

Onko kuva suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta passiivisuudesta harhaa?

Tommi Eränpalo

Tässä artikkelissa käsitellään nuorten yhteiskunnallista tietoisuutta ja aktiivisuutta mitanneiden CIVED (1999) [1] ja ICCS (2009) [2] -tutkimusten tuloksia. Tekstissä tarkastellaan suomalaisnuorten osaamista ja asenteita suhteessa Ruotsin, Britannian, Yhdysvaltojen ja Australian nuoriin. Lisäksi verrataan CIVED:n ja ICCS:n tuloksia Suomessa tehtyihin laadullisiin tutkimuksiin. Tarkastelu paljastaa, että kansainvälisten vertailututkimusten tuloksia voi tulkita aiemmasta poiketen. Kun tuloksia peilataan kansallisten tutkimusten valossa, suomalaisnuorten väitetty yhteiskunnallinen passiivisuus voidaan kyseenalaistaa. Uudenlainen tulkinta nuorten asenteista asettaa aiemmasta poikkeavia haasteita yhteiskuntaopin didaktiikalle.

Johdanto

Nuorten valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen on tutkittu viime vuosikymmenen aikana runsaasti Euroopassa sekä Yhdysvalloissa ja Australiassa. Huomion kohteena on ollut implisiittisesti se, miten yhteiskunnallisten sisältöjen opetus koulussa on antanut tietoa ja taitoja aktiiviseen kansalaisuuteen. Vaikka yhteiskunnallinen orientaatio syntyy monen eri tekijän vaikutuksesta eikä koululaitos ole kansalaistietojen ja -taitojen ainoa lähde (Ahonen 2002; Zetterberg & Ekman 2010), on opetuksella nähty olevan vaikutusta nuorten aikuisten poliittiseen käyttäytymiseen. (Campbell 2008; Kisby & Sloam 2009.)

Nuorten passiivisuus valtiollisissa vaaleissa ja poliittisessa toiminnassa, kuten puolueissa, on sekin ollut julkisuudessa toistuva huolenaihe (Paakkunainen & Hoikkala 2007). Viimeisen vuosikymmenen aikana on myös huomattu, että kansalaisten osallistumisasteessa on sukupolviakohtaisia eroja ja että passiivisuus on kasvamassa nuorten aikuisten keskuudessa. (Wass 2006; Kurtz ym. 2003). Nuorten aktiivisuudesta ja asenteista on syntynyt pessimistinen kuva, joka on heijastunut siihen, miten koulun yhteiskuntaopin opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden heikkouksia on arvioitu ainedidaktisessa kirjallisuudessa (Löfström 2001). Tämän kaiken seurauksena koululta odotetaan toimia uhkaavan yhteiskunnallisen lamaantumisen estämiseksi.

Voidaan kuitenkin kysyä, millaista nuorten osallistumista ja kiinnostuneisuutta on haluttu pitää tärkeänä. Lisäksi voidaan kysyä, mitä sellaista nuoret tekevät, minkä he itse kokevat yhteiskunnalliseksi vaikuttamiseksi.

Nuorten näkökulmasta yhteiskunnallisen aktiivisuuden tila ei näyttäydy niin synkkänä kuin tutkimukset antavat ymmärtää. Yhteiskunnallinen osallistuminen voidaan ymmärtää perinteistä laajempänä ja poliittisuus monitasoisena (Koskimaa 2011). Nykynuorten elämismaailma koostuu myös sellaisista elementeistä, joita tutkimuksissa ei aina ole katsottu

yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueiksi. Onko kuva nuorten passiivisuudesta siis vain näköharhaa, ja jos näin on, miten yhteiskuntaopin didaktiikkaa tulisi suunnata uudelleen nuorten aktiivisuuden saamiseksi esiin? Näitä kysymyksiä pohditaan artikkelissa kansainvälisten vertailututkimusten ja kansallisten laadullisempien tutkimusten valossa.

Suomalaisnuorten yhteiskunnallinen orientaatio kansainvälisissä vertailututkimuksissa

Laajamittaisista nuorten yhteiskunnallista osallistumista tarkastelevista kansainvälisistä tutkimuksista uusin on ICCS vuodelta 2009. Sen teemana oli *Civic and citizenship education*. Tutkimuksessa se käännettiin suomeksi yhteiskunnallisten sisältöjen opetuksiksi, mikä kattaa muun muassa yhteiskuntaopin opetuksen suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimus toteutettiin 38 maassa ja sen organisoivat kansainvälinen koulusaavutuksia selvittävä järjestö IEA. [3] Tavoitteena oli selvittää, millaiset valmiudet nuorilla on omaksua aktiivisen kansalaisen rooli ja sitoutua siihen 2000-luvun yhteiskunnassa. Tutkimukseen osallistui keväällä 2009 Suomessa 3 307 peruskoulun 8. luokan oppilasta ja 2 295 opettajaa 176 koulusta. Lisäksi tietoja kerättiin myös koulujen rehtoreilta. Tutkimuksen toteutti Suomessa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos yhteistyössä opetusministeriön kanssa. (Suoninen ym. 2010a.)

Tutkimuksessa tarkasteltu opetus kattaa laajan alueen parlamentarismien käsitteestä sosiaalisen vastuun ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kautta valikoivaan kuluttamiseen, kestävästä kehityksestä tukemiseen ja globaaliin vastuuntuntoon. Seuraavaan on koottu tutkimuksen keskeisiä huomioita suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta orientaatiosta kansainväliseen kehykseen sijoitettuna.

Maakohtaisten keskiarvotulosten osalta suomalaisten 8.-luokkalaisten yhteiskunnallinen tietämys oli tutkimuksen korkeinta tasoa yhdessä tanskalaisnuorten kanssa. Suomen, Tanskan, Korean ja Taiwanin nuoret muodostivat kärkiryhmän. Pohjoismaista myös Ruotsin ja Norjan tulokset olivat selvästi kansainvälisen keskiarvon yläpuolella. (Suoninen ym. 2010a, 24.)

Eniten kiinnostusta poliittista toimintaa kohtaan osoittivat nuoret Dominikaanisessa tasavallassa, Thaimaassa, Indonesiassa, Guatemalassa ja Venäjällä. Vähiten kiinnostuneita olivat puolestaan Belgian, Slovenian, Ruotsin, Suomen ja Norjan nuoret. (Suoninen ym. 2010a, 33.)

Kansainvälisellä tasolla kiinnostus politiikkaa ja yhteiskunnallisia kysymyksiä kohtaan ei ollut yhteydessä yhteiskunnallisen tiedon tasoon, sillä monien tiedollisissa osioissa huonosti menestyneiden maiden nuoret ilmoittivat olevansa kiinnostuneita näistä kysymyksistä, kun taas useissa kokeissa hyvin menestyneissä maissa kiinnostus oli laimeaa. Suomalaisien nuorten keskuudessa koemenestys kuitenkin korreloi positiivisesti sen kanssa, kuinka kiinnostunut nuori oli politiikasta ja yhteiskunnallisesta osallistumisesta. (Suoninen ym. 2010a, 60–63.)

Suomalaisnuorten suhteellisen vähäinen kiinnostus poliittisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä sekä aktiivista osallistumista kohtaan näkyi myös siinä, että kahdeksaluokkalaisista vain ani harva sanoi keskustelewansa näistä asioista viikoittain vanhempiensa tai kavereittensa kanssa.

Suomalaisnuoret osallistuivat kansainvälistä keskiarvoa selvästi harvemmin yhteiskunnalliseksi toiminnaksi luokiteltuihin aktiviteetteihin niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Koulun toimintoihin osallistuminen oli Suomessa vähäisempää kuin muissa Pohjoismaissa –

etenkin Norjassa ja Ruotsissa näihin toimintoihin osallistuminen oli yleisempää kuin useimmissa muissa maissa.[4] Sen sijaan koulun ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen järjestötoimintaan nuoret osallistuivat laimeasti kaikissa Pohjoismaissa. Tämä yhteiskunnallisen tietämyksen ja kiinnostuksen välinen lähes käänteinen yhteys käy ilmi alla olevasta taulukosta, johon on koottu eräiden maiden tuloksia kansainväliseen keskiarvoon suhteutettuna kansainvälisen koemenestyksen ja kolmen asenteita tai aktiviteetteja mitanneen skaalamuuttujan osalta. (Suoninen ym. 2010b, 146.)

