

Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta

Aleksi Fornaciari & Perttu Männistö

Johdanto

Suomalaista kasvatusta kriittisesti tarkastelevat tutkijat ovat huolissaan maamme yhteiskuntakasvatuksen tilasta. Yhteiskunnallista tiedostamista lisäävät lähestymistavat opettajan ammattiin ja koulumaailmaan, kuten demokratia- ja osallisuuskasvatus tai kriittisen ajattelun taidot, ovat vähäisessä roolissa niin peruskouluissa kuin opettajankoulutuksessa. Aaro Harju (2013) arvioi, että vain pieni osa väestöstä saavuttaa valmiudet käyttää demokraattisia oikeuksia laajamittaisesti. Erilaiset tutkimukset (esim. Kupari, Suoninen & Törmäkangas 2010, Kuparinen & Siisiäinen 2012) osoittavat, että suurin vaikutus nuorten poliittiseen kiinnostukseen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen taitoihin on kodeilla. Koska kotona tapahtuvalla yhteiskuntakasvatuksella on merkittävä vaikutus nuorten demokraattisiin ja poliittisiin tietoihin ja taitoihin, on koulujärjestelmän pohdittava omaa osuuttaan. Tarjotakseen kaikille yhtäläiset mahdollisuudet yhteiskunnalliseen osallisuuteen, tulisi koulun tietoisesti tukea nuorten kykyä kasvaa aktiivisiksi ja demokraattisia oikeuksiaan laaja-alaisesti käyttäviksi kansalaisiksi (Piattoeva & Tomperi 2005; Kankainen & Siisiäinen 2012; Suutarinen 2006). Tasa-arvoisten demokratiakäytäntöjen säilyminen voidaan taata vain, jos valtaosalla kansalaisista on tarvittavat taidot käytössään. Tällä voidaan turvata, ettei demokraattisesta politiikasta tule harvojen etuoikeutta. (Harju 2013; Silvennoinen 2013; Westinen 2013.)

Tässä katsauksessa keskitymme pohtimaan suomalaisen demokratia- ja yhteiskuntakasvatuksen nykytilaa ja tuomaan esille sitä edeltänyttä lähihistoriaa. Avaamme lyhyesti ilmiön syntyyn vaikuttaneita tekijöitä sekä esitämme näkemyksiä nykytilanteesta näkemistämme haasteista. Esittelemme kriittisen pedagogiikan vaihtoehtoja demokratia- ja yhteiskuntakasvatukselle mahdollisuutena haastaa nykyisenkaltaista kasvatuksellista ajatusmaailmaa ja lisätä yhteiskunnallista tietoisuutta. Tavoitteemme on myös avartaa ja moniulotteistaa julkista keskustelua suomalaisesta koulujärjestelmästä.

Suomalaisnuorten yhteiskunnallinen passiivisuus

Nuorten osallistumista ja vaikuttamista selvittänyt kyselytutkimus *Nuorisobarometri 2013* (Myllyniemi 2014) kertoo yhteiskunnallisen kasvatuksen tilasta. Tutkimus osoittaa, että nuoret eivät koe puolueiden politiikkaa omakseen, mutta luottavat kuitenkin siihen, että poliitikot tekevät (myös) heidän kannaltaan ratkaisuja, jotka ovat demokraattisesti kestäviä ja oikeudenmukaisia. Koulutuksen näkökulmasta Nuorisobarometrin tuloksia tukee kansainvälinen *Yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet ICCS 2009* -tutkimus. Sen päätulokset osoittavat, että suomalaiset oppilaat pääsevät (heiltä ja opettajilta kysyttäessä) vaikuttamaan muihin tutkimuksen maihin verrattuna vähäisesti koulunsa asioihin ja oman opiskelunsa ehtoihin. Suomalaisien oppilaiden ja opettajien vastausten perusteella suomalaisnuorten vaikutusmahdollisuudet kouluissa sijoittuvat tutkimukseen osallistuneista 38 maasta kuuden heikoimman joukkoon. (Kupari ym. 2010, 73–74.) Ei olekaan yllättävää,

että nuoret pitävät yhteiskuntaa ja sen instituutioita muuttumattomina huolimatta kansalaisten aktiivisesta toiminnasta, kuten Harisen (2000) tutkimus osoittaa. Piattoeva ja Tomperi (2005, 255) taas kirjoittavat, että samaan aikaan kun julkisuudessa puhutaan nuorten radikalisoitumisesta, totuus näyttäisi enemmän olevan se, että nuoret ovat poliittisesti passiivisia (ks. myös Ahonen 2005). Myös *Nuorisobarometri 2014* osoittaa, että ainoastaan viidesosa (20 %) nuorista toimii järjestöissä, jotka pyrkivät yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Näistä nuorista vain pieni osuus (5 %) ilmoittaa osallistuvansa aktiivisesti järjestötoimintaan. (Myllyniemi 2015, 79.)

