

Matti Rautiainen (toim.)

KOHTI PAREMPAA DEMOKRATIAA

Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin
kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa



Matti Rautiainen (toim.)

KOHTI PAREMPAA DEMOKRATIAA

Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin
kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa

SISÄLTÖ

Lukijalle

Olli-Pekka Moisio Kunnon perusta vai valuvikoja? Demokratia koetuksella	13
Tuukka Tomperi Demokraattisen keskustelun ja kriittisen ajattelun taidot	20
Perttu Männistö Käyttämättömien mahdollisuuksien maa – Demokratiakompetenssit ja peruskoulu	28
Matti Rautiainen Varjosta valoon? Opettajankoulutus ja demokratian näkyväksi tekemisen vaikeus	38
Elina Kataja, Liisa Partio, Riitta Ranta, Auli Setälä ja Kirsi Tarkka Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsiteviidakosta kohti selkeyttä	44
Jan Löfström, Mia Malama, Paula Mattila, Laura-Maria Sinisalo, Satu Elo ja Kari Kivinen Tärkeintä on koettu osallisuus. Se syntyy, kun oma tarina rakentaa koulun yhteistä kertomusta	55
Lilja Kaijaluoto ja Tiina Karhuvirta Yläkoulussa kurkotetaan koulun ulkopuolelle	64
Sari Halavaara ja Juha-Pekka Lehtonen Suomi kuntoon opiskelijoiden voimin	70

Julkaisija: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
Toimittaja: Matti Rautiainen.
Piirroukset: Heikki Kämäräinen.
Graafinen suunnittelu: Petri Voudinmäki / Studio Woudin.
ISBN-tunnukset
978-951-39-7593-7 (painettu)
978-951-39-7594-4 (verkko)
Painopaikka: Yliopistopaino, Jyväskylä.

LUKIJALLE

Demokratia on meidän kaikkien asia. Sen tekemiseen tarvitaan meitä kaikkia. Näin voisi kuvata kiteytetysti demokraattisen yhteiskunnan perustaa, kasvatuksen tavoitetta, jossa lapsi kasvaa aktiiviseksi demokraattiseksi kansalaiseksi, jonka toiminta perustuu paitsi demokratian arvoille, myös tahdolle, taidoille ja tiedoille olla mukana kehittämässä sitä. Demokratia ei myöskään koskaan ole valmis, vaan sitä on vaalittava, siitä on puhuttava ja sitä on tehtävä koko ajan, joka päivä, kuukausi ja vuosi toisensa jälkeen. Ilman tätä vaalimista, demokratian ylle syntyy pilviä, jotka sisältävät muun muassa vihaa, ihmisarvon halveksuntaa ja valheellisia uutisia.

Yhdessä, on demokratian keskeinen ajatus. Me voimme puolestamme kysyä itseltämme, teemmekö asioita yhdessä? Mikäli emme, demokraattinen elämäntapa ei ole osa arkeamme. Mikäli teemme, tulee meidän edelleen, kriittisen analyysin ja erilaisten näkökulmien kautta kehittää toimintaamme, unohtamatta olla tyytyväisiä tekemäämme. Tämä prosessi tarkoittaa radikaalilla, juuriin menevällä tavalla, oppijoiden nykyistä selkeästi vahvempaa mukaan ottamista yhteisöllisen elämän rakentamiseen aina varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle. Jopa niin radikaalia, että se koettelee käsitystämme tasa-arvoiseksi ymmärretystä koulutuksestamme. Jos oppilaat otetaan mukaan todella kehittämään koulutusta, tasa-arvoisina toimijoina, mitä se tarkoittaisi? Olisiko se kokeilemisen arvoinen? Itse vastaan vahvasti kyllä. Jo pelkästään huoli maailman tilasta edellyttää meiltä kaikilla tasoilla ja kaikissa yhteisöissä keskustelua ja toimintaa kestävämmän elämäntavan puolesta – yhdessä.

Tämän julkaisun taustana on Euroopan neuvoston määrittelemän demokraattikulttuurin 20 kompetenssia. Se on kehys, joka auttaa meitä ymmärtämään toimintaamme paitsi yksilöinä, erityisesti yhteisönä. Se antaa toiminnallemme peilin, jonka avulla voimme tutkia omaa toimintaamme. Samalle se antaa mallin, jonka avulla ja johon tukeutuen voimme omaa toimintaa kehittää. Kompetenssit ovat kuin pata, jonne tiputettuna koulutuksemme sisällöt saavat mukaan demokraattisen tulokulman ja muodostavat yhdessä demokraattisen elämäntavan perustan. Euroopan neuvosto julkaisi kompetenssit vuonna 2016 ja tällä hetkellä on menossa vaihe, jossa tietoutta demokraattikulttuurin kompetensseista levitetään jäsenmaissa. Tätä levittämistyötä tukee vuonna 2018 perustettu EPAN-verkosto (Education Policy

Advisors Network), jonka Suomen edustajana toimii opetusneuvos Kristina Kaihari Opetushallituksesta ja Matti Rautiainen Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitokselta hänen varajäsenenään. Edustajat on nimennyt Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Tässä julkaisussa tarkastellaan demokraattikulttuurin kompetensseja eri näkökulmista. Aluksi esitetään tiiviisti, mitä kompetenssit ovat ja kuinka ne ovat syntyneet. Lyhyt esittely pohjautuu demokraattikompetensseja koskevien julkaisujen tiivistelmään, joka on esitetty myös teoksessa *Rakentavaa vuorovaikutusta. Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn* (toim. Satu Elo, Kristina Kaihari, Paula Mattila ja Leena Nissilä, Opetushallitus 2017). Olli-Pekka Moisio ja Tuukka Tomperi tarkastelevat kirjan aluksi demokratian olemusta, sen vaikeutta ja mahdollisuutta. Tämän jälkeen Perttu Männistö tarkastelee kompetenssien asettamaa haastetta perusopetuksen kontekstissa. Matti Rautiaisen peilauspintana on opettajankoulutus.

Kirjan loput artikkelit ovat syntyneet Opetushallituksen järjestämän osallisuuseminaarin jälkityöskentelynä. Syyskuun 2018 alussa järjestetyssä seminaarissa pohdittiin koulutuksen osallisuutta ja sen edistämistä suhteessa demokraattikompetenssiin varhaiskasvatuksesta lukiokoulutukseen. Artikkeleissa tätä ajattelutyötä on jäsennetty auttamaan opetus-työn tekijöitä eri asteilla varhaiskasvatuksesta lukiokoulutukseen luomaan entistä vahvempaa demokraattikasvatusta omaan toimintaympäristöön. Mukaan on myös otettu kuvauksia jo kehitellyistä ja toimivista käytänteistä.

Tämä kirja on suunnattu ennen muuta kasvattajille ja opettajille. Tämän rinnalla julkaistaan video, joka on suunnattu erityisesti opiskelijoille eri kouluasteilla. Videolla eri alojen asiantuntijat ja yhteiskunnallisesti aktiivisesti toimijat valottavat eri kompetenssien sisältöä ja suhdetta demokratiaan. Lisäksi videon alussa on lyhyt johdanto demokratiaan sekä videon lopussa kysymyksiä, joiden avulla yhteisöt voivat miettiä omaa toimintaansa ja sen kehittämistä. Videota voi käyttää kukin oman makunsa mukaan. Se sopii näytettäväksi oppitunneilla kokonaan tai osissa, omatoimiseen opiskeluun tai muutoin vain nautittavaksi yhtenä ”demokratian oppituntina”.

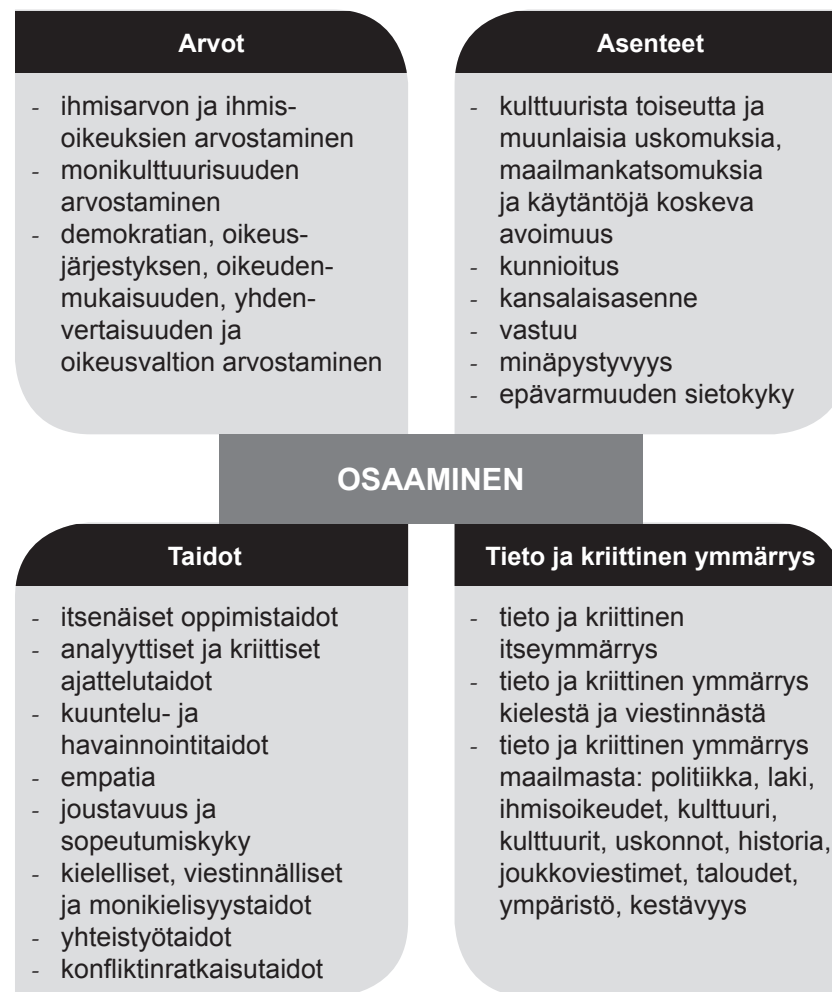
Kiitokset kaikille mukana olleille ideoijille ja kirjoittajille. Erityiset kiitokset yhteistyöstä Opetushallitukseen Kristina Kaiharille sekä Opetus- ja kulttuuriministeriöön Kati Anttalaiselle. Euroopan neuvosto on tukenut tämän teoksen julkaisemista.

Mistä me puhumme, kun puhumme demokratiakulttuurin kompetensseista?

Mitä demokratia tarkoittaa? Entä kompetenssit? Vuonna 1949 perustettu Euroopan neuvosto pyrki toiminnallaan edistämään ihmisoikeuksia ja demokratiaa sekä niiden toteutumista jäsenmaissaan, Siihen kuuluu kaikkiaan 47 Euroopan valtiota. Se julkaisi vuonna 2016 *Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies* (julkaistu suomeksi tiivistelmänä *Demokratiakulttuurin edellyttämä osaaminen. Eläminen yhdessä tasavertaisina monikulttuurisissa demokraattisissa yhteiskunnissa*). Molemmat löytyvät avoimesti saatavina verkkojulkaisuina. Kompetenssien perusajatus on tarjota yksilöille ja erilaisille yhteisöille kehys, malli kehittää omaa toimintaansa kohti entistä demokraattisempaa elämäntapaa yhdessä muiden kanssa. Erityinen merkitys sillä on osana kasvatusta ja opetusta, pyrkimyksenä vahvistaa kasvatettavien sitoutumista demokraattiseen elämäntapaa luomalla kasvuympäristöjä, joissa demokratia voi toteutua.

Kompetenssien taustalla oleviin lähtökohtiin voi tutustua tarkemmin edellä mainituista julkaisuista. Kompetenssikuvauus on kiteytetty seuraavalla sivulla olevaan nelikenttään, jossa kompetenssit on jaoteltu arvoihin, asenteisiin, tietoihin ja kriittiseen ymmärrykseen. Niiden yhteistulosta mallissa kutsutaan demokratiakulttuuriksi. Usein kompetenssi suomenneetaan osaamisalueeksi, jota demokratiakompetenssienkin yhteydessä voidaan käyttää. Nelikenttää seuraa lyhyet kuvaukset kustakin kompetenssista. Niiden suhdetta eri koulutuksen asteilla tarkastellaan tämän kirjan artikkeleissa.

Kulttuuri- ja demokraatioosaamisen 20 osatekijää



Yhteenvetoluettelo osaamistekijöistä, joiden avulla yksilö voi tosiasiallisesti ja asianmukaisesti olla osallisena demokraatiakulttuurissa

Arvot

Ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen

Tämä arvo perustuu yleiseen vakaumukseen siitä, että jokainen ihminen on samanarvoinen, hänellä on sama arvokkuus, hän ansaitsee saman kunnioituksen ja samat ihmisoikeudet ja perusoikeudet, ja häntä tulee kohdella tämän mukaisesti.

Monikulttuurisuuden arvostaminen

Tämä arvo perustuu yleiseen vakaumukseen siitä, että muihin kulttuuritaustoihin, kulttuurin erilaisuuteen ja monimuotoisuuteen sekä näkökulmien, näkemysten ja käytäntöjen moninaisuuteen pitäisi suhtautua myönteisesti, kunnioittaen ja niitä vaalien.

Demokratian, oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion arvostaminen

Nämä arvot perustuvat yleiseen vakaumukseen siitä, että yhteiskunnan toiminnan ja hallinnon pitää perustua demokraattisiin prosesseihin, jotka kunnioittavat oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion periaatteita.

Asenteet

Kulttuurista toiseutta ja muunlaisia uskomuksia, maailmankatsomuksia ja käytäntöjä koskeva avoimuus

Avoimuus on asenne, joka kohdistuu eri kulttuuriryhmiin kuuluvina pidettyihin ihmisiin tai uskomuksiin, maailmankäsityksiin ja käytäntöihin, jotka poikkeavat omistamme. Siihen kuuluu toisia ihmisiä koskeva herkkyyks ja uteliaisuus sekä halu olla tekemisissä muiden ihmisten ja muunlaisten maa-ilmannäkemyksen kanssa.

Kunnioitus

Kunnioitukseen kuuluu myönteinen suhtautuminen ja arvostus toista ihmistä tai asiaa kohtaan, ja se perustuu ajatukseen, että heillä tai niillä on oma luontainen merkityksensä ja arvonsa. Toisenlaiseen kulttuuristaan kuuluvina pidettyjen tai omasta poikkeavaa uskoa, mielipiteitä tai tapoja tunnustavien ihmisten kunnioittaminen on keskei-

sen tärkeää kulttuurienvälisen vuoropuhelun ja demokraatiakulttuurin kannalta.

Kansalaisasenne

Kansalaisasenne kohdistuu omaa perhe- tai ystäväpiiriä laajempaan yhteisöön tai yhteiskunnalliseen ryhmään, johon ihminen kokee kuuluvansa. Siihen kuuluu tunne ao. yhteisöön kuulumisesta sekä tietoisuus muista siihen kuulu-vista ihmisistä ja omien tekojen vaikutuksesta heihin, solidaarisuus yhteisön muita jäseniä kohtaan ja tähän yhteisöön kohdistuva kansalaisvastuun tunne.

Vastuu

Vastuu on asenne, joka kohdistuu omiin toimiin. Siihen kuuluu omia tekoja koskeva pohdiskelu, moraalisesti asianmukaiseen toimintatapaan liittyvien aikomusten määrittäminen, näiden toimien tunnon-tarkka toteuttaminen sekä vastuun tunteminen toiminnan tuloksista.

Minäpystyvyys

Minäpystyvyys on itseä koskeva asenne. Se merkitsee myönteistä uskoa omaan kykyyn toteuttaa ne toimet, jotka ovat tarpeen tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi, sekä luottamusta siihen, että pystyy ymmärtämään asioita, valitsemaan oikeat tavat tehtävien suorittamiseksi, esteiden voittamiseksi ja maailman muuttamiseksi.

Epävarmuuden sietokyky

Epävarmuuden sietokyky on asenne, joka koskee epävarmoja ja monenlaisia ristiriitaisia tulkintoja aiheuttavia tilanteita. Siihen kuuluu tällaisten tilanteiden myönteinen arviointi ja rakentava suhtautuminen niihin.

Taidot

Itsenäiset oppimistaidot

Itsenäiset oppimistaidot ovat niitä, joita tarvitaan oman oppimisen tavoitteluun, järjestämiseen ja arviointiin omien tarpeiden mukaisesti ja itseohjautuvasti ilman muiden kehotusta.

Analyttiset ja kriittiset ajattelutaidot

Analyttisiä ja kriittisiä ajattelutaitoja tarvitaan kaikenlaisten aineistojen (esim. tekstien, väittämien, tulkinaataojen, aongelmien, tapah-tumien, kokemusten jne.) järjestelmällisessä ja loogisessa analysoin-nissa, punnitsemisessa ja arvioinnissa.

Kuuntelu- ja havainnointitaidot

Kuuntelu- ja havainnointitaitoja tarvitaan sen huomaamisessa ja ymmärtämissä, mitä sanotaan ja miten asia sanotaan sekä muiden sanattoman käytöksen huomaamisessa ja ymmärtämisessä.

Empatia

Empatia on joukko taitoja, joita tarvitaan muiden ihmisten ajatusten, usko-musten ja tunteiden ymmärtämiseen ja niihin samaistumiseen sekä maailman näkemiseen toisten ihmisten näkökulmasta.

Joustavuus ja sopeutumiskyky

Joustavuus ja sopeutumiskyky ovat taitoja, joita tarvitaan omien ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen sopeuttamiseen ja säätelyyn siten, että ihminen pystyy reagoimaan tehokkaasti ja asianmukaisesti uusiin asiayhteyksiin ja tilanteisiin.

Kielelliset, viestinnälliset ja monikielisyystaidot

Kielellisiä, viestinnällisiä ja monikielisyystaitoja tarvitaan tehokkaassa ja asianmukaisessa kommunikaatiossa joko samaa tai toista kieltä puhuvien ihmisten kanssa sekä toimittaessa välittäjänä eri kieltä puhuvien ihmisten välillä.

Yhteistyötaidot

Yhteistyötaitoja tarvitaan siihen, että voi menestyksellä osallistua muiden kanssa yhteisiin toimiin, tehtäviin ja hankkeisiin ja rohkaista muita tekemään yhteistyötä koko ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi.

Konfliktinratkaisutaidot

Konfliktinratkaisutaitoja tarvitaan ristiriitojen rauhanomaiseen käsittelyyn, hallintaan ja ratkaisuun ohjaamalla kiistan osapuolet mahdollisimman hyvään ja kaikkien osapuolten hyväksyttävissä olevaan ratkaisuun.

Tieto ja kriittinen ymmärrys

Tieto ja kriittinen itseymmärrys

Tämä kattaa tiedon ja kriittisen ymmärryksen omista ajatuksista, uskomuksista, tunteista ja motivaatioista sekä omasta kulttuuritautasta ja maailmankuvasta.

Tieto ja kriittinen ymmärrys kielestä ja viestinnästä

Tämä pitää sisällään tiedot ja kriittisen ymmärryksen sosiaalisesti soveliaista puheviestinnän ja sanattoman viestinnän tavoista asianomaisen omassa tai hänen puhumassaan tai puhumisissaan kielessä tai kielellisissä, eri kommunikatiivien vaikutuksesta muihin ihmisiin sekä siitä, miten jokainen kieli ilmaisee kulttuurisesti yhteisiä merkityksiä omalla ainutlaatuisella tavallaan.

Tieto ja kriittinen ymmärrys maailmasta

Tämä sisältää laajan ja monimutkaisen tietämyksen ja kriittisen ymmärryksen monilta alueilta, kuten politiikka, laki, ihmisoikeudet, kulttuuri, kulttuurit, uskonnot, historia, joukkoviestimet, taloudet, ympäristö ja kestävyys.

KUNNON PERUSTA VAI VALUVIKOJA? DEMOKRATIA KOETUKSELLA

Demokratia kriisissä...

Walter Lippmann julkaisi vuonna 1922 teoksen *Public Opinion* (Julkinen mielipide). Lippmann esittää kirjassaan selkeän ja edelleen ajankohtaisen kysymyksen: voivatko kansalaiset saavuttaa perustiedot julkisista asioista ja tämän tiedon pohjalta päätyä tekemään harkittuja valintoja? Lippmannin vastaus tähän demokratian kannalta olennaiseen kysymykseen on kieltävä. Kirjassaan hän paljastaa ammottavan railon, joka avautuu demokratiakäsityksemme ja ihmisten toimintaa koskevan tietomme välillä.

Valtaosa 1900-luvun demokratiateoreetikoista uskoi, että tiedon lisääminen tuottaisi paremmin informoitua kansalaisuutta ja paremmin informoidut kansalaiset toteuttaisivat demokratian perustavan lupauksen paremmasta, yhdenvertaisesta, tasa-arvoisesta yhteiskunnasta. Mennyttä ja nykyistä maailmaa seurattaessa on pakko todeta, että näyttäisi ennemminkin siltä, että nämä ajattelijat ovat olleet väärässä. Näin väitti myös Lippmann. Tiedon ja informaation lisääminen ei välttämättä johda valistuneeseen kansalaisosallistumiseen. Yhtä lailla sen voidaan väittää johtavan entistä suurempaan hälyyn, oppineeseen tietämättömyyteen ja ryhmäkuntaisuuteen. Molemmissa ääripäissä, tietämättöminä ja erittäin informoituina, ihmiset näyttävät poteroituvan entistä voimakkaammin julkisissa asioissa.

