, Oikeusministeriö.

Lisää tietoa ohjelman vastuuhenkilöistä: Valtioneuvoston hankerekisteri – HARE

Liite 2. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen järjestämät seminaarit ja kokoukset eNorssiin kirjattujen raporttien mukaan.

Ohjausryhmän kokoukset:

- 20.8.2004 Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella.
- 16.2.2005 Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella.
- 20.10.2005 Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan oppimiskeskus Minervassa.
- 27.4.2006 Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella.
- 15.3.2007 päätösseminaarin yhteydessä Valkoisessa salissa, Helsingissä.

A. Etelä-Suomen alue (Helsinki, Hämeenlinna, Tampere, Rauma ja Turku)

1) Alueseminaarit

- 7.10.2004 Helsingin yliopiston Viikin normaalikoululla
- 15.12.2004 Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella
- 9.3.2005 Hotelli Arthurissa Helsingissä
- 16.09.2005 Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella
- 14.11.2006 ”Kansankynttilästä yhteiskunnan kehittäjäksi” -seminaari Helsingin Yliopiston päärakennuksessa

2) Paikallinen toiminta:

- 8.2.2005 Kokoontuminen Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella

- 15.9.2005 Kansalaisvaikuttamisen toripäivä Helsingin Normaalilyseolla
- 15.9.2005 Kansalaisvaikuttamisen toripäivä Viikin Normaalikoululla
- 16.9.2005 Kansalaisvaikuttamisen toripäivä Helsingin soveltavan kasvatustieteen laitoksella
- 1.9.2006 Uusien opiskelijoiden kansalaisvaikuttamisiltapäivä Helsingin soveltavan kasvatustieteen laitoksella

B. Keski- ja Itä-Suomen alue (Jyväskylä, Joensuu, Kokkola ja Savonlinna):

1) Alueseminaarit

- 4.11.2004 Jyväskylän normaalikoululla
- 12.5.2005 Savonlinnan normaalikoululla
- 3.10.2005 Joensuun normaalikoululla
- 5.-6.10.2006 Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksella/Savonlinnan lyseon lukiolla

2) Paikallinen toiminta

- 3.10.2005 Kansalaisvaikuttamisen teemapäivä Joensuun normaalikoululla
- 13.12.2006 Kansalaisvaikuttamisen teemapäivä aineenopettajakoulutuksessa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella

C. Pohjois-Suomen alue (Oulu, Kajaani ja Rovaniemi):

1) Alueseminaarit

- 21.9.2004 Oulun normaalikoululla
- 6. ja 16.2.2006 Osallistu ja vaikuta -seminaari Oulun normaalikoululla
- 7.12.2006 Oulun Edenissä

2) Paikallista toimintaa

- 23. ja 30.3.2006 ”Opettaja kansalaiskasvattajana” -seminaari Kajaan normaalikoululla ja opettajankoulutuslaitoksella.

D. Vasagruppen (ruotsinkielinen opettajankoulutus):

- 14.10.2004, Lärarutbildningen och medborgarinflytande Vasagruppen Seminarium, Vasa Övningsskola.
- 28.5.2005, Seminariet Demokrati och skola – Lärarutbildningen och medborgarinflytandet, Åbo Akademi i Vasa.

Raportit kaikista edellä mainituista tapahtumista saatavilla www-muodossa: <<http://www.enorssi.fi/>>, luettu 23.1.2007. Kaikista hankkeen teemaa sivuavista tapahtumista ei kuitenkaan laadittu raporttia eNorssiin. Esimerkkejä tällaisista tapahtumista ovat Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton Tampereella 8.10.2004 sekä 11.11.2006 järjestämät Vaikuttava opettaja I & II -seminaarit, sekä Helsingin soveltavan kasvatustieteen laitoksella 30.5.2006 järjestetty kansalaisvaikutaminen opinnäytetyön aiheena -seminaari.

Liite 3. Haastateltujen valikoiminen sekä jakautuminen toimija-alueittain ja -ryhmittäin.

Haastateltavat valittiin yhdistetyn lumipallo- ja eliittiotannan perusteella. Lumipallo-otanta perustuu aluksi avainhenkilöiden varaan. Avainhenkilöt ohjaavat omasta mielestään hyödyllisten haastateltavien luo. Vastaavasti eliittiotannassa haastateltaviksi valitaan henkilöt, joilta oletetaan saatavan eniten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tämän kartoituksen avainhenkilöinä toimivat aluekoordinaattorit, joita pyydettiin ehdottamaan haastateltaviksi alueeltaan hankkeessa informaation saannin kannalta hyödyllisiä toimijoita.