Nuorten vähäinen osallistuminen on huolestuttavaa tasa-arvoisen päätöksenteon kannalta. On kysymyksiä herättävää, miksi nuoret olettavat, että heidän asemaansa koskevia päätöksiä tehdään demokraattisesti, vaikka kouluissa heidän mielipiteilleen ei anneta tilaa eivätkä poliitikkojen näkemykset ole nuorten mielestä heille sopivia. Yksi selittävä tekijä voi löytyä opettajien demokratiakäsityksistä sekä suhtautumisesta kansalaisvaikuttamiseen. Nuorten tavoin myös opettajaksi opiskelevat kokevat yhteiskunnallista voimattomuutta (Syrjäläinen, Eronen & Värrä 2006, 39–40). Esimerkiksi Soukan (2003) opettajaksi opiskelevien demokratiakäsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessa selvisi, että opettajat kannattivat demokraattista elitismia. Elitististä demokratiaa kuvaa parhaiten poliittisten päättäjien ja kansalaisten välinen kuilu, jossa väheksytään tavallisten kansalaisten kykyä tehdä poliittisia päätöksiä (Syrjäläinen, Värrä, Piattoeva & Eronen 2006, 51; Westinen 2013).

Koulun ja opettajien pitäisi nykyistä aktiivisemmin pyrkiä edistämään sitä, etteivät nuoret kokisi voimattomuutta yhteiskunnallisten kysymysten edessä. Haastavaksi tämän tekee kuitenkin se, jos nuoria kasvattava opettajakunta ja koulu ovat omilta yhteiskunnallisilta näkemyksiltään lukkiutuneet ajatukseen, että vain harvat ovat kyvykkäitä päättäjiä ja vaikuttajia. Opettajien ja koulun “yhteiskunta” rajoittuu luokkahuoneisiin ja koulupihaan. Niiden ulkopuolella päätöksiä tekevät jotkut muut. Suomalaisen peruskoulun opetus suunnitelmat ovat korostaneet jo vuosikymmenien ajan, ettei koulu saa olla ainoastaan paikka, jossa opiskellaan oppiaineita ja suomalaista kulttuuriperintöä. Nykyisissä tavoitteissa korostetaan enenevässä määrin oppilaiden osallisuutta ja kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. (POPS2014). Tavoitteet ja todellisuus eivät mielestämme täysin kohtaa.

Yhteiskunta koulussa ja koulu yhteiskunnassa

Suomalaisten nöyrästä auktoriteettien kunnioittamisesta (Karvonen & Paloheimo 2005, 299) ja siihen liittyvästä passiivisuudesta on tullut demokraattisen vaikuttamisen ongelma-kohta. Suomalainen oppivelvollisuuskoulu, jonka vielä tänä päivänä käyvät kaikki nuoret samalla tavalla sosioekonomisesta taustasta riippumatta, tarjoaa poikkeuksellisen hyvät lähtökohdat kasvattaa demokraattisesti osaavia kansalaisia. Silvennoinen (2013) huomauttaa, että nuoret ovat tulevaisuuden yhteiskunnallisia vaikuttajia, minkä vuoksi koulutusta ja yhteiskunnallista kasvatusta ei saisi missään nimessä erottaa toisistaan (ks. myös Dewey 2004, 127). On selvää, ettei nykykoulussa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja demokraattiseen osallistumiseen kasvattaminen ole tärkeysjärjestyksessä kovin korkealla.

Demokraattisen ajattelun voi nähdä lähtevän liikkeelle mahdollisuudesta “vapaaseen valintaan”. Koulun kontekstissa tämä tarkoittaisi sitä, että oppilaalle annetaan mahdollisimman paljon vaihtoehtoisia toimintatapoja ja ajatusmalleja, jotta aidosti vapaa valinta toteutuisi. Tämän lisäksi oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia kokea olevansa osa kouluyhteisöä. Osallisuus taas vaatii, että toimijoille luodaan tilaisuuksia päästä osaksi päätöksentekoprosesseja. Demokratiaan osallistumisen kannalta onkin äärimmäisen tärkeää, että oppilaat saavat tarpeeksi tietoa päätettävistä asioista sekä mahdollisuuksia toimia osana yhteisö-

jä, joissa voi määrittää ja kriittisesti arvioida omien ajatustensa pätevyyttä (ks. esim. Chomsky 1995; Englund 2000; Thompson 2011, 26; Žižek 2009, 169.) Yhdessä toimien, pohtien ja argumentoiden voidaan sekä kehittää demokraattisia taitoja että oppia yhteisöllisiä toimintatapoja ja laajentaa oppilaiden moraaliseettistä toiminta-avaruutta (Englund 2000; 2006; 2011; Aittola & Suoranta 2001; Piattoeva & Tomperi 2005).

Tämä asettaa vaatimuksia ennen kaikkea opettajille. Ensisijaisesti se vaatisi opettajien luopumista autoritäärisestä asemastaan, joka mahdollistaisi vallan ja vastuun jakamisen oppilaiden kanssa. Aidosti oppilaslähtöisen opetuksen valtavirtaistumiseen on kuitenkin vielä pitkä matka. Moisio ja Rautiainen (2015) huomauttavat, että opettamisen ja opettajan-koulutuksen keskiössä on edelleen opettajalähtöisyyteen perustuva näkemys opettamisesta. Oppilaiden autonomian, yhteisöllisen oppimisen ja koulun toimintaan osallistavan kasvatuksen näkökulmasta on ongelmallista, jos opettajalähtöinen opetus on kasvatuksen kulminaatio ja kivijalka, sillä se asettaa oppilaslähtöiset opetusmenetelmät toisarvoisiksi. (Moisio & Rautiainen 2015, 23–28.) Nuorten osallistumisen kannalta ilmiö tarkoittaa sitä, että nuoret sysätään harjoittelemaan päätöksentekoa virallisten kanavien ulkopuolelle. Tämän lisäksi opetus sekä oppimateriaalit antavat olettaa, että äänestäminen on ainoa demokraattinen tapa vaikuttaa. (Aapola 2005; Ahonen 2005.) Näkemystä tukevat myös vuoden 2013 Nuorisobarometrin tulokset, joista ilmenee, että nuoret kokevat, ettei heitä kannusteta osallistumaan ja vaikuttamaan (Myllyniemi 2014).