Yhteiskunnallisen tietämys	Kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin	Käsitykset omasta poliittisesta tietämyksestä	Osallistuminen yhteiskunnallisiin järjestöihin
Suomi , Tanska, Korea, Taiwan	Dominikaaninen tv., Thaimaa, Guatemala, Indonesia, Venäjä	Indonesia, Dominikaaninen tv., Guatemala, Thaimaa	Indonesia, Dominikaaninen tv., Guatemala, Thaimaa
Ruotsi, Puola, Irlanti, Sveitsi, Italia, Slovakia, Viro, Englanti, Uusi-Seelanti, Slovenia, Norja, Belgia, Tšekki	Italia, Itävalta, Kolumbia, Meksiko, Paraguay	Kreikka, Italia, Kolumbia, Meksiko, Paraguay, Puola, Venäjä, Chile, Kypros, Irlanti, Liettua, Itävalta, Latvia	Kolumbia, Indonesia, Venäjä, Meksiko
Venäjä, Liettua, Espanja, Itävalta	Chile, Latvia, Liettua, Sveitsi, Irlanti, Korea, Kreikka, Puola, Uusi-Seelanti, Viro, Bulgaria, Englanti, Espanja	Bulgaria, Englanti, Tanska, Uusi-Seelanti, Viro	Bulgaria, Puola, Kypros, Chile, Itävalta, Latvia, Uusi-Seelanti, Belgia, Irlanti, Liettua, Slovenia, Sveitsi, Kreikka, Englanti, Viro, Norja, Alankomaat*
Alankomaat*, Chile, Latvia, Kreikka, Bulgaria, Kolumbia, Kypros, Meksiko, Thaimaa	Tanska, Kypros, Slovakia, Taiwan, Tšekki	Espanja, Taiwan, Korea, Norja, Slovakia, Sveitsi, Ruotsi, Slovenia	Italia, Slovakia, Espanja, Tšekki, Tanska
Guatemala, Indonesia, Paraguay, Dominikaaninen tv.	Norja, Suomi , Alankomaat*, Belgia, Ruotsi, Slovenia	Belgia, Suomi , Alankomaat*, Tšekki	Ruotsi, Suomi , Taiwan, Korea

Taulukko 1. Nuorten yhteiskunnallisen orientaation vertailu maittain (*Alankomaiden osalta oppilasotanta puutteellinen). Lähde: Suoninen ym. 2010b, 146.

Nämä jossain määrin ristiriitaiselta näyttävät tulokset johtunevat siitä, että maissa, joissa ilmenee usein yhteiskunnallisia ongelmia ja sosiaalista eriarvoisuutta, nuoret kiinnostuvat yhteiskunnallisista kysymyksistä helpommin kuin nuoret niissä maissa, joissa yhteiskun-

nalliset olot ovat stabiilimmat. Vastaavasti eräiden maiden heikkoa menestystä tutkimuksen tiedollisessa osuudessa voitaneen selittää, koulutusjärjestelmän puutteiden ohella, sillä etteivät monet demokratian peruskäsitteet ole välttämättä tuttuja nuorille maissa, joissa demokratiaperinteet ovat lyhyet ja kansalaisten epätasa-arvo verrattain suuri. (Suoninen ym. 2010a.)

ICCS-tutkimuksen tulokset jatkavat Suomen osalta samalla linjalla vuonna 1999 tehdyn CIVED-tutkimuksen tulosten kanssa. Tuolloinkin todettiin, että suomalaisnuorilla on hyvät yhteiskunnalliset perustiedot ja valmiudet (Suomi sijoittui 28 maan vertailussa nuorten tietojen osalta Puolan, Kyproksen ja Kreikan ohella kärkimaiden joukkoon), mutta nuorilla ei ollut kiinnostusta politiikkaa kohtaan eikä heidän mielestään kansalaisten aktiivisuudella ollut keskeisestä roolia demokratiassa. He ottivat vain vähän osaa yhteiskunnalliseen toimintaan, eikä heillä ollut suurempaa halua osallistua siihen myöhemminkään. He myös kokivat omat vaikutusmahdollisuutensa koulussa vähäisiksi. (Suutarinen 2002.)

Suomalaisnuoret ovat siis kymmenen vuoden jakson aikana 1999–2009 säilyttäneet korkean yhteiskunnallisen tietämyksen tason. Sekä 1999 että 2009 tiedollisesti kansainvälistä keskiarvoa tilastollisesti merkitsevästi paremmin suoriutuneita maita olivat Suomen lisäksi Puola, Italia, Slovakia, Norja ja Tsekki. Vuonna 1999 tanskalaisnuorten tietämys oli osallistujamaiden keskitasoa ja Ruotsissa hieman sen alle. (Suoninen ym. 2010a.)

Näyttäisi siltä, että suomalaisnuoria voidaan edelleen kuvata tavalla, jota Sakari Suutarinen (2002) käytti vuoden 1999 CIVED-tutkimuksen tuloksia tarkastellessaan: "Suomalaisnuoret ovat tietäviä ja taitavia, mutta heillä on yhteiskunnallisen vaikuttamisen suhteen syrjäytyneiden asenteet" (Suutarinen 2002,55). Toisaalta on huomattava, että suomalaiset (ja vuonna 1999 myös ruotsalaiset ja entisten sosialistimaiden) nuoret luottivat suhteellisen lujasti hyvinvointivaltion instituutioihin ja valtiiovallan harkintakykyyn päätösten teossa. He myös pitivät äänestämistä tärkeänä kansalaistoimintana. Nämä ovat tyypillisesti yhteiskuntaan hyvin integroituneiden kansalaisten asenteita. Suomalaisnuorten asenne ei siis ollut yhteiskunta- tai demokratiavastainen mutta kylläkin melko valtiokeskeinen.

Kansainvälisten vertailututkimusten analysointi muissa maissa

Suomalaisnuoria koskevien tulosten asettamiseksi oikeisiin mittasuhteisiin on katsottava, miten CIVED ja ICCS -tutkimusten tuloksia on analysoitu eräissä muissa maissa. Ruotsissa, Iso-Britanniassa, Yhdysvalloissa ja Australiassa – maissa jotka ovat Suomen rinnalla kansainvälistä koulutuspoliittista kärkeä (Suoninen ym. 2010a, 2010b) – vertailututkimukset ovat aikaansaaneet samanlaisen kansallisen analysoinnin aallon kuin Suomessakin.

Ruotsalaisnuorten saamat tulokset CIVED ja ICCS -tutkimuksissa myötäilivät pohjoismaista linjaa; nuorisolla on hyvät yhteiskunnalliset valmiudet mutta passiivinen asenne. Tuloksia analysoineet Joakim Ekman ja Pär Zetterberg ovat kysyneet, kuinka suuri vaikutus koululla on oppilaiden kansalaistaitoihin kun yksilölliset erot on otettu huomioon ja vaikuttavatko sosioekonomiset olosuhteet, kuten perhetausta näiden taitojen omaamiseen. He ovat lisäksi pohtineet, voidaanko koulun vaikutusta oppilaiden arvoihin, asenteisiin tai käyttäytymiseen demonstroida empiirisesti. Tulokset osittavat, että ruotsalaisella koululla on varsin rajoitetut mahdollisuudet kasvattaa demokraattisia kansalaisia ja että oppilaat, joilla on yhteiskunnallisia taitoja arvostavat ja hyvin koulutetut vanhemmat, ovat etulyöntiasemassa tässä asiassa. Zetterbergin ja Ekmanin mukaan alempien sosiaalisten ryhmien heikkous tutkimuksessa on laskenut ruotsalaisnuorten keskimääräistä menestystä. Näihin alempiin sosiaalisiin ryhmiin kuuluvat usein maahanmuuttajaperheet. Lisäksi yhteiskuntaopin opetuksessa on suuria koulukohtaisia eroja, mikä on johtunut 1990-luvulla alkaneesta

opetussuunnitelmauudistuksesta, jossa koulut ovat aikaisempaa enemmän saaneet itsenäisesti vaikuttaa oppisisältöihin. (Zetterberg & Ekman 2010.)

