



Kuva 7: Lapset ja puistotäti kevätalisella hiekkalaatikolla Topeliuksen puistossa.
Kuvaaja Simo Rista, 1969, Helsingin kaupunginmuseo.

Arvioita



Rautiainen, Matti & Hiljanen, Mikko & Männistö Perttu (toim.): *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa*. Helsinki: Into Kustannus Oy 2022. 272 s.

Suomi, demokratiakasvatuksen mallimaa?

”Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa.” (Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2014, 16)

”Osallisuus ja demokraattinen toiminta luovat perustaa opiskelijan kasvulle aktiiviseen kansalaisuuteen.” (Lukion opetus suunnitelman perusteet 2019, 21)

Suomalainen demokratia ja koulutus nousevat maiden välisissä vertailuissa usein kärkijoukkoon. Lisäksi Suomi on valittu vuonna 2022 maailman onnellisimmaksi valtioksi jo viidettä kertaa peräkkäin. Tähän menestystaustaan pohjaten voisi kuvitella, että suomalaiskouluissa, joissa nykyisin yhteiskuntaopin opetuskin aloitetaan jo alakoulussa, demokratiakasvatusta olisi vakiintunut ja kiinteä osa koulujen toimintakulttuuria. Todellisuus

nessa demokratiakasvatusta ja sen toteutuminen Suomessa eivät ole itsensä selvyyttä, kuten Matti Rautiaisen, Mikko Hiljasen ja Perttu Männistön toimittaman kokoelmateoksen otsikko *Lupaus paremmasta – demokratia ja koulu Suomessa* osuvasti kuvastaa.

”Lupaus paremmasta” -otsake herätti minut kysymään, maalaako suomalainen demokratiakasvatusta oppilaille kuvaa paremmasta *huomisesta* nykyhetken sijaan? Lasten ja nuorten kasvattaminen demokratiaan ja osallisuuteen ovat perustuneet pitkälti historiallisyhteiskunnallisen kasvatuksen pitkän linjan traditioihin, kuten ”näennäisen” staattiseen instituutiokeskeisyyteen ja substanssitiedon opettamiseen dynaamisten, tiedon soveltamista ja arvioimista edistävien käsitteiden jäädessä taka-alalle (Löfström 2001, 9–15; ks. myös Löfström & Salo & Virta 2017).

Olen taustaltani historian ja yhteiskuntaopin aineenopettaja. Toimin väitöskirjatutkijana Itä-Suomen yliopiston historia ja maantieteiden laitoksella. Yhteiskuntaopin historiaan ja nykytilaan pureutuvan väitöskirjaprosessin ohella olen yhteisopettanut ja ohjannut tulevia historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajia ja kuullut heidän ajatuksiaan erityisesti yhteiskuntaopin opettajuudesta. Tässä kirja-arvioissa käsittelem Rautiaisen ja kumppanien toimittamaa kokoelmateosta erityisesti historiallisyhteiskunnallisen kasvatusta, sekä yhteiskuntaopin opettajuuden näkökulmista. Arvioni rakentuu teoksen yleistarkastelusta, itselle keskeiseksi muodostuneiden teemojen tarkemmasta analyysistä, sekä yhteenvedosta.

Teoksen rakenne

Jyväskylän yliopiston vanhemman lehtorin Matti Rautiaisen, sekä yliopisto-opettajien Mikko Hiljasen ja Perttu Männistön toimittama artikkelikokoelma käsittelee demokratian ja koulun välistä moniulotteista suhdetta yhdeksän artikkelin kautta, jotka jakautuvat temaattisesti kolmeen osaan. Teos alkaa Rautiaisen lukijan mukaansa tempaavalla historiallisella johdannolla koulun ja demokratian väliseen kompleksiseen suhteeseen, sekä demokratiakasvatukseen vaiheisiin 1800-luvun lopulta nykypäivään. His-