Haastatellut jakautuivat toimija-alueittain seuraavalla tavalla. Yhteensä 43 haastatellusta kolme edusti valtakunnallisia sidosryhmiä, 23 henkilöä Etelä-Suomen aluetta, 14 Keski- ja Itä-Suomen aluetta sekä kolme Pohjois-Suomea. Ruotsinkielisestä koulutuksesta ei haastateltu yhtään toimijaa.

Haastatellut voidaan jakaa vastaavasti myös toimijaryhmiin:

- 1) Normaalikouluista haastateltiin yhteensä 18 toimijaa, joista kaksi olivat rehtoreita, 15 lehtoreita ja yksi opinto-ohjaaja.
- 2) Opettajankoulutuslaitoksista haastateltiin yhteensä 14 toimijaa, joista viisi oli professoreita, seitsemän yliopistonlehtoria/lehtoria sekä kaksi muuta henkilökuntaa.
- 3) Opiskelijoilta kerättiin yhteensä 8 haastattelua, joista kaikki haastateltavat olivat opintojensa loppuvaiheessa olevia luokanopettaja opiskelijoita.
- 4) Sidosryhmistä kerättiin yhteensä 3 haastateltua.

Haastattelut kerättiin 1.10.2005–1.12.2006 välisenä aikana. Haastattelut toteutettiin muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta yksilöhaastateluina toimijoiden omissa toimipisteissään. Haastattelut kestivät 30 minuutista 90 minuuttiin, keskimäärin 45 minuuttia.

Liite 4. Kysymyslomake

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja eli haastatte-
luissa edettiin etukäteen valittujen teemojen ja niitä tarkentavien ky-
symysten pohjalta. Haastattelurunko koostui yhteensä neljästä tee-
masta. Etukäteen valittujen teemojen lisäksi haastattelun loppuun oli
varattu haastateltavalle vapaa puheenvuoro kommentoida mitä tahan-
sa hankkeeseen tai kansalaisvaikuttamiseen liittyvää teemaa.

A. Toimijan oma suhde kansalaisvaikuttamiseen opettajankoulutuk-
sessa

- Onko käsite mistä yhteydestä tuttu?
- Miten päätyi hankkeeseen mukaan?

B. Hankkeen käynnistyminen ja leviäminen

- Minkälaiset edellytykset oppilaitoksessa/organisaatiossa oli ole-
massa hankkeen toteuttamiselle (resurssit, osallistujat)?
- Onnistuiko hanke leviämään? Lähtikö toimintaan mukaan uusia ih-
misiä? Onko toiminta henkilöitynyt?

C. Hankkeen tiedottaminen ja toiminta

- Onko hankkeen tiedonkulku onnistunut eri toimijoiden välillä/
oman oppilaitoksen/organisaation sisällä?
- Onko hankkeen järjestämä toiminta hyödyttänyt kansalaisvaikutta-
misteeman esille nostamisessa/juurruttamisessa arkeen?
- Onko hanke toiminnallaan onnistunut vaikuttamaan opettajankoulu-
tuksen opetussuunnitelman perusteisiin/ koulun toimintakulttuuriin?

D. Tulevaisuus

- Millaisia odotuksia/toiveita kansalaisvaikuttamisteeman suhteen tu-
levaisuudessa?
- SWOT: Mitkä ovat tällä hetkellä mielestäsi hankkeen 1) vahvuudet,
2) heikkoudet, 3) mahdollisuudet, 4) uhat? Millä tavoin vahvuuksia
voitaisiin hyödyntää ja heikkouksia poistaa?

E. Vapaa sana

SAMMANDRAG

Allmän bedömning om projektets genomförande

Målet med projektet Medborgarpåverkan inom lärarutbildning var från första början:

1. att stärka samhällliga kunskapers och funderingars andel i lärarutbildningen i de innehåll som är gemensamma för alla som utbildas,
2. att bedöma och utveckla lärarutbildningsenheters deltagarkultur och
3. att utveckla alternativa modeller för skolornas deltagarkultur genom övningsskolornas praxis.