Erik Amnå, Tomas Englund ja Carsten Ljunggren puolestaan ovat lähestyneet ongelmaa koulun ja luokkahuoneen perspektiivistä. He kysyvät, kuinka koulu voisi muuttaa rooliaan poliittisena areenana. Koulu näyttäytyy ei-poliittisena ja ei-uskonnollisena instituutiona, jossa yhteiskunnallisia asioita käsitellään viileän objektiivisesti. Oppilas on kuitenkin subjekti ja koulu osa poliittisesti johdettua yhteiskuntaa, jonka tiedostaviksi jäseniksi oppilaiden tulisi kasvaa. Amnå kollegoineen nostaa esiin myös luokan ilmapiirin keskeisen roolin demokratiakasvatuksen näkökulmasta. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen sisältää poliittis-moraalisia ulottuvuuksia, joita tulisi huomioida myös pedagogisissa ratkaisuisa. Koulun rooli lähiympäristön aktiivisena osallistujana kaipaa uutta tuleamista. Koulu voidaan nähdä julkisena tilana, jossa nuori voi opetella demokraattista elämäntapaa. (Amnå ym. 2010.)

Isossa-Britanniassa *Sunday Times* käsitteli vuonna 2002 englantilaisnuorten menestystä CIVED-tutkimuksessa raflaavalla otsikolla *England's teenagers fail the patriotic test*. Britannian tuloksia analysoinut David Kerr (2005) on todennut, että kansalaiskasvatus on tullut selkeästi englantilaiseen opetussuunnitelmaan vasta 1997. Hänen mukaansa tutkimus osuikin siksi hyvään ajankohtaan ja toimi katalyysaattorina keskustelussa yhteiskunnallisten taitojen opetuksesta Britanniassa. Oleellisimmista CIVED-tutkimuksen tuloksista Kerr kirjoittaa:

Englantilaisnuorilla on hyvät tiedot demokratiaan liittyvissä peruskäsitteissä, kuten lait ja perusoikeudet, kuitenkin syvemmälle menevät kysymykset demokratian ideologiasta tuottivat vaikeuksia. Nuoret eivät luota yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, eivätkä halua osallistua siihen. Nuorten asenteet saattavat ilmentää Kerrin mukaan uutta yhteiskunnallista kulttuuria, joka perustuu vähempään hierarkiaan ja yksilökeskeisempään päätöksentekoon. Nämä asenteet heijastuvat myöhempään äänestyskäyttäytymiseen alhaisina äänestysprosentteina. (Kerr 2005.)

Kansalaisuuteen liittyvien taitojen kriisistä ja huolestuttavasta äänestysaktiivisuuden laskusta puhuvat myös Gerry Stoker (2006) ja Colin Hay (2007). Toisaalta alhainen äänestysaktiivisuus ei suoraan tarkoita nuorten poliittista apaattisuutta (Catan 2003); heillä on omat kanavansa, joiden kautta he voivat osoittaa aktiivisuuttaan ja kiinnostustaan yhteiskunnallisiin asioihin (Pattie ym. 2004; Kisby & Sloam 2007).

Kerr katsoo koulun opetuksen roolin keskeiseksi: ”Yhteiskunnallisten taitojen opetus (*Civic and citizenship education*) ei enää voi olla irrallisten tapahtumien tai kurssien varassa. Opetuksen tulee olla selkeästi suunniteltua ja kiinteä osa opetussuunnitelmaa.” Nuoret joilla on korkea tietotaso yhteiskunnallisista asioista, osallistuvat todennäköisimmin poliittiseen toimintaan (Kerr 2005).

Britanniassa 2002 aloitettu yhteiskuntaopin opetuksen kehittämisohjelma on ollut hyvä alku oikeaan suuntaan. Kuitenkin tulisi edelleen kiinnittää huomiota opetuksessa interaktiiviseen ohjaamiseen, omakohtaisten kokemusten ja oman elämänpiirin tapahtumien vertailuun, koulun ulkopuoliseen opetukseen, sekä koulun rooliin pienoisyhteiskuntana. (Kisby & Sloam 2009.) Lisäksi frontaaliopetuksen määrää tulisi vähentää siten, että nuorten on mahdollista kokea politiikkaa ja luoda kuva yhteiskunnasta oppimisprosessin kautta. Koulun antama opetus voi näin osaltaan vaikuttaa nuorten aktiivisuuteen, vaikka kokonaisvastuuta politiikan elävöittämisestä ei kouluille voikaan säilyttää. Siihen vaaditaan myös muiden koulun sidosryhmien myötävaikutusta. (Kisby & Sloam 2009.)

Nuorten aikuisten alhainen äänestysaktiivisuus on nähty ongelmaksi myös Yhdysvalloissa. Nuoret seuraavat vähemmän yhteiskunnallista keskustelua kuin aikaisemmat ikäpolvet vastaavan ikäisinä. 15–25-vuotiaiden asenteet kansalaisvelvollisuuksia kohtaan on myös todettu negatiivisiksi ja tiedot kansalaistaidoissa puutteellisiksi. Britannian lailla myös Yhdysvalloissa koulujen yhteiskunnallisten taitojen opetus on todettu merkittäväksi asenteiden, tietojen ja taitojen – muun muassa äänestysaktiivisuuden – kehittämisessä. (Kurtz ym. 2003.)

CIVED -tutkimuksessa yhdysvaltalaisnuoret saivat britti- ja australialaisnuorten tapaan yhteiskunnallisissa taidoissa korkeammat pisteet kuin yhteiskunnallisissa tiedoissa. Amerikkalaisnuoret olivat aktiivisia osallistujia koulussa ja vapaa-aikana, mutta aktiivisuus ei näyttänyt kantavan äänestysikään saakka. (Hahn 2005.) Tämä ristiriita näkyy paitsi nuorten turhautumisena myös epäluottamuksena valtiovaltaa ja yhteiskunnallisia instituutioita kohtaan. Tulosten mukaan sosiaalisella ryhmällä oli suuri vaikutus tietotasoon ja aktiivisuuteen. Maantieteelliset erot ja yhteiskuntaluokkien väliset erot olivat merkittäviä. Hahnin (2005) mukaan yhdysvaltalainen järjestelmä kohtelee eri sosiaaliluokkien nuoria epäoikeudenmukaisesti. Perustuslain henki tasapuolisista oikeuksista ja tasapuolisista mahdollisuuksista oppimiseen ei tutkimustulosten valossa toteudu.[5]

Yhteiskunnallisen aktiivisuuden lisäämisessä sekä kansalaistaitojen oppimisessa Carole Hahn korostaa avoimen keskustelun sekä opetussuunnitelman ulkopuolisten toimintojen merkitystä. Vuoden 2010 kansallisessa konferenssissaan *The National Council of the Social Studies* nostikin keskustelun polttopisteeseen opetussuunnitelmauudistuksen, jonka tarkoitus on nostaa yhteiskuntaoppi matematiikan, luonnontieteiden ja kielten rinnalle koulun ydinaineiksi. Yhteiskuntaopin opetuksessa tulisi olla sisältöjä jotka tukevat oppilaan kehitystä ja kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi ja auttavat oppilasta ymmärtämään demokraattisen yhteiskunnan ideologiaa, periaatteita ja arvoja. (Grammes 2011.)

Myös Australiassa CIVED-tutkimuksen tulokset herättivät huolen kansalaisten yhteiskunnallisista tiedoista ja taidoista. Tuloksia analysoineet Kerry Kennedy ja Suzanne Mellor (2005) ovat tiivistäneet australialaisnuorten tilanteen seuraavasti:

Australialaisnuorilla on hyvä ymmärrys demokraattisista arvoista ja kansalaisten perusoikeuksista. Yhteiskunnalliset tiedot ovat kuitenkin vertailussa alle osallistujamaiden keskiarvon. Oppilaat osallistuvat keskimääräistä aktiivisemmin koulujen ja vapaa-ajan tarjoamiin vaikutusmahdollisuuksiin, mutta poliittinen aktiivisuus ja yhteiskunnallinen osallistuminen näyttää olevan vain vähemmistön tulevaisuuden suunnitelmissa. (Kennedy & Mellor 2005.)

Kennedyn ja Mellorin mukaan australialaisnuoret toteuttavat demokratiaa ”sydämellä mutta eivät aivoilla”; nuoret ymmärtävät hyvin ihmisoikeuksien merkityksen ja kunnioittavat tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta, mutta he eivät omaa syvempää ymmärrystä demokraattisen järjestelmän toimivuudesta. Tärkeiksi kysymyksiksi jäävät esimerkiksi, ovatko tulevat kansalaiset tarpeeksi tietoisia oikeuksistaan suojatakseen niitä, ja tietävätkö kansalaiset, mitä tehdä, jos demokratia on uhattuna. (Kennedy & Mellor 2005.)