toriallisen taustoituksen jälkeen hypätään varsin syviin, filosofisteoreettisiin vesiin, kun Perttu Männistö, Sari Hietämäki, Olli-Pekka Moisio ja Tuija Kasa tarkastelevat artikkeleissaan demokratiakasvatusta teoreettisista, ”perinteisiä” pedagogisia ajatuksia ravistelevista näkökulmista käsin. Kirjan toisessa osassa lukija pääsee kurkistamaan demokratiakasvatuksen - ja sen instituutionaalisiin rajoitteisiin peruskoulussa ja lukiossa niin opettajien kuin oppilaiden näkökulmasta Aleksii Fornaciarin, Mikko Hiljasen ja Jesper Kristianssonin artikkelien kautta. Kirjan kolmannessa ja viimeisessä osassa Minna-Kerttu Kekki ja Tero Toivanen puolestaan syventyvät tarkastelemaan koulua ja demokratiaa yhteiskunnallisesti ajankohtaisten ilmiöiden median, sekä vallitsevan ilmastokriisin kautta.

Valtaistumisen utopiat

Teoksen ensimmäinen puolikas lähestyy demokratiakasvatusta teoreettisfilosofisista lähtökohdista, joissa esille nousevat käsitteet elämäntapa, utopia, emansipaatio ja kriittinen ihmisoikeuskasvatus. Osa käsitteistä saattaa tuntua teemaa tuntemattomalle lukijalle varsin haastavilta ja näiden avaamiseen ja määrittelyyn olisi voitu käyttää hieman enemmän aikaa artikkelien alkupuolella. Tämä olisi myös helpottanut sisältöjen punaisen langan hahmottamista ja yhteyttä teoksen jälkimmäisen puoliskon teemojen kanssa.

Artikkelit herättelevät opettajataustaista lukijaa reflektoimaan omaa opetussuhdettaan varsin vaihtoehtoisin näkemyksin. Lukija pääsee syventymään esimerkiksi demokratiakasvatukseen elämäntapana, sekä tutustumaan varsin radikaaleihin käsityksiin tasa-arvosta ja kouluopetuksesta filosofi Jacques Rancièren Tietämätön opettaja -teoksen kautta. Teoreettinen kehystäminen huipentuu Deweyn ja Morrisin koulu-utopioihin, sekä kriittisen ihmisoikeuskasvatuksen potentiaaliin.

Ensimmäiset neljä artikkelia herättivät minussa lukijana monitahoisia ajatuksia. Opettajataustaisena peilasin lähes automaattisesti artikkelien keskeistä sanomaa käytännön opetustyöhön, vaikka tiedostin että monet

artikkeleissa mainituista seikoista ovat utopistisia ja näin ollen irrallaan käytännön pedagogiikasta. Tiivistäisin artikkelien ytimen neljään nostoon. Ensimmäkin Männistön mukaan demokratiakasvatuksen tulisi olla enemmän kiinni oppilaiden käytännön elämässä, ei vain päälle liimattuna, vaan siten että se olisi luontainen osa lasten ja nuorten arkea, siis elämäntapa. Nykyistä demokratiakasvatusta vinouttaakin Männistön mukaan eräänlainen odottamiskulttuuri; odotamme aikaa, jolloin oppilas olisi ”valmis paketti” eli kykenevä demokraattinen kansalainen. Haastatellut opettajat kokivatkin Männistön mukaan, että oppilaiden tulisi osana toimia demokraattisesti, jotta heidät voidaan ottaa mukaan yhteiseen päätöksentekoon. Kriittisesti voidaan kuitenkin pohtia, onko kukaan meistä tällainen valmis paketti?

Toiseksi nostoksi valitsin Hietämäen artikkelista tasa-arvo ajattelija ja filosofi Jacques Rancièren perinteistä opettajuutta ravistelevat näkökulmat, yhtäältä niiden radikaalisuuden ja toisaalta ajankohtaisen peilipinnan vuoksi. Rancièren ajattelun ytimessä on Hietämäen mukaan ajatus siitä, että kaikki ihmiset ovat joka suhteessa tasa-arvoisia. Koulun tapauksessa tasa-arvoajattelu konkretisoituu niin sanotun Tietämättömän Opettajan kautta. Rancièren varsin kärkkäidenkin väitteiden taustalla on Hietämäen mukaan ajatus yhteiskunnan eriarvoistavasta logiikasta, jossa tasa-arvoa tavoitellaan vasta aikuisiällä. Itse artikkeliin olisin kaivannut ajoittain raskaaksi käyvän rancièrelaisen kuvauksen ohella kirjoittajan oman äänen tuomaa vastapainoa.

