

## Demokraattisten juurten kasvattaminen

Opetuksella tuetaan ... aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisesta ja annetaan valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa...

(Valtioneuvosto 2001.)

On lähes yleismaailmallisesti jaettu tuntemus, että jonkin maan kutsuminen demokraattiseksi merkitsee sen ylistämistä. Niinpä minkä tahansa hallintojärjestelmän puolustajat väittävät omaa järjestelmäänsä demokratiaksi – ja pelkäävät, että joutuisivat lopettamaan sanan käyttämisen jos sille rajattaisiin jokin tietty merkitys.

(Orwell 1946, 132–133.)

Viimeistään toisen maailmansodan jälkeen demokratia on ollut aikakauden vahvin poliittinen ihanne. Sitä myös käytetään taajaan poliittisessa retoriikassa, kuten viime vuosien maailmanpoliittiset tapahtumat ovat osoittaneet. Yhtä selvää on käsitteen esiintyminen sekä koulutuspoliittisissa dokumenteissa että kriittisen pedagogiikan teksteissä, joissa koulutuspolitiikkaa kritisoidaan. Demokratian ihanteellisuudesta vallitsee yksimielisyys – ilman takeita, että sanalla viitattaisiin samaan asiaan.

Tavallisesti käsitteellä tarkoitetaan hallintojärjestelmää, joka teuttaa tietyt piirteet vapaista vaaleista vapaaseen tiedonvälitykseen. Puhuttaessa demokratiasta järjestelmän ominaisuutena voi syntyä kuvitelma, että demokratia yksinkertaisesti *on* – sen sijaan että sitä pitäisi jatkuvasti rakentaa uudelleen. Oikeastaan demokratia *tulee todelliseksi* vain ihmisten toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, johon yhä uudet sukupolvet vuorollaan osallistuvat. De-

mokratia ei kuitenkaan ole yksiselitteinen käsite, eikä sen olemuksesta vallitse yksimielisyyttä, vaikka poliittiset julistukset tällaisen vaikutelman antavat. Yksimielisyyttä ei myöskään tarvita: demokratian olemukseen kuuluu sen olemuksesta käytävä keskustelu. Demokratia toteutuu ja uudistuu näissä keskusteluissa.

Tässä artikkelissa käytetään nimitystä *radikaalidemokratia* sellaisesta demokratiakäsityksestä, joka näkee demokratian syvempänä ilmiönä kuin vain järjestelmän ominaisuutena. Radikaalidemokratia on käsitteen alkuperäisen merkityksen mukaisesti perustavanlaatuista ja juuriin (*radix*) menevää. Tällainen demokratia tulee osaksi ihmisten elämäntapaa ja kulttuuria juurtumalla heidän käsitteisiinsä hyvästä elämästä, kriittisestä ajattelusta ja kansalaisen hyveistä. Radikaalidemokratia toteutuu myös arjessa ja lähiyhteisöissä. Poliittikkaa ei pidetä likaisena pelinä ja muusta elämästä eristettynä eliittien toimintapiirinä, vaan se läpäisee koko elämän.

Radikaalidemokratialla ja kasvatuksella on vastavuoroinen suhde. Julkisesta koulutuksesta on käytävä jatkuvaa poliittista keskustelua. Samalla koulut ovat parhaimmillaan itsekkin kansalaiskeskustelun areenoita: julkisia tiloja, joissa käydään ja opetellaan käymään keskustelua hyvästä yhteiskunnasta, demokratian arvoista ja poliittisista päämääristä. Koulut ovat poliittiseen kansalaisuuteen kasvattamisen instituutioita ja koska demokratian elinvoimaisuus edellyttää aktiivisia kansalaisia, koulut ovat yksi demokratian elin-ehdoista.

Käänteisesti demokratiaa voi puolestaan pitää syvästi kasvatuksellisenä ihanteena. Osallistuminen yhteiskunnan kehittämiseen yhdessä muiden kanssa on sivistyksen ytimessä: ”Ihminen ei sivisty siinä, mitä hän ’itsestään tekee’ vaan ainoastaan kääntyessään asioiden puoleen...” (Horkheimer 1990, 139). Kuten myös John Dewey korosti, vapaa ja demokraattinen yhteiskunta on ihmisten kehittymisen ehto ja ihmisten vapaa kehittyminen yhteiskunnan kehityksen ehto:

Jos demokratialla on jokin moraalinen ja ihanteellinen merkityssisältö, se on siinä, että yhteisöllisiä velvollisuuksia edellytetään kaikilta ja

mahdollisuus kykyjen monipuoliseen kehittämiseen tarjotaan kaikille. Näiden kahden päämäärän irrottaminen toisistaan kasvatuksessa on tuhoisaa demokratian kannalta. Samoin kasvatuksen tavoitteellisuuden kapeampi määrittely riistäisi kasvatukselta sen perustavanlaatuisen oikeutuksen. (Dewey 1966, 122.)

Tarkastelemme artikkelissa ensin demokratian ja kansalaisuuden merkityksiä yleisesti. Sen jälkeen kuvaamme suomalaista tilannetta nuorten yhteiskunnallisten asenteiden ja vallitsevan koulutuspolitiikan kannalta. Lopuksi koostamme koulujen demokratiakasvatuksen pedagogisia keinoja.

## Kansalaisuus ja demokratia

Demokratiakasvatuksesta puhuttaessa tulisi tiedostaa, millaisia sisältöjä demokratian ja kansalaisuuden ihanteisiin liitetään. Painotukset tuovat mukanaan erilaisia näkemyksiä yhteiskunnallisista rakenteista ja vallankäytöstä. Tämän vuoksi koulun yhteiskunnallisen kasvatuksen suositukset ovat aina paitsi pedagogisia myös poliittisia linjauksia.

Meidän aikanamme ajatus kansalaisuudesta ja sen vaatimasta kansalaiskasvatuksesta on saanut laajan hyväksynnän. Ongelmalliseksi osoittautuu kuitenkin kasvava tulkintakirjo siitä, mitä kansalaisen rooliin kuuluu. (Heater 1990, 94; 2002, 1–3.) Näkemysten erot hahmottuvat esimerkiksi tarkastelemalla demokratian ja kansalaisuuden historiallisia merkityksiä. Erilaiset historialliset kerrostumat eivät tietenkään ole selväpiirteisesti erotettavissa, mutta niiden perusoletukset ovat yhä osa demokratian olemuksesta käytävää keskustelua. (Vrt. Held 2002, 1–10, 295–316.)

### *Muuttuva kansalaisuus*

Keskusteluja kansalaisen oikeuksista ja velvollisuuksista on käyty antiikin Kreikasta asti. Kansalainen on tavallisesti tarkoittanut laillisesti tunnustettua poliittisen yhteisön jäsentä. Laajemmin ajatel-

tuna kansalaisuus läpäisee ihmisen koko elämän, sillä hänen yksityinen ja arkinenkin toimintansa vaikuttaa monin tavoin muihin kansalaisiin ja koko yhteiskuntaan. (Engle & Ochoa 1988, 16–17.) Historiallisesta perspektiivistä katsottuna kansalaisen ja yksilösubjektin ero on ollut kansalaisen autonomisuudessa ja kyvyssä vaikuttaa poliittisiin päätöksiin. Täysivaltainen kansalaisuus kuuluikin pitkään vain pienelle vähemmistölle, jonka ulkopuolelle esimerkiksi naiset, orjat, maahanmuuttajat, alemmat säädyt, varattomat ja monet vastaavat ryhmät oli suljettu – kuten lapset ja nuoret nykyiseen tapaan. (Finley 1985; Heater 1990; Crick 2000.)

Antiikin Kreikan tasavaltaisten kaupunkivaltioiden täysi-ikäisille miehille kansalaisuus merkitsi ennen kaikkea velvollisuutta osallistua julkiseen elämään, sillä juuri se nähtiin kansalaishyveenä ja ainoana tienä kasvaa kansalaisuuteen. Sama ihanne eli renessanssin Italian kaupunkivaltioissa, ja se kiteytyi tasavaltalaiseksi (*republikanistiseksi*) aatteenksi, jolla oli laajaa kaukupohjaa 1400–1600-lukujen poliittisessa filosofiassa. Renessanssin humanistit ihannoivat tasavaltaista hallintomuotoa, koska vain se tarjosi tilan aktiiviselle kansalaistoiminnalle ja kannusti kansalaishyveiden hankkimiseen. (Skinner 1978; Pettit 1997; Heater 2002, 44–79.)

1600-luvulta eteenpäin suoran osallistumisen ja vaikuttamisen ihanteiden rinnalle nousi kuitenkin yhä vahvemmin näkemys kansalaisuudesta oikeudellisena käsitteenä. Sen historiallisena taustana oli feodaaliaatelin kamppailu vallasta hallitsijoiden keskusvaltaa vastaan. Aatelisto halusi sopimusoikeudelliset ja sittemmin perustuslailliset vahvistukset valtaoikeuksilleen ja omistuksilleen suojaksi hallitsijan mielivallalta. Myöhemmin vastaava oikeudellinen suoja ulotettiin myös porvaristolle, ja tästä poliittisen ajattelun juonteesta kehkeytyi 1600-luvulta eteenpäin *liberalistinen* perinne, joka korosti yksilön oikeuksia ja vapauksia kansalaisen hyveiden tai velvollisuuksien sijaan. (Meiksins Wood 1994; Saastamoinen 1998, 24–30; Heater 2002, 4–12.)

Siinä missä ateenalaisessa demokratiassa ei tehty eroa kansalaisyhteiskunnan ja valtion välille, koska vapaat kansalaiset yhdessä *olivat* valtio, siinä liberalistinen perinne alkoi käsittää yksilöiden

oikeudet suojaksi valtiota *vastaan*. Valtion tehtäväksi tuli kansalaisten yksityisintressien turvaaminen. Tässä demokratian uudessa tulkinnassa kansalaisen moraalisenä oikeutena oli keskittyminen yksityisasioihinsa ja omaan etuunsa, mikä tarkoitti perheen yksityisen elämän lisäksi etenkin omaisuutta ja työntekoa. Kansalaisten aktiivisuuden alueeksi muodostui talous pikemmin kuin politiikka. Poliitiikka käsitettiin yhä enemmän työksi jota politiikan ammattilaiset tekevät edustuksellisessa järjestelmässä – sen sijaan että se olisi kaikille kuuluvaa kansalaishyveisiin kannustavaa toimintaa. (Meiksins Wood 1994; Crick 2000; Heater 1990.)

Yhä laajemmat kansanosat Euroopassa alkoivat vaatia poliittisia oikeuksiaan 1800-luvun kuluessa. Samalla kehittyi – esimerkiksi sosialismin ja anarkismin teorioissa – monia erilaisia *suoran demokratian* ihanteita, joissa vaadittiin poliittisen vallan lisäksi myös taloudellisen vallan demokratisoimista ja jakamista. Liikehännän vedenjakajana oli 1900-luvun alkupuolisko ja maailmansotien aika. Poliittinen järjestelmä muuttui muutamissa maissa kumouksellisesti ja monissa muissa valtioissa edettiin kumouksellisten vaatimusten taltuttamiseksi parlamentaarisuuden ja äänioikeuden laajentamisen suuntaan. (Heater 1990, 283; Meiksins Wood 1994.) Vahvemmat demokraattiset ihanteet – kansalaishyveet ja suora demokratia – saivat yhtäällä väistyä edustusmekanismin ja ammattipoliitikkojen tieltä ja toisaalla puolue-eliitin ja autoritaarisen byrokratian jaloista.

Reaalisosialististen valtioiden tullessa tiensä päähän monien tulkintana oli, että kapitalistisen talouden ja liberaalin demokratian yhdistelmä selviytyi poliittisen historian voittajaksi (vrt. Held 2002, 274–284). Nykyisin vallitseva käsitys kansalaisuudesta perustuukin pitkälti liberalistiseen ajatukseen yksityishenkilöstä, jonka poliittiset velvollisuudet rajoittuvat lakien noudattamiseen ja äänensä luovuttamiseen edustuslaitokselle. Järjestelmän toimimiseksi riittäisi parhaassakin tapauksessa, kunhan kukin tunnistaisi yksilölliset etunsa ja tavoittelisi niitä politiikassa äänestäjänä ja taloudessa rationaalisen kilpailijana toisia tuottajia ja kuluttajia vastaan. Niinpä myös demokratiakasvatuksen yhtenä paradoksina on, että kan-

salaisuuteen kasvamisesta puhutaan aktiivisen osallistumisen retoriikalla, jonka tausta ja ihanteet eivät osu täysin yhteen vallitsevan edustuksellisen liberaalidemokratian kanssa.

