

KANSALAISVAIKUTTAMISEN EDISTÄMINEN KOULUSSA JA OPETTAJANKOULUTUKSESSA

5

Historiallis-yhteiskuntatiedollisen
kasvatuksen tutkimus- ja
kehittämiskeskuksen tutkimuksia

JUKKA RANTALA
JARI SALMINEN

(toim.)

KANSALAISVAIKUTTAMISEN EDISTÄMINEN KOULUSSA JA OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Jukka Rantala & Jari Salminen (toim.)

Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen
tutkimus- ja kehittämiskeskus
HELSINKI

**Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen
tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5**

Tilaukset: Soveltavan kasvatustieteen laitos,
PL 9, 00014 HELSINGIN YLIOPISTO
Puhelin (09) 191 29604

ISBN 952-10-2939-0
ISSN 1459-5710

Sarja-asu ja taitto: Khora Oy
Paino: Hakapaino, Helsinki 2006

SISÄLLYSLUETTELO

Johdanto JUKKA RANTALA	7
OSA I Hankkeen arviointia	
Kansalaisvaikuttamishankkeen vaikuttavuus opettajan- koulutuksessa – vuoden 2005 toiminnan tarkastelua JUKKA RANTALA & PETTERI HANSEN	11
Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen väliarviointi toimijoiden näkökulmasta PETTERI HANSEN	26
OSA II Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa	
”Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa” – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä EIJA SYRJÄLÄINEN, VELI-MATTI VÄRRI, NELLI PIATTOEVA & ARI ERONEN	39
Lärarutbildaren – en deltagande förebild eller en förebild för deltagande? TOM GULLBERG	67
Politikointia opettajaopinnoissa – yrityksiä ymmärtää ryhmää yhteisöissä MATTI RAUTIAINEN	82

OSA III Koulu ja yhteiskunta kansalaisvaikuttamisen kenttänä

Koulu keskelle kylää? PAULI AROLA	88
Kansalaisen osallistumiskanavat yhteiskuntaopin kirjojen kuvaamina ARJA VIRTÄ	96
Kansalaisvaikuttamisella kouluun kohdistettuja säästöjä vastaan JARI H. K. VIRTANEN	108
Internet – demokratian lätäkkö URPO UUSITALO	114
Nuorisoryhmien poliittinen retoriikka yhteiskuntapoliittisen opetuksen haasteena KARI PAAKKUNAINEN	120
Liite: Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen ohjausryhmä ja aluekoordinaattorit	171

JOHDANTO

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tavoitteena on kehittää opettajankoulutuslaitosten, ainelaitosten ja harjoittelukoulujen toimintakulttuuria opiskelijoiden osallistumista ja kansalaisaktiivisuutta edistäväksi. Tavoitteen onnistuminen vaatii opettajankouluttajilta toimenpiteitä. Opettajankouluttajien tulee kannustaa tulevia opettajia osallistumaan. Parhaiten tämä onnistuu, kun opiskelijoille tarjotaan tilaisuus vaikuttaa omiin opintoihin osallistumalla opetussuunnitelmatyöhön, ainejärjestötyöskentelyyn tai yliopiston/ammattikorkeakoulujen hallintoon. Monet opintojaksot voidaan suunnitella sellaisiksi, että niissä harjoitellaan vaikuttamisen keinoja, esimerkiksi kanta-aottavien kirjoitusten laatimista tai kokoustekniikkaa. Opiskelijat kaipaavat myös tietoa päätöksentekomekanismeista ja kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksista.

Opettajankoulutukseen suuntautuva kansalaisvaikuttamishanke pyrkii edistämään kansalaisaktiiviseksi opettajaksi kasvamista mm. välittämällä aiheeseen perehtyneiden opettajien ja tutkijoiden puheenvuoroja ja tutkimuksia asiasta. Tämä teos jatkaa *Kansalaisvaikuttamisen opettajankoulutuksen haasteena* (2005) ja *Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen* (2005) -teosten sarjaa: tarjolla on opettajankoulutuksen sisältöihin ja toteutukseen sekä kansalaisvaikuttamisen ja koulun väliseen suhteeseen perehdyttäviä kirjoituksia. Kirjoit-

tajat ovat tutkijoita, opettajankouluttajia, opettajia ja kansalaisaktiivisteja, joilla on omakohtaisia kokemuksia ja näkemystä asiasta.

Teoksen aloittaa hankkeen toteutumista arvioivat kirjoitukset. Hankkeen pääkoordinaattori Jukka Rantala ja tutkimusavustaja Petteri Hansen arvioivat kolmivuotisen hankkeen toisen toimintavuoden antia. Kirjoituksessa tarkastellaan hankkeen toimintaa keskittyen alueseminaareihin.

Petteri Hansen arvioi omassa kirjoituksessaan hankkeen menestystä loka-joulukuussa 2005 tekemiensä haastattelujen pohjalta. Hankkeessa mukana olevat toimijat pitävät hankkeen päämääriä tärkeinä ja ovat sitoutuneet niihin. Samalla he kuitenkin näkevät hankkeen onnistumisen mahdollisuudet heikkoina. Hansenin mukaan nyt olisikin syytä keskittyä tukemaan hankkeen tavoitteiden mukaisten vallitsevien käytänteiden kehittämistä opettajankoulutuksessa.

Kirjan toinen osa keskittyy opettajankoulutukseen kohdistuvaan tutkimus- ja kehittämistyöhön. Tampereen yliopiston ja Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen tutkijat Eija Syrjäläinen, Veli-Matti Värri, Nelli Piattoeva ja Ari Eronen käsittelevät kirjoituksessaan opiskelijoiden käsityksiä opettajan roolista yhteiskunnallisena vaikuttajana ja heidän näkemyksiään koulutuksen merkityksestä sen vahvistamisessa. Heidän tutkimuksensa perusteella opettajankoulutus ei tarpeeksi tue opiskelijoiden kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi. Kirjoittajien mukaan tulevista opettajista pitäisikin opettajankoulutuksessa kitkeä alamaisuuden asenne ja saada heidät ymmärtämään merkityksensä yhteiskunnallisina vaikuttajina. Tämä vaatisi muutosta paitsi opettajankouluttajien ja opiskelijoiden asenteissa myös opettajankoulutuksen sisällöissä.

Hankkeen aluekoordinaattorit Tom Gullberg (ruotsinkielinen opettajankoulutus) ja Matti Rautiainen (Keski- ja Itä-Suomen alue) tarkastelevat kansalaisaktiivisuuden kehittämismahdollisuuksia opettajankoulutuksessa. Gullbergin selvitys opettajankouluttajien kansalaisvaikuttamisvalmiuksista antaa aiheen pohtia, pitäisikö opettajankouluttajien itse toimia hankkeen ihanteiden tavoin pystyäkseen tukemaan opiskelijoiden kasvua yhteiskunnallisiksi vaikuttajiksi. Monet opettajankouluttajat lokeroivatkin yhteiskunnallisen vaikuttami-

sen kehittämisen kuuluvaksi historian ja yhteiskuntaopin opettajille. Matti Rautiainen puolestaan kuvailee opetuskokeilua, jossa opiskelijat oppivat vaikuttamista osana opiskelupaikkansa opiskelukulttuurin kehittämistä. Kokeilussa opiskelijat pyritään saamaan tietoisiksi omiin opintoihinsa liittyvistä kiistanalaisista ratkaisuista ja löytämään keinot niihin vaikuttamiseen.

Teoksen viimeisessä jaksossa kansalaisvaikuttamista tarkastellaan koulussa ja yhteiskunnassa laajemmin. Kansalaisyhteiskunnan rakennusvaiheessa koulurakennus toimi yhteiskunnallisen vaikuttamisen keskuksena ja opettaja kansalaistoiminnan ylläpitäjänä. Nykyään koululla ei ole enää vastaavanlaista merkitystä. Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun opettaja Pauli Arola pohtii, voisiko koulu uudelleen ottaa paikkansa alueellisen eheyden rakentajana ja paikallisten verkostojen kohtaamispaikkana.

Professori Arja Virta Turun yliopistosta tarkastelee, miten osallistumista on koululaisille opetettu yhteiskuntaopin oppikirjoissa. Hänen mukaansa aikaisemmin oppikirjoista opittiin edustuksellisen demokratian perinteisiä vaikutuskanavia mutta kansalaisaktivismia käsiteltiin jopa kielteiseen sävyyn. 1990-luvun puolivälistä lähtien kuva kansalaisista ja heidän vaikutusmahdollisuuksistaan on kuitenkin monipuolistunut. Nykyään yhteiskuntaopin oppikirjat pyrkivät vastaamaan haasteeseen nuorten poliittisesta vieraantuneisuudesta käsittelemällä vaikuttamisen erilaisia tapoja.

Koulun johtokuntatyöhön osallistunut Jari H. K. Virtanen tuo omassa kirjoituksessaan esille kansalaisvaikuttamisen vaikeudet. Hän kuvailee helsinkiläisten koululaisten vanhempien pyrkimyksiä estää virkamiesten ja kuntapäätäjien ajamien säästöpäätösten toteuttamisen. Vaikka yritys epäonnistui, Virtanen oppi kokemuksestaan. Nämä kansalaisvaikuttamisen kannalta tärkeät havainnot Virtanen kiteyttää tekstissään.

Nuorten verkkodemokratiahankkeessa toimiva Urpo Uusitalo pohtii Internetin mahdollisuuksia kansalaisten osallisuuden vahvistamisessa. Tulevaisuudessa tietoverkkoja hyödynnetään entistä enemmän päätöksenteossa ja kansalaisten kuulemisessa. Sekä päätäjien että kansalaisten on kuitenkin opittava käyttämään tekniikan suomia

mahdollisuuksia. Ihanteellisimmillaan kansalaiset kokevat saavansa äänensä kuuluviin tietoverkkojen avulla. Osallistumisen vaivattomuus saattaa myös lisätä heidän aktiivisuuttaan. Kirjoituksessaan Uusitalo kuvailee myös haasteita, jotka liittyvät uuden tekniikan käyttöönottoon.

Lopuksi Nuorisotutkimusverkoston tutkija Kari Paakkunainen tarkastelee nuorison suhtautumista politiikkaan ja heidän osallistumisaktiivisuuttaan. ”Härmän nuori neuvottelee, hääää yksin ja miettii kaupassa”, hän kiteyttää suomalaisnuoriin eurooppalaisessa vertailussa liitettäviä piirteitä. Paakkunainen pohtii myös syitä nuorten äänessä näkemättömyydelle ja heidän näkemyksiään äänioikeusikärajan laskeamisesta 16 vuoteen. Hän varoittaa opettajia ja tutkijoita jäämästä omien näkemystensä vangiksi. Nuorten erilaisuuden ja identiteetin kunnioittaminen sekä heidän poliittisen retoriikkansa ymmärtäminen ovat tie uuden oppimiseen.

Teos antaa toivottavasti virikkeitä opettajankouluttajille ja opiskelijoille kansalaisvaikuttamiskysymysten käsittelyyn.

HELSINGISSÄ 24.1.2005

Jukka Rantala (jukka.rantala@helsinki.fi)

Pääkoordinaattori

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke

Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen

tutkimus- ja kehittämiskeskus

PL 9 (Siltavuorenpenger 20 R)

00014 Helsingin yliopisto

JUKKA RANTALA & PETTERI HANSEN

KANSALAISVAIKUTTAMISHANKKEEN VAIKUTTAVUUS OPETTAJANKOULUTUKSESSA – VUODEN 2005 TOIMINNAN TARKASTELUA

Hankkeen tausta ja tavoitteet¹

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke on osa hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma, jolla tähdätään edustuksellisen demokratian uskottavuuden vahvistamiseen ja kansalaisyhteiskunnan aktivoimiseen. Ohjelman yhtenä tavoitteena on kasvattaa nuoria aktiiviseen ja kriittiseen kansalaisuuteen. Nuoret tarvitsevat yhteiskuntaan orientoivaa tietoa ja omakohtaista kokemusta osallisuudesta yhteisten asioiden hoitoon arjen tasolla, kouluympäristössä. Koska opettajat ovat koulun avaintoimijoita, suora tie koulun muutokseen kulkee opettajankoulutuksen kautta. Opettajankoulutuksen tulee ohjata kiinnostusta siihen yhteiskuntaan, johon nuoret kasvavat, ja avata kouluyhteisön osallistumiskulttuurin mahdollisuuksia.

1 Seuraavan luvun teksti perustuu Sirkka Ahosen ja Jukka Rantalan kirjoitukseen Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma yliopistojen opettajankoulutuksessa teoksessa Jukka Rantala & Anu Siikaniva (toim.) 2005. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Tekstiä on muokattu vastaamaan vuoden 2005 tilannetta.

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tavoitteet nousevat edustuksellisen demokratian ja toimivan kansalaisyhteiskunnan tarpeista:

- 1) Hanke vahvistaa yhteiskunnallisen tietämyksen osuutta opettajankoulutuksen sisällöissä. Hanke pyrkii vaikuttamaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin, jotta yhteiskunnallinen aines näkyisi opintojaksojen määrittelyissä ja käytännön toteutuksessa.
- 2) Hanke arvioi ja kehittää opettajankoulutusyksiköiden osallistumiskulttuuria.
- 3) Hanke kehittää harjoittelukoulujen käytäntöjen kautta vaihtoehtoisia malleja koulujen osallistumiskulttuuriin.

Tulevan opettajan tulee saada kokemuksia osallisuudesta opiskeluympäristönsä yhteisten asioiden hoitoon. Yliopiston hallintonormit edellyttävät opiskelijoiden osallistumista niin tiedekuntaneuvostoihin kuin laitosjohtoryhmiin. Osallistumisen mielekkyys ja aktiivisuus riippuvat siitä, missä määrin opiskelijaedustajat tuntevat omikseen käsiteltävät asiat. Tässä tarkoituksessa hankkeen paikalliset toimintaryhmät pyrkivät huolehtimaan opettajankoulutusyksiköiden tiedottamisen tarjonnasta sekä luomaan opiskelijoille tilaisuuksia keskustella yhteisistä asioista.

Omaakohtainen kokemus osallisuudesta oman opiskeluympäristönsä päätöksentekoon kannustaa myöhempään kansalaisosallistumiseen. Koulujen osallistumiskulttuurin kehittämisen lähtökohtana on lain edellyttämä oppilaskuntatoiminta. Hankkeen toimijat kehittävät harjoittelukouluissa vaihtoehtoisia malleja osallistuvaan koulukulttuuriin. He pyrkivät erilaisista malleista saatavan kokemuksen avulla vastaamaan kysymyksiin yhteisten asioiden päättämiseen vaikuttavista tekijöistä kouluyhteisössä ja mihin kaikkiin asioihin demokraattinen osallistuminen ulottuu. Näin hanke vastaa oppilaitoskentän kehittämistarpeisiin. Harjoittelukoulujen osallistuvaan toimintakulttuuriin tutustumisen myötä tulevat opettajat saavat oppilaskunnan ja muiden osallistumismuotojen tarpeellisia kehittämis- ja ohjaustaitoja.

Hankkeen organisaatio

Hankkeen toimijat ovat järjestäytyneet ohjausryhmäksi, aluekoordinaattoreiksi sekä yksikkökohtaisiksi toimintaryhmiksi. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämisskeskuksen professori Jukka Rantala on koko hankkeen pääkoordinaattori.

Ohjausryhmä, johon kuuluu 25 henkilöä, edustaa hankkeen eri sidosryhmiä – Opetushallitusta, Opetusministeriötä, Suomen Kuntaliittoa, Suomen Lukiolaisten Liittoa, Suomen Nuorisoyhteistyö – Alianssi ry:tä ja Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liittoa – ja Suomen eri yliopistojen opettajankoulutusyksiköitä.

Hankkeen käytännön toiminnan organisoimiseksi opettajankoulutusyksiköt on jaettu neljän aluekoordinaattorin vastuulle. Aluekoordinaattorit toimivat Helsingissä, Jyväskylässä, Oulussa ja Vaasassa.² Aluekoordinaattorien tehtäviin on kuulunut alueseminaarien järjestäminen ja niistä raportointi sekä yhteistyöhankkeiden ja tutkimuksen käynnistäminen. Lisäksi aluekoordinaattorit ovat toimineet alueellisten ohjausryhmien puheenjohtajina.

Lokakuussa 2005 työnsä aloitti tutkimusavustaja, KM Petteri Hansen, jonka pääasiallinen tehtävänä on kerätä aineistoa hankkeen loppuraportointia varten. Tutkimusavustaja tekee myös hanketta tunnetuksi vierailemalla eri opettajankoulutusyksiköissä. Lisäksi hän osallistuu kansalaisvaikuttamishankkeen seminaarien ja tapahtumien järjestämiseen.

Ohjausryhmän kokoukset

Ohjausryhmä kokoontui vuonna 2005 kaksi kertaa. Helmikuussa keskusteltiin hankkeeseen liittyvistä Eija Syrjäläisen ja Sakari Suutarisen

2 Etelä-Suomen alueeseen kuuluvat Helsingin, Hämeenlinnan, Rauman, Tampereen ja Turun opettajankoulutusyksiköt, Keski- ja Itä-Suomen alueeseen Joensuun, Jyväskylän, Kokkolan ja Savonlinnan yksiköt, Pohjois-Suomen alueeseen Kajaanin, Oulun ja Rovaniemen yksiköt sekä ruotsinkielisestä opettajankoulutuksesta vastaa Åbo Akademin opettajankoulutusyksikkö.

johtamista tutkimushankkeista ja niiden tulevasta julkaisutoiminnasta. Sakari Suutarisen johtaman tutkimuksen materiaalina on vuonna 1999 kerätty IEA Civis -tutkimuksen aineisto ja etenkin siihen liittyvä ennen hyödyntämätön opettajia käsittelevä osuus. Tutkimuksessa selvitetään, mitkä ovat nuorten yhteiskunnallisen kiinnostuksen ja valmiuksien katvealueet sekä mitkä ovat opettajien asenteiden ongelma-kohtat. Syrjäläisen johtama tutkimus selvittää opettajaksi opiskelevien kansalaisvaikuttamisvalmiuksia ja -asenteita. Kokouksessa luotiin myös katsaus käynnissä olleeseen tutkintovaatimustyöhön ja keskusteltiin eNorssi-julkaisukanavan kehittämisestä.³

Lokakuussa pidetyn kokouksen teemana oli nuorten poliittinen osallistuminen, jonka käsittelyyn johdatteli Helsingin yliopiston yleisen valtio-opin laitoksen tutkija Hanna Wass. Esityksen jälkeisessä keskustelussa pohdittiin koulun merkitystä poliittisen kansalaisuuden kasvattamisessa ja nuorten politiikasta vieraantumisen estämisessä. Toinen esiintyjä oli tutkija Ari Eronen Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokselta. Hän kertoi käynnissä olevasta lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoihin kohdistuvasta tutkimuksesta, joka toteutetaan Helsingissä, Tampereella, Hämeenlinnassa ja Kajaanissa. Alustavien tutkimustulosten mukaan opettajaksi opiskelevilla ei koulutuksen aikana ole tarpeeksi aikaa tai mahdollisuuksia osallistua kansalaisjärjestöjen toimintaan ja oman koulutuksensa kehittämiseen. Ohjausryhmän kokouksessa keskusteltiin lopuksi hankkeen edistymisestä ja linjattiin tulevaa toimintaa. Sovittiin toiminnan painottamisesta opettajaksi opiskeleviin.⁴

3 Kokouksen muistio on luettavissa osoitteessa http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/Ohjausryhma/Ohjausryhman_kokous_1602_2005.pdf.

4 Ohjausryhmän kokouksen muistio on luettavissa osoitteessa http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/Ohjausryhma/MUISTIO_2010_2005.pdf.

Julkaisutoiminta

Hankkeen pääasiallisena julkaisukanavana on toiminut Suomen harjoittelukoulujen tietoverkko. eNorssin kansalaisvaikuttamissivuilla⁵ on julkaistu muistiot ja selonteot hankkeen piirissä järjestetyistä tapahtumista ja kokouksista. Lisäksi Internet-sivuille on liitetty hankkeen julkaisut vapaasti käytettäväksi. Sivusto on toiminut myös kansalaisvaikuttamiskeskustelun ja -ideoiden alustana. Kansalaisvaikuttajien haastattelut ja keskusteluavaukset ovatkin aktivoineet opettajia, oppilaita ja opiskelijoita, ja kävijöiden määrä sivuilla on lisääntynyt edellisvuodesta.

eNorssi-tietoverkko on vakiintunut varsinkin harjoittelukoulujen opettajien ja opiskelijoiden työkaluksi. Sen sijaan opettajankoulutuslaitosten ja ainelaitosten henkilökunta ei riittävästi ole ottanut osaa eNorssi-sivuston kehittämiseen, artikkelien laatimiseen tai sivustolla käytävään keskusteluun. Vuoden 2006 tavoitteena onkin keskittää tiedotusta juuri niille tahoille, joita ei vielä ole saatu liitettyä hankkeeseen.

Hankkeen julkaisutoiminta on ollut vireää. Tutkimusraporttien lisäksi hanketta on tehty tunnetuksi juliste- ja esitekampanjoin. Lisäksi opiskelijoille suunnattuun tiedottamiseen on tuotettu erilaista materiaalia, mm. haalarimerkkejä.

Jukka Rantalan ja Anu Siikanivan toimittama *Kansalaisvaikuttamisen opettajankoulutuksen haasteena* -teos ilmestyi maaliskuussa. Antologia koostuu viiden asiantuntijan artikkelista, hankkeen vuoden 2004 vuosikertomuksesta ja aluekokousten analyysistä.⁶ Eija Syrjäläisen, Veli-Matti Värriin ja Ari Erosen *Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen* -julkaisu, joka on Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen koordinoiman tutkimushankkeen alkuraportti, julkaistiin elokuussa.⁷ Kirjoja jaettiin kaikkiin opettajankoulutusyksiköihin, kirjastoille ja hankkeen yhteistyötahoille.

⁵ www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen.

⁶ Teos löytyy osoitteesta http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/Kansalaisvaikuttaminen_opettajankoulutuksessa.pdf.

⁷ Teos löytyy osoitteesta http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/Opettajaksi_opiskelevat_ja_kansalaisvaikuttaminen.pdf.

Kansalaisvaikuttamishankkeen onnistumisen edellytyksenä on hankkeen päämäärien ja toiminnan tunnetuksi tekeminen opettajan-kouluttajien keskuudessa. Tätä varten hankkeesta tehtiin esite, jolla pyrittiin ohjaamaan asiasta kiinnostuneet Internetissä julkaistuille kotisivuillamme.

Yhdessä Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton kanssa toteutettiin opiskelijoille suunnattu juliste-, esite- ja haalarimerkkikampanja. Opiskelijoille suunnattuja julisteita ja esitettä jaettiin kaikkiin SOOLin jäsenjärjestöihin sekä opettajankoulutuslaitoksiin. Julisteista ja esiteistä tehtiin myös ruotsinkieliset versiot. Vuoden 2006 alussa on tarkoitus tehdä opettajankouluttajille suunnattu esite, jolla pyritään tiedottamaan hankkeen päämäärien lisäksi hankkeen piirissä tuotetuista julkaisuista.

Katsaus vuoden 2005 alueseminaareihin

Seuraavassa on yhteenveto valtakunnallisen kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen toisen toimintavuoden alueseminaariraporteista. Alueseminaarien ja niistä laadittujen raporttien tehtävänä on ollut jäsentää ja kuvata paikallisen toiminnan ulottuvuuksia, sekä jakaa eri toimijoille tietoa siitä, mitä aiheita eri alueseminaareissa on käsitelty. Yhteenveto noudattaa pitkälle samaa kaavaa Anu Siikanivan (2005) laatiman vuoden 2004 aluekokouskatsauksen kanssa.⁸

Vuonna 2005 järjestettiin yhteensä viisi alueseminaaria. Etelä-Suomen sekä Keski- ja Itä-Suomen alueella tapaamisia oli keväällä ja talvella, kun taas ruotsinkielisen opettajankoulutuksen seminaari järjestettiin ainoastaan keväällä. Pohjois-Suomen alueseminaari peruuntui lopulta heikon osallistujamäärän johdosta kokonaan. Näillä näkymin Pohjois-Suomen alueseminaaria ollaan kuitenkin järjestämässä helmikuussa 2006. Seminaarien työskentelyjärjestys noudatti kaikkialla pääpiirteittäin kaavaa, jossa aamupäivällä oli alustuksia liittyen kansa-

8 ks. <http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/julkaisut.htm>.

laisvaikuttamisen aiheeseen. Iltapäivän toiminta sisälsi useimmissa tapauksissa esitelmiä, neuvottelua tai pajatyöskentelyä.

Kuluneen vuoden alueseminaareissa on ollut havaittavissa selkeitä verkostoitumispyrkimyksiä. Esimerkiksi Keski- ja Itä-Suomen alueella alueseminaarien kokoontumispaikkaa on Kokkolan toimipistettä lukuun ottamatta kierrätetty eri opettajankoulutusyksiköiden välillä. Alueseminaarien kierrättämisen lisäksi vuoden 2005 jälkimmäiset aluekokoukset Etelä-Suomessa sekä Keski- ja Itä-Suomessa järjestettiin kansalaisvaikuttamisen teemapäivän yhteyteen. Vaasassa järjestetty alueseminaari oli puolestaan järjestetty yhdessä Nordplus-verkoston kanssa.

Jokaisella alueseminaarilla oli etukäteen nimetty teemansa, jonka viitekehyksestä opettajankoulutuksen ja kansalaisvaikuttamisen suhdetta oli lähestytty. Tässä yhteenvedossa alueseminaarien keskeiset teemat on jaettu nimikkoteemojen sijasta kolmeen alalukuun, joista ensimmäisessä pohditaan lyhyesti sitä millä keinoin koulu voisi vastata yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten asettamiin haasteisiin. Toisessa alaluvussa esitellään muutamia malleja ja keinoja siitä, kuinka koulussa voitaisiin vastedes luoda yhteisöllisyyttä niin ympäröivän yhteiskunnan kuin oppilaidenkin voimin. Kolmannessa luvussa perehdytään puolestaan muutamiin malleihin, joiden avulla kansalaisvaikuttamisen teemaa voi konkreettisesti lähteä toteuttamaan opettajankoulutuksessa.

Yhteiskunnallinen muutos koulujen haasteena

Niin Etelä-Suomen, Keski- ja Itä-Suomen kuin ruotsinkielisen alueen kokouksissa puheenaiheet liittyivät usein koko yhteiskuntaa sääteleviin muutoksiin sekä siihen, pystyykö koulu ja opettajankoulutus vastaamaan näihin haasteisiin.⁹ Savonlinnan ja Helsingin alueseminaareissa puhunut Kari Paakkunainen sekä Vaasan alueseminaarissa pu-

9 Etelä-Suomen alueseminaarit olivat Helsingissä 9.3. ja 16.9. Keski- ja Itä-Suomen alueseminaarit pidettiin Savonlinnassa 12.5. ja Joensuussa 3.10. Ruotsinkielinen seminaari järjestettiin Vaasassa 28.5.

hunut Göran Björk näkivät muutoksen liittyvän ennen kaikkea sosiaalisten arvojen murrokseen. Vanha kollektiivinen yhteisöllisyys on korvautunut yksilöllisen tyytyväisyyden tavoittelulla. Muutoksen taustalla nähtiin paitsi sukupolvien murros, mutta myös globalisaatio, jolla on sekä taloutta että sosiaalisia arvoja säätelevä vaikutus. Globalisaatiolla viitattiin yksilön toimintamahdollisuuksien lisäksi myös niihin haasteisiin, joita liittyy erilaisten kulttuureiden kohtaamiseen.

Sekä Savonlinnassa puhunut Paakkunainen että Joensuussa esiintynyt Jouko Jokisalo nostivat esille näkemyksen, että linnoittautumisyrittysten sijaan koulujen tulisi pikemminkin avautua ja etsiä yhteiskunnasta välineitä muutoksen hallintaan. Puhujien mukaan välineitä muutosten haltuun ottamiseksi tulisi vastaisuudessa hakea esim. kriittisestä pedagogiikasta, mikä merkitsisi opettajan roolin uudelleen määrittelyä, ja sitä, että yhteiskunnallisia ilmiöitä tarkasteltaisiin paitsi vaihtoehtoisista, mutta erityisesti myös nuorten näkökulmista ja lähtökohdista käsin.

Kuten Joensuun seminaarissa puhuneen Petri Salon puheenvuorossa tuli ilmi, muutoksia toteutettaessa on kuitenkin syytä tunnistaa ja tunnustaa koulukulttuurin muutoksen hitaus. Lisäksi Salon mukaan todellisen muutosprosessin käynnistäminen vaatii koulujen lisäksi myös opettajankoulutuksen muutosta. Salon mukaan kansalaisvaikuttamisteema olisi tärkeä saada juurrutetuksi ainakin opetusharjoitteluun. Paakkunainen ja Jokisalo korostivat puheenvuoroissaan lisäksi, että kansalaisvaikuttamisen edistäminen olisi hahmotettava koko koulun, eikä vaan muutaman oppiaineen tavoitteeksi.

Kohti osallistavaa oppimis- ja toimintakulttuuria

Alueseminaarien keskeisimmäksi teemaksi muodostui lopulta se, miten koulun oppimis- ja toimintakulttuuria voidaan kehittää siihen suuntaan, että se mahdollistaisi opiskelijoiden aktiivisemmän osallistumisen. Oppimiskulttuuria koskeissa puheenvuoroissa nostettiin esille kaksi kehityskohtaa, opetusmenetelmät ja -sisällöt. Useissa puheenvuoroissa painotettiin opetusmenetelmien vuorovaikutukselli-

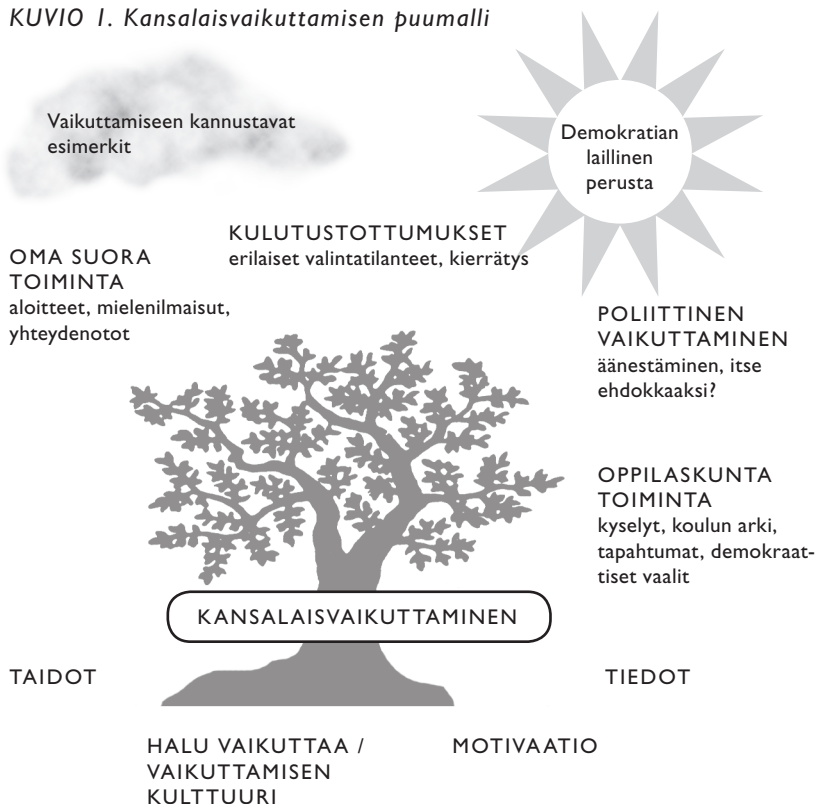
suutta. Opetuksen sisältöihin haluttiin puolestaan saada lisää tietoa sekä vaikuttamisen keinoista että toiminnan päämääristä. Useissa puheenvuoroissa korostettiin myös koulun ulkopuolisten kontaktien hyödyntämisen tärkeyttä.

Opetusmenetelmiin ja opetuksen sisältöihin peräänkuulutettiin ”think globally, act locally” -periaatetta. Samaan aikaan kun kansalaisvaikuttamisen päämäärien ja periaatteiden tulisi heijastaa globaaleja toimintaperiaatteita, pitäisi havainnollisia kosketuspintoja ja esimerkkejä etsiä ennen kaikkea paikallisten toimijoiden jokapäiväisestä todellisuudesta. Tämän todellisuuden yhteisen tarkastelun tulisi puolestaan perustua opiskelijoiden ja opettajan käsitysmaailmojen väliselle luottamukselliselle dialogille.

Toisaalta, kuten muutamien alueseminaareissa käytettyjen puheenvuorojen yhteydessä tuli esille, tulisi kansalaisvaikuttamisesta puheessa aina määritellä myös se konteksti, jossa vaikuttamisen ideaa aiotaan soveltaa. Vaikka jokaisella kouluikäisellä ihmisellä olisikin olemassa edellytykset kansalaisvaikuttamiseen, tulisivat oppimiseen liittyvät, erilaiset henkilö- ja tilannesidonnaiset edellytykset ottaa huomioon myös vaikuttamisen tavoitteissa ja periaatteissa. Uusien valmiuksien omaksuminen vaatii oppijalta aina tiettyjä tiedollisia ja taidollisia perusvalmiuksia. Myös opetuksen reunaehdot, kuten käytössä olevat resurssit, ovat osaltaan säätelemässä toiminnan mahdollisuuksia.

Kimmo Kotro esitteli Joensuun normaalikoululla pidetyssä alueseminaarissa luotua puurakennetta. Malli on yksi esimerkki siitä, kuinka kansalaisvaikuttaminen voidaan jäsentää osana koulukulttuuria ottamalla samalla huomioon oppilaiden erilaiset tiedolliset ja taidolliset lähtövalmiudet.

KUVIO 1. Kansalaisvaikuttamisen puumalli



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:

- halu vaikuttaa (vaikuttamiseen motivoiva toimintakulttuuri),
- kyky vaikuttaa (perustaidot, mm. kirjoittaminen, lukeminen, laskeminen) ja
- syy vaikuttaa (perustiedot, esim. yhteiskuntatiedosta omaksutut keskeiset oppisisällöt).

Jo alakoulussa omaksuttava vaikuttamisen halu sekä perustiedot ja -taidot toimivat runkona ja kantavina oksina siirryttäessä kohti taidollisesti ja taidollisesti monisyisempää latvustoa (yläluokat, ammatikoulu ja lukio).

Helsingin maaliskuun seminaarissa puhunut Leena Nousiainen korosti erityisesti oppilaskunnan roolia yhteisöllisyyden ja osallisuuden tuottajana. Nousiainen mukaan huomiota tulisi vastedes kiinnittää kuitenkin siihen, että oppilaskunta edustaa riittävästi koulunsa oppilaita (ei aikuisia tai muutamien luokkien yksittäisiä oppilaita), ja että opettajakunta oppisi aktiivisemmin käyttämään oppilaskuntaa koulun toimintakulttuurin luomisessa.

Toisaalta sekä Helsingin että Vaasan alueseminaarin puheenvuoroissa tuotiin esille se, että oppilaskuntatoiminnan ongelmat eivät liity ainoastaan edustavuuden ongelmaan, vaan myös oppilaskunnan toimivallan vähyteen. Vähäinen toimivalta johtaa siihen, ettei oppilaskunta oteta vakavasti oppilaiden saati opettajien ja rehtorien taholta. Lisäksi muutosta toivottiin oppilaskunnan toiminnan rahoitukselle. Mikäli oppilaskunnan kaikki aika kuluu varojen keräämisessä, ei aikaa enää jää toiminnan suunnitteluun ja organisointiin.

Seminaareissa käytiin myös keskustelua siitä, onko oppilaskunnan pääasiallinen funktio toimia oppilaiden demokratiakasvatuksen välineenä vai onko oppilaskunta ensisijaisesti oppilaiden oma autonominen yhteisö, jolle tulisi myöntää vaikuttamismahdollisuus riippumatta siitä, mitä asioita oppilaskunta haluaa ajaa. Vaikkei kysymykseen ole olemassa yksiselitteistä ja lopullista ratkaisua, oltiin kaikissa puheenvuoroissa melko yksimielisiä siitä, että tulevaisuudessa huomiota tulisi kiinnittää avoimempaan ja kriittisempään ilmapiiriin. Yksi esitetty toive oli, että koulun asioita päättävät toimijat – usein rehtorit – olisivat vastaisuudessa velvoitettuja sekä kuulemaan oppilaskunnan kanta että perustelemaan sille omat päätöksensä. Tällaisia ”rehtorin kyselytunteja” onkin jo ehditty kokeilla muutamissa normaalikouluissa.

Oppilaskunnan lisäksi yhtenä yhteisöllisyyden voimavarana nähtiin lähiympäristön toimijat, kuten paikalliset vaikuttajat sekä oppilaiden vanhemmat. Joensuun seminaariin oli kutsuttu paikallisia toimijoita ja päättäjiä pitämään esityksiä aiheesta ”miksi vaikutan”. Etelä-Suo-

men ensimmäisessä alueseminaarissa puhuttiin puolestaan vanhempien asemasta kouluhallinnossa ja vanhempainyhdistystoimista. Suurimmaksi ongelmaksi jälkimmäisissä keskusteluissa koettiin selkeiden roolien ja vaikuttamismahdollisuuksien puute. Koulun ja kodin yhteistyöhön toivottiin pitkäjänteisempää ja vähemmän muodollista työskentelyotetta.

Kuinka saadaan kansalaisvaikuttamista opettajankoulutukseen?

Vuoden 2005 toiminnallinen osuus perustui suurelta osin normaali-koulujen aktiivisuudelle. Toisaalta hanketta pyrittiin tekemään tutuksi myös opettajankoulutusyksiköiden opiskelijoille ja henkilökunnalle erilaisten tempauksien avulla. Yksi tällainen tilaisuus oli Helsingin soveltavan kasvatustieteen laitoksella syyskuussa järjestetty kansalaisvaikuttamisen toripäivä. Päivän ohjelma koostui yliopiston tiloihin pystytetystä järjestötorista, Päivän painit -väittelytilaisuuksista sekä Speakers Cornerista, jossa osallistujilla oli mahdollisuus esittää mielipiteitään.

Alueseminaareissa pohdittiin kansalaisvaikuttamisen teeman saamista jalkautetuksi aine- ja opettajankoulutuslaitoksille. Savonlinnan alueseminaarissa esiintynyt Matti Rautiainen esitteli Jyväskylän aineenopettajakoulutuksessa toteutettavaa kokeilua, jossa kansalaisvaikuttamista lähestytään opiskelijoiden muodostamien käsitekehikoiden avulla. Lähtökohdaksi otetaan vaikuttaminen opiskelijoiden omassa toimintaympäristössä, yliopistolla.

Rautiaisen lisäksi Savonlinnassa kuultiin myös äidinkielen lehtori Harri Mustosta, joka esitteli kokemuksiaan opettajaksi opiskeleville pitämästään kurssista. Kurssin avulla hän pyrki laajentamaan opiskelijoiden tietoisuutta opettajan vaikuttamismahdollisuuksista. Mustosen mukaan vaikuttamista tulisi lähestyä opettajankoulutuksessa realistisin tavoittein ja välttää ylimitoitettujen päämäärien asettamista. Kurssin keskeisimpänä aikaansaannoksena Mustonen piti vas-

taavanlaisen toiminnan järjestämiskynnyksen madaltumista tulevaisuudessa.

Rautiainen ja Mustonen esittivät ajatuksen nuorten passiivisuuden takana mahdollisesti olevasta vaikuttamistarpeen puutteesta. Mustosen mukaan asioiden hoitamisesta on helppo jättäytyä ulkopuolelle silloin kun asiat näyttäisi olevan hyvällä tolalla. Tällöin joudutaan passiivisuuden kehään, jossa kiinnostuksen puute johtaa tiedon puutteeseen ja päinvastoin. Opetuksessa tulisikin vastedes kiinnittää huomiota dialogisuuteen. Opettajan pitäisi siis pystyä palauttamaan opeteltava asia sellaisiin asiayhteyksiin, joissa oppijat pystyisivät peilamaan omien henkilökohtaisten motiivinsa sekä yleisten vaikuttamisyiden ja toimintaperiaatteiden välisiä yhteyksiä.

Arvio vuoden 2005 toiminnasta ja tavoitteet vuodelle 2006

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen toimikaudesta kaksi kolmannesta on takana, joten on paikallaan luoda lyhyt katsaus menneeseen ja pohtia tulevaa.

Vuoden 2005 aikana hanke organisoi enemmän tapahtumia kuin edellisenä vuonna. Eri opettajankoulutusyksiköiden edustajia yhteen kokoavien alueseminaarien lisäksi pidettiin lukuisia paikallisia seminaareja. Hankkeen toimijat olivat mukana järjestämässä myös lukuisia muita kansalaisvaikuttamiseen liittyviä tapahtumia Suomessa ja esittelemässä hankkeen toimintaa ulkomailla, mm. Euroopan neuvoston *Education for Democratic Citizenship* -seminaarissa.

Opettajankouluttajat ovat löytäneet hankkeen ja myös opiskelijat ovat osallistuneet aktiivisesti. Kansalaisvaikuttaminen on kuitenkin keskittynyt tietyille opettajankouluttajille ja opiskelija-aktiiveille. Valtaosa opettajankouluttajista on jäänyt vielä hankkeen ulkopuolelle. Paikoitellen myös alueseminaarien osallistumisaktiivisuus osoitti hiiptomisen merkkejä.

Hankkeen ulkopuolelle jättäytymiselle löytyy monia syitä. Yksi syy on ajallisten resurssien riittämättömyys: opettajankouluttajat kamp-

pailevat henkilökohtaisten tulostavoitteiden kurimuksessa yrittäessä hoitaa opetuksensa mutta tehden samalla myös tutkimusta. Lisäksi opettajien työmäärää lisäsivät vuonna 2005 käynnissä olleet tutkintovaatimus- ja opetussuunnitelmatyö sekä uuden palkkausjärjestelmän käyttöönotto ja eräissä yksiköissä kansainvälinen tutkimuksen arviointi. Niihin liittyneet erilaiset koulutus- ja tiedotustilaisuuksien sekä valmistelutyöt täyttivät monien opettajankouluttajien arjen siten, että he eivät päässeet hankkeen tilaisuuksiin halustaan huolimatta. Opettajankouluttajat joutuvat myös jakamaan aikansa erilaisien hankkeiden kesken.

Kansalaisvaikuttamisteeman juurruttaminen opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen arkeen on vaikeasti mitattavissa tai arvioitavissa. Tutkintovaatimuksiin ja opetussuunnitelmiin voidaan saada yksittäisiä kursseja tai laajempiakin kokonaisuuksia, mutta viimekädessä opettajat ratkaisevat käsitelläänkö kansalaisvaikuttamisteemoja opetuksessa ja kehittykö laitosten ja koulujen toimintakulttuuri aktiivista kansalaisuutta tukevaksi. Vaikka hanke on suunnattu normaalikouluihin, opettajankoulutuslaitoksiin ja ainelaitoksiin, kahden viimeksi mainitun henkilökunta ei ole nähnyt hankkeella omaa työtään tukevaa vaikutusta. Lisäksi opettajankoulutuslaitoksilla ja ainelaitoksilla saatetaan ajatella, että kansalaisvaikuttaminen kuuluu historian ja yhteiskunnallisten aineiden opettajille. Siksi onkin tärkeää, että teemaa pidetään jatkuvasti esillä ja korostetaan kansalaisvaikuttamisen merkitystä kaikille.

Vireimpänä kansalaisvaikuttamishankkeen toiminta on näkynyt normaalikouluissa. Normaalikoulut ovat ottaneet kansalaisvaikuttamishankkeen paremmin vastaan kuin opettajankoulutuslaitokset tai ainelaitokset, koska hanke liittyy kiinteästi niiden työhön. Normaalikoulujen lehtorit pystyvät luontevasti nostamaan kansalaisvaikuttamisen kysymyksiä opetusharjoittelun teemaksi. Myös opiskelijat kokevat asian mielekkääksi, koska he pääsevät välittömästi toteuttamaan teemaa omassa opetuksessaan.

Hankkeen julkaisutoiminta on ollut vireää, kuten edellä on käynyt ilmi, ja eNorssi-julkaisukanavaan kohdistuvat kehittämispaineet ovat

selvillä. Eija Syrjäläisen ja Sakari Suutarisen johtamat tutkimushankkeet saanevat tuloksensa julki vuoden 2006 aikana.

Kansalaisvaikuttamishankkeesta on tekeillä myös opinnäytteitä, joiden ohjaamiseen hankkeessa mukana olevat opettajankouluttajat ovat osallistuneet. Tekeillä on ainakin kolme väitöskirjahanketta ja lukuisia pro gradu -tutkielmia. Lähivuosina kouluun liittyvästä kansalaisvaikuttamisesta onkin tiedossa runsaasti tutkittua tietoa.

PETTERI HANSEN

KANSALAISVAIKUTTAMINEN OPETTAJANKOULUTUKSESSA – HANKKEEN VÄLIARVIOINTI TOIMIJOIDEN NÄKÖKULMASTA

Kolmivuotinen Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke on saapunut toisen toimintavuotensa päätökseen. Vuoden 2004 alkuraportissa (Ahonen & Rantala 2005, 17) asetettiin tavoite, että hankkeen vahvuudet ja heikkoudet olisivat kartoitettuna vuoden 2005 väliraportissa. Vaikka hanketta on jäljellä vielä vuosi ja toiminnan edetessä tilanteella on aina mahdollisuus muuttua, niin siitä huolimatta hankkeen toimintaa tulisi pystyä jollakin tavoin arvioimaan.

Tässä raportissa hankkeen erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia on pyritty kartoittamaan SWOT-analyysin (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) avulla. SWOT-analyysin perusajatuksena on, että erilaiset näkökohdat hankkeen vahvuuksista, heikkouksista, mahdollisuuksista ja uhista kootaan yhdelle nelikentälle. Tämä nelikentän tehtävänä on toimia hankkeen väliarvioinnin työkaluna ja auttaa samalla tulevan toiminnan suunnittelussa.

Hankkeen toimintaa arvioitaessa on syytä kiinnittää huomiota paitsi muutokseen, mutta myös muutoksen edellytyksiin. Kuten Arola (2005, 65–67) toteaa, hankkeen onnistumisen edellytykset koostuvat sekä ulkoisista että sisäisistä tekijöistä. Muutos voi tapahtua ainoastaan silloin, kun toiminnalla on ulkoiset puitteet ja mukana olevat toi-

mijjat näkevät muutoksen päämäärät tavoittelemisen arvoisena. Muutos ja sillä saavutettava hyöty on siis ulkoisten näkökohtien lisäksi siidottuna myös aina eri toimijoiden arkeen (ks. esim. Tyack & Cuban 1995, 7–10, 61–64). Tässä analyysissä arvioinnissa lähtökohdaksi valittiinkin ulkoisten mittapuiden sijaan mukana olleiden toimijoiden käsitykset ja kokemukset. Koska analyysi perustuu mukana olleiden toimijoiden erilaisiin käsityksiin ja kokemuksiin, voi yksi ilmiö näin kuulua useampaan kuin yhteen nelikentän osioon.

Lisäksi on syytä huomioida se, että laadittaessa SWOT-analyysin kaltaisia, todellisuutta yksinkertaistavia toiminta-analyysejä opettajankoulutuksen kaltaisista monimutkaisista ilmiöistä, jää arvioissa helposti varjoon instituutioiden sisäinen kompleksisuus ja sisäiset intendentit (esim. Popkewitz 1984, 139). Tässä raportissa on pyrittykin laajentamaan SWOT-analyysille tyypillistä, praktista tiedonintressiä hermeneuttisempaan suuntaan. Analyysin tavoitteena ei siis ole jäsentää ainoastaan suunnittelutavoitteita, vaan auttaa ymmärtämään myös hankkeen sisäisiä haasteita.

Haastateltavat raporttiin 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 (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 88). Tämän kartoituksen avainhenkilöinä toimivat aluekoordinaattorit, joita pyydettiin ehdottamaan haastateltaviksi alueeltaan hankkeessa informaation saannin kannalta hyödyllisiä toimijoita.

Johtuen sekä raportin että ruotsinkielisen alueen ja Pohjois-Suomen aluekoordinaattoreiden kiireellisistä aikatauluista, haastatteluita saatiin sovituksi lopulta vain Etelä-Suomen sekä Keski- ja Itä-Suomen toimijoiden kanssa. Mukana olevat haastateltavat olivat opiskelijoita, normaalikoulujen opettajia ja opettajankoulutuslaitoksella työskenteleviä opettajankouluttajia. Haastatteluja tehtiin yhteensä 28. Niistä 25 oli yksilöhaastatteluja ja loput kolme ryhmässä tehtyjä haastatteluja. Yhteensä haastateltavia oli 33. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja eli haastatteluissa edettiin etukäteen valittujen

teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten pohjalta. Yhdessä osiossa toimijoita pyydettiin kuvaamaan hankkeen vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia.