Allmänt taget kan projektet ses som lyckat på många sätt. Även om projektet inte nådde de stora massorna, upplevde man det som en välkommen erkänsla för det viktiga fostringsarbete som görs i skolorna. Deltagarna tyckte att projektets tyngdpunkter och teman var intressanta, meningsfulla och nära deras eget arbete. Med undersökningar och evenemang lyckades man väcka tidvis omfattande och djuplodande diskussion om lärarens roll som modell och mentor för medborgerlig påverkan.

Om projektet bedöms i relation till de tre ovannämnda målen, kan man konstatera att projektet till stora delar också har blivit efter sina ursprungliga mål. Med undantag av några nya enstaka studieavsnitt förblev det samhällliga materialets andel så gott som oförändrad i examensfördringarna. Innehållet i lärarstuderandes studier beaktar bra såväl individens tillväxt och inläring som inläringen och undervisningen av ämnesspecifik information. Däremot förekommer främjandet av medborgarpåverkan i examensmålen närmast på det allmänna planet, och det är ofta helt beroende på enskilda lärares intresse huruvida studieinnehåll och praxis som stöder medborgarpåverkan tas upp i studierna.

Orsakerna till att man inte kunnat nå projektets ursprungliga mål kan sökas på många håll. För det första: från att ha varit en idé som skulle beröra hela lärarutbildningsfältet inskränktes projektet till universitetens övningsskolor och en relativt liten grupp lärare som arbetar vid institutioner för lärarutbildning. Att få till stånd en aktivering och förändring i enlighet med projektets helhetsmål skulle ha förutsatt att en större grupp aktörer skulle ha bundits till projektets mål. Det här är lättare sagt i efterhand än gjort på förhand, för uppfattningen om vem som ska främja medborgarpåverkan i skolorna styrs kraftigt av rådande praxis i skolans verksamhetskultur.

Ofta förstås främjandet av medborgarpåverkan i skolorna närmast som organisationsverksamhet, samhällslära och undervisning om parlamentariska sätt att verka. Då blir närmast de personer utplockade till uppgifterna som upplever tillväxten till delaktighet och aktivt medborgarskap personligt eller sitt eget läroämne som en mission. I framtiden är utmaningen alltså att öppna begreppet medborgarpåverkan som en del av en mera omfattande växelverkan mellan individen, kulturen, miljön och samhället. I medborgarpåverkan är det inte bara fråga om ett tunt lager av historia och samhällslära, utan det är fråga om ett pedagogiskt tänkesätt och metod som berör varje lärare och lärarutbildare oberoende av utbildningsstadium eller läroämne.

För det andra borde tidsspannet ha varit mycket längre för att uppnå projektets ursprungliga mål. Man borde ta Cuban (1992, 216–219) på allvar när han påpekar att en läroanstalts verksamhetskultur

inte är ett resultat av sammanträffanden utan en självreglerande mekanism som har uppstått till följd av en lång utveckling och som istället för förändring strävar efter att bevara sin egen kontinuitet. Om det inte går att hitta en idé eller ett språk för vardagens pedagogiska visioner, brukar skolans verksamhetskultur till och med avvisa och motarbeta förändringstendenser. Som redan Z. J. Cleve konstaterade brukar icke pedagogiska tillvägagångssätt dö av sig själva i skolorna (se Salminen 2002, 303).

När det gäller projektet om medborgarpåverkan lyckades de aktörer som redan hade tillvägagångssätt som var parallella med medborgarpåverkan göra projektet till en naturlig del av sin egen verksamhet. Inom projektet kunde till exempel universitetens normalskolor ta fram olika tillvägagångssätt och inlägg om hur elevernas påverkansmöjligheter och delaktighetsmedvetande kan främjas i vardagen. Därremot såg man ingen naturlig plats för medborgerlig påverkan på lärarutbildningsinstitutioner eller ämnesinstitutioner.

Att utveckla och upprätthålla verksamhet och tillvägagångssätt kräver också alltid en egen satsning. Det tar tid att strukturera begreppen och förvandla dem till verksamhet. Tid är en fråga om organisation. I skolvärlden borde inte ansvaret för organisationen vältras över på enskilda lärare, studerande och lärarutbildare. I stora, viktiga och gemensamma ärenden borde ansvaret vara gemensamt. Det beror mycket på läroanstaltens ledning och undervisningsförvaltningen om en enskild läroanstalt, lärare och utbildare vågar pröva nya slags tillvägagångssätt som främjar medborgarpåverkan. Förutom psykisk uppmuntran måste man också säkerställa de funktionella resurserna. Man kan inte förutsätta att en läroanstalt samtidigt och med samma resurser kan genomföra flera projekt i stil med medborgarpåverkan som berör hela anstalten. Om medborgerlig påverkan också i fortsättningen upplevs som ett viktigt insatsområde, måste man hitta utrymme för den i läroanstalternas vardag.