Kolmantena seikkana nostan historianalan ammattilaisille tutut käsitteet: aikakausiherkkyyden ja aikalaiskriittisyyden. Kapeasti niiden voisi ajatella kuuluvan historiantutkimukseen ja opetukseen, mutta ne ovat Moisioin mukaan myös olennaisia demokraattisen elämäntavan ymmärtämiselle. Taustalla ovat Deweyn ja Morrisin ajatukset, jotka viittaavat kriittiseen pedagogiikkaan ja edustivat sosialistivivahteista romantisoitua kriittisenä vastapainona kapitalistiselle eduntavoittelulle.

Käytännön koulumaailma, kuten yhteiskunta on tunnetusti talousvetoinen. Moisioin mukaan koulutuksessa tämä näkyy tavoiteorientoituneina opetussuunnitelmina, jotka ovat täynnä eri oppiaineiden sisältöjä taidoil-

la höystettynä. Koulutus on siis eräänlainen kulutushyödyke. Deweyn ja Morrisin utopioissa kasvatusta ja koulutusta eivät ole päämäärällisiä eli niitä ei voida mitata. Se miten oppilaiden moninaiset intressit saataisiin valjastettua antoisaksi, nautinnolliseksi oppimiseksi, on mielestäni jalo tavoite, mutta haastava sellainen. Kuitenkin rohkenen väittää, että nykyisessä kouluopetuksessa arvioinnista ja tavoiteorientaatioista huolimatta, pyritään ottamaan huomioon oppilaan kiinnostus ja kokemusmaailma. Toisaalta koen jossain määrin kyseenalaisena ajatuksen opettajasta oppilaidensa opiskelukumppaneina.

Neljäntenä ja viimeisenä havaintona nostan esille ihmisoikeuskasvatuksen sivuroolin demokratiakasvatuksessa. Kasan mukaan ihmisoikeuskasvatusta Suomessa näkymätöntä ja usein se jättää huomioita vähemmistöt niiden moninaisuudessaan. Opettajien tulisi ennaltaehkäistä ja purkaa eriarvoisuutta, mutta nämä eivät ole helppoja tehtäviä. Ihmisoikeuskasvatuksen puutteet nousevat käsittelyn yksipuolisuudessa ja abstraktiudessa. Kasan mukaan opetus toisintaa tiettyjä valtarakenteita ja oikeuskaanonina, jolloin ihmisoikeuksien implisiittisyys jää jalkoihin.

Suomen tapauksessa haasteena on myös ollut ihmisoikeuksien itsestäänselvyys. Kasa tuo esille käsitteen ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikasta, joka perustuu moraalisen mielikuvituksen ja empatiakyvyn vahvistamiseen. Tämä ei Kasan mukaan synny itsestään, vaan vaatii uskallusta astua oman mukavuusalueen ulkopuolelle. Esimerkiksi yhteiskuntaoppi laajuutensa vuoksi sisältänee todennäköisesti teemoja, joita osa opettajista kokee mieluisemmaksi tai helpommaksi opettaa kuin toisia. Opettajalle haastavampien teemojen kohdalla Kasa tuo mielestäni hyvin esille koulun ulkopuolisen maailman, vierailujen ja tukimateriaalin, sekä järjestöyhteistyön arvon. Opettajan ei tarvitse osata kaikkea.

Valtaistuminen ilot ja haasteet koulussa

Teoreettisesta käsittelystä siirrytään koulumaailmaan, sen kompleksisuuden ja traditioihin suhteessa demokratiakasvatukseen. Fornaciari tuo ar-

tikkelissaan esille monille opettajille tutun tavoitteen kouluttaa ja ylläpitää yksilöiden yhteiskunnallista tiedostamista, sekä kannustaa aktiivisuuteen ja osallistumiseen. Ongelmana Fornaciarin mukaan kuitenkin on, ettemme ajattele kansalaisuudesta tai todellisuudesta samalla tavalla. Opettajille tuntuu olevan ongelma edistää oppilaiden aktiivista osallistumista, vaikka itse olisikin kiinnostunut yhteiskunnallisista asioista. Itse näen tämän perustuvan ainakin historian ja yhteiskuntaopin opettajien kohdalla objektiivisuuden korostamiseen, joka ei koske pelkästään käsiteltäviä asioita, vaan myös opettajan itsensä asemointia esimerkiksi poliittisten aihepiirien kohdalla. Klassinen kysymys on, pitääkö opettajan kertoa poliittinen kantansa, jos oppilas sitä kysyy? Tai olenko huono yhteiskuntaopin opettaja, jos en ole itse aktiivinen kansalainen?

