

Opettajat, muutos ja demokratia

N e l l i P i a t t o e v a

“Vain muutama asia kertoo yhtä paljon maasta kuin sen koulut. Niissä näemme yhden minkä tahansa kansan tärkeimmistä prosesseista - menneiden perinteiden ja nykypäivän politiikan muokkaamassa ja kasvattamassa tulevaisuuden kansalaisia.”

Nigel Grant (1964, 15)

Tämä artikkeli tarkastelee koulutuksen ja opettajan roolia Venäjän Karjalan yhteiskunnallisessa muutoksessa.¹ Viimeaikaiset taloudelliset, poliittiset ja yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat myös koulutukseen, toisaalta taas koulutus vaikuttaa kunkin yhteiskunnan tulevaisuuteen välittämällä yhteiskunnan arvoja tuleville sukupolville. Koululaitos on sekä kytketty eri instituutioihin että riippuvainen niistä. Nämä taloudelliset, poliittiset ja yhteiskunnalliset tahot omalta osaltaan määrittelevät maan nykypäivää ja tulevaisuutta. Tästä johtuen koulutukseen Venäjän Karjalassa ovat vaikuttaneet kaikki viime vuosikymmenien tapahtumat.

Kirjoituksessani tarkastelen opettajuutta ja koulutusta kriittisen pedagogiikan viitekehyksessä. Tämän viitekehyksen teoreetikot (mm. Henry Giroux, Peter McLaren, Paolo Freire, Ira Shor) analysoivat koulua ja koulutusta yhteiskuntateoreettisesta näkökulmasta ja korostavat sitä, että pedagoginen toiminta on aina sidoksissa koulun ulkopuoliseen maailmaan (Giroux *et al.* 2001, 9). He kuitenkin uskovat, että koulut voivat markkinoistumisestaan huolimatta toimia julkisina tiloina sosiaalisille ja taloudellisille muutoksille (emt., 14). Opettajien on uudistettava opetussuunnitelmiaan, demokratisoitava luokkahuoneitaan ja kouluilmastoa, mutta näiden lisäksi heidän

on tultava tietoisiksi yhteiskunnan valta- ja luokkasuhteista, sillä kasvatuksesta ja koulusta käytävä keskustelu on aina osa laajempaa keskustelua yhteiskunnan tilasta ja tulevaisuudesta (emt., 17).

Raivolan (1993, 15) sanoin opettaminen on tapa nähdä, tietää ja olla olemassa. Opettajan vaikutus oppilaisiin ei ulotu vain oppiaineiden hallintaan vaan myös oppilaan arvomaailmaan, käytökseen ja asenteisiin. Opettajien moniulotteinen vaikutus antaa heille hyvät edellytykset toimia yhteiskunnallisina muutosagentteina. Kriittiset pedagogit kutsuvat muutokseen pyrkivää opettajaa transformatiiviseksi intellektuelliksi. Opettajan määrittelemisen muutokseen tähtääväksi ja rajoja ylittäväksi intellektuelliksi johtaa väistämättä opettamisen käsitteellistämiseen muuksi kuin puhtaaksi tiedonsiirroksi ja valmiina otettujen opetusmallien soveltamiseksi koulun käytänteisiin (Giroux *et al.* 2001, 20).

Transformatiivisen intellektuellin rooli on kaksiulotteinen. Hän valtaistaa oppilaita sekä antamalla heille tarpeellisia tietoja ja sosiaalisia taitoja toimia yhteiskunnan kriittisinä agentteina että kouluttamalla heitä muutostoihintaan. Lisäksi opettajat kehottavat ottamaan riskejä, taistelemaan institutionaalisen muutoksen ja demokratian puolesta ja sortoa vastaan. (Giroux 1988, xxxiii.) Kriittiset pedagogit tarkastelevat koulutusta sekä makro- että mikrotasolla. He pohtivat makro- ja mikrotason välistä suhdetta ja vuorovaikutusta. Koulutusjärjestelmän muutosprosessin selvittämiseksi on siis analysoitava sekä koulutuspolitiikkaa ja lainsäädäntöä että opettajan työtä, koulukohtaista ympäristöä, koululaisten vanhempien tilannetta ja muita mikrotason tekijöitä.

Olen vahvasti sitä mieltä, että Venäjällä ja Karjalassa epävakauden ja koulutusjärjestelmän desentralisoinnin aikana opettajan rooli korostuu entises-

tään. Heistä tulee väistämättömästi opetusprosessin tärkeimpiä tekijöitä, koska juuri he kasvattavat tulevia Venäjän kansalaisia luokan suljettujen ovien takana. Tästä syystä artikkelini rakenne on seuraava: ensin tarkastelen koulutusta ja sen suhdetta ympäröivään maailmaan. Sitten perustelen miksi olisi tärkeää kasvattaa tulevia opettajia muutostoimintaan eli transformatiivisiksi intellektuelleiksi. Jos opettajia tarkastellaan transformatiivisen intellektuellin näkökulmasta, täytyy ensin selvittää onko heillä valmiuksia, edellytyksiä ja halua tähän vaativaan tehtävään. Juuri näitä kohtia halusin tutkia empiirisen tutkimuksen avulla, jonka tuloksia esittelen neljännessä luvussa. Toteutin tutkimuksen Karjalan valtiollisessa pedagogisessa yliopistossa syksyllä 2001. Kyselykaavakkeen, jonka tarkoituksena oli selvittää tulevien opettajien näkemyksiä koulutuksen ja opettajan roolista Karjalan yhteiskunnallisessa muutoksessa, täyttivät yliopiston opiskelijat, jotka edustivat kahta eri vuosikurssia ja kahta eri suuntautumislinjaua. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden pääaineet ovat teknologia (saavat koulussa työskennellä käsityöopettajina) ja yrittäjyys (saavat samalla valmiuksia toimia itsenäisinä yrittäjinä).² Viidennen vuoden opiskelijat opiskelevat pääaineinaan fysiikkaa ja matematiikkaa, joten he voivat myöhemmin opettaa näitä kouluaineita ylä-asteella ja lukiossa. Artikkelini lopussa pohdin opettajan ja vallan luonnetta Venäjällä sekä sitä, onko tulevista Karjalan opettajista transformatiivisiksi intellektuelleiksi.