Lippmann ehdottaa teoksessaan ratkaisuksi eräänlaista ”asiantuntijoiden byrokratiaa”, joka tuottaisi sopivasti annosteltuna ja kansalaiselle valmiiksi pureskeltuna juuri sopivassa määrin riittävää rationaalista harkintaa tukevaa informaatiota. Mielestäni Lippmannin ratkaisu tilanteeseen on houkutteleva, mutta lopulta väärä. Hän päätyy rapauttamaan demokratian perusedellytyksiä pelastaessaan sitä. Lippmann ei näyttänyt riittävästi etsivän keinoja ohjata älykkäästi julkista mielipidettä, vaan päätyi ylittämään sen luomalla järjestelmän, joka päättäisi asiat kansalaisten puolesta. Lippmannin houkutteleva ratkaisu on noussut esille erityisesti Yhdysvalloissa niin konservatiivisten piirien kuin demokraattien keskuudessa. Hänen kirjansa

¹ Olli-Pekka Moisio, yliopistonlehtori, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto.

on somemyrskyjen, vale uutisten ja politiikkaa leimaavassa totuuden jälkeisessä ajassa uudelleen ajankohtainen.

Sosiaalisen median ja informaation uudet muodot ovat saaneet aikaiseksi tilanteen, jossa demokratian on nähty olevan syvässä kriisissä. On jopa puhuttu demokratian kuolemasta. Tämä on kuitenkin hätiköityä, koska demokratia on selvinnyt maailman historiassa huomattavasti haastavammistakin tilanteista. Demokratia on elänyt totalitarismien varjossa, ehkä talvehtien, mutta koskaan se ei ole kuollut. Tässä yhteydessä voi pohdita kysymystä demokratian joustavuudesta. Kun tilanne monilla näkyvillä poliittisen vallan paikoilla menee demokratian kannalta huonompaan suuntaan, näyttäisi kuitenkin samanaikaisesti olevan rinnakkaisia prosesseja, jotka tuottavat entistä enemmän tasa-arvoisempia ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua ja olla informoitu maailman tilasta. Ehkä merkittävimpana rinnakkaisprosessina on juurikin informaation jakamiseen liittyen teknologioiden räjähdyksimäinen leviäminen miltei kaikkialle maailmaan, mutta samalla tähän teknologia vetoiseen informatiovallankumoukseen liittyy Lippmannin kuvaama ongelma. Ihmiset ovat yhä enemmän tietoisia maailmasta, mutta samalla populismi ja silkka virheellinen kuva maailmasta saavat entistä enemmän jalansijaa.

...ja totuus kateissa?

Jos Lippmann on oikeassa, informaation määrän ja laadun lisääminen eivät pelasta meitä, koska ongelma ei ole tosiasioiden äärelle pääsemisessä, vaan kyvyssämme käsitellä alati kasvavaa informaation määrää. Ratkaisu näyttäisikin olevan juuri tiedon käsittelyn kykyjen kultivoinnissa. Sen kapasiteetin lisääminen, ei välttämättä ole inhimillisesti mahdollista.

Lippmann kiinnittää huomionsa kirjassaan lehdistön keskeiseen rooliin julkisen mielipiteen ohjaamisessa ja muovaamisessa. Nykyään vakiintunut lehdistö kilpailee lukuisten muiden vaihtoehtoisten verkkoperustaisten lehtien ja tietokanavien kanssa. Lippmannille lehdistö näyttäytyi maisemaa harovana valonheittimenä, joka hypähtelee aiheesta toiseen, tarinasta toiseen, valaisten asioita, mutta kykenemättä selittämään niitä täysin: ”Uutisten funktio on tapahtuman esiintuominen; totuuden funktio on nostaa esille kätketyt tosiasiat ja saattaa ne suhteeseen toisiinsa nähden sekä näin muodostaa kuva todellisuudesta, jossa ihmiset toimivat” (Curtis 1989, xviii).

Yhteiskunnalliset asiat ovat tietenkin haasteellisia mille tahansa tietokanavalle. Jos raportti koskee urheilutuloksia tai äänestystuloksia, on objektiivisuutta kohtalaisen helppo arvioida, mutta heti kun siirrytään käsittelemään vaikkapa taloudellisten olosuhteiden arviointia tai esimerkiksi terveydenhuoltojärjestelmän kehittämistä tai yhteiskunnallisen kontrollin tarpeellisuutta, joudutaan turvautumaan tulkintoihin hyvinkin monimutkaisista heikoista signaaleista ja täydellistä objektiivisuuden takaavaa testiä ei näyttäisi olevan. Juuri tähän tilaan vaihtoehtoinen media tarttui. Sen perusta on juurikin siinä tosiasiasa, että usein kaikki journalistit joutuvat lopulta kerronnallistamaan maailmaa omien ajatteluvinoumiensa, kokemustensa, toiveidensa, tietämättömyytensä ja pelkojensa pohjalta.

Tässä tekstissä ei ole mahdollisuutta lähteä tarkastelemaan tätä argumenttia tämän tarkemmin. Ongelmaa syventää vielä sekin tosiasia, että totuuden esittämiseen liittyvän ongelman lisäksi on vielä toiminnan rahoittamiseen liittyvä problematiikka. Niin valtamedia kuin sitä haastava vaihtoehtoinen media joutuvat toiminnassaan ottamaan mainostajien ja kuluttajien toiveet ja tarpeet huomioon. Tämä toiminnan perustan muodostava yhteiskunnallinen todellisuus on johtamassa informaation tuottamisen ja jakelun äärimmäiseen pirstoutumiseen. Ihmiset kuluttavat uutisia kuin mitä tahansa muita päivittäistuotteita, ja havaintokyky kulkeutuu sen informaation äärelle, joka parhaiten vastaa jo aiemmin muodostunutta käsitystä asiantilojen luonteesta.

Nykyinen tilanne näyttäisi rapauttavan vapaan lehdistön roolia koskevaa painotusta demokratiateorioissa. Sen mukaan juuri lehdistön rooli on olla vallan vahtikoira ja tarjota totuus ja näin ollen kantaa julkisuuden painolastia selässään. Nykymaailmassa voi kuitenkin perustellusti kysyä, onko suurinkaan osa ihmisistä kiinnostunut enää totuudesta. Internetissä löytyy lukuisille älyttömyyksille omia yhteisöjä, ja nämä yhteisöt eivät ole mitään pieniä oikkuja, vaan niissä on satojatuhansia jäseniä². Lippmann toteaa kirjassaan, että ihmiset valitsevat tyypillisesti viihtymisen ja triviaalin, ennemminkin kuin tylsän ja tärkeän. Heitä ohjaa imarteleisuus ja sopivuus, ennemminkin kuin rehellisyys ja haastavuus.

On hämmäntävää katsoa nykymaailmaa ja lukea kirjaa sadan vuoden takaa. Lippmannin analyysi osuu lukuisissa kohdissaan täsmälleen maaliinsa ja hänen pessimisminsä on oikeutettua. Totuus vaihtelee ja ihmisten

² Ks. esim. The Flat Earth Society. <https://theflatearthsociety.org/home/>.

luottamus lehdistöön on kaikkien aikojen pohjalukemissa³. Lippmannin esille nostama stereotyyppinen ajattelu on voimistunut entisestään muun muassa sosiaalisen median kaiutuksen ja vaihtoehtomedian ilmaantumisen seurauksena. Populistiset yhteiskunnalliset liikkeet saavat voimaa kansalta, ja ne vaikuttavat kansainväliseen politiikkaan. Ihmisten käsitykset maailmasta tuottavat tiedollisia slummeja, joista vapautuminen on uusien teknologioiden johdosta entistä vaikeampaa muun muassa hakukoneoptimoinnin seurauksena.

Tässä tilanteessa Lippmann kutsui apuun erityiset yhteiskuntatieteelliset asiantuntijat, jotka toimisivat äänestäjien ja poliitikkojen takana. Teoriassa jokaiselle hallinnon osa-alueelle olisi olemassa oman asiantuntijajoukko, jotka analysoisivat asiaankuuluvia tosiasioita ja tämän jälkeen neuvoisivat hallinnon edustajia. Lippmann uskoi, että tällainen järjestelmä erottaisi ”tiedon muodostamisen” ”menettelytapojen kontrollista”. Samalla asiantuntijoiden rahoitus olisi julkista ja näin heidän toimintaansa eivät ohjaisi korruptoivat motiivit.

John Dewey ja demokratian mahdollisuus

Lippmann ja John Dewey kävivät *Public Opinion* -kirjan julkaisemisen jälkeen pitkän henkilökohtaisen ajatustenvaihdon. Deweyn hyväksyi Lippmannin tilanneanalyysin, mutta piti tämän ratkaisua vääränä. Dewey (1984, 343-344) kirjoittaa, että kuten Lippmann kuvaa, ”jokainen asia on toivotomasti kietoutunut yhteen tunteiden sekasotkuun, steretyypioihin ja irrelevantteihin muistoihin ja assosiaatioihin”. Asiantuntijabyrokratia vapauttaisi ihmisen näistä alistavista fiktioista, mutta hintana olisi demokratian perusta. Deweyn (1993, 187) mukaan ”asiantuntijahallinto, jonka puitteissa massoilla ei ole mahdollisuutta informoida asiantuntijoita tarpeistaan, on pelkkä oligarkia, jota toteutetaan harvojen intressien mukaisesti”.

Deweylle tilanne tiivistyi yksikertaiseksi kysymykseksi siitä, kuka on loppujen lopuksi valistuksen tarpeessa, kansalaiset vai hallinnolliset toimijat. Lippmann toivoi (tajusi hän tätä loppujen lopuksi tai ei) muuttaa kansalaiset sivustaseuraaviksi näytelmän katsojiksi. Hänelle julkinen mielipide oli ihmismassan kykyä tietää ja tajuta maailman totuudenmukaisena repre-

³ Mm. Yhdysvaltojen tilanteesta ks. <https://knightfoundation.org/reports/american-views-trust-media-and-democracy>.

sentaationa, ja kun ihmiset eivät tähän hänen havaintonsa nojalla kyenneet, tuli heidät sulkea poliittisen päätöksenteon keskiön ulkopuolelle.

Dewey sen sijaan piti kiinni ajatuksesta, että demokratiassa poliittinen tieto perustui kansalaisten keskuudessa ja heidän välillään käytävään keskusteluun. Se oli ainoa tapa muodostaa poliittista tietoa. Ainoa todellisuus, jolla tässä oli merkitystä, oli se todellisuus, jonka kansalaiset yhdessä kollektiivisesti rakentavat. Jos ihmiset olisivat atomisoituneita ja heillä ei olisi aitoja keinoja osallistua julkiseen keskusteluun, tällöin demokratian olemassaolon mahdollisuus olisi tyhjentynyt.

Lippmann ja Dewey kuvaavat ongelman vakavuuden. Lippmann on tilanneanalyysissään oikeassa ja Dewey taasen oikeassa siinä, mikä on demokratian mahdollisuuden perustana. Kun tähän soppaan heitetään vielä Robert D. Putnamin vuonna 2000 ilmestyneen ja tunnetuksi tulleen *Bowling Alone* -kirjan argumentti, olemme tilanteessa, joka näyttäisi ylityöpääsemättömältä. Putnam analysoi perinteisen sosiaalisen pääoman heikentymistä Yhdysvalloissa lukuisten mittareiden pohjalta. Hänen ehkä hämmästyttävän löydöksensä liittyi perinteisiin kansalais-, yhteiskunnallisten ja harrastusjärjestöjen (kirjassa keilailujärjestöjen) jäsenpakoon. Tämä järjestöjen jäsenmäärän dramaattinen väheneminen on tapahtunut samanaikaisesti kuin esimerkiksi keilailun harrastajien määrä on kasvanut räjähdysmäisesti. Sosiaalinen sidos heikkenee, poliittinen keskustelu kääntyy kansallisvaltiolliseksi ja vihollisuudet nostavat jälleen päätään.

Kirjallisuus

Curtis, M. (1989). "Introduction." Teoksessa Walter Lippmann, *Public Opinion*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Dewey, J. (1922). "Review: *Public Opinion*." Teoksessa *The Middle Works 1899-1924*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1927). "The Problem of Method." Teoksessa *The Political Writings*. Cambridge: Hackett Publishing.

Lippmann, W. (1989 [1922]). *Public Opinion*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.



Mulla ois tässä
vertaisarvioitu
tutkimus...



Heikki
Kinnunen
2018

DEMOKRAATTISEN KESKUSTELUN JA KRIITTISEN AJATTELUN TAITOT

Suppeimmassa merkityksessään ”demokratialla” voidaan tarkoittaa hallitusmuotoa ja poliittista järjestelmää, jossa kansalaisille on – esimerkiksi perustuslaissa – taattu mahdollisuus valita omat edustajansa päättämään valtion tai yhteisön hallitsemisesta. Suurin osa demokratian teoreetikoista asettaa kuitenkin monia muitakin edellytyksiä kansanvalalle, ja suppeimmatkin demokratiateoriat tunnustavat, että *hyvin toimiva* demokratia tarvitsee paljon tätä vähimmäisluonnehdintaa laajemman ja vankemman perustuksen.

Demokraattiset instituutiot näyttävät länsimaissa vakiintuneilta, mutta luottamus instituutioihin on pettävää, jos demokraattiset asenteet ja valmiudet eivät ole juurtuneet kansalaisyhteiskuntaan. Pari vuosikymmentä sitten saatettiin ajatella, että liberaalien demokratioiden voittokulku on väijäämätöntä ja edustukselliset järjestelmät toimivat kuin omalla painollaan. Nyt maailma näyttää kovin toisenlaiselta.

Median nopea muutos on fragmentoinut yhteiskunnallista keskustelua. Perustelemattomat mielipiteet ja kiihkoilu ovat verkkofoorumeilla näennäisesti samalla viivalla argumentatiivisen ja toisia kunnioittavan keskustelun kanssa. Niin tieteellinen tietämys kuin ennakkoluulot ja tahalliset harhautukset ovat kattavasti kenen tahansa saatavilla. Samalla arvostus tieteellistä tutkimusta kohtaan ja luottamus sen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen ovat horjuneet. Sosiaalisen median on huomattu ruokkivan vahvistusvinoutumia ja kaikukammioita. Digisovellusten algoritmit ohjaavat käyttäjiltä keräämällään datalla maailmankuvaa supistumaan sen sijaan, että avartaisivat ja altistaisivat uudelle.

Sosiaalinen ympäristö voi vahvistaa niin hyviä kuin huonoja inhimillisiä piirteitä, ja tämä pätee mitä selvemmin nykyiseen mediamaailmaamme. Esimerkiksi internet ja digitaalinen viestintäteknologia, jotka aluksi herättivät valtavaa optimismia ”tiedon valtavyylinä” ja ”ihmisten yhdistäjinä”, saattelivat toisaalta ihmiskunnan aikakauteen, jota nyt kutsutaan ”totuudenjälkeiseksi” ja jossa kiistojen kärjistymisestä vihapuheineen tuli arkipäivää.

4 Tuukka Tomperi, tutkija (Koneen säätiö), Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto.

Kommunikaation välineiden tehostuminen ei automaattisesti tuottanutkaan fiksumpaa kansalaiseskustelua.

Tämä on ollut havainnollinen muistutus siitä, että demokraattista kultuuria ja elämänmuotoa ylläpitävät kompetenssit eivät kehity itsestään. Hyvää ajattelua ja hyvää keskustelua on tuettava ja opittava – ja opetettava – tietoisesti. Kun näin tehdään, huomataan samalla jälleen kerran, että yksilön ajattelulla ja yhteisellä keskustelulla on keskenään vastavuoroinen suhde.

Demokraattinen keskustelu tarvitsee kriittistä ajattelua

Dialoginen ja ”deliberatiivinen” demokratia – eli laajaa monenkeskistä julkista harkintaa korostava demokratiamalli – on perustavanlaatuisesti riippuvainen kansalaisten valmiuksista osallistua argumentoivaan kommunikaatioon. (Alhanen 2016; Gutmann & Thompson 1996.) Pyrkimys yhteiseen harkintaan ja päätöksentekoon on vaativa hanke, johon ei vielä riitä, että korostetaan kaikkien ”oikeutta omiin mielipiteisiinsä”. Mielipiteet voivat olla perusteettomia, käsittämättömiä muille, virheellisiin käsityksiin pohjautuvia ja keskusteluyhteyttä tuhoavia.

Demokraattinen keskustelu edellyttää enemmän. Esimerkiksi keskeisiin tietokysymyksiin on oltava ratkaisuja tai ainakin kriteereitä sille, millä tavoin tiedollisia ratkaisuja ja vastauksia etsitään. Kiistanalaisten arvokäsitysten vertailuun ja punnintaan tarvitaan kiihkoilemattomia käytäntöjä ja kykyä käydä toisia kunnioittavaa keskustelua arvostiritojen yli. Keskustelun edistyminen edellyttää joitain yhteisesti tunnustettuja hyvien argumenttien mittapuita. Ja jo demokraattisen keskustelun lähtökohtien syntymiseksi on ylipäättään oltava hyvää tahtoa ymmärtää toisia ja valmiutta tarvittaessa myöntää omat erehdyksensä.

Ihmisten kasvaessa osana omaa yhteisöään he omaksuvat sen käytäntöjä, asenteita ja odotuksia. Tätä kutsutaan sosialisatioksi, ja sitä tapahtuu väijäämättä. Kutakin aikaa ja yhteiskuntaa määrittävät piirteet iskostuvat meihin huomaamattamme. Omassa ajassamme esimerkiksi nationalismi ja kapitalismi ovat maailmankuvan perusasetuksia, joihin sosiaalistuminen tapahtuu puoliautomaattisesti. Samalla ne tuovat mukanaan monia elementtejä, joita emme ole tietoisesti punninneet ja ottaneet osaksi ajateluamme: me-muut-erottelut, vieraan kammo, yhtenäisyyden myytit, yksilöiden välinen kilpailu, menestyksen ihannoiti ja häviämisen pelko,

ihmisen arvon mittaaminen talouden ja hyödyn kriteereillä – ja niin edelleen.

Myös biopsykologiset taipumuksemme pohjustavat monia moraalisia ja poliittisia intuitioita, joita sosialisointi myötä omaksutaan. Spontaanit emotionaaliset reaktiot ja intuitiomme ohjaavat toimintaa monesti enemmän kuin rationaalinen ajattelu ja tietämys. Ihminen on yksilönä varsin puutteellinen tiedonkäsittelijä. Häntä on helppo harhauttaa, sillä jo hänen omaan ajatteluunsa elimellisesti kuuluvat intuitiot ja heuristiikat tekevät ajattelusta herkästi harhautuvaa. (Tomperi 2017b.) Monet näistä ihmisen myötäsäntäisistä biopsykologisista taipumuksista ja sosialisointi piirteistä ovat demokraattisten asenteiden vastaisia. Ne hankaloittavat yksilöllisen rationaalisen päätöksenteon ohella järjenkäyttöön perustuvaa yhteistä harkintaa.

Demokraattisia kompetensseja ei siten opita itsestään. Kriittis-reflektiivisen ajattelun on toimittava siinä keskeisenä työkaluna, eräänlaisena interventiona, jonka avulla tiedostamme ja olemme valmiita muuttamaan omia ajattelu- ja toimintatapojamme. Demokratiakasvatuksen haasteena on aina ollut löytää keinoja, joilla voidaan ylittää tai purkaa demokraattisten valmiuksien muodostumisen esteitä. Se ei onnistu pelkästään tietoa jakamalla (vaikka sitäkin tarvitaan). Olennaista on saada käytännön kokemuksia älykkään, kuuntelevan ja argumentoivan keskustelun toiminnasta. Yhteinen harkinta, demokraattinen ”deliberointi”, on julkista järjenkäyttöä, johon pitää harjaantua.

Kriittinen ajattelu tarvitsee demokraattista keskustelua

Jo Platonin *Theaitetos*-dialogissa Sokrates määrittelee ajattelemisen ”keskusteluksi, jota sielu käy tarkasteltavanaan olevasta asiasta oman itsensä kanssa.” (Platon, *Theaitetos* 189e.) Kieli opitaan toisilta ihmisiltä, ja kielen myötä opitaan vähitellen käsitteellistä eli abstraktia ajattelua. Myös nykyaikainen kasvatus- ja oppimispsykologia vahvistaa käsityksen siitä, että järjenkäyttöön harjaannutaan nimenomaan yhteistä harkintaa harjoittelemalla.