Fornaciarin mukaan kouluissa on epäselvyyttä mihin ja kenelle demokratiakasvatusta oikein kuuluu. Oman näkemykseni mukaan se tuntuu lankeavan historian ja yhteiskuntaopin opettajalle. Yleisemmin demokratiakasvatusta voidaan nähdä kuuluvan kaikille, mutta Fornaciarin mukaan se pelkistyy yleensä kriittisen ajattelun sateenvarjon alle, joka typistyy esimerkiksi mediaseurantaan. Lisäksi opettajilla tuntuu olevan vaikeuksia yhteiskunnallisten epäkohtien tuominen opetustyöhön.

Yhdeksi ratkaisuksi Fornaciari esittää demokraattista opettajaprofessiota, jossa opettaja olisi laaja-alainen yhteiskunnallinen osaaja, sekä yhteistoinnallinen, aktiivinen oman työyhteisön kehittäjä. Demokraattiseen opettajaprofession hahmotelmaan kuuluu myös lukuisia muita taitoja, joista keskeisimpiä ovat yhteiskunnallisten murrosten vaikutuksien ymmärtäminen osana koulua, sekä tunne ja vuorovaikutustaitojen yhdistyminen didaktiikkaan ja pedagogiikkaan.

Itselfe suurin osa noista taitoista ja piirteistä tuntuvat tavalla tai toisella tutuilta historian ja yhteiskuntaopin koulutuksen käyneenä 2010-luvulla. Kuitenkin tunnistan myös Fornaciarin mainitseman koulun epäpoliittisuuden ja neutraaliuden, jotka luovat jatkuvaa jännitettä kansalaiskasvatuksen ideaaliin. Vaikka tätä pitkään vallalla olevaa mallia tulee kriittisesti tarkastella ja keskustella sen muuttamisesta, mietin moninaista ja autonoo-

mista opettajakenttää ja sitä kokevatko kaikki opettajat luontevaksi muuntaa toimintatapojaan demokraattinen opettajaprofession suuntaan.

Itse näkisin, että oppilaat hyötyisivät parhaiten tilanteesta, jossa he pääsisivät useamman kuin yhden saman aineen aineenopettajan opetukseen opintojensa aikana, jotta he saisivat kokemusta erilaisista pedagogisista käytänteistä ja painotuksista. Tällainen on kuitenkin epärealistista varsinkin pienissä kunnissa, jossa yhtä tai useampaa ainetta opettaa vain yksi aineenopettaja.

Demokratiakasvatus mielletään erityisesti peruskoulua koskeväksi teemaksi. Kuitenkin Hiljasen mukaan asiaan on herätty nyt myös lukion opetussuunnitelmatasolla. LOPS 2021 määrittelee ensi kertaa laaja-alaisen osaamisen alueet myös lukiossa, joista yksi on yhteiskunnallinen osaaminen. Tiedämme, että lukiossa ylioppilaskirjoitukset ohjaavat voimakkaasti opetusta, joten on mielenkiintoista nähdä kuinka laaja-alaiset kokonaisuudet tulevat konkretisoitumaan tulevaisuudessa.

Hiljasen artikkelissa käydään läpi laajan lukiolaiskyselyn tuloksia demokratiakasvatuksesta. Tärkeimpinä nostoina nousevat esille opiskelijademokratian edustuksellisuus toimintakulttuurin sijaan sekä passiivisuus, joka heijastelee opiskelijoiden yleistä tyytyväisyyttä elämäänsä. Yhteiskunnallisuus nähdään lukiossa Hiljasen mukaan tabuna, jota tehdään koulun ulkopuolella ja sielläkin näennäisesti. Luokkahuoneessa lukiolaiset ovat eriävistä mielipiteistä huolimatta hiljaa ja lukiota riivaava kiire vähentänee opettajien halua keskusteluttaa opiskelijoita entisestään.