Vahvuudet

Hankkeen vahvuuksia kysyttäessä useat haastateltavat nostivat esille sen, että vaikka hanke ei olekaan käynnistynyt aivan odotusten mukaisesti, niin silti hanke on ollut tukemassa jo vallitsevaa toimintaa.

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. – – Tällainen projekti, niin kyllähän sillä on ikään kuin tällainen deklaratoorinen 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 opettajakoulutukseen ja koulun toimintaan liittyvä ja opettajuuteen liittyvä kehittymisen alue. (Haastattelu 12.)

Toinen hankkeen keskeinen vahvuus nähtiin siinä, että mukana olevat ihmiset ovat motivoituneita ja omaavat riittävästi asiantuntemusta hankkeen toteuttamiseen. Haastateltavat myös kokivat, että hankkeen päämäärät ovat tärkeitä ja että hanke on kohdistunut oikeisiin kohteisiin. Lisäksi valtiovallan mukanaolo koettiin myönteisenä asiana.

Tää on yks, ehkä ensimmäinen semmoinen hanke mistä minä itse yli 15 vuoden opettajakokemuksella oikeasti oon innostunut. Se johtuu just siitä, että tässä on kaikki ne edellytykset, että nähdään minkälaiset ne painopistealueet pitää ollakin kun puhutaan ministeriötasolta tai valtioneuvostontasolta tulevia juttuja. (Haastattelu 17.)

Hankkeen vahvuuksia on se, että se lähtee kuitenkin ihan todellisista tarpeista, kansalaisvaikuttamisen vahvistamisesta, kansalaisvaikuttamisen taidoista ja myönteisen asenteen saamisesta kansalaisvaikuttamiseen. – – Tätä kansalaisvaikuttaminen on myöskin vähän pelottava, sitäkin pitää oppia sietämään – – se että ihmiset hyvin voimakkaasti ilmaisee mielipiteen, joka on ihan eri kuin oma. – – [J]a siten vahvuus on varmaan ollut myös se että se on kuitenkin tuonut sen nykytilan, meille jotka tässä on ollut mukana niin hyvin selväks – – sen että missä nyt mennään. – – Vahvuus on varmasti sekin ainakin tällä puolella, että tätä kohdistuu nyt tärkeisiin kohteisiin eli opettajankouluttajiin ja opettajaksi koulutettaviin. (Haastattelu 16.)

Toisaalta vahvuuksien ja heikkouksien rajaa ei kaikilta osin voida aina pitää selkeänä. Vaikka monien mielestä koulu- ja opettajankoulutus ovat kansalaisvaikuttamisen kannalta avainasemassa, osa tunnisti hankkeen lähtökohdissa myös omat ristivetonsa ja hankaluutensa. Kansalaisvaikuttamisen teema voi kääntyä voimavarasta myös taakaksi, mikäli hanke jäsennetään pedagogisten tavoitteiden sijaan koulutusjärjestelmää kohtaan osoitetuksi syytökseksi.

Mä pidän hirveän positiivisena sitä, että valtiovalta on – – vaikka se tietysti on huolissaan äänestyskäyttäytymisestä ja kansalaisyhteiskunnan tulevaisuudesta – – opettajankouluttajana pidän hyvänä sitä, että valtiovalta on huomannut opettajakoulutuksen merkityksen ja sen mahdollisuudet vaikuttaa, sehän on ihan hyvä. – – Mut en tiedä onko tämä nyt heikkous vai vahvuus, mutta se on jännä ajatus se, että jos joku asia on pielessä yhteiskunnassa niin sitten nähdään, että vika on koulussa. Jos vika on koulussa niin vika on sitten pohjimmiltaan opettajankoulutuksessa – – se on aika mielenkiintoinen ajatuskuvio. (Haastattelu 3.)

Heikkoudet

Hankkeen heikkoudet nähtiin siinä, että hankkeen toteuttamiseen ei ole lähtenyt mukaan kovinkaan monia uusia ihmisiä ja yhteisöjä, vaan että hanke on jäänyt henkilö-, aine- ja laitossidonnaiseksi. Syitä hankkeen lokeroitumisen etsittiin tiedottamisesta ja siitä, että kansalaisvaikuttamisen käsitettä ei ole riittävästi avattu hankkeen yhteydessä. Näin ollen hankkeen toimintaan on ylipäättäänkin lähtenyt mukaan vain sellaisia ihmisiä ja yhteisöjä, jotka ovat jo valmiiksi kokeneet kansalaisvaikuttamisen mielekkääksi osaksi omaa toimintaansa.

Hankkeen heikkoutena on se, että tää ei ole ehkä kaikkien opettajien ja opiskelijoiden juttu vieläkään. Et se, että miten sen saisi levitettyä niiden muiden opettajien joukkoon, miten siihen saisi sellaista yhteistyötuntua. (Haastattelu 1.)

Tää on ehkä hiukan sellainen ameebamainen haaste, että siitä on vähän vaikea saada tarttumapintaa tai otetta, että mitä konkreettisesti aletaan tekemään. (Haastattelu 3.)

Toisaalta hankkeen heikkoudet nähtiin usein myös aikaan ja muihin resursseihin liittyvinä ongelmina. Resursseja hankkeeseen paneutumiselle katsottiin olevan yleisestikin liian vähän, johtuen muista tehtävistä ja erilaisista hankkeista. Kiireestä ja puutteellisista resursseista johtuen hankkeella – niin kuin opetussuunnitelmiin laadituilla aihekokonaisuuksillakin – on uhkana jäädä kokonaan irti koulujen käytännöistä

Jos oikeesti halutaan enemmän, niin sitten ainakin pitäisi olla niin että aihekokonaisuuden toteuttamiseen ei velvoiteta kouluja aiempaa enempää, mutta tarjotaan hyviä ideoita ja tarjotaan opettajille sellaista koulutusta että ne oikeesti voi lähteekin kouluistaan. Nykyään opettajan täydennyskoulutus hirveen usein jää kiinni siitä, että vaikka koulutus olisi ilmainen, esim. Opetushallituksen maksama, niin sijaiset pitää kuitenkin palkata ja rahat on niin tiukalla että hy-

vin vaikee on monista kouluista varmaan mihinkään koulutukseen päästä. Pitäis ainakin olla sitten niin, että resursseja täytyy varata. – Jos oikeesti halutaan että meillä tapahtuu jotain, niin me tarvitaan enemmän resursseja – eli oikeastaan aikaa opettajille, että opettajat voivat itse saada koulutusta ja itse suunnitella sitä, mitä he voivat tehdä oman opetuksensa sisällä sitten jatkossa. – Muuten jää helposti semmoiseksi että paperilla näyttää hienolta. Opetushallitus on tehnyt tehtävänsä, kun se on kehittänyt koulua näin upeesti, mutta käytännössä tapahtuu aivan liian vähän. Itse olen sitä mieltä, että Opetushallituksen pitäisi karsia puolet hankkeista pois ja satsata siihen toiseen puoleen sillä tavoin, että siitä oikeesti seuraa vähän enemmän. (Haastattelu 7.)

Vähäisen ajan lisäksi hankkeen nähtiin tulleen opetustyön kehittämisen kannalta myös huonoon ajankohtaan. Sinällään tarpeelliseksi koettu opetussuunnitelmauudistus tuli useiden haastateltavien mielestä hankkeen kannalta liian myöhään. Sen sijaan että aihekokonaisuuksien tavoitteet olisivat integroituneet opetuksen sisään, ne jäivät pikemminkin päälle liimatuiksi ja siten opetuksesta irrallisiksi osiksi.

Ennen kun tota opetussuunnitelma työtä tehdään niitten aihekokonaisuuksien osalta niin, kun mun mielestä tää olisi pitänyt olla järjestys eri. – – Mä koen että me ollaan tehty nyt turhaa työtä opetussuunnitelmaan koska me ei oltu siihen aiheeseen millään tavoilla päästy sisälle, että nyt se vasta on valaistunut koko homma. – – Et jos ajateltiin tää muitten oppiaineitten sisään, niin nyt tää on erillisenä. (Haastattelu 20.)

Myös opettajankoulutuslaitoksilla hankkeen ajankohta koettiin ongelmalliseksi. Monissa paikoissa samaan ajankohtaan sijoittunut palkkausjärjestelmän uudistus vei sekä aikaa että voimavaroja muilta tärkeiltä tehtäviltä. Toisaalta ajanpuute kytkettiin myös siihen, etteivät lyhytkestoiset hankkeet huomioi tarpeeksi muutoksen hitautta

Me ollaan kuitenkin sidottu tällaiseen tietynlaiseen aikaan, että meillä on politiikkaohjelma – se on jotenkin hyvin tällainen hyötyä tavoitteleva sellaisella lyhyellä syklillä, että opettajankoulutuksen pitäisi kertalaakista muuttua. Ja sehän on ihan täys mahdollisuus, että tää tämmönen tietynlainen suitset suuhun paneminen, että me mennään kun pässit narussa kun meillä on jokin politiikkaohjelma, niin kyllähän se on ärsyttävä asia ja heikko juttu. – Ja niin kuin mä sanoin tää on muutospyrkimys ja muutoksen aikaansaaminen on aina hirveen vaikeeta, varsinkin tällaisena aikana kun sulla on tuhat ja sata lastia niskassa, ja sä koet et sä et kerkee tekee ihan oikeestikaan niitä asioita, mitä sun pitäis tehdä. Et ei kerkee tutkia, ei kerkee opettaa, ei kerkee sivittää itseänsä, ei kerkee lukee, ei kerkee kirjoittaa, niin sitten tällaisten muutosten läpi vieminen – niin kyl mä oon nähnyt tossa meidän lehtorikunnassa, että torjuuhan ne kovastikin näitä. – Niille on monille kirosana tää koko kansalaisvaikuttaminen, niin kuin se olisi ollut mikä tahansa muukin. – He kokee sen nimenomaan tämmösenä ulkopuolelta määrättynä ja se on huono juttu, silloin se muutosvastarinta nousee. (Haastattelu 5.)

Mahdollisuudet

Suurin osa vastaajista mielsi hankkeen mahdollisuudet uudenlaisten käytänteiden kytkeytymisessä osaksi arjen normaalia toimintaa. Yhtäältä toivottiin vallitsevien käytänteiden reflektointia, mutta toisaalta toivottiin myös sitä, ettei kansalaisvaikuttamisen teemasta muodostuisi hankkeen myötä mitään erityisasemaa itselleen hakevaa kumma-jaista. Kansalaisvaikuttaminen on saatava luontevaksi osaksi toimintaa sen sijaan, että se merkitsee ”näennäisnäpertelyä” aiheeseen liittyvien teemojen katveessa.

Hankkeen avulla mahdollisuus on nostaa yhteiskunnallisten näkökulmien profilia noin laajemminkin. – Jollakin tavalla se tukee tutkimustyötä, mutta sitten myöskin käytännön opetustyön kehittymistä. – Jotenkin mä on mieltänyt että tässä kyse on niin isosta asiasta,

että kunhan saadaan jotain liikenteeseen tai jotain järkevää liikenteeseen, niin se on aika paljon opetuksen ja tutkimuksen saralla – ja et se jollakin tavalla lähtee sen työn kautta laajenemaan koulujen arkipäivään. – En mä osaa ton enempää – – sehän se mahdollisuus on et se kulkee sitä suuntaa kohti. (Haastattelu 19.)

Jollain tavalla saataisiin se sellaiseksi, että se ei lähtisi pakkosyöttönä vaan, että se tulisi hienosti sinne jokapäiväiseen elämään mukaan, että se nousi sieltä jokapäiväisestä – – sen kohderyhmän kokemusmaailman pohjalta. – Jos puhutaan siitä hanke-sanasta, niin voisi ajatella että jonakin päivänä hanke päättyy – – tulokset plus miinus nolla, mutta kansalaisvaikuttaminen jatkuu silti. – Ja jos joku haluaa jotain esimerkkejä koota, vaikka pienten lasten parissa kun olemme kansalaisvaikuttamista viety eteenpäin, niin saako siitä jonkun puuhailupedagogiikan teoksen sitten julkaistua. (Haastattelu 11.)

Mahdollisuuksista puhuttaessa haastattelijat korostivat erityisesti oppilaista ja opiskelijoista lähtevien vaikuttamistarpeiden hyödyntämistä.

Mahdollisuuksia näen kyllä tulevaisuutta aatellen olevan ihan valtavasti, että on nää oppilaskuntatoimintojen kehittäminen yks selkeä, ehkä kaikkein merkittävin alue oikeastaan – – sitä kautta lähestyä tämän teeman tärkeitä painoalueita ja sitten tietenkin myös se, että varmaan löytyy sellaisia kanavia, joitten avulla voidaan näitä opettajaopiskelijoitakin aktivoida osallistumaan näitten opetusharjoittelujaksojen, tuleman mukaan, niitten suunnitteluun ja kehittämiseen enemmän. (Haastattelu 23.)

Uhkat

Suurin uhka nähtiin siinä, että kansalaisvaikuttamista edistävä toiminta ja kansalaisvaikuttamisen tärkeys lunastaa paikkansa kouluissa ainoastaan politiikkaohjelman myötä. Mikäli kansalaisvaikuttamisen

teema haudataan hankkeen päättyessä, saattaa mukana olleille jäädä myös huono jälkimaku koko aiheesta.

Uhat on ilman muuta siinä, että tää haudataan. – Sit kun nähdään, et jos EU:ssa nähdään, että äänestysprosentti nousee jonkin verran, niin sitten tää keskustelu ikään kuin unohtuu. (Haastattelu 8.)

Uhkana tässä on minun mielestä justiiinsa semmonen että ihmiset vaipuvat normaaliin apatiaan – että taas yksi jonninjoutava hanke muiden seassa. (Haastattelu 17.)

Uhkana nähtiin myös se, että hankkeen merkityksen liiallinen korostaminen saattaa itsessään kääntyä kansalaisvaikuttamisen kannalta mahdollisuudesta uhaksi.

Byrokratisoituminen on toisaalta joltain osin väistämätöntä, mutta se on myös ihan todella uhka, koska sen takia painopiste siirtyy pois siitä itse toiminnasta ja ideoinnin kehittelystä johonkin ihan muuhun esimerkiksi sen hankkeen valvontaan tai koordinointiin tai organisointiin. – Ja silloin ennen pitkään se toiminta tulee kärsimään siitä – ja tietysti yks 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, mutta se ilmiö sinänsä ei katoa, kansalaisvaikuttamisen tarve on pysyvä ja siitä tulee kyetä pitämään jollain huoli. (Haastattelu 22.)

Vaikka uhkat nähtiin nimenomaan hankkeen päättymisessä, niin samalla uhkat kytkeytyivät myös kansalaisvaikuttamisen yleisten mahdollisuuksien kuihtumiseen

Uhka on tietysti se, että tässä toimitaan pienenevien resurssein alueella, ja ei minusta historiassa koskaan kovin syrjäytetty väestö pysty liikehtimään – – että sitten, jos tilanne pääse tarpeeksi huonoksi, niin sitten on apatia vallalla. (Haastattelu 27.)

Toisaalta ne haastateltavista, jotka eivät alun perin odottaneet hankkeelta suuria, eivät myöskään liittäneet hankkeen tulevaisuuteen sen suurempia ja vakavampia uhkia.

Jos tästä hankkeesta ei nyt isompaa tule, niin en mä aio ainakaan millään tavalla mihinkään vahingoniloiseen nauruun ryhtyä vaan pikemminkin niin, että siinä ajanhetkessä yritettiin tällainen asia, missä nyt on varmaan ihan hyvät päämäärät – – tällä kertaa se ei onnistunut. – – Että voiko näin vaikeessa asiassa olla mitään käänteen tekävää ratkaisua? – – Et jos se uhka on se, että sitten häviää ja unohtuu jälkiä jättämättä, niin ei se sitten ole varmaan paljoo vahinkookaan aiheuttanut. Että kun en mä luule että tässä on mitkään porukat taas sitten on ihan koko sielunsa pantanneet tälle ja tulleet sellaiseen tilanteeseen, että tämän mukana me seistään tai kuollaan niin, etten mä siinä mielessä mitään hirveitä uhkia nää. (Haastattelu 9.)

Uhka kuulostaa niin pelottavalta sanalta, korkeitaan tästä saattaa tulla sellainen pannukakku, mutta kyllähän pannukakutkin ihan hyvältä maistuu, että ainahan ne voi kuorruttaa jollain kermavaahdolla tai hillolla. (Haastattelu 12.)

Yhteenveto

Seuraavaan nelikenttään on tiivistetty haastatteluissa useimmin esille nousseita vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia.

VAHVUUDET • Valtioneuvoston mukanaolo • Hankkeen päämäärät ja painopisteet koetaan tärkeiksi • Hanke on ollut luomassa ja tukemassa asiantuntijaverkostoa • Hanke on toiminut muutosprosessin käynnistäjänä • Mukana olevien toimijoiden aktiivisuus (erityisesti norssit ja oppilaskunnat)	HEIKKOUEDET • Hankkeen sisältö ei aukene vaan jää henkilö-, laitos- ja ainesidonnaiseksi • Ajanpuute (yleisestä tehtävien paljoudesta johtuva kiire, hankkeiden lyhytkestoisuus, muutoksen hitaus) • Huono ajankohta (muut hankkeet, opetussuunnitelmauudistus myöhästyi)
MAHDOLLISUUDET • ”Kunhan päästään alun yli” (tavoitteiden sisäistäminen ja käytänteiden muuttaminen automatisoi koko muutosprosessia) • Opetusharjoittelun ja oppilaskunta-toiminnan kehittäminen	UHKAT • Verkostot eivät leviä, vaan hankkeen loppuminen kiihdyttää toiminnan ja verkostot • Hankkeen byrokratisoituminen • Ihmiset kyllästyvät aiheeseen • Hanke ei palvele pedagogisia tavoitteita vaan hallinnon hetkellisiä intressejä

Kuten haastatteluiden yhteydessä tuli ilmi, ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ja universaalia kaavaa, jolla hanketta voidaan onnistuneesti viedä eteenpäin. Niin toiminnan perusteet kuin toimintamuodotkin määräytyvät aina organisaatiokohtaisesti. Yllä kuvatussa nelikentässä pyritään kuitenkin antamaan muutamia suuntaviivoja tulevan toiminnan suunnittelulle. Jos pohditaan, miten nykyisiä vahvuuksia voitaisiin käyttää tulevien uhkien torjuntaan, niin tulevaisuudessa olisi syytä kiinnittää ainakin huomiota siihen, että

- 1) hankkeen yhteydessä syntyneitä verkostoja ja toimintaideoita pitäisi pystyä hyödyntämään ja tukemaan myös hankkeen päätyttyä,

- 2) tulevassa toiminnassa käyttöresursseja voitaisiin suunnatta niin, että painopiste siirtyisi puheista käytänteisiin (pedagogisten käytänteiden, opetusharjoittelun ja oppilaskuntatoiminnan kehittämisen).

Vastaavasti hankkeen heikkouksia mietittäessä tulisi vastaisuudessa kiinnittää huomiota erityisesti siihen, että

- 1) kansalaisvaikuttamisen käsitettä avattaisiin vastaisuudessa niin, että hanke saataisiin irrotettua liiallisesta aine- ja aihesidonnaisuudesta,
- 2) hankkeeseen kohdistuneissa odotuksissa huomioitaisiin sekä muutoksen hitaus että käytössä olevat ajalliset resurssit

Hankkeen eräänlaisena välitilinpäätöksenä voidaan todeta, että huolimatta sinnikkäästä yrittämisestä hanke ei ole vielä toisen toimintavuotensa loppuun mennessä saavuttanut suurta suosioita opiskelijoiden saati opettajienkouluttajien keskuudessa. Sen sijaan, että liikaa korostettaisiin opiskelijoiden ja opettajienkouluttajien passiivisuutta, olisi syytä purkaa auki niitä asenteita ja käytänteitä, jotka säätelevät toimintaa niin kouluissa kuin opettajankoulutuslaitoksissakin. Vastaavasti hankkeen toiminnassa tulisi tappiomielialan sijasta turvautua toivon pedagogiikkaan ja lähteä liikkeelle siitä, mitä tähän mennessä on saatu aikaiseksi.

Täytyy aina lähteä liikkeelle siitä, että jos lähtee isoilla odotuksilla, että nyt tulee kerta rysäys, niin tappion henki on aina suuri. Mutta jos myöntää tavallaan sen lähtökohdan, että ollaan rakentamassa jotakin alkuun – ja jos tuntee ja tunnustaa ikään kuin tän koulu-elämän raadollisuuden, silleen että kuinka kiinni opettajat on arki-rutiineissaan ja tehtävissään ja velvoitteissaan ja muissa, niin 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 osallis-

tumista, osallisuus ja vaikuttamisjuttua, niin tällainen yhteistyöverkko 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 nypertää jotain omassa koulussa ja ei tiedetä mitä toiset tekee. (Haastattelu 8.)

Kirjallisuus

- 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.
- Arola, P. 2005. Pulpetista kansalaisyhteiskuntaan – Kansalaisvaikuttaminen Viikin normaalikoulussa. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 63–73.
- Popkewitz, T. S. 1984. Paradigm and ideology in Educational research: the social functions of the intellectual. London: Falmer Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tyack, D. & Cuban, L. 1995. Tinkering toward Utopia. A Century of school reform. London: Harvard University Press.

EIJA SYRJÄLÄINEN, VELI-MATTI VÄRRI, NELLI
PIATTOEVA & ARI ERONEN

"SE ON SELLAISTA KASVATTAVAA, YLEISSIVISTÄVÄÄ TOIMINTAA" – OPETTAJAKSI OPISKELEVIENTEN KÄSITYKSIÄ KANSALAISVAIKUTTAMISEN MERKITYKSESTÄ

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Lisäksi pohditaan, millaisia valmiuksia opettajankoulutus antaa kansalaisvaikuttamiseen. Artikke-
li pohjautuu valmisteilla olevaan laajempaan valtakunnalliseen tutki-
mushankkeeseen, jossa kartoitetaan ja analysoidaan opettajiksi opis-
kelevien asenteita, käsityksiä ja valmiuksia suhteessa kansalaisvaikut-
tamiseen yleensä ja osana opettajankoulutusta sekä mahdollisuuksia
vaikuttaa opintojensa aikana omaan toimintakulttuuriinsa ja sen ke-
hittämiseen.

Keväällä 2004 hyväksyttiin valtioneuvoston yleisistunnossa kansa-
laisvaikuttamisen politiikkaohjelma. Ohjelma tähtää edustuksellisen
demokratian uskottavuuden vahvistamiseen ja kansalaisyhteiskunnan

aktivoimiseen. Sen yhtenä tavoitteena on nuorten kasvu aktiiviseen ja kriittiseen kansalaisuuteen (Ahonen & Rantala 2005, 11).

Politiikkaohjelmaan liittyen käynnistettiin samoin vuonna 2004 Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke. Tätä kolmi-vuotista hanketta koordinoi Helsingin yliopisto. Hankkeen yleisinä tavoitteina on vahvistaa yhteiskunnallisen tietämyksen ja pohdinnan osuutta opettajankoulutuksen kaikille koulutettaville yhteisissä sisäl-löissä. Se on vaikuttanut 2004–2005 valmistuneisiin opettajankoulu-tuksen tutkintovaatimuksiin. Hanke arvioi ja kehittää opettajankou-lutusyksikköjen osallistumiskulttuuria. Samalla projekti etsii harjoit-telukoulujen käytäntöjen kautta vaihtoehtoisia malleja koulujen osal-listumiskulttuuriin. (Ahonen & Rantala 2005, 12.) Tavoitteena on vai-kuttaa opettajankoulutusta suuntaaviin opetussuunnitelmiin ja kou-lutuskäytäntöihin siten, että opettajiksi opiskelevat voisivat aiempaa aktiivisemmin osallistua opintojensa suunnitteluun ja toimeenpa-noon. Päämääränä on myös lisätä opettajiksi opiskelevien mahdolli-suuksia ja halua vaikuttaa yhteiskunnallisessa ja poliittisessa toimin-nassa.

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa – valtakunnallinen tutkimushanke

Edellä mainittuihin hallituksen politiikkaohjelmaan ja Kansalaisvai-kuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeeseen liittyen käynnistet-tiin keväällä 2005 valtakunnallinen tutkimus, jossa selvitetään opetta-jiksi opiskelevien kansalaisvaikuttamisprofilia: millaisena opettajaksi opiskelevat näkevät oman kansalaisaktiivisuutensa, millaisissa yhteyk-sissä he aktiivisuuttaan toteuttavat, miksi he ovat aktiivisia tai passi-i-visia. Tutkimuksessa selvitetään opettajiksi opiskelevien kokemuksia, käsityksiä, asenteita ja valmiuksia suhteessa kansalaisvaikuttamiseen. Lisäksi selvitetään opettajiksi opiskelevien mahdollisuuksia ja tapoja vaikuttaa omaan toimintakulttuuriinsa ja opiskeluympäristöönsä.

Tutkimus kohdistuu opettajaopiskelijoihin, jotka opiskelevat luokanopettajiksi, aineenopettajaksi ja varhaiskasvattajaksi Tampereen, Helsingin ja Oulun yliopiston opettajankoulutusyksiköissä.

Tutkimuksen aineistot kerättiin sekä lomakekyselyllä että teema-haastatteluilla (ks. Syrjäläinen, Värri & Eronen 2005). Haastattelujen tarkoituksena oli syventää ja täydentää kyselyaineistoa. Kysely tehtiin osalle opiskelijoista perinteisesti paperilomakkeella ja osalle taas Internetissä olevalla lomakkeella. Kyselyyn vastasi 318 opiskelijaa. Kyselyaineisto on tyypiltään harkinnanvarainen näyte. Haastattelutavat valittiin kyselyyn vastanneista ja siinä yhteydessä haastatteluun ilmoitautuneista. Haastatteluun osallistui 30 opiskelijaa. Haastatteluaineisto luokiteltiin haastatteluteemojen mukaan.

Opettajan yhteiskunnallinen rooli kriittisen pedagogiikan viitekehyksessä

Valtakunnallisen tutkimuksen taustalla on kuva opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana, jonka työn jälki heijastuu koululuokan kautta yhteiskuntaan. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja ja koulu vaikuttavat aina, mutta erilaisilla seuraamuksilla. Jotta nykyisten tavoitteiden mukaisesti koulukasvatus olisi aktivoivaa ja osallistavaa, opettajien täytyy yhtäältä tunnistaa oman avoimen ja piiloisen vaikuttamisen viestejä ja toisaalta pyrkiä muokkaamaan toimintatapoja demokraattista kansalaista palveleviksi. Avaimia opettajan yhteiskunnallisen roolin käsitteilylle tarjoaa kriittisen pedagogiikan viitekehys, joka tarkastelee koulutusta ja yhteiskuntaa vahvasti sidottuina toisiinsa.¹ Kriittisen pedagogiikan lähtökohtana on tämän suhteen tunnistaminen ja kyseenalaistaminen. Toisin sanoen, jotta koulu palvelisi parempaa yhteiskuntaa, on ensin ymmärrettävä mille ja kenen arvo- ja toimintapohjalle se on rakentunut. Ilman tätä kriittistä pohdintaa muutoksia ei voi toteuttaa. Kriittisen pedagogiikan tärkeimpänä ominaisuutena on usko demo-

1 Tässä yhteydessä viitaamme pääosin yhdysvaltalaiseen Henry Giroux'n ja Peter McLarenin kriittiseen pedagogiikkaan, jonka juuret ulottuvat kriittiseen teoriaan, uuteen koulutussosiologiaan ja Paolo Freiren vapautuspedagogiikkaan.

kraattisempaan ja tasa-arvoisempaan kouluun ja yhteiskuntaan koulun puutteista huolimatta. Jyrkempiin koulukriittikkoihin verrattuna (esim. Illich 1973) kriittinen pedagogiikka tarjoaa kritiikin kielen lisäksi myös niin sanotun ”toivon kielen”:

”Kriittisen ajattelun motivoi luottamus siihen mahdollisuuteen, että tulevaisuus on nykyistä parempi, jos emme tyydy olemassa olevan uusintamiseen, vaan tähtäämme sen kriittiseen uudistamiseen.” (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 12.)

Opettajan työn kannalta tämä tarkoittaa sitä, että hänet on nähtävä aktiivisen vaikuttajan roolissa suhteessa oppilaisiin ja yhteiskuntaan, mutta samalla tunnistettava niitä rakenteita ja sisältöjä, jotka säättävät ja rajoittavat hänen toimintaansa. Henry Giroux käyttää tästä opettajasta nimitystä transformatiivinen intellektuelli (transformative intellectual) (Giroux 1988). Samalla kriittiset pedagogit hylkäävät ajatuksen opettajasta ”vallitsevien yhteiskunnallisten suhteiden määräämän tiedon välittäjänä ja mekaanisena toistajana” (Aittola ja Suoranta 2001, 18). Transformatiivinen intellektuelli onkin tämän kaiken vastakohta. Intellektuellina hän on ensisijaisesti ajattelija, joka pyrkii arvioimaan ja muokkaamaan opetuksellisia sisältöjä ja toimintatapoja erilaisiin konteksteihin sopivammiksi sen sijaan, että teknisesti välittäisi valmiita tietoja. Laajemmin ajateltuna hänellä on halua kriittisesti arvioida koulutusmaailman ja yhteiskunnan usein näkymättömissä jääviä arvostuksia ja rakenteita sekä samalla edistää kyseenalaistavaa henkeä omissa oppilaissaan. Transformatiivinen taas viittaa muutokseen ja uskoon opettajan työn vaikuttavuudesta. Opettajan on hädätettävä oppilaissaan halu ja luottamus oman yhteiskunnallisen toiminnan mahdollisuuteen sekä samalla toimittava esimerkkinä, yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä. Yksi toiminnan edellytyksistä on solidaarisuuden vahvistaminen, minkä saavuttaminen nykyisessä talous- ja kilpailuyhteiskunnassa on haasteellista.

Kriittisen pedagogiikan mallin mukaan opettajan tehtävä on hyvin laaja ja haasteellinen. Kriittiset pedagogit kuitenkin tiedostavat, että järjestelmä pitkälti toimii näitä tavoitteita rajoittavasti. Sääntely ei

kuitenkaan vielä ole niin tarkkaa, ettei opettajalla olisi liikkumavaraa toisin toimimiselle (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 17). Ehkä yksi opettajankoulutuksen tehtävistä voisikin olla paitsi kriittisen ajattelutavan ja toimimisen halun rohkaiseminen myös konkreettisesti sellaisen tilan löytäminen, jolla toiminta on edelleen mahdollista.

Kuka on kansalainen?

Kansalaisen oletettu asema yhteiskunnassa pitkälti sanelee, minkälaisesta kansalaisuuskasvatusta koulutusjärjestelmä hänelle tarjoaa. Tästä syystä meidän on ymmärrettävä mitkä tavoitteet ja ideaalit vaikuttavat kansalaisuutta koskeviin keskusteluihin. Samalla on muistettava, ettei kansalaisen määritelmästä nykypäivänäkään vallitse yksinmielisyttä, vaikka termin käyttö on huomattavasti yleistynyt. Tämä ambivalenttisuus ilmenee koulutuspolitiikkaa ja opetusta ohjailevissa dokumenteissa hyvin yleisinä ilmaisuina kansalaiskasvatuksen tavoitteista, mitkä tarjoavat vain niukasti eväitä sen konkreettiselle toteuttamiselle. Toisaalta dokumenteissa lakaistaan maton alle niitä jännitteitä ja ristiriitoja, jotka ovat aina sisältyneet kansalaisuuden käsitteeseen. Tätä taustaa vasten kansalaiskasvatukseen pitäisi kuulua luontevasti myös jatkuvaa keskustelua kansalaisuuden muuttuvista ja jännitteisistä ideaaleista. Luonnehtimamme ambivalenttiuden taustalla on kahden suuren perinteen, hyve-eettisen kommunitarismin ja oikeusperustaisen liberalismien jännite, jonka tulkitseminen on olennaista pyrittäessä ymmärtämään sekä kansalaisuuden perusteita että politiikkaohjelman (hyveperustaisia) tavoitteita.

Näiden perinteiden suuntaamana kansalaisuutta voi tarkastella kahdesta näkökulmasta, statuksena tai hyveenä valtiollisessa kontekstissa. Nämä lähestymistavat eivät kuitenkaan edusta kahta erillistä kansalaisuuden määritelmää. Pikemmin ne kuvastavat niitä diskursseja, jotka nivoutuvat kansalaisuuden käsitteeseen ja joiden yhteensovittaminen on osoittautunut pulmalliseksi. Kansalaisuuteen *statuksena* liittyy ajatus oikeudellisesta ja tasa-arvoisesta asemasta suhteessa valtioon ja muihin kansalaisiin. Tässä diskurssissa kansalaisella on

ensisijaisesti tiettyjä synnynnäisiä oikeuksia, joiden turvaaminen kuuluu valtion velvollisuuksiin. Näin ollen kansalaisen ja valtion suhde perustuu lähinnä lakisääteiseen sopimukseen. Samaan ajattelutapaan voidaan myös lukea liberalistisen perinteen näkemys kansalaisesta yksityishenkilönä, joka keskittyy etupäässä omistamiseen ja työntekoon, pääomien ja varallisuuden kartuttamiseen (vrt. Tomperi ja Piattoeva 2005, 251). Kansalaisuus *oikeudellisena statuksena* ei sinänsä vaadi kansalaiselta aktiivista osallistumista ja tällöin kansalaiskasvatus rajoittuu poliittisen järjestelmän sekä lainsäädännön tuntemiseen. Koska kansalainen on delegoinut päätöksenteon valtiolle, hänen ensisijaiseksi toiminta-areenakseen muodostuu yksityisalue eli perhe, työ ja kulutus.

Kansalaisuus hyveenä on laadultaan erilainen. Tässä diskurssissa korostetaan ensisijaisesti kansalaisen velvollisuuksia suhteessa valtion toimintaan. Valtiota ei nähdä kansalaisista erillisenä toimijana, koska kansalaiset yhdessä muodostavat ja muokkaavat valtion aktiivisen poliittisen toimintansa seurauksena (vrt. Tomperi ja Piattoeva 2005, 250–251). Aktiivisella osallistumisella on kaksi päämäärää. Yhtäältä se toteuttaa demokraattista ideaalia kansanvallasta eli kansalaisten oikeuksista valvoa ja muokata poliittisia päätöksiä. Toisaalta erityisesti ateenalaisessa kansalaisuushanteessa aktiivinen toiminta nähtiin tärkeimpänä kansalaishyveenä ja ainoana oikeana tienä kasvaa kansalaisuuteen (esim. Heater 1990). Kansalaisuus hyveenä sitoo poliittisen toiminnan ja kansalaisuuskasvatuksen vahvasti yhteen. Tässä ajattelutavassa kansalainen on siis ennen kaikkea poliittinen ja julkinen toimija, joka ei voi yksinomaan turvautua lakisääteisen järjestelmän toimivuuteen. Samaan keskusteluun on mahdollista liittää ajatus kriittisestä kansalaisesta, jolla on kyky kyseenalaistaa omaa, muiden kansalaisten ja valtion perustavanlaatuista toimintaa. Tässä mallissa ei tavoitella yksinomaan järjestelmän säilyttämistä ja eheyttä, vaan pyritään parempaan ja oikeudenmukaisempaan tulevaisuuteen muutosta ja konflikteja pelkäämättä.

Hyve-eettinen kansalaiskasvatusdiskurssi on vahvasti läsnä myös politiikkaohjelman ideologisissa sitoumuksissa. Kuitenkin kansalaisyhteiskunnan tasolla, ihmisten arkielämässä, toisen maailmansodan jälkeinen poliittinen sosialisatio (mm. hyvinvointivaltio-

ideologiaan, tasa-arvoajatteluun) sekä yhteiskuntien ja valtioiden rajat ylittävät kulttuuriset muutokset ovat tuottaneet ennen kaikkea yksilöllisistä oikeuksista tietoista kansalaisuutta: liberaali ontologia on päässyt voitolle kommunitarisesta hyve-eetoksesta. Tästä syystä oikeuksiensa näkökulmasta todellisuuttaan arvottava liberaali subjekti ei välttämättä noteeraa valtion yhteistä etua korostavaa hyve-eettistä puhetapaa: yksilön ja systeemin välillä on eräänlainen kommunikointiongelma.

Kansalaisuuden eriperustaiset ulottuvuudet nostavat esiin jännitteisiä kysymyksiä muun muassa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden, aktiivisuuden ja passiivisuuden, oikeuksien ja velvollisuuksien ja kriittisyyden ja eheyden välillä. Esimerkiksi koskeeko kansalaisuus vain yksilön omia intressejä vai onko kansalaisuus toimintaa koko yhteiskunnan hyväksi? Missä määrin kansalainen voi oikeudelliseen asemaansa nojaten keskittyä yksityiseen elämäänsä poliittista vapauttaan menettämättä? Onko kriittinen kansalainen uhka yhteiskunnalliselle eheydelle? Vastaukset näihin kysymyksiin heijastavat kummankin poliittisen järjestelmän perusominaisuuksia. Samalla ne vaikuttavat siihen, mitä kansalaiskasvatusta koulutusjärjestelmä toteuttaa.

Opettajaksi opiskelevan kansalaisvaikuttamisprofiili

Seuraavassa esittelemme valtakunnallisen tutkimuksen alustavia tuloksia kysely- ja haastatteluaineistojen pohjalta. Tarkastelemme opettajiksi opiskelevien suhdetta kansalaisvaikuttamiseen ja heidän mahdollisuuksia vaikuttaa opiskelupaikkansa toimintaympäristöön.

Kyselyssä opiskelijoilta tiedusteltiin heidän yhdistysaktiivisuudettaan kysymällä, minkä tyyppisiin järjestöihin, yhdistyksiin, ryhmiin, piireihin ja toimielimiin he kuuluvat. Kysymyksessä oli eritelty kaikkiaan 16 yhdistystyyppiä, joista taulukkoon 1 on valittu muutamia keskeisimpiä. Lisäksi kysyttiin heidän osallistumisaktiivisuuttaan niiden toimintaan kysymällä, missä määrin he siihen osallistuvat: paljon, josain määrin, vähän vai ei yhtään.

TAULUKKO 1. Järjestöihin kuuluvien ja niiden toimintaan paljon tai jossain määrin osallistuvien opiskelijoiden suhteelliset osuudet kaikista vastanneista.

	Kuuluu järjestöihin (%)	Toimii paljon tai jossain määrin järjestöissä (%)
Opiskelijajärjestö	40	14
Urheilujärjestö	30	27
Uskonnollinen järjestö	16	14
Kulttuurijärjestö	12	13
Nuorisojärjestö	10	8
Poliittinen järjestö	7	4
Yliopiston toimielin	5	5

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista valtaosa (80 %) ilmoitti kuuluvansa yhteen tai useampaan yhdistykseen tai järjestöön. Useimpien opiskelijat kuuluvat omiin opiskelijajärjestöihinsä tai urheiluseuroihin tai uskonnollisiin järjestöihin. Poliittisiin yhdistyksiin kuuluu vain pieni osa opiskelijoista. Äänestämässä vastaajista ilmoitti käyneensä aina 62 % ja joskus 35 %.

Opettajaksi opiskelevien vaikuttamisprofiili muodostui tutkimusaineistojen analyysin perusteella sekä passiiviseksi että aktiiviseksi. Opiskelijat eivät aktiivisesti ota osaa ainejärjestötoimintaan tai poliittiseen toimintaan. Vain harvat toimivat missään poliittisissa järjestöissä, opiskelijajärjestöissä tai yliopiston hallinnossa. Suurin osa opiskelijoista ei edes tiedä, miten yliopiston hallinto toimii.

Haastatteluista ilmenee, että etenkin luokanopettajaksi opiskelevat kokevat olevansa aktiivisia. Aktiivisuus on kuitenkin epäpoliittista. Suosittuja vaikuttamiskanavia ovat mm. partio, urheilu- ja nuorisoseurat, monenlaiset taito- ja taideaineisiin liittyvät harrastukset sekä eläinsuojeluyhdistykset. Myös erilaiset seurakuntiin ja kirkkoon liittyvät harrastukset ja yhdistystoiminta vetää opiskelijoita puoleensa. Monet opettajaksi opiskelevat toimivat opintojensa ohella aktiivisesti joissain kristillisissä yhdistyksissä.

Aktiivinen vaikuttaminen herättää opettajaksi opiskelevissa risti-riitaisia tunteita. Aktiivisuutta pidetään tärkeänä ja monet haluaisivat osallistua opintojensa aikana aktiivisemmin erilaiseen järjestö- ja harrastustoimintaan. Opintojen hektisyys ja tarve valmistua nopeasti eivät kuitenkaan jätä tilaa tai aikaa muulle toiminnalle. Opettajaksi opiskelevat katsovat, että aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen tukevat opettajaksi kasvua. He kokevat, että opettajuus ikään kuin edellyttää aktiivisuutta: aktiivinen opettaja toimii esimerkkinä oppilailleen; hän voi paremmin ohjata oppilaita erilaisten harrastusten pariin; aktiivisella opettajalla on yleensä riittävä asiantuntemus.

Opintojen aikana aktiivisuus antoi monille opiskelijoille yhteisöllisyyden kokemuksia ja vertaistukea. Osallistuminen järjestötoimintaan koettiin ”avartavaksi ja yleissivistäväksi toiminnaksi”. Silti suurin osa opiskelijoista valitsee passiivisen opiskelijan roolin, sillä ”aika loppuu kesken”.

Opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana

Opiskelijoilta kysyttiin sekä kyselyssä että haastatteluissa heidän mielipidettään siitä, onko opettaja yhteiskunnallinen vaikuttaja. Kyselyssä asiaa tiedusteltiin asennevättämällä ”opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja”. Vastausvaihtoehtoja oli viisi: ”täysin samaa mieltä”, ”lähes samaa mieltä”, ”vaikea sanoa”, ”melko eri mieltä” ja ”täysin eri mieltä”. Kyselyn tulokset olivat yksiselitteiset. Väittämän kanssa täysin tai lähes samaa mieltä oli kaikista vastaajista noin 90 prosenttia. Seuraavassa teemaa tarkastellaan haastatteluaineiston pohjalta.

Opettajat pehmeiden arvojen vaalijoina

Opettajilla on kuitenkin aika terveet arvot, subjektiivisesti sanottuna omasta suusta, siis samat arvot, mitkä minulla suunnilleen, mutta siis ehkä opettajilla on niitä arvoja, mitä pitäis nykyään enemmänkin arvostaa, siis tämmöstä inhimillisyyttä ja ihmisten välistä solidaari-

suutta tai muuta. Että ei niinkun, mitä on paljon puhuttu rahan ylivallasta ja tehokkuusajattelusta, niin ehkä siitä vois päästä pois, jos opettajat olisivat yhteiskunnallisesti aktiivisia ja vaikuttaisivat asioihin siellä ylemmällä tasolla.

(Luokanopettajaksi opiskeleva)

Opettajalla on suuri rooli, et mitä lapset oppii inhimillisyydestä, toisten kunnioittamisesta ja semmosesta yhdessä olemisesta ja yhteiskuntahan on yhdessä olemista.

(Aineenopettajaksi opiskeleva)

Tuntuu, että opettajan rooli olis enemmänkin se, että vois vaalia inhimillisiä arvoja, koska yritysmaailmassa ja politiikassa raha määrää niin paljon, että tosi kovat arvot on tulossa muotiin ja esille, niin opettajat vois juuri niitä pehmeämpiä arvoja nimenomaan korostaa.

(Aineenopettajaksi opiskeleva)

Opettajaksi opiskelevat näkevät opettajan roolin kansalaisvaikuttajana pehmeiden arvojen puolustajana. Pehmeillä arvoilla tässä tarkoitetaan mm. inhimillisyyteen ja solidaarisuuteen liittyviä arvoja. Uusliberalistinen koulutuspolitiikka uhkaa jyrätä alleen pehmeät arvot.² Tehokkuusajattelu, suorittamispakko ja tulostavastuullisuus ovat läsnä opettajien arjessa. Heillä on yhä vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa koulutuspoliittisiin päätöksiin ja koulutuspolitiikan suuntaamiseen (Klette 2002, 277). Elämme globalistista kehitysvaihetta, jossa vapaus perustuu taloudelliseen hyötyyn tähtäävään toimintaan. Homo economicus pyrkii ensisijaisesti tyydyttämään omat aineelliset tarpeensa ja maksimoimaan taloudellisen voiton. Uusliberalistisen koulutusideologian mukaan vapaus on negatiivista vapautta, jossa vapaus ymmärretään riippumattomuudeksi yksilöä sitovista yhteiskunnallisista

2 Uusliberalismi on poliittisesti määritelty ajattelutapa. Sen kannattajat näkevät yhteiskunnan keskeisenä ongelmana julkisen vallan liiallisen asioihin puuttumisen ihmisten toimintaan ja talouden toimintaan. Uusliberalistit vastustavat liiallista talouden säätelyä ja suunnittelua, keynesiläistä aktiivista suhdannepolitiikkaa, useimpia tulonsiirtoja, julkisen vallan tuottamia laajoja hyvinvointipalveluja, tulontasaukseen tähtäävää verotusta ja kilpailurajoituksia. (Lagerspetz 2004, 92).

ja poliittisista ehdoista sekä yhteiskunnallisesta vastuusta. Homo economicus toimii toisista riippumatta ja liittoutuu toisten kanssa vain, jos toisten kanssa tehty sopimus hyödyttää häntä itseäänkin. (Syrjäläinen 2004, 20.)

Opettajiksi opiskelevien näkemystä opettajan kansalaisaktiivisuudesta voidaan kuvailla huoleksi pehmeiden arvojen katoamisesta. Haastateltavat eivät kuitenkaan olleet valmiita nousemaan avoimesti vastustamaan uusliberalistista suuntausta. Opettajan rooli nähdään voimakkaasti kasvattajan ja sivistäjän roolina, johon ei politikointi sovi. Opettajan on jopa varottava puhumasta politiikkaa.

Opettaja ei kuitenkaan saa julkisesti ajaa oppilaille omaa poliittista kantaansa tai uskonnollista näkemystään. Tällaisista asioissa opettajan tulee olla ulkopuolelta katsottuna ja virallisesti väritön, haju-ton ja mauton.

(Luokanopettajaksi opiskeleva)

Sen sijaan opettajan tulee olla esimerkillinen kansalainen ja ohjattava omalla toiminnallaan lapsia ja nuoria hyvien harrastusten pariin:

Opettajilla olis aika hyvät mahdollisuudet ehkä vähän tuuppia niitä lapsia, että ne ei oliskaan siellä bussipysäkillä, vaan että ne tulis johonkin kerhoon tai jollekin kurssille. Että siihen sitä aktiivisuutta kaipaasi, että se ois vuorovaikutuksellista, että se opettajakin ymmärtäisi sitä omaa rooliaan, että edes pienillä jutuilla olis mukana tällaisissa yhteisissä asioissa.

(Luokanopettajaksi opiskeleva)

Opettaja-lehden lukijatutkimuksessa 2005 todettiin, että opettajat tukevat hyväntekeväisyyttä, korostavat perhekeskeisiä arvoja. He ottavat muita vähemmän riskejä ja ovat valmiita pitämään halut ja tunteet hallinnassa. Opettajat ovat ympäristötietoisia ja ostavat ekotuotteita. He suhtautuvat pakolaisiin ja maahanmuuttajiin muuta väestöä suopeammin. (Laaksola 2005, 15.)

Alapuron (2000, 106) mukaan opettajien sosiaaliset verkostot ovat huomattavan vakiintuneita. Alapuro tutki helsinkiläisiä opettajia 1990-luvulla. Hän havaitsi, että opettajien sosiaaliset verkostot rakentuvat paljolti työtovereiden, sukulaisten ja ystävien varaan. Monet ystävät ovat peräisin menneestä, kuten yhteisiltä koulu- ja opiskeluajoilta. Alapuro kirjoittaa: ”Opettajien verkostojen keskiluokkaisuus, siis kiinnittyminen jähmeään ensimmäiseen moderniin on silmiinpistävää”. Myös Alapuron kuvaus opettajista vahvistaa käsitystä opettajista suhteellisen perhekeskeisinä ja yhteiskunnallisesti melko passiivisinä kansalaisina.