Nykyisiin oppimiskäsityksiin suuresti vaikuttanut kasvatustieteilijä Lev Vygotski tähdensi sitä, että monimutkaisempien kognitiivisten toimintojen alkuperä on konkreettisissa yksilöiden välissä vuorovaikutussuhteissa. Kasvaessaan osana ihmisten yhteisöä lapsi sisäistää sosiaalisen vuorovai-

kutuksen ja kommunikaation muotoja ja soveltaa ne omaan psykologiseen käyttöönsä. Yksilön taitava ajattelu saa alkunsa ihmisyhteisön keskinäisestä taitavasti ajattelevasta viestinnästä. (Vygotski 1982.) Tätä näkemystä seuraten voidaan esittää, että myös laadukas rationaalinen ajattelu kehittyy, kun saamme siihen malleja, kannustusta ja tukea sosiaalisesta ympäristöstä. Avaimena ovat hyvän ajattelun *yhteiset käytännöt*. (Cam 2019; Lipman 2003; Tomperi & Juuso 2008; Tomperi 2017b.)

Taitavaa ajattelua on jäsennetty eri ulottuvuuksiin esimerkiksi kriittisenä, luovana, rakentavana ja välittävänä ajatteluna (Lipman 2003). Kaikki ulottuvuudet ovat tärkeitä, mutta kriittinen ajattelu on tässä paketissa eräänlainen kivijalka, joka perustaa itsenäisen ajattelun ja älyllisen itsepuolustuksen mahdollisuuden.

”Kriittisyys” ei taitavan ajattelun piirteinä tarkoita kielteisyyttä ja torjuvuutta (kuten monesti arkikielessä). Kriittisyys on huolellista arviointia, järkipäätä harkintaa – etymologiansa mukaisesti (kreik. *krinō*, ’arviointi’, ’ratkaiseminen’; *kritikos*, ’arvostelu kykyinen’). Kriittinen ajattelija huomaa tarvittaessa kyseenalaistaa hänelle esitetyt väitteet, houkutukset ja maailmankuvat. Toisaalta hän ei kiirehdi tuomitsemaan vaan pidättäytyy tekemästä hätiköityjä päätelmiä ja arvostelmia. Vasta kun aiheesta on eri puolilta analysoitu ja tutkittu, on aika ottaa kantaa. Tällöinkin jokainen saavutettu näkemys on aina pohjimmiltaan avoin ja väliaikainen. Uusi tieto tai parempi ymmärrys voi johtaa muuttamaan ajattelua. Kriittisyttä määrittää ”fallibilismi”: tietoisuus erehtymisen mahdollisuudesta ja valmius koetella ja korjata omaksuttuja käsityksiä. Kriittinen ajattelu on aina ja ensisijaisesti myös itsekriittisyttä. (Tomperi 2017b.)

Kriittinen ajattelija pyrkii harkittuihin arvostelmiin, tukee ne tietoisesti kriteereihin ja perusteisiin, ottaa ajattelussaan huomioon aiheen kontekstit ja merkitysyhteudet, ja on valmis korjaamaan käsityksiään (Lipman 2003). Kriittisen ajattelun taitava ilmaiseminen on julkista argumentaatiota, joka ei torju vasta-argumentteja vaan ymmärtää ne oman ajattelun kehittämisen resurssiksi. Tämänkaltaisen avoin ja perusteleva kommunikaatio kuulostaa luonteeltaan, mutta on kaukana helposta.

Koska kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset ulottuvuudet kietoutuvat tiiviisti toisiinsa ihmisen ajattelussa ja toiminnassa, edellä mainittuun tapaan, ei kriittisen ajattelun harjoittelu onnistu pelkästään älyä hiomalla. Itse asiassa monet laadukkaat ajattelun ja keskustelun edellytyksistä ovat

nimenomaan sosioemotionaalaisia valmiuksia: kuunnellaan toisia ja vastaan asiallisesti ja ystävällisesti myös erimielisyyden vallitessa; huomataan ja tunnustetaan ääneen toisten ajattelun ansiot; osataan ottaa vastaan arvostelua omia ajatuksia kohtaan; myönnetään omat erehdykset muiden edessä; siedetään epävarmuutta ja vältetään äkkivääriä mustavalkoisia kannanottoja; kyetään joustavasti muokkaamaan omaa maailmankuvaa ja -katso- musta yhdessä toisten kanssa. Nämä ja monet muut vastaavat hyvän ajat- telijan ja keskustelijan valmiudet vaativat kasvua tunteiden hallinnassa ja itseymmärryksessä.

Älyn ja tunteen sosioemotionaalaisia valmiuksia ei voi harjoitella yksin vaan ne kehittyvät toisten ihmisten seurassa, altistumalla konkreettisille tilanteille, joissa avataan oma ajattelu keskinäiselle sparraukselle. Se kysyy rohkeutta ja yhteisöllistä luottamusta. Verkkokeskustelujen foorumit eivät useinkaan luottamusta kasvata. Siksi onkin erityisen tärkeää, että kaikki lapset ja nuoret saisivat läpi kouluaikinsa runsaasti tilaisuuksia harjoi- tella luottamuksellista argumentoivaa keskustelua ja että heille kertyisi siitä myönteisiä kokemuksia turvallisen ilmapiirin vallitessa. Dialogisen ja demokraattisen keskustelun käytäntö voi kasvuprosessissa tarjota mitä tar- peellisimman myönteisen mallin kriittisen ajattelun harjoittamisesta.

Yhteisen ajattelun harjoittelu on parhaimmillaan omakohtaisesti merkityksellistä dialogia ja debattia

Kriittinen ajattelu ja demokraattinen keskustelukulttuuri kytkeytyvät siis kiinteästi toisiinsa ja vahvistuvat vastavuoroisesti. Samalla ne liittyvät monikulttuurisen ja moniarvoisen yhteiskunnan ajankohtaisiin avainkysy- myksiin, kuten medialukutaitoon, älylliseen itsepuolustukseen, erilaisuuden ymmärtämiseen, intressien sovitteluun, kulttuurierot ylittävään vuoro- puheluun sekä yhteisten eettisten periaatteiden etsimiseen. Ajattelutaitojen opettamisen perustekijät voi huomata demokratiakasvatuksen ydinasioiksi:

- Kyselevään, kyseenalaistavaan, pohtivaan ja argumentaation kriteereitä arvostavaan keskustelukäytäntöön tottuminen ja sen harjoittelu;
- Ohjaaminen toisten kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen ja toisilta oppimiseen;
- Itsekriittisyyteen kannustaminen;

- Kriittisten, luovien, rakentavien ja välittävien ajattelutaipumusten tukeminen;
- Rohkaiseminen avoimuuteen uusia kokemuksia, vieraita ihmisiä ja erilaisia näkemyksiä kohtaan;
- Myönteisten kokemusten kerryttäminen yhteisöllisen dialogin ja debatin tilanteista.

Demokraattis-deliberatiivisen keskustelun ja itsenäisten ajattelun taitojen yhteys tiedostetaan nykyään hyvin tutkimuksissa. Ajattelun taitojen psyko- logista kehitystä lähestytään yhä tyypillisemmin kielellisen vuorovaikutuk- sen ja sosiaalisen yhteistoiminnan kannalta yksilökeskeisen näkökulman sijaan. Ajattelutaitoja ja argumentaatiota kehittävät dialogiset keskustelu- ja kommunikaatioharjoitteet ovat monien tutkimussuuntausten kiinnostuk- sen kohteena. (Esim. Preiss & Sternberg 2010; Resnick ym. 2015; Wegerif ym. 2015.)

Demokraattista keskustelukulttuuria painottaa esimerkiksi niin sanottu lasten ja nuorten pedagoginen filosofointi, jolla on pitkät juurensa ja laa- jalle levinneet sovelluksensa kasvatuksellisenä toimintatapana. Siinä oppiva ja tutkiva yhteisö – luokka, opetusryhmä, harrastuspiiri – harjoittelee laa- dukasta ajattelua syventymällä tutkimaan osallistujia itseään kiinnostavia filosofisia kysymyksiä. Yhteisen reflektion kohteena on aina myös yhteisön oma toiminta: kuuntelemmeko toisiamme, perustelemmeko väitteemme, opimmeko toisiltamme, edistyykö keskusteleva ajattelu. Mallintamalla deliberaation ja argumentaation muodoissaan demokraattisen toiminnan edellytyksiä ja julkisen harkinnan prosessia filosofoinnin käytäntö vah- vistaa osallistujien demokraattisia valmiuksia ja asenteita. (Lipman 2003; Tomperi & Juuso 2008; Tomperi 2017b.) ”Viisauden rakastaminen” – sekä totuuden ja oikeudenmukaisuuden kaltaisten filosofisten arvojen ja ihan- teiden tavoittelu – on oikeastaan oivallinen suuntaviitta myös deliberatiivi- selle demokratialle.

Dialogin ja debatin harjoittaminen filosofisissa aiheissa lataa toimin- taan sisältöjä, joiden ansiosta ajattelu ei latistu pelkäksi tekniseksi taidoksi. Käsiteltävät kysymykset viritetään osallistujille itselleen merkityksellisestä elämänpiiristä, ne etenevät syviin sisällöllisiin jatkokysymyksiin, eikä nii- den käsittelyssä voida ohittaa perustavanlaatuisten episteemisten, norma- tiivisten ja eksistentiaalisten käsitteiden ja ilmiöiden – esimerkiksi tiedon,

totuuden, kauniin, hyvän, vallan, olemassaolon ja identiteetin – pohtivaa erittelyä. Erotuksena ajattelutaitojen välineellisestä harjoittelusta filosofointia voi kutsua omakohtaisesti merkitykselliseksi ajattelemiseksi. (Tomperi & Juuso 2014; Tomperi 2017a.)

Filosofisissa kysymyksissä omakohtainen merkityksellisyys (esim. ”miten minun pitäisi elää?”) on jaettava, sillä yksityiset ihmetyksen aiheet ovat samalla ihmiselämän yhteisiä ja perustavanlaatuisia ongelmia. Henkilökohtainen kyseleminen etenee yleisiksi teemoiksi (”mitä on hyvä elämä?”) ja laajenee koskemaan yhteiselämän puitteita (”millainen hyvä yhteiskunta luo mahdollisuudet tavoitella hyvää elämää?”). Filosofisen tutkailun tuloksena ei tarvitse syntyä yksimielisyyttä, mutta silti se karsii väärintähtäyksiä, terävöittää argumentaatiota sekä vahvistaa kykyämme ymmärtää toisia ja arvostaa ajattelumme erilaisuutta. Tässäkin mielessä filosofointi sopii osuvasti mallintamaan hyvin toimivaa demokraattista yhteiskuntaa, jossa ristiriidat ja konfliktit ovat vääjäämättä läsnä, mutta jossa niistä voidaan käydä toisia kunnioittavaa rauhanomaista keskustelua.

Omakohtaisesti merkityksellisten kysymysten pohtiminen yhteisen ajattelun prosessissa on samalla kertaa sekä persoonallisen kasvun että yhteisöllisen edistyksen käytäntö – yksilöllisen ja yhteiskunnallisen sivistyksen muoto. Ja kuten demokratian filosofina tunnettu John Dewey toistuvasti muistutti, parhaassa mahdollisessa demokraattisessa yhteisössä tämä ei ole pelkästään koulun ja kasvatuksen asia, vaan koko yhteiskunnan instituutioiden päämäärä:

”Demokratialla on useita merkityksiä, mutta mikäli sillä on jokin moraalinen merkitys, se löytyy päättämällä, että kaikkien poliittisten instituutioiden ja tuotannollisten järjestelyjen ylimmäisen koetinkiven tulee olla panos, jonka ne antavat yhteiskunnan jokaisen jäsenen kokonaisvaltaiselle kasvulle.” (Dewey 2012, 200.)

Kirjallisuutta aiheesta

Alhanen, Kai 2016. *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Alhanen, Kai & Perhoniemi, Tuukka 2017. *Demokraattinen perintömme*. Tampere: Vastapaino.

Cam, Philip 2019. *20 ajattelun työkalua* (Twenty Thinking Tools, 2006). Suom. Danika Harju, Vilma Kärkkäinen & Tuukka Tomperi. Tampere: niin & näin -kirjat (ilmestyy).

Dewey, John 2019. *Demokratia ja kasvatus* (Democracy and Education, 1916). Suom. Antti Immonen. Tampere: niin & näin -kirjat (ilmestyy).

Kurki, Leena & Tomperi, Tuukka 2011. *Väittely opetusmenetelmänä. Kriittisen ajattelun, argumentaation ja retoriikan taidot käytännössä*. Tampere: niin & näin -kirjat.

Lipman, Matthew 2003. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomperi, Tuukka 2017a. *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia. Filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*. Tampere: niin & näin -kirjat.

Tomperi, Tuukka 2017b. Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. *Pedagogisia perusteita. niin & näin* 3/2017, 95–112.

Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.) 2008. *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu 2014. (Lasten) pedagoginen filosofia – kasvatuksen historiallinen mahdollisuus. *niin & näin* 1/2014, 95–105.

Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.

Muut mainitut lähteet

Dewey, John 2012. *Filosofian uudistaminen* (Reconstruction in Philosophy, 1929). Suom. Tuukka Perhoniemi. Tampere: Vastapaino.

Gutmann, Amy & Thompson, Dennis 1996. *Democracy and Disagreement*. Harvard: Belknap.

Platon, Theaitetos. *Teokset III*. 1. painos 1979. Suom. Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.

Preiss, David & Sternberg, Robert (toim.) 2010. *Innovations in Educational Psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer.

Resnick, Lauren, Asterhan, Christa & Clarke, Sherice (toim.) 2015. *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*. Washington (DC): AERA.

Vygotski, Lev 1982. *Ajattelu ja kieli* (1931). Suom. Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

Wegerif, Rupert, Li, Li & Kaufman, James (toim.) 2015. *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. Oxon: Routledge.

KÄYTTÄMÄTTÖMIEN MAHDOLLISUUKSIEN MAA – DEMOKRATIAKOMPETENSSIT JA PERUSKOULU

Demokratia ja suomalainen peruskoulu ovat eläneet mielenkiintoisessa vuorovaikutussuhteessa viimeiset vuosikymmenet. Suomalainen peruskoulu on nimittäin maailmanlaajuisesti tarkasteltuna peruseräiteiltään demokraattinen. Erityisesti tätä seikkaa tukee se, että suomalainen peruskoulujärjestelmä toimii lähikouluperiaatteella eli oppilaat menevät siihen kouluun, joka on alueellisesti heitä lähinnä. Tämän ansiosta luokat muodostuvat oppilaista, joilla on erilaiset sosioekonomiset taustat. Vaikkei asiaa ole vuosien varrella juurikaan tutkittu, ehkä koska ilmiö on nähty itsestäänselvytyksenä, on suomalaisella peruskoulujärjestelmällä varmasti ollut osansa suomalaisen yhteiskunnan perusuottamuksen rakentajana.

Lähikouluperiaate, opettajien autonominen asema sekä laajasti omaksettua dialogiin perustuva opetusmalli, ovat asettaneet Suomen eturintamaan, kun puhutaan demokraattisesta kasvatuksesta (ks. esim. OPH 2011). Kuitenkin, vaikka teoriassa peruskoulu Suomessa pohjautuu demokraattisille ajatuksille, tutkimukset eivät ole osoittaneet, että todellisuudessa kouluissa toteutettaisiin kasvatusta, jonka läpileikkaavana piirteenä on demokratia. Voidaankin todeta, että viimeistään Suutarisen (2002) esille tuomat havainnot suomalaisnuorten passiivisesta suhteesta yhteiskuntaan asettivat suomalaisen peruskoulutuksen demokratiakasvatukseen liittyvät tekijät tapetille. Samalla linjalla jatkoi Syrjäläisen, Värin ja Erosen (2006) tutkimus suomalaisten opettajien yhteiskuntasuhteesta. Heidän havaintonsa antoivat tukea sille oletukselle, mitä suomalaisesta peruskoulutuksesta oli kuulunut aiemminkin: opettajilla näyttää olevan edelleen vahva yhteys perinteiseen opettajakuvaan, jonka keskiössä on passiivinen suhde yhteiskuntaan, politiikkaan ja vaikuttamiseen sekä riittämättömät tiedot ja taidot opettaa aktiivista demokraattista toimijuutta. Yhtä lailla, vaikka opettajilla on teoriassa autonomia toteuttaa parhaaksi näkemäänsä opetusta, opettajat eivät käytä tätä mahdollisuutta juurikaan todellisuudessa hyödyksi. (Fornaciari & Männistö 2017; OPH 2011, 52; Syrjäläinen ym. 2006.)

⁵ Perttu Männistö, tohtorikoulutettava, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Mitä edellä mainitut tekijät sitten tarkoittavat suomalaisen peruskoulun valmiudesta kasvattaa yleiseurooppalaisia demokratiakompetensseja hallitsevia ja ymmärtäviä kansalaisia? Suoraa vastausta on vaikeaa antaa, mutta pyrin tämän lyhyen tekstin aikana selventämään nykytilannetta seuraavasta näkökulmasta: Suomalaisessa peruskoulutuksessa on valtava potentiaali valmistaa demokraattisesti ajattelevia, toimivia ja osaavia kansalaisia, mutta julkisessa kasvatuksessa on huomattavia ongelmia, joiden ratkaiseminen on tavoitteen saavuttamisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Nykyisellään tutkimusten valossa kyseiset haasteet vesittävät monilta osin demokraattisten valmiuksien kehittymisen oppilaisissa (ks. esim. Raiker & Rautiainen 2017). Seuraavaksi tarkastelen näiden haasteiden ja todellisuuden välistä suhdetta muutaman keskeisen väitteen valossa.

Demokratian ristiriidat suomalaisessa koulussa

Tarkastelen nyt niitä ristiriitajärjestelmiä, joita suomalaisessa koulussa esiintyy suhteessa demokratiaan. Toteutan osion kolmen väitteen pohjalta, joissa tiivistyy samanaikaisesti suomalaisen demokratiakasvatuksen vahvuudet, että sen huomattavat haasteet.

Väite 1. Suomalaiset opettajat ovat maailman osaavimpia ja koulutetuimpia.

Suomalaiset peruskoulunopettajat ovat olleet, vähintään niin kauan kuin akateemista viiden vuoden koulutusta on vaadittu opettajilta, maailman osaavimpia ja koulutetuimpia. Suomalaiset opettajat ovat kykeneviä toteuttamaan monenlaista pedagogiikkaa ja heillä on kyky ymmärtää erilaisia oppilaita. Yhtä lailla suomalaiset peruskoulunopettajat saavat hyvät valmiudet laadukkaasti arvioida missä heillä on kehittymisen varaa ja miten he todellisuudessa kasvatustaan toteuttavat. Todellisuudessa kuitenkin suomalaisten opettajien vahvaksi miellettyyn ammattitaitoon liittyy olennaisia heikkouksia, joista monet uhkaavat nimenomaan demokratiakasvatuksen toteutumista. Demokratiakompetenssien osalta onkin huolestuttavaa, että Opetushallituksen teettämän kyselyn mukaan yli 80% peruskoulun opettajista ei koe omaavansa taitotietoa toimia demokratiakasvattajana. Huolestuttavaa on myös se, ettei asia ole laajemman keskustelun kohteena. Tulokset heijastuukin suoraan siihen, että nuoret ovat tuoneet esille, että koulut ja

niiden opettajat eivät kannusta nuoria osallistumaan koulussa saatikka yhteiskunnassa (Myllyniemi 2014). Uusin ICCS (International Civic and Citizenship Study) osoittaa suomalaisnuorten paradoksaalisen suhteen demokratiaan ja yhteiskuntaan laajemminkin – suomalaisnuoret osavat eritellä miten yhteiskunnalliset instituutiot toimivat ja millaisia arvoja demokraattisessa yhteiskunnassa arvostetaan, mutta he eivät ole valmiita tai halukkaita toimimaan niiden ylläpitämiseksi tai edistämiseksi (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017). Kansalaisyhteiskunta, joka on demokraattisen elämäntavan keskeisin yhteiskunnallinen toiminta-alue, koska siellä yksilöt voivat tuoda avoimesti erilaisia näkemyksiään esille, onkin näyttänyt kyselyissä toistuvasti etäiseltä nuorille (Myllyniemi 2014; Mehtäläinen ym. 2017). Tulokset ovat kuitenkin ymmärrettäviä siitä näkökulmasta, että etäiseltä se näyttää myös opettajille (Fornaciari & Männistö 2015; OPH 2011; Syrjäläinen ym. 2006).

Suomalaisten opettajien kokemus siitä, että heillä on heikot valmiudet toteuttaa demokratiakasvatusta ovat ymmärrettäviä, jos suomalaista opettajuutta katsotaan opettajien ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Perinteinen katsanto suomalaisen opettajan ammattitaitoon on nimittäin ollut, ja on monilta osin edelleen se, että opettajiksi tullaan, ei koulutauduta (ks. esim. Lanas & Kelchtermans 2015; Lindén 2010; Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013). Onkin tärkeää painottaa, että kyseinen seikka on merkittävässä roolissa demokratiakasvatuksen osalta. Koska monilla opiskelijoilla on opettajankoulutukseen tullessaan kokemus suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja siinä pärjäämisestä, he toistavat tätä samaista mallia omassa opettajuudessaankin (Fornaciari & Männistö 2017; Rähä 2006). Tämän vuoksi suomalaista peruskoulua tulevat vaivaamaan samanlaiset ongelmat vuodesta toiseen, jos opettajien ammatillisen kehittymisen edessä olevia esteitä ei aleta ottaa vakavasti (ks. esim. Matikainen, Männistö & Fornaciari 2018).