Suomalaisessa ”keskimääräisessä” lukiossa onkin Hiljasen mukaan demokratiaa edistäviä ja hidastavia elementtejä, joihin olen itsekkin lukiossa työskennellessäni törmännyt. Erityisen haastavana pidän lukion läpi juokseminen toimintakulttuuria, sekä ylioppilaskirjoitusten vahvaa taustavaikutinta. Erityisesti yhteiskuntaopin kohdalla sähköiset ylioppilaskirjoitukset eivät ole parantaneet kokeen luonnetta juurikaan verrattuna vaikkapa maantieteen kokeeseen. Yhteiskuntaopissa tilanne näyttäytyy aineistoähkynä, joka yhdistettynä kiireeseen ja pinnalliseen erittelyyn ja pohdintavaatimuksiin

typistää huolestuttavalla tavalla yhteiskunnallisen osaamisen tavoitteet ja realiteetit lukiossa.

Demokratiakasvatuksen konkretiaa käsitteli Kristianssonin artikkeli, joka perustuu hänen väitöskirjatutkimukseensa peruskoulun oppilaiden valtaistumisesta historian opinnoissa. Artikkelin keskiössä on pitkäkestoinen opetuskokeilu, jossa opettajan valtaa siirrettiin asteittain oppilaille eli toisin sanoen heitä valtaistettiin. Kristianssonin artikkeli juontuu teoreettisesti Paulo Freiren ja Jacques Rancièren ajatuksiin. Vertaukset Freiren hallitsija-alamais ja opettaja-oppilas -suhteeseen ja kylmän sodan ajan vastakkainasetteluun, ovat mielenkiintoisia, mutta itse jäin pohtimaan niiden oppimisteoreettista taustaa historiallisen kontekstin ohella.

Artikkelissa tuodaan esille uusia tapoja ajatella oppilaiden roolia koulussa. Kristiansson esittää kiehtovan ajatusleikin: millaisia demokratian vahvistamisen keinoja oppilaat keksisivät, jos heillä olisi resurssit ja vapaus niiden ideointiin? Opettajana arvelisin, että alkuun he eivät saisi kovinkaan paljoa aikaa, jonka myös Kristiansson oli huomannut opetuskokeilunsa aikana. Kuitenkin luokan dynamiikasta ja kiinnostuksesta riippuen he todennäköisesti alkaisivat etsiä tietoa ja jäsentää ideoitaan olemassa olevien mallien, kuten oppilaskunnan tai nuorisovaltuuston pohjalta. Rohkeimmat ajatukset koskisivat kenties somevaikuttamista tai jopa mielenosoituksia. Mitä oppilaat sitten oppisivat? Tiedonhankintaa? Yhdessä toimintaa? Ongelmanratkaisutaitoja? Vai heitä ympäröivän maailman toimintamallien soveltamista? Uskon, että myös täysin uusia innovaatioita syntyy, mutta ne lienevät harvassa. Arvioinnin kannalta tällainen harjoitus olisi haastava arvioida, mutta ehkä lopputulosta tärkeämpi seikka onkin prosessi itse ja sitä varten myös arviointia pitäisi muuttaa.

Kristiansson kuvaa yksityiskohtaisesti opetuskokeiluun ja kuvaukseen on helppo eläytyä mukaan aivan kuin itse olisit luokassa seuraamassa tunteja ja opettajan toimintaa. Pidän erityisesti tutkijan itsereflektiosta, sillä tiedän omakohtaisesti, että opetuskokeilua tehdessä moni asia on hyppy tuntemattomaan. Vaikka kokonaisuudet ovat huolella harkittuja, opettaja ei voi ennakoita, miten oppilaat toimivat minäkin päivänä. Kristianssonin

kokeilu oli pitkä ja käsitti yhden ikäluokan 7–8-luokkien historianopetuksen. Jäinkin miettimään, kuinka yhteiskuntaopin tunneilla tämä samainen kokeilu olisi toteutunut, sillä jo oppiaineen lähtökohta on erilainen, dynaamisempi kuin historiassa.