Myös Eija Syrjäläinen (2006, 30) tutkijakollegoineen selvitti opettajaopiskelijoiden kokemuksia, asenteita ja valmiuksia suhteessa kansalaisvaikuttamiseen. Tutkimukseen osallistui opiskelijoita, jotka opiskelevat luokanopettajiksi, aineenopettajiksi ja varhaiskasvattajiksi Tampereen, Helsingin ja Oulun yliopistoissa. Tutkimuksessa selviää, että lähes kaikki (90 %) opettajiksi opiskelevista ajattelivat, että opettajat ovat yhteiskunnallisia vaikuttajia. Tämä herättää kysymyksiä siitä, minkälaiseksi opettajat itse ymmärtävät oman yhteiskunnallisen vaikuttamisensa? Miten he kokevat oman roolinsa demokratiaan ja osallisuuteen kasvattajina? Näitä ilmiöitä tulisikin entistä laajemmin tarkastella koulutuksen ja opettajien yhteiskunnallisten näkemysten ja kytkösten näkökulmasta.

Opettajat ja opettajankoulutus yhteiskuntaan kasvattajina?

Suomalaista opettajuutta on läpi sen historian leimannut maltillisuus ja pidättäytyvyys yhteiskunnallisesta keskustelusta (Räihä 2010; Suutarinen 2006). Monet opettajat olivat 1970-luvulla sitä mieltä, että kouludemokratia on liiaksi puoluepoliittista eikä toiminta suuntautunut esimerkiksi koulukysymysten edistämiseen, vaan poliittiseen valtataisteluun. Oikeistolaiset opettajat ja rehtorit olivat valmiita marxilaisuudelta puolustautumiseen. Vasemmisto taas syytti koulua vanhoillisuudesta. Oikeistolaisten hallitsema koulumaailma pyrki koulun työskentelyn epäpolitisoinniseen. (Esim. Suutarinen 2006, 66.) Jo 1970-luvulla oikeistolaiset opettajat ja rehtori halusivat, että kouluissa opetetaan poliittisesti neutraaleja ja yleishyödyllisiä tosiasioita. Näin sodista eheytyvän Suomen koulutuksellisen selkärangan muodosti poliittiselta orientaatioltaan konservatiivinen, keskiluokkainen ja yhteiskunnallista aktivismia kaihtava opettajien ammattikunta (Räisänen 2011, 444).

Aika ajoin opettajakunnasta on löytynyt liittoumia, jotka ovat turhautuneet passiiviseen ja konservatiiviseen opettajakuntaan sekä “taantumukselliseen” ammattijärjestöön. Tällainen oli varsinkin 1970-luvulla toiminut Demko ry eli demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys. Demko oli kritiikin kanava niille, jotka halusivat toimia demokraattisemman koulun ja koulutuspolitiikan, kansanvaltaisen yhteiskuntakehityksen, rauhankasvatuksen sekä koulutyöntekijöiden taloudellisen ja sosiaalisen aseman parantamiseksi. (Räisänen 2011,

443.) 1960- ja 1970-lukujen radikaalit kulttuuris-sosiaaliset liikkeet muuttuivat kuitenkin 1980-luvulla liberaaliksi uudistusmielisyudeksi ja niiden yhteiskunnallinen aktiivisuus heikkeni (Suoranta & Ryynänen 2014, 77). Globalisaatio, oikeistohallitusten valtaannousu, keskiluokkaistuminen sekä tasa-arvoon ja yhtenäisyyteen perustuneen politiikan vähittäinen purkaminen uusliberalismin tieltä laskivat Demkonkin jäsenmääriä hiivuttaen ne 1980-luvun loppuun mennessä olemattomiin. Vastaavaa, demokraattisempaa koulua tavoittelevaa liikettä ei opettajien tai opettajaopiskelijoiden keskuudessa ole sen jälkeen nähty. (Ks. esim. Ahonen 2003, 2008; Kivirauma 2001; Rinne 2001, 2002.)

Demkon syntyminen ja toiminta voidaan ymmärtää aikansa poliittista ilmapiiriä vasten. Suomessa olivat vallalla vasemmistopuolueet, joiden poliittiseen ohjelmaan kuului demokratian ja tasa-arvon lisääminen. Puolueet myönsivät avoimesti, että koulu oli paikka, joka ylläpiti porvarillista elämäntapaa ja ajatusmaailmaa. Myös nuoret aktivoituivat ja alkoivat vaatia tasa-arvoisempaa koulua, sillä he kokivat, että koulu instituutioon ei antanut nuorille mahdollisuutta aktiivisesti vaikuttaa sen toimintaan. (Kärenlampi 1999, 44–46.) Tänä päivänä suomalaisia demokraattisia kouluja ja yhteiskunnallisesti aktiiviseen osallistumiseen tähtääviä koulutusorganisaatioita on huomattavan vähän. Pienenosen poikkeuksen tähän muodostavat Suomen Freinet-koulut ja Feeniks-koulu, joiden toimintaperiaatteissa ja opetussuunnitelmissa yhteiskunnalliset ilmiöt ja kriittisen ajattelun taidot on nostettu keskiöön. Valtavirrasta poiketen kyseisten koulujen opetuksessa korostetaan yhteisöllisyyttä, demokratiaa ja lapsilähtöistä oppimista (ks. esim. Hern 2008; Patrikainen 1993).