Väite 2. Suomalaisen peruskoulun toiminta- ja -opetuskulttuuri on eksplisiittisesti demokraattinen.

Tämä väite on yhtä monitahoinen kuin edellinen. Vaikka usein ulkomailla kehutaan nimenomaan Suomen vapaamuotoista opetuskulttuuria, monet julkaisut (esim. Fornaciari & Männistö 2017; Gretsches & Kiilakoski 2012;

Raiker & Rautiainen 2017) toteavat, että suomalaisten koulujen toimintakulttuurista puuttuu monet demokraattiselle elämäntavalla ominaiset piirteet. Suomalaisessa koulussa ei käsitelläkään juuri yhteiskuntaa, valtaa tai politiikkaa (ks. Mikkola 2006).

Toinen keskeinen demokraattisen toimintatavan puute kouluissa on oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin ja opetus sisältöihin (myös OPH 2011). Tämän ongelman voi nähdä linkittyvän osaltaan opettajien vahvaan tarpeeseen kontrolloida luokkaympäristöä, koska opettajat tuntuvat herkästi ajattelevan, että he tietävät parhaiten mikä on lapsille parasta. Kyseinen haaste taas linkittyy vahvasti nykymuotoiseen vallalla olevaan kasvatustapaan, josta käytetään englanninkielisessä kriittisessä kirjallisuudessa termiä ”schooling” termin ”education” sijaan (ks. esim. Biesta 2006; Edward-Groves, Grootenboer & Wilkinson 2018). Schooling –tyyppinen kasvatustapa edustaa käsitystä, jonka mukaan kasvatuksella voidaan nähdä olevan selkeärajaisia päämääriä.

Useimmiten schooling- tyyppisen kasvatustavan päämäärien nähdään linkittyvän nykymuotoisen talouskeskeisen yhteiskunnan päämääriin (Biesta 2010). Tällaisessa ajattelussa nuoret nähdään keskeisinä tulevaisuuden toimijoina yhteiskunnan talouden pyörimisen kannalta, jonka vuoksi heitä tulee valmistaa senkaltaiseen toimijuuteen, jossa korostuvat esimerkiksi yritysajattelu ja muut globaaliin markkinatalouteen liitettävät taidot (ks. esim. Männistö 2018; Tervasmäki & Tomperi 2018; Valtioneuvosto 2017). Tämänkaltaisen ajattelu on taas vahvassa ristiriidassa demokraattisen toimintakulttuurin kanssa, sillä demokratia korostaa ensinnäkin ihmisten keskinäisten elämäntapojen dynaamisuutta – niiden jatkuvaa kehittymistä yhteisön muuttuvien arjen tarpeiden kanssa, että yksilöiden todellisia vaikutusmahdollisuuksia omaan elinympäristöönsä. Valmiiksi päätetyt kasvatustavoitteet ja –tavat eivät täten edusta kasvatusta, joka valmistaa demokraattiseen elämäntapaan.

Suomalaisessa kasvatuskulttuurissa on kuitenkin myös joitain eksplisiittisesti demokraattisia piirteitä. Erityisesti niitä löytyy nykyisestä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista [POPS] (OPH 2014). Myös oppilähtöisen kasvatustavan myötä oppijan vaikutusmahdollisuudet omaan opiskeluunsa ovat jossain määrin kasvaneet. Suomalaisessa peruskoulun opetuksessa voi nähdä lisäksi monia dialogiin perustuvia toimintatapoja ja riippuen koulusta, oppilailla on yleensä edes jonkunlaisia mahdollisuuksia

vaikuttaa koulun arkeen – useimmissa kouluissa ne toteutuvat kuitenkin nykyään pakollisten oppilaskuntien kautta. Tämä taas on ongelmallista siitä näkökulmasta, että vain harva ja valittu joukko pääsee vaikuttamaan oppilaskunnissa.

Väite 3. Suomalaiset peruskoululuokat muodostuvat lähikouluperiaatteen perusteella, joka mahdollistaa monenlaisista kotioloista tulevien oppilaiden vuorovaikutuksen.

Tämä väite on demokraattisen elämäntavan osalta keskeinen, sillä se edustaa demokratiakompetenssien osalta erilaisten kulttuurien ja elämäntapojen välistä ymmärrystä, kunnioitusta ja niitä koskevaa avoimuutta. Tässä haluan korostaa, että erilaiset kulttuurit eivät aina tarkoita esimerkiksi vain etnistä kulttuurieroja, sillä myös valtaväestön sisällä toteutuvat lukuisat erilaiset elämäntavat. On ilmeistä, että erilaiset näkemykset yhteiskunnasta, joihin vaikuttavat vahvasti yksilöiden sosioekonominen tausta, määrittävät eri yksilöiden kulttuurisia toimintatapoja.

Lähikouluperiaatteen toteutuminen isolta osin on kuitenkin vain osa totuus. Esimerkiksi Berneliuksen ja Vaattovaaran (2016) tutkimukset osoittavat, että Helsingissä koulut ovat alkaneet eriytyä oppilaiden taustan mukaan. He toteavatkin, että Helsingistä löytyy valtakunnallisesti laajimmat erot heikosti menestyvimpien ja parhaiten menestyvimpien koulujen osalta. Tutkijat tarkentavat, että erot ovat suurempia Helsingin sisällä kuin koko valtakunnan tasolla. Yhtä lailla Seppänen ym. (2015) toteavat, että niin sanottu koulutusshoppailu on lisääntynyt erityisesti keskiluokan osalta. Tämä ilmiö linkittyy vahvasti edellä mainittuun schooling- tyyppiin ajatteluun, jonka vuoksi vanhemmat haluavat varmistua, että heidän lapsensa saavat parhaat lähtökohdat globaalissa markkinayhteiskunnassa toimimiseen. Tämän vuoksi englannin kieltä (ja yleisestikin kieliä) painottavat sekä alueellisesti parhaiksi mielletyt koulut ovat alkaneet olla laajan kilpailun kohteena ja esimerkiksi päiväkodeista iso osa on jo yksityisiä. Esimerkinomaisesti samaa on havaittavissa myös korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa, sillä monien opiskelijoiden koulutusvalintoja ohjaavat parhaat työllistymismahdollisuudet kiinnostuksen tai laajan sivistyksen sijaan (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016).

Ratkaisuja ristiriitoihin demokratiakompetenssien avulla

Käyn nyt läpi Euroopan neuvoston määrittelemien demokratiakompetenssien avulla, mitä suomalaisessa koulutuksessa tulisi huomioida nykyistä paremmin, jotta oppilaat saisivat demokraattiselle elämäntavalle keskeisiä valmiuksia.

Koulujen toiminta- ja opetuskulttuuria tulisi kehittää nykyistä demokraattisemmaksi. Alustavasti voidaan sanoa, että demokraattisen toimintakulttuurin kehittäminen tarkoittaa kaikkien oppilaiden vastuuntunnon ja autonomian kehittymistä. Siis ei vain niiden, joilla on jo ennestään valmiudet toimia ja jotka useimmiten tulevat myös valituksi oppilaskuntiin ja muihin vastuutehtäviin. Tavoitteen merkitystä korostaa se, että peruskoulun perinteinen tehtävä taitoerojen tasaamisessa ei ole demokratiakompetenssien osalta näyttäytynyt onnistuvan Suomessa (Elo 2012; Myllyniemi 2014). Toimintakulttuurin kannalta asioiden keskeneräisyys, kokeilemiseen perustuva ja epäonnistumiset salliva sekä oppilaiden vastuuntuntoa vallan jakamisen avulla korostavat toimintatavat auttaisivat oppilaita kehittymään nykyistä demokraattisemmiksi kansalaisiksi, että vähentäisi opettajien taakkaa luokan arjen pyöryksessä.

Valmiiksi päätetyt opetustavoitteet ja kyvyttömyys tehdä omaa oppimistaan koskevia valintoja synnyttää oppilaissa tarpeen saada jatkuvaa ulkoista palautetta omasta kehittymisestään, jolloin heidän kykynsä arvioida omaa kehittymistään itsenäisesti vaarantuu (ks. Gellin ym. 2012). Tämä koskettaa myös vastuuntuntoa, joka ei voi kehittyä, jolleivät yksilöt saa mahdollisuuksia tehdä omia ratkaisuja ja nähdä niiden vaikutusta todelliseen toimintaympäristöönsä (esim. Biesta 2013; Matikainen ym. 2018). Näin ollen hukataan monelta osin se potentiaali, minkä heterogeeninen ja kyvykkäällä opettajalla varustettu luokkaympäristö mahdollistaa. Toimintakulttuurin kehitystä tulisikin aktiivisesti seurata hyödyntämällä demokratiakompetensseja. Demokratiakompetenssit tarjoavat mainion kehikon arvioida toimintakulttuurin eksplisiittistä demokraattisuutta monista eri näkökulmista.

Yhtä lailla toimintakulttuurin demokraattisen kehittymisen kanssa pitäisi tapahtua opetus sisältöjen muutosta. Peruskoulun ensimmäiseltä luokalta lähtien pitäisi alkaa kiinnittää enemmän huomiota siihen, että oppilaat saavat valmiuksia tarkastella yhteiskuntaa ja sen toimintoja laaja-alaisesti ja kriittisesti. Tämä tarkoittaa siis monenlaisten eri näkökulmien tuomista

osaksi arjen keskustelua. Erityisesti tulisi korostaa erilaisten näkökulmien tarkastelua tasa-arvon, vapauden ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Onkin ensiarvoisen tärkeää ymmärtää, että laaja-alaisella sivistyksellä ja demokraattisella elämäntavalla on erottamaton yhteys. Tämä opetusisältöihin liittyvä ongelma onkin juuri demokratiakompetenssien kannalta hyvin keskeinen, sillä ne lapset, joiden kotona keskustellaan politiikasta ja yhteiskunnasta laajemmin, saavat huomattavasti tovereitaan paremmat valmiudet ymmärtää yhteiskuntaa ja siinä toimimista (Elo 2012).

Opettajien koulutuksessa olisi hyvä kiinnittää huomiota entistä enemmän siihen, mitä hyvältä opettajalta odotetaan demokraattisessa yhteiskunnassa. Demokraattisten kompetenssien kehittäminen vaatii, että opettajat näkevät työnsä entistä laajemmin yhteiskunnallisessa kehyksessä. Tällöin painopiste kasvatuksessa siirtyisi sen kysymyksen suuntaan, millaisia kansalaisia meidän tulisi kasvattaa, jotta yhteiskunnan demokraattinen kehittyminen voisi edetä parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteistyötaidot, avoimuus erilaisuudelle ja kyvykkyys osallistua aktiivisesti yhteisen maailman rakentamiseen ovat toiminta- ja ajattelutapoja, joiden kehittämiseen kouluissa tulisikin kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Erityisesti huomiota tulisi kuitenkin kiinnittää näiden taitojen laatuun, ei määrään. Esimerkiksi yhteistyötaitojen osalta voidaan sanoa, että väkinäisen konsensuksen hakeminen jokaisessa tilanteessa ei edistä demokraattisten toimintatapojen kehitystä (esim. Kiilakoski 2014). Sen sijaan tämä saattaa halvaannuttaa yksilöiden kyvyn ymmärtää itseään sekä omia ja toisten rajoja. Olisikin tärkeää ymmärtää, että kaikista ei tarvitse tykätä, mutta rinnakkaiseloon on yhteiskunnassa pakko pystyä. Euroopan neuvosto nos-taakin demokraattisten yhteistyötaitojen keskiöön konfliktienratkaisutaidot, kyvyn kuunnella ja empatian. Tällaisten taitojen huutavasta pulasta on osoituksena nyky-yhteiskuntien polarisaatiokehitys. Näiden taitojen kehittämisessä taas opettajien ammattitaidon ymmärtäminen nykyisestä poikkeavalla tavalla olisi keskiössä.

Viimeisimpänä, ja luultavasti epävarmaksi koetun maailmantilan-teen takia haastavimpana, on kysymys koulun tehtävästä. Eksplisiittisesti demokraattista toimintakulttuuria on vaikeaa, ellei mahdotonta, rakentaa yhteiskunnassa, joka korostaa työelämävalmiuksia ja tiukkaa kontrol- lia vapauden ja dynaamisuuden kustannuksella. Tällaisesta osoituksena esimerkiksi ympäri maailmaa kiristynyt viestintäsalaisuuksiin puuttumi-

nen. Autonomisten kansalaisten kasvatusta vaatii nykyistä laajempaa luotta- musta yksilöiden haluun ja tahtoon rakentaa parempaa maailmaa yhdessä. Jos keskinäistä luottamusta oppilaiden ja opettajien tai laajemmin kansa- laisten ja päättäjien välillä ei esiinny, on ilmeistä, että kasvatuksen tehtävä on tuottaa passiivisia ja tottelevaisia kansalaisia. Ainoastaan yhteiskunta, joka perustuu perusoletukselle siitä, että kaikilla on, lukuisasta määrästä eriäviä mielipiteitä huolimatta, tahto rakentaa toimivaa ja rauhanomaista maailmaa, pyrkii toteuttamaan kasvatusta, jonka tehtävänä on antaa yksi- löille valmiuksia vaikuttaa asioihin aktiivisesti ja suoraan. Erilaisten glo- baalien uhkien sekä eriarvoistumisen aikakaudella onkin tärkeää kysyä, onko tällaista tahtotilaa olemassa? Moniin uhkiin on yksinkertaiselta näyt- tävänä vastauksena korostaa yksilöiden kontrollia, mutta ratkaisua ei voi millään tavoin kutsua demokraattiseksi. Väitänkin, että demokratiakasa- vatuksen vahvuus on siinä, että se tavoittelee luottamusta kontrollin sijaan. Jos korkea keskinäisen luottamuksen tila saavutetaan, myös uhkakuvien ja sitä myötä kontrollin tarve vähentyy yhteiskunnassa. Samalla keskinäi- sen luottamuksen laatu ja erilaisuuden ymmärtämiseen sekä kohtaami- seen liittyvät kyvyt vahvistuvat. Tästä taas luonnollisena seurauksena on empatian ja yhteistyön syventyminen. Onkin niin, että yhteiskunta, joka rakentuu luottavien, avoimien ja kunnioittavien yksilöiden varaan, jotka ymmärtävät vastuunsa yhteisten asioiden suhteen, on mahdollista edustaa aidosti tasa-arvoista, ihmisarvoa kunnioittavaa paikkaa. Tällaisten taitojen omaksuminen on kuitenkin mahdollista ainoastaan viisaan, inhimillisen ja demokraattisen kasvatuksen avulla. Yksi hyvä työkalu seurata sitä miten julkinen koulutus onnistuu tässä kasvatustehtävässä ovat Euroopan neu- voston demokratiakompetenssit.

Lähteet

- Bernelius, V., & Vaattovaara, M. (2016). Choice and segregation in the 'most egalitarian' schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods of Helsinki, Finland. *Urban Studies*, 53 (15), 3155-3171.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Routledge.
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Biesta, G. J. (2013). *Beautiful risk of education*. London: Routledge
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., & Wilkinson, J. (toim.). (2018). *Education in an Era of Schooling*. Singapore: Springer.

Elo, K. (2012). Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisten peruskoulun 8.-luokkalaisten yhteiskunnallinen asennoituminen ja sen yhteys oppilaiden kotitautaan. Teoksessa P. Kupari & M. Siisiäinen (toim.) *Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee: Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Euroopan neuvosto. (2016). *Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Saatavilla: <https://rm.coe.int/16806ccc07>

Fornaciari, A., & Männistö, P. (2015). Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 72-86.

Fornaciari, A., & Männistö, P. (2017). Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia – Traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus*, 48(4), 353-368.

Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 95–148.

Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) (2012). *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

Kiilakoski, T. (2014). Monenkirjavia vaikuttamista: nuorten useista kansalaisuuksista. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja 50. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 103-106.

Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). "This has more to do with who I am than with my skills" – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* (47), 22-29.

Lindén, J. (2010). *Kutumuksesta palkkatyöhön – perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Tampereen yliopisto, Tampere.

Mikkola, A. (2006). Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53-59.

Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet - Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Myllyniemi, S. (2014). *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja 50. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Matikainen, M., Männistö, P., & Fornaciari, A. (2018). Fostering transformational teacher agency in Finnish teacher education. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1): 4. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.004>.

Männistö, P. (2018). Matemaattis-loogisen rationaliteetin varjossa – Kriittinen ajattelu ja autonomia kasvatuksessa valituksesta nykypäivään. *Kasvatus ja aika* 12 (1), 44-59.

Nikkola, T., Rautiainen, M., & Rähä, P. (2013). *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus. (2011). *Demokratiakasvatusselvitys*. Raportit ja selvitykset 2011:27. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Raiker, A. & Rautiainen, M. (toim.) (2017). *Educating for democracy in England and Finland: Principles and Culture*. London: Routledge.

Rähä, P. (2006). Rakenteisiin kätkeytyvät asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205-235.

Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (2015). *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia, 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.). (2016). *Tasa-arvon muuttuvat merkitykset - Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Suutarinen, S. (2002). Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell & K. Törmäkangas (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11-60.

Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V. M. (2006). Opettajaksi opiskelevien kertomaa. *Helsingin yliopisto: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia*, 6.

Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *niin ja näin 2* (2018), 164-200.

Tomperi, T., Vuorikoski, M., & Kiilakoski, T. (toim.). (2005). *Kenen kasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Valtioneuvosto. (2017). *Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus. Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017–2019*. Hallituksen julkaisusarja 5/2017.

VARJOSTA VALOON? OPETTAJANKOULUTUS JA DEMOKRATIAN NÄKYVÄKSI TEKEMISEN VAIKEUS

Perttu Männistö alleviivasi omassa artikkelissaan yhteiskunnallisen näkökulman ja demokraattisen elämäntavan vahvempaa kehystä opettajien koulutukseen, jotta työn perspektiivi tulisi nykyistä laajemmaksi. Kysymystä voisi kuvata eräänlaiseksi ikuisuuskysemykseksi, jonka osalta opettajankoulutus on ollut varjojen mailla pitkään. Jo opettajankoulutuksen arvioinnit läpi 1900-luvun painottivat koulutuksen vähäistä yhteiskunnallista orientaatiota (Jussila & Saari 1999). Toki on muistettava, että opettajankoulutus syntyi Suomessa 1860-luvulla, jolloin yhteiskunta oli kaikkea muuta kuin demokraattinen. Suomi oli osa Venäjän suuriruhetinaskuntaa, jossa tosin Aleksanteri II laittoi aikaan kokeiluja, joiden taustalla vaikuttivat liberalismien aatteet. Kouluoloissa se näkyi kansakouluna, joka oli tarkoitettu sekä tytöille että pojille. Sama koski Jyväskylässä vuonna 1863 alkanutta opettajankoulutusta, jossa miesseminaarin rinnalla aloitti naisseminari.

Yhteiskunnallisen kehityksen ja formaalin koulutuksen välinen suhde on vahva, ja Suomessa erityisen kiinnostava. Vahvan demokraattisen kansalaiskasvatuksen asema koulussa on kyseenalaistettu useita kertoja, ja erilaisten kamppailujen myötä koulu on saanut suunnan, jossa demokraattisen elämäntavan harjoittelu on rajattu koulussa pieneen, ellei ole-mattomaan. Erityisiä kulminaatiopisteitä olivat varsinkin vuoden 1918 sisällissota (Arola 2003) sekä poliittisen liikehdinnän radikalisoituminen 1960- ja 1970-luvuilla, joiden myötä kamppailu koulun suunnasta kiihtyi (Kärelampi 1999; Leskinen 2016). Molemmilla kerroilla ratkaisu oli koulun tietynlainen neutralisoiminen poliittisiksi, toisin näkemisen mahdollisuuksia, luonnehtivista kysymyksistä, Koska samaan aikaan yhteiskunta demokratisoitui eri tavoin, syntyi tilanne, jossa koulutuksen perustaksi muurattiin vahvana demokraattiset arvot, jotka jäivät sitomatta vahvasti koulutuksen käytänteisiin. Opettajankoulutus on tästä erinomainen esimerkki. Kun tein selvitystä yhdessä Arja Virran ja Liisa Vanhanen-Nuutisen kanssa ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksesta opettajankoulutuksessa,

⁶ Matti Rautiainen, lehtori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä yliopisto.

tulos oli erittäin selkeä. Sekä opettajankouluttajat että opettajaopiskelijat kokivat demokraattisten arvojen ja elämäntavan olevan koko koulutuksen perusta, mutta lähinnä perusta. Koulutuksen sisällöissä ja toimintatavoissa demokratian ytimeen ei paneuduttu kovinkaan paljon. Koulutuksen arjessa demokratian arvo oli siis huomattavasti perustaa alempana. (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014.)

Saako demokratiasta puhua?