Även om kontinuiteten är ett villkor för förändring, förutsätter främjandet av temat medborgarpåverkan inte att verksamheten ska fortsätta helt oförändrad efter projektets slut. Det lönar sig inte att slösa redan små resurser på tillvägagångssätt som känns överksamma

och oändamålsenliga, utan från verksamheten borde väljas de tillvägagångssätt som konstaterats vara viktiga, meningsfulla och fungerande. Som ett exempel på ett nyttigt och lyckat experiment såg man de aktionsdagar som medborgarorganisationerna och de lokala beslutsfattarna ordnade tillsammans. En bra ordnad temadag utgör en bra motvikt till vardagen. Å ena sidan borde man inte se det medborgerliga påverkanen enbart som från vardagen lösryckta aktioner utan som ett värdefullt verksamhets- och tänkesätt som ingår i vardagen.

I framtiden kunde ett förnuftigt insatsområde vara att utnyttja elevkårer och studentorganisationer alltmera som en kanal till växelverkan mellan personal och studerande. Å andra sidan måste man samtidigt ta i beaktande att man inte kan belasta dessa organ, som baserar sig på studerandenas och elevernas frivillighet, med överdrivna eller för ensidiga uppgifter och ansvar. Elevkårs- och studentorganisationsverksamheten har mycket mångsidiga funktioner och mål som inte alltid kan knytas till administrativa intressen. Om målet är att skapa förtroende och gemensamt socialt kapital, borde man försöka studera barns och ungdomars samhälleliga verksamhet från en så liberal synvinkel som möjligt. Tillvägagångssätt som främjar ”rätt slags” aktivitet, medvetenhet och delaktighet aktiverar, väcker och engagerar ofta bara de medborgare som redan är intresserade av samhällelig påverkan ”på rätt sätt”.

Den sista anmärkningen gäller målens rimlighet. Det är alltid lätt att kräva att skolorna och lärarutbildningen ska främja och utveckla diverse saker. I en tid, då man kontinuerligt håller på att tränga in nya saker i skolorna, är det lätt hänt att förändringarna bara förblir retorik som inte berör det egentliga skollivet.

Som Cochran-Smith (2003) konstaterar karakteriseras utvecklingsdiskussionen om lärarutbildningen ofta snarare av dikotomier, myter och minnesförlust än reflexiv och kritisk analysering av lärararbetets olika samhälleliga dimensioner. Man borde också beakta att lärarutbildningen inte är ett från samhället separat område utan lärarutbildningen styrs också alltid av de förhoppningar som riktas mot det utifrån. Enligt den av statsrådet godkända utvecklingsplanen om utbildning och forskning och statsrådets principbeslut 7.4.2005 om struktu-

rell utveckling av det offentliga forskningssystemet ska universitetsutbildningen fokusera på att³³

- främja verksamhetens kvalitet, effektivitet och internationella konkurrenskraft vid universiteten och vidta därtill anknutna strukturella utvecklingsåtgärder,
- stärka forskarutbildningen och forskningens förutsättningar,
- utveckla urvalet av studerande,
- utveckla styrningen av universitetsundervisningen och studiehandledningen,
- verkställa examensreformen på ett högklassigt sätt,
- utveckla lärarutbildningen,
- utveckla ett informationssamhälle som baserar sig på utbildning och forskning,
- verkställa hälsoprogrammet,
- stärka nya tillväxtområden (biovetenskaper, nanovetenskaper),
- främja hållbar utveckling,
- främja utnyttjandet av forskningsresultaten,
- främja den samhälleliga verkningsfullheten.

Även om lärarutbildningen har nämnts på listan som ett särskilt utvecklingsobjekt, innehåller listan flera sådana utvecklingsobjekt som också inverkar på lärarutbildningens utvecklingsmål. I sista hand är det väsentligt på hur många punkter man kommer att fokusera inom lärarutbildningen och hurdana innehåll och betydelser dessa tyngdpunkter i praktiken får. Blir den medborgerliga påverkans innehåll tillräckligt bra beaktade i lärarutbildningen? Under en hur lång tid kommer lärarutbildningens samhälleliga verkningsfullhet att studeras? Kommer man att belöna de sökandes tidigare aktiva deltagande i medborgarsamhällsverksamhet i urvalet av studerande? Ger de många utvecklingsplanerna studerandena och personalen tid för samhällelig diskussion eller medborgerlig påverkan vid sidan om studier och arbete?