Opettajakunnan rakentuminen yhteiskunnallisen “neutraaliuden” varaan ei siis ole ollut sattumaa vaan historiallisesti rakentunutta. Opettajien valtiolojaaliutta ja sitouttamista koulutuspolitiikkaan on varmistettu ja varmistetaan edelleen normatiivis-hallinnollisin toimin; rekrytointia, koulutusta ja työprosesseja kontrolloimalla sekä kasvavassa määrin tuloksia mittaamalla ja arvioimalla (Räisänen 2011, 442; Ahonen 2003; Rinne 1986; 1995). Järjestelmä tuottaa opettajuutta, jossa on niukasti aatteellista liikkumatilaa ja jossa ammatillinen identiteetti rakentuu ilman kriittisyyttä työn yhteiskuntapoliittisia ehtoja kohtaan (Räisänen 2011, 422; Simola & Rinne 2006). Tämä puolueettomuuden mallitarina näkyy myös opettajankoulutuksessa, joka houkuttelee pääosin konservatiivisen maailmankatsomuksen omaavia hakijoita. Konservatiivisuudella tarkoitamme tässä yhteydessä maltillista, traditio-naalista ja auktoriteettiuskoista suhtautumista koulumaailmaan sekä ympäröivään yhteiskuntaan. Tällainen joukko on taipuvainen vallalla olevan kulttuurin, toimintatapojen ja ajatusmallien kritiikittömään hyväksyntään (ks. esim. Rähä 2010; Vuorikoski & Räisänen 2010). Mielikuva opettajan toimen puolueettomuudesta ja neutraaliudesta on tarttunut yleisen mielipiteen lisäksi myös kasvatustieteeseen ja opettajankoulutukseen (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 17).

Opettajan työnkuvan muutos ja kehittämispaineet edellyttäisivät opettajilta nykyistä vahvempaa koulutuspoliittista ja yhteiskunnallista tietoisuutta. Vaikka opettajankoulutuksen opintokokonaisuudet ja sisällöt ovat historian saatossa tieteellistyneet, vallalla oleva näkökulma opettajan työhön on edelleen suhteellisen kapea-alainen: opetettavan aineen hyvä hallinta sekä taitava ja oivaltava didaktinen osaaminen riittävät. (Salminen & Sääntti 2013.) Opiskelijoille taas kasvatustiede näyttäytyy metodisoituneena ja teknistyneenä tieteenalana vailla ylempiä päämääriä (ks. esim. Värrä 2007). Kasvatus- ja yhteiskuntateoreettiset kokonaisuudet kuten kasvatustieteiden filosofia, kasvatustieteiden sosiologia ja koulutuspolitiikka eli osa-alueet, jotka keskeisimmin tukisivat yhteiskuntatietoisuuden kehittymistä, ovat marginaalisessa asemassa (Simola 2008; Värrä 2007).

Syrjäläisen ja kollegoiden (2006) tutkimus osoittaa, että suomalaisten opettajien mielestä yhteiskunnalliset asiat ovat tärkeitä, mutta niiden pohtimiselle ei löydy aikaa. Jotta opet-

tajien yhteiskunnallinen tietoisuus kehittyisi, nykyisen opettajankoulutuksen didaktis-psykologisen lähtökohdan pitäisi antaa enemmän tilaa yhteiskunnallisten ilmiöiden tarkastelulle. Jos opettajat ja muut kasvatuksen ammattilaiset eivät näe tärkeäksi, että kouluissa pohditaan myös nuorten asemaa ja roolia yhteiskunnassa, on mahdotonta ajatella, että kasvatuksen toimintakulttuuri ja vaikutusmahdollisuudet voisivat kehittyä nykyistä moniulotteisemmiksi. (Esim. Fornaciari & Tervasmäki 2015; Rantala, Salminen & Säntti 2010; Syrjäläinen ym. 2006.) Nykyistä painotusta kuvaavaa on, että esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kahdeksasta professorista seitsemän on didaktis-psykologisesti suuntautuneita kasvatustieteilijöitä. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa puhutaan paljonkin kriittisen ajattelun kehittämistä mutta todellisuudessa kurssien painotukset koostuvat pääosin muista sisällöistä (Fornaciari & Tervasmäki 2015).

Opettajankoulutuksessa omaksuttu haluttomuus ottaa kantaa kasvatukseen liittyviin sosiaalisiin ja poliittis-yhteiskunnallisiin ilmiöihin näkyy kasvatuksen ja koulutuksen eriytymisenä omaksi saarekkeekseen yhteiskunnan ulkopuolelle niin opettajien kuin oppilaidenkin mielissä. Myös säilyttävään koulutuspolitiikkaan sitoutunut opettajien ammattijärjestö edesauttaa koulun ja yhteiskunnan välisen kuilun levenemistä. Puolueettomuusretoriikan taakse kätkeytyminen johtaa siihen, että koulun ja koulutuksen rooli monimutkaisten ja yhteiskunnallista analyysiä vaativien ongelmien ratkaisemisessa sivuutetaan (ks. Räisänen 2014). Opettajankoulutuksella olisikin äärimmäisen tärkeä tehtävä kasvattaa opettajista oman ja oppilaidensa yhteiskunnallisen aseman ymmärtäjiä sekä ennen kaikkea sen kriittisiä pohtijoita ja tulkitsijoita (Brookfield 2005; Giroux & McLaren 2001). Ajan henkeä kuvaavaa on, ettei yhteiskunnallisessa keskustelussa juurikaan problematisoida demokration ja tasa-arvon toteutumista kouluissa. Julkisessa keskustelussa suomalainen koululaitos nähdään hiottuna timanttina, jolla on kysyntää kansainvälisillä markkinoilla.