Palaan hetkeksi aikaan, jolloin aloitin itse opettajankouluttajana eli 1990-luvulle ja 2000-luvun alkuun. ICCS-tutkimuksen edeltäjän Civedin tulokset julkaistiin tuolloin ja ne saivat paljon julkisuutta, koska ne toivat esille paitsi nuorten kiinnostumattomuuden vaikuttamiseen, myös sen, ettei osallistumismahdollisuuksia juurikaan koulussa ollut. Tähän reagoitiin pikaisesti erilaisten projektien osalta. Kouluissa keskityttiin erityisesti oppilaskuntatoiminnan juurruttamiseen, opettajankoulutuksessa huomio oli kansalaisvaikuttamisen kehittämisessä (esimerkiksi Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa oli osa Vanhasen hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaa 2004-2007). 2000-luvun alussa 2010-luvulla yleistynyt demokratiakasvatus ja demokratiakulttuuri eivät tuolloin olleet käsitteinä kovinkaan paljon esillä. Muistan, kuinka käytin demokratiapainotteisia sanoja, ja sain osakseni paitsi kulmanrypistyksiä, myös sanallista kritiikkiä käsitteen käytöstä, jota pidettiin hyvin poliittisena ja koulutus-kontekstiin sopimattomana. Useat näkivät 1970-luvun traumaattisen kouluneuvostokokeilun toistuvan 2000-luvun versiona.

Demokratian sijaan turvaututtiin erityisesti käsitteisiin aktiivinen kansalaisuus ja kansalaisvaikuttaminen. Useimmissa maissa eri käsitteiden käyttö ja niiden välisen suhteen määrittely on jokapäiväistä arkea. En kuitenkaan tässä kirjoituksessa lähde määrittelemään kyseisiä termejä, vaan palaan jälleen kokemukseen. Koin, että termejä suosittiin niihin liittyvän valmiin merkitysrakenteen ansiosta. Aktiivinen kansalaisuus määriteltiin pitkälti kansalaisuuskasvatukseen liittyneen mallikansalaisuuden kautta, jota tuunattiin uudessa tilanteessa oppilaan aktiivisuutta lisäävillä teki-jöillä, mutta konventionaalisessa kehyksessä (esim. oppilaskuntatoiminnan aktivointi). Kansalaisvaikuttaminen sopi niin ikään käsitteenä siihen, että oppilaan aktiivisuutta voitiin lisätä vanhassa kehyksessä, tässä tapauksessa tuomalla opettajankoulutuksen arjessa perinteisiä vaikuttamisen keinoja,

kuten mielipidekirjoittaminen, keskustelutilaisuudet ja väittelyt, enemmän esille. Kaikkinensa 2000-luvun alkua voisi kutsua maltilliseksi demokraatiakasvatuksen ajaksi, jolloin tiedostettiin tilanteen ongelmallisuus, mutta ratkaisuja haettiin vanhoilla keinoilla.

Uuden äärellä

Viimeisten vuosien aikana demokraatiakasvatuksesta on tullut käytössä yleistynyt termi, jolla viitataan laajimmillaan demokraattiseen elämäntapaan, jota koko koulu kokonaisuutena voi edistää. Sen rinnalla on yleistynyt myös osallisuuskasvatus, joka laajimmillaan tarkoittaa oppijan vahvaa demokraattista toimijuutta. Demokratian uuteen ”hovikelpoisuuteen” on useita syitä. Sanotaan, että aika parantaa haavat. Useimmille demokraatiakasvatuksen parissa nyt työskenteleville 1960- ja 1970-lukujen demokraatikokeilut ovat pikemminkin osa kasvatuksen historiaa, ei itse koettuja poliittisia taistoja. Myös pitkään vakaasti kehittynyt demokratia on kokenut kolhuja ja uhkia. Ääriliikkeiden, valetotuuksien sekä muiden epävarmuutta tuovien tekijöiden myötä on kasvanut myös huoli demokratian tilasta ja tämän myötä myös ymmärrys sen vaalimisen tärkeydestä. Demokratiaa ollaan valmiita puolustamaan, ja muistamaan sen myötä se, että demokratia ei koskaan ole valmis, vaan vaatii alituista työstämistä ja kehittämistä.

Olemme siis uuden äärellä paitsi käsitteen, myös toiminnan osalta. Demokraattinen elämäntapa ja kasvatus siihen ovat monimuotoinen kokonaisuus, kuten Euroopan neuvoston määrittelemät demokraatiakulttuurin 20 kompetenssia osoittavat. Kulttuuri- ja elämäntapa-ajattelun etu on siinä, että se mahdollistaa erilaisten tulokulmien liittymisen osaksi demokratian kehittämistä. Vaikka monet kompetenssien osa-alueista ovat olleet opettajankoulutuksen ydintä (erityisesti taidot), niiden suhde juurikin demokratiaan on jäänyt määrittelemättä. Opettajankoulutusta koskevassa raportissa (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014) todettiin, että demokratian sitominen osaksi opettajankoulutuksen sisältöjä ja toimintakulttuuria on jäänyt ohueksi. Euroopan neuvoston määrittelevät kompetenssit antavat yhden mahdollisuuden yhdistää näitä toisiinsa. Se edellyttää kuitenkin opettajankouluttajien yhteistyötä siitä, kuinka kompetenssin otetaan mukaan ja kuinka niiden asemaa ja merkitystä demokraatiassa tarkastellaan. Omat kokemukset viimeisten vuosien ajalta Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitokselta, jossa on käytössä ilmiölähtöinen opetussuunni-

telma, ovat hyvin positiiviset. Ilmiölähtöisyyden idea, asioiden tarkastelu eri näkökulmista tukee demokratian kytkemistä osaksi opiskelua, koska kunkin ilmiön kohdalle voimme kysyä: mitä tämä merkitsee demokratian ja siihen kasvattamisen näkökulmasta.

Demokraatiakulttuuri on toimintaa, yhteisöllistä elämää, jota rakennamme yhdessä. Sen lisäksi, että rakennamme koulutuksen sisältöjen kautta siltaa demokraatiakulttuuriin, teemme sitä erityisesti arkisten käytänteidemme kautta. Koska tarvitsemme oman toiminnan reflektiota varten peiliä, kompetenssikehikko toimii myös tässä. Opettajankouluttajayhteisö, siinä missä jokainen opettajayhteisö, voi kysyä itseltään, vastaako toimintamme kompetenssien viitoittamaa tietä? Missä meillä on kehitettävää? Missä olemme edenneet hyvin?

Lähteet

- Arola, P. 2003. *Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917-1924*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.). 1999. *Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston 11/1999. Helsinki: Edita.
- Kärenlampi, P. 1999. *Taistelu kouludemokratiasta*. Bibliotheca Historica 37. SKS: Helsinki.
- Leskinen, J. (2016). *Kohtia Sosialismia. Pirkkalan peruskoulun marxilainen opetuskokeilu 1973-75*. Helsinki: Siltala.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L., & Virta, A. 2014. *Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 18.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Helsingin yliopisto: *Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämisskeskuksen tutkimuksia 6*.



OSALLISUUTTA, OSALLISTUMISTA VAI OSALLISTAMISTA? KÄSITEVIIDAKOSTA KOHTI SELKEYTTÄ

Kun puhutaan osallisuudesta, törmätään usein käsiteviidakkoon, jossa käytetään sekaisin muutamia toisilleen sanamuodoltaan läheisiä termejä, joiden merkitys on kuitenkin keskenään varsin erilainen. Artikkelissamme pureudumme tähän kolmen käsitteen, osallisuuden, osallistumisen ja osallistamisen, termistöön ja avaamme osallisuuden keskeisiä tavoitteita kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa varhaiskasvatuksen aspektista.

Osallisuus on haastava termi, koska se on helppo mieltää itsestänselvyydeksi ja automaatioksi; toki kuuntelemme lasta, toki annamme heidän vaikuttaa, toki otamme heidän mielipiteensä huomioon. Vaan kun arkea, oli kyse sitten varhaiskasvatuksen tai opetuksen kentästä, tarkastellaan tarkemmin, huomataan, ettei se välttämättä ollenkaan rakennu kovin vahvasti osallisuuden lähtökohdille. Kuulemisen, osallisuuden ja omaan elämään vaikuttamisen mahdollisuudet saattavat jäädä hyvin pinnallisiksi ja kapeiksi, eikä niille löydy kehittämisen areenoita ennen kuin työyhteisö- ja ammattilaistasolla aidosti syvennyttään kasvatuksen ja opetuksen arpe- rustaan ja oppimiskäsitykseen ja sitä kautta myös osallisuuden perusyt- meen.

Osallisuus on varhaiskasvatussuunnitelman (vasu) perusteiden mukaisesti yksi keskeisin kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden läh- tökohta sekä myös sen tavoite. Osallisuuden arvomaailma nousee vahvasti kaikissa vasun sisällöissä sekä varhaiskasvatuslaissa, nojaten aina Lasten oikeuksien sopimukseen saakka. Yhteinen ymmärrys siitä, mihin osalli- suudella pyritään ja miksi se on tärkeää, on olennaista toimintakulttuurin kehittämisen ja osallisuuden esteiden raivaamiseksi. Kaiken sen, mitä teh- dään, miten toimitaan ja mitä tavoitellaan, tulisi perustua yhteiselle ymmär-

⁷ Elina Kataja, varhaiskasvatuksen suunnittelija, Hämeenlinna.
Liisa Partio, johtava asiantuntija, kansalaisyhteiskunta- ja hyvinvointipolitiikka, Mannerheimin lastensuojeluliitto.
Riitta Ranta, varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaja, Janakkala.
Auli Setälä, erityisasiantuntija, Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
Kirsi Tarkka, erityisasiantuntija, varhaiskasvatus, Opetushallitus.

rykselle siitä, mitä osallisuus on. Usein kuitenkin saatamme arjessa ohittaa syväluotaavan keskustelun arvopohjasta, oppimis-, lapsi- ja kasvatuskäsi- tyksestä ja suuntaamme suoraan toiminnan rakentamiseen, rakenteisiin ja sisältöihin, mutta jos pohjaa ei ole rakennettu kunnolla, koko rakennelma kuitenkin heiluu. Yhteinen ymmärrys ei synny itsestään, vaan se vaatii kes- kustelua, kriittistä reflektointia olemassa olevista käytännöistä ja rohkeita päänavauksia. Jotta puhutaan samoista asioista samoilla käsitteillä, on tar- peen selkeyttää erityisesti kolmen käsitteen eroja.

Osallisuus on moniulotteinen ja kokonaisvaltainen kasvatuksen lähtö- kohta, joka parhaimmillaan toteutuu koko toimintakulttuurissa läpäisten kaikki toiminnan sisällöt ja muodot sen sijaan, että se todentuisi vain tie- tyllä, etukäteen määritellyllä hetkellä (”osallisuustuokio”), jossa lapsi voi vaikuttaa johonkin ammattilaisen määrittelemään asiaan etukäteen mää- riteltyjen raamien puitteissa. Osallisuus on kokonaisvaltainen kasvatusfi- losofia, jonka keskiössä on aito dialoginen vuorovaikutus, yhteisöllisyys, vastavuoroinen kunnioitus ja ihmiskäsitys, jonka mukaisesti lapsi on tässä hetkessä arvokas toimija, jolla on tärkeitä, kuuntelemisen ja huomioimi- sen arvoisia näkökulmia ja mielipiteitä itseään koskeviin asioihin. Sen poh- jalla on oppimiskäsitys, joka ymmärtää arjen hetkien arvokkuuden, moti- vaation, sitoutumisen ja yhdessä tekemisen oppimisen lähtökohdaksi. Kun lapsilla on mahdollisuus suunnitella arjen sisältöjä, he sitoutuvat toimin- taan enemmän ja sitä kautta myös oppivat. Osallisuuden lähtökohdista toteutuvassa pedagogiikassa keskeistä on tarjota lapsille mahdollisuuksia osallistua, kokea tulevana arvostetuksi omana itsenään, saada mahdolli- suuksia vaikuttaa ympäröivään arkeensa, tuntee itsensä merkitykselliseksi, täysivaltaiseksi yhteisönsä jäseneksi.

”Kolmivuotias aloitti päiväkotitaipeensa hiljaisena ja ujona. Ainoa kommunikointialoite ensimmäisinä päivinä aikuisten suuntaan oli ujo, katsetta väistelevä hiljainen kommentti: Mulla on mansikoita sukassa. Uusia, ihania mansikkasukkia ihasteltiin yhdessä, ja kommentti man- sikkasukista tuli kerta toisensa jälkeen uudelleen. Kasvattaja kertoi lap- selle tietävänsä erään mansikkalaulun, ja kysyi, tahtoisiko lapsi kuulla sen. Tyttö nyökkäsi, ja mansikkalaulu laulettiin. Mansikkalaulusta tuli hetkessä ryhmän hittilaulu, ja arka tyttö hymyili onnesta – ideahan oli syntynyt hänen sukistaan. Puolta vuotta myöhemmin ryhmän suosi-

tuimpiin lauluihin lukeutuva mansikkalaulu nousee edelleen esille erilaisissa tilanteissa. Tuolloin jo paikkansa ryhmästä löytänyt, vauhdikas tyttö kihertelee riemusta ja ilmoittaa aina ylpäänä laulun saaneen alkunsa hänen hienoista mansikkasukistaan.” (Osallisuusvideokoulutukset, Opetushallitus & Kataja 2018.)

Osallisuus on ennen kaikkea lapsen kuulemista, kohtaamista, kunnioittavaa vuorovaikutusta, äänen antamista ja mielipiteiden kuulemista omassa lähiarjessa. Se on yhteistä suunnittelua, yhdessä tekemistä, yhdessä elämistä. Osallisuus on kasvatusfilosofia ja arvomaailma, jonka pohjalle toiminta rakentuu. Se ei ole yksittäinen toimintatapa, menetelmien summa tai tietty toimintamalli, joka on valmis ja muuttumaton, ja johon jokainen päiväkotiiin tuleva lapsi istutetaan. Pääpaino osallisuuden perustalle rakentuvassa varhaiskasvatuksessa on paljon syvemmällä kuin yksittäisten menetelmien tasolla. Kyse on siitä, miksi tehdään ja miten tehdään, ei niinkään siitä, mitä tehdään.

Osallisuuden mahdollistamisen verbinä käytetään ammattilaisten puheessa usein termiä **osallistaminen**, jonka merkitys on kuitenkin lähtökohteisesti eri kuin osallisuuden mahdollisuuksien tukemisessa. Osallistaminen on toimintaa, jossa joku on jo määrittänyt, mihin ja millä tavalla lapsi otetaan mukaan toimintaan, jonka joku on jo määritellyt. Käsitys vaikuttamisesta on huomattavasti kapeampi, koska kyseessä on rajattu toiminta, jossa valta-asema on ammattilaisella, joka pyrkii aktivoimaan lapset tiettyyn toimintaan tiettyjen ennalta määriteltyjen raamien puitteissa. Osallisuus pitää sisällään vapaaehtoisuuden aspektin, ja Turjan (2011) mukaan osallistamispuheessa lapsi asemoituu enemmänkin toimenpiteiden passiiviseksi kohteeksi kuin itse omasta vapaasta tahdostaan toimivaksi subjektiksi.

Erottelu osallistamiselle ja osallisuuden mahdollistamiselle voidaan tarkastella niin lasten kuin huoltajienkin vaikutusmahdollisuuksien tukemisessa. Kumman varaan rakennamme osallisuuden huoltajien vaikutusmahdollisuuksissa? Tarjotaanko rajattuja foorumeja, kyselyjä ja rakenteita, joiden puitteissa pyritään saamaan näkemyksiä tiettyyn, rajattuun kysymykseen? Vai tarjotaanko sen rinnalla laajemmin mahdollisuuksia olla arjessa mukana, nähdä toimintaa tarkemmin, tehdä aloitteita ja vaikuttaa toimintaan myös muulla tavalla kuin rajatun kysymyksenasettelun puit-

teissa? Niin ikään annetaanko lapsille mahdollisuuksia enemmänkin vaikuttaa asioihin aikuisen tarjoamien puitteiden rajoissa, kuten laulun valitsemisella lauluhetkellä tai äänestämällä liikuntahetken alkuleikistä, vai aitoa, joka hetkistä osallisuutta perushoidon kohtaamisissa ja toiminnan kokonaisvaltaisessa rakentamisessa?

Tärkeää on huomioida, että osallisuus ei myöskään ole sama asia kuin **osallistuminen**, sillä osallisuuteen kuuluu olennaisena vapaaehtoisuuden käsite. Kaikkien ei ole pakko olla kiinnostuneita aina samoista asioista ja osallistua samoihin toimintoihin. Osallisuus on ennen kaikkea tunne yhteisöön kuulumisesta, kohdatuksi tulemisesta ja oman osallistumisen tason määrittämisestä, sillä se, että kaikki osallistuvat samaan tekemiseen, ei välttämättä tarkoita, että lapsi kokisi olevansa osallinen. Osallisuuden voidaan Leinosen (2014) mukaan katsoa olevan lopulta ”lapsen oma kokemus merkityksellisestä tilanteesta tai kohtaamisesta arjessa, eikä sitä voida ylhäältä asettaa tai ajatella, että pelkkä osallistuminen loisi osallisuuden kokemuksen; osallisuuden kokemus synnyttää lapsessa ilon ja innostuksen tunteita ja luo tilanteesta mielekkään oppimisen ja vuorovaikutuksen tilanteen, johon lapsi sitoutuu.”

Osallistumisen voidaan kuitenkin katsoa olevan yksi osallisuuden tavoite. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tehtävänä on tarjota lapsille monenlaisia mahdollisuuksia osallistua erilaisiin toimintoihin, tehdä ja kokeilla erilaisia asioita ja käydä erilaisissa paikoissa. Kasvattajalla on ymmärrys siitä, mikä lapsen kokemusmaailma on, ja hän sopeuttaa toimintansa siihen. Leena Turja (2011) on erottellut osallisuuden ja osallistamisen termit sillä keskeisellä erolla, että osallisuus ei tarkoita vain osallistumista ja läsnä olemista, vaan ytimessä on lapsen oma vaikutusmahdollisuus toimintaan, johon osallistuu. Osallistuminen voi olla osallisuuden lähtökohdista lähtevää, tai toimintaa, jossa lapsi on (joko aktiivinen tai passiivinen) tilanteessa, joka on rakennettu muiden ehdoilla. Osallistua voi ilman, että on tunnetasolla millään tasolla osallinen, ja toisaalta osallinen voi olla, vaikka ei aktiivisesti tiettyyn toimintaan osallistuisikaan.

”Iltapäivisin osa lapsista haluaa usein järjestää jumpan, jossa kukin vuorollaan toimii jumpan vetäjänä. Mukaan tulee aina hyvin innoissaan lapsi, joka ei kuitenkaan halua osallistua jumppaan. Olen usein pyytänyt lasta mukaan, mutta hän ei ole toistaiseksi halunnut – seuraava

kyllä aktiivisesti sivusta. Myöhemmin asia tuli puheeksi äidin kanssa, joka kertoi lapsen ohjaavan innoissaan samoja jumppia kotona sisaruksille ja vanhemmilleen.” (Osallisuusvideokoulutukset, Opetushallitus & Kataja 2018.)

Jotta aitoon ja todelliseen osallisuuden toimintakulttuuriin päästään, tulisi toimintakulttuurin kehittämisessä keskittyä irrallisten menetelmien kehittämisen sijaan osallisuuden siirtämiseen aitoon arkeen. Korkealentoisten, aikuisen maailmasta lainattujen, aikuisten ideoimien rakenteiden (rakenteelliset vaikuttamisen agendat, aloitelaatikot, lastenkokoukset jne.) sijaan osallisuuden toimintakulttuurin kehittäminen pitäisi siirtää vahvemmin arkisiin tilanteisiin, niihin jokapäiväisiin kohtaamisiin, jokaisiin hetkiin, joissa joko toimitaan mitä upeimmalla tavalla lapsi kohdaten, lasta kuullen ja hänen pieniä, arkisia vaikutusmahdollisuuksiaan tukien tai vaihtoehtoisesti rutiininomaisesti, kaavamaisesti ja osallisuutta estäen. Rutiininomaiset päivittäin toistuvat tilanteet, kuten ruokailut, lepohetket, pukemiset, riisuutumiset ja wc-toimet, ovat ilman perusteellista pedagogista tarkastelua varsin potentiaalisia lasten ihmisoikeuksien rikkomisen foorumeita, jos niissä toimitaan ikiaikaisilla perusteilla ja sillä lähtökohdalla, että ydin on nopeassa, vahvaan aikuisen hallintaan keskittyvässä siirtymässä, jossa se jokin tärkeämpi toiminta odottaa aikataulussa jossakin edessäpäin (tai on jo takana).

”Lapsi palasi joululomalta uuden villahaalarin kera. Villahaalari oli niin upea juttu, että se oli päällä koko aamupäivän. Ruokailun jälkeen lapsi ilmoitti nukkuvansa villahaalari päällä. Tiesin lapsen tuntien, että asia on nyt niin tärkeä, ettei villahaalarista hevillä luovuta, ja että lopputulos olisi todennäköisesti se, että villahaalari lähtisi lokeeroon vain taistelun ja itkun kautta. Olin tuon matsin valmis käymään, mutta juteltuani lapsen kanssa ajattelin, että mä jouston tässä kohtaa, ja annan hänen kokeilla. Kerroin, että villahaalarilla nukkuessa tulee varmasti kuuma, mutta voit sä kokeilla. Lapsi pujahti peiton alle villahaalari päällä. Varttia myöhemmin lepohuoneen hämärästä kuului hiljainen kuiskaus: ”Mulla on ihan hirveen kuuma.” Villahaalari riisuttiin sängyn viereen ja lapsi nukahti. Päivälevolta herätessään tärkein asia oli riemullinen ilmoitus siitä, että sä olit ihan oikeessa, eihän kukaan

voi nukkua villahaalari päällä, kun sillä tulee ihan hirveen kuuma. Mitä lapsi olisi oppinut, jos olisin taistellut haalarin väkisin pois päältä? Hän olisi oppinut, että aikuinen on typerä, eikä antanut hänen nukkua sillä sen hetken tärkeimmällä vaatteella, kun nyt hän oppi kokemuksen kautta jotain paljon olennaisempaa.” (Osallisuusvideokoulutukset, Opetushallitus & Kataja 2018.)