Opettaja vaikuttaa yhteiskunnassa omalla esimerkillään

Opettajan katsotaan olevan yhteiskunnallinen vaikuttaja, mutta yhteiskunnallinen vaikuttaminen ymmärretään haastateltavien keskuudessa ennen kaikkea oman esimerkin kautta vaikuttamiseksi. Opettaja ohjaa oppilaitaan harrastuksiin, vaalii kyläkouluja ja kyläyhteisöjä. Opettaja on asennekasvattaja, ja hän säteilee ympärilleen sivistystä ja aktiivisuutta. Sen sijaan paljon arveluttavampaa on se, voiko opettaja aktivoida oppilaitaan toimimaan yhteiskunnallisesti ja poliittisesti. Haastateltavat olivat enimmäkseen sitä mieltä, että opettajan tulee kartuttaa oppilaitten tietoja erilaisesta kulttuuri- ja harrastustoiminnasta ja vapaaehtoisesta järjestötoiminnasta, mutta politiikka ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen koetaan arkaluontoiseksi puheenaiheeksi.

Opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja ihan riippumatta siitä, onko missään järjestössä, että kuitenkin niin, että oppilaisiin vaikuttaa jatkuvasti siellä luokassa ja sitten vanhempia tapaa, niin kyllä mä katson sen jo ihan yhteiskunnalliseksi vaikuttamiseksi. Ihan työnsä kautta jo opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja, koska siinä on niin paljon ihmisten kanssa tekemisissä ja nimenomaan lasten kans-

sa, jotka on alttiita vaikutteille. Opettaja on ilman muuta omalla esimerkillään ja toiminnallaan vaikuttaja.

(Luokanopettajaksi opiskeleva)

No mä oikeestaan koen sen silleen, että se [kansalaisaktiivisuus] on jokaisen ihmisen henkilökohtainen ratkaisu. Mä uskon, että ne ihmiset, jotka kokee sen [vaikuttamisen] tärkeeks, lähtee siihen mukaan, vaikka siitä ei puhuttaisikaan [opettaja]opinnoissa. Et mä koen tärkeemmäksi sen, että ihmiset ymmärtäisivät sen, että opettaja on aina vaikuttaja, vaikuttaa mielipiteisiin ja asenteisiin. Sen ymmärtäminen ja sen esille tuominen opinnoissa on tärkeätä, ei se, että pyritään saamaan ihmisiä [opiskelijoita] mukaan tai semmonen.

(Lastentarhaopettajaksi opiskeleva)

Heli Soukan tutkimuksessa opettajaksi opiskelevien demokratia-käsityksistä (2003, 109) tuli esiin, että opettajaksi opiskelevien demokratia-pohdinnat eivät kuvanneet pelkästään liberaalidemokraattista mallia, vaan erityisesti demokraattista elitismia. Näitä kahta yhdistää suoran demokratian vastustaminen. Suoralla demokratialla ymmärretään kansalaisten välitöntä osallistumista poliittisiin päätöksiin eri tasoilla. Sen sijaan liberaalia ja elitististä demokratiaa luonnehtii kansalaisten ja poliittisten päättäjien välinen kuilu. Kun liberaalin demokratian mallissa kansalaisten toiminta-alueeksi katsotaan julkisen sijaan yksityinen, elitistisessä ihanteessa väheksytään tavallisten kansalaisten kykyä tehdä poliittisia päätöksiä. Molemmissa malleissa keskeinen päätöksenteko siirtyy hallitukselle, puolueille ja valtionvirkamiehille. (Held 2000.) Opettajaksi opiskelevien käsitysten mukaan poliittinen osallistuminen ei edellytä yhteiskunnallista toimintaa, vaan tiedostaminen ja asioista perillä oleminen tulkitaan jo sinällään osallistumiseksi (Soukka 2003, 109).

Samassa tutkimuksessa opettajaksi opiskelevat kuvataan kuuliaisiksi esivaltaa kohtaan. Valtakunnallisen tutkimuksen valossa tämä näkemys tarkoittaa sitä, että opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana toimii valtion säätämällä tavalla ja sen hyväksi. Valtion toiminnan kyseenalaistaminen ja muutokseen tähtääminen eivät kuulu opetta-

jan yhteiskunnalliseen rooliin. Näin ollen opettajan näkemys omasta tehtävästään on yhteiskunnallista järjestystä säilyttävää eli reproduktiivinen kuin edistyksellinen eli progressiivinen. Kuuliaisuuden lisäksi demokratiakäsityksissä korostui työnteon arvostus. Näkemysten voidaan tulkita edustavan luterilaista moraali- ja ihmiskäsitystä. Soukka kirjoittaa:

”Informanttien käsityksissä demokraattisen yhteiskunnan ihanne-kansalainen tyytyy enemmistön tahtoon, ei kiihkoile eikä ole fa-naattinen. Hän tekee työnsä, maksaa veronsa ja tv-lupansa.” (Soukka 2003, 111.)

Opettajankoulutus ja yhteisiin asioihin vaikuttaminen

Seuraavassa tarkastellaan opiskelijoiden mielipiteitä ja käsityksiä siitä, onko opettajankoulutuksessa kannustettu heitä osallistumaan erilaiseen yhdistystoimintaan ja ylipäänsä vaikuttamaan opiskelijoina ja kansalaisina yhteisiin asioihin. Tätä asiaa koskevat kysymykset esitettiin sekä kyselyssä että haastattelussa. Kyselyssä se esitettiin avokysymyksellä: ”Kannustaako opettajankoulutus osallistumaan erilaiseen järjestö- ja ryhmätoimintaan tai yleensä vaikuttamaan yhteisiin asioihin?” Taulukkoon 2 nämä avokysymyksen esitetyt vastaukset on ryhmitelty kolmeen luokkaan: myönteiset ja kielteiset vastaukset sekä ei osaa sanoa -tyyppiset vastaukset.

TAULUKKO 2. *Kannustaako opettajankoulutus osallistumaan yhdistystoimintaan tai yleensä vaikuttamaan yhteisiin asioihin -kysymykseen vastanneiden opiskelijoiden suhteelliset osuudet.*

		Kyllä (%)	Ei (%)	Ei osaa sanoa (%)
Kaikki vastaajat (N=297)		41	54	7
Opiskeluala (N=292)	Luokanopettaja	37	53	10
	Aineenopettaja	34	63	4
	Varhaiskasvattaja	53	44	3
Opiskeluyksikkö (N=294)	Tampere/H-linna	42	53	4
	Helsinki	38	59	4
	Kajaani	39	50	11
Opiskeluvuosi (N=289)	1. ja 2.	47	45	8
	3. ja 4.	35	58	7
	5. tai enemmän	40	57	2

Valtaosalla (95 %) opiskelijoista oli esitettyyn kysymykseen selvä joko myönteinen tai kielteinen mielipide. Kuitenkin kielteisesti vastattiin selvästi myönteistä useammin. Kielteisesti vastasivat erityisesti aineenopettajaopiskelijat, Helsingissä opiskelevat sekä pisimmällä opinnoissaan olevat opiskelijat. Myönteisin kanta kysymykseen oli varhaiskasvattajaopiskelijoilla, Tampereella ja Hämeenlinnassa opiskelevilla sekä opintonsa alkuvaiheessa olevilla.

Opettajankoulutus ei anna eväitä kansalaisvaikuttamiseen

Haastateluissa tuli esille, ettei opettajankoulutuksen koeta antavan riittävästi valmiuksia kansalaisvaikuttamiseen. Toisaalta katsottiin,

että mallit aktiiviselle kansalaisuudelle saadaan ystäväpiiristä ja perheestä. Opiskelijat katsoivat aktiivisuuden olevan itsestä kiinni. Silti lähes kaikki haastateltavat pitivät kansalaisvaikuttamisen teemaa erittäin tärkeänä ja opettajankoulutukseen kaivattiin enemmän ainesta mm. koulutuspolitiikasta.

Voishan niitä koulutuspolitiikan opintoja olla enemmän täällä [opettajankoulutuksessa], että koulutuspolitiikan opintoja on tosi vähän, jolloin oikeesti mietitään sitä, että miten tällä hetkellä esimerkiksi tää markkinavetoisuus vie myös koulutusta ja opettajat on aika lailla puhkipalaneita siellä markkinaveturin rattaiden alla. Että juuri tommonen, että sitä katsottais opettajankoulutuksen kautta sitä koulutuspolitiikkaa ja kansalaisvaikuttamista, niin se vois olla ihan mielekästä – –.

(Luokanopettajaksi opiskeleva)

Opettajan työnkuvan muutos, mittavat kehittämissuhteet ja jatkuvassa muutoksessa eläminen edellyttäisivät vahvaa yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista tietoisuutta, jotta opettajat voisivat paremmin ottaa kantaa ja olla valmiimpia osallistumaan päätöksentekoon. Yhä useammin opettajat jätetään koulutuspoliittisen päätöksenteon ulkopuolelle ja opettajat tekevät työtään ylhäältä annettujen päätösten alistamina. Opettajankoulutuksessa tulisikin entistä voimakkaammin tuoda esiin koulun arkea raamittava koulutuspoliittinen järjestelmä ja aktivoida poliittiseen päätöksentekoon. Opiskelijoita tulisi myös rohkaista koulutuspoliittiseen keskusteluun. Ainoastaan osallistumalla voimallisemmin oman ammattinsa ja työnkuvansa kehittämiseen voidaan lisätä opettajien työssä ja jatkuvassa muutoksessa jaksamista. (Syrjäläinen 2002.)

Korkeakoulujen arviointineuvoston suorittamassa opettajankoulutuksen arvioinnissa vuosina 1998–1999 todettiin, että sosiaalipsykologinen, sosiologinen, filosofinen ja yhteiskunnallinen aines on vähäistä. Samoin Hannu Simolan (1996, 1997) tutkimuksissa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmista todetaan, että 1960-luvun lopulta lähtien opinnot ovat kadottaneet yhteiskunnallisen kontekstin sekä keskittäneet huomionsa yksilöön. Kontekstuaalisilla opinnoilla Simola

tarkoittaa ”kouluopetuksen ja -oppimisen sosiaalis-historiallista instituutioluonnetta tarkastelevia opintoja”, kuten historiaa sekä koulutus-sosiologiaa ja -politiikkaa (Simola 1997, 25). Näiden opintojen kadottaminen merkitsee sitä, että opetustyö näyttäytyy tuleville opettajille pitkälti didaktisten työkalujen hallitsemisena. Tällöin he eivät tiedosta koulutusjärjestelmän historiallisesti muodostuneita sidoksia yhteiskuntaan, eivätkä osaa kyseenalaista kouluopetuksen tavoitteita. Koulu-tieto ja opettajanrooli näyttäytyvät heille neutraaleina ja staattisina. Vaikka osa opettajankoulutuslaitoksista on 1990-luvun puolesta välistä lähtien kaksinkertaistanut kontekstuaalisten opintojen osuuden, niille on Simolan mukaan edelleen yhteistä näkökulman historiattomuus. Nämä tutkimukset osoittavat, että opettajankoulutukseen kaivataan paitsi suurempia yhteiskunnallisten opintojen kokonaisuuksia, myös tietynlaista uutta näkökulmaa yhteiskuntaan ja maailmaan. Tässä maailmankuvassa yhteiskunta ja koulu näyttäytyisivät opettajalle vahvasti yhteen sidottuina sekä hyvässä että pahassa.

Opetusneuvos Armi Mikkola (2005, 222) kirjoittaa opettajankoulutuksen uudistumista koskevassa artikkelissaan seuraavaa:

”Opettajan ammatti on vahvasti yhteiskunnallinen tehtävä. Opettaja luo työllään tulevaa yhteiskuntaa ja sen osaamisen perustaa. Yhteiskunnan suuret rakenteelliset ja taloudelliset muutokset heijastuvat opettajan työhön. Ilmeistä on, että odotukset oppilaitoksista lisääntyvän kasvatuksellisen ja sosiaalisen vastuun kantajina entisestään voimistuvat. Siksi opettaja tarvitsee kykyä arvioida erilaisia ajan ilmiöitä ja valmiutta yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksissä.”

Opettajan yhteiskunnallisesta tehtävästä kirjoittaa myös Arja Virta (2005, 324):

”Opettajankoulutusta on viime aikoina arvosteltu yhteiskunnallisen näkökulman kapeudesta. Opettajuus on yhteiskunnallinen ammatti, jossa kysymys on aina väistämättä yhteiskuntaan sosiaalisumisesta, yhteiskunnan haasteisiin vastaamisesta ja samalla nii-

den ongelmien kohtaamisesta, joita nyky-yhteiskunnassa perheille ja yksilöille lankeaa. Nämä ongelmat näkyvät miltei missä tahansa koululuokassa. Kyseiset haasteet koskevat mitä tahansa opettajaryhmää, ja siksi opettajan työtä on syytä lähestyä opettajankoulutuksessa entistä enemmän yhteiskunnalliselta kannalta.”

Opettajaksi opiskelevalla ei ole aikaa olla aktiivinen

Opettajaksi opiskelevat ovat ajan hengen mukaisesti nopean valmistumisen putkessa. Lähes kaikki haastateltavat kokivat olevansa melko passiivisia kansalaisvaikuttamisen ja järjestötoiminnan osalta. Opiskelu vie kaiken ajan ja on tärkeää valmistua nopeasti. Etenkin luokanopettajiksi opiskelevat tietävät saavansa lähes varman työpaikan, joten opinnot kannattaa hoitaa pois alta nopeassa tahdissa. Hyvin kurssimuotoisena luokanopettajakoulutuksesta onkin helppo valmistua nopeasti ja päivät saa täyttymään ilman muita rientoja.

Meillä kaikilla [opettajaksi opiskelevilla] on se sama, ettei ehdi oikeesti hirveesti muuta, koska haluaa, että opinnot tulee silleen aika rivakassa tahdissa. Että silloin, kun mä olin sitä ensimmäistä tutkintoa tekemässä, niin mähän olin todella paljon järjestötoiminnassa mukana, koska sillen mulla ei ollut niin kiirettä ja se oli mukavaa se toiminta ja mä koin sen tärkeeksi.

(Luokanopettajaksi opiskeleva)

Siis kyllä se oikeesti vie aikaa siltä opiskelulta, että jos on hirveen aktiivinen, niin ei sitten kyllä kerkee opiskella ollenkaan, että kyllä se järjestötoiminta vie sitten mennessään, koska siellä riittää tekemistä kyllä, että sitten ei valmistu koskaan.

(Aineenopettajaksi opiskeleva)

Opettajankoulutuksen haasteena voitaisiin nähdä pyrkimys irtautua koulumaisuudesta. Tapio Aittolan (1992) mukaan koulumaisuus pääsi

vallalle 1970-luvun loppupuolella. Tähän ilmiöön kuuluvat liian valmiit opinto-ohjelmat, paisuvat tutkintovaatimukset ja tenttikeskeiset työskentelytavat, jotka jättävät yhä vähemmän tilaa opiskelijoiden omien intressien toteutumiselle (Sallinen 1995, 18). Koulumaistuminen liittyy myös yliopiston piilo-opetussuunnitelman vahvistumiseen. Opiskelutilannetta koskeissa vaatimuksissa korostuvat omien mieliteiden salaaminen, henkilökunnan auktoriteettiin ja heikkoon opinto-ohjaukseen mukautuminen, symbolinen vallankäyttö sekä opiskeluun kohdistuva hallinnollinen kontrolli ja opinto-ohjelman ulkoajojautuvuus. Aittolan (1992) tutkimuksessa opiskelijat valittivat ulkoajojautuvan opinto-ohjelman tuottavan opittua avuttomuutta ja vaikeuttavan omakohtaisten ratkaisujen tekemistä. Koulumainen opiskelu ehkäisee opiskelijoitten henkisen autonomian ja itsemääräämiskyvyn kehittymistä ja ohjaa suurempaan riippuvuuteen valmiiksi laadituista toimintamalleista. (Koro 1995, 102.)

"Vaikuttaminen on jotenkin niin vaikeeta"

Haastatteluissa ilmeni myös, että opettajaksi opiskelevat pitävät aktiivista vaikuttamista monella tavalla tärkeänä, mutta toisaalta ajan puute ja toisaalta tietämättömyys ovat esteinä omalle osallistumiselle ja aktiiviselle vaikuttamiselle. Opiskelijat eivät oikeastaan tiedä, mitä kanavia heillä olisi mahdollisuus hyödyntää vaikuttamisessa. He eivät ole riittävästi perillä yliopiston hallinnosta tai ainejärjestöjen toiminnasta, ja vain harvat heistä lähtevät aktiivisesti hakemaan tietoa vaikuttamismahdollisuuksistaan. Vielä harvemmat lähtevät itse mukaan vaikuttamaan. Ne haastateltavat, jotka olivat itse mukana aktiivisina vaikuttajina, totesivat, että järjestötoiminta on tärkeämpää kuin opiskelu. Aktiivisille opiskelijoille kertyy vastuutehtäviä, mutta se on kuitenkin opiskelijan oma valinta.

Mä en ymmärrä, mistä on tullut semmonen, että se vaikuttaminen on jotenkin vaikeeta ja outoa, että vain joissain tietyissä piireissä vois vaikuttaa, että siitä on jotenkin sellaiset käsitykset et ajatellaan, että

se [vaikuttaminen] on jopa epätavallista ja niin kuin se onkin, ikävä kyllä. Et ei oikein edes tiedä, miten vois vaikuttaa ja mitkä ois ne oikeudet ja miten se ei ehkä oiskaan niin vaikeeta. Onko sitten niin, että ihmiset on tyytyväisiä ja tuntuu helpommalta hoitaa vaan niitä omia asioita. Mutta ei ehkä tiedetä, että omat asiatkin hoituis paljon paremmin, jos ryhtyis vaikuttamaan. Ei ole oppinut vaan sitä.
(Lastentarhaopettajaksi opiskeleva)

Keskustelussa kansalaisten yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta ja passiivisuudesta on etsitty erilaisia selityksiä etenkin suomalaisten yhteiskunnalliselle passiivisuudelle. Selityksiä on monenkaltaisia. Yksi selitys passiivisuudelle on, että kansalaiset tarvitsevat hyvin koodattua vallankäytön järjestelmää. Kansalaisille on osoitettava, mihin kaikkeen he voivat vaikuttaa ja miten se käytännössä tapahtuu (Jallinoja 1994, 31). Myös opettajankoulutuksessa olisi opiskelijoille paremmin tehtävä selväksi, mitkä ovat opiskelijoiden vaikuttamiskanavat ja mahdollisuudet. Jotkut ovat jopa valmiit tarjoamaan opintopisteitä siitä, että opiskelijat osallistuisivat opiskelijatoimintaan.

Aktiivinen osallistuminen tukee opettajaksi kasvua

Haastateltavilla oli erittäin myönteisiä kokemuksia kansalaisvaikuttamisesta ja harrastus- ja järjestötoiminnasta opintojensa kestäessä. Nekin opiskelijat, joilla ei juurikaan ollut näitä kokemuksia, uskoivat, että aktiivinen osallistuminen voi monella tavalla tukea opettajaksi kasvua ja opettajan ammattiin valmistumista. Aktiivinen osallistuminen koettiin avartavana ja yleissivistävänä. Sen katsottiin antavan yhteisöllisyyden kokemuksia ja vertaistukea. Mahdollisuuden vaikuttaa päätöksentekoon koettiin lisäävän motivaatiota opiskeluun.

Onhan se [vaikuttaminen] positiivista, se antaa sitä näkökulmaa siihen, mitä tekee lasten kanssa. Näkee vähän laajemmin.
(Lastentarhaopettajaksi opiskeleva)

Se [vaikuttaminen] on vähän kaksipiippuinen asia, et toisaalta se vie kyllä aikaa, toisaalta se antaa uusia näkökulmia ja semmosta perspektiiviä asioihin, mistä on sitten ihan selkeesti hyötyä opiskelussa.
(Lastentarhaopettajaksi opiskeleva)

No onhan se [vaikuttaminen] hirvee motivaattori. Mä olen ollut ainejärjestöissä ja tiedekuntajärjestöissä. Se, että pystyy jo vaikuttamaan opintokysymyksiin, niin se on aikamoinen mielekkyystekijä. Varsinkin ainejärjestötoiminnassa meillä oli hirveen aktiivinen ydinporukka ja sitten semmonen vertaistukiryhmä jopa, että sitten lipsahti jo välillä vähän opintopiirinkin puolelle, että semmosta sieltä saa. Mutta onhan se hyvä asia, että jos kokee, että pystyy asioihin vaikuttamaan, niin se tuntuu hyvältä ja jaksaa taas eteenpäin.
(Aineenopettajaksi opiskeleva)

— [E]ttä kyllä mä sanoisin, että kaikenlainen aktiviteetti lisää [valmiuksia], kun opettajan ala on kuitenkin hyvin laaja ja erityisesti se laajuus siinä, että täällä koulutuksessa panostetaan kuitenkin enemmän siihen tiedolliseen puoleen ja siihen tieteelliseen näkemykseen, niin tällä järjestötoiminnalla saa sitä laajaa sosiaalista näkemystä yhteiskuntaan.
(Luokanopettajaksi opiskeleva)

Lopuksi

Kansalaisvaikuttaminen on edelleen haaste opettajankoulutukselle; nykyinen koulutus ei rohkaise eikä anna riittävästi eväitä aktiiviseen kansalaistoimintaan. Opetussuunnitelman tasolla ongelmana ovat toisaalta koulutuksen ahdas ”putkimaisuus”, akateemisuutta vieroksuva tehokkuusajattelu sekä toisaalta koulutuspoliittisen ja yhteiskunnallisen aineksen vähäisyys. Yhteiskunnallisesti orientoitunut kansalaisaktiivisuus on kovin vähäistä myös opiskelijoiden oman toiminnan piirissä: vain harvat osallistuvat järjestötoimintaan ja aktiiviseen vaikuttamiseen ylioppilaspoliitikassa. Soukan tutkimuksessa opettajak-

si opiskelevien demokratiakäsityksistä (2003, 113) tuli ilmi yhteiskuntakriittisen diskurssin heikkous opettajaksi opiskelevien keskuudessa. Opiskelijat eivät kyseenalaistaneet kansalaisten vallan, tasa-arvon tai oikeudenmukaisuuden toteutumista tai esittäneet ekologista, feminististä tai vaalijärjestelmään kohdistuvaa kritiikkiä. Soukan mukaan myös Arja Virta on tutkimuksissaan kiinnittänyt huomiota nuorten yhteiskuntakriittisen diskurssin puuttumiseen. Poliittikkaa koskevat määrittelyt ovat pinnallisia, vain harvat nuoret esittävät kriittisiä tai perusteltuja näkemyksiä politiikasta. Poliittisuus liittyy Virran mukaan passiivisuuteen tai politiikan kokonaisvaltaiseen torjumiseen.

Opettajaksi opiskelijoiden mielestä opettajankoulutuksen ei tarvitse antaa eväitä kansalaisvaikuttamiseen. Tämä sama ilmeni Soukan tutkimuksessa (2003, 121). Soukan tutkimuksessa useimmat tutkittavat kokivat demokratian oleelliseksi oppiaineeksi koulussa, mutta aiheen käsittelyä ei pidetty tärkeänä opettajankoulutuksessa. Opettajaksi opiskelevat eivät halua luovuttaa demokratia- tai kansalaisvaikuttamisteemoille opintoaikaansa, koskapa tämä aika saattaa olla pois esimerkiksi ainedidaktiikasta. Opiskelijat haluavat varmistua aineenhallinnasta, mikä merkitsee oppiainekeskeistä koulutusta. Tekninen ammattiorientaatio on siis sisäistetty: opettajan keskeisin yhteiskunnallinen tehtävä on kritiikitön säilyttäminen. Mistä opettajaksi opiskelevien kritiikkittömyys ja uusintamisnäky kertovat? Yksi selitys voi olla se, että yhteiskuntakriittisyys tulkitaan vasemmistolaisuudeksi. Monilla opettajaksi opiskelevilla on kristillinen näkemys ja osalla jopa voimakas tarve kristillisten arvojen välittämiseen. Monet opiskelijat Heatherin mukaan (1990) toimivat joko tietoisesti tai tiedostamattaan hegemonian hiljaisen hyväksynnän juurruttajina. Hegemonialla Heather tarkoittaa vallitsevan ideologian edustajien harjoittamaa väkivallantonta kontrollia sosiaalisten normien (esim. oikea tieto, kunniallisuus, sivistys, viisaus, arvostettavuus, normaalius) rajojen määrittelyssä.

Opettajan yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen rooli tulisi kuitenkin kirkastaa opettajankoulutuksessa, sillä koulutuspoliittisesti jääviä opettajia uhkaa uupuminen viimeistäänkin kentän arjessa. Esimerkiksi Kletten tutkimusten mukaan (2002, 277) koulukohtainen opetussuunnitelma antaa opettajille tiettyä autonomiaa, mutta sa-

malla se velvoittaa opettajat tulkitsemaan, toteuttamaan ja kehittämään opetussuunnitelman tavoitteita. Arviointi (sekä koulukohtainen että itsearviointi) on yksi tapa kontrolloida opettajien toimintaa, samalla kun sen sanotaan vahvistavan opettajien autonomiaa. Puhutaan opettajien autonomiasta, kun itse asiassa kyse on pikemminkin lisääntyneestä taakasta, jatkuvista uusista vaatimuksista, jotka on verhoiltu opettajan ammatillisen kehittymisen kaapuun. Opettajia alistetaan autonomiaan vedoten viemään läpi jatkuvasti uusia koulun kehittämishankkeita, joiden yhteyttä koulutuspoliittisiin ratkaisuihin ei kentällä ymmärretä. Opettajankoulutus ei ole perinteisesti edes pyrkinyt kouluttamaan opettajista aktiivisesti koulutuspolitiikkaa seuraavia kansalaisia, vaan pikemminkin nöyriä, ylempiä virkamiehiä kriittikömmästi kunnioittavia alamaisia, joiden tehtävänä on kouluttaa ja kasvattaa lapsia ja nuoria. Tämän opettajan perustehtävän rinnalle on vaan valitettavasti noussut jatkuva koulun kehittämisen vaatimus, johon opettajat ovat oman yhteiskunnallisen passiivisuutensa vuoksi mitään kyseenalaistamatta suostuneet. Tämän seurauksena nyt joudutaankin pohtimaan opettajien pahoinvointia ja loppuun palamista.

Opettajan rooli nähdään voimakkaasti kasvattajan ja sivistäjän roolina, johon ei politikointi sovi. Opettajan on jopa varottava puhumasta politiikkaa (vrt. Giroux 1988). Sen sijaan opettajan odotetaan olevan esimerkillinen, kuuliainen kansalainen, joka ohjaa omalla toiminnallaan lapsia ja nuoria hyvien harrastusten pariin. Opiskelijoiden sisäistämällä kuuliaisuuden ihanteella on juurensa kansalaiskasvatuksen historiassa ja siihen kytkeytyvässä opettajan mallikansalaisuusideaalissa. Koululaitos on ollut avainroolissa, kun on luotu, vahvistettu ja ylläpidetty kansalaisyhteiskunnan aineellista ja moraalista perustaa. Kansanopetuksen ja kansallisvaltion yhteen punoutumisen vuoksi on pidetty itsestään selvänä, että opettajankoulutus on lojaali toimeksiantajalleen ja toteuttaa nurkumatta valtion sille antamaa koulutustehtävää. Opettajankoulutus on perinteisesti suhtautunut valtion asettamiin tehtäviin isänmaallisena velvollisuutena ollen uskollinen kulloisenkin ajan koulutuspolitiikalle. Nykytilanteessa opettajankoulutuksen lojaalisuussuhdetta on kuitenkin arvioitava uudelleen. Kun perinteisesti on uskottu – alun perin uskonnollishenkisen nationalismin ja

valistuksen ja sittemmin hyvinvointi-ideologian hengessä – että kansalaiskasvatus ja opettajankoulutus perustuvat kansakunnan yhteiseen moraaliin, omassa ajassamme on yhä epäselvempää, mikä tämä moraalinen näköala on. Siksi ei ole enää itsestään selvää, mitkä ovat opettajankoulutuksen ja kansanopetuksen tehtävät, ja mistä ne ovat peräisin – valtiolta, kansalaisyhteiskunnalta vai talouselämältä. (Värri 2004, 23–24; Värri & Ropo 2004, 50.)

Opettajankoulutuksen on syytä kriittisesti tarkastella toimintaansa – olemme kaukana kriittisen pedagogiikan intellektuelli-ideaalista. Näyttää siltä, että opiskelijoiden syvemmän yhteiskunta- ja kasvatustietoisuuden herättäjinä olemme jääneet puolitiehen. Vaikka valitsemme koulutukseen erinomaisista hakijoista monipuolisesti laajakkaita, kasvatuksellisesti suuntautuneita opiskelijoita, heille ei nykyisenkaltaisessa opettajankoulutuksessa kehity sellaisia pedagogis-yhteiskunnallisen ajattelun valmiuksia, joita nykytodellisuus vaatii. Näyttää jopa siltä, että opettajankoulutuslaitosten rakenteet estävät kyvyn tulkita kasvatuksen ja koulutuspolitiikan ideologista maastoa. Myös opettajankoulutuksen sisällöt ja lojaalisuussuhteet ovat estäneet kriittisen kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuuden kehittymistä.

Opettajankoulutuksen ydinkysymys on, pidämmekö koulutuksemme ideaalina praktista teknikkoo – siis sopeutuvaa hallintoalاماista – vai yhteiskuntaa uudistavaa kriittistä intellektuellia.

Valitettavasti tutkinnonuudistuksen tuottama VOKKE-normisto ei ole tuomassa sen paremmin intellektuaalista rikkautta kuin opetus-suunnitelmallista eheyttäkään opettajankoulutuslaitosten rakenteisiin. Kuten aina ennenkin, koulutuksen painopisteet puhuvat praktisen teknikon puolesta. Pääaineessa kasvatustieteessä on valitettavan yleisesti käännytty kohti metodikeskeistä psykologismia. Kasvatusfilosofia, kasvatussosiologia ja koulutuspolitiikka – osa-alueet, jotka keskeisimmin tukisivat kriittisen kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuuden kehittymistä – ovat opettajankoulutuksessa marginaalisessa asemassa. Vain harvat opiskelijat murtautuvat opettajankoulutuksen yhdenmukaistavan ja neutraloivan mankelin läpi; on kuvaavaa, että suuri osa opiskelijoistamme kutsuu opinahjoaan kouluksi ja pitää ihanteenaan mahdollisimman mutkatonta valmistumista. Sen nimissä ollaan valmiita

sietämään täyteen ahdettua ja fragmentoitunutta sekä kaikissa Suomen opettajankoulutusyksiköissä miltei samansisältöistä opetussuunnitelmaa sekä opintojen epääkateemista kurinalaisuutta. (Värri 2006.)

Miksi julistaa intellektuelliopettajan puolesta? Eikö tällainen puhe ole omiaan lisäämään opettajalle jo ennestään langetettuja yli-ihmissyysodotuksia? Eikö opettajalle riitä terveen järjen mukainen valistus, oikea kasvatusasenne ja hyvä sydän? Miksi intellektuelli-ideaalin valossa vaadimme opettajankoulutuksen praktisen ja työelämäkeskeisen orientaation ylittämistä? Ensimmäinen pätevä vastaus olisi jo se, että yliopiston idea velvoittaa ylittämään päivänkohtaiset, välineelliset odotukset; yliopiston idea edellyttää jotain parempaa kuin instrumentaalinen todellisuutemme. Tämä ideaali saa konkreettisen velvoittavuutensa kasvatuksen maailmasta, sillä näköpiirissä on yhä kovempaa kamppailua kasvatuksen ja samalla yhteiskunnan suunnasta.

Tämän ajan kasvatusta uhkaavat trendit ovat seuraavat:

- Instrumentalistis-ekonominen viitekehys on alkanut näyttäytyä ai-noana universaalisenä ajattelun ja toiminnan horisonttina uusliberaalin yhteiskunnan arvorelativistisessa ja -subjektivistisessä moraalimaisemassa.
- Instrumentalismin täyttäessä kasvatuksen "moraalityhjötä" oppimistestauksesta ja laadun arvioinnista on tulossa oppimisen kriteeri. Kasvatuksen ekonomisointi on johtamassa ylikansalliseen standardisoinnin ja tulosarvioinnin ideologiaan, jota voidaan pitää aikamme uutena universalismina.
- Käyttytymisen standardisointi, stabilisointi ja hallinta ovat uusliberaalin pedagogisen eetoksen periaatteet, joilla pyritään konkretisoimaan työmarkkinakelpoisuuden ja kulutusikäyttyymisen ideaaleja (ks. esim. Apple 2001; Apple 2004; Pinar 2004; Värri 2006; Kalliomeri 2006).

Kansallisvaltion roolin muutoksen ja kasvatuksen moraalihorisontin hajautumisen seurauksena koulutoimi ja opettajat joutuvat entistä raskaampien odotusten ja mahdottomien vaatimusten kohteeksi: yh-

teiskunnan perinteisten maamerkkien hämärtyessä koulun kasvatustehtävä korostuu entisestään, ja samalla koulun odotetaan ratkaisevan pedagogisesti yhteiskunnallisia ja sosiaalipoliittisia ongelmia. Koulun ulkoisen paineen kasvaessa opettajalta vaaditaan vahvaa kasvatusta ja yhteiskuntatietoisuutta. Tulevaisuuden opettajalla on oltava valmiuksia aktiivisesti osallistua yhteiskuntaa ja työelämää koskevaan keskusteluun, taitoa vaikuttaa keskustelun sisältöön ja halua suunnata kehitystä. Tämä edellyttää, että opettajankoulutukseen kuuluu yhteiskunnallisia, koulutuspoliittisia ja filosofisia sisältöjä, jotka auttavat tulkitsemaan ja ymmärtämään ajan ilmiöitä.

Millä tavalla ymmärrämme kasvatuksen merkityksen hyvälle elämälle ja demokraattisen yhteiskunnan ylläpitämiselle ja kehittämiselle? Tähän kysymykseen vastaaminen edellyttää opettajankoulutajilta ja muilta kasvattajilta aloitteellisuutta ja näkemystä siitä, mikä kasvatuksessa on perustavaa ja puolustamisen arvoista. Jotta voisimme luoda pedagogista vastastrategiaa aikamme instrumentalistisille (tosin kaukaa historiasta juontuville; ks. Autio 2002) virtauksille, opettajankoulutuksesta tulisi kehittää keskusteleva, kasvatuksen, demokratian ja koulutuspolitiikan ydinsisältöihin keskittyvä foorumi, jossa kyseenalaistetaan opettajankoulutuksen perinteinen alamaisen rooli. Opettajankoulutuksen tulisi kouluttaa opettajia, jotka ymmärtävät merkityksensä kasvattajina, yhteiskunnallisina vaikuttajina ja pedagogisen vallan käyttäjinä sekä oivaltavat olevansa itsekin monentasoisen vaikuttamisen, arvioinnin ja koulutuspoliittisen vallan alaisia. Tavoitteena tulisi olla, että tulevat opettajat kykenevät ammattitaitoisesti ja kasvatuksen erityisyydestä tietoisina argumentoivaan keskusteluun oman aikamme kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta, ja että he oman koulunsa kehittäjinä ovat ideologisista ja poliittisista virtauksista tietoisia kasvatuksen ammattilaisia ja tarvittaessa kykeneviä kasvatuksellisten arvojen puolustamiseen (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2007, 97). Tässä ohjelmanjulistuksessa kiteytyy käsityksemme intellektuelliopettajasta. Ohjelmanjulistuksemme on ehkä utopia, mutta kasvatuksen luovuttamattomien arvojen nimissä se on ehdottomasti tavoittelemisen arvoinen.

Lähteet

- Ahonen, S. & Rantala, J. 2005. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma yliopistojen opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Hakapaino, 11–18.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Alapuro, R. 2000. Kuinka neuvoteltavia sosiaaliset suhteet ovat? Teoksessa T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) *2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Apple, M. 2001. *Educating "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge Falmer.
- Apple, M. 2004. *Ideology and Curriculum*. (Third Edition) New York: Routledge Falmer.
- Autio, T. 2002. *Teaching Under Siege. Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split*. Tampereen yliopisto: kasvatus-tieteiden tiedekunta.
- Giroux, H. A. 1988. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Heater, D. 1990. *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. London and New York: Longman.
- Held, D. 2002. *Model of Democracy*. (2nd edition) Cambridge: Polity Press.
- Illich, Ivan 1973. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Jallinoja, R. 1994. *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa*. Helsinki: WSOY.
- Kalliomeri, H. 2006. Opetussuunnitelma symbolisen vallankäytön välineenä. Kriittinen katsaus poliittisen curriculum-teorian pohjalta. Julkaisematon kasvatus-tieteen pro gradu -tutkielma Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.
- Klette, K. 2002. Reform Policy and Teacher Professionalism in four Nordic Countries. *The Journal of Educational Change* 3 (3-4), 265–282.
- Koro, J. 1995. Korkeakouluopiskelija – aikuinen myös oppijana. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Helsinki: WSOY.
- Laakso, H. 2005. Hyväntekeväisyys opettajille tärkeää. *Opettaja-lehti* (20), 15.
- Lagerspetz, E. 2004. Talouden moraali, moraaliton talous ja F.A. Hayekin uusliberalismi. Teoksessa I. Kauppinen (toim.) *Moraalitalous*. Tampere: Vastapaino, 92–134.
- Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Helsinki: Otava, 219–230.
- Pinar, W. F. 2004. *What is Curriculum Theory?* London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sallinen, A. 1995. Opetus ja yliopiston tuloksellisuus. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Helsinki: WSOY.
- Simola, H. 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludis-kurssi. *Kasvatus* 27 (3), 240–250.
- Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* 28 (1), 24–37.
- Soukka, H. 2003. Valmistaa ja kyseenalaistamaton demokratiaa. Opettajiksi opiskelevien demokratiakäsitysten tarkastelua kriittisen pedagogiikan viitekehyksessä. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma Oulun yliopistossa.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulu-tuslaitoksen julkaisuja A25/2002.
- Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. *Tiedepolitiikka* 2/2004, 15–22.
- Syrjäläinen, E., Värri, V-M. & Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen. *Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankou-lutukselle -tutkimuksen alkuraportti*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatie-dollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2007. 2005.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen Kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–287.
- Virta, A. 2005. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien koulutus ja ammattiku-va muutoksessa. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Helsinki: Otava, 319–329.
- Värri, V-M. 2004. Opettajankoulutus kasvatukseen, katsomuksen ja vastakult-tuurin ohjelmalla. *Tiedepolitiikka* 2/2004, 23–28.
- Värri, V-M. 2006. Tehtävä napapiirillä – opettajankoulutuksen intellektuali-sointi! Teoksessa R. Jyrhämä (toim.) *Kari Uusikylän juhla-kirja*. Tulossa.
- Värri, V-M. & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa *Puheenvuoroja kasvatustieteen yliopistokoulutuksen kehittämisestä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhla-julkaisu. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 39–60.

TOM GULLBERG

LÄRARUTBILDAREN – EN DELTAGANDE FÖREBILD ELLER EN FÖREBILD FÖR DELTAGANDE?

*En preliminär undersökning om lärarutbildarens
demokratiska beredskap*

Vilka faktorer är det som är avgörande för om en individ blir en aktiv eller passiv samhällsmedlem? Det finns inga standardsvar på den frågan, förutom att de sociala miljöer varje enskild individ lever i – och får erfarenhet av – med säkerhet påverkar de livsbeslut som var och en gör. Bakom varje enskild människas beteende, inte minst när det gäller samhällsattityder, ligger en rad komplexa och osorterade faktorer, unika för varje enskild person. Även för den enskilda individen kan dessa faktorer vara svåra att precisera och prioritera, och den processen varierar dessutom över tid.

En av de sociala miljöer som med säkerhet har betydelse är skolan. Detta gäller för Finland åtminstone från och med etableringen av folkskolan år 1866. Innan dess var det främst familj, släkt, lokalsamhället, och kyrkan som var avgörande, och flera av dessa faktorerers betydelse har knappast avtagit (Andersson 1979, 127–131; Arola, 2003, 1–22). Medborgarsamhällets framväxt från och med slutet av 1800-talet, med den allmänna och lika rösträtten år 1906 som kulmination, resul-

terade i både partipolitiska och andra ideologiska massrörelser, och kom ytterligare att påverka individens relation till det offentliga samhället. Den allt bredare social mobiliseringen till olika former av organisationer – folkrörelser – var ytterligare ett tecken på ökad delaktighet i samhället. Skolan skapade ökad förståelse och intresse för samhället. Det går ändå knappast i detalj att klargöra kausalitetssambanden mellan skola och samhällsengagemang, eftersom impulserna från skolan samverkade med impulser från det övriga samhället.

Det aktuella projektet *Lärarytildning och medborgarinflytande* utgår från skolans betydelse för individers samhällsengagemang (se t.ex. Ahonen 2005). Grundantagandet är att en betoning på inflytande- och demokratifrågor i lärarytildningen på sikt leder till en förstärkt medvetenhet om samhälleligt deltagande även bland elever i skolan (Larsson 2003, 149–175). Bakgrunden till att frågeställningen aktualiseras har ett samband med de negativa resultaten om finländska ungdomars inställning till inflytandefrågor, samt med det låga valdeltagandet i politiska val.

En ökad satsning inom lärarytildningen på inflytandeaspekter antas på sikt leda till lärare lägger större tyngdpunkt på det som kunde benämnas demokratisk handlingskompetens. Frågan har även ett historiskt perspektiv. När folkskolan övertog kyrkans ansvar för samhällets bildningsprocesser trädde läraren in som en stöttepelare i moderniseringens samhällsbygge. Det var snarare regel än undantag att läraren vid sidan av huvudsysslan i skolan även tog hand om lokalsamhällets föreningsliv och aktivt tog del i den lokala politiken (Rantala 2004, 27–31; Rinne 1989). Under efterkrigstiden har denna beskrivning successivt upphört att gälla. Under de senaste decennierna har lärares samhällsengagemang betraktats genom allt mera kritiska glasögon – undervisningen skall ju vara objektiv (Andersson 2000). Lärares roll i det mera civila föreningslivet (idrott, ungdom, nykterhet, o.s.v.) har även nedprioriterats.

Bakgrund till undersökningen

Den uppskissade utvecklingen kräver en mycket noggrannare undersökning än vad som ges utrymme för i denna artikel. Här tas dock avstamp i den ovan beskrivna förändringsprocessen, med speciell fokus på den nuvarande lärarutbildningen. I ett läge där det från ledande politiskt håll ställs allt större förhoppningar på skolans förmåga att aktivera medborgarna,¹ så bör frågan om lärarutbildningens möjligheter att förverkliga dessa krav givetvis ställas.

Utgående från en sådan frågeställning går det inte att undvika att kasta sten inne i glashuset. Bakgrunden till denna undersökning var att redaktionen av mig bad om en artikel om hur en samhällsdelaktig lärarutbildare ser på demokratiaspekten i lärarutbildningen. Utgångsläget var att jag är lärarutbildare, och samtidigt medverkar tämligen aktivt i det offentliga samhällslivets inflytande- och beslutsprocesser. Jag har kandiderat i politiska val, jag innehar kommunala- och interkommunala politiska förtroendeuppdrag, jag är ordförande för en medborgarorganisation inom natur- och miljöskydd, och jag är regelbunden kolumnist i de två finlandssvenska dagstidningar som har den största spridningen.

Det antogs att jag kunde ha synpunkter på delaktighetsfrågor i lärarutbildningen, och jag antog utmaningen. Jag har dock gjort bedömningen att det inte är min uppgift att med hänsyn till min bakgrund bedöma huruvida min undervisning lägger större vikt vid delaktighetsfrågor än andras undervisning. Frågan inspirerade mig i stället till att göra en preliminär undersökning av lärarutbildarens attityd till delaktighetsaspekter och överlag till samhällsfrågor. För läsaren är dock viktigt att inte vara omedveten om min bakgrund när synpunkter och slutsatser i denna artikel bedöms.

Resultat och slutsatser i denna artikel baserar sig på en förundersökning som genomfördes med enkät vid den svenskspråkiga lärarutbildningen vid Åbo Akademi i Vasa i oktober 2005. Basen för enkäten var den finskspråkiga enkät som utarbetades för undersökning av lä-

1 Se statsrådets program för medborgarinflytande, www.statsradet.fi/tiedostot/pdf/sv/42831.pdf.

rarstuderande under våren 2005 vid Tammerfors universitets lärarutbildningsenhet i Tavastehus (Eija Syrjäläinen, Veli-Matti Värri & Ari Eronen 2005), men frågorna omformades för att bättre motsvara kraven för lärarutbildare. Frågorna har även omformats med sikte på att senare använda en liknande enkät i en undersökning av lärarstudenten i Vasa.

Vad är det som skapar en aktiv lärare?

Frågan om på vilket sätt en enskild lärarutbildares samhällsaktivitet påverkar enskilda lärarstuderandes attityder är inte ointressant, men i detta sammanhang tämligen irrelevant och dessutom svår att fastställa under kontrollerade former. Ett mera relevant perspektiv är att försöka fastställa och beskriva de strukturella förutsättningar som skulle krävas för en satsning på demokratisk handlingskompetens. Ges lärarstuderande möjligheter i sina studier möjlighet att tillägna sig kunskaper och färdigheter om medborgarinflytande?

Utgående från en sådan frågeställning är själva innehållet i utbildningen en viktig strukturell faktor. Vilka kurser innehåller explicita inflytandeaspekter? Utbildningens former – val av pedagogiska perspektiv och didaktiska handlingsmönster – bör anses vara en annan viktig strukturell faktor. Består undervisningen till största delen av obligatoriska föreläsningar, eller präglas utbildningen av mera aktiverande arbetsformer med ökad flexibilitet och ansvarstagande för studenterna? Frågan om form är kraftigt relaterad till frågan om verksamhetskultur, som mycket långt präglas av den institutionella attityden till studenterna. Hur stort inflytande ges studenterna när det gäller innehåll och uppläggning i studierna? Vilket inflytande har studenterna inom det allmänna beslutsfattandet vid utbildningsenheten?

Ytterligare en viktig strukturell faktor är självfallet lärarutbildarna, eftersom de aktivt är med och skapar både innehåll och form, och därmed indirekt även verksamhetskulturen, i utbildningen. Denna artikel avgränsar jag till att beröra lärarutbildaren, i den mån de övriga

strukturella faktorerna berörs så sker det utgående från lärarutbildarens perspektiv. Undersökningen består av en preliminär studie av en mycket begränsad grupp lärarutbildare. Efter en översikt av den undersökta lärarutbildargruppens profil följer en bedömning av den nuvarande lärarutbildningens förutsättningar för arbetet med inflytandefrågor.

Lärarutbildarens demokratiska profil

Enkäten delades ut till 40 lärarutbildare i mitten av oktober 2005. Under de efterföljande två veckorna returnerades 18 svar, svarsprocenten blev alltså knappt femtio procent. Det gjordes inga försök att i efterskott påverka eller påminna respondenterna om enkäten. Det kan eventuellt antas att de som svarade hade ett större intresse för enkätens innehåll. Huruvida benägenheten att svara i sig skall ses som ett tecken på lägre eller högre aktivitet skall jag återkomma till. Ett möjligt antagande är att det faktum att undersökningen genomfördes på forskarens egen arbetsplats bidrog till den låga svarsbenägenheten.

Av liknande orsaker bör man även väga in det faktum att de flesta respondenter kan antas antingen känna forskaren eller känna till forskarens eget intresseområde, vilket kan ha påverkat innehållet i svaren. Min bedömning är ändå att svaren är seriösa, och att det inte finns någon tendens i svaren som skulle antyda att respondenter gått in för att svara utgående från antaganden om vad forskaren prioriterar. De flesta uttalar sig med stor skepticism om både miljöorganisationer och partipolitisk verksamhet, trots att det torde stå klart för respondenterna att forskaren är aktiv i sådana sammanhang.

Ålder och erfarenhet

Av respondenterna var tolv kvinnor och sex män. Spridningen i åldrar var mycket jämn, med de äldsta födda på 1940-talet och de yngsta på 1970-talet. Rent slumpmässigt ungefär lika många vara födda på 1940-

50-, 60- och 70-talen, vilket förvisso tyder på en relativt jämn åldersfördelning bland lärarutbildarna – studenternas möjligheter att få erfarenheter av både äldre och yngre utbildare är god.