Kriittisen pedagogiikan vaihtoehto opettajien ja oppilaiden yhteiskuntasuhteelle

Opettajien positio heikkoina yhteiskunnallisina vaikuttajina on ongelmallinen varsinkin aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisen sekä demokrationkasvatuksen näkökulmasta. Demokratiaan sisältyy yksilön, eli siis myös nuoren, oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehitykseen (Conventions of the Rights of the Child 1989). Joiltain osin kyse on myös velvoitteesta. Tätä laaja-alaista käsitystä kansalaisista aktiivisina kansanvallan käyttäjinä voidaan pitää jokseenkin ongelmallisena varsinkin koululaitoksen kontekstissa. Se asettaa opettajan työlle tavoitteita, jotka ovat tällä hetkellä opettajankoulutuksen, valtiiovallan vaatimusten sekä kehittämiskeskustelun marginaalissa. Laaja-alainen näkemys opettajan professiosta edellyttää opettajalta aktiivista osallistumista ja halua vaikuttaa koulun ja yhteiskunnan kehityksen suuntaan. Pelkkä didaktinen osaaminen, tiedon siirtäminen ja teknisen kehityksen aallonharjalla ratsastaminen ei siihen riitä. Valistuneen kasvatustietoisuuden rakentumiseksi tarvitaan kriittisen ajattelun ja elävien tapojen vuoropuhelua.

Opettajan työ on yhteiskunnallista toimintaa, jota toteutetaan yhteiskunnallisessa instituutiossa. Tätä kautta se väistämättä asettuu myös osaksi politiikkaa ja poliittisen päätöksenteon taustalla vaikuttavia ideologioita. Kriittinen pedagogiikka vaatii opettajan työhön liittyvien poliittisten taustatekijöiden ymmärtämistä. Se vaatii esimerkiksi opetussuunnitelmien ja opettajia itseään konkreettisesti koskevien päätösten poliittisuuden tunnistamista ja tunnustamista (ks. Aittola & Suoranta 2001, 12–13; Brookfield 2005). Opettajassa tulisi olla halu kriittisesti arvioida koulumaailman ja yhteiskunnan näkymättömiksi jääneitä

rakenteita ja arvoja sekä pyrkiä herättämään sama halu myös oppilaissaan (Syrjäläinen ym. 2006, 42).

Nykyiseen koululaitokseen tai opettajuuteen edellä mainittu ei päde. Sen sijaan koulussa ja opetuksessa korostuu tavoite ihmisten sopeuttamisesta vallitsevaan yhteiskuntaan. Koululaitoksen ja koulun suhde yhteiskuntaan on samansuuntainen kuin yliopistolaitoksen suhde ympäröivään yhteiskuntaan. Tämä suhde näyttää yhä useammin toteutuvan järjestelmän palvelemisen ja instituution sujuvan toiminnan varmistamisena, eikä niinkään niiden kyseenalaistajana tai toisin toimimisen mahdollisuuksien etsintänä (Bratich 2007; Suoranta & Rynänen 2014.) Nähtiinpä opettajien toiminnasta hyötyjinä viime kädessä suomalainen yhteiskunta, koko globaali maailma tai itse oppilaan selviytyminen ympäröivässä maailmassa, toiminnalla tulisi nähdä olevan seurauksia, joita on syytä tarkastella yli opettajan ja oppilaan välisen psykologis-didaktisen suhteen (Räisänen 2011, 452).

Kriittisen pedagogiikan peruslähtökohta on ajatus opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana, jonka työ heijastuu oppilaiden tai opiskelijoiden välityksellä muuhun yhteiskuntaan. Tämä lähtökohta antaa työkalun opettajan yhteiskunnallisen roolin tarkastelemiselle. Kriittisen pedagogiikan traditiossa kasvatuksen nähdään olevan tietyistä yhteiskunnallisista olosuhteista ponnistavaa ja tiettyihin päämääriin suuntautuvaa toimintaa, ja opettaja nähdään aktiivisen vaikuttajan roolissa suhteessaan oppilaisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan. Vastakohtana yhteiskuntaan sopeuttamiselle kriittisen pedagogiikan taustalla voi nähdä ajatuksen koululaitoksesta, joka antaa mahdollisuuden itseymmärryksen kehittymiselle sekä sosiaalisen todellisuuden erilaisten rakenteiden ja käytäntöjen tiedostamiselle aiempaa paremmin (ks. Suoranta & Rynänen 2014, 323). Opettajan tulisi olla ensisijaisesti kriittinen intellektuelli, joka pyrkii arvioimaan ja tarvittaessa muokkaamaan opetuksen sisältöjä sen sijaan, että vain välittäisi valmiita tietoja. Ideaan kuuluu optimistisuus, emansipatorisuus ja reformistinen suhtautuminen kasvatuskäytäntöihin.