### *Radikaali ja moraalinen demokratiakäsitys*

Ohut liberalistinen kansalaisuus ei poliittista kasvatusta juuri tarvitse. Demokratiakasvatuksessa onkin puolustettu vahvempia ihanteita, joista esimerkiksi Dixon (1998) käyttää nimityksiä *osallistava* ja *yhteisöllinen* demokratia ja Tarrant (1989) nimitystä *arvo-* tai *moraalidemokratia* (vrt. Puolimatka 1995, 233–282). Ajatuksena on, että ilman demokraattisten käytäntöjen levittämistä useille yhteiskunnan osa-alueille myöskään ihanteet eivät säily elinvoimaisina. Demokratia ei voi elää vain parlamentaarisen vaalijärjestelmän tekohengityksellä ja kapeaksi leikatun julkishallinnon puitteissa, ikään kuin omassa reservaatissaan. Toisekseen demokratialla ei ole toivoa, elleivät kansalaiset miellä yhteiskuntaa kokonaisuudeksi, jossa heidän on oman etunsa rinnalla ajateltava myös yhteisiä asioita.

Republikaanistisen perinteen tapaan moraalisisessa demokratiamallissa korostetaan laaja-alaista kansalaisuutta, jolla on suuri merkitys inhimilliselle autonomialle. Kansalaisosallistumista pidetään moraalisesti tärkeänä sekä yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden että yksilön hyvän elämän kannalta. Vastaavasti suoran demokratian ihanteiden tapaan poliittinen kansalaisaktiivisuus toteutuu monilla yhteiskunnan alueilla äänestämisen lisäksi ja siihen kannustaa demokraattinen kulttuuri, joka arvostaa osallistumista. (Tarrant 1989, 178–186.) Demokratia ei ole vain muodollinen hallintotapa vaan yhteisöllinen elämäntapa, jolla on korvaamaton moraalinen arvo ihmisen elämän kokonaisuudessa. (Dewey 1966, 81–99, III–123.)

Ajatus aktiivisesta ja laaja-alaisesta kansalaisuudesta moraalidemokraattisena ihanteena voidaan liittää nykyisen liberaalin valtion kritiikkiin, koska ihanne kohtaa useita esteitä nyky-yhteiskunnassa. Valtiollista valtaa on ensinnäkin siirtynyt politiikasta *taloudellisen* toiminnan alueelle, jossa syntyperään ja varallisuuteen perustuva eriarvoisuus on suurta. Valtaa on siirtynyt myös *byrokratioille* ja asiantuntijajärjestelmille, minkä seurauksena politiikasta tulee demokraattisen arvokeskustelun sijaan vaihtoehtottomaksi esitettyä hallinnointia. Lisäksi valtaa on siirtynyt *medialle*, joka vaikuttaa siihen, millaisia asioita julkisen keskustelun foorumille nousee ja millaisia havaintoja yhteiskunnasta tehdään.<sup>1</sup>

Uhkana voi pitää myös kansalaisuuden merkitysten epäpoliittisointumista. Viime aikoina keskustelu aktiivisesta kansalaisuudesta on ollut varsin kuuluvaa, mutta usein tyystin epäpoliittista. Kansalaisista puhutaan muun muassa vastuullisina kuluttajina, elinikäisinä opiskelijoina tai sopeutuvaisina työntekijöinä, erittelemättä näiden toimintakenttien valtasuhteita ja kansalaisten todellisia vaikutusmahdollisuuksia. Puhe kohdistetaan kansalaisille yksilöinä, jotka ovat usein myös yhä enemmän selviönä hyväksytyssä keskinäisessä kilpailussa yhteiskunnallisista asemista.

Monesti kansalaisuutta näennäisesti laajentavilla puhetoivoilla onkin päinvastainen lopputulos, jos ne korostavat yksilöiden irrallisuutta ja hävittävät kansalaisuuden poliittisen merkityksen. Ne säilyttävät yksilöiden hoidettavaksi esimerkiksi palveluita (hyvinvointi) tai globaaleja ongelmia (ekologia), joissa valtio ja poliittinen yhteiskunta vetäytyvät vastuusta ”markkinavoimiin” tai ”kilpailukykyyn” vedoten.<sup>2</sup>

Monesti kansalaisuutta näennäisesti laajentavilla puhetoivoilla onkin päinvastainen lopputulos, jos ne korostavat yksilöiden irrallisuutta ja hävittävät kansalaisuuden poliittisen merkityksen. Ne säilyttävät yksilöiden hoidettavaksi esimerkiksi palveluita (hyvinvointi) tai globaaleja ongelmia (ekologia), joissa valtio ja poliittinen yhteiskunta vetäytyvät vastuusta ”markkinavoimiin” tai ”kilpailukykyyn” vedoten.<sup>2</sup>

Radikaali ja moraalinen käsitys demokratiasta vastustaa yllämainittuja kehityskulkuja. Tällainen demokratiakäsitys tähdentää etenkin seuraavia tavoitteita:

- Vallankäytön politisoimista uudelleen, mikä edellyttää kansalaisilta poliittisia havainto- ja tulkintataitoja ja kykyä tunnistaa politiikka myös talouden, byrokratian ja mediajulkisuuden kentillä.
- Kansalaisyhteiskunnan pitämistä vireänä, esimerkiksi kansalaisjärjestöjen ja -liikkeiden, yhdistystoiminnan ja puoluetoiminnan kautta.
- Kansalaisten sosiaalisen ja taloudellisen tasavertaisuuden ylläpitämistä, jotta ihmisillä olisi yhtäläiset mahdollisuudet osallistua poliittiseen vaikuttamiseen.

- Kansalaisten itsehallinnollisten mahdollisuuksien lisäämistä arjessa, työelämässä, asuinympäristöissä ja muualla niin sanotun lähidemokratian piirissä.
- Yhteisvastuun, solidaarisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta samalla rohkeutta tuoda esiin ja käsitellä ristiriitoja ilman väkivallan uhkaa.

Kuvattua käsitystä demokratiasta kutsuimme alussa radikaalidemokraattiseksi. Radikaali demokratiakäsitys ei ole kovin erikoinen asia. Jo Suomen uusi perustuslaki antaa sille vahvan suojan heti toisessa pykälässään: ”Kansanvaltaan sisältyy yksilön oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen.” Perustuslaki ei tässä puhu edustuksellisen demokratian mekanismeista vaan kansan (*demos*) omasta välittömästä toiminnasta yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseksi. (Ks. Lahinen 2002, 7–8.) Demokratiakasvatuksen on mielestämme syytä sitoutua käsitykseen, joka on tässä merkityksessä radikaali, monin tavoin ihmisten elämäntapaan ja arkeen juurtunut. Sen tehtävänä on tarjota mahdollisuudet kaikkien valmiuksien tavoittelulle, joita kansalaiset tarvitsevat toteuttaessaan perustuslain takaamaa oikeuttaan yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen.

Radikaalidemokratia jakaa David Heldin (2002, 4) näkemyksen siitä, että ”demokraattiset ideat ja käytännöt voidaan pitkään ja tehostetusti suojata vain jos niiden ote poliittisesta, sosiaalisesta ja taloudellisesta elämästämme *laajenee* ja *syvenee*.” Tämän ihanteen valossa nykytilanne on kaksijakoinen: liberalismiin kuuluvat vapausoikeudet ja edustuksellisuus on vahvasti vakiinnutettu, mutta se, mikä laajenee ja syvenee, on pikemmin edustuksellisen politiikan ja tavallisten kansalaisten välinen kuilu. Näin näyttäisi olevan myös nuorten kohdalla.

## Nuorten ja politiikan välinen kuilu

Edellisen ja kuluvan vuosikymmenen aikana nuorten poliittinen osallistuminen on ollut tiiviin huomion kohteena. Media ja poliiti-

tiikot ovat kantaneet huolta alhaisista äänestysprosentteista nuorimmissa ikäluokissa. Samalla kun valitetaan äänestysprosentteja, uhkakuvaksi piirretään nuorison radikalisoituminen. Sellaisen perikuvana julkisuudessa ovat olleet omituisesti yhteen niputettuina täysin erilaiset ilmiöt: white power -skinheadit, eläinaktivistien sabotaasit, globalisaatiokriittiset mielenosoitukset tai itsenäisyyspäivän juhlia protestoineet kuokkavieraat.

Jos koulun tavoitteena on aktivoida, kannustaa ja tarjota demokraattisia valmiuksia, koulujärjestelmän on opittava ymmärtämään sekä nuorten poliittisuus että demokratian merkitys mediajulkisuutta vivahteikkaammin. On ensinnäkin huomattava, että median luomat mielikuvat eivät useinkaan vastaa tutkimustietoa nuorten asenteista. Toisekseen demokraattisen kansalaisuuden merkitys ei tyhjene äänestysaktiivisuuteen, kuten edellä moraalidemokraattisesta kansalaisuudesta todettiin, eikä äänestysprosenttien painoarvoa pitäisi liiallisesti korostaa. Moraalidemokratia toteutuu osallisuutena ja yhteisöllisenä välittämisenä, joista äänestyslipun täyttäminen ei vielä paljon kerro.

Huoli nuorten poliittisesta osallistumisesta tuotti 1990-luvulla ennätysellisen määrän aiheita koskevia tutkimuksia. Niiden perusteella käsitys nuorison radikalisoitumisesta voidaan todeta virheelliseksi. Suomalainen nuoriso on suhteellisen konservatiivista ja perinteiseen vaikuttamiseen suuntautunutta verrattuna sekä aikaisempiin sukupolviin että muihin maihin. Nuorilla on korkea yhteiskunnallinen tietotaso, mutta paljon vähäisempi kiinnostus politiikkaa tai aktiivista kansalaistoimintaa kohtaan. On havahduttavaa, että kansainvälisen IEA Civics-tutkimuksen mukaan suomalaisnuoret osoittivat kaikista 28 vertailumaasta vähiten valmiutta sekä perinteiseen poliittiseen toimintaan että kansalaistottemattomuuden tapaiseen radikaaliin toimintaan.<sup>3</sup>

Päivi Harisen (2000) laadulliset tutkimushavainnot tiivistyvät toteamukseen, että nuoret kokevat tulleen ”valmiiseen maailmaan”. Havaintoa vahvistavat kyselytutkimuksista saadut tiedot. Instituutiot ja valtio nähdään staattisina voimina, joiden jatkuvuus ei edellytä aktiivista toimintaa ja joihin ei koeta voitavan

juuri vaikuttaa. Pahimmillaan syntyy fatalismin ja luottavaisuuden yhdistelmä. Hyvinvointiyhteiskuntaan, oikeusvaltioon ja demokratian toimivuuteen luotetaan, vaikka kiinnostusta politiikkaa kohtaan ja uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin on vähän. Tähän kohtaan poliittisissa asenteissa pitäisi kyetä vaikuttamaan. Elinvoimaiseen demokratiaan ei kuulu järjestelmän erehtymättömyyteen luottaminen, vaan kansalaisten valmius seurata mitä todella tapahtuu. Myös julkisen ja kollektiivisen toiminnan vieroksuminen lisää passiivisuutta: nuoret vaikuttavat mieluummin yksilöllisten valintojen kautta kuin yhteistoiminnallisesti ja organisoituen – mutta kokevat samalla yksilön vaikutusmahdollisuudet vähäisiksi tai olemattomiksi.

Parlamentaarisen järjestelmän kannalta erityinen ongelma on puolueiden alhainen arvostus nuorten keskuudessa. Kun myös puolueisiin kuuluvien nuorten osuus kaikista nuorista on laskenut erittäin pieneksi, tämä tarkoittaa yhä selvempää kuilua poliittisen eliitin ja nuorten välillä.<sup>4</sup> Mitään kapinamieltä tämä kokemus ei kuitenkaan nostata sen paremmin koulutettujen kuin kouluttamattomien, työllisten kuin työttömien tai hyvinvoivien kuin marginaalisiksi itsensä tuntevien nuorten keskuudessa. Nuoret luottavat valtioon, mutta eivät politiikkaan, puolueisiin tai poliittikkoihin – eivätkä näe suhdetta näiden välillä. Valtiota ajatellaan itseinäisenä koneistona, joka toimii omalla painollaan. Tällöin jää epäselväksi, kuinka nuoret voisivat tarvittaessa vaikuttaa sen toimintaan.

Nuorten poliittisten asenteiden ja moraalidemokraattisten ihanneiden välillä on huomattava kuilu. Moraalidemokraattisten ihanneiden mukainen aktiivinen kansalaisuus on paljon vahvempaa kuin vain äänestämiseen tyytyvä, yksityiseen elämäänsä ja omiin etuihinsa keskittyvä yksilöllisyys – joka individualistisessa ajassa toimii hallitsevana samaistumismallina nuorille. Aktiivista kansalaisuutta voi pitää itsessään arvokkaana osana hyvää elämää, mutta myös kapeampaan kansalaisuuteen tyytyvän edustuksellisen demokratian näkemyksen mukaan kansalaisvalppautta tarvitaan, jotteimme tulevaisuudessa olisi vapaita vain hallitsijoidemme armosta.

Yleisen passiivisuuden ohella huomiota kiinnittää nuorten jakautuminen. Asennetutkimukset ovat jo pitkään osoittaneet, että nuorison keskuudessa positiiviset asenteet, poliittinen aktiivisuus ja yleinen hyväosaisuus kasautuvat. Aktiivisimmat osallistuvat sekä perinteiseen että uusimuotoiseen politikointiin kansalaisjärjestöissä. Pääjoukosta ehkä jopa niukka enemmistö on ainakin jossain määrin kiinnostunut politiikasta, käy äänestämässä ja on mukana jonkinlaisessa järjestötoiminnassa (esim. liikuntaseurat tai opiskelijajärjestöt), mutta vastaavasti osa on jäänyt selvästi sekä perinteisen että vaihtoehdoisen poliittisen toiminnan ulkopuolelle (Nurmela & Pehkonen 2003, 60.) Kun äänestäneille nuorille politiikka ainakin juuri äänestämisen muodossa on melko luonteva osa heidän toimintaansa, äänestämättä jättäneet puhuvat politiikasta luotaantyöntävänä ja likaisena pelinä (mt., 11).

Poliittiseen kiinnostukseen, äänestysaktiivisuuteen ja yhteiskunnallisiin tietoihin ja taitoihin vaikuttavat esimerkiksi vanhempien ja oma koulutustaso, vanhempien tai oma työttömyys, vanhempien poliittinen kiinnostus ja aktiivisuus sekä vapaa-ajan harrastukset (esim. Kurikka 2000; Saarela 2001, 2002; Nurmi 2002.) Kun kotitausta vaikuttaa merkittävästi nuorten poliittiseen sosiaalistumiseen, valmiuksiin, mahdollisuuksiin ja yhteiskunnallisiin asenteisiin, on koulu käytännössä ainoa paikka, missä eroja voidaan yrittää systemaattisesti koko ikäluokan osalta lieventää: ”Koulun rooli voikin olla merkittävä nuoren poliittisessa sosialisatiossa varsinkin niiden nuorten kohdalla, joiden koti on poliittisesti passiivinen.” (Nurmi 2002, 87.)

## Yhteiskunnallinen kasvatus ja koulutuspolitiikka

Koulutusjärjestelmillä on ollut läpi historian jännitteinen funktio yhtäältä kulttuuriperinnön ja yhtenäisyyden säilyttäjinä eli yhteiskunnan uusintajina ja toisaalta muutokseen tähtävinä progressiivisina instituutioina. Koulu ei ole niinkään yhden hegemonian vallassa kuin kiistanalainen kamppailujen kohde. Tässä kamppailussa myös Suomessa koulu on toiminut sekä suomalaisen yhte-

näiskulttuurin vaalijana että monien demokraattisten vaatimusten kanavoijana viimeisen 100 vuoden aikana. Kamppailut näkyvät selvästi esimerkiksi koulutuksellisen tasa-arvon historiaa tarkasteltaessa (ks. Ahonen 2003).

Koulutuksen pääfunktioiden ristiveto heijastuu yhteiskunnalliseen kasvatukseen tavoitteellisena konfliktina. Koulukasvatuksen tehtäväksi säädetään sosiaalista nuoria kansalaisia yhteiskunnallisiin normeihin, mutta samalla halutaan edistää autonomiaa ja kriittistä ajattelua (ks. Davies 2001). Tämä jännite sosiaalistamisen ja kriittisyyden välillä on leimannut lukemattomia kasvatusfilosofisia ihanteita antiikista nykypäivään. Koulujärjestelmässä ratkaisijoita ovat viime kädessä opettajat, jotka joutuvat vaikeassa asemassaan tasapainottamaan keskenään vastakkaisia odotuksia. Opettajien työtodellisuus jää valitettavasti usein varjoon koulutustavoitteiden asettajilta.

#### *Opettajan valmiudet*

Opettajaa on tarkasteltava sekä vallan käyttäjänä että sen kohteena. Opettaja käyttää yhteiskunnallista valtaa tulkitsemalla ja toteuttamalla poliittisia tavoitteita. Hänen tehtävänsä on sosiaalistaa nuoria ja täten myös oikeuttaa heitä ympäröivä yhteiskunnallinen todellisuus. Toisaalta oppilaiden elämismaailmat, yhteiskunta ja valtiovalta sääntelevät opettajan työtä ja kaventavat hänen autonomiaansa vaikeasti tunnistettavain tavoin (esim. Vuorikoski 2003, 23–45).

Pyrkimys aktiiviseen kansalaisuuteen, jonka yhtenä edellytyksenä on kriittinen yhteiskunnallisten reunaehtojen analyysi, vaatii opettajan sosiaalistavan tehtävän sekä hänen työtään rajoittavien tekijöiden tarkastelua. Huomio kiinnittyy paitsi opettajan ja oppilaan välisen suhteen epätasa-arvoisuuteen myös opettajan asemaan hallintokoneistossa. Voidaanko opettajalta odottaa demokraattisten käytäntöjen edistämistä, kun hän sekä edustaa hallitsevaa valtaa että toimii samalla itse alistetussa asemassa? Koska koulu on osa yhteiskuntaa, demokraattikasvatuksenkin onnistumisen ehdot ulot-

tuvat kauas luokkahuoneen ulkopuolelle. Millaiset valmiudet valmistuvilla opettajilla on tilanteensa kohtaamiseen?

Hannu Simolan (1995, 1996) tutkimus on osoittanut, että suomalaista koulua ja opettajankoulutusta ovat 1960-luvun lopulta lähtien leimanneet tietyt toisiinsa kytkeytyvät prosessit, kuten yksilökeskeistyminen, tavoiterationaalistuminen, koulukontekstin katoaminen ja tieteenalaistuminen. Näistä demokraattikasvatuksen kannalta ehkä oleellisin on koulukontekstin katoaminen, joka tarkoittaa muun muassa koulun sosiaalis-historiallista instituutioluonnetta tarkastelevien opintojen, kuten koulutussosiologian, -historian ja -politiikan, katoamista opettajankoulutuksesta (Simola 1997). Koulu ja sen asema koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa näyttää tuleville opettajille kyseenalaistamattomana ja historiattomana eikä opettajankoulutuksen tarjoama ”opettamisen kartta” kerro heille ”juuri mitään heidän työnsä institutionaalisesta kontekstista” (Simola 1996, 248). Näin rakentuneesta opettajankoulutuksesta voi valmistua yhteiskunnallista asemaansa ja rooliaan huonosti tiedostavia opettajia, jotka eivät myöskään näe koulun sisäisten ja ulkoisten reunaehtojen vaikutuksia omaan maailmankuvaansa, oppilaidensa oppimistuloksiin ja muuhun elämään.

Opettajankoulutuksessa vallitsevalla valmiin maailman myytiltä voi olla yhteys tulevien opettajien asenteisiin. Luokanopettajiksi opiskelevien käsityksiä tutkinut Heli Soukka (2003) toteaa, että demokratia näyttää heille valmiina, itsestään selvänä ja kyseenalaistamattomana. Opiskelijoiden keskuudessa vallitsee oletus Suomen demokraattisuudesta ja haluttomuus arvioida vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä kriittisestä näkökulmasta. Myös aiemmin mainitun IEA Civics-tutkimuksen esikokeessa kysyttiin opettajien näkemyksiä yhteiskunnallisesta opetuksesta. Vain historian ja yhteiskuntaopin opettajat kokivat kysymykset relevanteiksi opetuksensa kannalta. (Suutarinen 2000a, 37.) Tutkimusten perusteella voi epäillä, ettei opettajankoulutus ole onnistunut ainakaan opettajien yhteiskuntatietoisuuden herättämisessä.<sup>5</sup> Kun sellaista syntyy, se on ilmeisesti opettajien omien harrastusten ja yksilöllisen mielenkiinnon ansiota.



Toivoa paremmasta on ehkä ilmassa. Simolan (1997) jatkokutkimus osoitti, että osa Suomen opettajankoulutuslaitoksista on 1990-luvun loppupuoliskolla kasvattanut koulukontekstia käsittelevien oppiaineiden osuutta. Samoihin aikoihin toteutetun opettajankoulutuksen arvioinnin loppuraportissa suositellaan koulutuksen yhteiskunnallisten kytkentöjen voimistamista ja yhteiskuntatieteitä osaksi kaikkien opettajaksi opiskelevien opetussuunnitelmia (Jussila & Saari 1999, 98–99). Korkeakoulujen tutkinnon uudistus tarjoaisi sopivan tilaisuuden suositusten toteuttamiseen. Tätä kirjoitettaessa jää kuitenkin nähtäväksi missä määrin ja millä tavoin tämä onnistuu – ja muistaako kukaan edellisellä vuosikymmenellä annettuja suosituksia ylhäältä ohjatun tutkinnon uudistuksen kiireessä. Aiheen tärkeyden ovat joka tapauksessa nostaneet esiin monet opettajankouluttajat (esim. Ahonen 2004; Suoranta 2003; Syrjäläinen & Värri 2004; Värri 2004).

#### *Kansalaiskasvatus koulutuspolitiikassa ja opetussuunnitelmissa*

Suomalaisten virkamiesten ja poliitikoiden keskuudessa on vasta viime aikoina kiinnitetty erityistä huomiota yhteiskunnalliseen kasvatukseen. Tämä selittyy osittain huolella edustuksellisen demokration tulevaisuudesta kasvavan passiivisuuden ja heikentyvien yhteisöllisten siteiden aikana sekä kansainvälistymisen ja globalisaation paineissa. Yhteiskunnallisen opetuksen kehittämisessä Suomi seuraa yleistä kansainvälistä suuntaa, sillä *citizenship*- tai *civic education*-nimikkeillä tunnettuja oppiaineita on viime aikoina korostettu sekä yksittäisissä valtioissa (esim. Iso-Britannia, Venäjä) että kansainvälisten organisaatioiden tasolla (esim. EU, UNESCO, Euroopan Neuvosto).<sup>6</sup>

Demokratiakasvatuksen suosio johtuu mittavista poliittisista ja yhteiskunnallisista muuttoksista. Reaalisosialististen järjestelmien purkautuminen käynnisti uusia demokratisoitumisprosesseja ja teki edustuksellisesta liberaalista demokratiasta hallitsevan poliittisen ideologian. Demokratian rakentaminen velvoittaa koulutusjärjestelmiä paneutumaan kansalaisten demokraattisten valmiuk-

sien tukemiseen. Samanaikaisesti länsimaissa on huolestuttu alhaisista äänestysprosentteista, joihin toivotaan voitavan vaikuttaa koulutuksellisin keinoin. Epävakaina aikoina arvioidaan uudelleen koulutuksen yhteiskunnallisia ja poliittisia tavoitteita – poliitikkojen ja asiantuntijoiden päät kääntyvät kohti koulua. (Naval ym. 2002.)

Suomessa aktiiviseen kansalaisuuteen tähdätään hallituksen käynnistämässä Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmassa. Ohjelman tavoitteet asettavat vaatimuksia koulujen toiminnalle: ”Koulu ja oppilaitokset tukevat kasvua aktiiviseen ja demokraattiseen kansalaisuuteen elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti. Suomen kansalaisuuden ohella kasvatuksessa tulee ottaa huomioon EU:n kansalaisuus ja maailmankansalaisuus.” Politiikkaohjelman taustalla on käsitys demokratiasta sekä edustuksellisenä instituutiona että suoran vaikuttamisen väylänä. Näin ollen ”tavoitteena on vahvaan osallistumiseen perustuva demokratia, jossa kansalaisilla ja kansalaisryhmillä on käytössään useita tapoja tulla kuulluksi, osallistua ja vaikuttaa”. Oppilaitoksia kehoitetaan tarjoamaan arkipäivän osallisuutta, vahvistamaan nuorten yhteiskunnallista tietopohjaa ja tietämystä vaalijärjestelmästä ja vaikuttamismuodoista paikallisella, kansallisella, eurooppalaisella ja globaalilla tasolla. (Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma 2004.)