Tärkeää on rakentaa kokonaisvaltaista toimintakulttuuria, jossa osallisuus toteutuu kaikessa toiminnassa, huomioiden niin perushoidon moninaiset tilanteet, moninaiset vuorovaikutuksen ja kohtaamisen hetket ja erilaiset toiminnalliset tilanteet. Mikäli lapsen mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan kiteytyy siihen, että lapsi saa päättää, syökö kokonaisen vai puolikkaan näkileivän tai siihen, että aamupiirillä voidaan toisinaan yhdessä valita laulettava laulu, on kyse aidon kuulemisen sijaan näennäisosallisuudesta. Tällöin vaikutusmahdollisuudet rajoittuvat tiukasti aikuisen määrittämän tilanteen sisälle ja aidon vaikuttamisen sijaan lapsen toimijuus tiivistyy siihen, että hän vastaa aikuisen esittämään kysymykseen aikuisen määrittelevien vastausvaihtoehtojen sisällä. Kasvattaja on jo määrittänyt tilan, paikan, ryhmän kokoonpanon ja toiminnan sisällön, ja lapsen tehtäväksi jää korkeintaan valita erilaisista määrittelyistä (iso vai pieni leipä, juustoa vai makkaraa leivän päälle, sininen vai punainen paita, piirrätkö tusseilla vai vahaliiduilla, jne.) tai määrittämättömistä vaihtoehdoista (mikä laulu). Olennaista on kuitenkin, että vastauksilla on selkeä, rajattu piiri: kysymyksen asettelu määrittää, että leipää on kuitenkin otettava, tai laulu on kuitenkin laulettava. Lapsen vastaukseksi ei tässä asetelmassa kelpaa, ettei lauleta mitään, vaan tehdään sen sijaan jotain muuta.

”Pohdimme tiimissämme ruokailua, ja löysimme hirvittävän määrän osin jopa tiedostamattomia sääntöjä: maidon ja leivän saa vasta ruuan jälkeen, leipä pitää voidella tietylle puolelle, jos ei ole syönyt kaikkea, ei saa leipää, jos on jo ottanut leipää, ei saa enää lisää ruokaa, mutta jos haluaisi toisen leivän, täytyy ottaa taas välissä lisää ruokaa, ja sen hölmöimmän, että ksylitolipastillia tai -purkkaa ei saa, ellei ole syönyt kunnolla, aivan kuin se olisi joku palkinto syömisestä. Sitä, miltä maailmanajasta nuo säännöt olivat peräisin, emme tiedä, mutta olimme

tunnollisesti sisäistäneet ne vuosien varrella miettimättä yhtään, miksi. Luopumalla näistä säännöistä muuttui koko ruokailu miellyttävämmäksi, kaikin puolin rauhallisemmaksi ja merkityksellisemmäksi tilanteeksi, jossa ytimessä eivät olleet säännöt ja niiden valvominen, vaan yhteinen, mukava hetki ruuan äärellä.” (Osallisuusvideokoulutukset, Opetushallitus & Kataja 2018.)

Turja (2011) korostaa, että muodollisten kuulemisen ja vaikuttamisen menetelmien kehittäminen, kuten lasten kokoukset, lapsille suunnatut toiminnan arviointilomakkeet tai vaikkapa lasten ja vanhempien yhteiset aloitelaatikot, on tärkeää, mutta irrallisista osallisuustapahtumista ja -menetelmistä tulisi kuitenkin edetä määrätietoisesti kohti joka hetki läsnä olevaa osallisuuden toimintakulttuuria. Kyse ei ole toisiaan pois sulkevista toimintatavoista, ja tarvitsemme myös muodollisia osallistumisen tapoja ja vaikuttamisen kanavia, mutta ilman aitoon arkeen rakentuvaa kuulemistä ja osallisuutta ne ovat vain pinnallisia menetelmiä, jotka jäävät varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa lopulta merkityksettömiksi. Olennaista on rakentaa vahva perusta, jonka päällä edellä mainitut kuulemisen menetelmät tukevat kokonaisuutta, eivätkä yksinään ole osallisuuden toimintakulttuurin heikko selkäranka. Menetelmien rakastamisen ja niiden itsetarkoituksiksi muodostumisen sijaan tulee opetella aidosti tarkastelemaan kasvatuksen tavoitteita ja päämääriä, ja sitä varhaiskasvatuksen kokonaisuutta, jonka jokainen osa tukee isoa kuvaa, ei vain yksittäisten menetelmien toteuttamista ja niiden suorittamista.

Osallistavat rakenteet ovat tärkeitä osallisuuden toimintakulttuurin kehittämisessä, mutta jatkuvasti täytyy pitää mielessä niiden ydintavoite – ei menetelmä itsessään, vaan tavoite niiden takana. Osallistavista rakenteista esimerkiksi leikinvalintataulut ovat rakenne, joka toimii parhaimmillaan lapsen valintojen tukijana, mahdollisuuksien avaajana ja itseohjautuvuutta tukevana, pahimmillaan aikuisen (jopa mielivaltaisen) vallankäytön foorumina, jossa menetelmästä tulee itsetarkoitus. Roosin (2014) tutkimuksen mukaan lapset kertoivat aikuisen päättävän, montako lasten leikkiin mahtuu, ja vain aikuisen päätöksellä jo alkaneeseen leikkiin saattoi tulla uusi leikkijä mukaan. Niin ikään Leinonen (2014) toteaa leikkitaulun tukevan lasten osallisuutta vain, jos se muuttuu ja kehittyy samanaikaisesti lasten kasvavan kompetenssin kanssa, eikä niiden toiminta perustu aikuisen val-

lankäytön välineeseen, joka rajoittaa osallisuutta ja estää leikkien kehittelyn, yhdistelyn ja uusien, luovien leikkien syntymisen.

”Kotileikissä leikkii viisi lasta. Heillä on meneillään intensiivinen, innostunut leikki, selkeät leikkiroolit ja yhteinen uppoutuminen tarinaan. Leikkitaulun mukaan leikkitauluun mahtuu kuitenkin vain kolme leikkijää. Leikin tiimellyksessä tilanne muuttuu äänekkäämmäksi ja vauhdikkaammaksi, kun leikin juonessa ollaan juhlassa, tanssitaan, nauretaan ja soitetaan rumpuja paukuttaen lusikoilla muovikattiloita. Meteliin reagoiva aikuinen saapuu tässä kohtaa keskeyttämään kotileikin, antaa palautetta riehumisesta, komentaa lapsia rauhoittumaan ja ”olemaan kunnolla” ja kysyy, keitä leikissä oikein on todetakseen sen jälkeen, että kahden lapsen kuvaa ei ole leikkitaulussa. Lopputuloksena kaksi lasta joutuu siirtymään pois leikistä ja kolme lasta jää leikkiin, joka ei enää jatku sellaisenaan, vaan loppuu pian kokonaan.”

Sekä alan sisäisessä että yhteiskunnallisessa kasvatus- ja opetusalan diskurssissa kuulee jossakin määrin kritiikkiä siitä, että osallisuus tukee niiden lasten mahdollisuuksia, jotka ovat jo valmiiksi aktiivisia ja sanavalmiita, ja jättää jalkoihin ne lapset, joilla ei samanlaisia valmiuksia ole. Varhaiskasvatuksessa on suuri mahdollisuus tasoittaa jo pienen lapsen elämän alkutaipaleella syntyviä aktiivisuuden ja passiivisuuden eroja ja luoda pohjaa syrjäytymisen ehkäisylle, mutta se etu menetetään, jos osallisuuden toimintakulttuuria rakennetaan kapeasti vain aikuislähtöisillä menetelmillä. Irralliset osallisuushetket tai lastenkokoukset eivät vaikuttamisen kanavana välttämättä ole lapsille luontaisia paikkoja, ja ne vaativat pohtimaan, missä määrin aikuisten maailmasta poimitut rakenteet istuvat lasten maailmaan (Roos 2014). Niin ikään ongelmaksi muodollisissa kuulemisen foorumeissa tulee se, etteivät kaikki osaa tai halua ilmaista mielipiteitään samalla tavoin, tai koe sitä samassa määrin mielekkäänä (Leinonen 2014). Jos osallisuutta rakennetaan vahvasti aikuislähtöisillä menetelmillä, on riski, että lisätään entisestään aktiivisten, sanalliseen vuorovaikutukseen kykenevien, innostuneiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia samalla, kun hiljaiset äänet tai toisenlaista vaikuttamisen kanavaa tarvitsevien äänet jäävät kuulematta.

”Meille on tärkeää, että jokainen lapsi kokeilee monipuolisesti erilaista toimintaa löytäkseen myös uusia kiinnostuksen kohteita ja tapoja ilmausta itseään, mutta pakon sijaan haluamme lähteä liikkeelle lasten omien mielenkiinnon kohteiden kautta. Ryhmässämme autoleikki oli yhden hetken kestoosuusikkona. Sen sijaan, että olisimme nostaneet autot yläkaappiin vaatiaksemme lapset valitsemaan jotakin muuta, lähdimme yhdessä ideoimaan autoleikin ympärille erilaisia uusia elementtejä. Ryhmässämme syntyi parkkitaloprojekti, jossa suunniteltiin omat parkkitalot ja toteutettiin ne verstaassa puupalikoista sahailleen, vasaroiden, liimaten ja maalaten. Niin saatiin uutta kipinää autoleikkiin ja samalla pystyttiin tuomaan toimintaan uusia sisältöjä tarttumalla lasten kiinnostusten kohteisiin.” (Osallisuusvideokoulutukset, Opetushallitus & Kataja 2018.)

Osallisuudessa ei ole koskaan kyse siitä, että lapsi jätetään itse huolehti- maan itsestään ja omasta hyvinvoinnistaan, kasvustaan ja oppimisestaan, eikä myöskään siitä, että lapsen pitää olla tietynlainen voidakseen olla osallinen. Osallisuus lähtee jokaisen lapsen omista lähtökohdista ja mielenkiinnon kohteista. Kyse on jokaisen lapsen kuulemisesta lapselle sopivalla tavalla, herkkyydestä havainnoida lasta ja hänelle merkityksellisiä asioita ja mielenkiinnon kohteita ja antaa lapselle mahdollisuuksia osallistua toimintaan omalla tavallaan ja omista lähtökohdistaan. Kasvattajan tehtävänä on olla herkkänä tukemaan jokaisen kuulumista yhteisöön ja mahdollistaa jokaisen äänen kuulumisen. Lasten kokoukset voivat toimia hienosti, mutta niiden lisäksi meidän on rakennettava kuulemisen tilanteita kokonaisvaltaisesti arkeen. Lapsi, joka istuu hiljaa, tai vaihtoehtoisesti aikuisen vinkkelistä katsottuna ei keskity ja häiritsee muita lasten kokouksessa eikä tuota ajatuksia yhteiseen ideointiin, saattaa tuottaa ajatuksia itselleen tärkeistä asioista ja mielenkiinnon kohteistaan leikeissä tai ruokapöytäkeskusteluissa. On lapsia, jotka oppivat tekemään aloitteita vahvasti sanallisesti muodossa ”voitaisko me tehdä” ja ”mulla on idea” –tyyppisesti, ja lisäksi paljon heitä, joiden ajatukset vaativat huomioiksi tullakseen paljon enemmän meiltä aikuisilta. Ne vaativat havainnointia, luontaisissa tilanteissa keskustelua ja sitä, että kasvattaja osaa napata kiinni siitäkin ideasta, joka ei vielä edes ollut varsinainen idea. (Osallisuusvideokoulutukset, Opetushallitus & Kataja 2018.)

”Aamupalan jälkeen 1,5-vuotias lapsi näyttää sormellaan kasvattajalle cd-soitinta ja sanoo: ”Titi titi”. Kasvattaja kysyy, haluaako lapsi kuunnella Titi-nallelauluja. Lapsi nyökkää ponnekkaisesti. Kasvattaja laittaa cd:n pyörimään. Lapsi pyörihtelee lattialla suu leveässä hymyssä. Kasvattaja istuu lattialle, laulaa lauluja levyn tahtiin ja alkaa taputtaa laulujen rytmiä polviinsa. Lapsi istuu kasvattajan viereen ja alkaa myös taputtaa. Paikalle hakeutuu myös muita taaperoita. Hetken kuluttua lattialla istuu kasvattajan kanssa viisi 1-2-vuotiasta lasta. Joku lapsi laulaa innolla mukana, joku tapailee laulun sanoja, joku on keskittynyt taputtamaan tahtia polviinsa. Välillä tanssitaan, pyöritään ja leikitään laulujen mukana. Kasvattaja vie toimintaa eteenpäin tuoden mukaan uusia musiikillisiä elementtejä. Yhden lapsen aloitteesta lähtenyt yhteinen tekeminen saa lapset sitoutumaan intensiivisesti toimintaan huomattavasti pidempään kuin olisi todennäköisesti tapahtunut, mikäli kyseessä olisi ollut aikuisen aloitteesta alkanut, kalenteriin kellotettu hetki. Kun kasvattajalla on vahvana tietoisuus kasvatuksen tavoitteista, esimerkiksi tässä musiikkikasvatuksen tavoitteista, hän osaa soveltaa niitä lapsilta nouseviin hetkiin ja rikastaa toimintaa.” (Kataja 2018)

Lasten osallisuutta edistävän toimintakulttuurin kehittäminen vaatii koko yhteisön yhteisen arvokeskustelun herättämistä. Vaaditaan kokonaisvaltaista kulttuurin muutosta, jossa kasvattajien pedagoginen ajattelu laajenee ja lasten toiveet, näkemykset ja aloitteet huomioidaan niin lyhyen kuin pidemmänkin aikavälin suunnittelussa. (Fónsen, Heikka & Elo 2014.) Keskiössä on lähteä aktiivisemmin liikkeelle lapsesta, laskeutua lapsen tasolle ja tarkastella toimintaa perinpohjaisesti lapsen silmien kautta. Uskaltaa ravistella traditioita ja perinteitä sekä kuunnella aidosti ja kaikin kuulemisen tavoin varhaiskasvatuksen tärkeimpiä asiakkaita, lapsia itseään, ja sitä, mitä heillä on sanottavanaan ja kerrottavanaan. ”Kuuntelematta lapsia emme voi tietää, mikä heille on parasta. Jotta kykenisimme todella kuuntelemaan heitä, meidän on luotettava heihin ja heidän ymmärrykseensä, uskottava siihen, että heillä on lapsena olemisesta enemmän ja tärkeämpää kerrottavaa kuin meillä.” (Laajarinne 2011) Osallisuus ei synny siitä, että kerran viikossa istutaan alas ja kysytään, mitä kuuluu, mitä tästä ajattelet ja mikä kiinnostaa, vaan se on tapa olla lasten kanssa. Tavoitteena on rakentaa hyvät päivät jokaiselle tänään, ja ihan joka ikinen päivä.

Lähteet

- Fonsén, E., Heikka, J. & Elo, J. 2014. Osallisuutta edistävän suunnittelun tasot. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.): Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry. 80-95.
- Kataja, E. 2018. Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit? Arjen tarinoita osallisuuden toimintakulttuurissa. Teoksessa Kangas, Vlasov, Fonsén & Heikka (toim.): Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2, Suomen varhaiskasvatus ry. 46–62.
- Laajarinne, J. 2011. Leikkiminen kielletty! Kontrolliyhteiskunnan lapset. Helsinki: ATENA-kustannus.
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.): Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry. 16–40.
- Opetushallitus & Kataja, E. 2018. Osallisuus varhaiskasvatuksessa – videoluentosarja, saatavissa edu.fi/yleissivistava_koulutus/varhaiskasvatus.
- Roos, P. 2014. Päiväkodin arki lasten kertomana. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.): Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry. 41–55.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. pp. 1–15.

Jan Löfström, Mia Malama, Paula Mattila,
Laura-Maria Sinisalo, Satu Elo ja Kari Kivinen⁸

TÄRKEINTÄ ON KOETTU OSALLISUUS. SE SYNTYY, KUN OMA TARINA RAKENTAA KOULUN YHTEISTÄ KERTOMUSTA

Koulun ovi auki osallisuuteen

Kun oppilas avaa aamulla koulunsa oven, on tärkeää saada avata ovi paikkaan, johon kokee kuuluvansa. Kuuluvuutta voi kokea koko koulun tasolla, oman luokan sisällä tai jossain muussa, pienemmässä ryhmässä.

Kouluissa on paljon osallisuutta tukevia rakenteita, kuten oppilaskunta ja erilaiset menettelytavat, joilla oppilaita kuullaan suoraan tai oppilaskuntaa edustavan hallituksen tai luokkien luottamusoppilaiden kautta. Lisäksi kouluissa on kerhoja, ympäristö- ja muita teemaryhmiä, välkäritoimintaa, liikkuva koulu -liikuttajia, tukioppilaita, ruokaraati, kummitoimintaa, ja paljon muuta. Moni oppilas pääsee osalliseksi koulun toimintaan näiden ryhmien kautta, mutta liian moni kokee myös jäävänsä niiden ulkopuolelle. Samalla voi jäädä ulkopuoliseksi koko kouluyhteisöstä. Mistä tunnistaa ulkopuolelle jäävän? Miten saataisiin kaikki mukaan?

Aidon osallisuuden harjoittelu ja toteuttaminen koulussa johtaa parhaimmillaan siihen, että jokainen oppilas tuntee kuuluvansa johonkin porukkaan, kokee että hänet hyväksytään sellaisena kuin on, ja kokee päivittäin, että hän on hyvä joissain asioissa. Aito osallisuus tuo mukanaan:

- pystyvyyden tunteen
- kuuluvuuden tunteen
- turvallisuuden tunteen
- nähdyksi ja kohdatuksi tulemisen tunteen.

⁸ Jan Löfström, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto.
Mia Malama, asiantuntija, Unicef.
Paula Mattila, opetusneuvos, Opetushallitus.
Laura-Maria Sinisalo, luokanopettaja, Latokartanon peruskoulu, Helsinki.
Satu Elo, opetusneuvos, Opetushallitus.
Kari Kivinen, rehtori, Helsingin ranskalais-suomalainen koulu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 oppilaan osallisuus on yksi läpileikkaavista teemoista. Perusteissa osallisuutta tarkastellaan mm. arvoperustaa, laaja-alaista osaamista ja toimintakulttuuria käsittelevissä kappaleissa. Osallisuus on myös keskeinen periaate YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa, joka muodostaa opetussuunnitelman perusteiden oikeudellisen perustan. Paikallinen opetussuunnitelma – jota tarpeen mukaan päivitetään ja kehitetään – varmistaa käytännön kirjauksin, mitä oppilaiden osallisuusvalmiuksia tukevat toimenpiteet, tavoitteet ja sisällöt ovat, ja miten niiden toteutumista tuetaan ja seurataan.

Opettajan ja koulun muiden aikuisten avulla kaikkien oppilaiden tulee päästä kehittämään osallisuuden taidoissa. Ne eivät siis ole vain jonkin pienen, erityisen ryhmän tehtävä tai eliittitaito – ne eivät kuulu vain oppilaskunnan hallitukselle tai kestäväen kehityksen tiimille. On syytä muistaa, että osallistavaa toimintakulttuuria tehdään näkyväksi kaikkien kouluyhteisön aikuistenkin – opettajien, rehtorin, siivoojien, keittiöhenkilökunnan, terveydenhoitajan, kiinteistöhuollon – toiminnan kautta koko yhteisössä. Aikuiset antavat lapsille usein ratkaisevan esimerkin yhteisten asioiden hoitamisesta tavalla, joka luo yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Jakavatko kaikki koulun aikuiset erilaisista työtehtävistä huolimatta samanlaisen arvoperustan ja tiedostavatko he olevansa koulussa esimerkkinä lapsille? On hyvä pohtia, miten tämä ilmenee ja mahdollistuu oman koulun käytännöissä.

Osallisuus on kaikkien oikeus, osallisuudesta on seurauksia

Alakoulussakin lasten osallisuutta on olennaista lähteä kehittämään niin, että määritellään mitä osallisuus merkitsee omassa koulussa, omassa opettamisessa ja oppilaiden koulutyössä. Sen jälkeen kartoitetaan, onko kaikilla oppilailla mahdollisuuksia osallistua.

Mahdollisuudet rakennetaan opettamalla ja harjoittelemalla keskeisiä osallisuuden taitoja. Näitä ovat osallistuminen, vaikuttaminen, demokraattinen ajattelu ja yhteisöllisyyden rakentaminen. Kaikkia näitä tukee kielitietoisuus, ymmärrys puheena olevista asioista ja käsitteistä ja kyky sanoittaa omia ajatuksiaan ja tahtoaan rakentavasti.