Opettajien kohdalla tämä tarkoittaisi lähtökohtaisesti ymmärrystä siitä, etteivät koulu ja opettaminen ole taloudellisesti, ideologisesti, sosiaalisesti tai kulttuurisesti neutraaleja, vaan niissä tarjoillaan tiettyjen arvojen, käytäntöjen ja sosiaalisten suhteiden valikoimia. Tämänkaltaisen lähestyminen opettajan ammattiin on opettajankoulutuksessa mitättömässä osassa sekä loistaa poissalollaan myös opettajan julkisuuskuvassa. Jos opettajat eivät kasvata tulevaisuuden päättäjistä yhteiskunnallisen epätasa-arvon ja poliittisen hegemonian ymmärtäjiä, on nykyiselle yhteiskuntamuodolle mahdotonta nähdä vaihtoehtoja. Nykyisillä painotuksilla on kyseenalaista, missä määrin opettajat tämän tiedostavat – varsinkaan, kun tiedostamiseen ei koulutuksessa eikä julkisessa keskustelussa kannusteta. (Ks. Giroux 1988; Syrjäläinen ym. 2006, 42.) Vaikka uusi POPS (2016) ohjeistaa aiempaa vahvemmin jättämään opetuksessa tilaa kriittiselle lähestymistavalle, on vielä epäselvää, miten tämä toteutuu käytännössä.

Oppilaiden kasvattaminen ja opettaminen kriittisyyteen vaatii siis opettajalta muutakin ymmärrystä kuin vain tietoutta omasta oppiaineestaan (esim. Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 17). Kriittisinä, perinteisiä ymmärryksen rajoja ylittävinä ja rikkovina intellektuelleina opettajat voisivat auttaa ihmisiä keskustelemaan erilaisuudesta ja tunnistamaan kokemuksellisuutensa suhteessa toisiinsa sekä edistämään sosiaalista oikeudenmukaisuutta taloudellista tasavertaisuutta ja ihmisoikeuksien toteutumista (Aittola & Suoranta 2001, 19; Giroux 1996, 54). Värrin (2006) mukaan epätasa-arvoistumisen, ekologisten kysymysten ja konsumeristisen individualismin tulisi olla kasvatustalouden ydinteemoja.

On selvää, ettei edellä mainituilla teemoilla ole juurikaan painoarvoa konservatiivisessa, traditionaalisessa ja oikealle kaartuvassa maailmankatsomuksessa. Ehkä siksi myös opettajankoulutuksessa ne loistavat poissaolollaan. Demokraattinen kasvatustalouden vaatisi kuitenkin

toisenlaista lähestymistä opettajuuteen, koulujärjestelmään sekä opettajankoulutukseen. Koulutuksen ytimen pitäisi muotoutua oppilaiden kriittisen ajattelun taitojen kehittämisen ympärille (ks. esim. Dewey 2004; Moisio & Rautiainen 2015; Räihä 2010; Suutarinen 2006). Esimerkiksi Värrin (2006) mainitsemien epäkohtien esiin tuomisella, demokraattisella kasvatuksella sekä kollektiivisiin ja osallistaviin päätöksentekoprosesseihin oppimisella on paikkansa. Koulu voisi antaa työkaluja kansalaisten tasavertaisuuden edistämiseen kasvattamalla solidaarisuuteen ja yhteisöllisyyteen. Näin toimiessaan koulu pyrki toimimaan oikeasti demokraattisemman ja tasa-arvoisemman huomisen puolesta (Piattoeva & Tomperi 2005; Suutarinen 2006; ks. myös. Chomsky 1995; Dewey 2004). Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia ymmärtää yhteiskunnallisia ilmiöitä sekä ottaa kantaa opetukseen ja sen tavoitteisiin, voidaan demokraattisia valmiuksia ja taitoja kehittää (esim. Deuchar & Maitles 2006; Hahn 1999; Lehmann, Oswald, Schulz & Torney-Purta 2001).

Lopuksi

Opettajankoulutuksessa ja oman koulutushistorian aikana sisäistetyt, usein konservatiiviset arvot sekä tiedonsiirtoon perustuva kuva opetuksesta leimaavat opettajien ajattelua. Tällöin on vaarana nykyisenkaltainen tila, jossa yhteiskunnan rakenteita tai toimenpideohjelmia ei kritisoida, vaikka ne olisivat haitallisia tai jopa omien etujen vastaisia. (Esim. Brookfield 2005; Suoranta & Rynänen 2014.) Nykyhallituksen korostaessa koulutuksen ja työelämän välistä suhdetta koulutuksen rooli tasa-arvon ja yleissivistyksen edistäjänä jää toisarvoiseen asemaan. Kun politiikan keskiössä on nopea siirtymä korkeakoulutuksesta työelämään, luodaan koulutukselle yksinomaan välineellistä arvoa, jossa onnistuminen on mitattavissa työelämän barometreilla. (Valtioneuvosto 2015, 8–9.) Jatkuvasti hektisemmäksi käyvän elämänrytmin vuoksi tuloksena on tolaltaan menneitä ihmisiä, jotka sivuutetaan jonkinlaisina teknisinä ongelmina (ks. esim. Lahtinen 2002). Vaaralliselta yhtälö näyttää myös opetusta ja koulujärjestelmää koskevan yhteiskunnallisen päätöksenteon kannalta. Esimerkiksi valtion budjetin leikkaukset, jotka kohdistuvat koulutukseen sekä tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia tarjoaviin sosiaalitukiin, tuntuvat osoittavan, että poliitikot säästävät sieltä, missä on eniten kritiikitöntä luottamusta valtiovaltaa kohtaa.