1990-luvulla oli Australiassa käynnissä valtakunnallinen yhteiskunnallisten taitojen opetuksen kehittämiskampanja CCE.[6] Ohjelma ei kuitenkaan ollut saavuttanut toivottuja tuloksia CIVED kyselyyn mennessä. Joan Dejaeghere ja Libby Tudball (2007) ovat kyselyn tulosten pohjalta tehneet ehdotuksia tämän ohjelman kehittämiseksi. Heidän mukaansa oppilaiden rohkaiseminen koulun tarjoamiin vaikutusmahdollisuuksiin on tärkeää, koska sitä kautta oppilaat ymmärtävät kuinka terve demokraattinen yhteisö toimii ja että he voivat

saada aikaan muutoksia. Yhteistyö muiden lähiyhteisön toimijoiden kanssa on myös tärkeää, sillä opiskelu on osa yhteiskunnallista vaikuttamista.

Dejaeghere ja Tudball jaottelevat yhteiskunnallisten taitojen opetuksen kolmeen tasoon: 1) Minimaalinen opetus (*minimal education*) tähtää sisältöjen opettamiseen ja kiinnittää vähän jos lainkaan huomiota osallistavaan toimintaan. Hyvän kansalaisen kuvataan työkentelevän ahkerasti ja noudattavan lakeja ja säädöksiä. Kritiikkiin ei kannusteta. Tämä kuva on lähellä CIVED-tutkimuksen antamaa kuvaa australialaisnuorista.

2) Maksimaalinen opetus (*maximal education*) pitää sisällään asenne-, moraali- ja käyttäytymismalleja, sekä osallistavia harjoituksia. Tähän suuntaan CCE-ohjelma on kehittänyt opetusta näiden periaatteiden mukaisesti.

3) Kriittinen yhteiskunnallisten taitojen opetus (*critical education*) pitää sisällään minimaalisen ja maksimaalisen tason aineksia ja lisäksi ottaa huomioon laajemman globaalien, monikulttuurisen aspektin, sekä opettaa oppilasta kriittiseen yhteiskunnalliseen ajatteluun, epäkohtien huomioimiseen ja muutoksen hakemiseen vaikuttamisen kautta.

Edellä sanotun pohjalta voidaan ajatella, että suomalaisnuorten yhteiskunnallisiin valmiuksiin, tietoihin ja taitoihin liittyvät ongelmat ja haasteet ovat suurelta osin samankaltaisia kuin muuallakin. Mutta mitä CIVED ja ICCS -tutkimusten pohjalta oikeastaan voidaan sanoa nuorten kiinnostuksesta, asenteista ja aktiivisuudesta? Entä millaista tulkintaa yhteiskunnallisen aktiivisuuden luonteesta ja sisällöstä nuo tutkimukset kysymyksissään välittävät? Lauri Rapelin (2010) mukaan näiden tutkimusten luoma masentava kuva puutteellisesta kiinnostuksesta on myös osittain käytettyjen mittareiden tuottamaa. Näin ajatellen tulokset nuorten asenteista eivät kerro koko totuutta. Vertailukohdaksi voidaan katsoa, mitä suomalaiset laadulliset tutkimukset kertovat suomalaisnuorten poliittis-yhteiskunnallisesta orientaatiosta ja osallistumisesta.

Suomalaisnuorten passiivisuus näköharhaa

Edustuksellisen demokratian kannalta on olennaista, miten kansalaiset ottavat osaa politiikointiin ja hyödyntävät tarjolla olevia vaikuttamisen foorumeja. Kokemus siitä, mitä demokratia tarkoittaa arkielämässä, on yksilöllistä. (Noponen 1992.) Äänestyskäyttäytyminen valtiollisissa vaaleissa ei välttämättä kerro kaikkea poliittisesta aktiivisuudesta.

Pia Lundbom on tutkinut nuorten demokratiakäsityksiä nuorisotyön valtakunnallisen palvelu- ja vaikuttajajärjestö Allianssin *Nuorisovaalit 2003* -hankkeen yhteydessä järjestämän kirjoituskilpailun tekstien pohjalta. 14–19-vuotiaiden kirjoittajien teksteissä politiikkaa käsiteltiin monin eri tavoin. Kirjoituksissaan nuorten määrittämät vapauden ja oikeudenmukaisuuden arvot kyseenalaistavat perinteisen kansalaisaktiivisuuden. Se, ettei äänestä vaaleissa tai hakeudu mukaan poliittisiin yhdistyksiin, ei nuorten mielestä tarkoita poliittista piittaamattomuutta. Maailman globalisoituessa poliittisesti kiinnostavat ja ajankohtaiset asiat koetaan yhteisiksi, ne tulevat lähemmäs ja niiden merkitys kasvaa. Globaali ajattelutapa haastaa näin vahvasti kansallisvaltion ajattelutavan. (Lundblom 2003.)

Yhteiskunnallisesti aktiiviset nuoret valitsevat usein puoluepoliittisia yhdistyksiä mieluummin erilaisissa yhden asian liikkeissä toimimisen. Nämä liikkeet ovat avaamassa uutta poliittisen vaikuttamisen foorumia. Demokratian koetaan olevan murroksessa, jossa vanhat ja uudet vaikuttamisen keinot aiheuttavat epävarmuutta ja ristiriitoja. Tarve uudistaa poliittisen vaikuttamisen kenttää välittyy nuorten kirjoituksissa selvästi. Puoluedemokratian säilyminen on kiinni sen kyvystä vastata tähän muutospaineeseen. Lundblomin (2003) mukaan tämä ei ole negatiivinen ilmiö, sillä nuorten moniääninen käsitys politiikasta luvaa innovatiivista, keskustelevaa ja osallistuvaa politiikkaa.

Äänestämättä jättäminen on usein merkinnyt poliittisen osallistumisen kanavoitumista edustuksellisten mekanismien ulkopuolelle. Voidaan toimia myös itse: vetoamukset, mielenosoitukset, boikotit, talonvaltauksset, laittomat lakot, liikenteen häirintä ja jopa omaisuuden vahingoittaminen ovat uuden politiikan keinoja mielipiteiden ilmaisulle. Hanna Wassin (2003) mukaan nuoriso on tietyllä tavalla radikalisoitumassa. Radikaalit teot eivät kuitenkaan läheskään aina kohdistu valtaa pitäviin instituutioihin. Joskus valtaa pitävät instituutiot ohitetaan tai jopa pyritään saamaan muutokseen mukaan (Hellsten 2003), sillä valtaosa nuorista kokee demokratian toimivan hyvin ja takaavan kansalaisille riittävät vaikutusmahdollisuudet (Lundblom 2003). Kuten Foucault (1980, 35) on todennut:

Valta on vuoropuhelua objektin ja subjektin välillä, valtasuhteet asetetaan lakkaamatta kyseenalaisiksi arjen kamppailussa ja tämän kamppailun miekkoina ovat toisaalla tieto ja tiedonhalu, sekä toisaalla kuri ja järjestyks.

Tätä vallan vuoropuhelua voidaan käydä tekemällä medianäkyvyyttä hyödyntäviä demonstraatioita tai täysin vastakkaisella tavalla, vetäytymällä pois pelikentältä, jäämällä sivuun. Myös henkilökohtaisista elämänvalinnoista on tullut politiikkaa. Tämä välittyy etenkin markkinoiden kautta, kun yhä kasvava kansalaisten joukko välittää poliittisia preferenssejään osto- ja kulutustottumusten kautta. (Hellsten 2003.)

Kari Paakkunainen (2002) on lähestynyt nuorten kansalaisaktiivisuuden teemaa poliittisen ilmapiirin ja kansallisen identiteetin näkökulmasta. Nykyiseen kansalaisuuden konseptioon kuuluu riskinotto, epävarmuuden sieto ja nopea reagointi erilaisissa verkostoissa ja ryhmissä. Perinteinen kotiin uskontoon ja isänmaahan perustuva identiteetti on murentunut. Muiden muassa uusmedia, gallupit, barometrit, sosiaalisen median ryhmät, toimittajat ja elämäntapailmiöt murentavat perinteistä politiikan kulttuuria. Nuorilla on elastiset ja refleksiiviset politiikkakäsitykset. Kari Paakkunainen varoittaakin, että ”Zombi-instituutioiden” on syytä olla varuillaan, jotta eivät tule tallatuiksi (Paakkunainen 2003, 2006).

Nuoret eivät ota suurin joukoin osaa perinteisillä politiikan foorumeilla, mutta poliittinen passiivisuus osoittautuu kuitenkin harhaksi, sillä nuoriso on aktiivinen elämänpoliittisesti. Boikotit, tuotevalinnat, yritysten ja yhteisöjen suosiminen sosiaalisessa mediassa on erittäin aktiivista. (Paakkunainen 2006.) Tämä aktiivisuus muodostaa rihmaston, joka vaikuttaa perinteisen politiikanteon ulkopuolella. Näyttää paradoksaaliselta, että nuoriso on kiinnostunut politiikasta tällä tavalla, mutta ei halua osallistua perinteiseen puoluepoliittiseen toimintaan. Lauri Rapeli ja Vesa Koskimaa (2011) kysyvätkin kuinka sankoin joukoin nuorten tulisi osallistua puoluepolitiikkaan, kun aikuisistakin vain murto-osa on tässä aktiivista. Kenen etua nuorten patistaminen tällaiseen aktiivisuuteen ajaa? Entäpä jos nuoret eivät ymmärräkään politiikkaa samalla tavalla kuin aikuiset ja jos he katsovat että päätöksiä tehdään yhä useammin talouselämän takahuoneissa kuin suurilla edustuksellisen demokratian näyttämöillä? (Lauri Rapeli 2010.)

ICCS ja CIVED -tutkimusten tuloksia tulkittaessa kannattaa edelleen huomata, että poliittiseen kansalaisuuteen liittyvät käsitteet saavat erilaisia merkityksiä eri maissa. On sinänsä kiinnostava kysymys, kuten Nelli Piattoeva on esittänyt, miksi tällaisten kansainvälisten vertailututkimusten tulkintoja poliittisen ja yhteiskunnallisen aktiivisuuden sisällöstä on oltu kansainvälisesti niin kiinnostuneita seuraamaan ja hyväksymään ”hyvän kansalaisuuden” universaaleiksi kriteereiksi. (Piattoeva 2010, 71.) Tällaisten kansainvälisten yleistävien tutkimusten ongelmana on myös poliittinen ja filosofinen partikularismi (eräänlaisen virheellisen ryhmäidentiteetin hakeminen), sekä huomion keskittäminen yleistyksiin. Tutkimustuloksia on myös turhaan skandalisoitu ja dramatisoitu (Zurstrassen 2011). Tiina-Maria

Levamo (2011) peräänkuuluttaakin sensitiivisempää tutkimusta nuorten todellisten asenteiden selvittämiseksi.

Myös tutkimusten kysymysten asetteluun on syytä kiinnittää huomiota. Miten syvästi suomalainen nuori pohtii tutkimusten kysymyksiä? Lisäksi on syytä muistaa, että sama nuori saattaa eri tilanteissa omaksua monia, erilaisia ja ristiriitaisiakin mielikuvia politiikasta. (Paakkunainen 2006.)

Paakkunainen ja Hoikkala (2007) ovat päättelleet, että politiikan institutionaalinen ”kone” ei kohtaa nuorten yksilöllistä ja kokeilevaa otetta. Kohtaamisongelma voi ratketa Koskimaan (2011) mukaan kahdella tavalla: joko kehitetään uusia poliittisen osallistumisen muotoja, tai sitten nuorten on nöyryyttävä toimimaan yhteiskunnan osoittamien kanavien kautta. Yleisimmät nykynuorisoa koskevat luonnehdinnat, yksilöllisyys ja kollektiivisuuden puute, eivät tue kumpaakaan näistä vaihtoehdoista. Siksi katseet suuntautuvat taas kouluun, jossa yhteisöllisyyttä voidaan opetella.

Näiden kansallisten analyysien perusteella arvioituna suomalaisnuorten suhteessa politiikkaan ja vaikuttamiseen on enemmän nyansseja ja pessimismia haastavia elementtejä kuin ICCS ja CIVED -tutkimusten perusteella on aiemmin päätelty olevan. Huomiotta näyttää jääneen nuorten yhteiskunnallisen kiinnostuksen suuntautuminen perinteisten vaikutusväylien ulkopuolelle ja aktiivisuus muilla foorumeilla kuin aikuisten ohjaamassa koulumaailmassa ja vapaa-ajan harrastuksissa (Lundblom 2003; vrt. Pattie ym. 2004; Kisby & Sloam 2007).

Koulun rooli yhteiskunnallisen aktiivisuuden edistäjänä

Kaikissa edellä käsitellyissä esimerkkimaissa huomio suuntautuu kouluun ja opetukseen, joten voidaan edelleen kysyä minkälainen rooli koululla tulisi olla nuorten yhteiskunnallisten taitojen kasvattajana. ICCS ja CIVED -tutkimusten tulokset ovat herättäneet yhteiskuntaopetuksen didaktikkojen ja opettajien huomion ja säteileet siihen, miten koulun roolia yhteiskunnallisen aktiivisuuden edistäjänä on analysoitu ja arvioitu. Onko ongelmakohtat ja parannusehdotukset paikannettu oikein?

Peruskoulun tavoitteeksi on Suomessa asetettu, että se kehittäisi nuorissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisena. Tämä tavoite on kirjattu opetussuunnitelman perusteisiin (OPS 2004). Nuorille tulee myös antaa mahdollisuus tutustua yhteiskunnan eri toimintoihin käytännössä ja harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista (Aho 2000). Tämä asettaa huomattavia vaatimuksia koulujen yhteiskunnalliselle kasvatukselle ja opetukselle.

Yhteiskunnallisen opetuksen tiedonkäsitykselle tulisi olla olennaista, että se ohjaa oppilasta muodostamaan oman perustellun mielipiteen. Lisäksi sen pitäisi kannustaa kriittiseen ajatteluun siten, että myös eriäviä mielipiteitä voidaan kunnioittaa. Mielipide-erojen puntarointi on demokraattisen ajattelun perusta. (Suutarinen 2002; Dejaeghere & Tudball 2007.) CIVED ja ICCS -tutkimusten tuloksista saa sen vaikutelman, että nuoret välttävät osallistumista politiikkaan ja yhteiskunnallisiin liikkeisiin, koska he pelkäävät ristiriitoja (Suutarinen 2002; Lundblom 2003). Lieneekin niin että yhteiskuntaopin opetuksessa ei kovin paljon ole avattu kriittisen analyysin ”Pandoran lipasta”, vaan yhteiskuntajärjestelmää on katsottu varmimmaksi opettaa depolitisoivan toteavuuden hengessä. Lisäksi ideologisia erimielisyyksiä on pyritty häivyttämään näennäisen objektiivisuuden, tasa-arvon, tai hyväksynnän nimissä. (Arola 2003; Suutarinen 2006; vrt. Amnå ym. 2011.) Tähän varovaisuuteen ovat ilmeisesti vaikuttaneet oletus opetuksen poliittisesta riippumattomuudesta sekä politiikan kontingenttisuus.

Konsensus vailla debattia voi johtaa siihen, ettei nuoria kiinnosta seurata yhteiskunnallisia asioita ja yrittää vaikuttaa niihin. Van den Berg ja Löfström (2011) ovatkin esittäneet että aktiivista suhdetta yhteiskunnallisiin kysymyksiin edesauttaisi, että kysymykset nähdään aidosti avoimina, kiistanalaisina ja eri suunnista lähestyttävänä, siis poliittisina. Tämän näkökulman soisi heidän mielestään näkyvän selvemmin myös opetuksessa.

Suutarinen (2007, 6–11) ehdottaa yhteiskuntaopin opetuksen aloittamista jo alakoulussa. Koska yhdeksäs luokka vakiintui jo 1900-luvun alkupuoliskolla yhteiskuntaopin opetuksen ajankohdaksi, opetusta muilla luokka-asteilla vältetään: "Peruskoulun päättövaiheessa on hankalaa enää muuttaa edeltäneiden vuosien aikana rakentumaan päässyttä nuoren passiivista yhteiskuntaorientaatiota".

Jan Löfström (2001) taas on katsonut epäkohdaksi, että yhteiskuntaopin opettajien pohjaopinnot yhteiskuntatieteissä ovat yleensä vain sivuaineopintoja, joten heidän tuntumansa yhteiskuntatieteille ominaisiin näkökulmiin politiikan ja talouden asioissa ei ole ollut aina kovin vahva. Tämä selittää Löfströmin mielestä osaksi sen, miksi yhteiskuntaopin opettajat eivät ole riittävästi pystyneet tuomaan opetukseen haluamiaan dynaamisia näkökulmia ja taitopainotteisia elementtejä.

Molemmat tulkinnat tuntuvat menevän sivuun tämän artikkelin analyysin kannalta. Suomalaisnuorten ongelmana ei ole alhainen tietotaso vaan kielteinen asenne. Oppiaineen varhaistamista saattaisi puoltaa asenteiden aikainen muokkaus, mutta alakoululaiset eivät kenties ymmärrä riittävästi yhteiskunnallisia varsin abstrakteja käsitteitä. Yhteiskunnallisten ilmiöiden avaaminen pikkulapsillekin on toki mahdollista oikein keinoin, mutta Suomen poliittisen järjestelmän ja demokratian olemuksen käsittely on syytä jättää yläluokille. Lisäksi Australiassa, Englannissa ja Ruotsissa tehtyjen analyysien yhteydessä on nähty, että oikea ikä yhteiskunnallisten sisältöjen opetukselle on mahdollisimman lähellä äänestysikää, jos koulu nähdään julkisena tilana, pienenä yhteiskuntana, joka kurottaa koulun ulkopuolelle ja luo autenttisia vaikuttamiskokemuksia. (Dejaeghere & Tudball 2007; Kisby & Sloam 2009; Amnå ym. 2010.)

Opettajien ainekohtaiset syvemmät opinnot eivät tuo opetukseen uusia pedagogisia ratkaisuja. Vuorovaikutus ja itseilmaisuus sekä oppimisen ja opetuksen näkeminen prosessina, jossa oppilas on pääroolissa (mm. Hakkarainen & Lonka 2004) ovat pedagogisia keinoja joilla oppilaita rohkaistaan kantaaottavuuteen. Löfströmin (2002) mukaan aktiivinen kansalaisuus voi perustua vain kykyyn nähdä nykyisyys, menneisyys ja tulevaisuus toisiinsa kytkeytyvinä, mutta nuorten aktivoimista ja osallistamista hän ei oikeastaan korosta tämän kyvyn katalysaattorina.

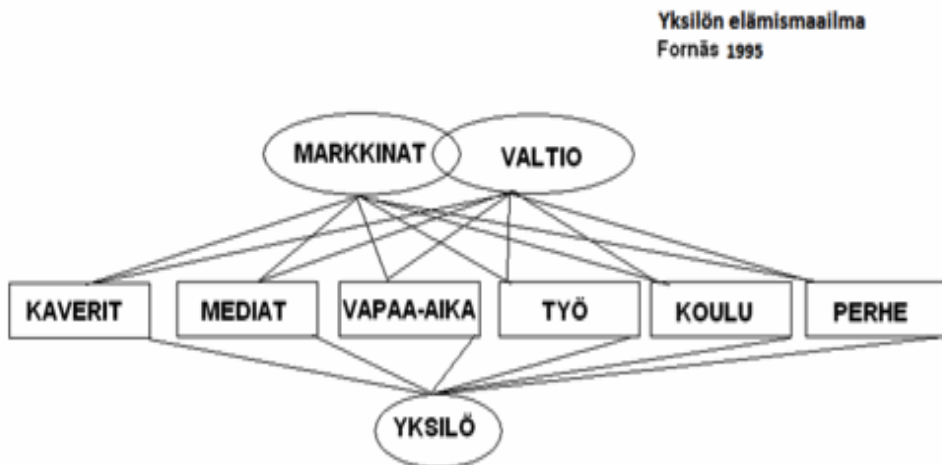
Edellä on vahvasti noussut esiin myös luokan ilmapiirin vaikutus. Oppimisilmapiiri vaikuttaakin merkittävästi oppilaiden itsetuntoon, motivaatioon ja hyvinvointiin (Allodi 2010), sekä haluun vaikuttaa ympäröivään kouluyhteisöön (Campbell 2008). Kouluyhteisö pitää sisällään poliittisia dimensioita (Amnå ym. 2010), jotka laajenevat yhteiskunnan muissa instituutioissa. Oppilaita osallistavan toiminnan on taas katsottu vaikuttavan myönteisesti oppimisilmapiiriin (vrt. Kerr 2005; Campbell 2008; Kisby & Sloam 2009), joten näiden kahden elementin, ilmapiirin ja osallistamisen, vaikutus toisiinsa on ilmeinen.

Kenties yhteiskuntaopin opetuksen ongelmaa tulisikin lähestyä tätä kautta, eli edetä opetuksellista aspektia syvemmälle. Opetuksen ja oppisisältöjen taustalla oppimistilanteissa vaikuttavat oppimisilmapiirin lisäksi ryhmädynamiikka ja siihen liittyvä problematiikka. Tiina Nikkolan tuore väitöskirja tuo uutta näkökulmaa luokan sosiaaliseen ilmapiiriin ja ryhmän dynamiikan sisältämiin kerrostumiin. Näitä kerrostumia ei yleensä tiedosteta didaktisessa keskustelussa, vaan luokan oletetaan toimivan opetustilanteessa eräänlaisessa ideaalitulassa. Ryhmätalanteen ymmärtäminen ja ryhmän näkyvien ja kätkeytyvien puolien

havainnoiminen ja oppilaan todellinen kohtaaminen vievät opetusta hedelmällisen dialogisuuden ja osallisuuden suuntaan. (Nikkola 2011.)

Ruotsalainen tutkija Johan Fornäs (1998) on jakanut nuoren koko elämismaailman markkinoiden ja valtiovallan kontrolloimiin sfääreihin. Sfääri voi tarkoittaa mitä tahansa sosiaalisten elementtien kokoelmaa, jota jokin periaate pitää yhdessä. Nämä sfäärit uusiutuvat yksilöiden toiminnan aikaansaamasta paineesta. Nuoret ovat löytäneet ja valloittaneet elämismaailmassaan sfäärejä, joissa perinteiset valtarakenteet eivät päde. Tällaisia ovat varsinkin sosiaalisen median ylläpitämät verkostot. Nämä sfäärit toimivat hyvin taustana ja niitä voi luontevasti edelleen syventää Nikkolan (2011) ja Petri Pajun (2011) tutkimilla koulu- ja ryhmää koskevilla ulottuvuuksilla. Paju (2011) jakaa tutkimuksessaan koulu- maailman eräänlaisiin uusiin sfääreihin, viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun. Hänen mukaansa koululuokan sosiaalinen tila ja ryhmän dynamiikka muotoutuvat sen mukaan, millaista etäisyyttä oppilaat pitävät viralliseen kouluun. Ehkä myös koulussa tulisi enemmän tiedostaa sitä, miten nuori kokee oman roolinsa ja vaikutusmahdollisuutensa näissä sfääreissä. (Vrt. Lundblom 2003; Paakkunainen & Hoikkala 2007; Koskimaa 2011.)

Seuraavassa kaaviossa kuvataan yksilön osallisuutta joissakin esimerkkisfääreissä, joita systeemit – valtiovalta ja markkinat – ohjaavat.



Kuvio 1. Yksilön elämismaailma (Fornäs 1995).

Oppilaan kohtaaminen ja varsinkin murrosikään liittyvän vastahangan käsitteleminen on suuressa roolissa kun puhutaan yhteiskunnallisten taitojen opettamisesta nuorille. Valtasuhteet kylvävät vastarinnan siemeniä jokapäiväisiin käytänteisiin. Nuoren elämismaailman hierarkkiset rakenteet aiheuttavat vallan ja vastahangan elementtejä jo luonnostaan (Boëthius 1993). Jotta opetuskeskustelusta tulee aitoa, tulee tämä asetelma purkaa. Opettajalla tulisi olla hallussaan keinoja ryhmässä esiintyvien ja muodostuvien ongelmien ja häiriötilojen poistamiseen, sekä erilaisten suojautumismekanismien avaamiseen (Nikkola 2011) sillä oppilaan tulee voida ilmaista itseään riippumatta ryhmän tai opettajan mielipiteestä. Vuorovaikutteisessa opetuskeskustelussa, varsinkin yhteiskunnallisista asioista puhuttaessa, tulisi päästä virallisen ilmaisun ulkopuolelle, epäviralliselle tasolle, jossa yksilöiden väliset kontaktit luodaan (Paju 2011). Tähän tulisi didaktiikassa kohdistaa enemmän huomiota, jotta oppilasta voidaan opettaa rohkeaan kriittiseen ajatteluun ja yhteiskunnallis-

ten epäkohtien huomioimiseen sekä hakemaan vaikuttamisen kautta muutosta näihin epäkohtiin. (Paakkunainen 2002; Hellsten 2003; vrt. Dejaeghere & Tudball 2007.)