Osallisuusvalmiuksien kehittämisessä on kyse niin tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden kuin tahdonkin kehittämisestä. Samalla tuetaan myönteisen

sen minäkuvan ja itsetunnon rakentumista ja opitaan tunnistamaan osallistumisen esteitä ja omaksutaan – rakentavia – keinoja esteiden raivaamiseen.

Oppilaat ovat erilaisissa vaiheissa osallisuusvalmiuksiensa suhteen. On tärkeää, että koulussa tuetaan kaikkien oppilaiden valmiuksia osallistumiseen. Muuten voi käydä niin, että vain ne, joiden valmiudet ovat kehittyneet paremmin, pääsevät kehittämään valmiuksiaan lisää, ja ne, joiden valmiudet eivät ole kehittyneet, jäävät syrjään. Koulun tehtävänä on tasata oppilaiden välisiä eroja ja tukea erityisesti heikompia oppilaita osallistumaan enemmän. Osallistumista tulisikin tarkastella spiraalimaisena prosessina, jossa perusvalmiudet luodaan hyvin aikaisin tarjoamalla turvallinen tila ilmaista itseään ja olla osana ryhmää.

On tärkeää ymmärtää ja näyttää, että osallisuus on vuorovaikutuksellista ja perusteltua. Toisin sanoen, oppilaille selvitetään, miksi heitä pyydetään päättämään tai vaikuttamaan johonkin asiaan ja mitä päätöksentekoon osallistumisesta seuraa. Lisäksi annetaan oikeasti palautetta osallistumisen vaikutuksista. Mitä pienempiä oppilaat tai asiat ovat, sitä nopeammin pitää palautteen tulla! Myös vastavuoroisuus palautteen annossa tulee ottaa huomioon. Toisin sanoen: kun päätöksiä tehdään, esitetään perustelut ja kerrotaan, miten lasten kanta vaikutti. Samalla lapset oppivat päätöksenteon prosesseista.

Kaikille löytyy oma tapa osallistua

Miten teidän luokissa valitaan oppilaita edustamaan koko luokkaa erilaisiin ryhmiin? Painottuvatko valinnassa sosiaalisuus, ulospäinsuuntautuneisuus, jopa suosio? Mitkä ovat poisvalinnan kriteerit?

Osallisuutta rakentavien ryhmien ulkopuolelle jää suuri määrä oppilaita, jotka hyötyisivät juuri näissä ryhmissä opittavista taidoista ja joiden kokemukset ja näkemykset olisivat arvokkaita koko luokalle ja koulullekin. Jokainen opettaja voi auttaa oppilaita harjoittelemaan osallisuuden taitoja omassa luokassa turvallisessa ympäristössä, vaikkapa pienen ryhmän tai parityöskentelyn muodossa. Silloin taitoja oppivat myös ne oppilaat, jotka epäröivät liittyä osallisuusryhmiin esimerkiksi siksi, että he eivät halua tuoda mielipiteitään esille vieraassa ryhmässä tai pelkäävät, että heidän kielitaitonsa ei riitä.

On selvää, että kaikkien oppilaiden osallistuminen yhteisten asioiden hoitamiseen ei ole, eikä sen myöskään tarvitse olla, samanlaista. Luokassa

ja yhteiskunnassa tarvitaan monenlaisia osallistujatyyppejä: keskustelijoita, aktiivisia kuuntelijoita, kommentaattoreita, aloitteentekijöitä, toisten esittämien ideoiden jalostajia ja tietenkin myös niitä, jotka panevat asioita aivan konkreettisesti käytäntöön.

Opettaja tuntee oman ryhmänsä ja pystyy luokassa myös ottamaan huomioon ne oppilaat, jotka eivät välttämättä verbaalisesti halua tai pysty vielä olemaan aktiivisia osallisuuteen liittyvissä asioissa. Luokassa voidaan kertoa mielipiteistä värillisten lappujen avulla, oma mielipide voidaan piirtää tai voidaan käyttää erilaista kuvamateriaalia, esimerkiksi iloista, vakavaa, surullista, vihaista naamaa. Näin useampi oppilas pääsee osalliseksi ja harjoittelee tärkeitä taitoja.

Tässäkin yhteydessä on muistettava tukea osallisuutta myös kielitietoisuuden kautta. Mitä monimutkaisempi asia, sen tärkeämpää on – kaikille oppilaille – avata sanoja ja käsitteitä, joilla asian voi ottaa haltuun ja sitten sanoittaa tunteita ja näkemyksiä puolesta ja vastaan.

Lisää esimerkkejä kaikkien osallistamiseen

Eritahntisten ja eriaänisten osallistujien mukaan saaminen edellyttää monenlaisia keinovalikoimia. Luokassa voi olla eriaänisen osallisuuden tukena esimerkiksi samantyyppinen ”hölötysboksi”, jollaista tutkija Tuure Tammi (2017) on käyttänyt tutkimuksessaan peruskoulun alakoululaisten osallistumisesta. Hölotysboksi on pahvilaatikko, johon oppilaat voivat laittaa ideoitaan keskustelua varten tai esittää asioita, joista toivovat, että luokassa päätetään. Laput voidaan koodata esimerkiksi väreillä, kuten Tammen tutkimuksessa. Silloin vaikkapa keltaiselle lapulle kirjoitetaan asioita, joista oppilas toivoo keskusteltavan koko luokan kesken, vihreälle asiat, joista hän haluaa puhua opettajan kanssa kahden, ja siniselle asiat, joista hän toivoo opettajan päättävän. Oppilaat saattavat usein haluta tehdä jotkut asiat nimenomaan yhdessä luokan kesken, toiset taas pienemmällä joukolla tai yhdessä opettajan kanssa. Kukin näistä menettelytavoista voi tukea lapsen osallisuuden kokemuksesta. Tärkeää on, että oppilas kokee voivansa vaikuttaa siihen, mitä hänelle tärkeitä asioita otetaan esiin, millä tavoin niitä käsitellään, ja miten niistä päätetään.

Luokassa voidaan myös harjoitella keskustelutaitoja monin eri tavoin ja lukemattomissa eri yhteyksissä. Opettaja voi esimerkiksi pyytää keskustelemaan pareittain jostain asiasta siten, että oppilaille on ennalta annettu

jokin rooli tai mielipide puolustettavaksi. Kuten, että oppilas A:n mielipide on, että makkara on leivän päällä ainut oikea vaihtoehto, ja oppilas B taas on sitä mieltä, että oikea vaihtoehto on juusto. Kummankin mielipiteen perusteluksi saattaa löytyä mielenkiintoisia näkökohtia. Ei lainkaan haittaa, vaikka keskustelun aihe olisi hiukan hassukin. Tärkeää tällaisessa konkreettisesti keskusteluharjoituksessa on, että sen avulla oppilaat oppivat esittämään omia mielipiteitään, perustelemaan niitä, kuuntelemaan toistensa perusteluita sekä puhumaan asioista asioina. Harjaantumisen myötä oppilaat oppivat sitten myös paremmin keskustelemaan asioista, jotka ovat heille oikeastikin tärkeitä ja joista heillä saattaa olla vahvempi mielipide.

Osallistavaa keskustelua voidaan harjoitella myös niin, että oppilaat valitsevat / saavat erilaisia rooleja, joiden avulla eri taitoja harjoitellaan. Yhden viikon aikana joku oppilaista on luokan johtaja, jolla on tietyt vastuut, velvollisuudet ja oikeudet, toinen oppilaista taas jossain muussa roolissa – sitten rooleja vaihdetaan. Tämän jälkeen oppilaat kertovat, mitä rooleissa toimittaessa koettiin, ja pohtivat, mitä osallisuudesta opittiin.

Osallisuudesta pois sulkeminen näkyy konkreettisimmillaan toistuvana yksinjäätymisenä esimerkiksi välitunnilla. Oppilaat voivat sopia ratkaisusta, joilla asiaa autetaan hienovaraisesti. Eräissä kouluissa oppilaat ovat sopineet opettajien kanssa, että pihalla on käytössä kaveritolppa, toisessa samaa asiaa ajaa kaveripenkki. Penkille tai tolppalle voi mennä, jos ei halua olla yksin. Toiset koululaiset ottavat viestin vastaan ja lähtevät kysymään kaveripisteelle etsittyneen kuulumisia. Jos kysymys on vaikka kiusaamisesta, heillä on koulun aikuisten kanssa sovitut toimintaohjeet.

Osallisuus rakentuu koulun perinteiden myötä

Merkittävä positiivinen voimavara kouluissa ovat niiden omat perinteet, jotka voivat liittyä erilaisiin vuosittaisiin tai viikoittaisiin tapahtumiin. Ajatus ”meidän koulun hengestä” on omakohtaisesti tuttu monelle aikuisellekin, ja siihen liittyy monilla myönteisiä miellejhtymiä. Perinteiden kautta kiinnitytään johonkin itseä laajempaan yhteisöön. Yksilö voi joissain tilanteissa kokea perinteet myös rajoittaviksi, ja olennaista onkin, että oppilas voi kokea olevansa mukana luomassa ja ylläpitämässä koulun perinteitä, jotka hän kokee myönteisenä voimavarana. On tavallista, että jotain oman koulun perinnettä pidetään vanhana, vaikka se olisikin syntynyt vasta joi-

tain vuosia aiemmin. Tämä on perinteiden vahvuus: niitä luodaan ja kehitellään jatkuvasti, silti ne samalla voivat vaikuttaa turvallisilta ja pysyviltä, ikään kuin ankkureilta joista yksilö ottaa tukea hakiessaan yhteisöjä, joihin kokee kuuluvansa.

Osallisuus on uskon luomista tulevaisuuteen. Osallisuuden kautta oppilas vahvistaa kykyään ymmärtää, miten positiivista tulevaisuutta luodaan yksilöllisin sanoin ja teoin – mutta ennen kaikkea, miten tulevaisuutta rakennetaan pienissä ja suuremmissa yhteisöissä. Koulun perinteitä, me-henkeä ja missiota pitäisikin tietoisesti rakentaa niin, että niihin punotuisi kertomus kestävän tulevaisuuden rakentamisesta. Jokaiselle oppilaalle on tehtävä tässä kertomuksessa, pieni ehkä juuri nyt mutta jatkossa vähän suurempikin.

Koulun tarinaan tulee joka vuosi uusien oppilaiden tuottama kokonainen luku tai kerros. On koulun viisautta tehdä tästä positiivisesti näkyvä ja osallistava luku.

Ympäröivä yhteisö mukaan koulun osallisuuteen

Koulu on aina osa paikallisyhteisöä, johon kuuluvat muun muassa toiset koulut, päiväkodit, asukasyhdistykset, muut kansalaisjärjestöt, yritykset, paikalliset tiedotusvälineet sekä päätöksentekoon ja julkisten asioiden hoitamiseen liittyvät viranomaiset ja luottamushenkilöt.

Lapset voivat tuoda elinympäristönsä kehittämiseen ehdotuksia ja toiveita, jotka pohjaavat omakohtaisiin kokemuksiin ja omiin intresseihin. Niillä on aitoa todistusvoimaa. Koulu ja yksittäinenkin koululuokka voivat antaa yhteisönä näille ehdotuksille ja toiveille kantavuutta siten, että lasten yhteinen ääni, yhdessä neuvottelema viesti, välittyy paikallisyhteisölle juuri “meidän koulun” tai “meidän luokan” viestinä.

Myös molemminpuoliset vierailut koulujen, päiväkotien ja muiden paikallisyhteisön toimijoiden kesken ovat tärkeitä, sillä kasvokkaisissa kohtaamisissa syntyy luontevasti kokemus yhteisistä tavoitteista ja eduista, kun voidaan kuulla ja kuunnella, mitä eri osapuolilla on sydämellään. Tällaisissa tapaamisissa voidaan myös ideoida, millä tavoin oppilaiden osallistumiselle paikallisyhteisön asioihin voisi syntyä jatkuvuutta.

Osallistuminen ja vaikuttaminen on usein luontevinta erilaisissa tapahtumissa ja kampanjoissa. On tärkeää rakentaa myös pysyvämpiä yhteistyömuotoja ja vuorovaikutuksen kanavia, jotta aina uudet vuosiluokat

pääsevät sujuvasti osallisiksi oman paikallisyhteisön asioista käytävään keskusteluun.

Osallisuuden ketjut

Osallisuuden ketjut pitää tietoisesti luoda ja niitä pitää myös seurata. Oppilaat on syytä valtuuttaa ottamaan uusia oppilaita mukaan osallisuuden käytäntöihin.

Vanhoissa kouluissa osallisuuden rakenteet voivat olla valmiina, mutta uusissa tai yhdistetyissä koulussa rakenteet ja tarinat pitää tietoisesti luoda.

Koulun nivelvaiheissa on todella tärkeää huolehtia, ettei osallisuuden ketju katkea. On syytä sopia, miten osallisuuden jatkuvuus sovitaan seuraavalle asteelle siirryttäessä. On ehkä mahdollista huolehtia osallisuuden eväitä mukaan oppilaalle, joka muuttaa paikkakunnalta.

Lähteet

Tammi, T. 2017. Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 2. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.



YLÄKOULUSSA KURKOTETAAN KOULUN ULKOPUOLELLE

Mitä on osallisuuskyyky? Opetushallituksen järjestämässä seminaarissa esitimme itsellemme¹⁰ tämän kysymyksen ja lähdimme hahmottelemaan käsitteelle kehystä, jonka ymmärsimme olevan yhteydessä motivaatioon ja asenteisiin olla ylipäätään kiinnostunut yhteiskunnallisista teemoista. Pohjan osallisuuskyykyille muodostavat eurooppalaisissa demokratiakompetensseissa (Council of Europe 2016) määritellyt arvot, kuten oikeudenmukaisuus, reiluus ja tasa-arvo. Perusopetuksen tehtävänä on tasoittaa lapsen kasvuympäristöön liittyviä eroja siinä, millaisia malleja hänellä on toimimisesta kansalaisena ja erityisesti aktiivisena kansalaisena. Perusopetuksen aikana lapselle ja nuorelle tarjoutuu useita mahdollisuuksia kokeilla aktiivisena kansalaisena ja aktiivisena oppilaana toimimista.

Ryhmämme kehittämä 'osallisuuskyyky'-käsite muodostuu minäpystyvyydestä, uteliaisuudesta, luovuudesta ja sinnikkyydestä. Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys tarkoittaa yksilön käsitystä kyvyistään. Eurooppalaisissa demokratiakompetensseissa (Council of Europe 2016) yhtenä osa-alueena on kansalaisasenne, joka minäpystyvyyteen liitettynä tarkoittaa yksilön käsitystä siitä, miten kyvykäs olen toimimaan yhteisössäni aktiivisena ja vaikuttavana. Toisena piirteenä hahmotelimme uteliaisuutta. Halutessaan vaikuttaa ja osallistua yhteisön tai yhteiskunnan toimintaan, on yksilöllä oltava mielenkiintoa yhteisön yhteisiin asioihin, tehtyihin päätöksiin ja niiden vaikutuksiin sekä arvoihin näiden päätösten taustalla. Kolmantena nostamme esiin luovuuden, sillä ilman joustavaa ajattelua on uusia, rakentavia näkemyksiä vaikea synnyttää. Luovuutta ajattelimme enemmän jokapäiväisenä luovuutena, jossa tärkeimpinä piirteinä ovat omaperäisyys ja tarkoituksenmukaisuus erotettuna taiteellisesta

⁹ Lilja Kaijaluoto, erityisopettaja, Latokartanon peruskoulu, Helsinki.

Tiina Karhuvirta, erityisasiantuntija (osallisuus- ja demokratiakasvatus), Kehittämiskeskus Opinkirjo.

¹⁰ Ryhmään kuului kirjoittajien lisäksi Jari Ikola, Tampere; Karoliina Inha, Opetushallitus; Mikael Lehtonen, Suomen lukiolaisten liitto; Vesa Raasumaa, Lappeenranta; Kirsi Uusitalo, Allianssi ja Niklas Wilhelmsson, Oikeusministeriö.

luovuudesta (Kesler 2015). Ilman sinnikkyyttä yhteiskunnalliset muutokset jäisivät toteutumatta näiden vaatiman pitkän suunnittelu-, päätös- ja toteutusjänteen takia. Osallisuuden kokemukselle luo pohjan rakentava ja kunnioittava vuorovaikutus eli se, miten olemme ihmisiä ihmisille.

Osallisuus ja vaikuttaminen – sosiaalisesta osallisuudesta yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen

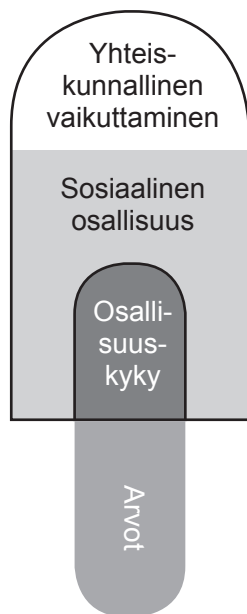
Yläkoulun merkitys osallisuuden toimintamallien kehittäjänä ja toteuttajana on korvaamaton. Lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten yhteiskuntaopin sisällöt ja tuntimäärät eroavat huomattavasti toisistaan, joten on tärkeää, että jokainen nuori kokee jo peruskoulussa kuuluvansa kouluyhteisöön ja pystyvänsä vaikuttamaan omaan arkeensa sekä lähiympäristöönsä.

Paljon käytetty lasten ja nuorten maailmaan soveltuva näkemys osallisuudesta kiteytyy kahteen ulottuvuuteen (Kiilakoski ja Gretschesel 2012). Toinen on osallisuuden yhteisöllinen eli sosiaalinen ulottuvuus. Tämä toteutuu esimerkiksi, kun oppilaat osallistuvat yhteisönsä myönteisen ilmapiirin kehittämiseen tempauksin, juhlin ja muiden oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lisäämiseen tähtäävien toimintamallien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Toinen ulottuvuus on poliittinen, mikä tarkoittaa osallisuutta yhteisön päätöksentekoon. Päätöksentekoon osallistumista voidaan arvioida syvyyden osalta eli mihin kaikkiin asioihin voidaan osallistua ja laveuden suhteen eli ketkä kaikki yhteisöstä pääsevät osallistumaan päätöksiin (Ahonen 2005; Tujula 2017).

Viimeistään yläkoulussa oppilaiden on päästävä vaikuttamaan myös koulun ulkopuolelle. Näiden mahdollisuuksien luominen ja tietoinen rakentaminen on vahvistettu suomalaisessa lainsäädännössä useassa eri kohdassa. Esimerkiksi Kuntalaki (410/2015) velvoittaa kuntia kuulemaan kuntalaisia eri tavoin ja perustamaan nuorisovaltuuston. Nuorisolaki (1285/2016) puolestaan edellyttää kuulemaan lapsia ja nuoria heitä koskevissa asioissa. Kirjastolaki (1492/2016) edellyttää kirjastoa edistämään asukkaiden osallisuutta. Perusopetuslaki (628/1998) vahvistaa oppilaiden mahdollisuuden vaikuttaa koulussa varsin laajasti. Oppilaiden osallisuus on yhtenä läpileikkaavana periaatteena Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) ja yksi laaja-alaisista taidoista keskittyy erityisesti kansalaisvalmiuksiin, yhteisölliseen työskentelyyn koulussa ja koulun ulkopuolella sekä tarkastelemaan yhteisön ja yhteiskunnan toimintatapoja ja -rakenteita moni-

puolisesti perusopetuksen arvopohjan mukaisesti.

Edellä kuvatut käsitteet ja ulottuvuudet tiivistyivät ryhmämme käsittelyssä Kingis-muotoiseksi jäätelöpuikoksi. Tikkuna toimivat demokratiakompetensseissa luetellut arvot, suklaasydän muodostuu osallisuuskyvystä, ja niiden päälle rakentuvat sosiaalinen osallisuus sekä yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Entäpä suklaakuori? Se voisi olla vaikaka yhdessä nuorten kanssa sovitut säännöt ja toimintatavat, jotka raamittavat kaikkea toimintaa.



Kuvio 1. Osallisuuden kerrokset yläkoulussa.

Mitä asialle tehdään kouluissa?

Koska osallisuus ja sen edistäminen ovat varsin voimakkaasti läsnä opetus suunnitelmissa, ovat opettajat jo kehittäneet erinomaisia malleja ja rakenteita osallisuuden edistämiseksi. Useimmiten osallisuusryhmät toimivat tietyn teeman ympärillä, kuten ympäristöagentit, tukioppilaat, vertaissovit-

telu tai ruokaraati. Tunnetuin ja laajimmin käytössä oleva osallistumiskanava lienee oppilaskuntatoiminta, joka on sinänsä kelpo äänitorvi. Valitettavan usein osallisuusryhmissä pyörii kuitenkin pieni piiri oppilaita, joilla on jo valmiiksi vahva osallisuuden kokemus ja muutenkin elämässä perusasiat kunnossa. Kouluyhteisössä voisi pohtia yhdessä oppilaiden kanssa, miten näihin ryhmiin saadaan eri lähtökohdista lähteviä lapsia ja nuoria. Oppilaskunnan hallituksissa on toisinaan kokeiltu avoimia kokouksia, joihin voi osallistua koulun kaikki oppilaat niin halutessaan. Yksi ratkaisu voisi olla myös kohdennettu vertaisohjaajatoiminta, jossa syrjäytymisvaarassa olevat tai muuten erilaisten haasteiden kanssa painiskelevat nuoret pääsevät autamaan pienempiä oppilaita. Vertaisohjaajana toimimisesta saadut onnistumiskokemukset ja positiivinen palaute vahvistavat sekä osallisuuskyyä että sosiaalista osallisuutta ja kouluyhteisöön kiinnittymistä.