³² <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/?lang=fi>.

Dessutom torde det vara förnuftigt att erkänna att främjandet av medborgerlig påverkan inte är – och aldrig kan vara – enbart i händerna på lärarutbildningen eller utbildningssystemet. Utvecklingen till medborgarskap börjar redan i ett mycket tidigare skede än skolan. Det kan konstateras att hemmen fortfarande spelar en viktig roll i medborgarnas politiska socialisering. Man borde inte glömma att deltagandet i olika fritidssysselsättningar också har en pedagogisk roll vid sidan om privata och offentliga utbildningsinstitutioner. Den samhälleliga medvetenheten, aktiviteten och delaktigheten kan väckas på växtunderlag som betraktas till och med mycket nonformella och icke-samhälleliga (Löfström 2005, 52).

Åtgärdsförslag

Det finns ingen enda metod för att främja medborgarpåverkan i lärarutbildningen. De bästa idéerna och modellerna för medborgarpåverkan uppstår och utvecklas organisationsmässigt. Det är också svårt att avgränsa motiven för verksamheten. Man kan gå med i verksamheten uppmuntrad av en kollega, vän eller chef, men å andra sidan kan man lika väl bli sporrad till påverkan av ett sätt att tänka och verka som man lärt sig hemma som av en starkt upplevd oförrätt. Även om påverkan alltid förutsätter information om påverkandets innehåll och medel, kan färdigheterna för medborgerlig verksamhet eller orsakerna till att delta i politik väckas av aktiviteter som upplevs som mycket opolitiska och individinriktade.

I stället för aktion verkar utmaningen för medborgerlig påverkan snarare ligga i hur det medborgerliga påverkandet identifieras och erkänns i dagens teknologiserade och globaliserade samhälle. Det är frågan om hurdan verksamhet man kan sätta värde på i samhället. Det är just vissa åtgärdsförslag i anknytning till värdesättande som man dristar sig till att föreslå i slutet av rapporten på basis av projektet 'Medborgerlig påverkan i lärarutbildningen'.

1. Man måste reservera tid för gemensam diskussion och påverkan.

I många läroanstalter har man reserverat tid för gemensam diskussion endast under möten där man ska fatta beslut. Demokratin är ändå värdefull just i dialogen före beslutet. Vid läroanstalter borde man också reservera tid för en mera omfattande, för hela gemenskapen öppen diskussion och aktivitet vid sidan om undervisningen. Nycklarna till läroanstaltsdemokratins innehåll i hög grad av läroanstaltens ledning och personal.

2. Studerandenas och lärarnas möjligheter och kanaler för påverkan måste tas fram tydligt.

Det finns en ring mellan kunskap och intresse som kan vara positiv eller negativ. Medvetenheten om och tron på egna påverkansmöjligheter aktiverar människan att agera och ta reda på saker. Om man saknar kunskap om sina egna påverkansmöjligheter eller om man inte tror på dem, försvagas också intresset för att påverka. Påverkansmöjligheterna och kanalerna borde vara lätta att närma sig och att använda.

3. Ämnesföreningarnas och elevkårernas ställning måste etableras som en del läroanstaltens system för beslutsfattande.

Att elever och studerande blir hörda och att de kan ta del i det beslutsfattande som gäller dem själva får inte enbart vara beroende av ledningens välvilja. Bara äkta påverkansmöjligheter kan motivera elever och studerande att påverka. Även om man inte kan överlåta den utbildningsmässiga/pedagogiska makten till den som skall utbildas/fostras, finns det inom varje utbildningsstadium sådana gemensamma ärenden där hela gemenskapen drar nytta av att alla aktörer görs delaktiga i beslutsfattandet.

4. Samhälleligt engagemang och samhällelig aktivitet måste tas i beaktande i lärarutbildningens inträdesprov.

Den tidigare skolframgången ses ofta som en faktor som förutsäger väl de kommande studiernas framskridande. Om målet emellertid är

att betona lärarens profil som en modell och mentor för medborgerlig påverkan, är enbart ämnesvitsord och flervalssuppgifter en otillräcklig mätare för att bedöma lämpligheten som lärare. Man borde få erfarenhetspoäng för aktivt deltagande och påverkan i samhället på samma sätt som för annan arbetserfarenhet eller fritidsverksamhet.