Hallituksen politiikkaohjelma ei kuitenkaan anna konkreettisia ohjeita aktiivisen kansalaisuuden edistämiseksi kouluissa eikä esitä vaihtoehtoja sen paikalle opetussuunnitelmissa. Ilmeisesti poliitikot olettavat opetussuunnitelman venyvän loputtomiin ja luottavat kouluväen kykyihin hallita yhä uusia aihekokonaisuuksia entisiä sisältöjä supistamatta. On liian aikaista sanoa miten hallituksen asettamat päämäärät tulevat näkymään, sillä väljästi määritetyt tavoitteet saavat käytännön tasolla erilaisia toteuttamismuotoja. Kaiken lisäksi seuraavan vuosikymmenen koulujen toimintaa ohjaavat perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet valmistuivat jo ennen politiikkaohjelman julkistamista, joten viime mainittu ei ehtinyt vaikuttaa yleissivistävän koulun tärkeimpään ohjausinstrumenttiin. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaoh-



jelman jatkeeksi on kuitenkin muodostunut hanke aktiivisen kansalaisuuden viemiseksi osaksi opettajien alku- ja täydennyskoulutusta.<sup>7</sup>

Koulun pysyvimpiin piirteisiin kuuluu tiedon ja toiminnan ajonejakaisuus, mikä asettaa liiankin vahvasti puitteet myös yhteiskunnallisten aiheiden käsittelylle. Yhteiskuntatietoutta opetetaan systemaattisimmin yhteiskuntaopissa, mutta aihe koskettaa laajasti monia muitakin oppiaineita ja oppilaiden kokemusmaailmaa. Ongelmana on jo se, että varsinaisten yhteiskunnallisten aineiden osuus Suomen opetussuunnitelmissa on kansainvälisesti tarkastellen vaatimaton – joskin opetussuunnitelmien ja -ajonejakojen vertaileminen on aina hankalaa (Suutarinen 2000a, 36; Löfström 2002, 91). Yhteiskunnallisen osaamisen sijaan Suomessa korostetaan usein kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetusta talouselämän ja kansainvälisen kilpailukyvyn vuoksi.

Alaa ovat pikemminkin vallanneet yksilöihin keskittyvät oppiaineet. Esimerkiksi yksilötasolla liikkuva terveystieto levitettiin yhteiseksi oppiaineeksi koko yleissivistävään koulutukseen. Ammatillisessa opetuksessa yhteiskuntatieto vähennettiin yhteen opintoviikkoon. Lukiossa tutustuminen yhteiskuntatieteisiin jää yhden yhteiskuntaopin yhteisen kurssin varaan, joka sekin on perinteisesti käsitellyt pikemmin valtion hallintojärjestelmää kuin antanut vallan moninaisuutta valaisevan kuvan yhteiskunnasta ja vaikuttamisesta. Vain harvoissa kouluissa tarjotaan laajasti yhteiskuntaopin syventäviä kursseja ja esimerkiksi sosiologian koulukohtaiset kurssit ovat perin harvinaisia, politiikan tutkimuksesta ja sosiaali- tai kulttuuriantropologiasta puhumattakaan. Yksilöä tutkivasta psykologiasta sen sijaan tuli uusimman tuntijaon myötä kaikille lukiolaisille pakollinen oppiaine.

Yhtenä uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) päätavoitteena on tarjota valmiudet kehittää osallistuvana kansalaisena demokraattista yhteiskuntaa. Tästä huolimatta nuorten osallistuminen rajoitetaan yhteisten asioiden hoitoon omassa kouluyhteisössä ja paikallisyhteisössä (mt., 40). Vuosiluokille 1–4 tarkoitettu uudistettu ympäristö- ja luonnontietokokonaisuus ei

enää edes nimellisesti sisällä kansalaistaito-osuutta.<sup>8</sup> Omana oppiaineenaan aktiivisen kansalaisuuden teemat tulevat mukaan vasta kuudennella vuosiluokalla yhteiskuntaopissa ja ennen sitä vain läpäisyperiaatteella muutamissa muissa aineissa.

Ongelmallista on, että yhteiskunnallista kasvatusta tarjotaan varsinaisesti vasta äänestysikää lähestyville nuorille. Jos aktiiviseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi kasvaminen on elinikäinen prosessi, miksi sitä ei aloiteta peruskoulun alemmilla luokilla? Taustalla voi olla virheellinen oletamus lasten kykenemättömyydestä ymmärtää poliittisia käsitteitä ja prosesseja. Jan Löfström (2002, 118) viittaa brittiläiseen tutkimukseen, jonka mukaan jo esikouluikäiset lapset ymmärsivät leikin avulla työhön yhteiskunnallisena instituutiona liittyviä asioita. Nykymuodossaan alaluokkien kansalaiskasvatus on kuitenkin keskittynyt hyvään käytökseen ja totelevaisuuteen.

Opetussuunnitelmissa demokratiakasvatus esiintyy pääasiassa aihekokonaisuuden asemassa. Niin sanottujen eheyttävien tai läpäisevien aihekokonaisuuksien status on kuitenkin ongelmallinen (vrt. Garrant 2000). Yksikään opettaja ei ole suoraan vastuussa aihekokonaisuudesta, jolloin eri oppiaineissa voi helposti esiintyä epä johdonmukaisuutta ja hyvin tavallisesti välinpitämättömyyttä.

Uuteen opetussuunnitelmaan sisältyy seitsemän aihekokonaisuutta, joista yksi on ”Osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden” kokonaisuus. Aktiivisen kansalaisuuden ja yrittäjyyden nähdään näin nivoutuvan toisiinsa. Aihekokonaisuuden päämääränä on ”auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 40). Yrittäjyyskasvatuksen merkitys on selvästi kasvussa, minkä yhtenä osoituksena voidaan pitää hallituksen Yrittäjyyden politiikkaohjelmaa (2004) ja siihen liittyviä opetusministeriön Yrittäjyyskasvatuksen linjauksia ja toimenpideohjelmaa (2004). On kiinnostavaa, ettei opetusministeriön tasolla ole vastaavaa ohjelmaa kansalaisvaikuttamisesta.

Yrittäjyyskasvatuksen liittäminen aktiiviseen kansalaisuuteen viestii kansalaisuuden kiinnittämisestä enenevässä määrin talouteen ja markkinoihin. Michael Applen mukaan uusliberalistinen koulutuspolitiikka tulkitsee demokratian ensisijaisesti taloudellisena käsitteenä, joka nojaa uskoon markkinoiden kaikkivoipaisuudesta (Apple 1998, 184; myös Kivirauma 2001; Hilpelä 2001). Nykyään kansalaisyhteiskunnan merkitystä usein korostetaan sosiaalisen pääoman näkökulmasta ja painotetaan sen tärkeyttä taloudellisen kasvun kannalta (myös Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmassa).

Demokratia-käsitteen taloudellistamisen vaarana on kansalaisuuden pelkistäminen kuluttajuuteen, työntekoon ja yrittäjyyteen. Näitä saattaa yhdistää individualistisuus, hyötykeskeisyys ja epäpoliittisuus. Yhtenä esimerkkinä on yrittäjyyskasvatukselle ominainen yksilöpsykologinen lähestymistapa, yrittäjä ”oman onnensa seppänä”, joka häivyttää näkyvistä rakenteelliset valtasuhteet sekä yhteiskuntaluokkaan ja sukupuoleen liittyvät erot. Pitemmän päälle yksilöpsykologisuus myös hajottaa yhteiskunnan tarvitsemaa solidaarisuutta. (Komulainen 2004, 544–546.)

Yllä on kuvattu useita koulutuspoliittisia jännitteitä, joiden riskiveto siirtää pahimmassa tapauksessa demokratiakasvatuksen marginaaliin. Kouluilta ja opettajilta odotetaan valmiutta rohkaista oppilaita aktiiviseen toimintaan, mutta samalla tiukennetaan kansallista ja kansainvälistä normilähtöistä arviointia. Poliitiikkaohjelmassa korostetaan demokratiakasvatuksen tärkeyttä ja elinikäistä luonnetta, mutta yhteiskunnallinen oppiminen aloitetaan systemaattisemmin vasta yläluokilla, se vaihtelee suuresti koulumuodosta ja koulusta toiseen ja on lopultakin melko marginaalisessa asemassa. Nuorten vaikuttamistavoille asetetaan jo varhaisessa vaiheessa rajoja. Tämä saattaa vaimentaa nuorten toimintahalukkuutta, jos he eivät pidä perinteistä politiikkaa mielekkäänä. Radikaalimpaa demokratiakasvatusta kohti voidaan edetä vain tarkastelemalla kriittisesti nykyisen koulun käytäntöjä.

## Demokratiakasvatuksen muotoja

Koulutuspolitiikassa vaikuttavat jännitteet voivat johtaa suureinkin skeptisyyteen yhteiskunnallista kasvatusta kohtaan. Koulukriitikot ovat pitäneet koulua yhtenä ideologisena valtiokoneistona (Althusser 1984) sekä symbolisen väkivallan (Bourdieu & Passeron 1977) ja monenlaisen konkreettisen väkivallan tuottajana sekä valtahierarkioiden ja -instituutioiden vastustuksen hengessä vaatineet koko koulujärjestelmän purkamista (esim. Illich 1972; Harber 2004).

Kriittisimmistä näkökulmista katsellen on turhaa pohtia koulun myönteisiä mahdollisuuksia demokratiakasvatuksessa. Oletuksena on, ettei koulu valtiollisena instituutiona voi tehdä muuta kuin oikeuttaa vallitsevia valtasuhteita. Tässä tapauksessa puhe kriittisestä kansalaiskasvatuksesta on näennäistä – kansalaiskasvatusta ja poliittista sosialisatiota koulu toki toteuttaa, mutta vain sopeuttavassa muodossa.

Kritiikki oli voimakkaimmillaan 1960- ja 70-luvun taitteessa, jolloin myös Paulo Freire totesi *Sorrettujen pedagogiikassa*, miten valtiollisen koulutuksen uudistaminen yhteiskuntakriittisesti on miltei mahdotonta – mahdollisia ovat sen sijaan yksittäiset kriittiset kasvatushankkeet (Freire 2005, 56). Myös monet myöhemmät kriittisen pedagogiikan teoreetikot ovat tarkastelleet kriittisen kasvatuksen mahdollisuuksia koulujärjestelmän ulkopuolella (esim. Giroux 1992; McLaren 1995; Giroux ym. 1997). Oma lähtökohdamme seuraavissa ehdotuksissa kuitenkin on, että demokratian puolesta voidaan toimia sekä formaalin että informaalin kasvatuksen alueella. Olennaista on koulun avaaminen rikkaalle vuorovaiikutukselle ulkopuolisen yhteiskunnan kanssa.

### *Kasvatuksen ulottuvuudet*

Kasvatuksen vaikutuksia jäsenettäessä on myös demokratiakasvatuksessa käytetty pedagogisessa kirjallisuudessa tyypillistä jakoa tietoihin ja ymmärrykseen, taitoihin ja valmiuksiin sekä asenteisiin ja arvoihin (esim. DFES 2004, 9–10).

Ensinnäkin demokratiakasvatus kartuttaa oppilaiden tietoja muun muassa ymmärryksellä demokratiasta, vallasta ja politiikasta historiallisesti muuttuvina, moniulotteisina ilmiöinä. Se tutustuttaa sekä valtioon hallinto- ja oikeusjärjestelmän että yhteiskuntaan poliittisen, sosiaalisen ja kulttuurisen vallan rakenteina. Toisekseen siihen kuuluu aktiiviselle toiminnalle olennaisten taitojen oppimista. Näistä keskeisiä ovat ainakin kriittinen ajattelu, argumentointitaito ja kyky käydä dialogia eroavien näkemysten välillä. Lisäksi yhteiskunnallisen viestinnän tulkintataidoista ja yleisistä kommunikaatitaidoista on tullut yhä keskeisempiä media-pitoisessa nyky-yhteiskunnassa.

Tiivistäen voi sanoa, että tiedollisen ja taidollisen opetuksen tavoitteena on kehittää sekä *politisoimisen* että *politikoimisen* kykyjä. Politisoiminen tarkoittaa valmiutta ottaa poliittinen näkökulma asioihin ja havaita politiikan läsnäolo sielläkin missä siitä ei avoimesti puhuta. Politikoiminen viittaa kykyyn toimia tehokkaasti, argumentoida menestyksekkäästi, organisoitua yhdessä muiden kanssa sekä löytää sopivia vaikuttamisen keinoja ja kanavia.

Kolmanneksi kasvatus on sidottu käytännölliseen kokemukseen. Kokemus toiminnasta synnyttää asenteita ja muokkaa arvostuksia. On tärkeää ymmärtää millaisia tottumuksia ja arvosidonnaisia viestejä välitetään ääneen lausumattoman koulueetoksen kautta.<sup>9</sup> Demokraattiset tietotaidot tulevat merkityksellisiksi vasta toiminnassa, joten koulu voisi avata ensimmäisen areenan osallistua yhteisten asioiden hoitamiseen. Tutkimuksista voi päätellä, että suomalainen koulu onnistuu tarjoamaan tietoja ja osin jopa taitoja, mutta ei kannusta toimimaan.

Näihin pedagogisiin ulottuvuuksiin suhteuttaen esitämme seuraavassa koosteen demokratiakasvatuksen muodoista kolmen toiminnallisen tason kautta: kouluopetuksen sisällöt (koulun tiedonkäsitys), kouluyhteisön demokraattisuus (koulueetos) ja toiminta kansalaisyhteiskunnassa (koulun avautuminen ulospäin). (Vrt. DfES 2004, II–12.)

## Koulun demokratiakasvatuksen sisällöt

Edellä todettiin, että yhteiskunnalliset aiheet ovat määrällisesti heikosti edustettuina suomalaisessa koulussa. Huomiota on kiinnitettävä myös laadullisesti koulun tiedonkäsitykseen eli siihen, millä tavoin yhteiskuntaa koskevaa tietoa välitetään. Koulun tiedonkäsitys ratkaistaan viime kädessä käytännön opetustilanteissa, mutta merkittävällä tavalla sitä rakentavat opetus suunnitelmien lisäksi etenkin oppikirjat ja arviointimenetelmät.

Hyvän kuvan esimerkiksi yhteiskuntaopin 9. luokan oppikirjojen sisällöstä politiikan ja demokratian alueella antaa Arja Virran tutkimus (2000). Kansalaisen velvollisuuksista ja oikeuksista puhutaan pääasiassa luettelomaisesti eivätkä oppikirjat arvioi perusoikeuksien toteutumista Suomessa. Vaikeita ja ajankohtaisia sosiaalisia ongelmia käsitellään korostetun varovaisesti tai ne sivuutetaan. Kirjoissa ei käsitellä sosiaalista ja taloudellista eriarvoisuutta, sukupuolisuutta tai yhteiskunnallista syrjäytymistä. Oppikirjat saattavat näin antaa harhaanjohtavan kuvan yhteiskunnallisesta tasavasta. Ne eivät ainakaan heijasta todellista tilannetta, jossa samassa luokahuoneessa istuu eri yhteiskuntaluokkiin kuuluvien perheiden lapsia erilaisine kokemusmaailmoineen.

Oppikirjojen lähestymistapa on enimmäkseen instituutiokeskeinen. Poliitikasta puhutaan epäpoliittisella tavalla häivyttämällä näkyvistä eturyhmien valtakamppailut ja niiden merkitys politiikan muokkaajina. Nykypäivälle ominaista politiikan kaupallistumista ja talouseliittien kasvavaa poliittista vaikutusvaltaa ei yleensä mainita. Demokratia ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset rakenteet tarjotaan annettuina, saavutettuina ja niihin yksinkertaisesti sovelletaan. Juuri staattinen kuva yhteiskunnasta vahvistaa nuorten käsitystä maailmasta ”valmiina” ja muuttumattomana. (Vastaavia havaintoja oppikirjoista tekee myös Suutarinen 2000b.)

Arvioinnin keskeisyys ja sen keskittyminen tietosisältöihin vaikuttavat samaan suuntaan. Koulumenestyksen avaimena on aina ollut tehokas tietokokonaisuuksien sisäistäminen. Tämän ei tietenkään tarvitse olla ristiriidassa demokratiakasvatuksen kanssa, mutta

käytännössä näin voi käydä, jos rajallista aikaa käytetään laajojen tietosisältöjen pinnalliseen opetteluun. Tällöin kaikelle muulle – keskustelulle, toiminnalle – jää vähemmän aikaa. Arviointitavat myös ohjaavat usein valmiin tiedon toistamiseen eivätkä kyseenalaistamiseen ja syventämiseen. Opetussuunnitelmat puolestaan esittävät opiskeltavat asiat aihe- ja käsitelistauksina ikään kuin niitä koskeva tieto olisi selvää ja ristiriidatonta. Erityistä pyrkimystä yhteiskunnallisten ilmiöiden ja tiedon problematisoimiseen opetussuunnitelmissa ei näy.

Valmiin tiedon sijasta olisi havahduttavampaa päästää näkyville sekä yhteiskunnan että sitä koskevan tiedon kiistanalaisuus ja muuttuvuus. Tätä korostaen Freire (2005) puolusti kasvatuksessa *problematisoivaa* asennetta, joka kannustaa opiskelijoita kyseenalaistamaan vallitsevan todellisuuden ja sitä koskevat kuvaukset. Opiskelijat voivat yhdessä opettajan kanssa asettaa oman elämänsä ja ympäröivän yhteiskunnan ongelmiksi, joita tulee käsitellä – sen sijaan, että ne kohdataan valmiina tietona, jota sisäistetään. Problematisoiva asenne on vastakohta *tallettavalle* kasvatukselle, jossa oppilailta on vain vastaanottava ja sopeutuva asema. (Freire 2005, 75–93; Tomperi 2005, 27–28.)

On selvää, että valtiollisten järjestelmien, lainsäädännön ja hallinnon peruspiirteiden oppiminen on osa demokratian opiskelua. Tästä huolimatta nykyisissä oppisisällöissä ja oppikirjoissa jää valitettavan vähän tilaa yhteiskunnan toimintaa ja vallankäyttöä kuvaaville dynaamisemmille käsitteille tai aihealueille: valta ja vastarinta, yhteisöllisyys ja vuorovaikutus, kollektiivinen toiminta ja kansalaisliikkeet, poliittiset ihanteet ja utopiat, historialliset ristiriidat ja kamppailut, yhteiskunnalliset konfliktit, eriarvoisuus ja erot, kuten sukupuolierot, sosiaaliset tai taloudelliset erot. (Vrt. myös Löfström 2001, 20–51; Löfström 2002, 113–126.)

Kuten Henry Giroux (esim. 1988; 1997) on tiivistänyt, koulun on opittava käyttämään sekä kritiikin että toivon kieltä. Ellei ongelmia käsitellä, ei synny käsitystä, että yhteiskunta on keskeneräinen ja kaukana ihanteellisesta. Toisaalta vallitsevan tilanteen ja omien vähäisiltä näyttävien vaikutusmahdollisuuksien ristiriita voi

lannistaa ja synnyttää voimattomuutta – sitä enemmän mitä pienempiä oppilaat ovat. Siihen on vastattava kannustamalla heitä uskomaan ihanteisiinsa ja kehittelemään utopioita. Oppilaat voivat huomata, ettei yhteiskunta ole jossain muualla: se muotoutuu arjessa, jonka ihmiset jakavat keskenään, joten jokaisella on mahdollisuuksia vaikuttaa siihen.

Syrjäytyminen, eriarvoisuus, köyhyys, kärsimys, rasismi, väkivalta, luonnon tuhoutuminen ja muut kielteiset ilmiöt ovat erottamattomasti osa yhteiskuntaamme. Opetukselta voi edellyttää sekä näiden ilmiöiden avointa käsittelemistä että opettajan selvää normatiivista kannanottoa sellaisen toiminnan puolesta, joka vastustaa niitä. Opettajan on toimittava moraalisenä esimerkkinä, ettei esimerkiksi syrjintää, nimittelyä, henkistä ja fyysistä alistamista tai muita väkivallan muotoja koulussa sallita. Aivan yhtä päättäväisesti hän voi ottaa kantaa vastaavia väkivallan yhteiskunnallisia ilmenemismuotoja vastaan.

Selkeille moraalisille kannanotoille olisi usein sekä opettajan henkilökohtaisen etiikan että opetussuunnitelmien ja lakien tuki, joten opettajat voisivat luottaa arviointikykyensä ja esittää kantansa suoraan, silloin kun se on paikallaan. Opettajalle asettuva ammattieettinen vaatimus edistää oikeudenmukaisuutta, ihmisoikeuksia ja väkivallattomuutta ei ole irrotettavissa yhteiskunnallisista näkemyksistä, joten poliittisille kannanotoille on koulussa perusteltu paikansa. Niiden ilmaiseminen ei ole aina helppoa. Siitä pitää huolen opettajakunnan näennäisen epäpoliittisuuden perinne ja varovainen koulukulttuuri, johon opettajat työssään sosiaalistuvat. Yhteiskunnallisessa kasvatuksessa opettajan antaman mallin merkitys on suurempi kuin monilla muilla aihealueilla, joten ei ole syytä suhtautua ylivarovaisesti omakohtaiseen yhteiskunnalliseen ajatteluun ja toimintaan.

### *Demokraattinen yhteisöllisyys koulussa*

Yhteiskunnallisen elämän jatkumiselle ja edistymiselle välttämättömien asenteiden ja valmiuksien kehittyminen nuorena ihmisessä ei

tapahdu uskomusten, tunteiden ja tiedon suorana siirtämisenä häneen. Se toteutuu ympäristön välillisen vaikutuksen kautta. [...] Ympäristö on vaikutuksiltaan aidosti kasvattava silloin kun yksilö osallistuu johonkin yhteiseen käytäntöön. Tekemällä oman osuutensa kyseisessä käytännössä yksilö käsittää sitä määrittävän tarkoituksiperän, perehtyy sille ominaisiin menetelmiin ja sisältöihin, hankkii tarvittavia taitoja ja suodattaa itseensä sitä elävöittävän hengen. (Dewey 1966, 22.)

Kasvatusfilosofi John Deweyn kaunopuheisuus tarkoittaa yksinkertaisesti, että demokraattisia valmiuksia opitaan osallistumalla demokraattisiin käytäntöihin. On olennaista, millaisen kuvan vaikuttamisesta ja yhteisöllisyydestä koulu antaa yhteisönä eli Deweyn sanoin pienoisyyhteiskuntana. Haasteena olisi kehittää ”yhteistyön koulu”, joka ylittää perinteisen ”kurin koulun” ja markkinayhteiskunnan yksilökeskeisen ”kilpailun koulun” antidemokraattiset periaatteet (Suoranta 2003, 138).

Suomalaisen kouludemokratian historiaa tutkinut Paavo Kärenlampi (1999) tulkitsee kouludemokratian työpaikkademokratian kaltaiseksi lähidemokratian muodoksi, joka tarjoaa jokaiselle tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa yhteisön päätöksentekoon. Suomalainen kouludemokratia huipentui vuosina 1973–74 ainutlaatuisen innovaatioon – ristiinäänestykseen, joka antoi oppilaille koulujen enemmistönä merkittävän vallankäyttömahdollisuuden. (Mt., 9–10, 238.) Ristiinäänestyksessä kukin opettaja ja oppilas sai äänestää yhtä oppilasehdokasta ja yhtä opettajaehdokasta. Opettajat menettivät oikeutensa valita itse omat edustajansa. Toisaalta oppilaat eivät koskaan saavuttaneet varsinaista ylivaltaa, koska rehtori säilytti asemansa pedagogisena ja hallinnollisena johtajana sekä kouluneuvoston esittelijänä. Käytännössä opettajatkaan eivät menettäneet arvoaltaansa. (Mt., 238–239.)

Demokratiakokeilut 1960- ja 1970-luvuilla käynnistyivät aktiivisen opiskelijaliikkeen seurauksena ja saivat kannatusta hallinnossa ja poliittisissa puolueissa. Julkilausuttu tavoite oli tasa-arvoisemman ja oikeudenmukaisemman maailman rakentaminen, yhteiskunnalliseen muutokseen tähtääminen koulujen kautta. Voi miet-

tiä, mitä merkitsee, että aktiivinen toiminta lähti liikkeelle ruohonjuuritasolta, opiskelijoista itsestään. Nykyistä demokratiakasvatusta käynnistetään viranomaisten taholta. Voiko demokratiakasvatus viranomaisten projektina saada vastakaikua oppilaiden keskuudessa? Aktiivisuuteen kannustamisen päämäärä on joka tapauksessa sama kuin 1970-luvulla. Kuten Kärenlampi (1999, 242) itse toteaa, ”kouluneuvostojärjestelmä kuului osana koulun yhteiskunnalliseen kasvatukseen, jonka tarkoituksena oli kehittää oppilaita toimimaan kansanvaltaisessa yhteiskunnassa ja kantamaan vastuuta päätöksentekijöinä”.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu korrelaatio koulun osallistumismahdollisuuksien ja nuorten yhteiskunnallisen aktiivisuuden välillä (Hahn 1998). Onkin osuvaa, että poliittisesti passiiviset suomalaisnuoret kokivat myös vaikutusmahdollisuutensa koulussa kovin vähäisiksi. Ero esimerkiksi toisiin Pohjoismaihin oli selvä. (Suutarinen 2002, 52–55.) Suomessa kouludemokratiakokeilut jäivät kaikesta huolimatta lyhytikäisiksi ja katosivat jälkiä jättämättä. Oppilaskuntatoiminta on jo pitkään ollut vähäistä ja oppilaskunnan mahdollisuudet vaikuttaa koulun hallintoon heikot. (Vrt. Ahonen 2000; 2004, 103–104.) Kehitys on ollut vastakkainen esimerkiksi verrattuna Ruotsiin, missä oppilaiden kokemus vaikutusmahdollisuuksistaan on pitkäikäisten tutkimusten mukaan vahvistunut 1960-luvun lopulta vuoteen 2000 (Ekholm 2004). Oppilaskuntatoiminnan loppumisen lisäksi luokattomuuteen siirtyminen on esimerkki individualistisen ajanhengen mukaisesta muutoksesta, joka lisäsi yksilöllistä valinnanvaraa mutta samalla heikensi yhteisöllisyyttä ja oppilaiden mahdollisuuksia kollektiiviseen toimintaan.

Koulu-uudistusten tutkijat ovat todenneet, että ilman oppilaiden osallisuutta hallinnollisissa prosesseissa uudistusten pedagogi-  
nenkin arvo heikkenee merkittävästi (esim. Sarason 1982; Fullan 1991, 170–190; Louis 2004, 82–83). Kriittisen pedagogiikan ja demokratiakasvatuksen piirissä asiaa ei ole katsottu koulureformien näkökulmasta vaan eettis-poliittisena kysymyksenä: opiskelijoiden on yhteisön jäsenenä saatava osallistua vallankäyttöön, muuten

käytäntö on eettisesti kielteisellä tavalla autoritaarinen ja autoritaarisia asenteita uusintava. Koulu on yleensä ensimmäinen julkinen laitos, jonka lapset itsenäisinä yksilöinä kohtaavat, joten sen autoritaarinen luonne sointuu huonosti yhteen julkisyhteiskunnan oletetun demokraattisuuden kanssa.

Kouluyhteisön osallistuva demokratia voisi edistää myös vähemmistöjen äänen kuuluvuutta. Perinteinen yhtenäiskoulu on yrittänyt olla sokea oppilaiden taustalle, mutta juuri siksi se on monesti kyvytön arvostamaan kaikkia oppilaita yhtäläisesti. Jos koulu ei kykene havaitsemaan eroja, se kohtelee kaikkia keskiluokkaisina, identiteetiltään suomalaisina ja suomenkielisinä, luterilaisina valtakulttuurin edustajina. Vähemmistöjen ja erilaisuuden näkyvyys edellyttää, että yhteisö toimii yhteisöllisesti – eli näkyväksi ja kuuluksi tulemiselle on tilaisuuksia. Toimiva kouludemokratia on parhaimmillaan näiden tilaisuuksien jatkuvaa luomista koulun arkeen.

On tärkeää oivaltaa, että demokraattinen yhteisö on rikkonaista yhteisöä kyvykkäämpi käsittelemään konflikteja. Yhteisissä keskusteluissa kiteytyvien arvojen ja päätösten ei tarvitse olla näennäisen harmonisesti kaikkien kanta. Myös eriävän mielipiteen pitää jäädä pöytäkirjaan, jottei demokratiasta tule enemmistön diktatuuria. Demokraattisen toimintakulttuurin yhtenä vahvuutena on mahdollisuus käsitellä konflikteja ja jopa säilyttää ne ilman väkivallan uhkaa. Yhteisödemokratia ei tarkoita harmoniaa vaan eturistiriitojen tunnustamista ja tarpeellista sovittelua. (Davies 2004, 183–224.)

Koulua voidaan kehittää osallisuusyhteisön suuntaan monin tavoin. Kattavin muoto on koulukäytäntöjen demokratisoiminen niin koulun hallinnossa kuin opetuksen arjessa. Oppilaiden osallisuus koulun johtokunnassa sekä oppilaskuntatoiminta, joka tarjoaa todellista valtaa juoma- ja makeisautomaattien ylläpidon oheen, on tärkein avaus. Se tarkoittaa esimerkiksi keskustelua, joka ulottuu koulun hankkeista, säännöistä, arvoperustasta ja ihmiskäsityksestä opetus suunnitelman rakentamiseen ja kurssitarjontaan. Opettajakohtaisesti kuullaan oppilaita kurssien sisällöstä ja etenemisestä päätettäessä.

Oppilaiden mahdollisuuksien lisääminen voi edetä pienin askelin. Opetuksen sisällöstä ja muodoista käytävä keskustelu ei tarkoita, että opettaja luovuttaa pois auktoriteettinsa. Se edellyttää vain suhtautumista oppilaisiin kuuntelemisen arvoisina yhteisön jäseninä – kansatoimijoina eli subjekteina eikä opetuksen kohteina, objekteina. Jokainen opettaja voi kuunnella oppilaidensa intressejä, huolia ja kokemuksia siten, että antaa heille mahdollisuuden vaikuttaa opetuksen toteutumiseen. Pienetkin teot voivat olla merkittäviä.

On kuitenkin pidettävä huolta, ettei kaikki jää vain eleeksi. Näennäisesti avoin puhekuluttuuri ja dialoginen asenne, joka ei kuitenkaan johda konkreettisiin seurauksiin, on tehokas tapa sammuttaa osallistumisen into. Demokraattisen oppimisen kannalta sitä parempia ovat jopa opettajien ja oppilaiden väliset avoimet konfliktit, joissa oppilaat nousevat yhdessä protestoimaan epäoikeudenmukaisina pitämiään toimintatapoja vastaan.

#### *Koulun avautuminen yhteiskuntaan*

Myöhäismodernin koulutuspolitiikan kohtalonkysymyksenä on pidetty järjestelmän kykyä avautua ulospäin ja toisaalta päästää ulkoinen todellisuus koulun sisälle: ”Oppimismahdollisuuksien ja oppimisen käsitteen laajentamisen ehdoton edellytys on, että muulle maailmalle mahdollistetaan pääsy oppilaitosten sisään ja vastavasti oppimisen käsite vapautetaan koulun ulkopuolelle.” (Rinne & Salmi 2000, 48, ks. myös 23–49.) Vaatimus osuu demokratiakasvatuksen ytimeen. Avoimuuden periaate on keskeinen demokratian idean kannalta, eikä koulu voi olla poikkeus – sen tulisi pikemmin näyttää esimerkkiä: kouluja voisi aiempaa enemmän kehittää paikallisyhteisöjen sosiaalisuutta rakentaviksi julkisiksi tiloiksi.

Mahdollisuuksia avautumiseen on rajattomasti, alkaen tavallisista vierailukäynneistä koulun ulkopuolelle tai vierailijoista, joille koulu avaa ovensa. Koulussa voidaan ottaa tavaksi järjestää kuu-kausittain ajankohtaisista yhteiskunnallisista aiheista paneeli, jo-



hon kutsutaan oppilaiden tentattavaksi keskustelijoita paikallisista yhteisöistä, järjestöistä, puoluetoimistoista tai kunnanvaltuustosta. Oppilaita voidaan kannustaa kokeilemaan aloitteiden tekemistä julkisilla foorumeilla, lähestymään kunnallisia tai valtiollisia päättäjiä ja virkamiehiä tai käyttämään mediajulkisuutta kanavanaan. Useissa kunnissa on käynnistetty koordinoituja vaikuttamishankkeita, kuten nuorisovaltuustoja tai nuorten parlamentteja, joihin yhteiskunnallista opetusta ja oppilaskuntatoimintaa voidaan yhdistää.<sup>10</sup>

Mittavampia kytkentöjä ovat myös erilaiset hankkeet, joita oppilaat voivat olla suunnittelemassa ja toteuttamassa (esim. Blom 2001). Näissä voidaan suuntautua joko koulun omiin käytäntöihin, lähiympäristöön tai laajempiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin instituutioihin. Esimerkkejä on helppo osoittaa:

- Kulutus-, ympäristö-, kulttuuri-, kansainvälisyys-, hyväntekeväisyys- ja muut vastaavat projektit koulussa.
- Toimiminen lähiympäristöön vaikuttaen, kuten osallistuminen ympäristösuunnitteluun tai vapaaehtoistoimintaan lähiseudun kohteissa.
- Kumppanuusprojektit kansallisesti tai kansainvälisesti valittujen kumppanien kanssa (kansalaisjärjestöt, nuorisotoimi, ystävyyskoulut, kehitysyhteistyö jne.).<sup>11</sup>

Demokraattisen oppimisen kannalta on tällöin tärkeää antaa oppilaille valtaa neuvotella ja päättää siitä, mitä hankkeiden kohteeksi valitaan ja millaisia tavoitteita asetetaan. Tällöin he joutuvat käyttämään poliittisia valmiuksiaan: hankkimaan tietoa ja syventämään ymmärrystään yhteiskunnallisista ongelmista, keskustelemaan arvostuksistaan ja niiden arvojärjestyksestä, pohtimaan ihanteiden ja realismin suhdetta.

Kuten koulun sisäinen demokratisoiminen myös yhteiset hankkeet voivat edetä pienin askelin. Hankkeiden ei tarvitse olla kattavia tai monimutkaisia. Kasvatustilafilosofi Nel Noddingsin ajatukset *välittämiseen* pyrkivästä kasvatuksesta osoittavat, miten yksinkertaisista asioista on monesti kysymys vaikkapa perusasteen ala-

luokilla. Noddingsin mukaan kaiken kansalais- ja moraalikasvatuksen perusta on suuntautumisessa toisia kohtaan välittävällä, huolenpidon määrittämällä asenteella (Noddings 1992). Asennetta ilmentävät paitsi arkiset tavat myös esimerkiksi yhteiset säännöt, jotka on kollektiivisesti sovittu ja joita kunnioittaessaan kukin yhteisön jäsen ilmaisee samalla kunnioitusta toisia kohtaan. Samoin voi ajatella projekteista, joiden päämääränä on yhteinen huolenpito koulusta, yhteisöstä, lähiympäristöstä tai luonnosta. Toiminta ei vaadi oppilailta tiettyä ikää eikä sille ole muitakaan kynnyksiä oppilaissa itsessään. Kynnyksinä ovat sen sijaan koulun ilmapiiri ja rutiinit, aikataulut, tuntijaot sekä rehtorien ja opettajien kyky yhteistoimintaan oppilaiden ja toistensa kanssa.

Olemme tarkastelleet demokratiakasvatusta koulun näkökulmasta, mutta lopuksi kannattaa ajatella myös koulukriitikoiden sanaa. Oppiminen on usein paitsi motivoivampaa myös demokraattisempaa koulun ulkopuolella. Muodollisen järjestelmän ulkopuolisella alueella on osuvasti samansuuntaista merkitystä kansalaisvaikuttamisessakin. Epäformaalin oppimisen tavoin myös epäformaali ja epäkonventionaalinen politiikka on joidenkin nykynuorten elämässä perinteistä parlamentaarista politiikkaa innostavampaa, avoimempaa, luovempaa – ja poliittisempaa.

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta yhteiskunnallinen oppiminen tapahtuu parhaiten siellä, missä toiminta on todellista ja todellisten olosuhteiden motivoimaa. Demokratiakasvatuksen yhtenä strategiana voisi olla resurssien aiempaa vahvempi suuntaaminen kansalaisjärjestöille ja yhteisöille, jotka tekevät tärkeää yhteiskunnallista työtä ja samalla tarjoavat kontekstin demokraattisten taitojen oppimiselle.<sup>12</sup> Tällöin arvostusta annetaan itseorganisoituville ja alhaalta ylös eteneville oppiville käytännöille, joissa toiminnan sisältö ja mielekkäisyys ovat ensisijaisia ja oppiminen jäsenyyden luonnolliseksi osaksi toimintaa. Tällaisten käytäntöjen mallina voi pitää monia kansalaisjärjestöjä, joilla on eettis-poliittinen luonne. Niiden perustalla on aito kokemus yhteiskunnallisista ongelmista, jolloin parhaimmillaan vältetään oppitavoitteiden välineellisyys ja siitä seuraavat tietojen, taitojen ja asenteiden ristiriidat.



Monessa suhteessa järjestöt tekevät menestyksekkäästi ja yhteiskuntakriittisesti sitä, mitä koulu tekee heikolla menestyksellä kriittikittömästi. Jos kansalaisaktivismiin sisältyy nuorison radikaalisoitumisen mahdollisuuksia, niitä voi tervehtiä ilolla. Parhaassa tapauksessa voi nimitäin käydä niin, että yhä useammat nuoret ottavat todesta koulutuspolitiikkaan upotetut puheet monikulttuurisuudesta, kestävästä kehityksestä, ympäristönsuojelusta, kouluskriitikoista, väkivallattomuudesta, ihmisoikeuksista, globaalista oikeudenmukaisuudesta, vapaudesta, tasa-arvosta ja demokratiasista, ja muuntavat niihin liitetyt arvostukset toiminnaksi. Jos ope- tussuunnitelmien korukielen ottaa tosissaan ja katsoo sen läpi nykytodellisuutta, radikalisoituminen on luonteva vastaus. Tämän jälkeen hallitsevan sukupolven on opittava arvioimaan radikaaleja nuoria uudella tapaa (vrt. Ojakangas 2002): puoliterroristien sijaan uuden elämänmuodon etujoukkona.

### *Demokratiakasvatuksen avoimuus*

Mitä yhteiskunnallinen kasvatusta voisi parhaimmillaan tavoitella? Ohuen vaalikansalaisuuden sijaan ihanteeksi voisi ottaa vahvan demokraattisen kulttuurin, joka on juurtunut kansalaisyhteiskunnan toimintaan ja jossa vaikutusmahdollisuudet nähdään moninaisina. Tällaisen osallistuvan kansalaisuuden tukemisen tulisi olla koulun ydintehtäviä.

Yhteiskunnallinen kasvatusta voi tiivistyä ajatukseen, että jos ha- vahdumme näkemään arkisen elämämme jatkuvana vaikuttamiseksi läheisiin tai kaukaisiin toisiin ihmisiin, yhteiskunnan käytäntöihin ja rakenteisiin, talouden virtauksiin, luontoon ja ympäristöön, tällöin huomaamme olevamme aktiivisia vaikuttajia jopa ilman tahtoaamme vaikuttaa. Vaikuttamista on kaikkialla. Kaikkein laajimmalle levinnyt vaikutustapa on tietenkin se, jota ei yleensä mielletä vaikuttamiseksi: toimia kuten aina ennenkin. Vaikutusvalta ei ole kaukana politiikan sfääreissä, vaan arkipäivässä ja elämässä jonka toisten kanssa jaamme. Jos yhteiskunnan säännöt, käytännöt, tavat ja rakenteet ovat yhteistä tuotostamme, silloin ne

ovat myös jokaisen yksittäisen ihmisen tekoa. Ne muuttuvat jos me muutomme: tämän radikaalimpaa, juuriin menevämpää, demokraatia ei voi olla.

Viime kädessä yhteiskunnallisen kasvatuksen päämääränä on muiden herruudesta vapautunut ja kriittinen ihminen. Tällainen ihminen on paitsi sosiaalistunut myös kasvattanut itsensä irti so- siaalistumisen tuottamista pakoista ja sopeutuneisuudesta – oppinut sekä myöntymään että kapinoimaan oman moraalisen harkintansa perusteella. Niinpä on muistettava, että jos koulu onnistuu- kin tukemaan nuorten poliittisen aktiivisuuden ja kyvykkyuden kehittymistä, jää sittenkin avoimeksi, millä tavoin he ryhtyvät tai- tojaan käyttämään. Tämän tosiseikan kohtaaminen pakottaa samalla pohtimaan, mitä me todella haluamme yhteiskunnalliselta kasvatukselta: vallitsevan yhteiskunnan uusintamista, jonka seura- ukset jo tiedämme, vai avoimuuden sen uudistamiseen, jolloin on hyväksyttävä, ettei meillä ole tarjota uusille sukupolville valmista vastausta siihen, millainen hyvä yhteiskunta on.

### **Viitteet**

1. Mainitut kolme seikkaa ovat olleet tyypillisiä liberaalin demokratian kritiikille läpi historian. Edustavia 1900-luvun loppupuoliskon esi- merkkejä mm. Mills 1959, Marcuse 1969 ja Habermas 2004.
2. Ääritapauksessa voi käydä kuten Isossa-Britanniassa Margaret Thatcherin hallintokaudella, jolloin aktiivinen kansalaisuus tarkoitti yksilöiden velvollisuutta auttaa heikommin toimeentulevia ihmisiä. Taustana oli kutistuva hyvinvointivaltio ja supistuva sosiaaliturva, joiden vuoksi kansalaisten odotettiin korvaavan rappeutuvaa valtiolista toimintaa omalla vapaaehtoisuudellaan. (Crick 2000, 100–101.)
3. Vertailu- ja seurantatutkimuksia mm. Nuorisobarometrit 1996–2004, Nuorten Suomi 2001-tutkimusraportit (Kurikka 1996–2000) sekä kansainvälinen IEA Civics-tutkimus (Suutarinen 2000, IEA Civics 2001, Brunell & Törmäkangas 2002).
4. 18–29-vuotiaiden ikäluokassa puolueiden jäsenkirjojen määrä on vähentynyt jyrkästi 70-luvun noin 10 prosentista 90-luvun 5 prosenttiin ja 2000-luvulla ilmeisesti lähelle 1 prosenttia.

5. Opettajien ja opettajiksi opiskelevien yhteiskunnallisia asenteita on Suomessa tutkittu niukasti, joten edustavia yleistyksiä ei voi tehdä. Muualla opettajiksi opiskelevien käsityksiä kansalaisuudesta ja yhteiskunnasta on tutkinut mm. brittiläinen Chris Wilkins (1999; 2003).
6. Kansalaiskasvatuksesta Iso-Britannian kansallisessa opetus suunnitelmassa sekä Euroopan unionin, Euroopan Neuvoston ja Unescon hankkeissa ks. linkkiluettelo. Venäjän ja entisten Neuvostotasavaltojen kansalaiskasvatuksesta ks. Froumin 2003.
7. Ks. linkkiluettelo.
8. Vuoden 1994 Peruskoulun opetus suunnitelman perusteissa koulun toiminnan tavoitteeksi asetettiin ”kehittää oppilaisa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä” (Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet 1994, 14). Käytännössä peruskoulun ala-asteella kansalaistaito sisällytettiin ympäristö- ja luonnontieto oppiainekokonaisuuteen, jonka päätavoitteena on ”tukea ja ohjata oppilaan kasvua tutkivaksi ja toimivaksi kansalaiseksi, joka on kiinnostunut luonnosta, sen tutkimisesta ja suojelusta” (mt., 78). Tätä kautta kansalaiskasvatus epäpolitisoititiin ja sen vaikutus kenttä supistettiin ympäristöasioihin.
9. Kouluetoksen vaikutuksista yhteiskunnalliseen kasvatukseen ei vielä ole riittävästi tutkimuksellista tietoa. Aihetta ovat käsitelleet jossain määrin esim. Torney-Purta 2000, Hahn 1998 sekä John & Osborn 1992.
10. Nuorten valtakunnallisia ja paikallisia kansalaisvaikuttamisen aloitteita linkittää yhteen Opetushallituksen koordinoima Nuorten osallisuus hanke (2003–2007), ks. linkkiluettelo artikkelin lopussa. Anu Gretschel (2002a) toteaa tutkimuksessaan nuorten osallisuuden mahdollisuuksista lähidemokratiassa: ”Jos kuntaorganisaatio nähtäisiin joka kohdastaan nuorten osallisuusympäristönä, olisivat päiväkodit, koulut ja nuorisotoimi nuorten osallisuusympäristönä aina – jokapäiväisissä rutiineissaankin.” (Gretschel 2002a, 18; ks. myös Gretschel 2002b.)
11. Ks. Airaksinen 1998 sekä muita Kehitysyhteistyön palvelukeskuksen raportteja (esim. numerot 36 ja 76) Kepan verkkosivuilla (ks. linkkiluettelo).
12. Toki aina nousee esiin kysymys siitä, mitä ja ketä tuetaan ja keihin esimerkiksi koulun on oltava yhteydessä (”kansalaisjärjestöjä” on mo-

neen lähtöön kyläaktivisteista rasisteihin). Ongelma on näennäinen. Jo nyt demokraattisesti valitun eduskunnan ohjauksessa viranomaiset yhtäältä luovat koulun arvoperustan mm. tuntijaon ja opetus suunnitelman muodossa ja toisaalta päättävät siitä, millaisten järjestöjen toimintaa julkisesti tuetaan. Samalla periaatteella voi päätellä, millaiset järjestöt ovat asetettuja arvotavoitteita tukiessaan ensisijaisia koulun yhteistyötahoina, demokratian vahvistajina ja yhteiskunnallisten ongelmien käsittelijöinä.

## Valikoima demokratiakasvatusta tukevia verkkolähteitä

### *Nuorten vaikuttamisfoorumeita*

Nuorten vaikuttamishanke Valtikka: <http://www.valtikka.fi/>  
 Nuorten osallisuus hanke: <http://www.edu.fi/> (→ Hankkeita → Nuorten osallisuus hanke) ja <http://www.valtikka.fi/osallisuus/>  
 Hämeenlinnalainen Vaikuttamo: <http://www.vaikuttamo.net/>  
 Pohjois-Karjalan Nuorten foorumi: <http://www.ponu.net/>  
 EU:n nuorisofoorumi Generation Europe: <http://www.generation-europe.eu.com/>

### *Paikallisia kansalaisfoorumeita*

Mansefoorumi Tampereella: <http://mansetori.uta.fi/foorumi/>  
 ProKaupunki Helsingissä: <http://www.prokaupunki.net/>  
 Helsingin kaupunginosayhdistykset: <http://www.kaupunginosat.net/>  
 Oulu: <http://www.kaleva.fi/naapurit>  
 Joensuun Kansalaistalo: <http://kansalaistalo.jns.fi/>  
 Vantaan Nettilä: <http://www.nettila.net/>  
 Turun Aluekumppanuus: <http://www.turku.fi/palvelu/aluekumppanuus.html>

### *Kansainvälisiä sivustoja*

Euroopan Unionin Learning for Active Citizenship -raportti: [http://europa.eu.int/comm/education/archive/citizen/citiz\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/archive/citizen/citiz_en.html)

Euroopan Neuvoston Education for Democratic Citizenship -projekti:  
<http://www.coe.int/edc>  
UNESCO:n Human Rights Education -sivusto: <http://portal.unesco.org/education>  
Kansalaiskasvatus Iso-Britannian kansallisessa opetus suunnitelmassa: <http://www.nc.uk.net/>

### Muuta hyödyllistä

Kansalaisvaikuttamisen hankkeesta yliopistojen opettajankoulutuksessa:  
<http://www.om.fi/27708.htm>  
Yleisradion Kansalaisen ABC-verkko-oppimateriaalit: <http://www.yle.fi/opinportti/kansalaisenabc/>  
Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön Kansalaisopinnot-kouluttajien tukimateriaalit: <http://vsop-php.vsy.fi/opinto/kansalaisopinnot/>  
Allianssin Nuorisotiedon talon linkkilista: <http://www.alli.fi/tieto/nuorisotyovaikuttaminen.html>  
Kehitysyhteistyön palvelukeskus Kepa: <http://www.kepa.fi/>  
Kepan kansainvälisyshanke: <http://www.kansainvalisyyskasvatus.net/>  
Kepan raportit: <http://www.kepa.fi/teemat/raportit/>  
Ihmisoikeudet.net-sivusto: <http://www.ihmisoikeudet.net/>  
Oneworld-verkosto: <http://www.maaailma.net/>  
Open Democracy-foorumi: <http://www.opendemocracy.net/>

### Kirjallisuus

AHONEN, SIRKKA 2000. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa SAKARI SUUTARINEN (toim.) 2000.  
AHONEN, SIRKKA 2003. *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.  
AHONEN, SIRKKA 2004. Voiko kansalaisvaikuttamista oppia? Teoksessa SAMI BORG (toim.) *Mahdollisuuksien maa. Kartoitusta ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksesta*. Oikeusministeriön julkaisuja 2004:10. Helsinki: Oikeusministeriö.  
AIRAKSINEN, KIRSI (toim.) 1998. *Innostu! Innosta! Eväitä osallistavaan yhteistyöhön*. Kepan Raporttisarja 25. Helsinki: Kehitysyhteistyön palvelukeskus.

ALTHUSSER, LOUIS 1984. *Ideologiset valtiokoneistot*. Tampere: Vastapaino.  
APPLE, MICHAEL W. (1998). Education and New Hegemonic Blocs: Doing Policy the "Right" Way. *International Studies in Sociology of Education* 8:2.  
BLOM, HEIKKI (toim.) 2001. *Kansalainen ja demokratia – kohden aktiivista ja osallistuvaa yhteiskuntaopin opiskelua*. Helsinki: Opetushallitus.  
BOURDIEU, PIERRE & PASSERON, PIERRE 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.  
BRUNELL, VIKING & TÖRMÄKANGAS, KARI (toim.) 2002. *Tulevaisuuden rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.  
CRICK, BERNARD 2000. *Essays on Citizenship*. London: Continuum.  
DAVIES, LYNN 2001. Citizenship, Education and Contradiction. *British Journal of the Sociology of Education* 22:2.  
DAVIES, LYNN 2004. *Education and Conflict. Complexity and Chaos*. London: RoutledgeFalmer.  
DEWEY, JOHN 1966 (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.  
DFES 2004. *Making Sense of Citizenship. A CPD Handbook*. London: Citizenship Foundation & Department for Education and Skills.  
DIXON, DOUGLAS A. 1998. *Conceptions of Democracy and School Reform*. ERIC: Aera Papers (120).  
EKHOLM, MATS 2004. Learning Democracy by Sharing Power: The Student Role in Effectiveness and Improvement. Teoksessa JOHN MAC-BEATH & LEJF MOOS (toim.) *Democratic Learning*. London: RoutledgeFalmer.  
ENGLE, SHIRLEY H. & OCHOA, ANNA S. (1988). *Education for Democratic Citizenship. Decision Making in the Social Studies*. New York and London: Teachers College Press  
FINLEY, MOSES I. 1985. *Democracy Ancient and Modern*. London: The Hogarth Press.  
FREIRE, PAULO 2005 (1970). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suomentanut JOEL KUORTTI. Toimittanut TUUKKA TOMPERI. Tampere: Vastapaino.  
FROUMIN, ISAK 2003. *All-European Study of Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC). Regional Study. Eastern Europe Region*. DGIV/EDU/CIT (28). Strasbourg: Council of Europe.

- FULLAN, MICHAEL G. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. (With Suzanne Stiegelbauer.) London: Cassell.
- GARRANT, DEAN 2000. Democratic Citizenship in the Curriculum: Some Problems and Possibilities. *Pedagogy, Culture and Society* 8:3.
- GIROUX, HENRY A. 1988. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, Massachusetts: Bergin and Garvey.
- GIROUX, HENRY A. 1992. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- GIROUX, HENRY A. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- GIROUX, HENRY, LANKSHEAR, COLIN, McLAREN, PETER & PETERS, MICHAEL 1997. *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge.
- GRETSCHER, ANU 2002a. *Kunta nuorten osallisuusympäristönä*. Studies in Sport, Physical Education and Health 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- GRETSCHER, ANU (toim.) 2002b. *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- HABERMAS, JÜRGEN 2004 (1961). *Julkisuuden rakennemuutos*. Suomentanut VEIKKO PIETILÄ. Tampere: Vastapaino.
- HAHN, CAROLE L. 1998. *Becoming Political*. New York: State University of New York Press.
- HARBER, CLIVE 2004. *Schooling as Violence. How Schools Harm Pupils and Societies*. London: RoutledgeFalmer.
- HARINEN, PÄIVI 2000. *Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta*. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 11. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- HEATER, DEREK 1990. *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London and New York: Longman.
- HEATER, DEREK 2002. *What is Citizenship?* Cambridge: Polity Press.
- HELD, DAVID 2002. *Model of Democracy*. (2nd edition.) Cambridge: Polity Press.
- HILPELÄ, JYRKI 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. JAUHAINEN, R. RINNE & J. TÄHTINEN (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- HORKHEIMER, MAX 1990 (1952). Sivistyksen käsite. Suomentanut RAIJA SIRONEN. Teoksessa KARI KANTASALMI (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- ILLICH, IVAN 1972 (1970). *Kouluttomaan yhteiskuntaan*. Suomentanut AARNE VALPOLA. Helsinki: Otava.
- JOHN, PETER D. & OSBORN, ALBERT (1992). The Influence of School Ethos on Pupils' Citizenship. *Educational Review* 44:2.
- JUSSILA, JUHANI & SAARI, SEPPÖ (toim.) 1999. *Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi*. Helsinki: Edita, Korkeakoulun Arviointineuvoston Julkaisuja.
- Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma 2004. Internetissä osoitteessa <http://www.om.fi/20440.htm>
- KÄRENlampi, PAAVO 1999. *Taistelu kouludemokratiasta: kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura
- KIVIRAUMA, JOEL 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. JAUHAINEN, R. RINNE & J. TÄHTINEN (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- KOMULAINEN, KATRI 2004. Suomalainen – löydä sisäinen yrittäjyytesi! Kansa, kansalaisuus ja erot yrittäjyyskasvatuksen oppikirjoissa. *Kasvatus* 35:5.
- KURIKKA, PÄIVI 1996a. *Nuorten ääni?* Nuorten Suomi 2001-tutkimuksia nro 1. Acta nro 65. Helsinki: Suomen Kuntaliitto ja Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry.
- KURIKKA, PÄIVI 1996b. *Nuorten kunta-arviot*. Nuorten Suomi 2001-tutkimuksia nro 2. Acta nro 69. Helsinki: Suomen Kuntaliitto ja Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry.
- KURIKKA, PÄIVI 1997a. *Elämän eväät*. Nuorten Suomi 2001-tutkimuksia nro 3. Acta nro 73. Helsinki: Suomen Kuntaliitto ja Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry.
- KURIKKA, PÄIVI 1997b. *Osallistumisen (h)aave*. Nuorten Suomi 2001-tutkimuksia nro 4. Acta nro 80. Helsinki: Suomen Kuntaliitto ja Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry.
- KURIKKA, PÄIVI 2000. *Hällä väliä?* Nuorten Suomi 2001-tutkimuksia nro 5. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- LAHTINEN, MIKKO 2002. *Ihminen, poliittinen eläin*. Tampere: Vastapaino.

- LOUIS, KAREN SEASHORE 2004. Democratic Values, Democratic Schools: Reflections in an International Context. Teoksessa JOHN MACBEATH & LEJF MOOS (toim.) *Democratic Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- LÖFSTRÖM, JAN 2001. *Yhteiskuntatiedon tiedetausta*. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen. *Studia Paedagogica* 26. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- LÖFSTRÖM, JAN 2002. Yhteiskuntatieto ja yhteiskunnallinen kasvatus. Periaatekysymyksiä ja suuntaviivoja. Teoksessa JAN LÖFSTRÖM (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella*. Jyväskylä: PS Kustannus
- MCLAREN, PETER 1995. *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London and New York: Routledge.
- MARCUSE, HERBERT 1969 (1964). *Yksiulotteinen ihminen*. Suomentanut Markku Lahtela. Helsinki: Weilin+Göös.
- MEIKSINS WOOD, ELLEN 1994. A Tale of Two Democracies. *History Today* (May 1994).
- MILLS, C. WRIGHT 1982 (1959). *Sosiologinen mielikuviutus*. Suomentaneet ANTTI KARISTO ym. Helsinki: Gaudeamus.
- NAVAL, CONCEPCIÓN, PRINT, MURRAY & VELDHUIS, RUUD 2002. Education for Democratic Citizenship in the New Europe: Context and Reform. *European Journal of Education* 37:2.
- NODDINGS, NEL 1992. *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- NURMI, JONNA 2002. Nuorten poliittinen sosiaalistuminen. Poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa VIKING BRUNELL & KARI TÖRMÄKANGAS (toim.) 2002.
- NURMINEN, SAKARI & PEHKONEN, JUHANI 2003. Nuoret ja vuoden 2003 eduskuntavaalit. Teoksessa KARI PAAKKUNAINEN (toim.) ”Kyllä politiikalle, mutta...” *Nuoret ja eduskuntavaalit 2003*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- OJAKANGAS, MIKA 2002. Mitä on tarjolla nuorten identiteetin rakennuspuiksi? *Helsingin Sanomat* 4. 2. 2002.
- Opetusministeriön yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma (2004). Helsinki: Opetusministeriö. Internetissä osoitteessa <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/opm18/opm18.pdf>
- ORWELL, GEORGE 1946. Politics and the English Language. Teoksessa SONIA ORWELL & IAN ANGUS (toim.) *The Collected Essays, Journalism and Letters of George Orwell. Volume IV, In Front of Your Nose 1945–1950*. London: Secker & Warburg.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (1994). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2004). Helsinki: Opetushallitus. Internetissä osoitteessa <http://www.oph.fi/info/ops/>
- PETTIT, PHILIP 1997. *Republicanism: A Theory of Freedom and Government*. London: Clarendon Press.
- PUOLIMATKA, TAPIO 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- RINNE, RISTO & SALMI, EEVA 2000. *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- SAARELA, PEKKA 2001. *Nuorisobarometri 2001*. Helsinki: Nuorisosiain neuvottelukunta.
- SAARELA, PEKKA 2002. *Nuorisobarometri 2002*. Helsinki: Nuorisosiain neuvottelukunta.
- SAASTAMOINEN, KARI 1998. *Eurooppalainen liberalismi*. Jyväskylä: Atena.
- SARASON, SEYMOUR B. 1982. *The Culture of the School and the Problem of Change*. Revised Edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- SIMOLA, HANNU 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- SIMOLA, HANNU 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. *Kasvatus* 27:3.
- SIMOLA, HANNU 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* 28:1.
- SKINNER, QUENTIN 1978. *The Foundations of Modern Political Thought. Volume I: The Renaissance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SOUKKA, HELI 2003. *Valmista ja kyseenalaistamatonta demokratiaa. Opettajiksi opiskelevien demokratiakäsitysten tarkastelua kriittisen pedagogiikan viitekehyksessä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- SUORANTA, JUHA 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- SUUTARINEN, SAKARI 2000a. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa SAKARI SUUTARINEN (toim.) 2000c.
- SUUTARINEN, SAKARI 2000b. Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa SAKARI SUUTARINEN (toim.) 2000c.



- SUUTARINEN, SAKARI (toim.) 2000c. *Nuoresta pätevä kansalainen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- SUUTARINEN, SAKARI 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa BRUNELL & TÖRMÄKANGAS 2002.
- SYRJÄLÄINEN, EIJA & VÄRRI, VELI-MATTI 2004. Opettajuudesta, opettajan koulutuksesta ja kasvatuksen rekonseptualisoinnista. *Tiedepolitiikka* 2/2004.
- TARRANT, JAMES M. 1989. *Democracy and Education*. Aldershot: Avebury.
- TOMPERI, TUUKKA 2005. Johdanto: Paulo Freire ja Sorrettujen pedagogiikka. Teoksessa PAULO FREIRE: *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- TORNEY-PURTA, JUDITH 2000. Comparative Perspectives on Political Socialisation and Civic Education. *Comparative Education Review* 44:1.
- Valtioneuvoston asetus N:o 1435 perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, 2001.
- WILKINS, CHRIS 1999. Making 'Good Citizens': The Social and Political Attitudes of PGCE Students. *Oxford Review of Education* 25:1/2.
- WILKINS, CHRIS 2000. Teachers and Young Citizens: Teachers Talk about Their Role as Social Educators. *Westminster Studies in Education* 26:1.
- VIRTA, ARJA 2000. Perusopetuksen opetussuunnitelma ja demokratiaan kasvaminen. Teoksessa SUUTARINEN, SAKARI (toim.) 2000c.
- VUORIKOSKI, MARJO 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa MARJO VUORIKOSKI, SIRPA TÖRMÄ & SINIKKA VISKARI: *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- VÄRRI, VELI-MATTI 2004. Opettajakoulutus kasvatuksen, katsomuksen ja vastakulttuurin ohjelmana. *Tiedepolitiikka* 2/2004.
- Yrittäjyyden politiikkaohjelma 2004. Internetissä osoitteessa <http://www.valtioneuvosto.fi/vn/liston/base.lsp?r=40240&k=fi>.

Reijo Kupiainen ja Juha Suoranta

## Kaikki mikä kimaltaa...

Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana

Harry Potter on media-aikamme ilmiö, jonka myös useat kasvattajat ovat ottaneet ilolla vastaan. Näin siksi, että se on kääntänyt lasten ja nuorten synkät lukemistilastot uuteen nousuun. Kysymys ei ole vain kirjasta, vaan Potter on esimerkki nykyaikaisesta media-kulttuurin tuotteesta. Se motivoi lukuharrastuksen piiriin mutta myös tuottaa media- ja tavaramarkkinoille uusia toimijoita, lapsia ja nuoria, jotka ovat valmiita panostamaan rahaansa ja identiteettiänsä Harry Potterin tuotemerkille. Harry Potter ei tao rahaa vain kirjailija J. K. Rowlingille, entiselle köyhälle yksinhuoltajalle, jonka omaisuudeksi arvioidaan tätä nykyä huikat 800 miljoonaa euroa (ja summa kasvaa), vaan monille muillekin, jotka myyvät tuotteitaan Harry Potter-tunnuksin. Potter ei ole jäänyt vain kirjoiksi, joista painetaan erilaisia versioita taskukirjoista nahkakantisiin ylellisyyspainoksiin. Harry Potterista on tehty moninainen kulutus-kulttuurin tuote, jonka myös Hollywoodin filmitelous on ottanut huomaansa. Potter-elokuvia levitetään jos mahdollista vieläkin useammassa muodossa kuin kirjoja. On olemassa vhs-videot ja dvd:t, joista etenkin dvd-levyjen sisällöt vaihtelevat peruselokuvas-ta pidennettyyn versioon ja levylliseen lisämateriaalia (trailereita, pois jätettyjä ottoja ja pelejä). Elokuvayhtiöllä on lisäksi omat Harry Potter -sivustonsa, josta löytyy monen moista katseltavaa ja puuhasteltavaa. Vannoutuneet Potter-ihailijat pitävät yllä omia Potter-sivustojaan, joissa voi jakaa kokemuksia Potterista. Toiset keräävät kaiken Potter-tavaran, jota voi ostaa ja sitä, mitä ei saa kaupoista, he tekevät itse (esimerkiksi Potter-aiheiset mollamajat).

Potter-aiheisten oheistuotteiden määrä on valtava. Ei tarvitse olla Potter-fani pukeutuakseen Harry Potter -asusteisiin arjessa ja