Kriittisen teorian tavoite, myös kasvatuksen piirissä, on puhdistaa ajattelua erilaisista ennakkoluuloista sekä auktoriteettiuskosta, jota yhteiskunnan eliitti, media ja markkinat luovat (ks. Suoranta & Rynänen 2014). Poliittiset päätökset lähtevät perin harvoin kansalaisten elämismailmoista. Sen sijaan ne laaditaan tavallisesti kaukana (poliittisen) eliitin keskuudessa. Mittaamiseen, kilpailuun ja tehokkuuteen nojaava koulutus ei jätä tarpeeksi tilaa kasvamiselle saati demokraattisten valmiuksien omaksumiselle. Yleisesti yhteiskuntaa, ja näin myös koulumaailmaa, leimaava kiire saattaa olla itsenäisen ajattelun ja kokonaisvaltaisen inhimillisen kehityksen esteenä.

Kriittisen pedagogiikan kautta on mahdollista luoda maaperää toisenlaiselle ajattelulle kasvatustyön ja opettamisen ytimestä. Tekemällä näkyväksi oikeudenmukaisuus- ja yhdenvertaisuuskehityksen tiellä olevia ennakkoluuloja ja ongelmia niihin voi päästä käsiksi. Näkyvän maailman purkaminen osiin auttaa pääsemään irti nykyhetken kahleista ja käytännöistä. Nykykulttuurissamme on liian vähän aikaa kokemusmaailmamme syvälliselle pohdinnalle ja sen purkamiselle. Nykyinen tehokkuusajattelu ja koulutuksen näkeminen välineellisenä sijoituksena itseän (esim. Kinnari & Silvennoinen 2015; Paakkari 2015) sekä hallituksen laajat säästötoimenpiteet koulutukseen tulevat ajamaan vaihtoehtoiset diskurssit koulun yhteiskunnallisista sidoksista ja kriittisen pedagogiikan osuudesta opettajankoulu-

tuksessa entistä enemmän marginaaliin. Koulun on valittava minkälaista todellisuutta ja tulevaisuuden kansalaisuutta se haluaa rakentaa. Vaihtoehtoina on kasvattaa nuorista yhteiskunnallista asemaansa ymmärtäviä, sivistyneitä ja itsenäisesti ajattelevia toimijoita tai kapea-alaisia täsmätietäjiä työelämän tarpeisiin. Jokainen kulttuuri saa sellaisen sivistyksen jonka se ansaitsee. Suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin luominen tuleville sukupolvillekin demokraattiseksi, laaja-alaiseksi ja moniarvoiseksi on monilta osin koulujärjestelmän ja opettajakunnan velvollisuus.

Kirjallisuus

- Aapola, Sinikka 2005. Aktiivinen kansalainen koulussa. Kansalaiskasvatuksen piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Ojanperä, Tuuli (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 9–14.
- Ahonen, Sirkka 2005. Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa Ojanperä, Tuuli (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 15–30.
- Aittola, Tapio & Suoranta, Juha 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Bratich, Jack 2007. Fragments on machinic intellectuals. Teoksessa Shukatis, Stephen, Graeber David ja Biddle, Erika (toim.) Constituent imagination: Militant investigations/collective theorization, 137–154.
- Brookfield, Stephen 2005. The power of critical theory for adult learning and teaching. Maidenhead: Open University Press.
- Chomsky, Noam 1995. Democracy and education. Metro Magazine: Media & Education Magazine (102), 20–29.
- Chomsky, Noam 1999. Hinnalla millä hyvänsä. Uusliberalismi ja globaali järjestys. Jyväskylä: Gummerus.
- Conventions of the Rights of the Child 1989. [www-lähde] < <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> > (Luettu: 1.3.2015)
- Council of Europe 2011. Child and Youth Participation in Finland: A Council of Europe Review. Strasbourg: Council of Europe.
- Dewey, John 2004. Democracy and education. New York: Dover Publications.
- Englund, Tomas 2000. Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. Journal of Curriculum studies 32 (2), 305–313.
- Englund, Tomas 2006. Deliberative communication: a pragmatist proposal. Journal of Curriculum Studies 38 (5), 503–520.
- Englund, Tomas. 2011. The potential of education for creating mutual trust: Schools as sites for deliberation. Educational Philosophy and Theory 43 (3), 236–248.
- Feeniks-koulu 2015. [www-lähde] < <http://turunfeenikskoulu.fi> > (Luettu 1.7.2015)
- Fornaciari, Alekski & Tervasmäki, Tuomas 2015. Opettajamyytit elävät ja voivat hyvin opettajankoulutuksessa. [www-lähde] < <http://alusta.uta.fi/artikkelit/2015/04/21/opettajamyytit-elaevaet-ja-voivat-hyvin-opettajankoulutuksessa.html> > (Luettu 10.5.2015)
- Freinet-koulu 2015. [www-lähde] < <http://www.raumanfreinetkoulu.org/> > (Luettu 1.12.2015)
- Gastil, John & Levine, Peter 2005. The deliberative democracy handbook. Strategies for effective civic engagement in the twenty-first century. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gramsci, Antonio 1985. Selections from cultural writings. New York University Press.
- Hahn, Carole E. 1999. Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcomes. Oxford Review of Education 25 (1–2), 231–250.