Merparten av respondenterna är engagerade i klasslärarutbildningen, vilket inte är förvånande med tanke på att det är den största utbildningen i Vasa. Många angav att de även är involverade i utbildningen av speciallärare, uppenbarligen för att många speciallärarstuderande även läser till klasslärarbehörighet genom att läsa studiehelheten Ämnen och ämneshelheter samt flera kurser i pedagogik tillsammans med klasslärarstuderanden. Många har även angivit att de är inkopplade på ämneslärarutbildningen, vilket antyder att många av respondenterna är ämnesdidaktiker. Ett fåtal angav att de huvudsakligen var sysselsatta inom yrkeslärarutbildningen eller ämnesutbildningen i slöjdpedagogik eller huslig ekonomi. På grund av den geografiska splittringen, med barnträdgårdslärarutbildningen i Jakobstad 10 mil norr om Vasa, var den utbildningen inte med i undersökningen.

Även när det gäller erfarenheter av lärarutbildningen fördelar sig respondenterna påfallande jämnt. Man kan på basen av undersökningen skönja en tydlig generationsväxling inom den finlandssvenska lärarutbildningen. Exakt hälften har minst tjugo års erfarenhet av att verka som lärarutbildare, medan den andra halvan hade varit verksam inom lärarutbildningen i fem år eller under kortare tid.

Frågan om lärarerfarenhet från fältet innan karriären som lärarutbildare uppvisar resultat som kan uppfattas som överraskande. Två tredjedelar av respondenterna angav att de hade färre än tre års erfarenhet av lärararbete på fältet, några hade ingen lärarerfarenhet alls. Den övriga tredjedelen angav en gedigen fälterfarenhet, tio år eller flera i skolmiljö. Hälften uppgav att de även hade yrkeserfarenhet från andra områden än undervisningssektorn. Flera olika mera praktiska yrken och arbetsuppgifter angavs, men även journalistik och andra akademiska yrken, inte minst forskarens, vilket troligen till stora delar även förklarar den korta erfarenheten av läraryrket. Eftersom lärarutbildningen är akademisk innebär det självfallet att även lärarutbildarna har, eller åtminstone står i beråd att skaffa sig, en forskarexa-

men, och av den orsaken har lärarutbildarna inte haft så mycket tid för att skaffa sig erfarenheter från skolfältet. De flesta har säkerligen ofta via skolinriktad forskning ändå bildat sig en god uppfattning om skolmiljön. Att vissa – både i den yngsta och äldsta ålderskategorin – uppgivit att de totalt saknar lärarerfarenhet bör ändå noteras som överraskande.

Lärarutbildarens egen aktivitet

I en fråga om det egna engagemanget ombads respondenterna dels uppge vilken typ av aktiviteter som de helst ägnar sig åt (fjorton olika aktiviteter angavs, samt ett öppet alternativ), och dels uppskatta hur aktivt de deltar i verksamheten (fyra alternativ från ”mycket” till ”inte alls”).

Hela 16 av 18 respondenter (88 %) har angivit åtminstone en samhällelig verksamhet på någon av nivåerna ”mycket ofta” eller ”i viss mån”. Det innebär att nivåerna ”lite” eller ”inte alls” inte är särdeles representativa för lärarutbildarna, trots att dessa nivåer givetvis angavs av de flesta beträffande många av de 15 olika alternativa verksamhetsformerna. Det är dock inte realistiskt att förvänta sig att en lärarutbildare med långa arbetsdagar skall ha tid för engagemang i flera än 1–2 aktiviteter.

Svaren tyder på ett mycket starkt professionellt engagemang. Merparten har angivit ett engagemang inom olika universitetsorgan (styrelser, fakultets- och institutionsråd), samt i olika professionella organisationer (ämnesorganisationer, vetenskapliga samfund, tidskriftsredaktioner, o.dyl). Endast två har däremot angivit ett fackligt engagemang.

Nästan hälften (44 procent) har angivit sig vara speciellt aktiva inom konst, musik (troligen främst körsång) och teater, och något färre är aktiva inom idrottsrörelsen. Såvida man försöker inordna lärarutbildarna i någon form av medborgarrörelse/folkrörelse, så är det således närmast idrotts- och kulturlivet som engagerar.

Däremot är det mycket tunnsått med intresset för medborgarrörelser av mera ideologisk eller politisk karaktär. Omkring 30 procent har ändå angivit någon form av engagemang inom välgörenhets- och frivilligorganisationer (troligtvis Röda Korset och andra humanitära- och biståndsorganisationer). De flesta av dessa har angivit nivån ”i viss mån”, vilket kan tolkas som att de är benägna att t.ex. hjälpa till i samband med insamlingar. En handfull, omkring 3-5 av respondenterna (beroende på hur svaren tolkas), har även uppgivit varierande grader av positivt intresse för miljöorganisationer, alternativrörelser (t.ex. Attac), människorättsrörelser (Amnesty), och religiösa rörelser. Endast 2 personer (12 procent) har angivit engagemang inom något politiskt parti. Här bör det tilläggas att det inte går att finna någon tydlig koppling till ålder på denna punkt, både äldre och yngre anger aktivitet i ungefär samma utsträckning.

På följdfrågan om orsakerna till att de engagerat sig inom de aktiviteter som de angivit svarade omkring 80–90 procent att det handlar om deras hobby eller intresse, att de blivit medlockade av organisationen, av kolleger eller vänner, eller att de önskar vara med och påverka eller motarbeta orättvisor. Några få förklarade engagemanget med att det var ett ”arv från den egna släkten”.

Respondenterna gavs även en möjlighet att i en öppen fråga förklara orsakerna till en svagt deltagande i samhälleliga sammanhang. De få som utnyttjade denna möjlighet hänvisade till familje- och arbetslivet, samt till att de tidigare varit aktivare men trappat ned (på grund av arbetslivet?).

Politik, röstningsbeteende och politiskt engagemang

På den raka frågan om vikten med att rösta i val har i praktiken samtliga svarat att det är mycket viktigt. Det visar sig att 100 procent röstar i val av president, riksdag och kommunfullmäktige. Intresset för val av europaparlamentariker är något svagare, men aktiviteten i det valet är högre än landets genomsnitt. Andelsrörelsens representantskapsval

och kyrkovalen förefaller att vara okända för de flesta. En respondent påpekade visserligen att svaret är avhängigt av hur mycket valet berör, ett mera ”avlägst” val (vilket måhända kan tolkas både som val till Europaparlamentet och kyrkoval) intresserar inte lika mycket som ett ”politiskt viktigt” val.

Vid denna fråga är det intressant att många ansåg sig behöva förklara – trots att det inte efterfrågades – att valdeltagande är en medborgerlig skyldighet eller plikt. Här det även intressant att notera att de som använde sig av begrepp som ”plikt” och ”skyldighet” samtliga är födda på 1940- och 50-talen, medan i synnerhet de som är födda på 1970-talen har påpekat att de röstar för att de anser att det viktigt att påverka. Några ser rent av valdeltagandet som ett sätt att värna om det demokratiska systemet.

Som en följdfråga till frågan om valdeltagandet ställdes frågor om hur långt den politiska aktiviteten sträcker sig. Endast två av respondenterna angav att de inte brukar skaffa information om kandidater i val innan de går och röstar. Hela 44 procent har skrivit insändare till tidningars debattsida, vilket kan anses vara en anmärkningsvärt hög andel. En lika hög andel har deltagit i fredliga demonstrationer, medan samtliga respondenter angav att de inte ens tänkt tanken att delta i en lagstridig demonstration. Över 70 procent har även någon gång skrivit på en appell för eller emot någon fråga, vilket tyder på att det finns ett relativt starkt engagemang för ensaksfrågor.

På frågan om med vem och hur ofta man diskuterar samhällsfrågor fick alternativen ”med vänner”, ”familj och släkt”, och ”kolleger” ungefär en jämbördig andel noteringar. Det intressanta är även att 66 procent uppgav att de åtminstone ”ibland” diskuterar samhällsfrågor också med studenterna. Innehåll och kvalitet i dessa samtal har dock inte i detta skede utretts.

Samhällssyn

I ett försök att skapa en profil av lärarutbildarnas samhällssyn ställdes en fråga om i vilken mån (femskaligt från ”mycket” till ”inte alls”) de

litar på en rad olika uppräknade samhälleliga institutioner (17 olika typer).

Drygt hälften av respondenterna har en positiv tilltro till de representativa politiska institutionerna, d.v.s. regering, riksdag och kommunala organ. De institutioner som tillmätts det största förtroendet ingår ändå inom den rättsliga sektorn. Stödet för polisen är i praktiken hundraprocentigt, medan omkring 90 procent har uttalat sig mycket positivt om rättsväsendet (d.v.s. domstolarna). Däremot är det färre än hälften som ger försvarsmakten ett stort stöd.

En bit över hälften har god tilltro till nyheter i tv, radio och morgontidningar, medan kvällstidningar i praktiken misstros till hundra procent. Det finns även några enstaka som markerar en fullständig negativ hållning till all nyhetsförmedling i media.

Endast en av respondenterna säger sig lita på EU. Alla övriga anger antingen att de "inte kan säga", eller att de fullständigt saknar ("inte alls") tilltro till EU. Med tanke på att det handlar om en lärarutbildning i en EU-medlemsstat är denna negativa attityd mycket intressant och rent av dramatisk. Det är även förvånande att mindre än hälften har tillit till Förenta nationerna.

Det är även aningen intressant att endast en handfull lärarutbildare har angivit sig lita "mycket" på utbildningsväsendet och vetenskaps-samfundet. De flesta har dock angivit att de litar "ganska mycket" på dessa, men en handfull har även markerat en stor skepticism gentemot de sektorer som de själva har ett direkt ansvar för.

Den enda form av medborgarrörelse som togs med i förteckningen var miljöorganisationerna. Detta kan onekligen uppfattas som en brist i enkäten, det skulle ha varit bättre att fråga om tilltron till ideologiska medborgarrörelser på en mera allmän nivå. Drygt 20 procent säger sig dock ha stor tilltro till miljöorganisationer, men många har skrivit att det beror på vilken organisation som avses, eftersom det förekommer både militanta och mera moderata rörelser inom den kategorin. De flesta har därför angivit ett "svårt att säga" vid den frågan. Exakt en lika låg andel har för övrigt tilltro till kyrkan.

En preliminär kommentar till frågan om samhällssynen är att lärarutbildarna antar en "samhällsbevarande" attityd. Det är de institu-

tioner som innehar och upprätthåller makten som de litar mest på, och mest litar lärarutbildarna på ordningsmakten. Institutioner som önskar påverka makten (medborgarrörelser) respekteras mycket mindre. En respondent anger t.ex. tillit till endast polisen, försvarsmakten och vetenskapssamfundet, medan denne ”inte alls” respekterar FN, EU och miljöorganisationer.

Uppfattningar om lärarstuderandes möjlighet till aktivitet

Lärarutbildarna ombads bedöma vilken position de studerande rent allmänt har inom lärarutbildningen (blir deras synpunkter beaktade, får de vara med och diskutera förhållanden vid utbildningen?). Merparten ansåg att studenternas position är ”god eller tillfredsställande” (med en tyngdpunkt på det sistnämnda). Endast några ansåg att studenternas position var svag, medan en respondent angav att studenternas position är ”alldeles utmärkt”. Det sistnämnda svaret korrelerar intressant nog med respondentens påfallande positiva syn till eget samhällsengagemang.

Lärarutbildarna uppmanades även ange inom vilka sektorer de studerande gavs en möjlighet att påverka. Drygt hälften ansåg att studenterna får delta i utvärderingen av studierna (de flesta lärare har någon form av kvalitetsutvärdering i slutet av kursen), och omkring hälften anser att studenterna ges gott om utrymme i universitets beslutsprocess. En respondent påpekar dock att studentrepresentanterna i de olika beslutsorganen ganska ofta uteblir från möten, och således inte sköter sitt förtroendeuppdrag på allvar. En annan påpekade att ett alltför aktivt studentpolitiskt deltagande oftast leder till att studierna missköts.

På en öppen fråga om huruvida lärarutbildningen anses uppmuntra de studerande till deltagande i organisations- och samhällsliv svarar en tydlig majoritet nekande. Några nämner engagemanget i studentkåren, men det är ju inget som specifikt utbildningen uppmuntrar till. Några nämner också studenternas representation i uni-

versitets egna förtroendeorgan, men även den verksamheten är styrd av universitetslagstiftning och sker förvisso inte på uppmaning av lärarutbildarna. Några påpekar också att strävan till dialog i samband undervisningen, och uppmuntran att framlägga egna synpunkter under föreläsningar, gagnar det demokratiska syftet. En klar majoritet av svaren motsvarar dock synpunkterna i följande citerade svar: ”nej – så som utbildningen är uppbyggd och schema lagt finns det inte mycket tid för sånt”.

I följdfrågan till frågan ovan utreddes huruvida respondenterna trodde att deltagande i organisations- och samhällsliv skulle gagna de studerandes studier och utvecklandet av deras lärarprofessionalitet. På den frågan gav nästan samtliga ett jakande svar: ”Ja, läraren behöver inblick i hur samhället fungerar – bredd i sitt kunnande (inte bara i skolan!) och möjlighet att påverka”. En annan respondent konstaterar att ”studenten får pröva på att delta i samhällsdebatten, förhoppningsvis är tröskeln lägre sedan (i yrkeslivet) att delta när det verkligen gäller”. En tredje påpekar att det är bra att blivande lärare överlag övas i handlingskompetens. Många hänvisar dock även till tidsbristen, och förefaller att antyda att allt för många ”demokratiska aktiviteter” skulle störa själva lärarutbildningen. En respondent påpekar rent av att många lämnar lärarjobbet på grund av för mycket samhällsengagemang. En stor majoritet anser i alla fall att en uppmuntran till aktivitet även skulle gynna den professionella lärarutvecklingen.

Genom att till slut lägga fram några påståenden om hur lärarutbildaren önskar att lärarna skall vara eftersträfvades en koppling till hur lärarutbildningen borde utformas. På påståendet ”läraren skall vara en viktig påverkare i samhället” håller omkring 80 procent fullständigt med. En lika stor andel anser att läraren bör vara beredd att ”kämpa för sin uppgift” (men vilken den skall vara angavs inte). Omkring 66 procent uppgav att de dessutom anser att lärarna måste vara medvetna om att utbildningen är politiskt betingad. Å andra sidan anser nästan hälften att läraren skall vara lojal mot sin uppdragsgivare. Lärarutbildarna håller således delvis med om att läraren skall var ”förändringsbenägen”, aktiv och samhällsmedveten, men betonar samtidigt lojaliteten med sin uppdragsgivare. Det är alltså till syvende

och sist andra institutioner än skolan och lärarna själva som skall fastställa inriktningen på undervisningen. Läraren skall främst följa sin uppdragsgivares riktlinjer.

Lärarytildaren – demokratis förebild?

På basen av denna korta preliminära undersökning kan man dra slutsatsen att samhällets aktiva påverkare inte finns bland lärarytildarna. Intresset för eget politiskt och ideologiskt engagemang är svagt. Däremot är det skäl att understryka att en överväldigande majoritet är engagerad i någon form av medborgarligt deltagande, främst inom kultur- och idrottslivet samt i verksamhet som är knuten till yrkeslivet.

Lärarytildarnas egen syn på samhället och engagemang i samhällsfrågor kan betecknas som tämligen ”traditionell”. De har störst tillit till den representativa demokratis institutioner. Detta till trots är de inte intresserade av partipolitisk verksamhet. Av övriga samhällsinstitutioner uppskattar de mest polisen och rättsväsendet. De varken deltar i ideologiska medborgarrörelers verksamhet – med frivilliga biståndsorganisationer som undantag – eller visar den formen av verksamhet någon större grad av respekt. Lärarytildarna kan utgående från denna lilla undersökning anses vara mera ”samhällsbevarande” än ”samhällsförändrande”.

Merparten av lärarytildarna i undersökningen har ändå en positiv inställning till att i utbildningen ge de blivande lärarna en demokratisk handlingskompetens. Ingen av respondenterna gjorde dock en koppling till att de blivande lärarna i sin tur skulle kunna skapa ett ökat intresse för samhällsengagemang bland sina elever.

Lärarytildarnas syn på lärarytildningens möjligheter att i praktiken stärka studenternas demokratiska handlingskompetens återspeglar väldigt tydligt den ”traditionella” samhällssynen. De kan å ena sidan inte se att dagens struktur i utbildningen ger utrymme för övning i medborgarinflytande, men de kan inte heller se hur det skulle vara möjligt att omforma utbildningen i en riktning som skulle ge detta utrymme – många hänvisar till att det finns så mycket annat (inte

minst det egna ämnet, de egna kurserna) som behöver få utrymme i utbildningen. Några försökte föreslå att detta är frågan som kan tas upp i ”dina ämnen”, d.v.s. forskarens ämnen historia och samhällslära. Utgående från den synpunkten är det inte förvånande att de få som mera konstruktivt försökte komma med förslag till hur samhällsengagemang skulle kunna tränas närmast hänvisade till studentpolitiken – som förvisso lärarutbildningen inte har något ansvar för. Det bör dock även noteras att långt över hälften av lärarutbildarna angivit att de ibland diskuterar samhällsfrågor med studenterna.

Det bör betonas att dessa resultat baserar sig på en mycket tunn undersökning, dessutom med låg svarsprocent. Det svaga intresset för att fylla i enkäten kan sättas i samband med ett svagt intresse för frågorna. Det är uppenbart att det krävs en utvidgad undersökning som bör göras i andra lärarutbildningar i både Finland och övriga Norden.

Dessa synpunkter till trots finns det skäl att notera vissa av resultaten med stort allvar. Detta gäller i synnerhet dem som hoppas att en ökad medborgaraktivitet inom lärarutbildningen skall fungera som motorn för ett demokratiskt uppvaknande bland ungdomar. Den grund som beskrivits i denna artikel är inte den mest gynnsamma för ökat medborgarinflytande i lärarutbildningen.

Litteratur

- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina, i verket J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 19–32.
- Andersson, B. (red.) 2000. Samhällets demokratiska värdegrund. En fråga om mångfald, olikhet men lika värde. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Andersson, H. 1979. Kampen om det förflutna. Studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843–1917. Åbo, Åbo Akademi.
- Arola, P. 2003. Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Larsson, H.-A. 2003. Från illusion till konkretion? Om förutsättningarna för demokratiföstran i skolan och lärarutbildningen, i verket B. Jonsson & K. Roth (red.) Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och överbälgande i skola och samhälle. Lund: Studentlitteratur, 149–176.
- Rantala, J. 2004. Mallikansalaisuuden paikalliset rajat – kansakoulunopettajan esimerkillisyys paikallisyhteisön määrittelemänä, i verket J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 27–43.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen että sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:135.
- Statsrådets politikprogram för medborgarinflytande, www.statsradet.fi/tiedostot/pdf/sv/42831.pdf, läst den 16 november 2005.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen alkuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

MATTI RAUTIAINEN

POLITIKOINTIA OPETTAJAOPINNOISSA – YRITYKSIÄ YMMÄRTÄÄ RYHMÄÄ YHTEISÖISSÄ

Tässä artikkelissa hahmotellaan syksyllä 2005 alkanutta opetuskokeilua, jossa luokanopettajaopiskelijoiden ryhmä tutkii opintojensa ensimmäisten kahden vuoden aikana osallistumistaan ja vaikuttamistaan omassa opiskelukulttuurissaan. Kuvaan seuraavassa kokeilun teoreettiset lähtökohdat, kiinnittymisen osaksi laajempaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella toteutettavaa integraatiohanketta ja toiminnan käynnistymisen.

Hannah Arendt ja politiikan ydin

Puhumaan kykenevä elävä olento on Aristoteleen tunnettu määritelmä ihmisestä. Sen voi ajatella ilmaisevan elämäntapaa, jossa kansalaiset (ihmiset) ovat ensisijaisesti kiinnostuneita toistensa kanssa puhumisesta. (Arendt 2002, 34–35.) Filosofi, politiikan teoreetikko Hannah Arendt (1906–1975) perusti oman teoriansa tälle lähtökohdalle: ”ihmiset voivat tuntea itsensä merkityksellisiksi vain, koska he osaavat puhua toisilleen ja ymmärtävät toisiaan ja itseään.” (Arendt 2002, 12.)

Arendtille ihmiselämän ominaislaatu ilmenee politiikassa, esikuvanaan antiikin Kreikan polis, jossa ihmisen on mahdollista olla vapaa kotitalouden – oikoksen – elämisen välttämättömyyden pakosta. Po-

lis oli vertaisten yhteisö, oikos puolestaan tiukan eriarvoisuuden tyysija. Raja oli selkeä: poliksen alueelle ei elannon hankkimista ja elämän kulkua palvelevilla aktiviteeteilla ollut sijaa. Tämä rakenteellinen ero luo perustan ihmisenä olemisen ehdoille – vain julkinen alue yhteisenä maailmana voi koota ihmiset yhteen. (Arendt 2002, 30–64.)

Arendtin mukaan yhteinen maailma loppuu, kun se nähdään vain yhdestä näkökulmasta ja kun sen sallitaan näkyä vain yhdestä näkökulmasta (Arendt 2002, 64). Yhteiskunta edusti Arendtille tätä uhkakuvaa, joka on eräänlainen ”kotitalouden laajentuma”, jossa vallitsee persoonaton despotia. (Palonen 2003, 32.) Arendtille uhka politiikan katoamisesta ja yhteiskunnan herruudesta oli todellinen ja huoli näkyi läpi *Vita Activa* -teoksen. Työn murtautuminen yksityisen alueelta julkisen alueelle on muuttanut yhteiskunnat työyhteiskunniksi. Tästä viimeisin muoto on toimipaikkojen yhteiskunta, joka vaatii jäseniltään ainoastaan automaattista toimintaa. Tulevaisuudessa hämmäyttävä toive työn kahleista vapautumisesta (koneistuminen, automaatio) saa aikaan sen, ettemme enää tarvitse aktiviteetteja, joilla vapaus kannattaa voittoa. Arendt näki tässä uhan vaipua takaisin siihen, mistä lähdimme kehittymään – eläinlajiksi. Ihmisen toiminta kilpistyy tekemisen sijasta prosesseiksi, jolloin ihmistä kiinnostavat ainoastaan mitenkysymykset – eivät mitä- tai miksi-kysymykset (Arendt 2002, 12–13, 298–299, 324.)

Jos sitoudumme lähtökohtaan, että ihmisenä olemisen toteutumisessa on keskeistä politiikka, jossa ihmisen inhimillinen moninaisuus voi tulla esiin, sen suhde kasvatukseen on merkittävä. Kasvatuksessa on kyse ihmiseksi ”muovautumisesta”, joka toteutuu kasvatuksen kolmen perustehtävän – sivistystehtävän, sosialisatiotehtävän ja identiteettehtävän – kautta (Siljander 2005, 47–49). Arendtia seuraten meidän tulisi pysyä toiminnassamme peruskysymyksen äärellä: mitä asioita oikeastaan teemme. Lisäksi olisi luotava tämän tarkastelulle ”julkinen” tila, jossa voimme olla näkyvillä persoonallisen ainutkertaisesti, emme anonyymeina ja kasvottomina ”robotteina”.

Politiikka on myös peliä

Hannah Arendtin ihannoimassa politiikan teoriassa pelin politiikka on halveksittavaa. Arendt jättää toisin sanoen politiikan strategiat ja aspektiulottuvuudet syrjään. (Palonen 2003, 32; Palonen 1989, 39.) Kari Palosen mukaan politiikkaa tulee lähestyä rajaamisen ja lokeroinnin sijaan politiikan aspektiluonteesta käsin. Sen mukaan ei ole relevanttia kysyä, onko jokin ilmiö politiikkaa tai poliittinen, vaan missä sen mahdollinen poliittinen aspekti/poliittisuus tulee esille. Mitä sitten on poliittinen aspekti/poliittisuus? Kysymystä voidaan lähestyä perinteisen politiikkaan liitetyn vastinparin, harmonia versus konflikti näkökulmasta. Näistä edellinen viittaa politiikkaan juuri yhteisten asioiden hoitamisena. Jälkimmäinen puolestaan korostaa sitä, että politiikasta voidaan puhua vasta silloin, kun siinä voidaan nähdä vastustus ja vastustajat. (Palonen 1988, 19–20.)

Ystävä–vihollinen-jako palautuu ennen kaikkea Carl Schmittin tutkielman *Der Begriff des Politischen* (1932) politiikan ja poliittisuuden käsitteestä. Siinä missä estetiikkaa tarkastellaan vastinparilla kaunis–ruma tai moraalialue vastinparilla hyvä–paha, politiikka erottuu muista omalla ja vain sille luonteenomaisilla vastinparilla ystävä–vihollinen. Konflikti (mahdollisuus konfliktiin riittää), joka sitoutuu aikaan ja paikkaan sekä ryhmään, mahdollistaa vastinparien aktualisoitumisen. Yksin jääminen on eristäytymistä, ei politiikkaa. (Schmitt 1976, 26–37.)

Vapaus vaatii tilan ja ajan

Edellä kuvatuista näkökulmista lähdimme rakentamaan osallistuvampaa poliittista kulttuuria osana Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa toteutettua integraatiohanketta. Integraatiohankkeen keskeisenä tavoitteena on luoda oppimisyhteisöä, jossa oivaltaminen ja uteliaisuuden ylläpitäminen on mahdollista (Nikkola, Kallas & Räihä 2002). Niinpä kokeiluryhmän toiminnassa on ollut keskeistä työskennellä yhdessä. Opetusta on toteutettu yhteisesti ja dialogisesti. Li-

säksi ryhmä on kokoontunut lukuvuoden alusta alkaen kerran viikossa työnohjaukseen, jossa on käsitelty opiskeluun liittyviä tuntemuksia. Integraatioryhmän toiminnassa on ollut erityisasemassa ryhmän toiminnan tutkiminen ja yleisesti pyrkimys ymmärtää ihmisten toiminnan taustalla olevia tekijöitä. 5–7 kouluttajatiimistä ja 12–15 opiskelijan ryhmästä koostuva kokeilu toteutettiin ensimmäisen kerran lukuvuonna 2003–04 yhdelle toisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijaryhmälle. Kokeilu toteutettiin toisen kerran lukuvuonna 2004–05.

Syksyllä 2005 hanke alkoi ensimmäistä kertaa kaksivuotisena ja siihen osallistuu yksi ensimmäisen vuoden luokanopettajaksi opiskelevien ryhmä. Samalla lavennettiin opetuksen sisältöjä. Tähän saakka tietoa on tutkittu ja tarkasteltu kolmena kategoriana. Integroituminen on tapahtunut kielen prosessien tasolla:

1. Tosiasiatieto (luonnontieteellinen)
2. Arvovarainen (kulttuurinen) tieto
3. Ilmaisullinen tieto (estetiikka)

Nyt mukaan otettiin uutena sisältönä muun muassa yhteiskunnalliseen tietoon sisältyvä osallistumisen ulottuvuus. Tähän saakka yhteiskunnallista tietoa oli tarkasteltu lähinnä osana arvovaraisen tiedon luokkaa ilman toimintaa, joka nyt sidottiin yhteen viestintäopintojen kanssa. Opinnoille annettiin yleisteemaksi *Ryhmä yhteisönä*. Se viittaa sekä psykologiseen että laajempaan osallistuvaan toimintaan, jossa tutkitaan ryhmän toimintaa osana laajempaa yhteisöä, tässä tapauksessa osana opettajankoulutuslaitosta ja yliopistoa. Tähän jälkimmäiseen sisältyy sekä Arendtin että Schmitten politiikan teorioiden ulottuvuudet: moninaisuuden tutkiminen ja politiikan aspektiluonne.

Toimintaamme voisi tarkastella myös *henkilökohtainen on poliitista* -teesistä käsin. Karkeasti rinnastettuna opiskelijoiden asemaa voi verrata ryhmiin, joiden asema instituutiossa on tavalla tai toisella määritelty valtaapitävien taholta alisteiseksi. Näiden ryhmien liberaatio, pyrkimys muuttaa valtasuhteita ja instituution arvoperustaa, antaa mahdollisuuksia tarkastella koulutuksen muuttamista siihen suuntaan, missä opiskelijaryhmät tulevat tietoisemmiksi asemastaan

(ja siihen johtaneista seikoista) instituutiossa ja alkavat mahdollisesti toimia uudella tavalla.

Pedagogiikan poliittisuutta ei siis tässä hankkeessa kielletä, päinvastoin. Pedagogin toiminta vaatii alituista politikointia. Mitä muuta on esimerkiksi kysymys siitä, opetetaanko opettajankoulutuslaitoksessa (tai annetaanko mahdollisuus opiskella) useita erilaisia pedagogisia teorioita yhden tai kahden teorian sijasta? Politikoidemme aina, kun asiat ymmärretään valinnanvaraisiksi, kiistanalaisiksi ja muutettavissa oleviksi (Palonen 1997, 189).

Toiminta

Opetuksen, opiskelun ja siihen liittyvän toiminnan lähtökohta on asioiden autenttisuus. Edellä kuvattuja näkökulmia lähestytään opiskelukulttuurin arjesta nousevista kysymyksistä, jotka palautuvat esimerkiksi kysymyksiin oikeusturvasta, vallasta ja päätöksenteosta (Ahonen 2005). Tähän vaiheeseen pääseminen edellyttää kuitenkin sitä, että ryhmä pyrkii organisoimaan oman toimintansa eli opiskelemaan ryhmänä. Lisäksi ryhmän on opiskeltava yhteiskunnallisten ja poliittisten ilmiöiden luonnetta. Tavoitteena on politiikan teorioiden avulla päästä osallistumisen ja vaikuttamisen ilmiöiden taakse.

Kaksivuotisen hankkeen aikana ryhmällä on jatkuva tehtävä tutkia omaa toimintaansa. Näkökulma on ollut opintojen alkuvaiheessa korostetusti esillä, koska ryhmä sai tehtäväkseen tutkia kehittymistään toimivaksi työryhmäksi. Ryhmä päätyi seuraavaan malliin. Ryhmällä on puheenjohtaja, joka huolehtii muun muassa siitä, että ryhmä työskentelee päämäärätietoisesti. Puheenjohtajuus on kiertävä ja siitä sovitetaan kunkin tehtävän ja toiminnan kohdalla erikseen. Lisäksi ryhmällä on sihteeri, joka tekee kokoontumisista muistiinpanot ja ottaa tarvittaessa yhteyttä ryhmän ulkopuolelle. Ryhmä pitää joka viikko teemaistunnon, jossa käsitellään jonkun ryhmäläisen alustusta tai opiskelussa eteen tulleita epäkohtia. Havaittuihin epäkohtiin pyritään vaikuttamaan tarpeen mukaan.

Teemaistunnot ovat opiskelijavetoisia, mutta opiskelijat voivat kutsua kouluttajia paikalle. Osallistumisen ja vaikuttamisen näkökulmasta opiskelu jatkuu sitten, kun ryhmä kokee tarpeelliseksi tehdä intervention joko laitos- tai yliopistotasolla. Autenttisen ongelman kohdatessaan toimiva ryhmä kykenee analysoimaan ja tutkimaan ongelmatilannetta eri näkökulmista. Poliitiikan teorian tehtävänä on tuoda lisäymmärrystä sekä ilmiön ymmärtämiseen että toimintaan. Se aktivoituu kun opiskeluun syntyy konflikti – poliittinen aspekti.

Lähteet

- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala ja A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 19–32.
- Arendt, H. 2002 [1958]. *Vita Activa*. Ihmisenä olemisen ehdot. Tampere: Vastapaino.
- Bion, W.R. 1979 [1961]. Kokemuksia ryhmästä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Espoo: Weilin+Göös.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2002. Oivallusryhmä – Mukautumisesta aktiiviseen päätöksentekoon. OPLAA-hankepaperi. Jyväskylän yliopisto. Luettu 14.9.2005 verkko-osoitteesta <http://ktl.jyu.fi/img/portal/37/oivallusryhma309.doc>.
- Palonen, K. 2003. Arendt, politiikka ja poliitikot. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 1/2003, 32–33.
- Palonen, K. 1989. Hannah Arendt. Teoksessa J. Kanerva (toim.) *Poliitiikan teorian moderneja klassikkoja*. Helsinki: Gaudeamus, 16–42.
- Palonen, K. 1997. Kootut retoriikat. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 11. Jyväskylä: SoPhi.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Tampere: Vastapaino.
- Parvikko, T. 1986. Henkilökohtainen on poliittista – italialaisen feministiliikkeen statu nascenti pyrkimyksenä uuteen naisten väliseen poliittiseen kulttuuriin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.
- Schmitt, C. 1976 [1932]. *The Concept of the Political*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Siljander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.

PAULI AROLA

KOULU KESKELLE KYLÄÄ?

Koulutalosta sivistysparakkiin

Kun katselee vanhoja valokuvia 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomalaisista kaupungeista, huomaa, että matalien puutalojen keskeltä kohoa kolme taloa, joiden katot nousevat muita korkeammalle. Yksi on kirkko, toinen raatihuone ja kolmas on koulurakennus. Sata vuotta myöhemmin tilanne on päinvastainen: maisemaa hallitsee pankki tai liikekeskus mainostorneineen, kirkko on väistynyt sivummalle ja koulu mataloitunut sivistysparakiksi, jota on vaikea erottaa muista matalista teollisuusrakennuksista.

Myös koulun tarjoaman opetuksen asemassa on tapahtunut muutos. Sivistys oli vuosisatojen vaihteessa korokkeella, sitä kohti kurotauduttiin, ja ylioppilaskin oli jo melkoinen herra. Sata vuotta myöhemmin koulutuksen määrä on moninkertaistunut, se ei tarjoa mitään varmaa sosiaalista statusta, pikemminkin se on osa yhteiskunnan labyrinttimäistä rakennetta. Se on kuin ladattu älykortti. On ovia, joita se avaa. On myös ovia, joita sen avulla suljetaan. Samalla se on valikointi- ja ryhmittelyperuste. Koulu ei ole enää keskellä kylää. Se muistuttaa enemmän ovea, jonka avaamalla pääsee johonkin uuteen elämänvaiheeseen.

Postmoderni labyrintti

Koulu yhteisönä on muuttanut luonnettaan melkoisesti. Sata vuotta sitten koulu oli selkeä kokonaisuus valtahierarkioineen. Sivistys tuli koulun seinien sisäpuolelta ja ennen kaikkea sen opettajilta. Nykyisin raja koulun ja yhteiskunnan välillä on monin tavoin murentunut. Nuoret ihmiset elävät enemmän mediamaailmassa kuin koulun edustamassa ympäristössä. Nonformaali opiskelu on haukannut melkoisen osan formaalista opiskelusta.

Ihmisen koulu- ja opiskelu-ura postmodernissa tietoyhteiskunnassa on monella tavalla katkelmallinen. Koulutus on elinikäistä: yleissivistävän ja ammatillisen peruskoulutuksen jälkeen ihminen palaa useamman kerran täydennyskoulutukseen. Saattaa olla että hänet koulutetaan uudelleen, koska työtehtävät, joihin hän on valmistunut, muuttuvat tai ammatit, joissa hän toimii, lakkaavat hänen elinaikanaan olemasta. Yhteiskunta on koulutusyhteiskunta, joka tukee oppimista ja opiskelua.

Sama fragmentoituminen tuntuu koulun toiminnassa. Koulusta on tullut kurssimuotoinen ja eräiltä osin myös luokaton, mikä tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden suunnitella omia opintoja, nopeuttaa tai hidastaa niitä sen mukaan, mikä tuntuu hyvältä. Tiedon määrä kasvaa nopeasti, mutta se ei ole yhtä hyvin hallittavissa kuin ennen. Entisaikoina riitti, kun muisti, mitä oli opetettu. Nyt pitää hallita ajattelun välineet ja keinot lähestyä ongelmia – ei niinkään tiedon määrää. Ihmisen on opittava sopeutumaan nopeastikin muuttuviin tilanteisiin, löytämään relevanttia tietoa ja toimimaan sen pohjalta. Elämä on eriytyneiden yksilöiden elämää.

Kolmas keskeinen muutos on tapahtunut tiedon asemassa. Nykyisen mediamaailma on mataloittanut tiedon ja viihteen, toden ja epätoden, tieteen ja humpuukin eroa. Kun ennen tieto luettiin kirjoista ja viihde hankittiin linja-autoaseman lehtikioskista tai elokuvateattereista, samasta tietokoneen monitorista löytää nyt molempia ilman että niitä olisi millään tavalla eroteltu. Kansalaisen kannalta tarjonnan luotettavuuden sijasta tärkeämpää on, että sisältöjen tarjoajalla on houkuttelevan näköinen kotisivu ja uskottava imago.

Tapahtuneet muutokset kuvastelevat tuotantoelämän hämmentävää verkostoitumista ja työelämässä tapahtuneita mullistuksia. Muutokset nostavat toisaalta esiin uuden haasteen: eikö koulu voisi toimia yksittäisen ihmisen aseman selkeyttäjänä, turvallisena paikkana, jossa saa apua tietojen ja taitojen rakentamiseen ja elämänhallintaan ja joka estää syrjäytymistä yhteiskunnallisissa muutoksissa? Voisiko koulu olla tulevaisuudessa uudelleen keskellä kylää?

Koulu yhdiskunnan sydämenä

Paikallisyhteisön kannalta koulu merkitsee fyysistä tilaa, rakennuksia, paikkaa, henkilöresursseja ja opetuksen sisältöjä. Vanhoissa maalais-kansakouluissa tilanne oli selkeä: kansakoulunopettaja oli aatteellinen nokkamies, joka oli esikuva kansalaisena ja kansallisten aatteiden kannattajana. Koululla kokoonnuttiin, kun jotain tärkeää haluttiin saada aikaan. Opettajaan turvauduttiin, kun piti saada aikaan asiapapereita ja vaikuttaa oman yhteisön ulkopuolella.

Nykyaikaisessa yhteiskunnassa koulu on eristynyt siitä yhteisöstä, jossa se toimii. Tämä ilmenee esimerkiksi koulupäivien rakenteessa. Koulukiinteistö on oman aikansa opetuskäytössä, mutta opetuksen päätyttyä koululla ei organisaationa ole sanottavaa tekemistä koulun iltakäytön kanssa. Koululle tulevat sählyporukat, naisvoimistelijat ja yhdistykset. Koulu elää omaa elämäänsä, kansalaisyhteiskunta omaansa.

Sama ilmiö on havaittavissa koulun henkilöresursseissa. Opettaja on ammattilainen, joka keskittyy formaalin oppimisen ohjaamiseen. Oppilaiden elämä koulun ulkopuolella, oleskelemisensä paikallisessa ostoskeskuksessa tai heidän nettisurffailunsa eivät opettajaa kiinnosta ellei joku ulkopuolinen kiinnitä niihin huomiota. Toisaalta opettajan puuttuminen tai kiinnostus oppilaiden omaksi reviirikseen kokemaan maailmaan tuntuu heistä häiritsevältä. Koulu on koulua ja muu on muuta. Sillä hyvä. Vai onko?

Tällä hetkellä näyttää pikemminkin siltä, että koulun ovien sulkeminen ja koulun keskittyminen vain formaaliin opiskeluun ei ole enää mahdollista. Olisi löydettävä jokin keino, jolla koulu pystyisi pal-

velemaan paikallistasolla muutoksissa, jotka yhteiskunnassa ovat välttämättömiä. Näihin muutoksiin kuuluvat koulutustarpeiden eriytyminen, etnisten vähemmistöjen lisääntyminen, syrjäytymisen uhka useissa väestöryhmissä ja harrastusten monipuolistuminen sekä formaalin ja nonformaalin opiskelun rajan katoaminen.

Kansalaisen toimintaympäristö on kaikissa oloissa paikallinen: lähiympäristössä hän luo primaarit ihmissuhteensa, ja suhteessa lähiympäristöön rakentuu hänen identiteettinsä. Kun ihminen määrittelee itsensä ja oman asemansa ajallisesti, hän määrittelee sen myös paikallisesti. Tämän vuoksi avainasemassa kansalaisen identiteetin rakentamisessa on tapa, jolla paikallisyhteisöä jäsennetään.

Kaikille koulussa työskenteleville ihmisille ja koulun sidosryhmille paikallisuus ei jäsenny samalla tavalla. Koulun toimintaympäristö otetaan haltuun verkostomaisesti, kun jokainen toimija etsii omat yhteistoimintakumppaninsa ja jäsentää ympäristöä yhteistoimintakumppaninsa kanssa tehtyjen sopimusten ja keskinäisen yhteydenpidon pohjalta. Verkostoituminen perustuu aina intresseihin. Asian tekee mutkikkaaksi, kun samaan rajalliseen organisaatioon ja samaan rajalliseen tilaan muodostuu lukuisia verkostoja, jotka kulkevat limittäin ja loimittain. Jos pyydetäisiin kuvaamaan, millaisia verkostoja koulussa on, kukin kouluyhteisön tai sen sidosryhmien toimija antaisi asiasta erilaisen kuvan. Tästä näkökulmasta katsoen ihmiset eivät elä samassa maailmassa eivätkä edes samassa koulussa. Verkostoja yhdistää vain se, että niitä rakennettaessa koulu muodostaa kunkin verkon tärkeän solmun. Koulu on siis kunkin toimijan omien tarpeiden kannalta keskellä kylää.

Koulun paikallisverkosto

Koulua voi pitää tapaamispaikkana, eräänlaisena torina. Kreikkalais-ta agoraa pylväskäytävineen on aika vaikea siirtää suomalaiseen lähiökouluun yhtä vähän kuin maaseudun kuntakeskukseen. Kuitenkin tämän ajattelun ydin on siinä, että koulutus- ja vapaa-ajan toiminnat voisivat olla fyysisesti lähekkäin, vaikka eivät välttämättä saman katon

alla ja siirtyminen toiminnasta toiseen – koulun oppitunneilta nuorisoteatteriin tai nappulaliigan jalkapalloharjoituksiin – voisi olla nopeaa ja yksinkertaista. Toisaalta voitaisiin ottaa paremmin huomioon yksilöllisiä opetus-, koulutus- ja harrastustarpeita. Mahdollisimman monen paikallisen verkon solmujen rakennusaineiksena olisi paikallinen koulu.

Tällaista tilannetta ei saavuteta pitämällä koulua vain opetussuunnitelman perusteiden alueellisena toteuttajana. Paikallisia verkostoja on tietoisesti rakennettava alueellisten tarpeiden pohjalta ja kommunikoiminen verkostojen välillä on koetettava tehdä mahdollisimman helpoksi. Oppilaitokset voisivat tehdä yhteistyötä niin, että koulun ja kunnan nuorisotyön ja sosiaalityön tai lukion ja vapaan sivistystyön rajat madaltuvat. Lukio voisi tarjota lyhytkursseja aikuisille siinä missä kansalaisopisto omaa opetustaan lukiolaisille. Kunnan nuorisotyö voisi käyttää hyväkseen koulun iltakurssitarjontaa ja sosiaalitoimi koulua sosiaalisen tukiverkon kehittämisessä jne. Nuorisotalolla olisi nettikahvila, joka hyödyntäisi osittain koulun tarjoamaa asiantuntemusta. Kunnankirjasto tekisi kiinteää yhteistyötä kaikkien kanssa.

Koulun johdon verkot pitäisivät yhteyttä koulun yhteistoimintakumppaneihin: valtioon, kuntaan ja lähikouluihin. Siinä, missä esimerkiksi yksittäinen peruskoulun alaluokkien opettaja pitäisi yhteyttä luokkansa lasten vanhempiin, yläluokkien opinto-ohjaaja rakentaisi yhteyksiä paikalliseen tuotantoelämään. Koulun oppilaskunnalla olisi oma verkkonsa, johon kuuluisivat lähikoulujen oppilaskunnat, mutta sellainen olisi myös yksittäisellä oppilaalla. Myös koulutyön tukiyhdistyksellä olisi oma verkkonsa, samoin koulun johtokunnalla. Edellä esitetyssä ei ole mitään uutta. Tämä unelma toteutuu jo koulun arjessa. Verkostojen olemassaolosta on vain tultava tietoiseksi.

Verkostoja on siis paljon, mutta niiden määrä näyttää kouluun kohdistuvien odotusten mukana vain kasvavan. Keskinäistä yhteyttä koulujen verkostoilla ei kovin paljon ole. Vaikka verkot rakentuvat itsenäisesti, olisi kuitenkin kyettävä rakentamaan mielikuvaa yhteenkuuluvuudesta ja yhteisestä tekemisestä. Opettajan olisi opetettava työskentelemään yhä enemmän yhteistyössä eri verkostojen kanssa, suunnittelemaan omaa toimintaansa dialogissa sosiaaliviranomaisten,

nuorisotyöntekijöiden ja toisten oppilaitostyyppien opettajien kanssa. Lisäksi hänen olisi pyrittävä työskentelemään kiinteässä yhteistyössä oppilaiden yhteistoimintaverkkojen kanssa. Näin koulu tulisi keskelle kylää ja siitä voisi tulla myös paikallinen vaikuttaja.

Entä kolikon kääntöpuoli?

Kolikolla on kuitenkin kääntöpuolensa: Verkostot syntyvät helpommin henkilökontaktien pohjalta kuin komentamalla. Yhteistyön tekeminen viranomaisten kanssa saattaa maksimoida kokoukset, neuvottelut ja pöytäkirjat, mutta jättää huomiotta itse työn kohteet. Varsinaiseen työhön ei ehkä riitäkään aikaa, kun aika kuluu palaverissa, neuvotteluissa ja kokouksissa. Verkostoituminen muuttuukin verkossa rimpuilemiseksi.

Toiminnan monimuotoisuus ja monipolvinen yhteistyö lähiympäristön kanssa saattaa hämmentää yksittäisten oppilaitosten ja niiden opettajien omat visiot tehtävästään. Oppilaitosten oman työskentelykulttuurin muuttaminen ja selkeyttäminen on huomattavan vaikeaa. Kun kaikki tekevät hiukan kaikkea ja hoitavat jopa samoja tehtäviä, oma ammattitaito ei sittenkään riitä kuin osaan tehtävistä, joita jouuu hoitamaan. Jos verkostoyhteistyön luoman muutoksen avulla uskotaan koulun ja opettajan työn aseman selkeytyvän, on pakko tunnustaa pettymys. Entistä aikaa, jolloin koulu opettajineen oli keskellä kylää, on tuskin mahdollista saada takaisin. Miksi siitä pitäisi ruveta haaveilemaankaan?

Yksi selitys tälle haaveilulle on yhteiskunnan nopeassa muuttumisessa. Rajussa muutoksessa kaivataan menetettyyn harmonian, onnen ja yhteisöllisyyden tilaan, jonka oletetaan olevan jossain menneisyydessä. Koulussa tämä merkitsee haavetta siitä, että yhteisöllisyys vahvistuisi ja että suurkaupungin keskelle voitaisiin saada aikaan kyläkoulu. Yhteisö, Gemeinschaft, jota käsitettä sosiologi Ferdinand Tönnies (1926) käytti, tulee ihmisille merkillisen rakkaaksi. Tällainen muutos meillä on menossa ovien avauduttua Eurooppaan ja yhteiskunnan muututtua median hallitsemaksi tietoyhteiskunnaksi.

Toisaalta rakenteiltaan hajanainen yhteiskunta herättää pohtimaan, mikä sitä todellisuudessa pitää sitä koossa. Yhteisöllisyyden korostaminen tekee ihmisten keskinäisistä suhteista tärkeitä työnjaon ja taloudellisen tehokkuuden rinnalla. Tietoyhteiskunnassa tämä muuttuu kuitenkin aika ongelmalliseksi, kun kysytään, ketkä muodostavat yhteisön ja mitä yhteisöllisyys oikeastaan on.

Kuuluvatko yhteisöön vain ne, joilla on paikallisia kontakteja toisiinsa säännöllisesti? Entä ne, joilla on työnsä tai opintojensa perusteella yhteyksiä ja sidoksia muualle? Onko yhteisö vain yksi tulkinta ihmisten verkostoitumisesta, nimike, jota voisi käyttää kuvaamaan kolmannen sektorin kansalaistoimintaa? Entä mikä asema on viestinnällisillä kontakteilla? Voisiko yhteisö olla osittain virtuaalinen? Erittelemällä yhteisön käsite hajoaa käsiin ja koulu, jonka piti olla keskellä kylää, osoittautuu vain osittain avoimeksi ja toimivaksi taloksi. Jäljelle jää vain ihmisiä, joilla on erilaisia käsityksiä siitä, mistä he ovat tulossa ja minne menossa ja jotka ovat pohjimmiltaan eri mieltä siitä, mihin he kuuluvat.

Seuraavat kysymykset odottavat tulevaisuudessa vastausta:

1. Mikä tehtävä paikallisella koululla on yhteiskuntaa kiinteyttävänä ja yksittäisen ihmisen elämänhallintaa lisäävänä voimana?
2. Miten kansalainen voi määritellä paikkansa maailmassa, jonka ongelmat ovat globaaleja?
3. Miten luodaan luonteva ja mutkaton vuorovaikutus koulun ja sen toimintaympäristön välillä?
4. Miten koulusta tehdään paikallinen verkostojen kohtaamispaikka, joka on samalla opinahjo, yksilön elämän ohjaaja ja hyvien kansalaisten kasvattaja?
5. Miten koulu pystyy aktiivisesti paikallisen toimintaympäristönsä kehittämiseen?
6. Miten koulussa yhdistetään monimuotoisuus, joustavuus ja asiantuntemus rajallisiin fyysisiin ja hallinnollisiin ehtoihin?