Lopuksi

Nuorten yhteiskunnallisuutta kartoittavissa tutkimuksissa on toistuvasti tulkittu, että nuoret eivät ole kiinnostuneita politiikasta ja vaikuttamisesta. Nuorten passiivisuus ilmentää laajempaa kulttuuri-ilmapiirin, sekä yhteiskunnallisten rakenteiden ja toimijoiden murrosta. Tämä murros näyttäytyy globaalina nuoren ikäpolven yhteiskunnallisena väistämisenä, mikä on saanut tutkijat ympäri maailmaa kiinnittämään huomiota paitsi ilmiöön itseensä, myös sen syihin ja kauaskantoisiin seurauksiin.

Eri analyyseissä on tuotu esiin keinoja, joiden avulla pyritään katkaisemaan tämä yhteiskunnallinen tappiokierre. Yhteiskunnallisten taitojen opetuksen merkitys nähdään keskeisenä. Yhdysvaltojen, Australian ja Britannian tuloksissa huolestuttavinta on aktiivisen osallistumisen lopahtaminen koulun jälkeen, kun oikean poliittisen osallistumisen tulisi alkaa. Tätä selitetään riittämättömillä tiedoilla poliittisista instituutioista ja demokratian olemuksen pintapuolisella ymmärtämisellä. On helppoa nähdä, ettei koulumaailmassa ja harrastuksissa kantanut aktiivisuus kestä aikuisikään, jollei nuorilla ole tarvittavaa tietoa yhteiskunnan toiminnoista.

Pohjoismaisissa tuloksissa on yhteistä passiivisuudeksi tulkittu käytös korkeasta tietotasosta huolimatta. Korkealla tietotasolla olevat nuoret ovat omaksuneet samat toimintamallit alhaisen tietotason nuorten kanssa. Rinnakkaisista tutkimuksista voi kuitenkin vetää johtopäätöksiä passiivisuuden laadusta ja syistä. Voidaankin sanoa passiivisuuden olevan osuva tulkinta, kun tarkastellaan nuorten toimintaa koulun ja yhteiskunnan perinteisissä sfääreissä. Nuoriso ei suostu leikkimään systeemin hiekkalaatikolla. Kari Paakkunainen (2006) onkin todennut demokratian pelikenttien näyttävän nuorison silmissä kuolleilta ja käsittämättömiltä. Vuosikymmeniä vanhojen poliittisten hokemien toistaminen edustaa Paakkunaisen mielestä pysähtyneisyyden Zombi-yhteiskuntaa, jossa elävät kuolleet laahustavat päätöksenteon monumenttien käytävillä.

Yhteiskunnallista keskustelua tulee käydä nuorten elämismaailman ongelmista. Tämä todellisuus on globalisoitunut ja monimutkaistunut. Siksi koulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen tarvitaan kipeästi uusia ratkaisuja.

Opetus on siedätetty ottamaan vastaan nuoriso kapinoivana ja kriittisenä yleisönä. Kاپina, angsti ja hyökkäävyys on nähty nuoruuteen kuuluvana ilmiönä, jota on ymmärretty eikä se enää aiheuta nuorten haluamaa vastareaktiota. Tämä puhkiymmärtäminen jättää vähän tilaa tulisieluiselle ilmaisulle, jolloin reaktiona on nyt näkemämme tietynlainen passiivisuus.

Koulua koskevien toiveiden summana näkyy selvästi tarve löytää jähmeän ja vaikeasti avautuvan demokraattis-byrokraattisen systeemin ja nuorten kokeman pirستاletodellisuuden väliin foorumi, jossa uusi ja vanha aktiivisuus voisivat kohdata. Luokan ilmapiirillä ja ryhmädynamiikalla sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteella on ratkaiseva rooli siinä, minkälaista debattia tällä foorumilla käydään. Tässä valossa voidaan didaktiikan uudelleen suuntaamista kohti sosiaalisesti tiedostavampaa opetusta pitää perusteltuna. Työn alla oleva väitöskirjatutkimukseni tuleekin paneutumaan tämän alueen problematiikkaan ja etsimään keinoja nuorten aktiivisuuden esiin saamiseksi. Pyrin tuomaan esiin ja analysoimaan toimintamalleja, joissa opettaja ja oppilas voivat käydä dialogia kumpikin omana itsenään ja omalla kielellään.

Ulrich Beck (2002, 159) onkin todennut:

Yhteisen intressin määrittelyminen ei voi olla vain holhoavan ja itseään tois-tavan systeemin varassa.

Yhteiskuntaopin opetuksessa tarvittavaa uutta didaktista näkökulmaa on siis haettava yhteistyössä nuorten kanssa.

Viitteet

- [1] Civic Education Study. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus (1999) jossa on selvitetty peruskoulussa olevien nuorten yhteiskunnallisia tietoja, taitoja, käsi-tyksiä, asenteita ja toimintaa. Tutkimuksen alkuperäiset tulokset ks. Torney-Purta ym. 2001.
- [2] International Civic and Citizenship Education Study. International Civic and Citizens-hip Education Study (2009). Hankkeesta käytetään Suomessa nimeä Nuorten yhteiskun-nallisen osaamisen, osallistumisen ja asenteiden tutkimus. Sen toteutuksesta vastaa kansainvälinen koulusaavutuksia arvioiva järjestö IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), jonka jäsen Jyväskylän yliopiston Koulutuk-sen tutkimuslaitos on. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset valmiudet nuorilla on sitoutua aktiivisen kansalaisen rooliin 21. vuosisadan yhteiskunnassa. Alkuperäiset tulokset ks. Kerr ym. 2010.
- [3] International Association for the Evaluation of Educational Achievement. International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) on itsenäinen, kansainvä-linen yhteistyöverkosto, joka tekee yhteistyötä kansallisten tutkimuslaitosten kanssa. Se tekee muun muassa suuria vertailevia tutkimuksia koulutustasosta eri maissa.
- [4] Näissä maissa on myös erilaiset lainsäädännölliset puitteet koulujen oppilaskuntien toi-mintaa koskien. Esimerkiksi Ruotsissa oppilaskuntatoiminta on lailla säädettyä jo ylä-kouluikäisille.
- [5] On otettava huomioon, että Yhdysvalloissa ei ole yrityksistä huolimatta saatu aikaan yhtenäistä opetussuunnitelmaa, vaan eri osavaltiot ja jopa kunnat toteuttavat perusope-tusta omien suunnitelmiansa varassa.
- [6] Civic and citizenship education program. Australialainen kansallinen kouluille suunnat-tu ohjelma edistää opiskelijoiden osallistumista antamalla heille tietoja, taitoja ja arvoja jotka edistävät aktiivista kansalaisuutta. Se korostaa ymmärrystä Australian demokraat-tisesta perinnöstä ja perinteistä, poliittisten ja oikeudellisten instituutioiden toiminnasta sekä kasvattaa suvaitsevaisuuteen, kunnioitukseen, vastuullisuuteen ja osallisuuteen.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2000. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–32.
- Amnå, Erik, Arensmeier, Cecilia, Ekman, Joakim, Englund, Tomas & Ljunggren, Carsten 2010. Skolornas institutionella karaktär och elevernas medborgarkompetens: en jämfö-relse av olika kommunala och fristående skolor över tid och rum. *Statsvetenskaplig Tidskrift* 112, 23–32.
- Allodi, Mara Westling 2010. The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*. Houten: Springer.