Koulutuksen ja yhteiskunnallisen kehityksen suhde

Historiallisesta näkökulmasta katsottuna koulutusjärjestelmät pystytettiin taloudellisen kasvun, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja kansallisvaltion rakentamisen ja sen säilyttämisen toteuttajiksi. Opettajiston tuli olla se dynaaminen voima ja muutoksen airut, jonka välityksellä uudet aatteet leviäisivät kansakuntaan ja nopeuttaisivat modernisaatioprosessia. (Raivola 1993, 11.) Venäläiset poliitikot ja kasvattajat, erityisesti Neuvostoliiton aikana, ovatkin onnistuneesti käyttäneet koululaitosta poliittisen ja yhteiskunnallisen transformaation agenttina (Zajda

1999, 151). Neuvostoliitossa koulutuksen tärkein päämäärä oli kasvattaa neuvostokansalaisia ja sitä kautta edesauttaa Neuvostoliiton etenemistä kommunismia kohti. Neuvostoliittolaisessa tiukasti sentralisoidussa koulussa opettajalla oli ”teknikon” rooli - hän toteutti puolueen tiukkoja ohjeita eikä hänellä ollut oikeuksia poiketa niistä.

Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen, poliittisen ilmapiiirin vapauduttua ja hallinnon muututtua vähemmän keskitetyksi, venäläiset koulut ja opettajat ovat saavuttaneet enemmän autonomiaa. Opetusmateriaalit ja -menetelmät ovat moninaisempia ja korostavat lapsen yksilöllisyyttä ja omakohtaista kasvua. Itse opetussuunnitelmaa on desentralisoitu ja paikallishallinto voi täydentää sitä alueellisten ja paikallisten ominaisuuksien mukaisesti. Samalla opettajia kehoitetaan osallistumaan opetussuunnitelmien kehittämiseen ja itsenäiseen sisältöjen ja menetelmien valintaan. Taloudellisesta epävakaudesta johtuen valtion koulutusvarat ovat romahtaneet, joten koulujen ja opettajien on yritettävä toteuttaa uudet vaatimukset niukoin varoin.³

Nyky-Venäjällä valtion vaikutus on edelleen tunnustettavissa, mutta koulutuksen päämäärä on vaihtunut. Venäjän perustuslain ensimmäisessä luvussa Venäjää kutsutaan demokraattiseksi valtioksi. Suunnan muutoksesta johtuen myös koulutusjärjestelmän päämääräksi on valittu vapaiden demokraattisten kansalaisten kasvattaminen (*Natsionalnaja doktrina obrazovanija Rossijskoi Federatsii* 1999). Tämä selkeästi sosiopoliittinen päämäärä on mielestäni ristiriidassa uuden koulutuslain pohjalta tehdyn reformien esityslistan kanssa, jonka yhtenä tavoitteena on ideologiasta luopuminen. Lisäksi voidaan helposti tunnistaa toinen tärkeä vaikuttaja - talous. Venäjän Federaation hallituksen puheenjohtaja V.I. Matvienko (2001, 9-10) kirjoitti raportissaan: ”Maan kilpailukyvyyn määrittelee sen henkinen pääoma. Viime vuosikymmenen taloudelliset, yhteiskunnalliset ja poliittiset uudistukset vaativat muutoksia ja koulutus on muokattava niiden mukaisesti”.

Koulutuksen tärkeys Venäjän kansallisvaltiolle on myös selvä. *Natsionalnaja doktrina obrazovanija Rossijskoi Federatsii* -kirjoituksen mukaan koulutuksen päämäärä ovat mm. Venäjän suurvaltasta-

tuksen palauttaminen koulutuksen, kulttuurin, tieteen, korkean teknologian ja talouden alueilla, tulevien sukupolvien kasvattaminen patriotismiin ja demokraattisen valtion kansalaisiksi. Historiallisesta näkökulmasta katsottuna vain sisällöt ovat muuttuneet, mutta valtio käyttää edelleenkin koulutusta omiin tarpeisiinsa. Tätä voisin Raivolana (1993) sanoa kutsua teknokraattiseksi suhtautumiseksi opettajaan ja hallintopedagogiseen toimintaan, jolloin koulun toimintaa ohjataan ulkopuolelta jaettavien voimavarojen avulla.

Opettajan muuttuva rooli

Miksi Venäjän ja Karjalan opettajista pitäisi tulla *transformatiivisia intellektuelleja*? Pursiainen ja Patomäki (1998, 10) kirjoittavat, että kansalaisyhteiskunnan kehittäminen on Venäjän demokratisoitumisen merkittävä osa. He perustelevat näkökulmaansa sillä, että poliittinen valta voi helposti muuttua epätasa-arvoiseksi ja taloudellinen ja sosiaalinen epäoikeudenmukaisuus voi myös pian heikentää minkä tahansa poliittisen tasa-arvon. Tämä mielestäni pelottava kehitys onkin jo nähtävissä Venäjällä. Rahalla saadaan ääni kuulumaan ja asiat hoitumaan, mutta mitä jää vähävaraisille? Neuvostoliiton hajoaminen toi radikaaleja muutoksia yhteiskunnan luokkarakenteeseen. Venäjän yhteiskunta jakautuu rikkaisiin ja köyhiin, keskiluokka on huomattavasti supistunut. Jos rahalla saadaan valtaa, niin miten tavallinen keskivertokansalainen pystyy vaikuttamaan politiikkaan, uudistuksiin ja maansa tulevaisuuteen? Äänestäminen on toki yksi tapa saada äänensä kuulumaan, mutta nyky-yhteiskunnassa se ei enää riitä. Kansalaisten on vaikutettava myös kansalaisjärjestöjen ja muiden yhdistysten avulla ja tällä tavalla muodostettava tasapaino valtiovallan ja kansalaisten välillä.

Kansalaisyhteiskunnan jäsenillä on tiettyjä arvoja. Demokraattisessa kansalaisyhteiskunnassa näitä ovat ainakin suvaitsevaisuus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvoisuus ja vapaus. Mikäli kasvatuksella ylipäänsä on vaikutusta ihmisiin, koululla ja opettajalla on suuri yhteiskunnallinen merkitys tulevaisuuden kansalaisten kasvattamisessa. Ei siis ole yhdentekevää, mitkä ovat työskentelyn keskeiset tavoitteet ja

sisällöt sekä koko pedagogisen suhteen luonne. Ei ole samantekevää, mitä tai kenen arvoja koulutuskentelyssä välittyy ja mitä perspektiivejä avataan. (Niemi 1998, Räsänen 2000a ja b ja Sarras 1998, ref. Räsänen ym. 2002, 18.) On siis selvä, että koulujen ja opettajien avulla voidaan vahvistaa demokratiaa välittämällä demokratialle merkittäviä arvoja ja totuttamalla jo koulussa kansalaisten aktiiviseen toimintaan.

Tulevien opettajien näkemykset

Seuraavaksi esittelen empiirisen tutkimukseni tuloksia. Empiirinen tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena Karjalan valtiollisessa pedagogisessa yliopistossa. Kyselylomakkeen täytti 72 opiskelijaa. Kyselylomakkeen kysymykset jakautuivat neljään aihepiiriin tutkimuskysymyksiä puitteissa. Koska nykyopiskelijoiden on vaikea saada elantonsa opettajantyöstä, halusin selvittää aikoivatko kyselyyni osallistuvat opiskelijat työskennellä koulussa. Koin tämän kysymyksen tärkeäksi, koska se paljastaa opettajaksi opiskelevien suhtautumisen opettajan ammattiin. Edelleen tutkimukseni kannalta koin tarpeelliseksi saada tietoa heidän arvopohjastaan. Halusin selvittää ilmeneekö opiskelijoiden vastauksissa kansalaisyhteiskunnan ja demokratian kannalta keskeisiä arvoja. Yksi tärkeimmistä kysymyksistä koski koulutuksen ja opettajien mahdollisuuksia vaikuttaa Venäjän muutosprosessissa. Muutaman tähän aihepiiriin keskittyneen kysymyksen avulla halusin selvittää, näkevätkö tulevat opettajat itseään ja koulutusta ylipäätään tärkeinä ja vaikutusvaltaisina suuressa yhteiskunnallisessa muutoksessa Venäjällä ja Karjalassa. Lopuksi halusin selvittää miten opiskelijat kuvaavat nykytilannetta Neuvostoliittona verrattuna. Tämä kysymys auttoi minua näkemään, mitkä siirtymävaiheen muutokset ovat erityisen selviä tai tärkeitä tuleville opettajille.

Suurin osa kyselyyn osallistuneista (48 vastaajaa) ei aio työskennellä koulussa. Syinä negatiiviseen suhtautumiseen kouluun tulevana työpaikkana ovat ainakin opettajien huono sosiaalinen asema ja pieni palkka. Muutama opiskelija mainitsi myös opettajan työn vaatavuuden, koska nykyajan nuorten kans-

sa on vaikeaa löytää yhteistä kieltä. Toiset viittasivat lahjakkuuden puutteeseen tai opettajan työn liian suureen vastuuseen. Vain muutama opiskelija halusi työskennellä koulussa (7 vastaajaa). Eräs naisopiskelija kirjoitti: "Haluan opettaa paremmin kuin minua opetettiin, jotta lapset kiinnostuisivat koulusta". Kiinnostuin myös erään toisen opiskelijan vastauksesta: "Kyllä [aion työskennellä opettajana]. Täytyy muuttaa maailma vaikuttamalla ihmisten tapaan katsoa sitä". Pieni joukko ei osannut vastata kysymykseeni ja loput (12 vastaajaa) kirjoittivat, että tulevat työskentelemään koulussa ainoastaan, jos opettajien palkat nousevat tai jos he eivät löydä parempaa työtä.

Opiskelijoiden vastausten pohjalta voi todeta, että opettajan ammattia ei pidetä tyydyttävänä vaihtoehtona. Tämä on ehkä juuri murrosajan piirre, koska opettajan sosiaalinen asema Venäjällä on heikentynyt ja tilalle on tullut uusia houkuttelevampia ja arvostetumpia ammatteja, kuten ekonomi, juristi tai yrittäjä. Mielenkiintoinen on myös opiskelijoiden pelko ammatin vaativuudesta ja vaikeista nuorista. On selvää, että taloudellinen kriisi toi paljon negatiivisia seurauksia, jotka eivät voi olla vaikuttamatta kansan moraaliin ja tunnetilaan. Karjala ei kuulu Venäjän varakkaimpiin alueisiin kuten Moskova tai rikkaiden luonnonvarojen seudut (esim. Sahan tasavalta), joten siellä taloudellinen epävakaus on mahdollisesti tuonut enemmän vaikeuksia kuin jossain muualla. Samalla muutosprosessi on saattanut hidastua. Webber (1999, 17) toteaa, että vaikka koululaitoksen tehokas toiminta vaatii tietynasteista yhteiskunnallista vakautta, Venäjän sosiaalirakenteen murros vaikuttaa negatiivisesti koulujen toimintaan. Kasvava työttömyys, kohonnut rikollisuuden määrä, puutteenalaisuus ja monet muut ongelmat heijastuvat oppilaiden käytökseen. Myös lasten terveydentila on huonontunut. Krasnopolskaja (2002) kirjoittaa, että jokaisella venäläislapsella on ainakin kaksi tai kolme sairautta, jotka usein ovat kroonisia. Vain kymmenellä prosentilla loppututkimnon suorittaneista on tyydyttävä terveydentila.

Tulevat opettajat ovat selvästi huolestuneita tulevaisuudestaan ja urastaan. He esimerkiksi kirjoittivat, että nuoren kokemattoman ihmisen on vaikeaa

löytää työpaikkaa ja heidän osaamistaan ei välttämättä koskaan tulla tarvitsemaan. Osa opiskelijoista oli myös huolissaan oikeusturvastaan, he väittivät, että Venäjän valtio tulee käyttämään heitä hyväkseseen omiin tarpeisiinsa. Kuitenkin vastauksista välittyi optimismi ja tulevaisuudenusko, koska moni toivoi asioiden muuttuvan ajan myötä parempaan suuntaan. Vähemmän huolestuneisuutta liittyi itse ammatin hoitamiseen. Lähinnä opiskelijat mainitsivat lasten opettamiseen liittyviä kysymyksiä, kuten oikean menetelmän valitseminen, oppilaiden kanssa toimeen tuleminen sekä opettajan ja vanhempien välisen suhteen rakentaminen.

Kysymykseen tulevien opettajien arvopohjasta 28 opiskelijaa jätti yllättäen vastaamatta. On vaikeaa sanoa mitä tämä mahdollisesti osoittaa. Ehkä he eivät ole vielä pohtineet tätä kysymystä tai eivät koe sitä tärkeäksi. Suurin osa kysymykseen vastanneista halusi välittää yleismaailmallisia arvoja kuten kunnioitusta (13 vastaajaa), hyvyttä (9 vastaajaa), ahkeruutta (7 vastaajaa), jotkut mainitsivat myös patriotismin (4 vastaajaa). Tämän lisäksi opiskelijoiden vastauksissa ilmeni nähdäkseni tärkeitä arvoja kansalaisyhteiskunnan ja demokratian kannalta, kuten oikeudenmukaisuus (4 vastaajaa), suvaitsevaisuus (3 vastaajaa), solidaarisuus (2 vastaajaa) ja vastuullisuus (2 vastaajaa). Näitä arvoja mainitsi vain pieni joukko opiskelijoita. On myös nähtävissä selkeä siirtyminen kollektiivisesta ajattelutavasta individualistisempaan. Opiskelijat korostivat esimerkiksi yksilön ainutlaatuisuutta ja henkilökohtaisia piirteitä.

Myös muut tutkimukset vahvistavat kollektiivisen ajattelutavan vähenemistä. Esimerkiksi Olšanski (1999) vertaileva sosiologinen tutkimus, joka toteutettiin samoilla kysymyksillä vuosina 1982 ja 1997, paljastaa, että vuoden 1997 vastauksissa raha mainittiin tärkeimpänä elämänongelmana neljä kertaa enemmän kuin vuoden 1982 vastauksissa. Samalla Olšanski toteaa "minään" liittyvien arvojen korvaavan kollektiivisen arvopohjan. Arvopohjan muutos onkin merkittävä siirtymävaiheen piirre. Voidaan kuitenkin huomata, että "vanhat" ja "uudet" arvot elävät rinnakkain. Arvojen samanaikaisuus ilmenee sekä mikro- että makrotasolla ja sen yhtenä syynä

on tulevaisuuden suunnan epävarmuus. Makrotasolla voidaan mainita tärkeä kysymys Venäjän kehityksen suunnasta eli se, minkälaiseen demokratiaan Venäjä tähtää.⁴

Tätä tilannetta Lisovskaja ja Karpov (2001, 47) kutsuvat institutionaaliseksi epävarmuudeksi. Jowitt (ref. Lisovskaja ja Karpov 2001, 47) kuvailee tätä "alkuympäristöksi", jonka piirteinä on sekä vanhojen normien romahtaminen että yleinen epävarmuus institutionaalisisista rajoista. Vaikka vanhat normit ovatkin vanhentuneet, uudet eivät ole ehtineet vielä vahvistua. Joten yhteiskunnallinen muutos ei tapahdu arvotyhjössä, vaan vanhan ja uuden välimaastossa. Niin kauan kuin makrotasolla vallitsee epävarmuus, Venäjän yhteiskunta ja sen instituutiot kärsivät jatkuvasta epävakaudesta, mikä taas heijastuu koululaitokseen (Webber 1999, 16-17).

Kyselyni tärkein kohta koski tulevien opettajien mielipiteitä koulutuksen ja opettajan mahdollisuuksista vaikuttaa Venäjän kehitykseen. 52 vastaajaa totesi, että opettajalla on tärkeä rooli Venäjän tulevaisuudessa. Heistä suurin osa näki opettajan tulevien sukupolvien kasvattajana, joka vaikuttaa lasten henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, maailmankatsomukseen ja mielipiteisiin. Toisin sanoin he näkivät opettajan enemmän luokan sisäisenä kuin yhteiskunnallisena vaikuttajana. Kuitenkin osa tämän joukon opiskelijoita tarkasteli kysymystä eri näkökulmasta. He keskittyivät nimenomaan opettajan rooliin yhteiskunnassa. Tarkemmin sanottuna he kirjoittivat, että Venäjällä opettajilla on todellinen rooli vain ja ainoastaan jos heitä tukevat muut yhteiskunnalliset tahot. Yksin siis opettaja ei pysty vaikuttamaan Venäjän ja Karjalan kehitykseen.

Vaikka teoriassa opiskelijat puhuivat opettajan mahdollisuuksista yhteiskunnallisena tai luokan sisäisenä vaikuttajana, he totesivat, että käytännössä nyky-Venäjällä opettajan mahdollisuudet ovat vähäiset. Opettajien huono sosiaalinen asema rajoittaa heidän vaikutusmahdollisuuksiaan. Jotkut opiskelijat myös kirjoittivat, että pikemminkin hallitus vaikuttaa opettajiin kuin päinvastoin. Yksi mielenkiintoinen huomautus oli, että opettajan sosiaaliseen asemaan ja sitä kautta vaikutusmahdollisuuksiin vaikuttaa yhteiskunnan asenne opettajia kohtaan. Yhteis-

kunnan mielipiteisiin vaikuttaa taas se, miten hallinto arvostaa opettajan ammattia.

Zijatdinovan (1992, 3) mukaan hallituksen puheilla opettajien tärkeästä tehtävästä on vähän tekemistä käytännön kanssa. Hallinto ei yksinkertaisesti ymmärrä, että nämä työolosuhteisiinsa ja elämänlaatuunsa tyytymättömät sosiaalisesti nöyryytetyt ihmiset, jotka ovat tietoisia yhteiskunnan vähäisestä kunnioituksesta, eivät halua tai eivät pysty toteuttamaan tätä missiota. Tämä näkemys heijastui myös opiskelijoiden vastauksissa kun eräs nuori kirjoitti: "Jotta opettajat pystyisivät todella vaikuttamaan Venäjän kehitykseen, asenteen heitä kohtaan pitäisi muuttua ensin. Tällä hetkellä opettajat muodostavat köyhimmän sosiaalisen kerroksen". On kuitenkin muistettava, että Venäjän koulutusjärjestelmän uudistussuunnitelmiin kuuluu tärkeänä osana opettajien palkkojen korotus (Gosudarstvennyj Sovet Ros-sijskoi Federatsii 2001, 28). Valitettavasti tähän asti toteutettu palkankorotus ei ole vastannut opettajien odotuksia.

Mielestäni tärkeäksi nousee kysymys yhteisistä linjauksista. Koulumaailman ja koulun ulkopuolisen maailman on tuettava toisiaan ja edettävä yhteisten suuntaviivojen mukaan. Tällä hetkellä koulun mahdolliset pyrkimykset demokraattisten kansalaisten kasvattamiseksi ovat heikolla pohjalla, koska maailma koulun ympärillä ei toimi demokraattisin perustein. On myös tärkeää pohtia onko koulun tarkoitus seurata yhteiskunnallisia muutoksia ja vastata niiden vaatimuksiin, vai pitääkö koulutusjärjestelmän toimia ns. yhteiskunnallisten muutosten kriittisenä arvioijana, joka ei lähde mihin tahansa trendiin ilman kriittistä ja syvällistä pohdintaa? Jos koululaitos hyväksyy "seuraajan" aseman, siitä tulee pikemminkin muutosten tekninen toteuttaja, joka muokkaa kansalaisia yhteiskunnalle sopiviksi. Nähdäkseni olisi toivottavaa, että koulutusjärjestelmä toimisi suodattimena, jonka kaikki osatekijät, oppilaat mukaan lukien, pohtisivat kriittisesti koulun ulkopuolista maailmaa. Vain tämä lähtökohta mahdollistaisi aktiivisten, kriittisten ja demokraattisesti toimivien kansalaisten kasvattamisen koulun avulla.

Yksi kyselyni aihepiireistä koski opettajien ja viranomaisten suhdetta. Ymmärrän, ettei nuorilla

opiskelijoilla välttämättä ole paljon henkilökohtaista kokemusta tästä suhteesta. Uskon kuitenkin, että heillä on jonkinlainen mielikuva vallassa olevien suhtautumisesta opettajiin ja kouluun, ja tämä näkemys tulee todennäköisesti vaikuttamaan myöhemminkin. Opiskelijoiden vastaukset osoittivat, että nuoret ihmiset ovat selvästi tyytymättömiä hallintoon. Puolet opiskelijoista totesi koulun ja viranomaisten suhteen yksisuuntaiseksi. Vaikka makrotasolla puhutaankin opettajan suuresta merkityksestä, lopulliset päätökset tehdään viranomaisten kesken. Koulun ja opettajien todellinen arvostus näkyy myös koulun vähäisissä resurssissa. Tärkeimmäksi ongelmaksi katsottiin siis rahan puute ja suhteen parantamiseksi ehdotettiin resurssien lisäämistä. Mutta voiko rahalla todella parantaa kaikkia epäkohtia? Raha voi toki edistää materiaalien ja välineiden saatavuutta, rahalla voidaan myös houkutellessa nuoria opettajanuralle, mutta voidaanko rahalla vaikuttaa koulutuksen laatuun, opettajien itsenäisyyteen, kriittisyyteen ja muutostointaan? Vaikuttaako raha opettajien arvomaailmaan? Resurssien lisääminen on välttämättömyyksiä, mutta rahalla ei pystytä täysin selvittämään Venäjän ja Karjalan koulutusongelmia. Siihen tarvitaan myös valmiuksia ja motivaatiota, jotka tulevat osin koulutuksesta. Opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen rooli nousee siis tärkeäksi kysymykseksi.

Tyytymättömyys viranomaisiin voisi toimia yhtenä sysäyksenä transformatiiviseen toimintaan – yhteiskuntarakenteisiin tyytymätön opettaja yrittäisi vaikuttaa yhteiskuntaan oman työnsä kautta. Näyttää kuitenkin siltä, että moni venäläinen mieluummin pyrkii sopeutumaan elämään tässä maailmassa sen sijaan, että yrittäisi vaikuttaa siihen. Epäluulon ja vähäisen yhteiskuntaelämään osallistumisen syinä on pidetty ainakin taloudellista epävakautta ja köyhyyttä. Ne pakottavat ihmiset keskittymään oleellisempaan, kuten jokapäiväisiin tarpeisiinsa. Kuitenkin köyhyys ja sosiaaliset ongelmat voisivat myös olla osallistumisen syitä. Jos ihmiset uskoisivat politiikkaan ja kansalaistoimintaan, ja jos heillä olisi visio sosiaalisen transformaation mahdollisuuksista poliittisin keinoin, he voisivat helposti innostaa itseään toimintaan, kuten he tekivät 1980-

luvun loppupuoliskolla. Poliitiikkaa ja paikallisen ja kansallisen tason viranomaisia kohtaan tunnetun epäluottamuksen ja kyynisyyden ympäristössä ihmiset valitsevat eloonjäämisen strategiat sekä itselleen että perheenjäsenilleen ja ystävilleen⁵.

Lopuksi pyysin opiskelijoita vertailemaan nyky-Venäjää Neuvostoliittoon. On tietenkin muistettava, että nuorilla opiskelijoilla on vähän kokemusta neuvostoelämästä. He kuitenkin vastasivat mielellään tähän kysymykseen. Heille kaikille vapaus nousi tärkeimmäksi nyky-Venäjän piirteeksi. Opettajan työssä tämä näkyy materiaalien ja menetelmien valinnanvapautena. Oppilaille vapaus merkitsi ilmaisunvapautta ja oikeutta henkilökohtaiseen mielipiteeseen myös silloin, kun se eroaa opettajan mielipiteestä. Lisäksi vapaus toi mahdollisuuden oma-aloitteisuuteen ja vaikuttaa itse omaan uraansa ja kohtaloonsa. Vapaus vaikutti myös oppilaan ja opettajan suhteeseen ja teki siitä tasa-arvoisemman. Yksilöllisyys mainittiin usein, koska vapaus toi lapselle oikeuden kasvaa omanlaisekseen, eikä kukaan enää yrittänyt ”työntää lasta yleiseen kehykseen”.

Opiskelijat siis pääosin kokivat siirtymän kommunismista demokratiaan positiivisena. Vapaus on tietenkin tärkeä meille kaikille ja vapaudesta mielestäni muodostuukin demokratian pääarvo. Vapauteen on kuitenkin suhtauduttava myös kriittisesti. Venäjän kontekstissa on mietittävä, onko vapaudella rajoja ja kuka niitä määrää? Lisäksi on muistettava, että vapaus on kansalaisen oikeus mutta myös taito, johon kasvetaan ja koulutaudutaan.

Koulutuksen merkityksestä kasvatuksessa kirjoittaa myös Boris Bim-Bad (1993).⁶ Hänen mukaansa ihmisten täytyy oppia sekä toteuttamaan että arvostamaan vapautta, koska totalitäärisen valtion hajoittua ihmisten on usein vaikeaa luopua ”orjuuden” mentaliteetista. Lisäksi vapauteen tottumattomat ihmiset voivat pahimmassa tapauksessa turvautua väkivaltaan. Tämän kaiken välttämiseksi tarvitaan koulutusta. Koulutuksella annetaan ihmisille taitoja itsenäiseen päätöksentekoon ja opetetaan vastuuta. Bim-Bad korostaa myös koulun ilmapiirin vapautta, sillä vapaan ihmisen kasvattaminen onnistuu vain sille suotuisassa ympäristössä.

Koulutuksella on toki tärkeä rooli vapaiden kan-

salaisten kasvattamisessa. Koulutus täytyy kuitenkin nähdä osana yhteiskunnan rakenteita. Koulutuksen ja sitä ympäröivän maailman vuorovaikutuksesta johtuen koulukohtainen vapauten kasvattaminen ei riitä. Jos yhteiskunta ei toimi samoilla periaatteilla, se voi helposti kumota koulun pyrkimyksiä. Lisäksi on mielestäni väärin väittää, ettei Venäjän kansalaisilla koskaan ole ollut vapautta. Jos vapauden voi jakaa sisäiseen ja ulkoiseen, niin väitän, että vaikka ihmisten ulkoinen vapaus oli säädeltyä, he pystyvät harjoittamaan sisäistä vapautta - ajatuksen vapautta. Jos näin ei olisi, millä voidaan selittää Tarkovskin, Suhomlinskin, Saharovin ja monen muun eri aloilla toimineen toisinajattelijan saavutuksia?

Puolivapaat opettajat

Tässä artikkelissani esittelin tuloksia pro gradu -tutkielmani empiirisestä osuudesta, jonka keskeisenä päämääränä oli selvittää tulevien opettajien mielteitä koulun ja opettajien roolista Venäjän Karjalan tulevaisuuden luomisessa. Pyrin pohtimaan opiskelijoiden vastausten taustoja ja syitä. Yritin myös perustella miksi juuri koulu ja opettajat ovat tärkeitä Venäjän ja Karjalan yhteiskunnallisessa muutoksessa. Halusin kuitenkin tarkastella heidän vaikuttamismahdollisuuksiaan nykypäivän todellisuutta vasten. Tämä johtuu siitä, että on tärkeää erottaa koulun mahdolliset vaikutukset todellisista vaikutuksista. Ei saa unohtaa, että koulutusjärjestelmä on osa laajempaa yhteiskunnallista kontekstia, joka voi toisaalta edesauttaa koulun pyrkimyksiä mutta myös heikentää niitä. Ajatus koulutuksen ja opettajan merkityksestä yhteiskunnallisten muutosten keskellä syntyi lukiessani kriittistä pedagogiikkaa käsitteleviä teoksia. Juuri kriittiset pedagogit näkevät opettajan transformatiivisena intellektuellina, joka toimintansa kautta pystyy vahvistamaan demokratiaa. Muutostoihintaan tähtäävällä opettajalla täytyy olla tiettyjä valmiuksia ja halu toimia muutosagenttina.

On muistettava, että opettaja syntyy ns. puolivapaaksi, sillä opettajalla ja koululla on kaksoisfunktio yhteiskunnallisten rakenteiden säilyttäjänä sekä muutoksen ja kehityksen edistäjänä (Raivola 1993 ref. Räsänen ym. 2002, 18). Venäjällä opettajilla on

selvästi kaksoisrooli. Heidän on sekä siirrettävä venäläisiä traditioita ja kulttuuria että kasvatettava uudet sukupolvet demokraattisiksi kansalaisiksi (*Natsionalnaja doktrina obrazovanija Rossijskoi Federatsii* 1999). Jos opettaja orientoituu työhönsä teknisesti, ts. asioiden ja arvojen kritiikittömällä säilyttämällä on työssä keskeinen rooli, on valtiolta tunkeutunut hänen kollektiivitajuntaansa ja opettaja kulttuurin edustajana huolehtii yhteiskunnan arvojen juurruttamisesta tuleviin sukupolviin. Opettajat voivat tietyin edellytyksin olla myös muutosagentteja, eli transformatiivisia intellektuelleja, sekä lasten elämässä että yhteiskunnassa. Opettaja tekee koulun, ja astumalla ulos säilyttävästä, teknisestä ja yksisilmäisestä tehtävästään, hän voi avata maailmaa monipuolisesti oppilailleen ja vaikuttaa sen muuttumiseen tasa-arvoisemmaksi ja oikeudenmukaisemmaksi. (Räsänen ym. 2002, 18-19.)

Minkälaisia opettajia kyselyyni osallistuneista opiskelijoista mahdollisesti tulee? Ensinnäkin heillä on alhainen motivaatio työskennellä opettajina. Sen parantamiseksi tarvitaan sekä korkeampi palkka että paremmat työolosuhteet. Voidaan tietenkin kysyä, tulevatko nuoret sittenkään kouluun ja minkälaisia opettajia heistä tulee, jos palkkoja nostetaan? Luulen, ettei kukaan vanhempi halua panna lastaan sellaisen kouluun, jossa opettajat työskentelevät vain rahan takia. Munsterberg (1910, ref. Vygotsky 1999, 308) ainakin kirjoittaa: "Opettaja, joka ei tunne kutsuksensa kauneutta ja pyhyyttä, joka ei ole tullut kouluun sydän täynnä halua opettaa nuoria, vaan töiden ja rahan takia - sellainen opettaja tuo harmia oppilailleen ja vielä enemmän itselleen".

Opiskelijoiden vastausten perusteella on vaikeaa kuvitella, että he kasvaisivat transformatiivisiksi intellektuelleiksi. Vaikka he ymmärtävätkin opettajan tärkeyden tulevaisuuden sukupolvien kasvattajana, he keskittyvät enemmän luokan sisäisiin asioihin ja vain pieni joukko vastanneista näki opettajan laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Samalla he totesivat, ettei opettaja yksin pysty vaikuttamaan mihinkään, siihen tarvitaan yhteistyötä muiden tahojen kanssa. On myös huolestuttavaa, ettei iso joukko opiskelijoita vastannut opettajantyön arvoja käsittelevään kysymykseen. Ymmärrän, ettei

nuoren ihmisen ole helppoa nimetä hänelle tärkeitä arvoja. Uskon kuitenkin, että opettajan täytyy aina tiedostaa arvopohjansa, sillä se siirtyy opetusprosessin kautta eteenpäin oppilaille. On myös mahdollista, että vanhojen normien romahtaminen ja uusien normien epävarmuus heijastuu nuoriin juuri siten, että heidän on vaikeaa löytää asemaansa ja rooliansa nyky-Venäjällä.

Opiskelijoilta puuttuu halu toimia muutosagentteina, joka on todella tärkeä edellytys transformatiivisen intellektuellin toiminnalle. Muutostoiminta vaatii sekä sisäistä motivaatiota, joka tulee uskosta kansalaistoimintaan, että ulkoista rohkaisua, jonka nuori opettajaksi opiskeleva voisi saada opettajankoulutukseltaan. Voidaan siis kysyä minkälaisia opettajia nyky-Venäjän opettajankoulutus valmentaa? Mielestäni on selvä, että opettajan työ on edelleenkin reproduktiivista, sillä opettajan on siirrettävä venäläistä kulttuuria ja traditioita. Lisäksi opetusprosessiin nyky-Venäjällä kuuluu selvästi ”rajattua”

muutostoimintaa, jonka tavoitteista päätetään virkamiestasolla ja jonka taustalla on valtion taloudelliset, poliittiset ja yhteiskunnalliset päämäärät.

Kuvitellaanpa lopuksi, että pedagoginen yliopisto ryhtyisikin kouluttamaan transformatiivisia intellektuelleja, jotka kriittisesti analysoisivat opetussuunnitelmia ja koulutuslainsäädäntöä, pohtisivat koulun toimintaa ja sen suhdetta valtaan ja talouteen ja suunnittelisivat keinoja aktiivisten kansalaisten kasvattamiseksi. Olisiko tämäntyyppisen koulutusyksikön helppoa toimia ja miten viranomaiset suhtautuisivat siihen? Kedourien (1966, ref. Nagy 1997, 29) mielestä sellaisen yksikön ei varmaankaan olisi edes mahdollista olla olemassa, koska koulutuksen päämäärä ei ole pelkästään tiedon, perinteisen viisauden ja yhteiskuntataitojen siirtäminen; koulutuksen tavoite on poliittinen – alistaa nuorten tahto valtion tahdolle. Koulut ovat valtiopoliittikan instrumentteja, kuten armeija, poliisi ja valtionkonttori.

Viitteet

- 1 Artikkelin perustuu gradu -tutkielmaani ”Russian Education in Transition Towards Democracy-Future Teachers’ Perspective” (Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Master of Education International Programme). Valmistunut maaliskuussa 2003.
- 2 Tämän suuntautumisvaihtoehdon ideana on houkutella nuoria käsityöalalle ja samalla tarjota heille laajempia työllistymismahdollisuuksia valmistumisen jälkeen. Sittenkin luulen, ettei tämä ratkaisu pysty pitemmän päälle turvaamaan riittävästi käsityöopettajia, koska opettajan pienen palkan takia he todennäköisesti siirtyvät mieluummin yrittäjiksi.
- 3 *Ito*g-lehdessä (2003) julkaistiin Taloustieteiden korkeakoulun ekonomistien tekemä vertaileva analyysi 1980-luvun puolivälin ja vuoden 2002 koulutusorganisaatioiden rahoituksesta, ja siitä ilmenee, että 1980-luvulla käytettiin 650\$ koululaista kohti, 1600\$ opistotason opiskelijaa kohti ja 2500\$ yliopiston opiskelijaa kohti. Vuoden 2002 luvut olivat vastaavasti 300\$, 350\$, 550\$.
- 4 Esimerkiksi Rigbyn (1995, 217) mukaan siirtymäprosessin alkuvaiheessa eli 1990-luvun alussa Venäjän tulevaisuudesta esitettiin ainakin seu-

- raavia kysymyksiä: tarvitseeko Venäjä konservatiivisen vai transformatiivisen autoritäärisen ajanjakson? Jos ei, pitäisikö sen olla presidentin valtaan vai parlamentaariseen valtaan perustuva demokratia? Mikä määrä vapautta sekä sosiaalista ja poliittista rauhaa on sovittavissa yhteen? Nämä kysymykset heijastavat alkuvaiheen erisuuntaisia näkemyksiä Venäjän tulevaisuudesta. Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen Venäjän poliittiseen elämään tuli uusia puolueita, jotka edustivat erilaisia ja usein jopa vastakkaisia näkemyksiä maansa tulevaisuudesta ja siten myös hankaloittivat yhteisen suunnan löytämistä. Esimerkiksi Boris Jeltsin ja hänen kannattajansa olivat vahvan presidentin valtaan perustuvan liittovaltion kannalla kun taas sosialidemokraatit, Venäjän Kansan Puolue ja muut puolsivat vahvaa parlamenttia. Nämä ristiriidat eivät ulottuneet ainoastaan parlamenttiin, mutta myös mediaan, hallitukseen ja jopa presidentin omaan henkilöstöön.
- 5 Tässä tukeudun luentoon: Civil Society and the State, Lecture 6 (2001), Russian Studies Online course: The Political System of Russia. Helsinki: Aleksanteri-Instituutti.
 - 6 Boris Bim-Bad on opettajankoulutuksen vaihtoehdoisen modernisaatioprojektin johtohahmo, akateemikko ja Universitet Rossijskoi Akademii Obrazovanija - laitoksen johtaja.

Lähteet

- Bim-Bad, Boris (1993), *Obrazovanije dlja svobodi v Rossii*. – *Pedagogika* 6, 3-8.
- Giroux, Henry A. (1988), Introduction: Teachers as Intellectuals. – Giroux, Henry A. (ed.) *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter (2001), *Kriittinen Pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Gosudarstvennyi Sovet Rossijskoi Federatsii (2001), *Obrazovatel'naja politika Rossii na sovremenom etape*. – *Obrazovanije - Šag v Buduštšeje*. Pravitelstvo Respubliki Karelija. Petrozavodsk: Verso, 25-67.
- Grant, Nigel (1964), *Soviet Education*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Krasnopskaja, Irina (2002), Ne Gonite Doktora. – *Rossijskaja Gazeta* 68, 29-36.
- Lisovskaja, Elena & Karpov, Vjatcheslav (2001), The Perplexed World of Russian Private Schools: Findings From Field Research. – *Comparative Education* 37:1, 43-64.
- Matvenko, V.I. (2001), Obsuždenije Voprosa "O Razvitii Obrazovanija v Rossijskoi Federatsii". – *Obrazovanije - Šag v Buduštšeje*. Pravitelstvo Respubliki Karelija. Petrozavodsk: Verso, 9-20.
- Melnikova, Irina (2003), Škola Vyzivanija. – *Itogi* 6. Venäjän Opetusministeriön Press Digest sähköpostipalvelu pressdigest@informatika.ru.
- Nagy, Peter Tibor (1997), Nationalism, Education and Educational Policy. – Tjeldvoll, Arild & Nagy, Peter (eds.) *Democracy or Nationalism?* Oslo: Institute for Educational Research, 25-45.
- Natsionalnaja doktrina obrazovanija Rossijskoi Federatsii 1999.
- Olšanski, V.B., Klimova, S.G., Volžanskaja, N.Ju. (1999), Školniki v izmenjajuštšemsja obštšestve (1982-1997 godi). – *Sotsiologičeskie issledovanija* 6, 88-95.
- Pursiainen, Christer & Patomäki, Heikki (1998), *Against the State, With(in) the State or a Transnational Creation: Russian Civil Society in the Making?* Helsinki: Finnish Institute of International Affairs.
- Raivola, Reijo (1993), Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? – Luukkainen, Olli (toim.) *Hyväksi opettajaksi*. Helsinki: WSOY, 9-29.
- Rigby, T. (1995), *Russia in Search of Its Future*. – Saikal, A. & Maley, W. (eds.) *Russia in Search of Its Future*. Cambridge: Cambridge University Press, 207-225.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L., Lamminmäki-Kärkkänen, T. (2002), *Interkulttuurinen opettajankoulutus*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Vygotski, Lev (1999), *Pedagogičeskaja Psihologija*. Moskva: Pedagogika-Press.
- Webber, Stephen (1999), *School, Reform and Society in the New Russia*. Wiltshire: Anthony Rowe, Chippenham.
- Zajda, Joseph (1999), Adult Education and Lifelong Learning: New Developments in Russia. – *Comparative Education* 35:2, 151-161.
- Zijatdinova, F.T. (1992), *Sotsialnoje Položenije i Prestiž Utšitelstva: Problemy, Puti Rešenija*. Rossijskaja Akademiya Upravlenija, Tsentri Sotsiologičeskikh Issledovanij. Moskva: Lutš.