Opettajana Kristiansson reflektoi varmasti jokaiselle opettajalle tuttua tunnetta eli haastetta luottaa oppilaisiin ja uskoa siihen, että he opiskelevat ilman opettajan vahvaa ohjausta. Käytännössä vapautuminen näkyi opettajan roolin muutoksena avustajaksi ja mahdollistajaksi. Usein käytetty kysymys oli mikä on oppilaan mielipide jostakin? Tässä olisin kaivannut hieman tarkempaa pohdintaa mielipiteen, ajattelun ja näkemyksien vivahde-erojen suhteen. Oppilaiden valitsemat opiskelutavat olivat ehkä ei kovin yllätyksellisesti toiminnallisia, pelillisiä tai projekti- ja tutkielmaluontoisia. Internetin tiedonhankintaa ja medioita käytettiin paljon oppimisessa hyödyksi. Historian teemoista oppilaat saivat pitkälti opiskella sitä, mikä heitä kiinnosti. Kiinnostuksen tasossa oli Kristianssonin mukaan vaihtelua, mikä on mielestäni täysin normaalia ”perinteisessäkin” opetuksessa. Mielenkiintoisena huomiona Kristiansson nosti esille, sen että oppilaat näyttivät viettävän paljon aikaa työn aiheen tai opiskeltavan aiheen miettimiseen. Jäin miettimään syitä tähän.

Peilattaessa historian opetusta ja oppimista Kristianssonin opetuskokeiluun jäin pohtimaan, miten historiaan olennaisena pidetyt syy-ja-seuraussuhteet, sekä hahmotus aikakontekstista toteutuivat. Oppilaat tekivät paljon projektitöitä ja oppimispelejä omien kiinnostuksen kohteiden ja opetus suunnitelman raamien sisällä, mikä toimii hyvin erityisesti historian kaltaisessa, narratiivisuonteisessa oppiaineessa. Kuitenkin toisella puolella ovat kysymykset laajemmasta historiakriittisestä ymmärryksestä, kuten lähteistä, rakenteista ja murroksista, sekä kaikkea läpileikkaavasta ja liikkuvasta aikakontekstista.

Kristiansson arvioi opetuskokeilunsa onnistumista ja erityisesti arviointia. Oppilaat vastasivat säännöllisesti itsearviointilomakkeisiin, jonka muotoon he saivat myös vaikuttaa. Vastaavasti opettajan soluttautuminen osaksi oppijayhteisöä oli Kristianssonin mukaan vaikeaa syvälle juurtuneiden

den hierarkioitten takia ja vaikka kuinka pitkälle oppilaita valtaisti, perusasetelma pysyi; opettaja opettaa ja arvioi mitä oppilaat oppivat. Oppilaille opettaja toimi rauhoittavana aikuisena ja oppilaan kommentista voi jopa aistia, että opettaja toimii ikään kuin tulppana oppilaiden ”anarkialle”. Pohdinkin miksi oppilaat kokevat ”villiytyvänsä” tilaisuuden salliessa, eli voisiko olla, että opittavaan asiaan suhtaudutaan ulkoiseen motivaatioon perustuvasti vai onko kenties kyse esimerkiksi pitkäjänteisyyden puutteesta? Tässä olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe.

Kristianssonin kokeilu oli virkistävää luettavaa ja jäin miettimään valtaistumisen viemistä koulukontekstissa äärimmilleen. Jos se ulotettaisiin koulun toimintakulttuuriin kokonaisvaltaisesti, olemmeko tilanteessa, jossa oppilaat muodostavat eräänlaisen valtuuston ja opettajat toimivat tietyn rajoitteen hallituksena. Malli on raskas ja epärealistinen, mutta ajatusleikini perustuu siihen jatkuvaan sisäiseen dilemmaan missä menee koulun ja kasvatuksen raja osallistamisen, ohjauksen ja vastuun välillä.

Opettaja ja oppilaat -yhdessä?

Teoksen lopussa lukija pääsee peilaamaan teoksen antia ajankohtaisiin teemoihin kuten mediankäyttöön ja ilmastokriisiin. Kriittisen mediakasvatuksen teemasta on tullut kouluissa entistä tärkeämpi aihepiiri lapsia ja nuoria, kuten aikuisiakin 24/7 ympäröivän some- mediakuplan myötä. Moniäänisyys, eriävät intressit, klikkiytyminen, valeutiset, sekä tunteiden kirjo saavat kenet tahansa ähkyn partaalle, puhumattakaan omaa identiteettiä rakentavista oppilaista ja opiskelijoista. Kun näihin lisätään demokraattisuus ja ilmastokysymykset lukuisine sävyineen ollaan aikamoisessa kaleidoskoopissa.

Kekin mukaan mediakasvatuksen päämäärä edistää demokratian toimivuutta ei ole yksinkertainen. Se voi parhaimmillaan edistää tai pahimmillaan luoda riskejä demokratialle. Media muuttuu maailman mukana ja mukaan mahtuu niin rehellisiä kuin epärehellisiä toimijoita. Keskeisenä keinona on ylläpitää kestävästä mediakäyttöä, joita ovat Kekin mukaan de-

mokratian itsensä arvostuksen ja toiminnan ymmärryksen korostaminen mediataitojen ohella. Historioitsijana pidän myös tärkeänä korostaa oppilaille, ettei mitään, edes demokratiaa, pidä ottaa itsestäänselvyytenä. Tästä olemme saaneet valitettavia muistutuksia viime aikojen kansainvälisiä suhteita seurattaessa.

Median voimaan liittyy osaltaan myös ilmastokriisi ja erityisesti nuorten vanhempia sukupolvia tilille vaativan äänen kuulumiseen ruotsalaisen Greta Thunbergin johdolla. Kritiikki on aiheellista, vaikka se toi räikeästi esille myös räjähdysherkät sukupolviristiriidat suuremmissa mittakaavassa. Toivasen mukaan nuorille kriisi näyttäytyy erilaisena, kuin vanhemmille sukupolville. ”Maltti on valttia” -ajattelu törmää yhteen nuorten suoraviivaisen ”täyskäännös hinnalla millä hyvänsä” -ajattelun kanssa. Asennoitumista eivät mielestäni paranna ikäkausioletukset. Nuoria on kautta aikain pidetty radikaaleina ja muutoshakuisina. Aikuiset puolestaan tuntuvat ajattelevan lapsistaan, että kyllä se siitä tasoittuu, kun ikää tulee.

Uhka ei koske Toivasen mukaan vanhempia ikäpolvia samalla tavalla, koska he ovat myös tottuneet fossiilitalouden rakenteisiin ja siitä saatuihin hyötyihin. Nuoret eivät kuitenkaan ole huolineen ja vaatimuksineen yksin, sillä tiedeyhteisö on jo pitkään puhunut nopeiden ja laajojen ilmasto-toimien puolesta. Kokonaisvaltaisia toimia nimitetään Toivasen mukaan ekologiseksi jälleenrakennukseksi, jolla on itselle vahva historiallinen kaiku sotavuosien jälkeiseen aikaan, jonka seuraukset näkyvät tänäkin päivänä.

Miten koulussa ekologista jälleenrakennuksen ajattelua voitaisiin edistää? Ennäkin oppilaiden tulisi ymmärtää sukupolvien välisten perustelujen, valta-asemien ja intressien taustat. Itse näen tässä oivan mahdollisuuden esimerkiksi historian, yhteiskuntaopin, sekä maantieteen ja biologian opetuksen yhdistämiseksi. Opettajien tulee kuitenkin Toivasen mukaan tiedostaa heidän omat sukupolvieronsa oppilaisiin nähden. Tässä suhteessa koen, että ”perinteinen” opettaja johtaa -ajattelu tulisi ehdottomasti kääntää selkeästi oppilaslähtöiseksi ja käyttää aikaa problematisointiin. Toivanen lisäksi korostaa, ettei koulussa pitäisi kaunistella asioita yksinker-

taistamalla liikaa tai vähätellä oppilaiden turhautumia, koska ne saattavat aiheuttaa voimakkaitakin vastareaktioita, eivätkä vie asiaa eteenpäin.