5. Medborgarorganisationer och det omkringliggande samhället måste utnyttjas allt mera inom undervisningen.

Skolan är inte ett område som är skilt från samhället utan en fast och central del av samhället. Läroanstalterna kan som bäst öppna olika utsikter till fälten för samhällelig påverkan och hjälpa eleverna att finna meningsfulla och etiskt hållbara former för deltagande och påverkan.

6. Den samhällliga verksamheten måste tas i beaktande i studierna och deras bedömning.

Medborgarkunskap kan studeras och läras ur en bok, men verkliga medborgarfärdigheter och medborgarattityder kan bara byggas upp genom gemensamt agerande. I praxis för bedömning av undervisning och studier borde man också betona betydelsen av grupparbete vid sidan om individbedömning. Dessutom borde inläringen av medborgarfärdigheter identifieras också i sådana sammanhang där den inte direkt är bunden till tillägnet av studieinnehåll. Deltagande i skötsel av gemensamma ärenden utvecklar de färdigheter som förutsätts av läraren på samma sätt som behärsandet av uppgiftsinnehåll.

7. Den samhällliga pedagogikens didaktik måste utvecklas som en del av lärarutbildningen.

Omfattande samhällliga förändringar, såsom teknologiseringen och globaliseringen, har förändrat medborgarnas kanaler för deltagande och påverkan. För att förstå den förändrade verksamhetsmiljön och uppfatta de egna påverkansmöjligheterna måste undervisningen ha en ny slags, ännu mera tvärvetenskaplig och kritisk förmåga att studera hur den samhällliga delaktigheten och aktiviteten uppstår.

8. Den utbildningspolitiska och samhällliga diskussionens andel skall stärkas i lärarstudierna.

Omfattande samhällliga förändringar kommer till synes också i skolorna. Lärarens roll som den lokala experten inom pedagogik och utbildning betonas ytterligare i framtiden. Den traditionella idén om opartiskhet får inte hindra läraren att verka för gemensamma ärenden. Läraren är en slags modell för medborgerlig påverkan. Som bäst kan läraren till och med vara en mentor för medborgerlig påverkan. Det samhällliga diskussionens andel måste också stärkas så att kommande lärare blir medvetna om denna sin roll.

9. Samarbetet mellan lokala, regionala och nationella lärarutbildningsnätverk måste intensifieras.

De lokala, regionala och nationella nätverk för medborgerlig påverkan som kom till under projektet upplevdes som en bra metod att distribuera kunskap och kompetens. Arbetet med ett gemensamt intresse skapar delad expertis och bygger upp ett kollegialt stödnätverk. Man borde stödja bevarandet och utvecklandet av nätverken också efter projektets slut.

SUMMARY

General assessment of the outcome of the project

The national “Promoting Citizenship and Civic Activity in Teacher Education” project aimed to:

- 1) make social awareness and discussion a more prominent part of the teacher training content common to all students,
- 2) evaluate and develop the culture of participation in teacher training units, and
- 3) use training schools’ procedures to develop alternative models for participation at school.

Generally speaking, the project succeeded in many ways. Although it did not reach the masses, it was considered a welcome recognition of the important educational work carried out in schools. Participants found the topics and themes to be both interesting and meaningful and to pertain to their work. The studies and events often managed to generate extensive and deep discussion about the teacher’s role as a model and mentor for civic activity.

However, in light of the three goals mentioned above, the project can also be said to have fallen short of its original objectives in many ways. Apart from a few courses, the share of social content in degree

requirements remained largely unchanged. The growth and learning of individuals, as well as learning and teaching in individual disciplines, are well represented in the studies of future teachers. The promotion of civic activity, on the other hand, is treated on a very general level in degree requirements. Whether study content and procedures that support civic activity are brought up often depends on the interest shown by individual teachers.

Several explanations can be offered for the failure of the project to achieve its objectives. Firstly, the idea of a project that would encompass teacher training as a whole shrank to one involving teachers from university training schools and some from teacher training departments. Putting into practice the activities and changes laid out in the overall project objectives would have called for more participants who were committed to the objectives. In retrospect, this is easier said than done: the practices adopted in school cultures strongly influence the notion of who is responsible for promoting civic activity at school.