- Arola, Pauli 2003. Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 191.
- Beck, Ulrich 2002. *Power in the Global Age*. Cambridge: Polity press.
- Berg, Marko van den 2010. Historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka ja luokanopettajakoulutus. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Ubani, Martin & Linnansääri, Heljä (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 229–242.
- Berg, Marko van den 2010. Nuorten näkemyksiä Suomen yhteiskunnallisesta kehityksestä. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskusten julkaisuja 11.
- Berg, Marko van den & Löfström, Jan 2011. Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa: puitteet, tarpeet, kehitysnäkymät. *Kasvatus & Aika* 5 (1) [www-dokumentti]. < http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=374 > (Luettu 14.11.2011.)
- Brunell, Viking & Törmäkangas, Kari 2002. *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Boëthius, Ulf 1993. Ungdomar, medier och moraliska paniker. Teoksessa Fornäs, Johan (toim.), *Ungdomar I skilda sfärer. FUS-rapport nr 5*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 257–283.
- Campbell, David 2008. Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior* 30 (4), 437–454.
- Catan, Liza 2003. *Tomorrow's Citizens: Young People, Citizenship and Social Participation*. An ESRC ESRC Research Program: Dissemination report 1.
- Dejaeghere, Joan G. & Tudball, Libby 2007. Looking Back, Looking Forward: Critical Citizenship as A Way Ahead For Civics and Citizenship Education in Australia. *Citizenship Teaching and Learning* 3 (2), 40–57.
- Fornäs, Johan 1993. *Ungdomar I skilda sfärer. FUS-rapport nr 5*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Fornäs, Johan 1998. *Kulttuuriteoria*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, Michel 1980. *Power/Knowledge*. Teoksessa Colin, Gordon (toim.), *Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. London: Harvester press, 109–131.
- Grammes, Tilman 2010. Current Trends and Topics in U.S citizenship, law-related and economic education. Report from the National Council of the Social Studies 90th Annual Conference. *Journal of Social Science Education* 10 (1), 81–97.
- Hahn, Carole 2005. US. students becoming Citizens. Teoksessa Wilde, Stephanie (toim.), *Political and Citizenship Education*. Oxford studies in comparative education. Symposium Books, 13–27.
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hay, Colin 2007. *Why we hate politics?* Cambridge: Polity Press.
- Hellsten, Villiina 2003. Uusi politiikka ja poliittisen osallistumisen moninaistuminen: Haaste edustukselliselle demokratialle? Teoksessa Paakkunainen, Kari (toim.), ”Kyllä politiikalle, mutta...”. Nuoret ja eduskuntavaalit 2003. Nuorisotutkimusseuran julkaisu- ja 35. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, 62–83.

- Kerr, David 2005. Englands teenagers fail the patriotic test. Teoksessa Wilde, Stephanie (toim.), *Political and citizenship Education Political and Citizenship Education*. Oxford studies in comparative education. Symposium Books.
- Kerr, David, Sturman, Linda, Schulz, Wolfram, Burge, Bethan 2010. ICCS 2009 European Report Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary students in 24 European countries. Amsterdam: IEA.
- Kisby, Ben & Sloam, James 2009. Revitalising Politics: the Role of Civic Education. *Representation*, 45 (3), 313–324.
- Koskimaa, Vesa 2011. ”Joku porukka tekee päätöksiä tuolla jossain” – tutkimus laman jälkeeseen varttuneen nuorison politiikkakäsityksistä. *Politiikka* 53 (2), 106–122.
- Kurtz, Karl, Rosenthal, Alan, Zukin, Cliff 2003. ”Citizenship; A Challenge for All Generations”. National Conference of State Legislatures. Indiana University.
- Levamo, Tiina-Maria 2011. Lasten ja nuorten osallistuminen heitä koskevaan päätöksentekoon. Nuorten poliittinen ohjaus – strategista johtamista, kentän kasvavaa yhteistyötä vai latistavaa osallistamista Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisusarja 43 [www-lähde]. < <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisut/verkkojulkaisut> > (Luettu 6.11.2011).
- Lundbom, Pia 2003. ”Hei kaveri – millä välineillä äänestät?” Mitä demokratia, vaalit ja poliittisen osallistumisen keinot merkitsevät nuorille? Teoksessa Paakkunainen, Kari (toim.), ”Kyllä politiikalle, mutta...”. Nuoret ja eduskuntavaalit 2003. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 35. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, 84–96.
- Löfström, Jan (toim.) 2001. Yhteiskuntatiedon tiedetausta: ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen. *Studia paedagogica* 26. Helsingin yliopisto.
- Löfström, Jan (toim.) 2002. Kohti tulevaa menneisyyttä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nikkola, Tiina 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä: Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 422. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Noponen, Martti 1992. *Politiikka tutkimuksen kohteena*. Juva: WSOY.
- Paakkunainen, Kari 2003. ”Kyllä politiikalle, mutta...”. Nuoret ja eduskuntavaalit 2003. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 35. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta.
- Paakkunainen, Kari 2006. Nuorisoryhmien poliittinen retoriikka yhteiskuntapoliittisen opetuksen haasteena. Teoksessa Rantala, Jukka & Salminen, Jari (toim.), *Kansalaisvaikutuksen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämisskeskuksen tutkimuksia, 120–170.
- Paakkunainen, Kari. & Hoikkala, Tommi 2007. Sukupolvikamppailun kutsu – nuorten yksilöllistynyt politiikkasuhde. Teoksessa Kari Paakkunainen (toim.), *Sukupolvipoliittikka*. Nuoret ja eduskuntavaalit 2007. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 133–155.
- Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Pattie, Charles, Seyd, Patrick & Whiteley, Paul 2004. *Citizenship in Britain: values, participation and democracy*. Cambridge: University Press.
- Piattoeva, Nelli 2010. *Citizenship education policies and the state. Russia and Finland in a comparative perspective*. Acta Universitatis Tamperensis 1561. Tampere: Tampere University Press.
- OPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Rapeli, Lauri 2010. Tietääkö kansa? Kansalaisten poliittikatietämys teoreettisessa ja empiirisessä tarkastelussa. Turun yliopiston julkaisuja C 296.
- Rapeli, Lauri & Koskimaa, Vesa 2011. Nuorten poliittista osallistamista vai poliittisen elii-tin pelastamista? Nuorisotutkimus 29 (3), 96–99.
- Stoker, Gerry 2006. Public Value Management: A New Narrative for Networked Governan-ce? *The American Review of Public Administration* 36 (1), 41–57.
- Suoninen, Annika, Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari 2010a. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 tutkimuksen ensituloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Suoninen, Annika, Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari 2010b. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 tutkimuksen päätulokset. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Suutarinen, Sakari 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Brunell, Viking & Törmäkangas, Kari (toim.), *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteis-kunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Suutarinen, Sakari 2006. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa. Miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), *Aktiiviseksi kan-salaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 99–124.
- Suutarinen, Sakari 2007. Yhteiskuntaopetuksen sisällöt opettajien kokemana – Suomessa reformin aika? [www-lähde]. < http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Yhteiskuntaopetuksen_Suutarinen_2007.pdf > (Luettu 6.5.2011).
- Taivalsaari, Eero 1990. *Konsensus: Johdatus Suomen 1980-luvun historiaan*. Helsinki: WSOY.
- Torney-Purta, Judith 2002. The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science* 6 (4), 202–211.
- Torney-Purta, Judith., Lehmann, Rainer, Oswald, Hans & Schulz, Wolfram 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Delft Nederland: Eburon Publishers.
- Wass, Hanna 2003. Nuoren äänestäjäskupolven asenteet vaaliosallistumista kohtaan: Nel-jä fraktiota. Teoksessa Paakkunainen, Kari (toim.), ”Kyllä politiikalle, mutta...”. *Nuoret ja eduskuntavaalit 2003*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 35. Helsinki: Opetusministe-riö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta, 126–150.
- Wass, Hanna 2006. Sukupolviefekti äänestämässä: mittaamiseen ja selittämiseen liittyviä kysymyksiä. *Politiikka* 48, 32–47.
- Wilde, Stephanie. 2005. *Political and Citizenship Education*. Oxford studies in comparative education. Symposium Books.
- Zurstrasse, Bettina 2011. A Sceptical Look at the Quantitative Education Research in Civic and Citizenship Education. *Journal of Social Science Education* 10(3), 6–15.

Tommi Eränpalo on salolaisen yläkoulun rehtori ja Helsingin yliopiston opet-tajankoulutuslaitoksen jatko-opiskelija.