Avoimista kysymyksistä huolimatta koulu on paikallinen. Virtuaalikoulun kehittäminen ei poista koulun alueellista merkitystä. Ei ole haitaksi, että koulu korostaa paikallisuuttaan ja monipuolista vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Paikallisuus luo mielikuvan siitä, että kouluun on helppo tulla, ja että siellä on paikka, joka tarjoaa kiinnostuksen kohteen olemassaololle ja tuen elämänhallinnalle. Silloin koulu on keskellä kylää.

Lähteet ja lisälukemista

- Haatanen, K. 2004. Menneisyyden ennustaminen: kommunitaristinen aikalaismiennuste ja yhteisöllisyyden palauttamisen ongelma. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) 2004. Sosiologisia nykykeskusteluja. Helsinki: Gaudeamus, 143–165.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Tönnies, F. 1926. Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Berlin: Karl Curtius.

ARJA VIRTÄ

KANSALAISEN OSALLISTUMISKANAVAT YHTEISKUNTAOPIN KIRJOJEN KUVAAMINA

Yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksellinen rooli

Koulun kansalaiskasvatustehtävä ylittää oppiainerajat, ja koko koulu voi mallintaa demokratiaa ja luoda arkirutiineillaankin kuvaa osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksista. Silti yhteiskuntaopilla on tavoitteidensa ja sisältöjensä vuoksi erityistä merkitystä kansalaiskasvatuksessa. Ratkaisevaa on, millaisena yhteiskuntaoppia opetetaan, millaisen kuvan yhteiskunnasta se luo ja miten se rakentaa oppilaalle käsitystä yhteiskunnan valtarakenteista ja yksilön vaikutusmahdollisuuksista ja -kanavista.

Yhteiskuntaopin rooli oppiaineena on periaatteessa kahtalainen. Yhtäältä se väistämättä, enemmän tai vähemmän onnistuen, sosiaalistaa oppilaita yhteiskunnan jäseniksi ja antaa aineksia kansalaistaitojen ja kansalaisidentiteetin perustaksi. Toisaalta sen tehtävä on myös kriittinen, ja sillä on kytkentä yhteiskuntatieteisiin ja yhteiskuntatieteelliseen ajatteluun. Näiden lisäksi perinteinen ja ehkä yksinkertainen yhteiskuntaopin opetustraditio on tietopainotteinen asiasisältöjen läpikäynti, jonka niin sosiaalistava ja kuin kriittisyyteenkin kasvattava vaikutus voi olla varsin pientä.

Yhteiskuntaopin sosiaalistamistavoitteen korostuessa saa etusijan yhteiskuntaopin konservatiivinen luonne. Kuitenkin itse sosialisaa-tion käsite voidaan ymmärtää monella tavalla: se ei välttämättä ole-kaan vain normien välittämistä ja nuorten kasvattamista vanhaan ja valmiiseen toimintamalliin, vaan myös kasvattamista itsenäisyyteen, aktiivisuuteen ja yleensä sellaisiin valmiuksiin, joita muuttuvassa yh-teiskunnassa edellytetään kansalaisilta. Sosialisatio voidaan ymmär-tää laaja-alaisena käsitteenä ja kysyä, millaiseen yhteiskuntaan oppi-laita sosiaalistetaan. Enää ei ole kysymys kuuliaisten valtiokansalais-ten reproduktiosta, vaan haasteena ovat globaalisuus ja kansalaisyh-teiskunnan kansalaisuus.

Keskustelu yhteiskuntaopin luonteesta on suomalaisessa ainedidak-tisessa kirjallisuudessa ollut hyvin samantyyppistä kuin esimerkiksi Ruotsissa ja Yhdysvalloissa (esim. Seixas 2001; Verneresson 1999; Löf-ström 2002). Yhteiskuntaopin monitahoiseen tehtävään kiinnittivät huomiota myös Anderson, Avery, Pederson, Smith ja Sullivan (1997), jotka tutkivat yhdysvaltalaisen social studies -oppiaineen opettajien käsityksiä oppiaineensa luonteesta ja tarkoituksesta. Osa opettajista näki tehtäväkseen ensisijaisesti välittää yhteiskunnan normeja, osa taas halusi tutustuttaa oppilaat erilaisiin ideologioihin ja totuttaa op-pilaat kriittisyyteen ja muodostamaan itsenäisesti omat käsityksensä. Vastaavanlaista kartoitusta ei ole tehty Suomessa. Samanlaisia kysy-myksiä voidaan asettaa myös oppimateriaaleille: onko ne kirjoitettu lähinnä jo olemassa oleviin rakenteisiin sosiaalistaviksi vai niin että ne avaavat erilaisia mahdollisuuksia pohdittaviksi. Millaiseen kansa-laisuuteen oppikirjat sosiaalistavat?

Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten peruskoulun ja lukion yh-teiskuntaopin oppikirjat 1970-luvun lopulta 2000-luvun alkuun kuva-sivat kansalaisen vaikutuskanavia ja -mahdollisuuksia. Tässä katsauk-sessa esitetään yhteenvetoa ja esimerkkejä eri vuosikymmenten oppi-kirjoista. Katsaus pohjautuu osittain kirjoittajan aikaisempiin töihin, jotka liittyivät IEA Civic Education (Nuori Kansalainen) -tutkimuk-sen suomalaisen laadulliseen kartoitukseen (Virta 1996, 2000; Aho-nen & Virta 1999). Toinen, edellistä kokonaisvaltaisempi ja vielä jul-kaisematon esitys (Virta 2005) käsittelee sekä peruskoulun/perusope-

tuksen että lukion oppikirjojen muutosta 1970-luvulta 2000-luvun alkuun ja perustui yhteensä noin 30 oppikirjan systemaattiseen tarkasteluun.

Peruskoulun yhteiskuntaopin opetussuunnitelmien sisällöissä ei ole tapahtunut suuria muutoksia 1970-luvulta 2000-luvun alkuun tultaessa. Sisällöltään väljien vuoden 1994 perusteiden vaihtuminen oppimäärältään tarkemmin säädeltyyn ja laajempaan vuoden 2004 perusteisiin on suurin muutos. Lukion osalta muutokset ovat olleet mitavampia: 1980-luvulla siirryttiin kurssimuotoiseen opetussuunnitelmaan; vuoden 1994 perusteissa taloustieto irrotettiin erilliseksi, valinnaiseksi kurssiksi valtiota, yhteiskuntaa ja kansalaista käsittelevän kurssin rinnalle; vuonna 2003 taloustieto tuli pakolliseksi kurssiksi.

Uusimmissa opetussuunnitelmissa kansalaiskasvatus on saanut melko keskeisen aseman. Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa on aihekokonaisuutena osallistuva/aktiivinen kansalaisuus yhdistettynä yrittäjyyskasvatukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 yhteiskuntaopin oppimäärä sisältää otsikon *Kansalaisen mahdollisuudet vaikuttaa*. Myös lukion valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden 2003 mukaan yhteiskuntaopin yhtenä keskeisenä teemana on vaikuttaminen. Tähän teemaan sisältyvät demokratia ja kansalaisyhteiskunta, globaali vaikuttaminen ja vaikuttamisen haasteet.

Vaikuttamisen kanavat: yleiskuva

Eri vuosikymmeninä ilmestyneissä yhteiskuntaopin kirjoissa on paljon yhteistä ja paljon samana pysynyttä. Esimerkiksi yhteinen arvo-lähtökohta on demokratia. Yhteiskunnan perusrakenteiden ja instituutioiden kuvaus kuuluu edelleen keskeiseen sisältöön. Yhteistä eri vuosikymmenten oppikirjoille on, että ne kuvaavat enemmän tai vähemmän yksityiskohtaisesti niitä virallisia vaikuttamisen väyliä, joita kansalaisella on käytössään. Kaikki kirjat pitävät vaaleja keskeisinä kansalaisen kannalta, ja kuvaavat vaaleja eri tasoilla (kunta, eduskunta, presidentti, nyttemmin myös EU-parlamentti). Yleensä on käsitel-

ty melko laajasti puolueita, niiden toimintaa, rakennetta ja rahoitusta, mutta uudemmissa kirjoissa niiden rinnalle nostetaan entistä enemmän muita kanavia.

Huolimatta edellä mainituista yhteisistä perussisällöistä kuva kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista on perin erilainen traditionaalisissa, vanhemmissa kirjoissa ja useimmissa viimeisten kymmenen vuoden aikana ilmestyneissä kirjoissa. Vielä 1990-luvun puoliväliin asti oppikirjat käsittelivät ensisijaisesti ja miltei yksinomaisesti formaaleja instituutioita ja edustuksellisen demokratian perinteisiä vaikutuskanavia (vaalit, puolueet). Kuva kansalaisesta on monimuotoistunut. Käännne sijoittuu 1990-luvun puoliväliin, mutta etenkin 2000-luvun alun opetussuunnitelmauudistuksella näyttää olleen huomattava vaikutus.

Peruskoulu ja koko ikäluokan yhteiskuntaoppi

Yksi yläasteen varhaisista yhteiskuntaopin kirjoista oli *Luen yhteiskuntaoppia ja taloustietoa* (Leimu & Pulkkinen 1976), joka oli lähinnä tehtäväkirja ja sisälsi vähän faktatietoa. Yhteiskunnan kuvaus oli pelkistetty neutraaleiksi diagrammeiksi ja laatikoiksi, eikä kansalaisen toimintaan kiinnitetty juuri huomiota.

Historian maailma -sarjan peruskoulun 9. luokalle tarkoitettu yhteiskuntaopin kirja (Ahonen ym. 1976) oli valinnut perin erilaisen yksilötason näkökulman. Se esitteli yhteiskunnan ilmiöitä välillä tyypipihenkilöiden avulla ja toisinaan puhutteli lukijaa sinä-muodossa. Poliittista toimintaa kuvaavassa jaksossa esiintyi Matti Meikäläinen, jonka toimintamahdollisuuksia yhteiskunnassa koetettiin etsiä. Matti halusi vaikuttaa – ja kirja neuvoi häntä liittymään puolueeseen ja ammattiyhdistykseen. Mikrotason painotus poikkesi muiden oppikirjojen linjasta, mutta joka tapauksessa Matin vaihtoehdot rajoittuivat vaikiintuneisiin kanaviin. Yksilön aktiivisuuden korostus selittynee 1970-luvun hengellä. Muutoinkin kirjassa oli tiettyä yhteiskunta- ja mediakriittistä sävyä.

Osallistavaa sävyä ei ollut muissa 1970-luvun tai 1980-luvun yläasteen kirjoissa. Pieniä poikkeamia lukuun ottamatta kirjoja voi kuvata instituutiokeskeisiksi ja käsikirjamaisiksi. Monet kirjoista eivät edes maininneet muita osallistumismuotoja kuin vaalit tai muita kanavia kuin puolueet ja työmarkkinajärjestöt. Kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet oli usein esitelty luettelona. Monissa kirjoissa erilaisia vaikutuskanavia esiteltiin myös kansalaisen perusoikeuksien yhteydessä.

Muutos yhteiskuntaopin oppikirjojen tavassa kuvata kansalaisen vaikuttamiskeinoja tapahtui vähitellen 1990-luvulla. Esimerkiksi oppikirja *Yhteiskuntamme* (Arola & Heiskanen 1991), joka perustui vielä vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteisiin, kuvasi tietyn lähiön ihmisten toimintaa lähiympäristön suojelua koskevassa aloitteessa. Tekstissä oli hiven normatiivinen, vaikuttamaan rohkaiseva ote:

”Passiivinen ihminen saa tyytyä siihen, mitä muut ovat päättäneet. Tuskin kukaan voi yksin vaikuttaa päätöksiin. On lyöttäydyttävä yhteen samalla tavalla ajattelevien kanssa.”

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ei määritellyt oppisisältöjä tarkoin, ja oppikirjojen tekijöiden vapausasteetkin kasvoivat. Kansalaisen osallistumista koskeville aiheille ei ollut yhteisiä normeja, mutta sisältö alkoi monimuotoistua tämän opetussuunnitelman aikakaudella. Kansalaisen vaikuttamista korostava näkökulma oli 1990-luvun puolivälin jälkeen kirjoitetuissa yhteiskuntaopin oppikirjoissa entistä yleisempi, joskaan muutos ei ilmennyt suoraviivaisesti vaan muutamat kirjoista pitäytyvät perinteisessä sisällössä.

Yhdessä pian opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen julkaistussa kirjassa, *Nyky aika* (Metsäkallas ym. 1995), kuvattiin kansalaisen vaikutusmahdollisuuksia erityisen laajasti. Tämä on selvä poikkeama aikaisemmasta linjasta ja muiden samanaikaistenkin kirjojen esitystavasta. Oppikirja esitteli lyhyesti, miten tehdään valituksia, haetaan muutosta ja tehdään aloitteita. Lisäksi kirja käsitteli ympäristöliikettä, kansalaistottelemattomuutta, nuoria ihmisiä toiminnassa, osallistumassa mielenosoitukseen. Aikaisemmin nämä toimintatavat oli korkeintaan mainittu. Oppikirjassa ei kuitenkaan esitetty varauksia siihen, miten

realistisia mahdollisuuksia kansalaisella itse asiassa on saada aikaan muutoksia.

Uudet, 2000-luvun alussa julkaistut kirjat ottavat yleensä jossain määrin huomioon muita kanavia kuin puolueita poliittisen toiminnan muotona. Oppikirjoissa sijaa ovat saaneet kansalaisyhteiskunta ja esimerkiksi yhdistykset osana demokratiaa. Kirjoissa kuvataan yksilön oikeuksia osallistua ja niissä annetaan esimerkkejä suorasta toiminnasta (ympäristökysymykset, kulttuurihistoriallisen rakennuksen suojele, ydinenergian vastainen mielenosoitus). Toisinaan dynaamiset esimerkit on esitetty kuvissa ja kuvateksteissä. Kuitenkin esimerkiksi kirjassa *Yhteiskunta NYT* 9 (Putus-Hilasvuori ym. 2005) alaluku suoran vaikuttamisen keinoja kuuluu osana jaksoon *Puolueiden kautta päättämään*. Kirjat ottavat kuitenkin etäisyyttä laittomaan suoraan toimintaan. Osa kirjoista kuvaa myös kansainvälistä osallistuvaa demokratiaa ja kansainvälisiä järjestöjä (Punainen risti, Amnesty International).

Lukion kirjojen kuva kansalaistoiminnasta

Lukion kirjoissa on nähtävissä samankaltainen muutos kuin peruskoulussakin, mutta sen ajoitus on erilainen ja se on myös selkeämpi.

1970-luvulla ei ollut tarjolla monia kirjavaihtoehtoja. Käytössä olleissa kirjoissa käsiteltiin käsikirjamaisesti puolueita ja virallista järjestelmää, ehkäpä valmistuksena reaalikoevastauksen laadintaan vähintään yhtä paljon kuin tulevan kansalaisen tarpeisiin. Sama tyyli jatkui 1980-luvun kirjoissa, yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta. Varhaisimmat kurssimuotoisen lukion yhteiskuntaopin kirjat olivat melko teoreettisia ja perusteellisempia kuin peruskoulun kirjat. Osa oli hyvin instituutiokeskeisiä. Kansalaisen vaikutuskanavana esiteltiin lähinnä puolueet ja työmarkkinajärjestöt.

Kahdessa 1980-luvun kirjassa (molemmat 1984 painettuja) kuvattiin jo eräitä silloin ajankohtaisia suoran toiminnan muotoja. Puolueet ja virallinen vaikuttaminen ja valtarakenteet otettiin esille. Toisen kirjoista, *Lukion historia, kurssi 7* (Ahonen ym. 1984) antoi huo-

mattavan paljon tilaa etujärjestöille ja uutena teemana vaihtoehtoisille liikkeille. Kirja käsitteli niitä problematisoivasti ja kirjassa pohdittiin, muodostavatko ”ne puuttuvan renkaan ihmisten ja virallisen poliittisen järjestelmän välillä” ja tuovatko ne uutta itseluottamusta kansalaisille. Samoin kirja totesi, että on tarpeen tutkia ”miksi ihmiset olivat vieraantuneet poliittisen vaikuttamisen keinoista ja etsivät muita kanavia”. Tässä vaihtoehtoinen lähestymistapa murtautuu lukiotasolla esille uutena teemana, ja tekijäryhmä ilmeisesti seurasi aikaa ja kehitystä maailmalla. Toinen kirjoista, *Uuden lukion historia 3* (Castrén & Huttunen 1984) kuvasi eri vaikutuskanavia, myös vaihtoehtoisia, ja demokratian erilaisia ilmenemismuotoja ja pohti vastasivatko puolueet enää kansalaisten mielipiteitä.

Nämä kyseenalaistavat kirjat korvattiin kuitenkin pian muilla, perinteisemmillä kirjoilla tai sitten ne eivät saaneet suurta suosiota opettajien keskuudessa. Jos perinteisemmissä kirjoissa kuvattiin vaihtoehtoisia kanavia, ne esiteltiin luetteloina. Vaihtoehtoisten toimintamuotojen merkitystä voitiin kuvata myös vähätellen. *Lukion yhteiskuntaoppi* -kirjassa (Laurila & Saija 1986) loppuluku käsitteli osallistumista yhteisiin asioihin. Kirja leimasi ”protestikäyttäytymiseksi” sellaisia toimintamuotoja, joita voidaan 2000-luvun alun tilanteessa jo pitää kansalaisyhteiskunnalle keskeisinä. Se korosti näiden toimintamuotojen laittomia piirteitä ja samalla vesitti ne:

”Protestikäyttäytyminen osoittaa, että kaikki eivät koe riittäviksi olemassa olevia vaikuttamiskanavia. Ns. yhden asian liikkeet, kuten ympäristönsuojelijat, ovat turvautuneet lainvastaisiin toimiin, koska eivät ole muuten saaneet tavoitteitaan läpi. Ennen pitkää poliittiset puolueet omaksuvat protestojien tavoitteet ohjelmiinsa ja ryhtyvät toteuttamaan niitä käytännössä. Naisasialiike on hyvä esimerkki tällaisesta kehityksestä.”

Kuten peruskoulun, niin lukionkin yhteiskuntaopin kirjojen tapa kuvata kansalaisvaikuttamista monipuolistui vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Kun taloustieto erotettiin erilliseksi, vielä tosin vapaaehtoiseksi kurssiksi, jäi yhteiskuntaopilliseen pohdintaan

enemmän aikaa ja sivuja. Oppikirjan kirjoittajien autonomia myös kasvoi. Niinpä oppikirjatkin keskustelivat enemmän kansalaisen todellisista vaikutusmahdollisuuksista. Kirjoittajien näkökulmavalinnat voivat olla melko erilaisia. Esimerkiksi *Kronos* (Tiainen & Waronen 1994) esitteli laajasti kansalaisten erilaisia vaikuttamismahdollisuuksia demokraattisessa yhteiskunnassa ja kuvasi erilaisia toimintavaihtoehtoja, vakiintuneista instituutioista ja järjestöistä kansanliikkeisiin. *Muutosten maailma* 5 (Hannula 1998) taas selosti erilaisia, lähinnä kielteisinä pitämiään ”kansalaistottelemattomuuden” muotoja ja järjestöjä (Greenpeace, kettutyöt, koulusodat) ja totesi, että ”kaikki eivät tyydy yhteiskunnan tekemiin ratkaisuihin, vaan painostavat sitä eri tavoin saadakseen haluamansa päätökset”.

Vaihtoehtojen osallistumismuotojen osuus oppikirjojen sisällöstä on kasvanut edelleen. Uudet kirjat esittelevät – kuitenkin niitä suosittelematta – nälkälakkoja, eläinaktivismia, ympäristöaktivismia, globaalia demokratiaa ja verkostoja, nälän ja köyhyyden vastaista toimintaa. Puolueita ja vaaleja ei ole unohdettu. Kirjoittajat koettavat myös vetää selvän rajan sallitun ja vahingollisen toiminnan välille.

Esimerkiksi *Kansalainen ja yhteiskunta* (Arola ym. 2005) kuvaa laajasti kansalaisen vaikuttamista, vaalit ja puolueet yhtenä keinona. Kirja korostaa osallistumisen tärkeyttä ja yksilön omia valintoja esimerkiksi kulutuskäyttäytymisen yhteydessä. Äärimmäisinä keinoina kuvataan nälkälakot. Huomiota kiinnitetään maailmanlaajuiseen kansalaistoimintaan, toimintaan tasa-arvon ja demokratian puolesta, nälän ja köyhyyden torjumiseksi, samoin YK:n alaista ihmisoikeustyötä. Kaiken kaikkiaan kansalaisliikkeiden käsittely on laajaa. Lukion yhteiskuntaopin kirjoissa se on laajempaa kuin perusopetuksen kirjoissa ehkä siksi, että lukiolaisen reaaliset mahdollisuudet osallistumiseen ovat suuremmat kuin vielä peruskoulun päättövaiheessa olevalla.

Muuttunut kansalaiskuva?

Oppikirjojen kuva kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista on 2000-luvun alussa monitahoisempi kuin aikaisemmissa kirjoissa. Nyt mui-

den kuin perinteisten virallisten osallistumismahdollisuuksien esittely on suhteellisen laajaa, joissakin tapauksissa yhtä laajaa kuin puolueidenkin. Oppikirjat esittelevät aktiivisen kansalaisen toimintakenttää. Muutos näyttää varsin kattavalta, se on lyönyt läpi eri kustantajien kirjoissa. On kuitenkin vaikea ennustaa, kuinka pysyvä tämä ilmiö on. Yhteiskuntaopin opetussisältö ymmärrettävästi elää yhteiskunnallisen muutosten mukana, vaikkakaan ei aina samassa tahdissa muutoksen kanssa. Kun tämän kirjoittaja vielä muutama vuosi sitten kritisoi oppikirjoja yksipuolisuudesta ja objektivistisuudesta sekä vaihtoehtoisten vaikutuskanavien unohtamisesta (Virta 1996, 2000; ks. myös Ahonen & Virta 1999), kritiikki ei enää päde ainakaan kaikin osin.

Muutokseen on monia syitä. Oppikirjat perustuvat kulloinkin voimassa oleviin opetussuunnitelmiin, ja kansalaisvaikuttaminen korostuu uusimmissa opetussuunnitelmissa, niin yhteiskuntaopin oppimäärässä kuin aihekokonaisuuksissakin. Osaltaan oppikirjojen sävyn muutoksen taustalla saattaa olla se periaatteellinen keskustelu, jota yhteiskuntaopin ainedidaktisessa kirjallisuudessa ja opettajien keskuudessa on käyty yhteiskuntaopin peruskysymyksistä. Kritiikin kärki on kohdistunut juuri instituutiokeskeisyyteen ja siihen, että tavallinen kansalainen helposti unohtuu oppikirjoissa, jotka ovat lähinnä kuin sovinnaisen kansalaistoiminnan käsikirjoja.

Taustalla lienevät myös kahden viimeisimmän hallituksen hallitusohjelmiin liittyvät osallistamishankkeet ja kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma. Hallitusten huolen aiheena on ollut kansalaisten alhainen äänestysaktiivisuus ja suomalaisnuorten vähäinen kiinnostus politiikkaa ja yhteiskunnallisia asioita kohtaan, joka ilmeni muun muassa IEA-tutkimuksessa (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz 2001; Suutarinen 2002).

Oppikirjoille on tyypillistä noudattaa valtiovallan toiveita ja täyttää sosiaalistavaa tehtäväänsä. Sosialisaaion laajuus ja luonne on vain muuttunut. Koulukirjat näyttävät tässäkin kysymyksessä palvelevan valtiovaltaa ja sen toiveita, välittävän niin sanottua virallista tietoa, legitimoivan poliittista toimintaa ja ideologiaa sekä takaavan systeemin jatkuvuutta (Apple 2000; Cherryholmes 1988).

Maailma on muuttunut: media välittää toistuvasti kuvia mielenosoituksista ja kansalaisaktivismista. Tämä on tehty myös oppikirjoissa näkyväksi. Ajankohtaisista ilmiöistä ja toimintamuodoista tyystin vaikeneva oppikirja ei voisi olla enää uskottava.

Yhteiskuntaopin oppikirjasisältöjen uusi trendi lienee osaltaan yrittästä vastustaa nuorten poliittista vieraantuneisuutta ja antaa aktuelimpi, nykytodellisuutta entistä paremmin vastaava kuva osallistumisesta. Tämä myös edellyttää keskustelua siitä, millainen osallistuminen on eettisesti kestävä. Uusimmatkin oppikirjat heijastelevat perinteistä melko neutraalia ja objektivistista linjaa opetussisältöjen valinnassa. Andersonin ja hänen tutkijatoveriensa (1997) termejä käyttäen oppikirjat näyttäisivät olevan pikemminkin legalismia kuin kriittistä ajattelua tukemassa. Tässä esityksessä ei ole kuitenkaan lähdetty analysoimaan oppikirjojen sisältämiä arvostuksia, mutta olisi epäilemättä tarvetta syvälliseen keskusteluun yhteiskuntaopin opetuksen ja kansalaiskasvatuksen etiikasta ja arvoista.

Lähteet ja kirjallisuus

Oppikirjat

- Ahonen, S., Kaakinen, O., Lappalainen, O., Louhisola, O. & Tiainen, S. 1976. Historian maailma 9. yhteiskuntamme. Helsinki: Otava.
- Ahonen, S., Heikkinen, A., Lindlöf, T., Rytönen, S. & Tiainen, S. 1984. Lukion historia. Kurssi 7. Vantaa: Kunnallispaino.
- Arola, P., Aromaa, V., Haapala, S., Hentilä, S. & Kauppinen, S. 2005. Kansalainen ja yhteiskunta. Helsinki: Edita.
- Arola, P. & Heiskanen, J. 1991. Yhteiskunta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Castrén, M. & Huttunen, V. 1984. Uuden lukion historia. Kurssit 6 ja 7. Helsinki: WSOY.
- Hannula, S. 1998. Muutosten maailma 5. Valtarakennelmat, valtio ja yhteiskunta. Jyväskylä: Kustannuskiila.
- Laurila, A. & Saija, O. 1986. Lukion yhteiskuntaoppi. Kurssi 7. Helsinki: WSOY.
- Leimu, E. & Pulkkinen, M. 1976. Luen yhteiskuntaoppia ja taloustietoa. Helsinki: Taloustieto.

- Metsäkallas, P., Putus-Hilasvuori, T., Ukkonen, J. & Tanska, J.-P. 1995. *Nyky aika*. Espoo: Weilin+Göös.
- Putus-Hilasvuori, T., Ukkonen, J. & Ojakoski, M. 2005. *Yhteiskunta NYT 9*. Helsinki: WSOY.
- Tiainen, S. & Waronen, E. 1997. *Kronos 5. Valta ja yksilö*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kirjallisuus

- Ahonen, S. & Virtä, A. 1999. Toward a dynamic view of society: Civic education in Finland. In J. Torney-Purta, J. Schwille & J.-A. Amadeo, (eds.), *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA, 228–256.
- Anderson, C., Avery, P.G., Pederson, P.V., Smith, E.S. & Sullivan, J.L. 1997. Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey on social studies teachers. *American Educational Research Journal* 1997, 333–364.
- Apple, Michael W. 2000. *Official knowledge. Democratic education in a conservative Age*. Second edition. New York: Routledge.
- Cherryholmes, C.H. 1988. *Power and criticism. Poststructural investigations in education*. New York: Teachers College.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Löfström, J. (toim.) 2001. Yhteiskuntatiedon tiedetausta. *Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. *Studia Paedagogica* 26. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Vantaan täydennyskoulutuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Seixas, P. 2001. Review of research on social studies. In V. Richardson (ed.) *Handbook of research on teaching*. 4th edition. Washington D.C.: American Educational Research Association, 545–565.
- Suutarinen, S. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja I. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–54.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell & K. Törmäkangas (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Amsterdam: IEA.
- Vernersson, F. 1999. *Undervisa om samhället. Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

- Virta, A. 1996. Democracy, political institutions, civil rights and responsibilities. Core international question I. IEA Civic Education Project Phase I. Unpublished report. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland, 1–18.
- Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja I. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–85.
- Virta, A. 2005. Citizen's alternatives for participation in Finnish social studies textbooks for compulsory and senior secondary schools. Paper presented at the seventh Conference of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Ljubljana.

JARI H. K. VIRTANEN

KANSALAISVAIKUTTAMISELLA KOULUUN KOHDISTETTUA SÄÄSTÖJÄ VASTAAN

Kunnallinen piilo-opetussuunnitelma

Kuten me kaikki koulumme jo käyneet tiedämme, instituutiossa nimeltä koulu vallitsee ainakin kaksi opetussuunnitelmaa, virallinen ja epävirallinen. Usein on vaikeata havaita, kumpi niistä on tärkeämpi. Lapsen ja oppilaan kannalta virallinen opetussuunnitelma on hyvä. Sen mukaan koulun tehtävänä on antaa lapselle mahdollisuus itsensä kehittämiseen, eli oppimiseen ja näin hankkia niitä taitoja ja valmiuksia, joita hän myöhemmin elämässään tulee tarvitsemaan. Epävirallisen opetussuunnitelman – sen, jota ei paineta jaettavaksi oppilaille ja heidän vanhemmilleen – mukaan koulun tehtävä on kasvattaa uusia kuuliaisia alamaisia ennen valtion ja kirkon, nykyään yhä enemmän markkinavoimien ja kilpailukyvyyn palvelijoiksi.

Huolenaiheena on, että tämä piilo-opetussuunnitelma ja sen taustalla olevat koulutuspoliittiset ratkaisut johtavat syrjäytymisen lisääntymiseen yhteiskunnassa.

Syrjäytymistä voi pitää kasvavana yhteiskunnallisena ongelmana. Joulukuun alussa 2005 Yleisradion teksti-tv kertoi selvityksestä, jossa poliisiammattikoulun kyselyssä 24 asiantuntijaa mm. puolustusministeriöstä, keskusrikospoliisista ja suojelupoliisista otti kantaa yhteiskuntamme uhkatekijöihin. Asiantuntija nostivat syrjäytymisen keskei-

seksi uhkakuvaksi. Heidän mukaansa se vaikuttaa perinteisen rikollisuuden kasvuun sekä luo pohjaa rasismille ja etnisille konflikteille.

Kuntapäättäjät eivät sen sijaan vielä ole tarpeeksi voimakkaasti reagoineet syrjäytymisen uhkaan. Päättäjien puheista kaikuivat ennemminkin iskusanat ”kansainvälinen kilpailukyky”, ”säästämisen pakko” ja ”verohelpotukset”. Päättävä eliittimme ei ehkä ymmärrä, että niiden sijasta kansalle tärkeitä asioita ovat koulutus, terveydenhoito, joukko liikenteen hyvä palvelutaso ja muut hyvinvointiimme liittyvät asiat. Koulujen voimavarojen leikkaaminen ei ole säästämistä – se on koulujen vähentämistä väärästä paikasta ja osoittaa järjestelmän kyvyttömyyttä asettaa asiat tärkeysjärjestykseen.

Hätähuuto opettajilta

Helsingin opettajien ammattiyhdistys otti vuoden 2003 alussa yhteyttä Helsingin kaupungin peruskoulujen johtokuntiin hakien niiltä tukea estääkseen koulujen talouteen kohdistuneiden säästöpäätösten toteutumisen. Pikku-Huopalahden koulun johtokunta, jonka puheenjohtaja olin, toimi aloitteentekijänä Helsingin kaupungin peruskoulujen johtokuntien yhteenliittymisessä. Lyhyessä ajassa yli 50 koulun johtokunnat yhtyivät kannanottoon, jossa vedottiin Helsingin kaupungin opetuslautakuntaan ja muihin päättäjiin kouluihin suunniteltujen ja jo tehtyjen leikkausten perumiseksi.

Kannanotto luovutettiin kaupunginvaltuustolle kesäkuussa 2003. Poliitikot kehuivat meitä lasten huoltajia aktiivisuudesta, mutta yksikään heistä ei luvannut perua leikkauksia. Poliitikkojen mukaan säästötoimet oli pakko toteuttaa. Nähdäkseni kunnan virkamiesjohto oli saanut valtuustoryhmät ja poliitikot toimimaan haluamallaan tavalla.

Meille asukasomistajille¹ ja lasten huoltajille kävi ilmeiseksi tuossa tilaisuudessa, että pelkkä kannanotto ei riitä, vaan pitää ryhtyä voimallisempiin toimiin. Toteutimmekin tämän jälkeen säästötoimia vastustavien kansalaisten keskuudessa nimienkeruun. Varsin pienellä tie-

1 Kiitos termistä Bo-Erik Ekströmille, ks. Ekström 2004.

dottamisella ja lyhyessä ajassa julkilausumamme allekirjoitti yli 13 000 henkilöä.

Vetoomus luovutettiin kaupungin päättäjille marraskuussa 2003. Tarkoitus oli vaikuttaa politiikkoihin ennen seuraavan vuoden budjettiraamien käsittelyä. Raamista – ja kaupungin todellisista arvoista – oli kuitenkin jo ehditty päättää. Meille selvisi, että koulutoimeen kohdistuvien säästöjen purkamisen sijasta kaupunki oli valmis panostamaan suuriin rakennushankkeisiin, kuten keskustatunnelin rakentamiseen. Samaan aikaan opettajat kuitenkin väsyivät työtaakkansa alle liian suurien opetusryhmien vuoksi ja koulujen toimintaedellytykset heikkenivät säästöjen takia.

Emme tiedä vaikuttiko johtokuntien yhteiseiintyminen millään lailla kaupungin poliittisiin päätöksentekijöihin. Koulujen määrärahojen leikkaukset eivät kuitenkaan loppuneen, vaan ne toteutettiin ennalta ilmoitetun suuruisina. Päätimmekin vaihtaa taktiikkaa.

Kunnallisaloite aseena säästötoimien perumiseksi

Kun meille lasten huoltajille selvisi, että Helsingin kaupungilla ei ole aikomusta muuttaa linjaansa – juustohöylän käyttämistä ja koulujen resurssien vähentämistä –, päätimme turvautua lain suomiin muihin mahdollisuuksiin. Laadimme kunnallisaloitteen, jossa vaadimme kaikkien kouluihin kohdistettujen leikkausten perumista lain ja lapsen oikeuksien vastaisina. Esitimme myös että Helsingin kaupunki tulevaisuudessa panostaisi entistä enemmän lasten kouluttamiseen.

Kunnallisaloitteen allekirjoitti Internetin kautta noin 1300 kansalaista, ja se jätettiin valtuuston käsiteltäväksi maaliskuussa 2004. Kunnallisaloitteen luovutustilaisuudessa poliitikot esittivät jo tutuksi tulleen näkemyksensä säästötoimien välttämättömyydestä. Verojen korottamisen mahdollisuus koulujen resurssien turvaamiseksi ei puheissa noussut esille. Koulutoimeen kohdistuvia säästöjä vastustavan kampanjamme aikana olikin käynyt selväksi, ettei verojen korottaminen kuulu poliittiseen sanastoon.

Poliitikot olivat ilmeisen haluttomia käsittelemään asiaamme varsin, kun kunnallisvaalit olivat ovella. Yli puolen vuoden odotuksen ja kunnallisvaalien jälkeen Helsingin kaupunki vastasi kunnallisaloitteeseemme. Vastauksessa puolusteltiin säästötoimia eikä niihin luvattu muutosta.

Säästötoimia vastustaneen kampanjamme jälkeen Helsinki on ryhtynyt karsimaan kouluverkkoaan kovalla kädellä. Kouluverkon harventaminen ei kuitenkaan ole välttämätöntä. Kyse on arvovalinnoista, eli siitä, mihin kuntalaisten verorahoja halutaan käyttää. Kaupungin virkamiesjohto on väittänyt, että kaupungin on pakko sulkea kouluja ja vähentää opetuksen resursseja. Sen sijaan ei ole keskusteltu esimerkiksi kaupungin virkamieshallinnon supistamisesta.

Anu Kantola kertoo väitöskirjassaan *Markkinakuri ja managerivalta* (2002) suomalaisen vallankäytön muuttumisesta niin sanotun laman aikana ja sen jälkeen 1990 luvulla. Esimerkkinä kuntatason vallankäytöstä ja sen puhutavan muutoksesta (muuttamisesta) voimme ottaa Helsingin kaupunginkanslian tilaaman selvityksen, jonka avulla koulujen lakkauttamista perusteltiin välttämättömyytenä ja tarpeellisenä (ks. Koski 2004). Kiintoisa havainto on, ettei selvityksessä kertaakaan esiinny sanaa ”lapsi”! Lapset ja oppilaat ovat myös virkamiesjohdon puheessa ja teksteissä muuttuneet asiakkaisiksi.

Tämä puhetapa heijastelee markkinahenkistä suhtautumista koko koulutoimessa, puhutaan koulutus konsernista, asiakkaista, tuloksesta, suoritteista, oppilashinnoista jne. Sen sijaan enää ei nähdäkseni puhuta niin paljon lapsesta, oppimisen tavoitteista, kasvamisesta ihmisyyteen, hyvästä elämästä, solidaarisuudesta, elämän laadun parantamisesta jne.

Kuntalaisten vaikuttamisen keinot

Matti Vanhasen hallituksen Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tavoitteena on parantaa kansalaisten osallistumismahdollisuuksia ja äänestysaktiivisuutta, lisätä demokratiakasvatusta sekä vahvistaa edustuksellista demokratiaa. Hankkeessa mm. pyritään vahvistamaan

kansalaisjärjestöjen asemaa kansalaisvaikuttamisen ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen kanavana sekä demokratian ylläpitäjänä.

Kansalaisten ja erityisesti lasten osallisuuden edistämiseen on kiinnitetty huomiota laajemminkin. YK:n yleiskokouksen lasten oikeuksia käsittelevä erityisistunto päätti muutama vuosi sitten edistää lasten osallisuutta vahvistamalla toimia, joiden avulla lapsesta voidaan puhua oman elämänsä tekijänä sen sijaan, että asennoidumme lapsiimme vain toimintamme kohteina. Unicef yhdessä kansainvälisen Pelastakaa Lapset -järjestön kanssa laati toimintaoppaan, jonka avulla tähän päämäärään voidaan pyrkiä.

Olen kuitenkin omakohtaisesti saanut kokea kuinka hankalaa on saada tavoitteensa toteutetuksi. Poliitikot eivät tunnu ottavan vakavasti kansanliikkeiden vaatimuksia. Kuntalaisena voin toki äänestämällä vaikuttaa asioihin, mutta sillä ei pysty puuttumaan välittömiin ongelmiin, kuten kouluun kohdistuneisiin säästöpäätöksiin.

Toinen tapa on yrittää vaikuttaa poliittisiin päättäjiin julkisuuden avulla. Meikin saimme aluksi näkemyksemme esille sanomalehdistössä ja televisiossa. Asian pitkittyessä tiedotusvälineiden kiinnostus kuitenkin hiipui, ja kunnallisvaalien lähestyessä asiamme jäi lähes kokonaan pimentoon.

Tämänkaltaisten hankkeiden onnistumiselle julkisuus on tärkeää, koska sen avulla kuntalaiset voivat seurata päättäjien toimintaa ja päätösten perusteluita. Kansanliikkeiden pitäisikin hallita julkisuus-peli saadakseen tavoitteensa toteutetuksi.

Sen lisäksi pitäisi löytää aktiivisia toimijoita, jotka jaksavat ottaa asioista selvää, perehtyä kunnallisten toimielinten pöytäkirjoihin, seurata poliitikkojen ja luottamushenkilöiden kannanottoja jne. Lisäksi hankitut tiedot pitäisi tarjota kaikkien yhteiseen käyttöön esimerkiksi Internet-sivustojen avulla. Onnistuaksemme tarvitsemmekin organisoitua kansanliikettä. Ennen kaikkea tarvitsemme kuitenkin aktiivisia kuntalaisia, jotka ovat valmiita toimimaan lastensa parhaaksi.

Lähteet ja kirjallisuus

- Ekström, B.-E. 2004. Pelastakaa Helsinki. Globalisaatiostrategia kuntataloudelle. EVAn raportti. Helsinki: Taloustieto.
- Kantola, A. 2002. Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä. Helsinki: Loki-kirjat.
- Koski, T. 2004. Helsingin perusopetuksen ryhmäkokojen optimointi. Helsingin kaupunginkanslian tilaama selvitys 15.3.2004.

URPO UUSITALO

INTERNET – DEMOKRATIAN LÄTÄKKÖ

Internet on monin tavoin poikkeuksellinen media. Sen avulla on mahdollista tavoittaa suuria ihmisjoukkoja suhteellisen pienillä resursseilla. Kansalaisvaikuttamisen edistämiseksi netillä on kiistatta oma roolinsa – kunhan muistetaan maailmanlaajuisen tietoverkon olevan vain yksi apuväline tässä suuressa missiossa. Vaikuttaminen, osallisuus ja demokratia ovat aivan yhtä haasteellisia asioita edistettäväksi, valittiin välineeksi sitten verkkosivut, lähiopetus tai kirjapainotekniikka. Internet on – vanhaa sananlaskua siteeratakseni – hyvä palvelija, mutta huono isäntä. Muitakin luonnehdintoja voidaan toki tehdä; kysymys on oikeastaan vain siitä, mistä vinkkelistä ja kenen tarpeista asiaa tarkastelee.

Tässä tekstissä hahmotellaan Internetin mahdollisuuksia ja haasteita kansalaisvaikuttamisessa verkkodemokratian näkökulmasta. Aihetta lähestytään nuorille suunnatun *Valtikka.fi*-verkkodemokratiasivuston toimittamisesta saatujen kokemusten pohjalta.

Harva verkko vai muikkuverkko?

Netissä tapahtuu monenlaista ja monentasoista kansalaisvaikuttamista. Viranomaiset julkaisevat nykyään valtaosan julkisesta informa-

tiostaan verkossa, samoin kuin monet ennen virastoissa hoidetut asiat voi nykyään jo hoitaa Internetin välityksellä. Verkkotiedossa piilee kuitenkin myös vaaransa. Käytännössähän kuka tahansa voi julkais- ta mitä tahansa, tietoa on helppo muutella ja tänään samasta paikasta löytyvä tieto voi jo olla huomenna bittien taivaassa. Verkko vuotaa, ja hauet pääsevät karkuun.

Verkkodemokratian ja Internetissä tapahtuvan vaikuttamisen on toivottu johdattavan nuoret äänestämään, kansalaiset osallistumaan ja demokratian voimistumaan. Osallistuminen ja vaikuttaminen halutaan tuoda lähemmäksi niin kutsuttua tavallista ihmistä, ja näin hel- pottaa yhteyden muodostamista päättäjien ja kansalaisten välillä. Tu- levaisuuden visiona nähdään keittön pöydän ääressä kannettavaa tie- tokonetta käyttävä kansalainen, joka kahvinkeiton lomassa keskuste- lee etäisen päättäjän kanssa reaaliaikaisesti ja vuorovaikutteisesti yh- teisistä asioista. Sähköinen small talk on hyvää ja tyydyttävää.

Verkkodemokratia soveltuu tukemaan nykyisiä demokraattisia jär- jestelmiämme. Ellei täysi-ikäinen kansalainen – nuoresta nyt puhu- mattakaan – aidosti tunne voivansa vaikuttaa, ei hän sitä tee, vaikka hän voisi äänestää omalla kotikoneellaan. Ihminen, jota ei kuulla, lak- kaa puhumasta. Julkiselta vallalta kaivataan nykyistä kestävämpiä visi- oita ja pitkäjänteisempää sitoutumista kansalaisten tietoyhteiskunnan ja verkkodemokratian kehittämiseen ja edistämiseen. Tavoitteeksi tu- lisikin asettaa aktiivisen, julkisesti osallistuvan kansalaisuuden lähtö- kohdista toimiminen.

Kansalaistoiminta verkossa voi edistää edustuksellista demokra- tiaa. Se, että demokraattisessa yhteiskunnassa tuetaan myös muita kuin perinteisiä politiikkaan osallistumisen muotoja, näkyy toivotta- vasti myös äänestysprosentteissa ja kansalaisten aktiivisuudessa. Hau- kien lisäksi tärkeitä ovat myös pikkukalat.

Tällä hetkellä puhutaan eräänlaisesta demokratian kriisistä. Taval- linen kansalainen tuntee, että ääni hukkuu keskelle byrokratiaa. Ihmi- set kaipaavat näyttöä siitä, että he voivat aidosti vaikuttaa. Verkossa tapahtuva vaikuttaminen ja tiedon jakelu saattaisivat olla yksi ratkaisu saattaa tieto päätöksistä ja asioiden etenemisestä suuren yleisön tie- toisuuteen.

Tietenkään ei voida olettaa, että jokaisella kansalaisella on käytössään nettiyhteys tai riittävä taito sitä käyttää. Voidaan kuitenkin olettaa, että yhä useampi kansalainen saavutetaan sähköisesti. Järjestelmien yksinkertaistumisen ja käyttötaidon myötä myös tietoverkko kasvaa oivaksi apuvälineeksi yhteiskunnallisten asioiden tiedottamisessa ja niihin vaikuttamisessa, osallistumisessa.

Verkkodemokratia muuttanee myös kansalaisen asemaa demokraattisessa yhteiskuntajärjestelmässä. Poliitiikka on nykyään avoimempaa kuin ennen. Tämä lienee osaksi myös tietoverkkojen ansiota. Kaikki eivät kuitenkaan ole selvillä verkkovaikuttamisen mahdollisuuksista, vaan useimmille verkkodemokratia on vain keskustelufoorumi, jolla ei uskota olevan varsinaista merkitystä. Verkkodemokratia antaa kuitenkin kansalaisille uudenlaisen työkalun myös poliittiseen vaikuttamiseen.

Nykyisissä tietoteknisissä järjestelmissä on kuitenkin vielä paljon tietoturvaongelmia, esimerkiksi vaalisalaisuuden säilyttäminen voi olla vaikeaa. Kotona äänestäjä saattaa myös joutua painostuksen kohteeksi.

Liikkuu ja käy pyydykseen

Valtikka.fi on opetusministeriön rahoittama nuorten verkkodemokratiahanke, jota toteutetaan Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssin siipien suojassa. *Valtikan* keskeinen painopistealue on nuorten osallistumisen ja vaikutusmahdollisuuksista tiedottaminen. *Valtikan* Internet-sivusto linkittyy myös nykyisen hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaan. Ohjelman tavoitteena on parantaa kansalaisten osallistumismahdollisuuksia, kehittää uusia keinoja äänestysaktiivisuuden lisäämiseksi ja edistää myönteistä asennetta.

Demokratiakasvatusta ja arkipäivän osallisuutta kouluissa ja harrastetoiminnoissa pitäisi lisätä. Verkkodemokratiahanke tukee sekä koulujen että harrastusten parissa järjestettävää poliittisen toiminnan ja yhteiskunnallisen osallisuuden esittelyä ja esiintuomista. *Valtikka*-sivustolla on myös yhtymäkohtia EU:n nuorisopolitiikan kehittymistä

käsittävän valkoisen kirjan tavoitteisiin. Koko Euroopan alueella on havahduttu samaan ongelmaan: osallistuminen perinteiseen vaikuttamiseen, kuten äänestämiseen on erittäin alhaista.

Tulevaisuutta ajatellen nuorten osallistuminen on demokratian elinehto. Avoimuutta, vuoropuhelua ja nuorten osallistumista on lisättävä päätöksentekojärjestelmän kaikilla tasoilla. On kehitettävä uusia ja innovatiivisia osallistumisen muotoja, jotta passiiviset kansalaiset saadaan kiinnostumaan yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ja päätöksenteosta.

Nuorten kansalaisten osallistuminen ei saa jäädä pelkkään vuoropuheluun. Heidän täytyy päästä mukaan myös todelliseen päätöksentekoon. Nuoren osallistuminen syntyy henkilökohtaisten kokemusten kautta, joissa kansalaisoppiminen on tärkeää muodollisen oppimisen rinnalla. *Valtikan* yhtenä tarkoituksena onkin lisätä ja kehittää uusia yhteistyömuotoja koulujen ja järjestöjen välillä.

Tieto on väline, joka auttaa nuoria suunnittelemaan tulevaisuuttaan ja edesauttaa heidän osallistumistaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tietoa poliittisesta järjestelmästä sekä Suomessa että koko EU:ssa on lisättävä, ja sen saantia on helpotettava. *Valtikka.fi* -palvelun kautta nuorille tarjotaan tietoa ja keskustellaan heidän kanssaan yhteiskunnalliseen päätöksentekoon liittyvistä kysymyksistä.

Tulevaisuuden haasteena on yhä enenevässä määrin taata kaikille oikeus tietoon riippumatta lähtötiedoista tai asuinpaikasta. Internetin ja muiden nykyteknologian tarjoamien välineiden avulla voidaan edesauttaa tätä tavoitetta. Tärkeää on myös huomioida, että tietoa poliittisesta järjestelmästä ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyvistä kysymyksistä välitetään nuorten ymmärtämällä kielellä, ja nuorille itselleen tarjotaan mahdollisuus osallistua tiedon tuottamiseen ja levittämiseen.

Tulevaisuudessa *Valtikka* voisi tarjota palveluita myös nuorten ajanviettopaikkana. Tällöin kyseeseen tulisivat esimerkiksi vaikuttamiseen, päätöksentekoon sekä osallisuuteen liittyvät pelit, joissa voitaisiin pelaamisen ohella oppia vaikeiksikin koettuja asioita. Toisaalta *Valtikassa* on jo nyt teknisesti mahdollista järjestää keskusteluja chat-keskusteluja, jotka ovat erittäin suosittuja nuorten keskuudessa. Tu-

levaisuudessa keskustelut voisivat olla säännöllisempiä, ja niissä voisi olla myös päättäjiä mukana. Chat-keskustelut tarjoavat suoran linkin vuoropuheluun nuorten kanssa, jolloin uusien ideoiden ja nuorten tiedon tarpeesta syntyvän materiaalin tuottaminen helpottuisi.

Kännykkämaailma on haaste sinänsä. Puhelimen ympärille kehitettyjä palveluita syntyy kovalla vauhdilla. Yksinkertaisimmillaan kännykkäpalvelu voisi olla tekstiviestikysymysten lähettämistä esimerkiksi verkkodemokratiahankkeen toimitukselle. Toki nykyiset palvelut tarjoavat jo nyt mahdollisuuden siirtää verkkomateriaalin matkapuheliiniin, mutta tällainen rinnakkaispalvelu vaatisi merkittävästi enemmän resursseja. Kännykkäpalveluiden ollessa maksullisia tulisi myös kiinnittää huomiota tiedon laatuun ja ajantasaisuuteen.

Asennetta ja tekoja

Valtikka.fi-sivuston, kuten muidenkin verkkodemokratiasivustojen, hyvinä puolina on niiden reagoivuus, ajankohtaisuus ja konkreettisuus suhteessa oppikirjoista ammennettuun tietoon. Vaikka Internet ja siellä toimivat verkkodemokratiahankkeet eivät varmasti korvaakaan oppikirjoja, ainakaan vielä pitkään aikaan, tukee verkkotieto esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin kouluopetusta. On kuitenkin hyvä muistaa, että esimerkiksi *Valtikan* mahdollisuudet eivät rajoitu vain historian ja yhteiskuntaopin opettamiseen, vaan opetussuunnitelmien rajoissa – ja niitä soveltaen – sitä voidaan käyttää myös muiden aineiden yhteydessä.

Kansalaisten liittäminen päätöksentekoprosessiin tietoverkkoja käyttämällä on eittämättä tulevaisuutta. Kehityksen kulkiessa nykyistä, kiihtyvää vauhtiaan on myös demokratian harjoittamisen keinojen pysyttävä perässä ja oltava ajan tasalla.

Demokratian toteutuminen edellyttää vastavuoroisuutta. Kansalaiset, etenkin nuoret, eivät koe voivansa käyttää valtaa, jos heillä on vain mahdollisuus lukea toisten tekemiä päätöksiä. Edustuksellisen (verkko)demokratian käyttö edellyttääkin, että kansalaisilla

palvelun käyttäjinä on mahdollisuus tehdä aloitteita ja vaikuttaa demokratia(sivu)jen sisältöön.

Verkkodemokratialla on suuret mahdollisuudet kansalaisten osallisuuden vahvistamisessa. Päättäjiltä edellytetään kuitenkin todellista halua vuoropuheluun kansalaisten kanssa. Osallisuuden toteutuminen riippuu toki myös kansalaisten ja kansalaisjärjestöjen aktiivisuudesta.

Antaa kuran roiskua! Lätäkössä hyppimisen täytyy olla kivaa, mutta siihen ei saa hukkaa!

KARI PAAKKUNAINEN

NUORISORYHMIEN POLIITTINEN RETORIikka YHTEISKUNTAPOLIITTISEN OPETUKSEN HAASTEENA

Koulu: kylän keskeltä portfolion tuotantoon

Nuoret elävät, toimivat ja kohtaavat toisensa entistä pirstaloituneemassa maailmassa. Fyysiset ja kansalliset etäisyydet supistuvat. Maailman tapahtumat, teemat ja riskit on avattavissa online-medialla. Muuttuvat yhteiskunnalliset tilanteet, ongelmat ja aiheet aukaisevat päivä päivältä uusia perspektiivejä maailmaan. Saksankielen Fernsehen-termi merkitsee televisiota, kaukonäkijää. Nuorten nettinäyttö voi käydä globaalin ikkunan kielikuvasta. Myös lasten ja nuorten, opettajien ja koulun asema muuttuu. Kylän keskellä seisova sosialisatiokirkko – jossa maailman kuvat ja latinat avattiin – joutuu reunemalle. Se joutuu yhdessä oppilaansa kanssa haastamaan muita tehokkaita tiedon- ja kulttuurituotannon myllyjä. Näitä visuaalisia ja dynaamisia tekniikoita ja foorumeita pidetään vapauttavina ja toisaalta imperialistisina. Opettajat joutuvat oppilaidensa rinnalla kiireellä ja epätoivoisesti tuottamaan informaatiota sekä itsenäisiä tiedontuotannon ja -tulkinnan taitoja. Nationalistisia, luokkaperustaisia, yhteisöllisiä, uskonnollisia eikä edes tiukan tieteellisiä kollektiivisen maailmankuvan perusteita voi enää säilöä ja siirtää sukupolvelta toiselle. Yhteis-

söt ja niiden päälle veloitettu ja institutionalisoitu koulu eivät enää uskottavalla tavalla selitä maailmaa ja täytä yksinkertaista valistusvelvollisuutta. Kouluopetuksen lempiteemat ja peruslähtökohdat – esimerkiksi kansalliset arvot ja tieteseen sidottu lineaarinen kehityssusko – horjuvat.

Globaalien riskien maailma, missä ekologisten, taloudellisten ja kulttuuristen standardien murtuminen on arkipäivää, vaatii ihmisiltä jatkuvaa valppautta ja harkintaa. Vastuunalainen ja harkinnanvarainen (reflektiivinen) asenne globaalistuviin riskeihin edellyttää henkilökohtaista elämänpoliittista asennetta. Opiskelijat ja ammattilaiset joutuvat omista ratkaisuistaan, laitoksistaan ja työpaikoistaan tekemään valintansa, osallistumaan riskiyhteiskunnan vastuulliseen peliin ja institutionaaliseen oppimiseen. Myös koulu joutuu muuttumaan, muutoin siitäkin tulee nuorten silmissä zombi-instituutio – kuollut, mutta jotenkin elävä normi ja instituutio. Koulukaan ei voi olla palauttamassa tiedollista tai ideologista kansakunnan järjestystä. Kilpailukyky-yhteiskunta, tiedon markkinat ja online-media ovat uusateismin suojavarustuksia. Tieto, uutiset, faktat, tilanteet ja tulkinnot elävät ja ovat totta vain omista perspektiiveistään ja vaativat omat suvereenit tulkitsijansa. Jokainen meistä on valtavan tiedontulvan ja virtuaalimateriaalin keskellä oma tulkkinsa. Kunkin oma kokemusympiria saa omat merkityksensä ja taustansa. KuluttajatiETOisuus, mediakritiikki ja omintakeiset merkityksellistämisen ja tulkinnan kyvyt, portfolioit, eivät sattumalta ole arvossaan. Omat merkitysten avaimet ja elämän juonet on löydettävä itse. Portfolioyhteiskunta ei ole vain yhteiskunnallinen kilpailuvälittämättömyys, vaan se on myös pakko elämän mielekkään jäsentämisen ja poliittisen osallisuuden kannalta. (Beck 1991, 1993, 1997, 1999; Beck & Gernsheim-Beck 2002.)

Myös koulun iskostamat yhteiskunnalliset ja poliittiset osallistumistavat ovat hajautuneet, ja ne yhä enemmän perustuvat vastuullisen yksilön omaan harkintaan. Kansallinen, sadan vuoden vanhojen sosiaalisten ristiriitojen esiin polkaisemat ja palkkatyöläisyhteiskunnan kollektiiviset osallistumistavat joutuvat ironiseen valoon. Nekin ovat nuorten käytettävissä poliittisen tulkinnan ja pelin areenoina, mutta usein ne ovat tukkoisia ja etabloituneita. Ne eivät anna tilaa

uusien sukupolvien kokemuksen tulkinnalle. Vanhempien sukupolvien kollektiivinen ortodoksia ("patudemokratian" keinot), hyvinvointivaltion rakentamiskertomukset ja saavutetut edut elävät omaa elämäänsä vaalien ja tulopolitiikan tasaisesti vaihtuvilla kuvaruuduilla ja screeneillä. "Työväen presidentti" -kampanjat ovat teräviä keskusteluavauksia, mutta niiden poliittinen ironia avautuu vain palkkatyö-yhteiskunnan sisäistäneille keski-ikäisille. (Paakkunainen 1991, 1993; Beck & Gernsheim-Beck 1922, 23–27, 120–140.)

Fragmentoituva tieto, asiantuntijaristiriidat ja koulu

Yksi sadasta nuoresta osallistuu Suomessa puolueiden legitimaatioon. Monien puolueiden jäsenten keski-ikä on lähes 60 vuotta ja harvat nuoret ovat mukana EU-vaaleissa, koordinaatiossa tai kuulemismenettelyissä. Sosiaalivaltion ja EU:n poliittinen (turvallisuus)projekti sekä rakenneratkaisujen ja kompromissien legitimiteetti voikin romahtaa, jolleivät uudet sukupolvet heittäydy toiminnallisesti mukaan sosiaalivaltion ja Euroopan unionin poliittisen projektin kehittämis-keskusteluun, kumppanuuksiin ja toimintaan. Vaikka EU ei olekaan demokratia, sen kautta muokataan ajankohtamme poliittisen kamppailun keskeisiä ajatuksia, valtasuhteita ja -kukkuloita. Europuolueiden ja -instituutioiden perusta on vanhoissa poliittisissa ja lobbareivomissa sekä jonkinlaisessa "uudessa byrokratian kuningaskunnassa". Aikoinaan edustuksellista demokratiaa vastustettiin byrokraattisella monarkialla, joka ei ole suoraan vastuussa kansalaisille. Nyttemmin myös EU pelkää suoraa kansalaisosallistumista ja luottaa kypsään byrokraattis-asiantuntijavaltaiseen etujen artikuloinnin tapaan. (Paakkunainen 2006; Paakkunainen & Pohjantammi 2003.)

"Klassinen modernin yhteiskunnan konfliktirakenne, ristiriita enemmän tai vähemmän vakiintuneiden etujärjestöjen välillä, korvautuu teemakohtaisella yhteiskunnassa kiertävällä ja irtonaisella vastustustavalla, joka suuntautuu massamediaiyhteiskunnan julkisuuden mukaan." (Lau 1991, 374.) "Toisen modernin" riskiyhteiskunta hajottaa taloudellisesti määräytyneet selvärajaiset sosiaaliset miljööt ja jaot.

Subjektiiviset edut sekä tilannekohtaiset yhteiskunnalliset määritykset korvaavat niitä. (Beck 1997, 26–28.) Huono-osaisuus ja kasaantunut rikkaus eivät katoa maailmasta, mutta niiden sosiaalinen olemisen tapa ja ilmaiseminen muuttaa hahmoaan. Varsinkin osattomien joukko on heterogeeninen. Sosiaalinen kokemus ei helposti jäsenny väinölinnamaiseen tapaan kollektiiviseksi poliittiseksi linjaksi. Yksilöityneessä yhteiskunnassa monet kilpailussa epäonnistuneet syyttävät siitä itseään. Näin epäonni ikään kuin autonomisoituu, luuseri-nuori alkaa syyttää epäonnesta itseään.

Näissä olosuhteissa nuoret ja opetus etsivät itseään ja uutta rationaalista keskustelutapaa, perspektiivejä analysoida ja arvottaa yhteiskuntaa ja luoda poliittisen sitoutumisen ja osallistumisen uskoa, tilanteita ja malleja. Poliitiikan käsitteellä viitataan arvoihin (tyyleihin) ja tulevaisuutta koskeviin epävarmoihin ja kiistanalaisiin valintoihin ja kamppailuun (peliin) näiden tiedonlähteiden ja vaihtoehtovalintojen välillä. Itse politiikankin käsite muodostuu merkityskamppailun alaiseksi (Palonen 1993; Paakkunainen 1993).

Kuten moderni sosiologia meitä vakuuttaa, koulutusyhteiskunnan media- ja markkinajulkisuudessa elävät ristiriitaiset asiantuntijuudet ja tiedon markkinat (Giddens 1991) luovat perustaa myös poliittiselle harkinnalle. Valtiot, kunnat ja koulut julkisina laitoksina eivät monopolisoi yhteistä hyvää koskevaa keskustelua. Julkisen sektorin arvovalan lisäksi tiedon tuotannon ja median ammattilaisosaajat haastavat ja korvaavat monien järjestöperinteiden, nuorisoseurojen, puolueiden ja etujärjestöjen perinteisiä tehtäviä. Gallupit, barometrit, pilottiprojektit, dynaamiset ja karismaattiset toimittajat, ”tosielämän” tuottajat, arvioijatutkijat, konsultit ja vuorovaikutteiset pedagogiat ovat nousevia asiantuntijuuksia, markkinoita. Ne korvaavat monia yhdistyksiä ja (etu)järjestöjä nuorten maailmassa ja kertovat meille ja päättäjille, mitä nuorten kansalaisyhteiskuntaan kuuluu. Yhdistykset ja puolueetkin markkinoistuvat, asiantuntijavaltaistuvat. Kun kohtaamme intimiteettiin, sosiaalisiin suhteisiin tai moraaliimme liittyviä elämänongelmia, emme käänny enää sosieteetin tai pappien puoleen; Internetin ja viikkolehtien asiantuntijapalstojen jälkeen etsimme käsiimme syvällisempää eri tieteidenalojen perusteilla reflektoitua neuvoa ja ohje-

nuoraa. Tämä tieto – kysymys asiantuntijatiedon ja keskustelutekniikojen käypyydestä – tulee entistä poliittisemmaksi. Asiantuntijatieto ja tieteen tulkinnat ovat ristiriitaisia ja usein markkinoiden tuotteita. (Fairclough 1988, 1995.) Kuinka opettaa nuorille tiedon kuluttamisen, kriittisen lukemisen ja tuottamisen taitoja? Mikä on paras gallup onnellisen elämän ehdoista? Mitä on kestävä kehitys tai terveellinen ruokavalio kaiken asiantuntijapuheen ja -sekamelskan keskellä 2000-luvun ristiriitaisen tieteen ja asiantuntija-tuotteiden markkinoilla? Vastaus tähän on avoin, omakohtainen ja poliittinen.

Poliittisia toimintamahdollisuuksia on moneksi, ja niihin liittyy valta. Valta on politiikan medium, eivätkä vallan asemat tai pelimerkit jakaudu reiluin tavoin. Globaali kansalaisyhteiskunta merkitsee monille vielä niukkuutta, kuolemaa ja viidakon lakeja. Meilläkin vallan sosiaaliset, taloudelliset ja poliittisen toiminnan resurssit ja mahdollisuudet varioivat voimakkaasti. Syrjäytymiskeskustelu luetteloi meille taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen marginaalin, ja osattomuus merkitsee myös poliittisen ”outsiderin” asemaa ilman sosiaalista rauhaa ja sosiaalista kohtaamista pauhaavassa kilpailuyhteiskunnassa. (Beck 1997; vrt. Helne 2002, 145–.) Kodin kulttuurinen/taloudellinen pääoma ja nuorten kokemus ja koulumenestys ovat vallan arsenaaleja nekin. Ollakseen tietoinen tästä vallan ja politiikan ristiriitaisesta, aukinaisen epävarmasta, usein epäreilusta ja kullekin subjektille ominaisesta luonteesta kulttuurisen ja yhteiskunnallisen kouluopetuksen on uudistuttava; on luovuttava positivistisesta, tiedon objektivistisesta ja sen lineaariseen kasvuun sitoutuvasta optimismista. Yhteiskunnan arvottaminen ja analyysi sekä toisaalta poliittinen taito eivät ole insinöörikykyjä tai yhteisen suorittamisen näyttöjä, ne ovat demokraattisen yksilön kykyjä itse heittäytyä mukaan epävarmuuteen, vastuulliseen harkintaan ja väittelyyn siitä, miten maailma tulevaisuudessa makaa. Moderni filosofia Heideggerista Sartreen toistaa, kuinka meidät on heitetty vapauteen, merkitysten peliin ja vastuulliseen valintaan.¹ Kysymys on sellaisesta epävarmuudesta, kiistanalaistavasta ar-

1 Kontingenssista, epävarmuudesta ja ironiasta sekä tiedon perpsketivismistä, esim. Gadamer 1986 ja 1984 sekä ”Amerikan Gadamer” – Rorty 1989.

vottamisesta, teosta ja harkinnasta, joita kukaan ei voi meiltä ottaa – ei Jumala, Uusi Kekkonen, Puoluesihteeri, Opettaja tai Tutkija. Auktoriteetit ja asiantuntijat moderneina tradition vartijoina eivät voi toimia yksin suunnannäyttäjinä.

Toiminnan kollektiivinen välähdys ja kumppanuusmobilisaatio

Monille politiikan teorian klassikoille politiikka ei ole vain arvojen ja tiedon märehtimistä vaan heittäytymistä tulevaisuutta koskevaan avoimaiseen peliin. Voisi puhua performatiivisuudesta epävarmalla ja samalla vapaan ilmaisun mahdollistamalla näyttämöllä. Nuorten kansalaisten spontaanien verkostojen ja (koulu)kumppanien yhteinen toiminta on tässä avainasemassa. Erik Allardt (1998) on jopa nähnyt toiminnan ihmisten elämää merkityksellistävänä perustarpeena.² Hän kritisoi tällä sosiaaliliberaalilla näkemyksellään ruotsalaista sosiaalivaltioideologiaa ja kouluinstanssia jo 1970-luvulla. Kyse sosiaalidemokraattisessa hyvinvoinnissa ei siis ole vain militantista kilpailukyvyttä, bruttokansantuotearvoista tai sosiaalis-yhteisöllisistä tarpeista eikä edes universaalista tasa-arvosta. On puhuttava yksilön olemisen tavasta ja merkityksellisyyden kokemuksista, jotka nousevat vain omasta itseisarvoisesta tekemisestä, toiminnasta. Toiminta verkostoissa ja kumppanuuksissa on eittämättä uusi reflektion ja vastuullistamisen realistinen muoto – jopa edellytys yhteiskuntapoliittiselle kokemukseksi ja yhteisten poliittisten merkitysten jakamiselle myöhäis-modernissa fragmentaatiossa ja mediayhteiskunnassa. Poliittinen toiminta on aina myös omakohtaisen performatiivista, toiminnallista. Siinä (varsinkin nuorten sukupolvien) fragmentoituneet elämämpiirit voivat yhtyä, tilanne- ja teemakohtaisesti. Ainakin väliaikaisesti näin saattaa nousta esiin yhteisiä (keveän kollektiivisia) tulkintoja ja samal-

2 Allardtin mukaan ihmisten oma subjektius ja elämänpoliittinen toiminta-asette ovat merkityksellisen elämän ehto ja vasta se tekee elämästä elämisen arvoisen. Perustarpeet ”living”, ”loving” ja ”being” tarvitsevatkin lisäksi termin ”action”.

la syntyä oivalluksia toiminnan (hyvinvointivaltiollisista) rajoista, niiden ylittämisestä ja myöhäismoderneista toiminnallisista yhteyksistä.³

Varsinkaan nuorilla sukupolvilla ei ole toiminnallista ja politiikan ajankohtaisia merkityksiä tunnistavaa otetta reaalipolitiikan agendaan tai hyvinvointipalveluihin ja niiden kehittämiseen, vaikka kriittistä keskustelua ja osallistumisvalmiuksia esimerkiksi kansalaisille avattuihin paikallisiin ratkaisuihin onkin olemassa (Paakkunainen 2004b). Riskiyhteiskunnan sosiaalisten instituutioiden muutos ja niiden legitimaatio nojaavat keski-ikäisten ja kollektiiveissaan aktiivisten miesten ”kolmikanta-puhetapaan” (Paakkunainen 1995, 78– ja 2005a). Helposti tulee mieleen vanha Habermasin (1973, 1984, 1985) ajatus hyvinvointivaltion patologisista osallistumisongelmista maailmassa, jossa luotetaan systeemin ja markkinoiden kykyyn hoitaa asiat. Poliittinen ja kulttuuriperintö eivät siirry pelkillä markkinoiden ja palveluburokratian menetelmillä ja muistilla.

Koulu opettaa hyvinvointi-instituutioiden rakentamista ja purkamista passiivissa – ei yksikön tai monikon ensimmäisissä ja kolmansissa aktiivipersonoissa. Yhteiskunnallisesti, tiedollisesti tai yrittäjähenkisesti aktivoiva koulu toiminta- ja ilmaiseskukseksi on täyttä utopiaa 2000-luvun alussa. Eipä ihme, että tutkijakin voi kärjistää nuorten ambivalentin kokemuksen väitteeseen: ”Kansankoti ei useimmille haastateltaville [sadalle nuorelle] ollut niinkään yhteisön historiallinen projekti kuin joukko ajattomasti olemassa olevia omien mahdollisuuksien ehtoja. – [H]yvinvointi on lähinnä yksilön nautinta-oikeus, ei yhteiskunnallinen hanke.” (Ahonen 1998, 131.) Tulkinta ei tee oikeutta nuorten liikkeille, verkostoille ja riskiyhteiskunnalliselle palveluiden merkityksellistämisen tavalle, mutta kuvaa sukupolvien politiikan välistä etäisyyttä ja ambivalenssia.

Koko sosiaalis-kulttuurinen julkinen politiikka voidaankin nähdä ”rajallisen järjestelmän” ja ”rajattomien vaatimusten” kohtaamisena (Foucault 1998). Eräsaaren (1996) mukaan sosiaalityö painii saman

3 ”Kyse on monimutkaisesta sosiaalisen maailman ja sitä järjestävän, tulkitsevan ja legitimoivan (sosiaali- ja koulutuspoliittisen) systeemin ajattelun keskinäisestä vuorovaikutuksesta, jossa tulkittavan objektin ja tulkitsevan subjektin raja on aina neuvoteltava uudelleen.” (Virkki 1997, 137–38.)

ongelman kanssa ja välttää vastuuta metodisoimalla ja tieteellistämällä vastauksen. Kansalaiset ovat ottaneet liian tosissaan ja kirjaimellisesti hyvinvointiammattilaisten ja kouluviranomaisten sekä näiden instituutioiden resurssien ja kompetenssin vastuun elämisen ehdoista ja merkityksistä. Opettajat ja sosiaalitoimen ammattilaiset ovat mahdolluttoman lupauksen edessä, koska niiltä saatetaan vieläkin odottaa eheää, onnellista yhteiskuntayksilön kasvattamista. Toisaalta yksilön, perheen ja kolmannen sektorin verkostojen vastuullistaminen ei voi olla yksipuolista. Se edellyttää myös valtaa ja uusia toimintamahdollisuuksia, luopumista korporaatioiden ja hyvinvointivaltion superkoodeista. Yhden valon, sosiaalivaltiollisen hyvän ja totuuksien tilalle on tullut monet kontekstit, siellä elävät ja tuikkivat merkitykset sekä toiminnan taiteet. Thompson ja Hoggett (1996) ovatkin mieltäneet yleisen kulttuuri- ja sosiaalipoliitiikan tukijaloiksi ”partikularismin tuomisen universalismin, monimuotoisuuden nostamisen tasarvon ja ryhmien valtaistamisen (group empowerment) kohottamisen kohtelun yhdenmukaisuuden rinnalle.” (Virkki 1997, 138.) Useimmat nuorten ja kansalaisten sosiaalipoliittiset ja ”elinolo-yksilölliset” seikat voidaan nähdä kulttuuristumisen kohteena, mikä merkitsee niiden näkemistä kansalais-toiminnallisesti virittyneen aloitteellisuuden, verkostopolitiikan ja uusien tietouksien haasteena.⁴ Toisesta tiedosta ja asiantuntijuudesta vallan ja kansalaisten välissä on tullut poliittisesti relevantti. Oma paikallinen ja toimintaan osallisten ihmisten tieto on perusta poliittiselle erottautumiselle, sitoutumiselle ja toiminnalle. (Paakkunainen 2006.) Esimerkiksi 1980-luvulla Helsingissä jätteenpolttolaitosta vastustanut Kyläsaariliike loi Kyläsaaren julkisuudet, faktatiedot ja tietoisuuden. Jokainen koululuokka voi tavoitella omia, erityisiä, tietoperusteitaan rakentaessaan lennokkia tai edistäessään paikallista kestävää kehitystä. Samalla osallisuus-, tulkinta- ja harrastusprojektit merkitsevät yhteisen maailman avaamista, yhteisiä

4 Voimassa oleva nuorisotyölaki, opetusministeriön nuoriso-osaston ja Nuorisoasian neuvottelukunnan (NUORA) toiminta perustuvat ajatuksen tavoittaa verkostomainen toimintatapa, joka ylittää sektorihallinnon ja ammatillisidoktriinit sekä yhdistää kansalaistoiminnan ja virkamieskäytäntöjen aktiviteetteja. Samalla toimitaan ongelma- ja kontekstikohtaisesti. Esimerkiksi huumeipoliitiikan ohjelmissa tunnistetaan sosiaalisen marginaalin ja keskiluokan kontekstit.

tuntoja ja lähteitä muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa. Ne voivat hahmottua itsensä toteuttamisen kautta.

”Vapauden lasten” kasvatuksen ”paholaisongelmat”

Kouluopetuksen ja nuorisopedagogian ”paholaisongelma” (Marcuse 1986) onkin valtaisa. Kuinka lapset ja nuoret – kulttuurisen tuotannon kuluttajien sukupolvet – voivat oppia itsellisiin tiedollisiin harkintoihin ja askeliin sivistysperinnön haltijoiden sekä sitä kriittisesti arvioivien opettajien hallussa? Samalla on huomattavissa, että osalta koululaisnuoria puuttuu omakohtainen motivaatio ja kyky hankkia aktiivisesti tietoa yhteiskunnasta tai heittäytyä mukaan yhteiskunnalliseen toimintaan ja julkisen osallisen rooliin edes pienimuotoisesti Internetissä tai nuorten tapaamisissa. Suvereenin kansalaisen kasvu voi tapahtua vain askel kerrallaan, voimaantuneita kansalaisia ollaan myöhään jos milloinkaan.

On vaikea ylittää dualismia kasvattajan ja kasvatettavan välillä, koska opettajan vallan purkaminen on vaikeasti tunnistettava ja hallittava asia. Yhteiskunnallinen ja poliittinen opetus ei voi olla minkään tehtävän tai kansallisen velvollisuuden täyttämistä, vain kurijuttu tai yksipuolinen disiplina. Se on Pietas-opettajan, nuoria saattavan ja tiedollisia ongelmia kohtaavan opettaja-auktoriteetin ja nuoren kohtaaminen, jossa klassiset, historiallisesti ja tieteellisesti koetellut (vaihtoehtoiset) tulkinnat yhteiskunnasta, historiasta ja poliittisista kulttuurista törmäävät nuorten maailmakokemukseen.⁵ Nuoret tuovat opet-

5 Vanha Nietzshen motto – kuinka vain se, jolla ei ole historiaa, voi tulla määriteltyksi – voi tässä käydä metodismin ja yhteiskunta- ja historiatieteellisen tiedon siunauksellisuuden varoituksena. Poliitiikkakäsitteillä ei ole olemassa autenttista ja aitoa lähtökohtaa enempää kuin mitään ideaalista, mikä avautuisi meille jonkinlaisen selventävän kehityksen tai emansipoivan katharsiksen jälkeen. Tutkimus ja sen menetelmät eivät muodosta neutraalia argumentaatiota ja retoriikkaa tai nouse ”retoriikan yläpuolelle” tarkastelemaan tavallisten nuorten poliittista ilmaisuja ”pelkkää, arkista retoriikkaa”. (Erit. White 1978.) Yhteiskuntatieteellinen metodologismi ja tutkittavat (nuorten) substanssit eivät ole vankasti ja terävästi erotettavissa. Tiede, ideologisen ja poliittisen erottaminen toisistaan ja jopa Foucaultin vallan diskurssit ovat komplementaarisia käsitteellisiä systeemejä, niitä voi usein pitää luovan tietoisuuden tuottajina pikemminkin kuin antagonistisina kielipeleinä. (Erit. Shapiro 1977.) Vain refleksiivisyydessään ja tietoisuudessaan omasta perspektivismistään ja trooppisuudesta tutkimus voi erota arkikielestä johdonmukaisemman tai seurattavamman päättelytavan suuntaan. Dialogisissa ja

tajan tukemana mukaan oman tulkintansa – kirjallisen ja monipuolisesti harkitun tai pinnallisesti maailmalta kopioidun tai rokkiradiosta kuunnellun kokemuksensa. Syntyy jollain tavalla uusi, modernin maailman edistystä vasten rakentuva tulkinta. Poliittisen identiteetin yksilöllistyminen ei ole täydellistä eikä se avaudu yhteiseen keskusteluun ilman modernin Suomen väinölinnalaisten projektien kontekstia ja jonkinlaista tuntemista. Onkin tiedettävä, mitä on suurten sukupuolien takana, sitkeän kollektiivisen työnteon ja järjestäytymisen takaraivossa. Kulttuurisen tuotannon innovatiiviset ammatit ja työtehtävät saavat täyden mielensä kun niitä verrataan raada- ja rakenna-sukupolvien materiaaliisiin pakkoihin ja niukkoihin arkisiin maisemiin. Järjestysyhteiskunnan totuudet, normaaliudet ja militantit luokahuoneet voivat olla konteksti ymmärtää portfolioita tavoitteleva nuori, joka koulun toimintakeskuksessa avaa itse luokkahuoneensa oven yhteiskuntaan. Opettajien koetellun ”tradition” (Gadamer, Ricoeur) ja nuorten maailman väliin voi syntyä ”toinen ja toiminnallistava tietous” ja toimintamaisema, jossa opettaja ja opiskelijaryhmät yhdessä muotoilevat tulkintaa maailmasta. Ricoeurin (1978, 237) motto, ”hermeneutiikka vailla vapautuksen projektia on sokeaa, mutta vapautuksen projekti vailla historiallista kokemusta on tyhjää”, kuvaa tätä kokemusta hyvin.⁶

samalla laajempaa yhteiskuntaa ja sen merkityksiä reflektioivassa tutkimuksessa tulee ja voidaan ymmärtää tutkittavien (nuorten) toimijoiden käsityksiä ja jopa niiden vastarintaa moderneja yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja tieteellisiä vallan repertuaareja ja ”valistusta” kohtaan. (Fornäs 1995, 17–45.)

- 6 Myöhäis-modernin keskustelun ja kritiikin kautta voidaan myös fragmentoituneessa yhteiskunnassa ja merkistysmaailmassa oppia, pohtia vakavasti aiempia kokemuksia. (Habermas 1984, 1985; Beck 1991, 1993; Oakeshott 1991.) Ricoeur onkin korostanut, ettei historiallis-kulttuuristen tekojen, tapahtumien ja tekstien ymmärtäminen ja tarkka lähiluku ole kritiikin vastakohta. Hermeneuttinen perustyö luo laajentuessaan tilaa kritiikille, muodostaa sen ehdon. Etäisyyttä ottava jälkiviisaus ja epäilevä kritiikki voi elää tulkitsevan ja ymmärtävän hermeneutiikan kanssa. Kaiken kritiikkiin tulee olla tietoinen historiallisesta traditiostaan (Gadamer 1988). Aikamme opettaja ja oppilas voivat helposti mieltää ja hyväksyä kaikenlaisen toiseuden (”Thou”) tunnustamiseen liittyvän omakohtaisen epäilyn, skeptiisin: emme voi ehkä täysin ymmärtää historian toimijoiden tai aikalaistemme toimien syitä – sitä, miksi he tekivät tai tekivät omat tekonsa ja kirjoituksensa. Vaikka Ricoeurin tekstissä lainattu motto ”hermeneutiikka vailla vapautuksen projektia on sokeaa, mutta vapautuksen projekti vailla historiallista kokemusta on tyhjää” (Ricoeur 1978, 237; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971) onkin mahtailtava ja metaforistisen yksinkertainen, se viittaa ricoeurilaisessa kontekstissa juuri kriittisen tutkimuksen käsitteiden ja toiminta-ajatusten ideaalisuuteen ja moniäänisen hermeneuttisen tulkinnan yhteen keskeiseen punaiseen lankaan, etsiä subjektin vapauden, globaalien universaalien ja dialogisten ratkaisujen ja sopimuksellisuuden rajoja ja ehtoja.

Monesti nuorten tulkinta on myös idealistinen ja moralisoiva. ”Paholaisongelma” ei ole vain tietäjän ja ei-valmiin oppilaan välinen suhde. Siirtymämetaforat nuoruudesta aikuisuuteen ja koulusta elämään on hylätty; jatkuvan oppimisen tarve ja reflektio sekä yksilökohtaisen biografian omakohtaiset valinnat ovat relativoineet ja politisoineet ajatukset iän mukanaan tuomasta kypsymisestä. ”Elämänkoulun instituutio” moninaistuu ja järkkyy. Aikuisen (opettajan) auktoriteetti vaatii joustavia Pietaksen kykyjä. Voi kysyä: katoaako kasvatusta, himmeneekö aikuisuus? (Hoikkala 1993). Italialaisen filosofin Antonio Gramscin käsitepari sukupolvista (nuorten) tahdon optimismina ja (vanhempien) järjen pessimisminä ei ole enää universaali. Mutta se kuvaa hyvin oppilaan ja opettajan kohtaamisen vaikeutta: kuinka säilyttää oppilaille ja opettajalle yhteinen pedagoginen Pietas-kokemus – käsitellä kamalaa ja ristiriitaista maailmaa siten, että tulkinta avaa myös poliittisia tulkintoja, toisin-tekemisen mahdollisuuksia –, mutta jättää maailman (jälleen) auki tukkimatta sitä järjen pessimisillä, kyynisyydellä tai valmiiksi-tekemisellä. Poliittinen kansalaisuus ja uskomukset ovat avonainen ja herkkä asia. Sitä ei voi vaalia ainoastaan opetussuunnitelmista tai hallitusten politiikka- tai kansalaisvaikuttamisen ohjelmista käsin, se tulee turvata kansalaisopetuksessa ja performatiivisessa asenteessa läpi kulttuurisen ja yhteiskunnallisen lastentarhan, vapaa-ajan ja koulun. Kyse ei ole vain retorisesti omin-takeisista ”small talkeista”, historian tuntien jälkiviisauksista tai kouluaineista, kuvataiteen ilmaisugenreistä tai koulunäytelmistä. Jokaisen ihmisen tulkinta historiasta ja toisista ihmisistä on arvokas – näiden ”epäpuhtaiden” ja biograafisten oivallusten kanssa on opettajan ja tutkijankin opeteltava elämään.

Ajatus paremmasta maailmasta saa eurooppalaisen nuorison keskuudessa rinnalleen, haastajakseen, tiukat moralistit. He haluavat palauttaa yhteiskuntaan ja kansallisvaltioon järjestyksen, moraalikoodin. Näille fundamentalisteille ”tahdon optimismi” toteutuu tiukoin ja tehokkain elein, jollei muuten, niin militantisti. Mussolinit, hitlerit, teknomilitantit, tonihalmat ja uuskekkoset vilisevät koululaisretoriikassa ja -aineissa. (Ks. Paakkunainen 1996.) Osattomat suomalaisnuoretkin haluavat palauttaa somalit takaisin Afrikkaan, sanoa ison EI:n

EU:lle ja samalla eurooppalaiselle identiteetille ja oppimisille. Voimattomuus saa usein ilmauksensa tiukoissa ryhmänormeissa ja järjestysarvoissa. Skinhead tai työtön uusnatsi tarvitsee turvayhteisönsä, oman maskuliinisen jenginsä, kaiken kyseenalaistavan kilpailun, monikulttuurisuuden ja jatkuvan harkinnan vaativissa olosuhteissa. Tässä on opetusyhteisöjen ”paholaisongelman” perustava kriisi. Onko kouluopetuksessa aikaa ja tilaa Pietakselle ja sosiaaliselle toiminnalle, joka irtoaa ”pakko-yksilöllisestä” portfoliokaavasta ja lahjakkaille nuorille räätälöidystä menetelmästä? Milloin lukujärjestykseen ollaan tunkeutuneessa tietotekniikan, terveyskasvatuksen, kansalaisaktiivisuuden ja yrittäjyyden lisäksi sosiaalisen rauhoittamisen ja yhteisen toiminnan taitoja? Jotta nuorten marginaaliryhmät tulisivat mukaanluetuksi (inkluusio) osaksi sosiaalista opetusryhmää, opintoja ja sen menestykseen perustuvaa hierarkiaa on rauhoitettava ja purettava. On rakennettava sosiaalisia ryhmiä, harrastuksia ja aktiviteettiipiirejä myös muiden kuin todistusnumeroiden hierarkioiden varassa – tavalla, että jokainen voi olla jossain toiminnan piirissä ja ryhmässä suvereeni ja taitava, tulla mukaanluetuksi arvokkaalla tavalla. (Beck 1997.) ”Toisuus” ja erilaisuus sekä ihmisten välinen vastakkaisuus on asia, joka on opittava kohtaamaan poliittisessa demokratiassa. Se vaatii toisten huomioimista, vieraanvaraisuutta ja sosiaalisuutta – retoriikkaa, toimintatapoja ja empatiaa, joita ei nykyportfolio tunne.

Aikamme perustavat trendit, globalisaatio, tiedon fragmentaatio ja yksilöllistyminen uhkaavat rutinoitunutta tietoa, valtaa ja identiteettiä. Nuoren elämäntaidot ja maailmankuva eivät voi olla keskitetyn koulutus suunnittelun funktio. Koulukin on välillä zombi-instituutio. ”Vapauden lapset” esittäytyvät jonkinlaisen haperosti esiin nostetun ”kaksoisstrategian” kautta. He ovat aktiivisesti epäpoliittinen nuorempi sukupolvi, koska he eivät anna elämänsä itseensä kiottuneille instituutioille ja koululle. He esittävät omalla tiedonlähteiden piiriä rikastuttavalla ”surffaavalla” elämäntavallaan ja yksilöllisellä identiteettineuvotteluillaan keskeisille instituutioille Hamlet-kysymyksen: Ollako vai eikö olla? Tämä läntinen mukaelma ”antipoliitikasta” (Gyorgy Konrad), joka myös avaa mahdollisuuden nauttia omasta elämästä kehittyneimmän maailmaa koskevan tietoisuuden

avulla, on täydennetty ja muokattu uskottavaksi itse organisoidulla osallisuudella toisten nuorten kanssa. Tämä yhteys on irrottautunut laajojen instituutioiden hallinnasta. ”Vapauden lapset” harjoittavat etsivää ja kokeilevaa moraaliasennetta, joka yhdistää arvoja ja asioita, jotka tavallisesti poissulkevat toisensa inhimillisessä vuorovaikutuksessa: egoismin ja altruismin, itsensä toteuttamisen ja aktiivisen myötätunnon, itsensä toteuttamisen aktiivisena myötätuntona. Viime kädessä tämä merkitsee yleistä intressiä määrittelevien holhoavien yhteiskunnallisten hoitajien monopolin kyseenalaistamista. He eivät enää voi yksin määritellä yhteistä intressiä yhteiskunnassa.” (Beck & Beck-Gernsheim 2002, 159.)

Systeemi pyörii ja pelaa – nuorista riippumatta?

Viime kunnallisvaaleissa (2004) alle 30-vuotiaiden äänestysprosentti oli arvioiden mukaan noin 47 %. Eduskuntavaaleissa (2003) vastaava osallistumisaktiivisuus oli 54 % ja presidentinvaalien (2006) ensimmäisellä kierroksella ainakin 60 % nuorista kävi vaalikopissa. Luvut ovat vaatimattomia, vaikka niissä näkyykin pientä toivoa. Yli kahdenkymmenen vuoden aikainen nuorten äänestämisen alamäki tuntuu murtuneen ja pienestä noususta voi jo puhua. Varsinkin presidentinvaalit kiehtovat nuoria. He tuntevat sensitiivistä mediakamppailua käyvät värikkäät ja karismaattiset vaihtoehdot. Nuoret kokevat harvinaista peli-innostusta presidentin vaalien kahdella kierroksella, he uskovat voivansa todella vaikuttaa, manipuloida ehdokasasetelmaa. ”Patupuolueiden” puoluekoneet eivät muiden vaalien tavoin dominoi ehdokasasettelua tai kampanjoita. Ehdokkaat joutuvat etsimään kannatuksensa äänestäjäryhmittäin, he joutuvat tulemaan lähelle yleisöjään. Kansanvaalit ovat monessa yhdistäneet amerikkalaisen fleksiibelin markkinahenkisen vaalin ja eurooppalaisen tiukemman ideologisen perinteen parhaita puolia.

Edelliset vaaliaktiivisuutta kuvaavat luvut ovat arvioita, koska koko maasta äänestysaineistoja ei ole tutkittu ja nuoret liioittelevat gallupeissa selvästi äänestysaktiivisuutensa. Tämänkin osoittaa vaali-ins-

tituution haperoutta ja ambivalenttiutta nimenomaan Suomessa. Myöhäismodernissa maailmassa äänestämällä ja survey-haastatte-
luilla peilaillaan ajankohtaisia trendejä ja vaaleistakin muotouu osaksi
zombi-ilmiö. Toisaalta vallankin nuorten kansalaisten harkinta ää-
nestämisen ja kotiinjäämisen tai henkilöimagojen kannattamisen vä-
lillä on seikka, joka voi nopeasti kehittyessään ja vaihtuessaan poli-
tisoida vaaliasetelmia. Näinhän on käynyt usein kolmen viime pre-
sidentinvaalien gallup-kannatuksissa, ehdokasasettelussa ja hektisesti
muuttuvissa ehdokkaiden kannatusluvuissa. Vaalien henkilöiden peli-
asetelmat ja kilpailuasemat voivat sähköistää ja muuttaa nopeasti po-
liittisia voimasuhteita. Eurooppalaisessa vertailussa suomalaisnuorten
usko vaalidemokratiaan osoittautuu heikoksi. Eurooppalaisessa vertai-
lussa aktiivisuus on lähellä brittien ja uusien demokratioiden nuorten
tasoa. Lähes kuusi kymmenestä (58–59 %) EUYOUNG-part-aineiston⁷ 15–
25-vuotiaista nuorista jätti äänestämättä tutkituissa kunnallisvaaleissa
2004. Taulukon 1 antamat syyt tälle passiivisuudelle ovat monessa suh-
teessa kiintoisia.⁸ (Suomenkielinen lähde, Paakkunainen 2005a.)

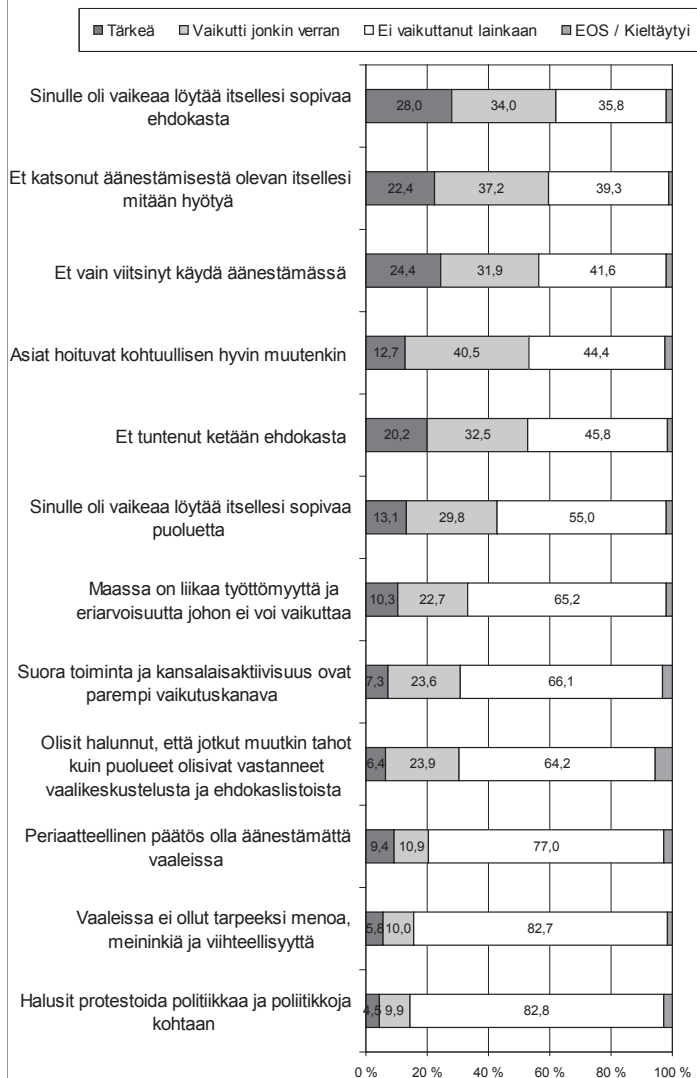
Äänestämättä jättämisen syitä voi vertailla vaaleja edeltäviin tun-
nelmiin (Paakkunainen & Myllyniemi 2004, 44–46) ja vuoden 2003
eduskuntavaalien jälkianalyysiin. Yli puolet ilmoitti suoraan, että pe-
rustava hankaluus liittyi ehdokkaiden vierauteen (62 % ei vain löytä-
nyt sopivaa ehdokasta; 53 % ei edes tiennyt tai tuntenut ehdokkaita).
Jopa puoluevastaisuuden tai puoluevalinnan ongelmat kalpenivat näi-
den ehdokashaun ongelmien rinnalla. Tässä piileekin paikallisdemo-
kratian perustava osallistumisongelma: varsinkin alle 25-vuotiaiden
tulisi kohdata paikallisia luottamushenkilöitä ja valtuustokandidaat-
teja muuallakin kuin puolueiden vaalilistoilla, mutta muita kohtaa-
mispaikkoja ei tunnu oikein löytyvän.

7 Kahdeksan Euroopan maan nuorten poliittista aktiivisuutta analysoiva kumppanuustutkimus:
EUYOUNG-part (Political Participation of Young People in Europe; HPSE-CT-2002-00123,
Analyses of comparability and technical report). Useimmat kansalliset ja kansainväliset
projektin raportit, vertailut, vertailtavuutta koskevat testit, analyysit ja yhteenvedot sekä
yhteiset työt ohjaavat ohjelma-asiakirjat löytyvät itävaltalaisen isäntäorganisaation (SORA)
verkkosivuilta: http://www.sora.at/wahlen/EUYOUNG-part/download_area/. Projektin yhteinen
ja maittain koottu survey-materiaali on kaikkien tutkijoiden ja harrastajien käytettävissä
talvella 2006.

8 Vain äänioikeutetut, jotka jättivät äänestämättä, vastasivat EUYOUNG-part-kyselyssä tähän tie-
dusteluun.

TAULUKKO 1. Nuorten äänestämättä jättämisen perustelut kunnallisvaaleissa

KUINKA PALJON SEURAAVAT SYYT VAIKUTTIVAT ÄÄNESTÄMÄTTÄ JÄTTÄMISEEN KUNNALLISVAALEISSA?



Teema- ja katukampanjointi, kouluvierailut, nuorisomediat, Internet, nuorten kannalta keskeisten asioiden julkistaminen ja läpikäynti nuorille avoimissa tiloissa, palstoilla ja instituutioissa voisivat toimia kontakteja luovina foorumeina. Poliitikkojen ja nuorten välisten teemojen avaaminen ja kierrättäminen vaatii aikaa, resursseja ja kärsivällisyyttä. Ilman niitä kunnallispolitiikan hallinnollinen, ammatimaisen säästeliäs ja tulosvastuullinen meno ei nuorille kuitenkaan avaudu. Ajankohtainen keskustelu ja oppilaiden omat selvitykset koulusäästöistä, liikuntarakentamisen kaavoista ja satamien ekologisista ehdoista voisivat temmata mukaansa monia. Myös nuorten vaikuttajaryhmien (nuorisovaltuustot, edustukselliset ryhmät) kautta avautuvat poliittiset kontaktit ja kokemukset voisivat olla tärkeitä. 30 % ”nukkuneista” nuorista äänestäjistä – olisi halunnut, että jotkut muutkin tahot kuin puolueet olisivat vastanneet vaalikeskustelusta ja ehdokaslistoista”.

Samoin viime vuosina suositaan kasvattanut ajatus äänioikeusiän alentamisesta 16 ikävuoteen kiinnittäisi nuoria jo kouluvuosinaan paikallisen demokratian osallistumistapoihin. Opiskelu- ja työpaikan perässä tapahtuvat muuttamiset paikkakunnalta toiselle ainakin viivästyttävät kunnallisdemokratian oppimista äänestäjänä.

Jo aiemmin pohdittiin Jürgen Habermasin (1985) ajatusta hyvinvointivaltion patologisista osallistumisongelmista maailmassa, jossa luotetaan systeemin ja markkinoiden kykyyn hoitaa asiat. Haastattelutulokset osoittavat, ettei yksinkertaisesti ymmärretä, mistä asioista vaaleissa päätetään. Tämä johtopäätös on erityisen ikävä kunnallisvaalien suhteen – ovathan kuntavaalit mittakaavaltaan pienet ja nuoria lähellä, osa niin sanottua arvokasta pohjoismaista lähidemokratiaa ja itsehallintoa. Poliittinen osallistumis- ja kulttuuriperinne eivät siirry systeemisten markkinoiden ja byrokratian menetelmillä. Toisaalta nuoret eivät keski-ikäisten tapaan yhdistä omia tavoitteitaan ja arvojaan kollektiivisiin puolueisiin. Katse ja kokemus puolueisiin tapahtuu yksilöiden ja teemojen kautta, nuoret yhdistävät keski-ikäisen kokemuksen kannalta kummallisoin tavoin asiakohtaisen linjan ja puolueen toisiinsa. Toisaalta erot yksilöpoliitikkojen välillä puoluekohtaisesti voivat olla suuremmat kuin erot puolueiden välillä. Puolueiden

vimma keskustaan puurouttaa linjoja ja asiaeroja. Vasemmisto–oikeisto-asetelma ei enää kuvaa arvoeroja nuorten keskuudessa.

Habermasilaista patologisuutta alleviivaa erityisesti joka toisen vaaleissa nukkuneen nuoren kokemus siitä, että ”asiat hoituvat kohutuullisen hyvin muutenkin”. Kuntavaaleissa passiiviset nuoret nostivat reilusti esiin myös itsekeskeisiltä kalskahtavat perustelunsa: ”en katsonut äänestämistä olevan itselleni mitään hyötyä” (60 %) ja ”en vain viitsinyt käydä äänestämässä” (56 %). Subjektiiviset ja aktiivisen kansalaisen mallia avoimesti haastavat letkautukset ovat erityisen silmiinpistäviä, koska vertailut aiempiin tutkimustuloksiin osoittavat näiden asenteiden vahvistuneen paikallisvaalien nukkuvien keskuudessa.

Vaalit jäävät vieraiksi; osa protestoi kotiinjäännillä – joillakin rokkaa muutoinkin!

Huoli aktiivisten ja passiivisten nuorten polarisoitumisesta voi olla aiheellinen. Tiedot nuorten jonkin verran piristyneestä aktiivisuudesta ja ehdokkaiden parantuneesta vaalimenestyksestä saavat rinnalleen tutkimustuloksia, joiden mukaan piittaamattomuus paikallisdemokratiaa kohtaan saattaa olla kasvussa. Äänestämättömät eivät politisoi omaa käyttäytymistään: protestointi (15 %), epätasa-arvoisuuteen huomiota kiinnittävä yhteiskuntakritiikki (33 %), periaatteet (20 %) ja suoran demokratian argumentit (31 %) olivat kylläkin äänestämättömyydelle esitettyjen perusteluiden joukossa, mutta niiden painoarvo on laskussa. Kunnallisvaalit eivät ole valtakunnan vaalien tapaan poliittista spektaakkelia, jota vastaan asettuvat nuoret saisivat poliittista merkitystä.

Seuraavassa (Taulukko 2 ja tarkentava Taulukko 3) faktorianalyysissä vaalipassiiviset ryhmät eriytetään lukijaa konkreettisemmin puhutteleviin ryhmiin.⁹ Kaikkein vahvimmassa faktorissa (1) ”Vieras ja

⁹ Faktorianalyysin kolme perusdimensiota (F1, F2 ja F3) tavallaan osoittavat nuorten asennemaailman sisäisiä ulottuvuuksia. Muuttujat, jotka latautuvat kullakin ulottuvuudella, on tulkittu yhdessä ja annettu niille mielekkäät nimet. Niillä on positiiviset ja negatiiviset ryhmänsä (ääripäänsä), joita voidaan erotella faktoripisteiden keskiarvoilla esimerkiksi erilaisten sosiaalisten taustojen suhteen. Taulukko 3 kertoo, miten erilaisissa sosiaalisissa

TAULUKKO 2. Vaalipassiivisuuden syyt

Kuinka paljon seuraavat syyt vaikuttivat äänestämättä jättämiseen kunnallisvaaleissa:	Faktorianalyysin (Principal Axis Factoring) Varimax-rotatoidut painokertoimet		
	F1 Vieras ja itselle sopimaton vaali-politiikka	F2 Periaatteellinen kansalais-protesti	F3 Vaalien tarpeet-tomuus – asiat rokkaa muutoinkin
Sinulle oli vaikeaa löytää itsellesi sopivaa ehdokasta	0,86		
Et tuntenut ketään ehdokasta	0,64		
Sinulle oli vaikeaa löytää itsellesi sopivaa puoluetta	0,58		
Olisit halunnut, että jotkut muutkin tahot kuin puolueet olisivat vastanneet vaalikeskusteluista ja ehdokaslistoista	0,38		
Periaatteellinen päätös olla äänestämättä vaaleissa		0,68	
Halusit protestoida politiikkaa ja poliitikkoja kohtaan		0,66	
Suora toiminta ja kansalaisaktiivisuus ovat parempi vaikutuskanava		0,51	
Maassa on liikaa työttömyyttä ja eriarvoisuutta johon ei voi vaikuttaa		0,42	
Asiat hoituvat kohtuullisen hyvin muutenkin			0,67
Et katsonut äänestämisestä olevan itsellesi mitään hyötyä			0,64
Et vain viitsinyt käydä äänestämässä			0,55
Vaaleissa ei ollut tarpeeksi menoa, meininkiä ja viihteellisyyttä			0,37

taustoissa elävät nuoret ovat jakaantuneet kullakin faktoriulottuvuudella. Jos jokin sosiaalinen tausta saa huomattavan ison positiivisen arvon jollakin ulottuvuudella, sen arvomaailma yhdistyy faktoriulottuvuuden ”myönteisen” tulkinnan kanssa. Jos taas jokin sosiaalinen tausta saa ison negatiivisen latauksen jollakin ulottuvuudella, sen asennemaailma viittaa faktoriulottuvuuden negatiiviseen päähän, sen ulottuvuuden nimen vastakohtaan.

TAULUKKO 3. *Syyt jättää äänestämättä: faktoripisteiden keskiarvot eri vastaajaryhmissä ja haastateltavien sosiaalisen taustan mukaan*

	Faktoripisteiden keskiarvot		
	F1 Vieras ja itselle sopima- ton vaalipoli- tiikka	F2 Periaat- teellinen kansalais- protesti	F3 Vaalien tarpeetto- muus – asiat rokkaa muutoin- kin
Nainen	0,11	-0,12	-0,13
Mies	-0,10	0,12	0,13
18–19 vuotta	0,04	0,19	0,10
20–22 vuotta	0,01	-0,10	-0,02
23–25 vuotta	0,02	0,03	-0,04
Ansiotyössä	0,01	0,02	0,00
Opiskelija	-0,01	-0,08	-0,03
Työtön tai työllistämiskoulutuksessa	-0,06	0,25	0,07
Peruskoulu	0,08	0,12	0,14
Keskiasteen ammatillinen tutkinto	-0,05	0,17	0,08
Lukio	0,03	-0,23	-0,12
Korkea-asteen tutkinto	-0,08	-0,22	-0,31
Suuri kaupunki	0,01	0,17	0,06
Suuren kaupungin lähiö tai reuna-alue	-0,04	-0,19	-0,06
Pieni tai keskikokoinen kaupunki	0,06	0,01	-0,02
Kylä	-0,06	0,05	-0,01
On lapsia	0,07	0,01	-0,02
Ei ole lapsia	-0,02	-0,02	0,01
Matala tai erittäin matala elintaso	-0,11	0,13	0,02
Keskinkertainen elintaso	0,04	-0,04	-0,04
Korkea tai erittäin korkea elintaso	0,01	-0,05	0,13

itselle sopimaton vaalipolitiikka” korostuu naisvaltainen ryhmä, jolla on torjuva suhde paikallisvaaleihin. ”Periaatteellinen kansalaisprotesti” -faktori (2) tuo esiin edelleen sitkeästi elävän kansalaisprotestin äänestämättömyyden perusteluna. Tällöin puhutaan sangen nuorista ikäryhmistä, pojista ja sosiaalisen niukkuuden kokemuksista. Perustelu vahvistuu myös alemmilla kouluasteilla, peruskoulussa ja keskiasteella sekä kaupunkilaisympyröissä. Kolmannessa faktorissa, ”Vaalien tarpeettomuus – asiat rokkaa muutoinkin”, nousevat esiin henkilökohtainen välinpitämättömyys ja otaksuma asioiden hoitumisesta ilman nuorten poliittista panostusta. Tämänäyttypinen (usein habermasilaisen patologinen) itseymmärrys voi tietenkin olla yhteydessä moitteettomaan taloudelliseen ja sosiaaliseen koululais- tai opiskelijaperheenjäsenen toimeentuloon, jonka puitteissa vaikkapa julkisia tulojakonormeja ei koeta tarvittavan lainkaan. Silti voidaan olla avoimia muille taloudellisille tai sosiaalisille toimille. Nuoret, jotka kokevat vaalit tarpeettomiksi ja uskovat asioiden hoituvan ”ilman punaisia ja valkoisia viivanvetoja” äänestyskopeissa, ovat useimmiten poikia, alle kaksikymppisiä nuoria ja rikkaissa oloissa eläviä.

Nettiavaruus, konsumerismi, poliittiset yhteydet ja julkisuus kiehtovat

Myöhäismodernin ”vapauden lasten” (Beck & Beck-Gernsheim 2002) väitetään ottavat etäisyyttä suurista ja kokoavista instituutioista ja kollektiivisen ortodoksisista ideologian ja etutoiminnan leireistä. Kansallisvaltion integroivista ja keski-ikäisten pelimuotoa edustavista vaaleista otetaan etäisyyttä varsinkin Suomessa. Kansallisvaltio sekä sen EU- ja parlamenttivaalit muistuttavatkin meitä monesti säiliöyhteiskunnasta. Suomen etu on kokoava teema poliittisesta toimintatasosta ja asioista riippumatta. Topeliaanisuuks vie voiton (myöhäis)moderneista eroista ja postnationalistisista toimintakentistä. Toisaalla monet nuorten (suhteellisesti paremmin) suosimat osallistumistavat ovat elastisempia, yksilöllisempiä ja vähemmän konventionaaleja, jopa illegaaleja. Tämä perinteisten poliittisten osallis-

tumisinstituutioiden ja ”uuden politiikan” yksilöllisen ekspressionismin välillä näkyy hyvin seuraavassa ainutlaatuisen komeassa kahdeksan maan nuorten survey-aulukossa (Taulukko 4). Osittain nuorten poliittinen passiivisuus osoittautuu myyiksi. Kun institutionaalinen ja puolueperustainen passiivisuus on nuorten keskuudessa kasvanut, yksilökohtaisemmat ja elämänpoliittisemmat (”life politics”; ks. Baumannin, Giddensin, Laschin ja Beckin teokset kirjallisuusluettelossa) eettis-poliittisen vastuunoton tavat nousevat. Suomessa suhde politiikan perinteisiin toimijoihinkin on jotenkin aukinainen. Vaikka ”tiukoja puoluepantoja” vältelläänkin, poliittisiin toimijoihin ja ”patuihin” ollaan kuitenkin muita maita paremmin (neuvottelu)yhteydessä. Jotkut hallitsevat myös ryhmätasoisia (kollektiivisia) pelitaitoja. Suhde puolueisiin on samanlainen kuin muihinkin isoihin vallan instituutioihin ja keskittymiin. Niihinkin jotkut yrittävät vaikuttaa, avata niitä poliittiselle pelille ainakin asia- ja ongelmakeskeisesti. Niiden varaan ei kuitenkaan enää heittäydytä koko elämän ajaksi.

Varsinkin poliittisten vetoomusten innokas käyttö, Internetin dialogisten julkisuuksien hyväksikäyttäminen sekä Euroopassa ennätysellinen konsumerismi (tuotteiden boikotointi tai eettis-poliittiset kulutusperusteet) osoittavat, että meillä on aihetta röyhistellä elämänpoliittisesti orientoituneella nuorten eliitillä, joka omakohtaisesti osallistuu. ”Henkilökohtainen on poliittista” ja arkielämän käytännöt ja rihmastot, elämäntapa, on osittain politisoitunut. Nuoret ottavat henkilökohtaisesti kantaa asioihin konventionaalnin politiikan ulkopuolella, temaattisissa nimienkeruukampanjoissa, markkinoilla ja post-nationalistisessa Internetissä. Yksilöllisen osallistumisen muodot ovat monessa suhteessa enemmän yksityisten ja markkinakenttien puolella kuin osa poliittista järjestelmää (julkista ja kollektiivista). Vaikka zombi-nuoret ja instituutioissa ja puolueissa muhivat keski-ikäiset elävätkin omissa kulttuureissaan, eivät kaikki nuoret jää toimettomiksi. He toimivat itse muokaten lähijulkisuuksiaan, instituutioitaan ja ideologian bunkkereita – jollei muutoin niin Internetin ironisissa alajulkisuuksissa. Mitä tämä kahtiajako merkitsee yhteiskunnallisen vallankäytön kannalta, onkin jo aivan toinen juttu.

Yhtä lailla konsumerismi kuin nettiaktiivisuudetkin vaikuttavat perinteisen poliittisen julkisuuden ja päätöksentekoapparaatin ulkopuolelta. Vasta viime vuosina yhteiskunnan instituutiot, järjestöt ja puolueet sekä kriittisen ja osallistavan pedagogiikan muodot ovat aidosti antaneet tilaa yksilöllisille valinta- ja pohdinta-avaruuksille, myöntäneet markkinoiden, kulutuksen ja kaupallisten julkisuuksien poliittisuuden ja työntyneet ”hallitsemattomaan” PC-verkkoon. Konsumerismi on asenne, joka laajentaa eettis-poliittisen pohdinnan piiriä. Se rikkoo poliittisesti kiehtovalla tavalla markkinoiden ja (julkisen)politiikan rajoja. Se samalla vastuullistaa ja ”globalisoi” ihmisten arkisia valintoja, pohdituttaa ja haastaa riskiyhteiskunnalliseen vastuuseen myös markkinatoimijoita ja mainosjulkisuutta. Nuoret eivät kuitenkaan uskonousun vuosien Osmo Soininvaaran (1990) lausuntoa, jonka mukaan fikset ja vihreät kuluttajat rakentavat markkinoiden kautta kulutusvalinnoillaan meille kestävästä globaalista yhteiskunnasta ja tuotannosta, ja sen seurauksena ei-kestävä tuotanto romahtaisi.

Mutta erilaisten nuorten koulutus- ja ammattivalinnat sekä niiden eettis-poliittiset vastuut muuttuvat poliittisiksi valinnoiksi; ammattilaisten vastuu työssä, markkinoilla ja tuotteiden (myös palvelut, järjestöt, jopa arvot) kehittämisessä on elämänpoliittisen harkinnan paikka. Tutkimusten mukaan nuoret sukupolvet jatkuvasti harkitsevat omia ammattivalintojaan ja sisältöjään myös yhteiskunnallisesti. Erot koulutusalan, sukupuolen ja ikäryhmien välillä nuorten arvoilmapiiirissä ovat suuret, mikä osoittaa muuttuvia harkintatapoja. Alueelliset ja luokkaperustaiset taustat pitkälle kalpenevat tämän uuden elämänpoliittisen erottautumisen edessä. Vaikka elämäntaparadigman ja jälkimaterialistien määrä maassamme on rajoitettu, useimmat suomalaisnuoret osaavat pohtia arkikulttuurinsa (liikenne, kierrätys, kulutus, globaalit markkinat) valintojen yhteiskunta-poliittisia merkityksiä. Elämäntapavalinnat eivät ilmene vain post-materialismina ja pehmona harkintana, monet nuoret valitsevat tietoisesti (maskuliinisen) järjestysvaltaisen ja materialistisen elämänuran. (Myllyniemi & Paakkunainen 2004.)

Pohjois-Euroopassa ja Suomessa Internetistä on kehittynyt oiva yhteiskunnallisen tiedon, harkitsevan dialogin ja osallistumisen forum. Tuoreessa tutkimuksessa (Yndigegen, Waara & Paakkunainen 2005) kiinnitetään Internetin uutis- ja tiedonlähteiden, vaalikoneiden, yhteiskunnallisesti ja poliittisesti relevanttien sivustojen ja keskustelupalstojen sekä dynaamisten yhteiskunnallisten liikkeiden mobilisointimahdollisuuksien lisäksi huomiota nimenomaan nuorten sukupolvien post-nationalistiseen (kansallisvaltioiden rajat ylittävään) dialogiin ja verkostoitumiseen. Osa nettiaktiviteeteista perustuu kaupallisiin, visuaalitekniisiin pelimaailmoihin ja jopa eroottisiin itseilmaisumahdollisuuksiin. Voi jopa puhua digitaalisesta sosiaalisesta. Samoin eurooppalaiset ja globaalit vuorovaikutustaidot riippuvat myös nuorten sosiaalisista pelitaidoista sekä kulttuuri- ja kielikompetensseista. Silti merkittävä osa suomalaisnuorista nauttii Internetin jälkinationalistisista lähteistä, visuaalisuudesta ja dialogeista. Tätä kautta he pääsevät mukaan elämäntavan ja kulttuurien ”miksaukseen” ja arvojen ”hybridisaatioon”.

Aito globaali tila on vapaa paikka, jossa nationalistiset ja omien kulttuurien militantit puolustusasenteet joutuvat väistymään; ironinen passifismi, yhden ja toisen dialoginuoren löytämä kolmas todellisuus ja globaalin teeman globaali ratkaisu viitoittavat näiden nuorten kulttuurista oppimista, globaalia estetiikkaa ja politiikkaa. Yhtä lailla nuorten kulttuurinen identiteetti kuin globaalien riskien (ekologia, terrori, standardien purkautuminen, kulttuurien kohtaaminen, rapautuminen ja sodat, työnjako, sairaudet, massapakolaisuus) kohtaaminenkin mahdollistuu Internetin refleksiivisellä käytöllä. Mutta netti ei tunne rajoja. Virtuootit, kulttuuriset suunnannäyttäjät, jotka riski-yhteiskunnallisesti etsivät hybridin maailman kestäviä perustoja ja tarkistavat lineaarisen läntisen valistusprojektin rajoja ja ongelmia, on vain yksi, joskin, selvän merkityksellinen, netin käyttäjäryhmä. Netti on oiva resurssi ja ilmaisu- ja propagointikanava myös fundamentalistiselle nuorisolle, joka rakentaa omia tiukkoja ja militantteja foorumeitaan ja yhteisöjään (turvaidentiteettejään) suojautuakseen ylivaativilta kulttuurisilta kompetensseilta, maailmoja sekoittavalta kilpailulta, epäpuhtailta arvoilta ja identiteeteiltä sekä yksilöltä vaadittavalta sosiaaliselta empatialta ja joustavuudelta. (Hellsten 2005, 37–76; Paakkunainen 2005c, 129–161.)

Suomalaisnuoret ja aktiivi eliitti eivät joudu häpeään Euroopan tarkimmassa survey-testissä

Osallistumisen muotojen, keinojen ja julkisuuksien osalta konventio-
 naalit osallistumistavat ja yksilöllisen radikaalit uuden politiikan kei-
 not eivät erottele jyrkästi nuoria konservatiiveihin ja radikaaleihin.
 On huomattavissa vanha politiikan tutkijoiden rekisteröimä tendens-
 si: nuorten aktiivi vähemmistö osaa käyttää useimpia toimintakeino-
 ja ja keskittää niitä omaan käyttöönsä. Sosiaalinen pääoma tarkoittaa
 2000-luvun Suomessa edelleen kykyä käyttää tarvittaessa myös eri-
 laisia osallistumiskulttuureja. Nuorten eliitti osallistuu monin tavoin
 vaaleissa, organisaatioissa ja yksilöllisellä kentällä, jossa aktiviteettien
 tarve määrityy teema-, tilanne- ja ongelmakohtaisesti. Monitaitoiset
 nuoret voivat ahdistavissa ja haastavissa tilanteissa turvautua myös ra-
 dikaaleihin, marginaalisiin ja eettisesti ja visuaalisesti radikaaleihin
 osallistumisen ja demonstraation muotoihin. Eurooppalaisen vertai-
 lun mukaan Suomessa saattaa nuorten yhteiskunnallisen eliitin muo-
 dostuminen olla huomattavan selvää (vrt. Taulukko 5).

Tulkintaa ei kuitenkaan tule jättää tähän, aktiivien ja passiivien
 dualismin toistamiseen. Poliittisesti relevantissa keskustelussa varsin-
 kin mediademokratiassa juuri aktiivit välittäjät ovat avainasemassa.
 Nuoren (globaalin) kansalaisyhteiskunnan keskustelun kannalta on
 olennaista se, että media ja aktiivit poliittiset tulkintapuhujat levittä-
 vät ja haastavat poliittisia teemoja luokkahuoneissa, netissä, baareissa
 ja tv-huoneiden sohvilla. On sitten kyse Kajaanin nuorten rasistisista
 ilmauksista, Georg Bushin maailmanpoliittisista avauksista tai ”ket-
 tutyttöjen” uusista laittomista poliittisista performansseista, nuorten
 aktiivinen eliitti tuo poliittisia tempauksia ja tulkintoja puolustavat
 ja vastustavat poleemiset vastakkaisuudet ja ”puolueet” – puolesta ja
 vastaan asenteet – nuorten maailmaan. Yhtä lailla paikalliset kuin glo-
 baalitkin ongelmat, shokkiuutiset ja agendat saattavat mobilisoida ta-
 vallisia nuoria yhteiskunnallisesti värittyneisiin kannanottoihin. Myös
 yhteiskunnallisten ja kulttuuristen aineiden popularisoivat opettajat
 ovat tässä avainasemassa.

TAULUKKO 4. Osallistumistapojen suosio kahdeksassa Euroopan maassa (EUYOUPART)

Oletko koskaan...	Suomi (%)	Iso-Britannia (%)	Slovakia (%)	Italia (%)	Saksa (%)
1. äänestänyt vaaleissa?	53,1	32,7	53,5	66,4	56,4
2. jättänyt hylättävän ääneen vaaleissa?	1,7	0,5	1,9	9,3	1,9
3. jättänyt äänestämättä protestin vuoksi?	5,0	1,7	6,5	5,5	6,3
4. ottanut yhteyttä poliittikkoon?	12,0	1,5	3,2	12,2	9,7
5. osallistunut poliittiseen julkittaisuuteen?	21,7	5,4	19,4	39,6	31,1
6. allekirjoittanut vetoomuksen?	33,2	30,6	30,9	26,0	41,4
7. kerännyt allekirjoituksia?	7,3	3,7	5,1	14,3	8,2
8. pitänyt poliittista puhetta?	4,1	0,8	0,7	6,4	2,8
9. jakanut poliittisia asioita sisältäviä lehtisiä?	5,1	1,5	5,5	15,8	4,7
10. boikotoinut tuotetta poliittisista syistä?	28,0	5,8	8,6	18,3	13,9
11. ostanut tiettyä tuotetta poliittisista syistä?	33,8	4,7	21,3	23,6	15,4
12. kirjoittanut poliittisia graffiteja seinille?	3,6	0,6	3,0	7,4	2,3
13. pitänyt poliittista rintamerkkiä?	10,1	2,5	5,2	23,3	10,1
14. osallistunut lailliseen mielenosoitukseen?	10,5	4,0	5,8	48,0	28,3
15. osallistunut laittomaan mielenosoitukseen?	1,8	0,4	1,4	19,0	3,2
16. osallistunut lakkoon?	5,7	1,0	4,6	56,8	5,9
17. lahjoittanut rahaa poliittiseen toimintaan?	8,1	3,2	7,2	10,4	8,3
18. osallistunut poliittiseen keskusteluun netissä?	16,9	1,1	5,1	6,0	11,1
19. kirjoittanut artikkelia lehteen tai nettiin?	6,3	2,6	5,0	10,3	7,0
20. lähettänyt eteenpäin poliittista viestiä?	10,2	2,1	2,4	12,1	13,2
21. ollut toiminnassa, jossa rikkoutui omaisuutta?	1,2	0,2	0,5	4,3	1,8
22. ollut toiminnassa, jossa väkivaltaa poliiseihin?	1,5	0,4	0,4	8,8	3,3
23. ollut toiminnassa, jossa väkivaltaa vastustajiin?	0,8	0,1	0,5	6,6	1,9
24. vallannut rakennuksia?	1,6	0,7	0,4	27,9	1,6
25. tukkinut/vallannut katuja/rautateitä?	3,5	0,4	0,5	7,5	1,8

Oletko koskaan...	Ranska (%)	Viro (%)	Itävalta (%)	yht. (%)
1. äänestänyt vaaleissa?	44,5	39,8	53,1	49,9
2. jättänyt hylättävän ääneen vaaleissa?	13,2	2,1	7,2	4,7
3. jättänyt äänestämättä protestin vuoksi?	8,2	4,6	10,3	6,0
4. ottanut yhteyttä politiikkoon?	5,2	6,9	11,3	7,7
5. osallistunut poliittiseen julkittaisuuteen?	10,1	16,9	28,2	21,5
6. allekirjoittanut vetoomuksen?	36,4	9,1	13,8	27,7
7. kerännyt allekirjoituksia?	8,1	4,9	7,8	7,4
8. pitänyt poliittista puhetta?	1,8	2,3	2,8	2,7
9. jakanut poliittisia asioita sisältäviä lehtisiä?	4,3	3,4	5,3	5,7
10. boikotoinut tuotetta poliittisista syistä?	12,1	6,0	18,4	13,9
11. ostanut tiettyä tuotetta poliittisista syistä?	13,3	14,0	22,5	18,6
12. kirjoittanut poliittisia graffiteja seinille?	3,4	2,5	4,1	3,4
13. pitänyt poliittista rintamerkkiä?	3,9	9,5	10,8	9,4
14. osallistunut lailliseen mielenosoitukseen?	26,5	7,0	18,5	18,6
15. osallistunut laittomaan mielenosoitukseen?	7,5	2,2	3,8	4,9
16. osallistunut lakkoon?	24,5	4,7	11,9	14,4
17. lahjoittanut rahaa poliittiseen toimintaan?	4,9	4,5	7,3	6,7
18. osallistunut poliittiseen keskusteluun netissä?	5,7	19,1	10,9	9,5
19. kirjoittanut artikkelia lehteen tai nettiin?	5,2	6,1	8,1	6,3
20. lähettänyt eteenpäin poliittista viestiä?	9,6	4,9	12,4	8,4
21. ollut toiminnassa, jossa rikkoutui omaisuutta?	1,9	0,5	1,9	1,5
22. ollut toiminnassa, jossa väkivaltaa poliiseihin?	3,3	0,5	3,0	2,7
23. ollut toiminnassa, jossa väkivaltaa vastustajiin?	1,5		1,8	1,6
24. vallannut rakennuksia?	6,6	0,2	1,4	5,0
25. tukkinut/vallannut katuja/rautateitä?	5,9	0,4	2,0	2,7

TAULUKKO 5. Osallistumisen intensiteetti (EUYOUPART)

	Osallistuminen vähintään viisi kertaa taulukon 4 kohtien 4–25 toimintatapoihin edellisvuoden aikana (%)
Itävalta	20
Viro	11,1
Suomi	25,8
Ranska	10,7
Saksa	14,9
Italia	26,1
Slovakia	5,1
Iso-Britannia	3,8
Kaikki	14,7

Härmän nuori neuvottelee, häärää yksin ja miettii kaupassa

Seuraavat taulukot 6 ja 7 jäsentävät hyvin suomalaisnuorten osallistumiskulttuurin erityislaatua. Suomi on säyseähkö sopimus- ja neuvoteluyhteiskunta, vaikka nuoret eivät säntääkään toimintaan yhteiskunnallisen kolmikannan tai puolueiden kautta. Eurooppalaisessa vertailussa osoittautuu, että laillisen dialogiset, yksilölliset ja konsumeristiset keinovalikoimat korostuvat meillä. Epäviralliset ja yksilölliset repertuaarit välittävät yhteiskunnallisen eliitin ja nuoren kansalaisyhteiskunnan välisiä kontakteja, ilmauksia ja julkisuuksia.

Taulukkojen tarkastelu tapahtuu keskimäärien välillä, mikä tarkoittaa, että myös Suomessa löytyy faktoriulottuvuuksien radikaalit ääripäät. Ne ovat kuitenkin illegaalin toiminnan, mielenosoittamisen ja vaaliprovokaatioiden osalta selvästi pienemmät kuin esimerkiksi Italiassa ja Ranskassa. Näissä maissa politiikka on latinoperinteen mukaista, vastakkaisuus ja ilkeys vastustajia kohtaan välitetään ekspressiivisin tavoin politiikan areenoilla. Katuperformanssi ja autojen polttaminen ei kuulut suurten suomalaisjoukkojen toimintavaihtoehtoi-

TAULUKKO 6. Poliittisen osallistumisen keinot

Oletko koskaan...	Rotatoitu faktorimatriisi				
	F1 Moderni yksilöllisyys	F2 Väki- valtainen aktivismi	F3 Mielen- osoitta- minen	F4 Konsu- merismi	F5 Politikointi äänestä- misellä
1. lähettänyt eteenpäin poliittista viestiä?	0,52				
2. kirjoittanut artikkelia lehteen tai nettiin?	0,51				
3. osallistunut poliittiseen keskusteluun netissä?	0,47				
4. ottanut yhteyttä poliitikkoon?	0,41				
5. pitänyt poliittista puhetta?	0,40				
6. pitänyt poliittista rintamerkkiä?	0,37				
7. lahjoittanut rahaa poliittiseen toimintaan?	0,33				
8. kerännyt allekirjoituksia?	0,32				
9. ollut mukana toiminnassa, jossa väkivaltaa poliiseihin?		0,72			
10. ollut toiminnassa, jossa rikkoutui omaisuutta?		0,61			
11. ollut toiminnassa, jossa väkivaltaa vastustajiin?		0,50			
12. tukkinut/vallannut katuja/rautateitä?		0,33	(0,32)		
13. osallistunut lakkoon?			0,68		
14. osallistunut lailliseen mielenosoitukseen?			0,53		
15. vallannut rakennuksia?			0,47		
16. osallistunut laittomaan mielenosoitukseen?		(0,39)	0,42		
17. boikotoinut tuotetta poliittisista syistä?				0,70	
18. ostanut tiettyä tuotetta poliittisista syistä?				0,62	
19. jättänyt hylättävän äänen?					0,53
20. äänestänyt?					0,37
21. jättänyt protestin vuoksi äänestämättä?					0,35
Ominaisarvo	4,36	1,76	1,40	1,25	1,11
Kumulatiivinen selitysaste (%)	19,80	27,81	34,15	39,85	44,89
Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.					

TAULUKKO 7. Poliittisen osallistumisen keinot ja faktoripistemäärät maakohtaisesti

Maa	Faktoripistemäärien keskiarvot				
	F1 Moderni yksilöllisyys	F2 Väkivaltai- nen aktivismi	F3 Mielen- osoitta- minen	F4 Konsu- merismi	F5 Politikointi ää- nestämisel- lä
Itävalta	0,11	0,01	-0,11	0,09	0,11
Viro	0,04	-0,09	-0,26	-0,15	-0,13
Suomi	0,14	-0,06	-0,25	0,38	-0,04
Ranska	-0,12	0,02	0,24	-0,11	0,17
Saksa	0,11	0,02	-0,11	0,00	-0,01
Italia	0,12	0,25	1,04	-0,03	0,19
Slovakia	-0,14	-0,09	-0,25	0,00	-0,06
Iso-Britannia	-0,25	-0,06	-0,29	-0,19	-0,23

hin. Silti esimerkiksi illegaalit globaaliliikkeet, poliisien ärsyttäminen mielenosoituksissa ja katuvaltauksat tekevät meilläkin tuloaan. Suomi eroaa aktiivisen positiivisesti myös Ison-Britannian, Slovakian ja Viron toimintamuotojen eräänlaisesta aneemisuudesta. Näissä maissa nuorison merkittävät ryhmät eivät oikein millään tavoin nouse politiikan subjekteiksi. Saksa ja Itävalta muistuttavat tässä vertailussa Suomea – poliittinen järjestelmä rakentuu jonkinlaisen aktiivisen keskusteluyhteyden ja yhteisten jäsenyysperustojen avulla. Osallistumismuodot eivät ainakaan nuorten enemmistön tasolla ”löy silmille”. Vähemmistöryhmät ja nuorten alakulttuurit peittyvät tässä tarkastelutavassa.

Politiikka ei ole likaista tai vain parlamentaarisia tekoja, vaan ehkä jotain idealistisempaa

Erilaiset politiikkaan tulon näkökulmaa tai arvohorisonttia pohtivat EUYUPART-muuttajat ovat äärimmäisen kiinnostavia. Ne osoittavat, miten erilaisia puhemaailmoja ja arvolähtökohtia politiikasta on eri nuoriso- ja kansallisissa kulttuureissa. Poliittikkakäsityksistä – siitä, onko politiikka siunauksellista vai likaista, hyvää tai pahasta – käy-

dään kamppailua Euroopassa ja nuorisokulttuurien sisällä. Poliitiikan käsite, areena ja arvottaminen ovat itsessään konstikkaita poliittisia kamppailukohteita ja kenttiä. Kyse ei ole vain akateemisesta itseymmärryksestä. Naiiveissa opetus- ja asennegalluopeissa pohditaan usein vain sitä, kuinka ”kiinnostuneita nuoret ovat politiikasta”, miettimättä lainkaan sitä, mitä vastaajanuoret moisella politiikan maailmalla ymmärtävät. Myös EUYOUNPART-tutkimuksen suunnitteluvaiheessa suomalaispartneri sai tehdä rankasti töitä ja käyttää monia poliittisen suostuttelun argumentteja, että eurooppalaiseen kyselyyn ylipäänsä tuli näitä nuorten poliittisten kansalaisyhteiskunnan horisontteja ja näköaloja. Osa politiikkaa on se, että tiedetään, mikä on poliittisesti usein marginaaliin jäävän nuorison käsitys poliittisesta establistmentista. Sehän on koko poliittisen ymmärryksen perusta. Establistmentin ajatus politiikasta yhteisten asioiden hoitamisena jo valmiiksi turvaa olemassa olevaa järjestystä ja depolitisoi esimerkiksi nuorisokulttuureja. Pois tämä herraskaisasenne meistä!

Seuraavat taulukot (8 ja 9) jäsentävät hyvin politiikkakäsitysten dimensioita eri maissa. Suomessa ei halventava ja pejoratiivinen politiikan näkökulma ole juurikaan suosittu. Tilanne on muuttunut dramaattisesti 1990-luvun taitteen tilanteesta. Tuolloin suuri osa suomalaisnuorista suorastaan sirkusteli politiikan omalakista ja likaista ”patumaista” peliä ja kuvailivat politiikkaa juuri sanansyönnin ja lupaus-ten pettämisen metaforin. (Paakkunainen 1989, 1991, 1993.) Nyt näyttää siltä, että monta astetta asiallisempi ja idealistisempi käsitteellinen lähestymistapa on vallitseva nuorten keskuudessa – vallankin kun vertaamme maamme kielipeliä muihin EU-maihin (Paakkunainen 2003, 2004a, 2004b). Lama- ja yksilökohtaisen kilpailusukupolven olosuhteet saattavat myös vakavoittaa politiikkasuhdetta, ”poliitikkojen päätöksillä on sittenkin suurta merkitystä”. Dramaattisia politiikan kään- teitä, etäisyyttä ja vastustajaironiaa hakeva ranskalaiskulttuuri ja tois- saalta aika moraalinen ja yksitotinen slovakialainen poliittinen kult- tuuri tarvitsevat omat poliittiset halvennuksensa ja kyseenalaiset arvo- kontekstinsä. Tätä kautta tulee politiikkaan myös dramaattista sähköä, kyseenalaistavia jännitteitä ja performatiivista tunteiden ja toi- minnan tason ”jännää”, herravihaa ja vihollisuutta.

TAULUKKO 8. *Politiikkakäsitykset eri maissa (EUYOUPART)*

Politiikkakäsitykset	Rotatoitu faktorimatriisi		
	F1 Pejoratiivisuus	F2 Konflikti-idealismi	F3 Edustuksellinen demokratia
Politiikka tarkoittaa tyhjiä lupauksia	0,76		
Politiikka on ”vaan lahjontaa”	0,72		
Politiikka on vanhojen miesten peliä	0,54		
Politiikassa ei käsitellä asioita jotka ovat tärkeitä minun kaltaisilleni ihmisille	0,48		
Politiikka on tarpeellinen keino jolla ratkaistaan yhteiskunnallisia ristiriitoja		0,66	
Politiikka on tarpeellinen keino jolla ratkaistaan kansainvälisiä ongelmia		0,63	
Politiikka on tarpeellinen keino jolla hoidetaan yhteiskunnallisia asioita		0,58	
Politiikka on keino luoda parempi maailma		0,57	
Politiikalla tarkoitetaan keskustelua eduskunnassa			0,55
Politiikalla tarkoitetaan puolueiden toimintaa			0,52
Politiikalla tarkoitetaan vaaleissa äänestämistä			0,41
Ominaisarvot	3,17	2,07	0,93
Kumulatiivinen osuus kokonaisvarianssista	28,86	47,70	56,13

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Konflikti-idealistiset nuoret ovat tietoisia politiikan erityisistä puolistista, ongelmanratkaisun logiikasta ja erityisesti yhteiskunnallisten ristiriitojen ratkaisun spesifeistä tarpeista ja taidoista. Ulottuvuuden aspekti, joka korostaa yhteiskunnallisten asioiden hoitamisen epäpolitiisoivaa elementtiä ja konsensuaalisuutta, tietenkin rauhoittaa tätä idealismia. Kansainvälinen ja maailmaa parantava attribuutti tässä käsitystavassa alleviivaa globaalia idealismia. Se on ajankohtaistunut monissa viime aikojen riskiyhteiskunnallisissa keskusteluissa terrorista ja kasvuhuoneilmiöstä aina pakolaisongelmaan ja köyhien maiden kärsimykseen. Konflikti-idealismi, joka on voimakkaimmillaan Ranskassa ja sille vastakkainen ajattelu, jonkinlainen realistis-kyyninen passiivi-

TAULUKKO 9. Poliittikkakäsitykset maittain faktoripistemäärien mukaan

	Faktoripistemäärien keskiarvot		
Maa	F1 Pejoratiivisuus	F2 Konflikti- idealismi	F3 Edustuksellinen demokratia
Itävalta	-0,22	0,18	0,21
Viro	-0,07	0,16	0,05
Suomi	-0,60	0,17	-0,24
Ranska	0,60	0,25	0,19
Saksa	-	-	-
Italia	-0,20	-0,05	-0,42
Slovakia	0,47	-0,16	0,13
Iso-Britannia	0,01	-0,04	0,07

suus tai fatalismi, on taas voimakkaimmillaan historian riepottelemaksi joutuneessa ja lännen mallia seuraavaksi heittäytyneessä Slova-kiassa. Sen sijaan Slovakiassa politiikka liitetään jonkinlaista uutta viehätystä omaavaan äänestysdemokratiaan, myös Ranska ja Itävalta näkevät edustuksellisen demokratian, parlamentarismien, pääasiallisesti politiikan (kielteisenä tai positiivisena) metaforana. Meillä taas äänestysmenettely ei ole suosittu eikä sen poliittisuuteen – hyvässä tai pahassa – oikein uskota. Puhdasta parlamentarismiahan meillä ei oikein ollut koskaan. Pikkuvaltiorealismi, puolikuningas presidentti ja kolmi-kanta vievät puhtia kansanedustajilta ja eduskuntakeskustelulta.

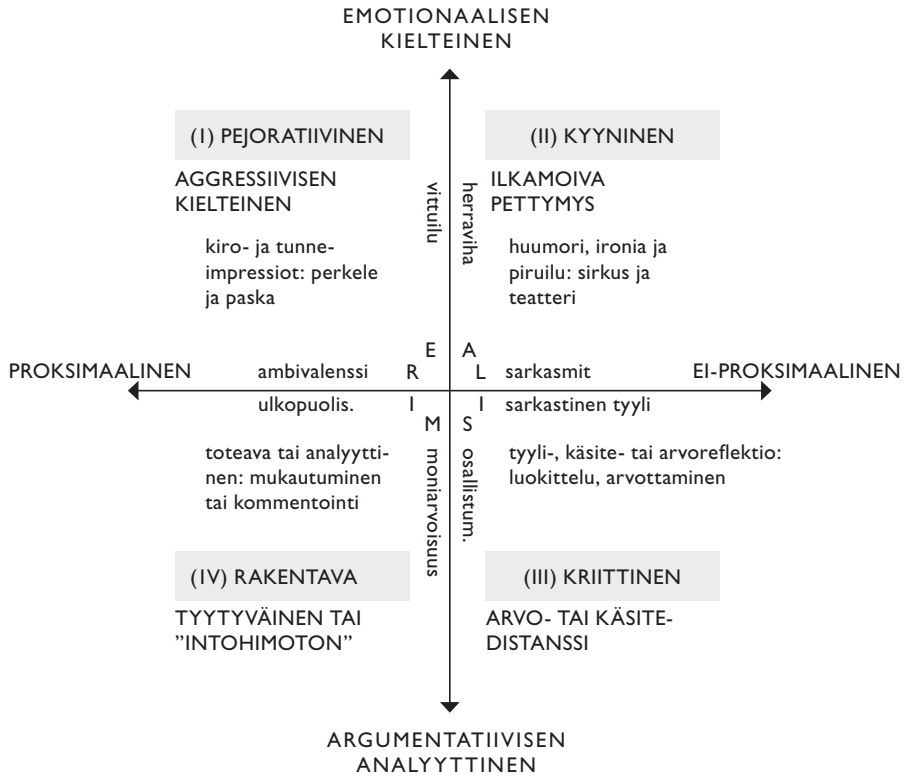
Nuorten poliittisen puheen tyyli ja identiteetti: halventavasta ja kyynisestä skepsikseen, ironiaan ja avoimeen journalistiikkaan

Politiikkakäsitykset sivusivat jo kysymystä nuorten (reaali)politiikkaa koskevista argumentaatiotavoista, lähestymisarvoista ja retoriikasta – itse asiassa tyylistä. Seuraava kuvio illustroi yhdellä tavalla nuorten poliittista puhemaisemaa ja retoriikkaa politiikasta. Se perustuu parin tuhannen kouluaineen tulkintaan viitisentoista vuotta sitten (Paakkunainen 1991, 112–123).

Y-akseli erottelee argumentatiivis-analyyttisen puheen kielteisen tunteikkaasta politiikan arvottamisesta ja emotionaalisen suorasuoraisesta kohtaamisesta. X-akselin proksimaalisuutta kuvaava oikeanpuoleinen kohtio viittaa politiikkaa koskeviin puhujiin ja reetoreihin, jotka kykenevät puhumaan erilaisille ja jopa universaaleille yleisöille. Esimerkki tästä abstraktista puheenparresta on tietenkin akateeminen esitelmä universaaleine käsitteineen ja metaforineen. Akselin toinen pää taas kerää poliittisia puhujia, jotka sitoutuvat enemmän omiin konteksteihinsä ja kotiyleisöihinsä. Tiukimmillaan nämä nuoret kirjoittajat ja äänenkäyttäjät puhuttelevat vain oman kontekstinsa lähiyleisöjä ja tulevat ymmärretyksi vain omista taustoistaan. Näiden taustojen tunteminen on välttämätöntä puheen merkitysmäisemmän lukemiselle.

Näin piirtyy esiin nuorten poliittisen puheen ja kirjoittamisen tyyli-tyypologia. Pejoratiivinen puheen parsi on luonnonvoimaista ja emotionaalista katu- ja kaverikieltä. Poliittinen maailma avautuu lähipiirissä ja vain omassa kontekstissa kielteisin voimasanoin ja perusluontoon redusoituvien metaforien avulla. Poliitikot tai poliittiset teot vertautuivat muihin lähipiiriin reiluihin peleihin ja tässä politiikan moraali häviää. Juice Leskisen luonnonvoimainen sanontatapa ”Poliitikko paskansa parfymoi” oli suosittu 1990-luvun taitteen nuorten iskulause. Ilmaisut politiikasta ovat tautologisia, lukija puutuu pian. Varsinkin ammattioppilaitosten nuoret miehet toistelevat näitä sloganeita ja ryydittävät v-alkuisilla saatetermeillä sanomaansa – myös kouluaineissa. Lama-Suomessa moni työtön nuori puki oman aggres-

KUVIO 1. *Typologia nuorten reaali politiikkaa lähestyvistä kirjoitustyyleistä*



sionsa ruumiillis-seksualisoituihin asuihin; kirjoituskilpailun järjestäjänä sain piirroksen isopeniksesistä maskuliinisesta hahmosta, jonka alla oli teksti ”tällaista se on politiikkaa, yhtä kyr...” Parhaimmillaan tunteenomainen ja puoli-aggressiivinen kielipeli on impressionistisena – jonkinlaisena rytmikkään esteettisenä tai yllättävä rockina tai hip-hoppina. Tähän tyyliin sanelivat muutamat vallilalaisoppilaat viitisentoista vuotta sitten: ”politiikko ajoi ohi Turbo-Saabillaan, savuvana vain jäi, niinkuin politiikan lupaukset, – poliitikot hirteen, poliitikot munista hirteen, poliitikot on lopetettava.” Poliittisen lupauspetoksen ja poliitikkojen elämäntavan tuomio on selvä eikä tämän moraalisen tuomion yli ole menemistä, siksi pateettinen, herravihainen ja arkielämän perustoja ikuistava nuorten asenne on. Mutta viesti kyllä tulee selväksi.

Mutta herraviha ja mustanpuhuva kyynisyys voivat muuttua ilkaivoivimmiksi, pettymyksen ja aggression vivahteikkaammaksi käsitteeksi. Piruilukin on jo monessa asteessa monimielisempää ja vastakaisilla arvokonteksteilla pelaavampaa kuin voimasanojen ryyditetty suomalainen luonnonvoima, päin naamaa sanominen eli ”v-lu”. Sirkus- ja teatterimetaforien käyttö viittakin jo kevyempään ja monimielisempään tyyliin, ironiaan ja sarkasmiin. Sarkastikoilla saattaa ol- lakin jo kaiken huulenheiton ja kyynisen etäisyyden jälkeen takataskussaan vaihtoehtoinen kortti, jossa luvataan jonkinlainen toisin tekemisen mahdollisuus. Monen teoreetikot yhdistävätkin taitavan ja monimielisen kyynisyyden skeptisyyden taitoon. Sillä rahvas tai kansalaisyhteiskunta katsoo establishmentin tai edustajiensa suuntaan ja nämä ymmärtävät olla varuillaan. Poliittinen valveutunut katse, jonkinlainen herroja epäilevä ilikurinen rahvasasenne ja näin ollen härmäläinen vastuu rakentuvatkin tällaiselle kyyniselle ja skeptiselle mielelle. Jollei olla dialogisia osallisia demokratiassa, saadaanpa ainakin herrat jotenkin katseenalaiseksi, kyynisellä olankohautuksella ja valvovalla katseella, jonka lajista eivät herrat voi olla varmoja. Haanpään henkilöt toistelivat jo 30-luvun maisemissa pelin politiikan omalakisuu- tta ja kyynisen sorttista jatkoa. Kalle Päätalon isä tokaisi tulevalle kirjailija-pojalleen Kainuun metsäsavotan ladulla katsoen Hel- singin suuntaan: ”sellaiset ne on perkeleet, politiikan pelit.” Ensimmä-

mäiset suomalaiset 1840-luvun polit-perheen termit kääntyivät suomenkieleen Ruotsin hovi -viittein ja pelin kyseenalaisuutta alleviivaavien käännöksin. (Paakkunainen 1989, 1991, 1993.)

Vahva sarkastinen tyyli on jo osa kriittistä asennetta ja ilmaisua. Monia toimijoita, konteksteja ja refleksiivisiä taitoja vaativa kriittinen tyyli on dialektista. Ironian ja sarkasmin suunnalla myös kirjoittaja-subjekti itse asettuu mukaan toimijoiden peliin ja joutuu kyseenalaiseksi, aina koomisiin asemiin ja refleksiivisyyteen saakka. Parhaimmillaan kaunokirjallinen kriittisyys on myös itseironiaa. Se edellyttää poliittisessa puheessa osallistumista, reflektoitua poliittisen toiminnan ajatusta ja monisubjektisen maailman oivaltamista. Musta-valkoinen asenne käy tässä harvoin – se peittää maailman moni-ilmeisyyttä ja subjektien tilanteiden muuttuvia valoja ja varjoja. Kriittinen reflektio voi varioida, tyyli-, käsite- tai arvoharkinnan suunnissa. Kirjoittaja ja sen kohteet – subjekti ja objekti – eivät ole naiivilla tavalla erossa toisistaan. Subjektin itseymmärrys sekaantuu tarkasteltavaan, ja toisaalta puheenaolevien toimijoiden luonne ja olemisen tapa, heijastuvat kirjoittajan teksteissä. Kriittisen politiikkakirjoituksen ääripäät ovat toisaalta etäisyyden päästä asioita ja toimijoita arvottamat dogmaattiset kategorisoinnit ja toisaalta kriittis-dialektinen (itse)ironia.

Kriittisen retoriikan rinnalla rakentava tyyli on opettajien suosiossa ainakin positiivisen traditionalismin ja klassisen ideaalin mielessä. Tietenkin eri tyyli-lajien sietokyky ja kehittämismahdollisuus on kouluissa avartunut sekä oppilaiden arki- ja katukielen leviämisen että rikastuneiden kirjallisten ja visuaalisten ilmaisumahdollisuuksien muodossa. Nykyisin opettajat tukevat ilmaisurekisterin laajentamista ja sofistikaatiota genreittäin. Opettaja koulutekstien (auktoritatiivisena) yleisönä, jollainen aina kirjoittamis- ja puhetilanteissa on olemassa, ei ole enää kansallisen järjestyksen yliminä. Myös rakentavan retorinen ideaali sisältää klassisia, analyyttisiä ja kulttuuripääomaa vaativia analyyttisiä aineksia. Tämä arvostettuja kouluaineen ominaisuuksia sisältävä tyyli-laji on kriittistä intohimottomampi ja lähempänä tarkasteltavia ilmiöitä ja toimijoita. Poliittisesti ollaan lähellä journalistin praktista osallisuutta: ”Täällä Seppo Toivonen, Lontoo”; ”toisaalta asia on näin, toisaalta taas voidaan huomioida, että –”. Osallistumisen maa-

ilmassa tämä usein tarkoittaa institutionaalista osallistumista konventionaalisiin muotoihin. Muutoin saatetaan journalistisesti valita tarkasteltavaksi militantteja, illegaalin radikaaleja tai alatyylin pejoratiivisia politiikan kohtaamisen tai ekspressionismin malleja. Parhaimmillaan nuorten konstruktivistinen pohdinta jää poliittisesti auki. Teemoista, toimijaosapuolista ja tarkasteltavien ongelmien kiistanalaisuudesta riippuen poliittiset ongelmat usein säilyvät ratkaisemattomina, auki-naisina ja politiikka saattaa kiihtyä vasta kun asioita on jotenkin ratkottu, analyttisesti avattu tai läpikäyty vaalit. Tyytyväisyys, toteamisen ja kommentoinnin tavat sopivat tähän rakentavan tyylin rekisteriin, eetokseen ja päätökseen.

Konstruktivisen ja halventavan tyylin välimaille jää nuorten ambivalentit kirjoitukset, jolloin tyylilaji on epäonnistuneen ristiriitaista ja kontekstiin jäävää, puolinaista tai epäkoherenttia. Myös yleisö ja viesti jää tavoittamatta. Näitä aineita 1990-luvun taitteen laajassa aineistossa oli vain muutamia (2 %). Kyyninen (32 %) ja rakentava (25 %) politiikkaa kohtaava retoriikka olivat suosituimmat. Pejoratiivisia kynäilijöitä, joiden arki- ja ainekirjoitusmieli eivät selvästi erottuneet toisistaan, oli huomattava määrä (19 %). Kriittiset dialektikot olivat myös hyvin esillä (22 %). Tietenkin osa tyylilajeista yhdisti retoriikassaan monia argumentaation, eetoksen ja päätöksen muotoja. Jotkut kontribuutiot olivat realistisia (novelleja), joissa näkökulmien tai monien kertojamineinien kautta puhe- ja jäsennostavat moninaistuivat ja ristiriitaistuivat.

Tytöt kirjoittivat enemmän arvokkaan positiivisilla (rakentava ja kriittinen) tyyliellä (60 %). Pojat sen sijaan turvasivat negatiivisemmän, suoremman, ilmaisun rekistereihin ja kontekstuaaliseen puheeseen (kyyninen ja pejoratiivinen, 60 %). Nuorten sukupolvien tytöt osoittautuivat tässäkin poikia lahjakkaammiksi ja refleksiivisimmiksi. Silti tytöt menettävät viimeistään keski-ikässä politiikan toimija- ja valta-asemia maskuliinisille kyynikoille! Jännittävä tyylin sosiaali-tausta löytyy myös kodeista. Työväenluokkaisesta kulttuuritaustausta ponnistavat nuoret kirjoittivat negatiivis-emotionaalisessa rekisterissä pikemminkin pejoratiivisesti, politiikkaa reiluun tai luonnolliseen asiantilaan verraten ja moittien. Keskiluokkaisten kotien lapset taas

vastasivat negatiivisissa tyyllilajeissa politiikalle kyynisesti olkapäätä heittäen. Kyynisyys onkin myöhäismodernia ironiaa lähellä oleva etäisyyden pitämisen tapa, mahdollisuus selittää suhde zombi-instituutioihin. Kun duunarikotien lapset kehittyivät arvokkaita tyyllilajeja kohden, he mieluummin valitsivat konstruktivistiset, aika tyytyväiset eetokset ja argumentit. Sosiaalinen nousu tavallaan tyydytti nuoria. Keskiluokkaiset nuoret taas ilmaisivat itseään positiivisesti usein juuri kriittisin ismein ja arvoin. Ne saattoivat tarjota elintärkeiksi koettuja kulttuurisen erottautumisen paikkoja, identiteettejä ja käsitteitä. Uuden säväyttävän tai hyvän maun puolustajat ovat aina harvinaisia, hienot ja uudet tuulet puhaltuvat heidän kauttaan populaarimpiin julkisuuksiin. Halu olla Akateemisen Karjala-Seuran (AKS) jäsen 1930-luvulla, taistolainen 1970-luvulla, vihreä 1980-luvulla ja Jari Sarasvuon yrittäjägon seuraaja 2000-luvun taitteessa on liittynyt varmaan relevanttiin aikalaisjulkisuuteen, mutta tarjonnut myös samalla kulttuurisen erottautumisen keski-luokkaisia muotipääomia. (Paakkunainen 1991, 115–127.)

Tulevaisuuden poliittinen avautuminen: opettaja tunnustaa opiskelijoiden sofistikoituvat tyylit

Nuorten tekstit ja (reaali)politiikkaa lähestyvät tyyllilajit ovat siistyneet 1990- ja 2000-luvuilla hiukan samaan tapaan kuin edellä arvioidut politiikkakäsitykset (vrt. esim. surveyt ja avovastaukset, Paakkunainen 1991, 1996, 2003, 2004a, 2004b sekä EUYUPART, politiikkakäsitykset ja useat asenne- ja arvofaktorit). Vallankin pejoratiiviset ja vahvan kyyniset politiikkaa kevyesti hauskuuttavat tai sillä ”irstailevat” ilmaisut ovat vähentyneet. Toisaalta kulttuurisilta kompetensseiltaan heikkovoimaisimmat nuorten ryhmät ja marginaalit avautuvat tai voimaantuvat vain vähän kirjoittamaan isompia tekstejä politiikasta sen enempää tutkijoille kuin äidinkielen opettajillekaan. Tässä mielessä laman varjo ja kilpailuyhteiskunnan tiukkuus ja kulttuuriset segregaatiot vaikuttavat ilmaisuun ja poliittisten tuntojen ja ajatusten artikulaatioon. Ehkä ilmaisun foorumit myös eriytyvät ja hioutuvat

yleisöspesifeiksi (ala)kulttuureiksi. Tämä on tietenkin osa yhteiskunnan sosiaalis-kulttuurista segregaatiota ja näiden tendenssien ilmaisuja sosiaalisten murteiden maailmassa. Mutta yleisen poliittisen keskustelupluralismin ja demokraattisen vastuun kannalta suuntaus on surkuteltava.

Vaikka politiikka – toisen kohtaamisen tilanne – sisältääkin yhteisiin tavoitteisiin pyrkimisen, ihmisten – aikuisten poliitikkojen, opettajien ja oppilaiden erilaisten ryhmien – on säilytettävä oma yksilöllisyytensä, merkityksensä ja ilmaisutapansa. Vain näin politiikka koulussa tai ainekirjoitustunnilla voi avata uusia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja. (Arendt 1958, 57.) Myöhäismodernissa maailmassa tyylivalinnat ja kontekstualisoinnit ovat olennainen osa retorista suostuttelutaitoa, mahdollisuus osallistua politiikan kamppailuun huomiosta ja merkityksistä. (Bauman 1995, 210.) Machiavelli oli jo viisisataa vuotta sitten valmis kyseenalaistamaan naiivin kuvan politiikasta reiluna, suorana ja totena kuvana tai näköispainoksena todellisuudesta ja ihmisten eduista ja representaatiosta. Poliittinen representaatio ja tulkinnallinen prosessi ovat aina epäsymmetrisiä ja komplisoituja toimia, joissa turvaudutaan omintakeisiin tulkintoihin, suostutteluihin, esteettis-retorisiin näkökulmiin ja kielikuviin (trooppeihin). Poliittikka elää aina puhujan ja katsojan ironisessa katseessa; vastustajia ja muita vaihtoehtoja on osattava halveerata. (Ankersmitt 1996.)

Näin politiikan tutkija voisiikin toivoa opetusyhteisöltä, että pejoratiiviset asioiden arvottamiskielet säilyisivät ja voisivat myös koulussa jalostua sensitiivisen impressionistiseen, hiotumpaan ja kuvalliseen (suuntaan). Netin digitaalis-visuaalinen ulottuvuus (Paakkunainen 2005c) ja kriittisen pedagogiikan symboliset ideat voisivat olla olennainen malli tässä. Samoin kyynisen tyyli-lajin ”epäily” ja ”skeptisismi” voisivat tarkentuessaan entistä paremmin kuvata pettymystä vanhoihin totuuksiin ja militantteihin rintamiin ja luoda uusia tiloja politiikoinnille. Poliitiikan ”yhteisten asioiden hoitamisen” establishmenttia ja edustajia kohtaan koettuja lojaliteetteja koskevat sekä ”parhaimpien mahdollisten tulevaisuuksien” puheet ja kampanjat ovat aina illusorisia ja omnipotentteja. Epätoivoisin tavoin ne yrittävät uusintaa itseään. Nuorten lahjakas skepsis politisoi nämä illuusiot ja jälkiviisaudet

hyvinvoinnin rakentamisen jatkuvuuksista. (Oakeshott 1991; vrt. Beck 1993.) Kriittis-realistisissa tyyeissä on aina varaa kehittyä kohti kontingenttia poliittista maisemaa, jossa ristiriitaiset, epäsymmetriat toimijoiden, odotusten ja kompromentoitujen ratkaisujen sekä yhteismittomien arvojen välillä aina yllättää ihmisen ja pakottaa häntä myös itseironiseen poliittiseen rippiin ja jälkiviisauteen. Konstruktivisen tyylin harrastajat eivät aina kykene jättämään analyysiään poliittisesti auki vaan paaluttavat tai rationalisoivat analyysissään politiikan ulos tarkastelusta. Thomas Mann (1918) oli ensimmäisiä, joka puolusti esteettistä skeptisismia ja konservatismia; oli mahdollista säilyttää rakentava ironia ja elämän maku kompleksisissakin miljöissä ja olosuhteissa. Tässä yksinkertaistus ja asioita suoristava vale on osa poliittista kirjoittamista ja journalismia, mutta samalla se on elämän ehto.

Nuoret eivät ainakaan heti syty ajatukseen äänestämisestä 16-vuotiaana

Nuoret eivät siis helposti ja yksinkertaisesti ole astumassa konventionaalin poliittisen kasvatuksen ja julkisuuden kenttään tai äänestysuskolliseksi vaaleissa. Yksi konkreettinen mahdollisuus tarkoittaa on kysyä nuorilta itseltään, haluaisivatko he äänestää nykyistä nuorempana (kunta)vaaleissa. Vastaus ei kuitenkaan kerro vielä paljon nuorten omasta tavasta määritellä osallistumisensa ehtoja, luonnetta ja muotoja. Nuorisoasian neuvottelukunnan (NUORA) ja tutkijoiden nuorten vaaliaktiivisuutta inspiroiva maakuntakierros ja monien nuorten puheenvuorot ennakoivat, että äänioikeusikärajan alentaminen ei välttämättä ole yksiselitteinen tekijä nuorten aktivoitumisessa. Samoin tutkijat saivat kuulla nuorten omia ”kyllä-mutta” -analyysijä ja monimielistä naureskelua tarjotessaan äänioikeutta alle 18-vuotialle. Äänioikeuden jakaminen nuorille ei ole minkään yhteisesti jaetun vapauden jakamista. Ainakaan se ei ole kaikki ratkaisut sisältävä lipas, jonka avaaminen vapauttaisi sukupolvidialogin ja poistaisi ongelmat. Suhde institutionaaliseen politiikkaan säilyy ongelmallisena, eikä tyh-

jänä tai omalakisena liikkuvan politiikan osallistumisoikeuden avautumisen nuorten suuntaan katsota tarjoavan ratkaisuja.

EUYOUPART:n yhteydessä tehtyyn survey-kysymykseen (Paakkunainen 2005b) äänestysikärajan alentamisesta 16 ikävuoteen vain runsas kolmasosa nuorista vastasi myönteisesti. Lähes puolet vastaajista jossain määrin vastusti äänioikeuden laajentamista. (Ks. Taulukko 10.) Kysymys esitettiin yksinkertaisena ja imperatiivisena. Nopea ja yksinkertainen lainmuutos ei 15–17-vuotiaiden suomalaisten mielestä ole ratkaisu poliittisen kansalaisuuden ongelmiin. Vastaus kertoo myös, ettei nuorilla itsellään ole abstraktisia ja utooppisia käsityksiä ikä- tai sukupolvi-ryhmien mukaantulosta tai politiikan alueen laajentamisesta.

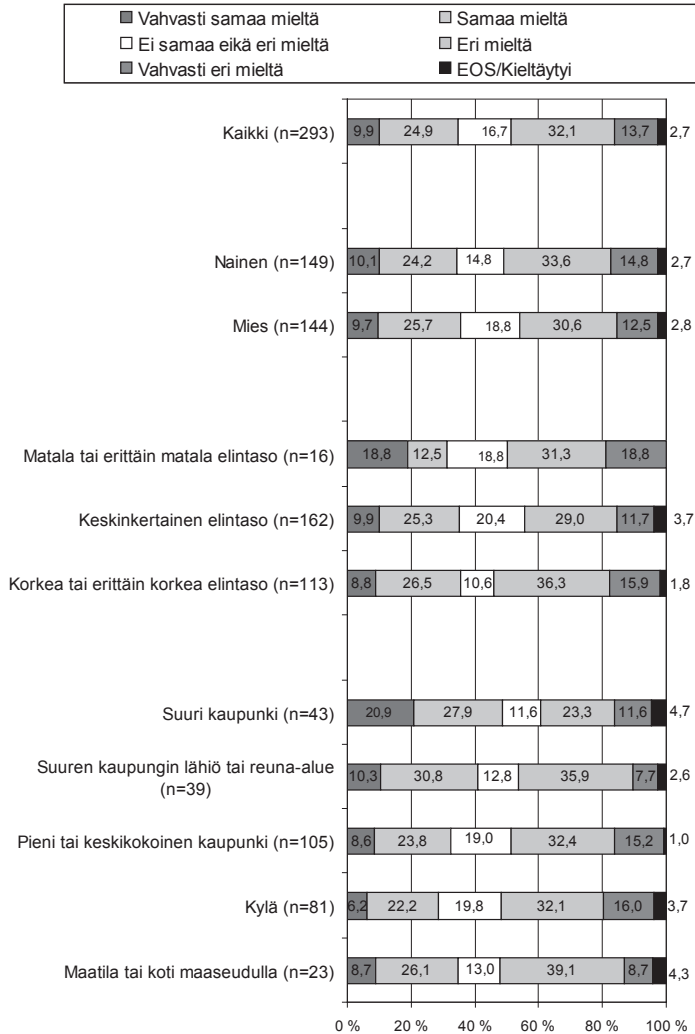
Tilanne oli dramaattisesti erilainen vuonna 1967, jolloin nuoret kamppailivat äänioikeusikärajan alentamisesta 18 vuoteen. Teema innosti muun muassa valtavan määrän nuoria osallistumaan SITRA:n Suomen itsenäisyyden viisikymmenvuotisjuhlan tiimoilta järjestämään kirjoituskilpailuun.¹⁰ Vanhempien sukupolvien hallinnassa olevien asioiden politisointi riitti innostuksen aiheeksi. Kansainväliset ongelmat, tasa-arvo, kouludemokratia ja uusi äänioikeus syötiin ainekirjoituksen aiheina opettajan kädestä heti. Poliitiikkaa laajennettiin ja sitä oli avattava ”sotasukupolven arvomonopolia” kyseenalaistavalle nuorisolle (Paakkunainen 1989). 2000-luvun alussa kyse on pikemminkin siitä, miten poliittiset instituutiot ja vuoteen 1967 jäänyt suuren sukupolven horisontti kyettäisiin taittamaan ja palauttamaan politiikka sille pyhitettyihin instituutioihin, esimerkiksi kunnanvaltuustoihin. Laajentuvan politiikan ajatus on karaissut suurta sukupolvea, joka on valmis jakamaan ainakin muodollisia osallistumismahdollisuuksia, mutta karaistumisesta on jäänyt jäljelle myös tapa ikuistaa omat, aikoinaan politiikkaa laajentaneet katsantotavat (Beck 1993).

NUORA:n vaaliosallistumista stimuloivan maakuntakierroksen puheenvuorot ja aiemmat vaalitutkimukset viestivät siitä, että nuorten keskuudessa itse äänioikeutta ei eroteta reaalisesta puolueperustaisesta äänestämisestä. Siihen, mitä on karteltu, ei haluta lisää oikeuksia.

10 Valtionarkistossa SITRA:n monien tuhansien parhaiden kilpa-aineiden kokonaisuus on tutkijoiden luettavissa. Aikalaisaineistosta nousi satoja 1970-luvun vaikuttajia, vasemmiston, keskustan ja uuden Kokoomuksen kärkinimiä ja kulttuuritaistolaisia.

TAULUKKO 10. Äänioikeutta vailla olevien suomalaisnuorten suhtautuminen äänioikeusikärajan alentamiseen

**"ÄÄNIOIKEUSIKÄRAJA TULEE ALENTAA 16 IKÄVUOTEEN NYKYISESTÄ 18 VUODESTA."
(kysyttiin vain niiltä, joilla ei äänioikeutta 2004 kunnallisvaaleissa, %)**



Paikallisvaalikin torjutaan vieraana käytäntönä, kun niihin ei koeta oltavan valmiita. Myös ehdokasasetelma on outo, kuten edellä huomattiin.

Nuorten gallup-äänien kuulemisesta on tietenkin matkaa poliittisesti vastuulliseen päätökseen koskien mahdollista äänioikeusreformia. Uskaltavatko täysi-ikäiset nuoriso- ja puoluepoliitikot tai nuorisokasvattajat tulla esiin ja esittää kantansa, vai jäävätkö he tämän gallupin varjoon? Eikö nuoret pitäisi sittenkin haastaa kentälle, kuunnella uudistusajatuksia ja jakaa vastuuta ja vastustajia sekä näin näyttää heillekin poliittisen demokratian hiostavat puolet? Uskaltaako kukaan liittää keskusteluun isompaa riskiyhteiskunnallisen kasvun filosofiaa tai pragmaattista oppia – yhdistää perspektiivisen ja epävarman tiedon mahdollisuus, mediataidot, nuorisovaltuustot, koulun oppiaineet ja kansalaisten liikkeet äänioikeusikärajan alentamisvisioon?

Vaali oikeuden laajentamisen selkeä kannatus näyttäisi olevan vahvimmillaan suurissa kaupungeissa ja alimmillaan maaseudulla. Tieto vie perustaa oikeiston ja vasemmiston argumenttien eroilta. Oikeuden laajentamisen kannattajat näyttäisivät kulttuuri- ja arvotaustansa osalta muotoutuvan aktiivisesta ja riippumattomasta ryhmästä nuoria, jolle äänioikeus on vain yksi avaus tulevaisuuteen. Samaan avaukseen mahtuu myös tietoisuus omien resurssien niukkuudesta ja yhteiskunnallisesta epäsymmetriasta.

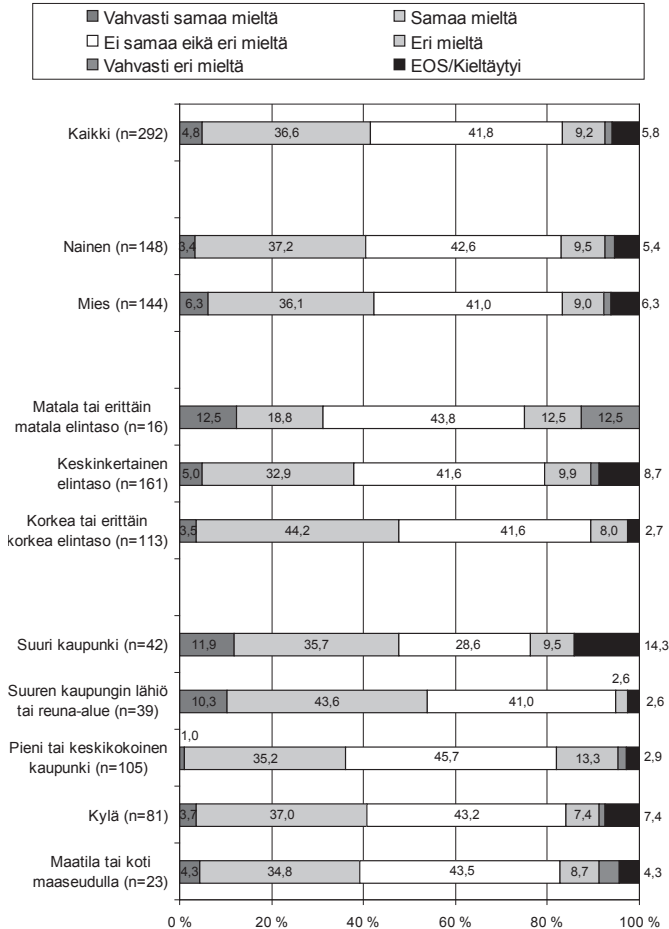
Koulu – kirkosta tietotoimistoon ja pluralistiseen arvotulkintaan?

Koulun roolin ja opetusmenetelmien avaaminen yhteiskuntaan ja muuttaminen kansalaistoiminnan suuntaan ei sekään saa nuorten ehdotonta tukea taakseen. Kaksi viidesosaa tavoitetuista nuorista kuitenkin tukee ajatusta ja vain 15 % on väitteen kanssa eri mieltä. (Taulukko 11.)

Ajatus nykyistä aktiivisemmasta koulusta tiedonhankinnan ja tulkinnan sekä kansalaistoiminnan keskuksena luonnollisesti liittyy tähän teemaan. Viime vuosien nuorten aktiivista kansalaisuutta koskeva polemiikki on usein herättänyt ajatuksia suomalaisen pedagogian ka-

TAULUKKO 11. Äänioikeutta vailla olevien suomalaisnuorten suhtautuminen koulun merkitykseen nuorten äänestysaktiivisuutta lisäävänä tekijänä

"KOULUOPETUKSEN UUDISTAMINEN JA VAHVA MUKAANTULO NUORTEN AKTIIVISEN KANSALAISUUDEN JA POLITIIKKATAITOJEN KEHITTÄMISEEN LISÄÄ NUORTEN ÄÄNESTYSAKTIIVISUUTTA."
(kysyttiin vain niiltä, joilla ei äänioikeutta 2004 kunnallisvaaleissa, %)



peudesta. Esimerkiksi PISA-tutkimukset nostavat suomalaisten koulu-
lulaisten kognitiiviset, luonnontieteelliset ja loogiset taidot korkealle,
mutta humanistisia ja yhteiskuntaeettisiä tietoja sekä ilmaisutaitoja
epäillään yleisesti. Nykykouluissa hallitsee luokkahuoneopetus. Nuor-
ten mediayhteiskunnan tietoja valikoiva ja tulkitseva toiminta sekä
nettiakrobatian ja ilmaisun taidot jäävät taka-alalle koulujen nykyisin
laiminlyömissä sosiaalipedagogiassa.

Ajatusta aktiivisesta pedagogiasta pidetään visioivana ja legitiiminä
esimerkiksi aktiivisten yhteiskunta- ja historianopettajien keskuu-
dessa.¹¹ Opettajille ja koululle on julkisuudessa esitetty monenlaisia
odotuksia siitä, kuinka moneen sisältöön, vastuulliseen tietoon ja it-
senäistymisvaateeseen koulun toimintojen tulisi tarjota vastaus. Kan-
salaiskasvatuksen ohella puhutaan laajentuvasta terveys- ja seksuaali-
kasvatuksesta, moniarvoisuudesta, yrittäjäyyskasvatuksesta, tietotekni-
kan erikoiskursseista ja toisaalla kouluelämän rauhoittamisesta sosi-
aalille kasvu. Tällaiselle pedagogiselle moninaisuudelle ei ole rat-
kaisua yhden koulun sisällä, vaan kokonaisuuteen on saatava mukaan
koko nuorisopuolen toimijajoukko. On liikuttava toisaalta koko kan-
salaisyhteiskunnan ja toisaalta poliittisen ja muun vallan instituutioi-
den välillä, jännitettävä vallan instituutioiden ja kansalaisten välistä
suhdetta. Koulun, opettajan ja oppilaan avautuminen muiden yhteis-
kunnallisten instituutioiden, median ja kulttuurisen tuotannon suun-
taan on välttämätöntä. Äänioikeuden alentaminen, yhteiskunnallista
moniarvoisuutta ja toimintaa tukeva koulun opetussisältö ja asenne
sekä nuorten yhteiskunnallisten tulkintojen, liikkeiden ja vaikuttaja-
ryhmien vallan, resurssien ja legitiimin paikan muokkaaminen liittyy-
vät tähän nuorten poliittisen kansalaisuuden innovointiin.

11 Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto (HYOL) on viime vuosikymmenen aikana
useissa tilaisuuksissaan läpikäynyt alueen opetuksen, sisältöjen ja tyylien kehittämistä.
Seminaareissa riskiyhteiskunnallinen ajatus oppilaiden omasta aktiivisesta, perspektiivisestä
ja refleksiivisestä otteesta on saanut käytännön tukea. Samoin on jaettu vaikeus, joka koulun
hengessä ja passiivisempien nuorten keskuudessa monasti vallitsee, omaehtoisuuden ja
sitoutumattomuuden puute. Omakohtaista aktiivisuutta, näkemystä ja ilmaisua vaativat
työmuodot saattavat jakaa nuoret entistä enemmän kahtia – loistaviin näkijöihin ja ideat
vesittäviin torjujiin, kyynisiin mediayhteiskunnan katsojiin. Usein koulusta jää passiivisen
nuoren elämään kyky olla tarttumatta asioihin ja niiden tulkintoihin.

Opettajan ja oppilaan ”tatsi” – suomalainen pelivalmius

Nuorilla on poliittisesti elastiset ja refleksiiviset politiikkakäsityksensä. He elävät etäällä keski-ikäisten kollektiivisista ja epätoivoisesti ylläpidetyistä totuuksista ja politiikan pelimuodoista. Sukupolvien suhde ei ole aggressiivinen eikä meitä odota sukupolvivallankumous tai 16-vuotiaiden ryntääminen vaaliurnille – pikemminkin tulee puhua ambivalenttiudesta, nuoret ottavat monet vanhempien valistukset, vaalit ja instituutiot zombeina. Mutta nuoriso ei enää 1990-luvun taitteen tavoin helpon ennakoiduilla ja reilua moraaliala hehkuvilla politiikkaa halventavilla tavoilla karta politiikan asialistoja ja spektiriä. Päinvastoin, yksilölliset, joskus populistisen rohkeat ja ristiriitaiset käsitykset tekevät nuorista entistä hallitsemattomamman ja leikittelyvemmän. EUYOPART-tutkimus jopa viestii itsekriittisten nuorten erityisistä yhteyksistä ja odotuksista koululaitoksen ja poliittisten instituutioiden suunnassa; osa omistakin mahdollisuuksista on käyttämättä. Vanhempia, poliitikkoja ja tutkijoita haastava tai piruttava, eri tavoin ironisoiva ja kypsempi poliittinen katse, on nyt pelivalmiimpi kuin 1990-luvun taiteessa tai 1970-luvulla, jolloin nuoret toimivat puolueiden talutuksessa. Skepsis ja monimielisyys jopa itseironia on tässä nuorten resurssi. Suomalaisnuoret ovat idealistisempia ja yksilöllisesti aukinaisempia poliittiselle dialogille, jopa koulun kehittämälle poliittisen toimintakeskuksen suuntaan.

Opettajien ja tutkijoiden tulee varoa, etteivät he jää zombeiksi (elävänä kuolleiksi) omien zombi-instituutioidensa kanssa, kun he yrittävät opettaa ja tutkia nuorta yksilöä politiikan totuuksista tai vaali- ja gallup-tutkimusinstituutioiden standardeista käsin. Poliitiikan instituutiot, yhteisten asioiden hoidolle perustuvat lojaliteetit, vaalit ja surveyt ovat poliittisia instituutioita, joilla nuoret pelaavat ja identifioivat, mutteivät enää ota niitä yhteisenä moraalisena koodina tai torju niitä dogmaattisin tavoin. Instituutioidenkin on yksilöllistytävä, annettava tilaa erilaisille politiikkareflektoille ja nuorten tyylielle arvottaa kiistanalaista valtaa, järjestyksiä ja politiikkaa. Nuorison opettajat ja tutkijatkin tarvitsevan monta tippaa ironiaa ja etäisyyden näistä vaka-

vamielisistä instituutioista, vain siten he voivat kohdata nuorten erilaisia epävakaita, tilanteissa joustavia ja entistä avoimempia poliittisia katseita. Eikä politiikassa ole kyse vain katseista ja sanoista vaan myös toiminnassa, jossa kohdataan toinen ja vastustaja. Koulun on pakko myöntää asemansa vain yhtenä sosiaalistamisen instanssina ja avata peli ja tulkinta yhdessä oppilaidensa kanssa muiden tiedon- ja merkityslähteiden suuntaan.

Politiikka voi nykyisin ollakin juuri erilaisten normaaleja, totuudellisia ja mahdollisia ratkaisuja määrittelevien asiantuntijuuksien, mediahuomioiden ja menetelmien välisiä ristiriitoja, kamppailua niistä. Suvereenille kansalaiselle maailma ei ole valmis, vaan hän pyrkii muokkaamaan oman ja kestävän näkemyksensä auktoritatiivisten vaihtoehtojen välillä hyväksikäyttäen näiden ristiriitoja. (Paakkunainen 2002, 80–.) Eikä yhteiskunnan rikkaus, valta ja toimintamahdollisuudet ole reiluin tavoin jaettu. Nuorten sukupolvien asema poliittisessa järjestelmässä ei ole häävi. Opettajien ”totuuspuolue” tai lojaalisuus yhteisten asioiden hoitajia tai väinölinnalaisia rakentajia kohtaan eivät ole tie dialogiin nuorten kanssa. He voivat tuoda kokemuksen ja sen mukaiset tulkinnat poliittiseen keskusteluun; törmäys nuorten kulttuuristen merkitysten ja yksilöllisten tulkintojen ja toimintatapojen kanssa voi liikauttaa myös passiivisia tai moraalisia nuoria poliittisesti eteenpäin. Opettaja voi tässä olla oppilasta muonittava ja poliittista toimintaa valmentava Pietas. Politiikka ei ole koskaan perustunut mihinkään totuuteen tai vieraantumattomaan luontoon, eikä se koskaan meille vapaudukaan sellaisena. Opettajilla, tutkijoilla ja nuorilla on siitä omat käsityksensä, tyyliensä ja asenteensa. Vain poliittisten toimijoiden erilaisuuden ja identiteettien kunnioittaminen avaa tien uuden oppimiselle yhteiskunnan ja koulun sekä opettajan ja oppilaan välillä. Sosiaalisesti rauhoitetussa koulussa myös poliittisen keskustelun marginaalissa olevat nuoret voisivat löytää itselleen merkitykset ja ryhmät, oman meikäläisyytensä ja sitä vastassa olevat toiset. Sivustakatsojan nöyrät nurkat tai tiukat ja fundamentalistiset poliittiset puhdistautumiset eivät olisi heille enää ainoita ratkaisuja.

Kohtaamisissa politiikan peli voisi taas – vaihteeksi ja onneksi – tiivistyä. Opettajan toisessa kädessä voi vielä hyvin olla valistuksen tuu-

lissa lepattava kynttilä, mutta toisella kädellä Pietas-opettajan on pidettävä kiinni nuoresta oppilaastaan ja annettava tälle oikeus ja poliittinen toimintakyky puhua omista taustoistaan, asioistaan ihan omalla tavallaan. Tiedon lisääntyminen ja sen epävarmuus voivat antaa uutta tilaa politiikalle ja toiminnalle.

Lähteet

- Ahonen, S. 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Allardt, E. 1998. Elämänpolitiikka. Teoksessa J.-P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ankersmit, F. R. 1996. *Aesthetic Politics. Political Philosophy Beyond Fact and Value*. Stanford: Stanford University Press.
- Arendt, H. 1958. *Vita activa*. München: Piper.
- Bauman, Z. 1993. *Postmodern Ethics*. Blackwell: Bodmin.
- 1995. *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*. Oxford: Blackwell.
- 1997. *Postmodernity and its Discontent*. Cambridge: Polity Press.
- 1998. *Globalization. The Human Consequences*. New York.
- Beck, U. 1991. *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- 1993. *Die Erfindungen des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- 1997. *Kinder der Freiheit: Wider das lamento über den Wertefall*. In U. Beck (ed.) *Kinder der Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Zweite Moderne).
- 1999. Mitä globalisaatio on? Virhekäsityksiä ja poliittisia vastauksia. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, U. 2002. *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Eräsaari, R. 1996. Käsi, kahva ja sateenvarjo. Teoksessa J. Virkki (toim.) *Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 3/1996*. Jyväskylän yliopisto.

- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- 1995. *Critical discourse analyses: The critical study of language*. London and New York: Longman.
- Fornäs, J. 1995. *Cultural Theory & Late Modernity*. London: SAGE Publications.
- Foucault, M. 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Gadamer, H.-G. 1986. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer Philosophischer Hermeneutik*. Tübingen: J.C.P. Mohr (Paul Siebeck).
- 1977. *Replik zu Hermeneutik und Ideologiekritik. Kleine Schriften IV*. Tübingen: J.C.P. Mohr.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society*. Oxford: Polity Press.
- 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- 1991. *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Padstow: Polity Press.
- Gramsci, A. 1971. *Selections from Prison Notebooks*. (Edited and Translated by Quintin Hoare & Geoffrey Nowell Smith). Southampton: Camelot Press.
- Habermas, J. 1984. *Legitimation Crises*. Cambridge: Polity Press.
- 1973. *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- 1985. *Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Helne, T. 2002. *Syrjäytymisen yhteiskunta*. Helsinki: Stakes.
- Hellsten, V. 2005. *Post-national political community – Myth or reality?* Teoksessa C. Yndigegn, P. Waara & K. Paakkunainen (eds) *Internet, Interaction and Networking. Post-National Identities of Youth in Cities around the Baltic Sea*. Helsinki: Aleksanteri-instituutti ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lau, C. 1991. *Gesellschafts diagnose ohne Entwicklungstheorie*. Teoksessa W. Glatzer (toim.) *Die Modernisierung moderner Gesellschaften-Ergänzungsband*. Frankfurt am Main.
- Lasch, S. 1944. *Reflexivity and its Doubles: Structure, Aesthetics, Community*. In U. Beck (ed.) *Reflexive Modernization*. Bodmin: Polity Press.
- Mann, T. 1918. *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Berlin.
- Oakeshott, M. 1991. *The human conduct*. Oxford: Clarendon Press.
- Marcuse, H. 1986. *Reason and Revolution*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Paakkunainen, K. 1989. *Political World Views of Finnish Youth (years 1967 and 1988 in comparison) – School Essay as a Contribution to Social Discourse*. A Paper presented in the workshop entitled 'Age and Politics'. Paris, Joint Sessions of Workshops, 10–15 April 1989.
- 1991. *Yhteisten asioiden hoitamisesta likaiseen peliin. Empiirinen tekstintekinta nuorten politiikkakäsityksistä. Julkaisematon Helsingin yliopiston yleisen valtio-opin lisensiaattityö*.
- 1993. *The apolitical youth: a re-examination of a thesis*. In K. Palonen & T. Parvikko (eds) *Reading the political. Exploring the Margins of Politics*. Tampere: Finnish Political Science Association.
- 1996. *Political Scepticism and political Groupings among unemployed Youth*:

- A Finnish-German Comparison. In H. Helve & J. Bynner (eds) *Youth and Life-Management*. Helsinki: Yliopistopaino.
- 2001. *The Rhetoric of Youth Living by Baltic Sea: Mutant and Mobile Political Spaces of Citizens*. <http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/nuoriso-www/julkaisut.html>, luettu 22.1.2006.
 - 2002. Markkinaekspansioista pedagogian henkeen ja refleksiiviseen asiantuntijuuteen. Humanistisen ammattikorkeakoulun kansalaistoiminnan ja nuorisotyön opetussuunnitelman evaluaatio, lukutavat ja kehittäminen. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tiedoston_katsominen.php?dok_id=108, luettu 22.1.2006.
 - 2003. Poliitiikkaa ei enää ohiteta likaisena pelinä. Riskiyhteiskunnan nuoret rakentajat ja populistit. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) ”Kyllä politiikalle, mutta...”. Nuoret ja eduskuntavaalit 2003. Helsinki: Yliopistopaino.
 - 2004a. A Colourful Spectrum of Political Views and a Sceptical Landscape of Participation. Deliverable 8: Collection of Working Papers on Qualitative Research Findings/Finland. Projektissa Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union (EUYOUPART).
 - 2004b. (toim.) Nuorten ääni ja kunnantalon heikko kaiku. Nuoret kunnallisessa demokratiassa ja paikallisissa vaikuttajaryhmissä. Helsinki: Opetusministeriö, Suomen Kuntaliitto, Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisosiain neuvottelukunta.
 - 2005a. Kuuluiko nuorten ääni kunnallisvaaleissa? – Vaalien aktiiveista, passiiveista ja poliittista aktiivisuutta inspiroivista tekijöistä. <http://www.minedu.fi/nuora/julkaisut/Kuntavaalit%202004.pdf>, luettu 22.1.2006.
 - 2005b. Political Participation of Young People in Europe (EUYOUPART-Project): “New ‘European findings’ and problems in understanding politics of young people”. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sivu.php?artikkeli_id=305, luettu 22.1.2006.
 - 2005c. Risk Awareness and politics on the Internet. In C. Yndigegn, P. Waara & K. Paakkunainen (eds) *Internet, Interaction and Networking. Post-National Identities of Youth in Cities around the Baltic Sea*. Helsinki: Aleksanteri-instituutti ja Nuorisotutkimusverkosto.
 - 2006. Saneeraaja vai poliittisen kumppanuuden kummi. Artikkelit Pekka Sulkusen toimittamaan kirjaan. Ilmestyy Helmikuussa 2006 Gaudeamuksen kustantamana.
- Paakkunainen, K. & Myllyniemi, S. 2004. Ohut kuntakansalaisuus ja uudet linkittäjät. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) *Nuorten ääni ja kunnantalon heikko kaiku*. Nuoret kunnallisessa demokratiassa ja paikallisissa vaikuttajaryhmissä. Helsinki: Opetusministeriö, Suomen Kuntaliitto, Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisosiain neuvottelukunta.
- Paakkunainen, K. & Pohjantammi, I. 2003. Conceptual history as a tool for analysing the political participation of the young people in eight European countries. Paper presented in Research Seminar Program “What about youth political participation?” arranged by Youth Research Partnership of Council of Europe & European Commission. European Youth Center, Strasbourg 24–26 November 2003.

- Palonen, K. 1993. Introduction: From policy and polity to politicking and politicization. In K. Palonen & T. Parvikko (eds) *Reading the political. Exploring the Margins of Politics*. Tampere: Finnish Political Science Association.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. 1971. *The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Ricoeur, P. 1978. *The Rule of metaphor*. London: Routledge.
- Rorty, R. 1989. *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roos, J.-P. & Hoikkala, T. (toim.) 1998. *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Soininvaara, O. 1990. *Vihreä markkinatalous*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Shapiro, M. J. 1997. *Discourses of Globalisation*. Manuscript sent to *Kosmopolis* magazine (of the Society for Peace Studies): translation copy from the editorial board.
- Schmitt, C. 1932 [uusintapainos 1979]. *Der Begriff des Politischen*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Thompson, S. & Hoggett, P. 1996. Universalism, Selectivism and Particularism. *Towards a Postmodern Social Policy*. *Critical Social Policy* 46/1996.
- Virkki, J. 1997. Mitä annettavaa kulttuurintutkimuksella olisi sosiaalipolitiikalle? *Janus* 2/1997.
- White, H. 1978. *Tropics of discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Yndigegn, C., Waara, P. & Paakkunainen, K. (eds) 2005. *Internet, Interaction and Networking. Post-National Identities of Youth in Cities around the Baltic Sea*. Helsinki: Aleksanteri-instituutti ja Nuorisotutkimusverkosto.

KANSALAISVAIKUTTAMINEN OPETTAJANKOULUTUKSESSA -HANKKEEN OHJAUSRYHMÄ JA ALUEKOORDINAATTORIT

Ohjausryhmän jäsenet vuonna 2006

Jukka Rantala, pääkoordinaattori
Soveltavan kasvatustieteen laitos
PL 9 (Siltavuorenpenger 20 R)
00014 Helsingin yliopisto
jukka.rantala@helsinki.fi

Pauli Arola
Viikin normaalikoulu
PL 30 (Kevätkatu 2)
00014 Helsingin yliopisto
pauli.arola@helsinki.fi

Tuula Asunta
Opettajankoulutuslaitos
40014 Jyväskylä
tuula.asunta@edu.jyu.fi

Tom Gullberg
Pedagogiska fakulteten
Åbo Akademi Vasa
Strandgatan 2
65100 Vasa
tom.gullberg@abo.fi

Juha Henriksson
Suomen Kuntaliitto
PL 200
000101 Helsinki
juha.henriksson@kuntaliitto.fi

Gun Jakobsson
Vasa övningsskola
Kyrkoeshplanaden 13
65100 Vasa
gun.jakobsson@abo.fi

Jorma Kauppinen
Opetushallitus
PL 380
00531 Helsinki
jorma.kauppinen@oph.fi

Riitta-Liisa Korkeamäki
Kasvatustieteiden ja opettajan-
koulutuksen yksikkö
PL 2000
90014 Oulun yliopisto
riitta-liisa.korkeamaki@oulu.fi

Timo Lappi
Oulun normaalikoulu
PL 9300
90014 Oulun yliopisto
timo.lappi@oulu.fi

Jyrki Loima
Viikin normaalikoulu
PL 30 (Kevätkatu 2)
00014 Helsingin yliopisto
jyrki.loima@helsinki.fi

Olli Luukkainen
Hämeen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkea-
koulu
Korkeakoulukatu 6
13100 Hämeenlinna
olli.luukkainen@hamk.fi

Jan Löfström
Soveltavan kasvatustieteen laitos
PL 9 (Siltavuorenpenger 20 R)
00014 Helsingin yliopisto
jan.lofstrom@helsinki.fi

Armi Mikkola
Opetusministeriö
PL 29
00023 Valtioneuvosto
armi.mikkola@minedu.fi

Tiina Niemi
Suomen Lukiolaisten Liitto
Ratavartijankatu 2 C
00520 Helsinki
tiina.niemi@lukio.fi

Jorma Ojala
Opettajankoulutuslaitos
40014 Jyväskylä
jorma.ojala@edu.jyu.fi

Lauri Piilola
Tampereen normaalikoulu
Kuokkamaantie 16
33800 Tampere
tnlapi@uta.fi

Matti Rautiainen
Opettajankoulutuslaitos
40014 Jyväskylä
matti.rautiainen@edu.jyu.fi

Pekka Ruuskanen
Jyväskylän normaalikoulu
PL 35 (N)
40014 Jyväskylän yliopisto
pekka.ruuskanen@norssi.jyu.fi

Lauri Sainio
Suomen Opettajiksi Opiske-
levien Liitto
Rautatieläisenkatu 6
00520 Helsinki
lauri.sainio@sool.fi

Petri Salo
Joensuun normaalikoulu
PL 111
80101 Joensuu
petri.salo@jnor.joensuu.fi

Sakari Suutarinen
Jyväskylän normaalikoulu
PL 35 (N)
40014 Jyväskylän yliopisto
suutarinen@norssi.jyu.fi

Eija Syrjaläinen
Tampereen yliopiston Hämeen-
linnan opettajankoulutuslaitos
PL 513
13111 Hämeenlinna
eija.syrjalainen@uta.fi

Jukka Tahvanainen
Suomen Nuorisoyhteistyö
– Allianssi ry
Olympiastadion, Eteläkaarre
00250 Helsinki
jukka.tahvanainen@alli.fi

Arja Virta
Turun opettajankoulutuslaitos
Assistentinkatu 5
20014 Turun yliopisto
arja.virta@utu.fi

Veli-Matti Värri
Tampereen yliopiston Hämeen-
linnan opettajankoulutuslaitos
PL 513
13111 Hämeenlinna
veli-matti.varri@uta.fi

Aluekoordinaattorit

***Etelä-Suomen alue:
Helsingin,
Hämeenlinnan,
Rauman, Tampereen ja
Turun opettajan-
koulutusyksiköt***

Jukka Rantala
Soveltavan kasvatustieteen laitos
PL 9 (Siltavuorenpenger 20 R)
00014 Helsingin yliopisto
jukka.rantala@helsinki.fi

***Keski-Suomen alue:
Joensuun, Jyväskylän,
Kokkolan ja
Savonlinnan opettajan-
koulutusyksiköt***

Matti Rautiainen
Opettajankoulutuslaitos
40014 Jyväskylä
matti.rautiainen@edu.jyu.fi

***Pohjois-Suomen alue:
Kajaanin, Oulun ja
Rovaniemen opettajan-
koulutusyksiköt***

Timo Lappi
Oulun normaalikoulu
PL 9300
90014 Oulun yliopisto
timo.lappi@oulu.fi

***Ruotsinkielinen
opetajankoulutus:
Åbo Akademi***

Tom Gullberg
Pedagogiska fakulteten
Åbo Akademi Vasa
Strandgatan 2
65100 Vasa
tom.gullberg@abo.fi

Sihteeri

Anu Siikaniva
Soveltavan kasvatustieteen laitos
PL 9 (Siltavuorenpenger 20 R)
00014 Helsingin yliopisto
anu.siikaniva@helsinki.fi

Tutkimusavustaja

Petteri Hansen
Soveltavan kasvatustieteen laitos
PL 9 (Siltavuorenpenger 20 R)
00014 Helsingin yliopisto
petteri.hansen@helsinki.fi