- Harinen, Päivi 2000. Valmiiseen tulleet: tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 11. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Harju, Aaro 2013. Demokratiatalkoita tarvitaan. *Aikuiskasvatus* 33 (1), 52–54.
- Hern, Matt 2008. *Everywhere all the time: A new deschooling reader*. Oakland: AK Press.
- Kankainen, Tomi & Siisiäinen, Martti 2012. Hyvinvointi, luottamus ja yhdistysaktiivisuus. Kodista ja koulusta se lähtee: suomalaisnuorten yhteiskunnallinen pätevyys ja kansalaisasenteet, 37–54.
- Karvonen, Lauri & Paloheimo, Heikki 2005. Demokratian näkymiä Suomessa. Teoksessa Paloheimo, Heikki (toim.) *Vaalit ja demokratia Suomessa*. Porvoo: WSOY, 290–304.
- Kinnari, Heikki & Silvennoinen, Heikki 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa Harni, Esko (toim.) *Kontrollikoulu*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 64–87.
- Kupari, Pekka & Siisiäinen, Martti 2012. Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kärenlampi, Paavo 1999. Taistelu kouludemokratiasta: kouludemokratian aalto Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Lahtinen, Mikko 2002. *Ihminen, poliittinen eläin*. Tampere: Vastapaino.
- Lehmann, Rainer, Oswald, Hans, Schulz, Wolfram & Torney-Purta, Judith 2001. *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries*. New York: Wiley Press.
- Marcuse, Herbert 1965. Repressive tolerance. In: Robert Paul Wolff, Barrington Moore, jr. & Herbert Marcuse (eds.) *A Critique of Pure Tolerance* (Boston: Beacon Press, 1965 / 1969), pp. 95–137.
- Maitles, Henry & Deuchar, Ross 2006. we don't learn democracy, we live it! Consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice* 1 (3), 249–266.
- Marttila, Eemeli & Norrena, Juuso 2013. Päätöksenteon ulkopuolella: oppilaskuntatoiminta Jyväskylän alakouluissa. Jyväskylän yliopisto.
- Moisio, Olli-Pekka & Rautiainen, Matti 2015. Alussa(kin) oli lupaus: Huomioita kouluun liittyvän lupauksen katoamisista ja palautumisista. Teoksessa Harni, Esko (toim.) *Kontrollikoulu*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 20–36.
- Myllyniemi, Sami 2014. Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013. Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja 50. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Myllyniemi, Sami 2015. Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja 51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OECD. 2012. PISA 2012. [www-lähde] < <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> > (Luettu 10.5.2015)
- Paakkari, Antti 2015. Mitä juuri nyt tapahtuu? Kriittisen pedagogiikan mahdollisuus kontrollikoulun aikana. Teoksessa Harni, Esko (toim.) *Kontrollikoulu*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 172–188.
- Rantala, Jukka, Salminen, Jari & Säntti, Janne 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa: luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus* 30, 51–76.
- Opetushallitus 2004; 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Patrikainen, Risto 1993. *Freinet-pedagogiikka - ympäristöön orientoiva opetus*. Teoksessa Stähle, Pirjo (toim.) *Pedagogisia vaihtoehtoja*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Räihä, Pekka 2010. *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta*. Tampere: Tampere University Press.

- Räisänen, Mirka 2011. Koulutuspolitiikan punahilkka. Demko ry opettajan mallitarinan haastajana. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 42 (5), 441–454.
- Räisänen, Mirka 2014. Opettajat ja pirullisten aikojen koulutuspolitiikka. Kasvatus & Aika 8 (2) 2014, 75–79. [www-lähde] < http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=620 > (Luettu 1.12.2015)
- Silvennoinen, Heikki 2013. Hyvät tiedot eivät vielä takaa poliittista osallistumista. Aikuis-kasvatus 33 (1), 2–3.
- Suoninen, Annikka, Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansallisen ICCS 2009-tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suoranta, Juha & Ryyänen, Sanna 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into Kustannus.
- Suutarinen, Sakari 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suutarinen, Sakari 2006. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–124.
- Syrjäläinen, Eija, Eronen, Ari ja Värri, Veli-Matti. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Helsingin yliopisto: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 6.
- Syrjäläinen, Eija, Värri, Veli-Matti, Piattoeva, Nelli, & Eronen, Ari 2006. Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa: opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa Rantala, Jukka & Salminen, Jari (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5, 39–66.
- Thompson, Dennis 2008. Who should govern who governs? The role of citizens in reforming the electoral system. New York: Cambridge University Press.
- Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) Kenen kasvatus, 247–286.
- Valtioneuvosto. 2015. Juha Sipilän hallituksen politiikkaohjelma. [www-lähde] < http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1433371/Tiedonanto_Sipil%C3%A4_29052015_final.pdf/6de03651-4770-492a-907f-89452141d0d5 > (Luettu 12.6.2015)
- Warren, Mark & Pearse, Hilary 2008. Designing deliberative democracy: The British Columbia citizens' assembly. New York: Cambridge University Press.
- Westinen, Jussi 2013. Valta kansalle! Vai asiantuntijoille? – äänestäjäkunnan näkemykset päätöksenteon järjestämisestä. Aikuiskasvatus 33 (1), 16–27.
- Žižek, Slavoj 2009. Väkivalta. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Nemo.

KM Aleksi Fornaciari toimii väitöskirjatutkijana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.

KM Perttu Männistö toimii väitöskirjatutkijana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.