Ilmiöpohjainen opettaminen, sekä opettajan ammattitaito yhdistettynä entistä heterogeenisempien ryhmien opetustilanteen avoimeksi luomiseen sopeutumisen sijaan voivat Toivasen mukaan mahdollistaa kestävyysmurroksessa tarvittavien kykyjen ja ajattelutapojen kasvun. Toivasen artikkelin lopussa nostetaan uudelleen esille teoksen läpileikkaava ajatus oppimisesta radikaaleimmillaan silloin kun opettaja ei tiedä mitä opettaa. Teesi on vahva ja varteenotettava, mutta sen toteutuminen vaatii nähdäkseni suurehkoa kulttuurinmuutosta, neutraalista ja ristiriidattomasta koulukehdestä, joka ulottuu aina opetushallituksesta, opettajakuntaan ja opettajakoulutukseen asti.

Yhteenvetoa

Lupaus paremmasta -teos rakentuu monista demokratiakasvatuksen näkökulmista, jossa teoreettinen alkuosa toimii kehyksenä empiirisille artikkeleille. Tämä on teoksen vahvuus, sekä hienoinen heikkous. Teoriaohjautuneet artikkelit rakentavat lukijalle kompleksisen demokratiakasvatuksen ihanteen, jota vasten peilataan käytännön koulumaailmaa. Asetelma on perusteltu, mutta demokratiakasvatuksen kompleksisuuden vuoksi haastava. Lukijalle haastavuus näyttäytyy siten, että teoksen alkuosan utopistinen matka kiertää hyvistä yrityksistä huolimatta koulumaailman peruskalliota ylittämättä sitä. Utopistisuutta olisi kenties voitu konkretisoida tuomalla terävämmin esiin kirjoittajien omaa argumentaatiota. Tämä olisi myös vähentänyt ajoittain referaattisuuden puolella lipsuvaa käsittelyä.

Toinen tapa, jolla peruskalliota olisi voitu koettaa kiivetä, on mielestäni yhteiskuntaoppi, joka on selkeimmin yhteydessä demokratiakasvatuksen teemoihin, siitä huolimatta, että demokratiakasvatus on, kuten teoksessa hyvin todetaan oppiainerajat ylittävä, koulun toimintakulttuuria koskettava aihepiiri. Teoksessa yhteiskuntaoppi jää, hieman yllättävästi lehdellä soittelijan rooliin. Itse kaipasin, jopa odotin yhteiskuntaopin ja demo-

krtiakasvatuksen kytköksen selkiyttämistä, huolimatta siitä, että yhteiskuntaopin oppiaineen tietopohja on tunnetun pirstalainen. Kuitenkin kansalaisuus, demokratia ja demokratiakasvatus mainitaan useissa yhteiskuntaoppia käsittelevissä artikkeleissa keskeisiksi teemoiksi (Löfström & Salo & Virta 2017).

Lupaus paremmasta -demokratia ja koulu Suomessa -teos tarttuu vähän tutkittuun ja moninaisuudessaan haastavaan teemaan, jossa yhdistyvät tämän päivän kouluun ja opetukseen verraten varsin utopistiset mutta ajankohdattaiset lähtökohdat, sekä käytännön koulutyöhön soveltamisen haasteet. Teos toimii tutkimuksellisenä avauksena tärkeästä, mutta samalla monitahoisesta ja tunteitakin herättävästä teemasta. Teoksen haltuun ottaminen ei vaadi juurikaan aikaisempaa tietämystä aiheesta, joten se sopii hyvin niin demokratiakasvatuksesta yleisesti kiinnostuneille kuin opetuslalla työskenteleville ja opettajaksi opiskeleville. Lupaus paremmasta teos täyttää tarkoituksensa uusia ajatuksia herättävänä lukukokemuksena ja toivon, että se lisää tutkijoiden kiinnosta demokratiakasvatusta ja sen opettamista kohtaan.

Lähteet

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki, Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki, Opetushallitus.

Kirjallisuus

Löfström, Jan & Salo Ulla-Maija & Virta, Arja 2017. *Valppaaksi kansalaiseksi -yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Löfström, Jan 2001. Yhteiskuntatiedon ongelma. Teoksessa Löfström, Jan (toim.) 2001. *Yhteiskuntatiedon tiedetausta*. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 9–19.