The advancement of civic activity is often likened to organisational activities, insight into social issues and instruction in parliamentary influence methods. As a result, the tasks often attract people who experience growth towards participation and active citizenship as a personal mission or one inherent in their discipline. The challenge for the future is to analyse the concept of civic activity as a part of a wide-ranging interaction involving the individual, culture, environment and society. Civic activity is more than just a thin slice of history and social studies; it consists of an educational philosophy and operating model that affect all teachers and teacher trainers irrespective of their educational level or discipline.

Secondly, achieving the original objectives would have required a much longer time span. We should pay close attention to Cuban's observation (1992, 216–219) that the operating culture of an educational institution does not come into being by chance. It is a self-regulating mechanism that has developed over a long period of time and aims to preserve its continuity rather than instigate change. If educational visions and everyday activities do not meet, the operating

culture of schools often chooses to reject or oppose change efforts. As Z. J. Cleve once said, unpedagogical practices tend to die out on their own in schools (see Salminen 2002, 303).

In this project, those of the participants who had earlier adopted practices involving civic activities were able to make the project a natural part of their work. For example, university teacher training schools produced a number of practices and statements concerning ways to promote students' influence opportunities and their awareness of participation options. In contrast, teacher training and academic departments found no natural role for civic activity.

Work is also needed to develop and maintain operations and practices. Merely analysing concepts and putting them into practice requires time. This, in turn, is a matter of organisation. However, the school world should not make organisation the sole responsibility of individual teachers, students and teacher trainers. When dealing with extensive, important and shared matters, responsibility should be a joint affair. Whether individual schools, teachers and trainers venture to try out new, civic activity-promoting activities depends largely on educational administration and the schools' management. In addition to mental encouragement, they must be assured of having the necessary resources at their disposal. It is unreasonable to assume that a single educational institution could simultaneously carry out several institution-wide civic activity projects without any additional resources. If civic activity is deemed an important field also in the future, it must be encouraged in the everyday routines of educational institutions.

While change requires continuity, the promotion of civic activity does not automatically mean that activities must continue unchanged after the project. Instead of wasting limited resources on dysfunctional and pointless procedures, activities should be analysed to pick out the practices that are felt to be important, meaningful and functional. For example, the action days arranged jointly by NGOs and local decision-makers were found to be a useful and successful experiment. A well-arranged thematic event is a welcome counterweight to everyday routines. However, civic activity should be more than just non-routine

events; it should involve valuable operating models and philosophies that are an inherent part of everyday work.

One field that merits emphasis in the future is the bolder use of student unions and student organisations as interaction channels for staff and students. However, these bodies, based on voluntary student activities, must not be loaded with excessive or too one-sided tasks and responsibilities. Student union and student organisation activities have many functions and objectives that cannot always be linked to administrative goals. If the goal is to build trust and create shared social capital, the communal activities of children and young people should be examined from as liberal a point of view as possible. Practices that only encourage “the right kind of” activity, awareness and participation often activate, inspire and attract only those citizens who at the outset show “the right kind of” interest in civic activity.

The last comment concerns the reasonableness of objectives. It is easy to require schools and teacher training to develop and promote a variety of matters. However, at a time in which schools are continuously saddled with new tasks, changes can easily remain just talk instead of influencing actual work done in schools.

As Cochran-Smith (2003) points out, the development discussions carried on in teacher training are often characterised by dichotomy, myths and amnesia instead of reflective and critical analyses of the social dimensions involved in teaching. Teacher training is not detached from the rest of society; it is always controlled by expectations from the outside. The development plan for education and research approved by the Government and the Government resolution on the structural development of the public research system, passed on 7 April 2005, define the following areas that university education should focus on in the coming years:³³

- promoting the quality, impact and international competitiveness of universities, and dealing with related structural development measures,

³³ <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/?lang=en>.

- enhancing researcher training and ensuring the prerequisites for research,
- developing student selection,
- developing university teaching and study guidance,
- ensuring high-quality implementation of degree reforms,
- developing teacher training,
- developing the information society in the areas of education and research,
- implementing a health programme,
- boosting new growth areas (biosciences, nanosciences),
- fostering sustainable development,
- advancing the use of research results,
- promoting social impact.

While teacher training is listed as a separate target of improvement, many other items on the list also affect the development objectives of teacher training. One of the essential questions is the number of fields that future development will focus on, as well as the practical content of the fields and the emphasis placed on them. Will content related to civic activity receive enough attention in teacher training? Over how long a time span will the social impact of teacher training be examined? Will student selection reward applicants for actively participating in civic activities in the past? Will all of the numerous development plans leave students and staff time to focus on social matters and civic activity on top of their work and studies?

On the other hand, it seems sensible to admit that the promotion of civic activity is not – and can never be – exclusively in the hands of teacher training, much less in those of the education system. Growth towards citizenship begins long before school age. Homes still have an important role in the political socialisation of citizens. In addition to public and private educational institutions, attention should also be paid to the role of hobbies in the development of participation. Social awareness, activity and participation may arise from growth environments that are considered to be highly non-formal and non-social (Löfström 2005, 52).

Proposals for measures

There is no panacea for promoting civic activity in teacher training. The best ideas and models arise and develop in individual organisations. It may also be difficult to determine the motivation for people taking part in activities. Participation may be encouraged by co-workers, friends or superiors, but also by a philosophy and behaviour learned at home or by a very strongly felt injustice. Although influencing always requires an understanding of the content and means of activities, readiness for civic activity or the reasons for taking part in politics may well arise from apolitical and individual-centred activities.

The challenge posed to civic activity appears to come less from practical operations than from the way in which civic activity is recognised and acknowledged in today's increasingly technology-oriented and global society. The question is: what kind of activities does society value? A list of proposed measures based on the "Promoting Citizenship and Civic Activity in Teacher Education" project seems a suitable way to round off this report.

1. Time must be reserved for joint discussion and activity.

In many educational institutions, joint discussions last only as long as the meeting at which decisions are made. Yet, it is precisely this dialogue preceding decisions that gives democracy its value. Alongside teaching, institutions should reserve time for more wide-ranging discussion and activities open to the whole community. The keys to democracy in educational institutions are to a great extent held by the management and staff.

2. The options and channels for teacher and student action must be clearly indicated.

Knowledge and interest interact in a cycle that can be either positive or negative. People are encouraged to act and look into matters if they are aware of their influence opportunities and believe in them. When this is not the case, they also show less interest in action. The channels and possibilities must be easily accessible and easy to use.

3. Student unions and organisations must be made part of the institutions' decision-making systems.

Ensuring that students are heard and that they can participate in the decision-making affecting them should not depend solely on the management's goodwill. Only authentic possibilities to influence can motivate students. Although power over education or upbringing cannot be handed over to the student, each stage of education has common topics in which the involvement of all actors will benefit the whole community.

4. Social participation and activity must be taken into consideration in the entrance examinations for teacher training.

Previous school achievements are often considered to predict the progress of future studies. However, if the goal is to emphasise the teacher's role as a model and mentor for civic activity, grades and multiple-choice exams alone will not give a sufficient indication of a person's suitability for the teaching profession. Active participation and action in society must be awarded experience points in the same way as other work experience or hobbies.

5. NGOs and the surrounding community must be involved to a greater extent in teaching.

The school is not separate from society but rather an inherent part of it. At best, educational institutions can provide new views on alternatives for social action and help students to find sensible and ethically sustainable forms of participation and influence.

6. Social activities must be taken into consideration in studies and study assessment.

Civic matters can be taught and studied from books, but real skills and attitudes can be acquired only through joint action. In addition to making individual evaluations, the assessment of teaching and studies should emphasise the significance of group activities. The acquisition

of civic skills should also be identified in contexts in which it is not directly linked to curriculum content. Taking part in the management of joint matters develops the characteristics required of teachers in the same way as the acquisition of new information.

7. Didactics of social education must be developed as a part of teacher training.

Extensive social changes, such as the increased use of technology and globalisation, have changed the channels for civic participation and influence. For students to understand the new operating environment and their own influence opportunities, teaching must take a new, increasingly cross-disciplinary and critical approach to the examination of the construction of social participation and activity.

8. Discussions about educational policies and social issues must be increased in teacher training.

Broad-based social changes affect the school as well. The teacher's role as a local expert in education and training will be further enhanced in the future. The traditional notion of impartiality must not prevent teachers from acting for the common good. Teachers are a model, at best a mentor, for civic activity. Discussions about social issues must be given a more prominent role in studies to ensure that teachers understand this role.

9. Cooperation between local, regional and national teacher training networks must be enhanced.

The local, regional and national civic activity networks created in the project were found to be a good way to distribute information and know-how. Dealing with issues of common interest creates shared expertise and builds a colleague support network. The maintenance and development of networks should also be supported after project completion.