Aito osallisuus läpäisee koulun arjen ja ulottuu myös koulurakennuksen ulkopuolelle, lähiympäristöön ja yhteiskuntaan. Vaikka osallisuus on tällä hetkellä koulumaailman kuumimpia trendejä, tie aitoon, vaikuttavaan osallisuuteen näyttää kuitenkin kuoppaiselta. Tällä hetkellä tilanne on usein se, että koulun aikuiset määrittävät arkisen osallisuuden rajat, jolloin osallisuus nähdään helposti vaikutusmahdollisuuksina siihen, minkä väriset verhot luokkaan valitaan, ja pelataanko oppilaat-opettajat-ottelussa jalka- vai pesäpalloa. Kun osallisuuden kärki osuu tällaiseen näennäisvaikuttamiseen, koulun arki ja oppiminen jäävät liian usein oppilaiden vaikutusmahdollisuuden ulottumattomiin. Tämän hetken ja tulevaisuuden haaste on löytää kanavat ja tavat, joilla jokainen kouluyhteisön jäsen saadaan mukaan vaikuttamaan omaan arkeensa ja oppimiseensa.

Koulun aikuisilta vaaditaan herkkyyttä kuunnella oppilaiden aloitteita ja luoda väyliä niiden esilletuomiseen ja edistämiseen. Aloitteet saattavat olla yllättäviä ja aikuisen näkökulmasta hankalasti toteutettavissa, mutta esimerkiksi mielekäs välituntitoiminta tai mahdollisuus osallistua harrastuksiin koulupäivän päätteeksi saattavat mahdollistaa nuorelle kaveripiirin löytämisen ja edistää kouluyhteisöön kiinnittymistä. Erityisen vaikeaa voi olla oppilaiden päästäminen opettajan omimmalle tontille, opetuksen suunnitteluun. Ensimmäinen askel voisikin olla esimerkiksi antaa oppilaiden äänestää tunneilla käytettävistä opiskelutavoista tai kuunnella oppilaiden mielipiteitä kurssilla käytettävien arviointimenetelmien valinnassa.

Konkreettiset ideat: Vaikuttamista oikeasti vai vaikuttamisen harjoittelua?

Oppilaiden aitoja ja todellisia osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia tarjoutuu myös oman kouluuyhteisön ulkopuolella. Kunnan omat vaikuttamisjärjestelmät, koulutoimen järjestämät kouluja yhdistävät tapahtumat, kuntien välinen alueellinen yhteistyö tai valtakunnalliset tapahtumat ovat paikkoja, joissa koulun oppilaat pääsevät vaikuttamaan ja harjaantumaan vaikuttamiseen liittyvissä taidoissa.

Vaikuttamista ja osallistumista voi harjoitella myös koulun omassa lähiympäristössä. Joissakin kouluissa on esimerkiksi käyty lukemassa lehtiä alueen palvelukeskuksen vanhuksille tai tehty käsityötunneilla leluja löytöeläintalon kissoille. Millaista osallistumista ja aktiivisena kansalaisena toimista voisi edistää yhdessä lähikirjaston kanssa? Millaisia mahdollisuuksia kunta tarjoaa nuorten osallistumiseen kunnalliseen päätöksentekoon? Voiko koulu olla aktiivinen, kun kunnassa kehitetään lapsille ja nuorille erilaisia kuulemismenetelmiä? Miten kunnan nuorisovaltuuston ja koulun yhteistyö hoidetaan? Osallisuutta voi edistää myös seuraamalla lähiympäristön ja kunnan tapahtumia mediasta. Voisiko kouluun perustaa vaikuttajatiimin, joka seuraa, mitä lähiyhteisössä ja kunnassa tapahtuu ja viestii siitä muille nuorille? Millaisia mahdollisuuksia sosiaalinen media, bloggaaminen, vloggaaminen ja muut nuorten suosimat somekanavat tarjoavat oppimiseen, vaikuttamiseen ja osallistumiseen? Voisiko osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteuttaa vaikuttamisprojektin, joka kohdistuu oppilaille merkitykselliseen asiaan? Joskus se voi liittyä liikenneturvallisuuteen, harrastusmahdollisuuksiin tai kesätyön mahdollistamiseen useille nuorille kunnan erilaisin toimin. Osallisuuden ja vaikuttamisen paikkoja löytyy toivon mukaan myös nuorten harrastuksista, vapaa-ajantoiminnassa tai seurakuntien toiminnassa.

Kouluissa olisikin syytä pohtia, miten oppiminen ja opetussuunnitelman sisällöt saataisiin kytkettyä ”oikeisiin”, koulun ulkopuolisiin asioihin, ja vaikuttaminen olisi todellista vaikuttamista eikä vain vaikuttamisen leikkimistä. Haluammekin haastaa koulut miettimään vaikuttamista ja osallisuutta osana oppilaan koulupäivää ja lukujärjestystä, joko oppituntien aikana tai erillisinä, monialaisina kokonaisuuksina.

Mitä tapahtuisi, jos yläkoulussa olisi tunti vaikuttamista viikossa?

Kirjallisuutta

Ahonen, S. (2005) Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa Ojanperä, T. (toim.). Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Helsinki: Helsingin yliopisto, Viikin normaalikoulu, s. 15-30. Viikin normaalikoulun julkaisuja nro 2.

Bandura, A. (1997) Self-efficacy. The exercise of control. W.H. Freeman and Company.

Council of Europe (2016) Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Suomennettuna Demokraattisen kansalaisuuden kompetenssit. Euroopan neuvosto 2016.

Kesler, M. (2015) Ideasta ratkaisuun 2. Virikkeitä luovaan ongelmanratkaisuun opetuksessa. Kehittämiskeskus Opinkirjo.

Kiilakoski, T. ja Gretscher, A. (2012) Muistiinpanoja Demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla? Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 57.

Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

Tujula, M. (2017) ”Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. Kasvatus & Aika, 11(4). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68765> (24.9.2018).

SUOMI KUNTOON OPISKELIJOIDEN VOIMIN

Lukion kaikille yhteinen yhteiskuntaopin kurssi (YH01 Suomalainen yhteiskunta) tarjoaa mainiot edellytykset ajankohtaisten ilmiöiden tutkimiseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Valitettavasti yhteiskuntaopin opetus on ollut perinteisesti organisaatiolaatikoita ja prosessikuvaus- ja tavoitteena pitäisi olla vaikuttaminen kansalaisyhteiskunnassa. Yritykset luoda osallistavaa yhteiskuntaopin opetusta kaatuvat usein siihen, että koulua pidetään teoreettisen oppimisen ja opiskelun paikkana. Koulu siis vahvistaa ja tuottaa yhteiskunnasta kuvan järjestelmänä, joka on jo valmis, eikä sitä ole mitään syytä muuttaa.

Vaikka yhteiskuntaopin pedagogiikassa on tapahtunut muutosta viimeisten parin vuosikymmenen aikana, on opetustradition muuttaminen lukiossa ollut hidasta. Tutkimukset tukevat tätä näkemystä, sillä suomalaisilla nuorilla on hyvin hallussa oppiaineen sisällöt, mutta taidot ja siihen liittyvä ymmärrys ovat monelta opiskelijalta hukassa. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen ja osallisuuden vahvistaminen lukion toimintakulttuurissa vaativat luonnollisesti tietoa, mutta myös taitoja toimia kansalaisyhteiskunnassa, mikä vaatii oppilaskeskeisten työtapojen käyttöä niin, että opiskelijat haastetaan ottamaan kantaa yhteiskunnallisiin ilmiöihin.

Haastepohjaista yhteiskuntaopin opiskelua

”Suomi kuntoon” on projekti, joka toteutetaan kaikille yhteisellä ”Suomalainen yhteiskunta” -kursilla Olarin lukiossa Espoossa. Projekti perustuu haastepohjaiseen oppimiseen (Challenge Based Learning), jossa ratkaistaan todelliseen elämään liittyviä yhteiskunnallisia ongelmia. Tavoitteena on, että valitut haasteet nousisivat opiskelijoiden omista intresseistä ja olisivat heidän arkeaan lähellä. Kun näitä konkreettisia haasteita lähestytään opiskelijoiden omin voimin ja yhteisöllisiä työtapoja käyttäen, voidaan samalla vahvistaa myös itsensä johtamisen toimintakulttuuria lukiossa.

Projekti aloitetaan kurssin ensimmäisellä oppitunnilla yhteistoiminnallisella aivoriihellä, jossa opiskelijat pyrkivät löytämään mahdollisimman monta asiaa, jotka tekevät Suomesta parhaan maan maailmassa. Taustaa

¹¹ Sari Halavaara, historian ja yhteiskuntaopin lehtori, Olarin lukio, Espoo.
Juha-Pekka Lehtonen, historian ja yhteiskuntaopin lehtori, Olarin lukio, Espoo.

tähän antavat niin vanha Newsweekin julkaisu vuodelta 2010 kuin viimeimpänä YK:n onnellisuusraportti vuodelta 2018, jossa Suomi pitää kärkipaikkaa maailman onnellisimpana maana. Opiskelijat löytävät suomalaisen yhteiskunnan hyvät puolet helposti vertaamalla Suomea muuhun maailmaan.

Aivoriihi jatkuu etsimällä suomalaisen yhteiskunnan negatiivisia puolia. Heikkouksien ja uhkien kartoittaminen on osoittautunut vaativaksi harjoitukseksi, koska se edellyttää opiskelijalta syventymistä uutisiin ja ajankoh-taisiin asioihin. Uutisvustojen kautta opiskelijat saavat virikkeitä ja löytävät oman kiinnostuksen mukaan tutkittavan aiheen.

Projekti toteutetaan yhteistoiminnallisesti neljän hengen tiimeissä, jotka ovat muodostuneet aivoriihiyöskentelyn aikana. Tavoitteena on luoda ryhmiä, joka toimivat dynaamisesti. Perinteisessä ryhmätyössä käy usein niin, että jäsenet tekevät vain oman osansa työstä. Dynaamisissa ryhmissä jaetaan osaamista ja jokainen osallistuu työn kaikkiin vaiheisiin. Osallisuus työnteossa kasvaa, mutta se edellyttää yhteisvastuuta, luottamusta ja kommunikaatiota. Ensimmäisenä työnään ryhmän jäsenet usein perustavat oman someryhmän sekä jakavat tiedostoja, sillä kaikkea ei ehditä tehdä oppituntien puitteissa valmiiksi.

Tiimit toimivat itseohjautuvasti, mutta opiskelijat eivät jää oman onnensa nojaan. Opettajan rooli on olla fasilitaattori, joka auttaa ongelman hahmottamisessa silloin kun projekti ei etene. Ryhmät tekevät aluksi työtään oppitunneilla, jolloin opettaja voi havainnoida ryhmien toimintaa. Hän voi tällöin auttaa ryhmää pääsemään alkuun sekä omaksumaan hyvän työskentelytavan.

Ryhmien ensimmäinen tuotos on muutaman minuutin kestävä video. Siinä kuvataan ongelma ja siihen liittyvät keskeiset yhteiskunnalliset kysymykset. Video luo ison kuvan ilmiöstä. Se on kanta-aottava ja sillä pyritään vakuuttamaan muut kurssin ryhmät siitä, että kyseessä on todellakin merkittävä yhteiskunnallinen ongelma.

Videon teko kytkee yhteen keskeiset digikansalaisen taidot. Opiskelijat etsivät ja arvioivat kriittisesti mediavirrasta löytyvää uutisointia ja kirjoittelua. Lisäksi tiimit valitsevat itselleen parhaimmat sovellukset, joilla digitaalista sisällöntuotantoa luodaan. Media- ja teknologiataidot liittyvät luontevasti yhteen, kun niitä opitaan käytännön toiminnan kautta. Kyse ei ole enää erityisestä e-oppimisesta vaan pelkistetystä oppimisesta.

Tiedostava kansalainen tutkijana

Kun ongelma on hahmotettu, lähestytään sitä seuraavaksi analyttisemmin ja ratkaisukeskeisesti. Jos aihe on alunperin ollut laaja, se pitää saada rajattua määrittelemällä tarkka tulokulma tutkittavaan aiheeseen. Sen jälkeen voi esittää tutkimusta ohjaavat kysymykset kuten: mistä ongelma johtuu, millaisia seurauksia ilmiöstä on yhteiskunnalle ja yksilöille?

Käytännössä kaikkiin ongelmiin on jo esitetty ratkaisuja, joten opiskelijoiden työnä on selvittää, mitä asialle on jo yritetty tehdä ja millaisia ratkaisumalleja on aikaisemmin ehdotettu. Opiskelijoita kannustetaan arvioimaan niitä kriittisesti ja luomaan oma näkemys ristiriitaisista ja arvosidonnaisista ratkaisumalleista. Tämä työvaihe tutustuttaa opiskelijat puolueiden, kansalaisjärjestöjen ja painostusryhmien kantoihin ja toimintaan.

Kyselytutkimukset ovat keskeinen osa yhteiskunnallisessa tutkimuksessa. Opiskelijat toteuttavat projektin aikana myös oman kyselytutkimuksen, joka liittyy käsiteltävään aiheeseen. Kyselyt toteutetaan useimmiten Google Formsin avulla ja sen levittämisessä opiskelijat hyödyntävät oppilaskunnan luomia Whatsapp -ryhmiä. Keskeisintä tässä harjoituksessa on, että opiskelijat oppivat suunnittelemaan kyselylomakkeita ja analysoimaan kvantitatiivisesta aineistosta tekemiään graafeja. Näin saatua tietoa on myös kiinnostavaa vertailla vastaaviin valtakunnallisiin tuloksiin.

Lopuksi tiimit laativat vaikuttamissuunnitelman. Siinä on olennaista selvittää, kuka tai ketkä ovat viime kädessä vastuussa ongelman ratkaisemisesta. Siihen, millä yhteiskunnallisen päätöksenteon tasolla ongelmasta päätetään ja siihen, mitä keinoja ongelman ratkaisemiseksi voidaan käyttää, vaaditaan tietoa yhteiskunnan toiminnasta. Nämä tiedot ja sisällöt ovat yhteiskuntaopin kurssin ydintä. Tätäkin tärkeämpää on opiskelijoiden omat rohkeat avaukset.

Lopputulokset ja niiden arviointi

Lopuksi tiimit esittelevät työnsä tulokset toisilleen. Esityksessä sähköiset esitystyökalut eivät ole keskeisessä roolissa, vaan keskiössä on tiimin asian tuntevuus ja kyky viestiä tuloksensa yleisölle. Tiimin tulokset joutuvatkin koko ryhmän arvioivan katseen kohteeksi. Vertaisarviointi on keskeisessä roolissa, kun työn tuloksia esitellään. Parhaat esitykset herättävät innostuneen keskustelun ja tiimit pystyvät tuomaan esiin tietojaan, jotka varsinaisessa esityksessä eivät mahdollisesti tulleet esiin.

Suomi kuntoon -tapaisen projektin arvioiminen vaatii opettajalta uutta lähestymistapaa. Helpointa on arvioida tiimin lopputulosta eli kuinka syvälle tiimi on päässyt pohtiessaan ongelmaa ja sen ratkaisua. Lisäksi voidaan arvioida videon vaikuttavuutta ja tiimin oman kyselytutkimuksen kysymysten validiutta.

Vaikeinta on arvioida työprosessia. Opettajan rooli on tärkeä projektin alussa kun opitaan oikeita työtapoja. Itseohjautuva työskentely tapahtuu suurimmalta osin opettajan katseelta piilossa, vaikka opiskelijoilla on aina mahdollisuus pyytää apua. Tätä apua he käyttävät kuitenkin jopa liian vähän hyväkseen. Prosessin arviointi tapahtuu parhaiten itsearviointin kautta. Pohtiessaan omaa ja ryhmän toimintaa työnjaon ja ajankäytön suhteen opiskelijat oppivat projektinhallinnan taitoja.

Jatkossa on suunnitteilla, että tiimityöt esitellään arviointiviikolla kurssin arviointipäivänä seminaarina. Paikalla olisi myös politiikan ja kansalaisjärjestöjen edustajia antamassa oman panoksensa opiskelijatöiden kommentaattoreina.

Ajatuksia kansalaiskasvatuksen kehittämiseen

Opiskelijoilta tullut palaute haastepohjaisesta työskentelystä on ollut positiivista, mikä on kannustanut kehittämään projektia eteenpäin. Luokattoman lukion jaksotus ja kurssien rakenne ovat kuitenkin nousseet tuotekehittely esteiksi. Kurssityötä valmistellaan koko kurssin ajan ja intensiivinen työskentely kestää seitsemän viikkoa. Projektityöskentelyn tuloksena syntyy kuitenkin hyviä, toteuttamiskelpoisia ja innovatiivisia ideoita, joita pitäisi päästä soveltamaan myös käytännössä. Yksi ainoa lukion kurssi ei kuitenkaan tarjoa ajallisesti mahdollisuuksia suunnitelmien toteuttamiseen ja konkreettisiin demokratiakokeiluihin.

Yhteiskunnallisen opetuksen kenttä on laaja ja lukion kaikilla yhteisellä kurssilla on sisällöllisiä painotuksia, joita ei voi ohittaa. Lukion teemaopinnot, oppiaineiden välinen yhteistyö tai ilmiöviikko voisivat tarjota mahdollisuuksia Suomi kuntoon -projektin käytännön toteutukseen. Lukiolaisen näkökulmasta kaikki ylimääräinen koetaan usein rasitteena, joten toiminnan tulisi olla luonnollinen osa lukio-opintoja.

Kansalaisvaikuttaminen voisi olla myös kokonaan erillinen soveltava kurssi- tai opintokokonaisuus, jonka voisi toteuttaa myös työskentelemällä esimerkiksi viikon vapaaehtoistyössä jossain kansalaisjärjestössä tai yhteis-

työssä kolmannen sektorin toimijan kanssa. Tällaisia opintokokeiluja onkin jo joissain Suomen lukioissa järjestetty.

Kansalaisasenne ja yhteiskunnallinen osallisuuden tunne kehittyvät varmimmin käytännön toiminnassa saadun oman kokemuksen kautta. Arvoja ja asenteita opitaan sydämellä eikä teoriapohjaisen tietojen pänttäämisen avulla. Kansalaiseksi kasvaminen on sitä tärkeämpää, mitä enemmän demokratiaa haastetaan. Ongelmana ei ole enää vain nuorten äänes-tämättömyys vaan populismi ja vaihtoehtoiset totuudet sekä syrjäytymisen aiheuttama osattomuuden tunne. Osallisuuden ja vaikuttamisen kokemuk-sia ei tarvita ainoastaan uudessa lukiossa, vaan laajasti koko toisen asteen koulutuksessa.

Lähde- ja linkkiluettelo:

Challenge Based Learning - A Classroom Guide
https://images.apple.com/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf Viitattu 1.10.2018.

Pöhinää pönttöön aktiivisen kansalaisen työkalupakki,
Sisä-Savon kansalaisopiston hanke 2014-15
<https://peda.net/suonenjoki/kansalaisopisto/hankkeet/pph2>. Viitattu 8.10.2018.

Rytkölä, Tiina et al, Yhteiskunnalliset teemat - näkökulmia opettamiseen, Yks. kaks, toimimaan! - Työkaluja yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen - opettajan tukimateriaali, Kehittämiskeskus Opinkirjo 2015 https://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/materiaalit/yks_kaks_toimimaan_kirja.pdf Viitatu 6.10.2018.

Suutarinen, Sakari (toim.). 2005. Aktiiviseksi kansalaiseksi.
Kansalaisvaikuttamisen haaste. PS-kustannus: Jyväskylä.

Newsweek, The best countries in the world, 16.8.2010, <https://www.newsweek.com/best-countries-world-71817> Viitattu 6.10.2018.

Economist, Why is Finland so happy?, 26.3.2018, <https://www.economist.com/the-economist-explains/2018/03/26/why-is-finland-so-happy> Viitattu 6.10.2018.

Matti Rautiainen (toim.)

KOHTI PAREMPAA DEMOKRATIAA

Demokratia on aina liikkeessä. Se on elämäntapamme, jota meidän tulee vaalia ja kehittää yhdessä. Euroopan neuvosto määritteli vuonna 2016 demokratiakulttuurin 20 kompetenssia, jotka muodostavat perustan demokraattiselle elämäntavalle. Ne antavat mallin kehittää ja tutkia omaa toimintaamme sekä käsitystämme demokratiasta. Tässä kirjassa tarkastellaan suomalaisen kasvatuksen ja opetuksen demokratian tilaa ja kehittämistä suhteessa demokratiakulttuurin kompetensseihin. Kirjassa hahmotellaan suuntia, jotka vievät meitä kohti parempaa demokratiaa.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO