

Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen

Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen

Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan

(toim.)

Leena Kurki & Elina Nivala



Sähköinen julkaisu
ISBN 951-44-6836-8 (pdf)

Copyright ©2006 Tampere University Press ja tekijät

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto
puhelin (03) 3551 6055
fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Sivunvalmistus
Iris Puusti

Kansi
Iris Puusti

ISBN 951-44-6682-9 (nid.)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2006

Motto:

”Historiassa lähes kaikki toistuu uudella tavalla ja seuraavalla tasolla. Toistuminen on varmaa myös kansalaisuudessa. Eri aikoina eri käsitteet nousevat ja laskevat – syystä tai toisesta. Toistaiseksi vallitsee kuitenkin vähän epävarma odotustila”.

(Mare Leino artikkelissaan tässä kirjassa)

Sisällys

Leena Kurki & Elina Nivala

Johdanto	11
Sosiaalipedagogiikasta ja kansalaisuudesta	11
Kansalaisuuden kehityskaaresta	15
Kohti kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaa	21

Elina Nivala

Kunnon kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena	25
Ihminen ja kansalainen	25
Kansalaisuus poliittisen yhteisön jäsenyytenä	29
Kansalaisen yhteisöjä	29
<i>Kaupunki</i>	33
<i>Valtio</i>	36
<i>Ihmiskunta</i>	43
<i>Yhteiskunta</i>	46
Poliittisen yhteisön jäsenyyteen valmistaminen	52
<i>Sosialisaatio ja kansalaiskasvatus</i>	53
<i>Sosialisaation luonteen ja kansalaiskasvatuksen tavoitteiden historiaa</i>	62
Kunnon kansalaisen kasvatus	72
Kasvatuksen tavoitteena hyveellinen ja siveellinen kansalainen	73
<i>Aristoteles: valmistaminen hyvään elämään</i>	74
<i>Locke: valmistaminen yksilölliseen menestykseen ja hyvään maineeseen</i>	76
<i>Rousseau: valmistaminen yleiseen hyvään</i>	79
<i>Snellman: valmistaminen isänmaallisuuteen</i>	81
Kasvatuksen tavoitteena aktiivinen kansalainen	84
<i>Valmistaminen osallistumiseen</i>	85
<i>Valmistaminen maailmankansalaisuuteen</i>	87
<i>Valmistaminen uusiin velvollisuuksiin ja vastuullisuuteen</i>	88
Kansalaiskasvatus Suomen nykykoulussa	90
Kansalaisten valmistamisen tavoitteet opetussuunnitelmissa	91
<i>Yleiset tavoitteet</i>	92
<i>Historia ja yhteiskuntaoppi</i>	93

Kansalaisen mallit opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa	94
<i>Oppikirjojen kansalaiskuva</i>	94
<i>Opetusmenetelmien kasvattavat vaikutukset ja mahdollisuudet</i>	95
<i>Koulun toimintakulttuuri kansalaisuuteen valmistajana</i>	97
Tulevaisuuden kansalainen?	100
<i>Lähteet</i>	103

Leena Kurki

Kansalainen persoonana yhteisössään	115
Lähtökohtia	115
Sosiaalipedagogiikasta	115
Sosiaalisesta pääomasta	119
Luottamuksesta	124
Identiteetistä	126
Persoonana kansalaisena	131
Sosiaalinen ja poliittinen pedagogiikka	131
Persoonana ja yhteisö kansalaisuuden peruskäsitteinä	134
Persoonan ja kansalaisen antropologia	140
Kansalaisuuteen tukeminen	146
Käsitys kulttuurista	146
Sosiokulttuurinen innostaminen	150
Kasvu vapauteen	158
Kansalaisuuteen kasvamisen mahdollisuudet	167
Kansalaisyhteiskunnan dilemma	167
Perhe ja varhaiskasvatus	170
Nuoriso- ja koulukasvatus	173
<i>Sosiokulttuurinen innostaminen koulukuraattorin työssä</i>	177
<i>Sosiokulttuurinen innostaminen kansalaisuuteen kasvun menetelmänä</i>	179
Elämä itse kasvattajana: marginalisoitu toiseus ja kolmannen ikäkauden kansalaisuus	180
Askelmerkki eteenpäin	186
<i>Lähteet</i>	187

Mare Leino

**Koulun kautta kansalaiseksi – kollektivismiin
ja individualismin ristiriita** **193**

Emotionaalis-käsitteellistä johdattelua	193
Viron yhteiskunta ennen ja nyt	197
Arvot ja normit	198
Menneisyydestä nykypäivään	199
Uusi ongelmallinen aika	202
Hyvinvointiyhteiskunta ja hyvä olo	205
Koulun kautta kansalaiseksi	212
Millaista identiteettiä koulu kehittää?	220
<i>Ristiriitainen koulu – erilaiset identiteetit?</i>	222
Individualismi vai kollektivismi?	224
Puhua vai pysyä hiljaa?	232
Kansalaisuuden sosiaalipedagogiikan mahdollisuuksia koulussa	235
Kansalaisuus, mitä se on arjessa?	242
<i>Lähteet</i>	247

Kirjoittajat	251
<i>KT, dosentti</i> Leena Kurki	
<i>PH.D., dosentti</i> Mare Leino	
<i>YTM</i> Elina Nivala	

Leena Kurki & Elina Nivala

Johdanto

Kansalaisuuspohtintaa käydään Suomessa tällä hetkellä monella rintamalla, ja kansalaisuus-käsitteistöä käytetään jatkuvasti yhteiskunnallisessa ja varsinkin poliittisessa keskustelussa. Uudet käytöön omaksutut kansalais-alkuiset yhdyssanat kertovat omalla tavallaan jotain yhteiskunnan ajankohtaisista ilmiöistä. Suomalaiseen sanavarastoon ovat perinteisesti kuuluneet ainakin kansalaisjärjestöt ja kansalaisliikkeet, uudempia tulokkaita ovat kansalaisvaikuttaminen, kansalaisosallistuminen ja kansalaisaktiivisuus. Viime vuosikymmenellä lisääntyi keskustelu kansalaisyhteiskunnasta, ja kansainvälisten yhden asian kansalaisliikkeiden myötä on myös meille vakiintunut kansalaisaktivismiksi nimitetty toimintatapa, johon kuuluu kansalaistottelemattomuuden ulottuvuus. Näillä kansalais-sanoilla ilmaistaan ihmisten toimintaa yhteiskunnassa ja valtion jäsenenä.

Tämän kirjan kautta haluamme tuoda mukaan keskusteluun oman sosiaalipedagogisen käsityksemme kansalaisuudesta. Tavoitteena on antaa lukijalle mahdollisuus pohtia kansalaisuutta suhteessa ihmisyhteen: millaista olisi kansalaisuus, joka edistäisi yhteiskunnan oikeudenmukaisuutta ja inhimillisyyttä. Erityisesti haluamme auttaa lukijaa pohtimaan, miten tällaiseen kansalaisuuteen kasvua on mahdollista tukea.

Sosiaalipedagogiikasta ja kansalaisuudesta

Sosiaalipedagogiikka on yhteiskuntatieteisiin laajasti perustuva kasvatuksellinen oppiala, joka yhdistää pedagogisen ja sosiaalisen.

Sillä on runsaan sadan vuoden pituisen itsenäisen historiansa aikana ollut monia määritelmiä. Nykyisissä määrittelyissä sosiaalipedagogiikka nähdään yleensä kaksinapaisena. Ensiksikin sillä on yleinen tehtävä: se on sellaista sosiaalista kasvatusta, joka auttaa ihmistä kasvamaan yhteiskuntaan ja yhteiselämään toisten ihmisten kanssa. Toisaalta sen erityistehtävänä on syrjäytyneinä ja onnettomina elävien ihmisten kasvatuksellinen tukeminen arkipäivässään niin, että he askel askeleelta kykenisivät kehittämään sekä omaa että yhteisönsä elämää yhä inhimillisemmäksi ja täydemmäksi.

Sosiaalipedagogiikan tiedeluonne on hyvin avoin ja dynaaminen ja osin siksi myös sen määrittelyt elävät vastatessaan ajan muutoksiin. Aikaisemmin oppiala nähtiin lähinnä muodollisen koulutuksen ulkopuolisena kasvatustyönä, mutta nyt asia ei ole enää niin. Formaalia ja non-formaalia kasvatustyötä ei ole mahdollista tarkastella erillisinä, vaan ne limittyvät toisiinsa. Koulut joutuvat avautumaan yhä enemmän non-formaalille sosiaaliselle kasvatukselle, jonka piirissä puolestaan joudutaan ottamaan huomioon myös koulutuksellisia tavoitteita. Formaali kasvatustyö, opetus ja koulutus, ei onnistu ilman voimakasta sosiaalista panosta eikä sosiaalinen työ ilman pedagogista toisen ihmisen kohtaamisen dialogia. Aikaisemmin sosiaalipedagogiikan kiinnostuksen keskiössä olivat lapset ja nuoret, mutta nyt toiminnan katsotaan kattavan ihmisen koko elämänkaaren. Oppiala keskustelee hyvin mielellään muiden tieteiden kanssa, ja erityisen kiinteää vuoropuhelua se käy maailmalla aikuis- ja erityiskasvatuksen kanssa. Vuoropuhelu näyttää vain laajenevan, ja kirjassa pohditaan näitä sosiaalipedagogiikan määrittelyn uusia suuntia.

Suomessa sosiaalipedagogiikka on vielä niin uusi oppiala, että sen määrittely on kesken. Ensimmäinen suomenkielinen oppikirja ilmestyi vuonna 1997 (Hämäläinen & Kurki). Täällä, niin kuin myös Ruotsissa ja ammattikorkeakouluissa Saksassa, sosiaalipedagogiikkaa opiskellaan toistaiseksi vain sosiaalityön yhteydessä. Siitä seuraa, että oppialan toinen määritelmä eli hädänalaisten ja syrjäytyneiden ihmisten tukeminen painottuu hivenen sen yleistä tehtävää enemmän. Yliopistollisena oppiaineena sosiaalipedagogiikka on sen ”suurissa” maissa, Saksassa ja Espanjassa, kasvatustieteen yhteydessä, ja silloin myös yleisen sosiaalisen kasvatuksen määritelmä on vahvoilla. Lisäksi sosiaalipedagogiikka on monissa maissa nähty erityisen hedelmällisenä nuorisotyön ja sen koulutuksen

perustieteenä. Näin on asianlaita osin myös Suomessa: Tampereen yliopistossa nuorisotyön koulutus ehti joitakin vuosia perustua sosiaalipedagogiikkaan, ja Mikkelin ammattikorkeakoulun ja Kuopion yliopiston yhteisessä nuorisokasvatuksen maisteriohjelmassa (2005–2006) pääaineena on ollut sosiaalipedagogiikka.

Toistaiseksi näyttää sosiaalipedagogiikkaan suhtautuminen olevan Suomessa varauksellista. Osin se johtunee siitä, että meillä pidetään vielä kiinni tarkkarajaisista tieteenalamäärittelyksistä. Sosiaalityön puolella ehkä torjutaan sosiaalipedagoginen ajattelu, koska ajatellaan, että työssä ei tarvita lainkaan pedagogista otetta, ja kasvatustieteessä taas saatetaan epäillä sosiaalipedagogiikkaa kaiken sosiaaliseen kasvatukseen liittyvän omimisesta. Nämä ovat valitettavia ennakkoluuloja ja väärinkäsityksiä. Moderni sosiaalipedagoginen keskustelu liittyy maailmalla jo varsin yleisesti vallitsevaan avoimeen tieteiden väliseen vuoropuheluun. Monissa maissa ja monilla tieteenaloilla on ymmärretty, että emme enää voi tukeutua tarkkarajaisiin tieteenalamäärittelmiin ja ripustautua kapeisiin sosiaalityön tai varhais-, nuoriso- ja aikuiskasvatuksen käsitteisiin. Samalla on ymmärretty se, että monimuotoisessa yhteiskunnassa ei enää selvitä hakemalla ja puolustamalla reviierejä vaan purkamalla niitä. Tähän pyritään muun muassa pitämällä useiden tieteenalojen yhteisiä tieteellisiä konferensseja, jotka rakentuvat niille yhteisten käsitteiden ympärille (esimerkiksi sosiaalisen osallistumisen, interventioiden ja innostamisen tieteiden- ja kansainvälinen kongressi Barcelonassa 2005). Tällaisissa kokoontumisissa eri tieteenalojen edustajat pohtivat yhdessä tärkeintä eli sitä, miten voimme aidosti kohdata ihmisen ja tukea häntä elämään yhteisössään ja yhteiskunnassaan.

Sosiaalipedagogiikka poikkeaa monista muista aloista siinä, että se on luonteeltaan normatiivinen oppiala. Toisin sanoen sen piirissä pyritään pohtimaan paitsi sitä, mikä ihminen yhteiskunnassaan on, niin myös sitä, miten on mahdollista päästä hyvään, inhimilliseen, oikeudenmukaiseen ja solidaariseen elämään. Siksi sosiaalipedagogiikassa pyritään muun muassa murtamaan individualismin ja kollektivismiin vastakkainasetteluja. Jokainen ihminen ymmärretään yhtä ainutlaatuisena ja arvokkaana persoonana, joka kuitenkin kasvaa täyteyteensä vasta yhteisössä yhteydessä toisiin yhtä ainutlaatuisiin persooniin. Yksilön ja yhteisön suhde on sosiaalipedagogiikan kiinnostuksen keskiössä, eikä myöskään yh-

teiskunnallista rakennekeskustelua unohdeta, vaan ihmisten suhdetta rakenteisiin tarkastellaan kriittisestä näkökulmasta. Kuten sosiologiaa pääaineenaan lukevat sosiaalipedagogiikan opiskelijat asian ovat ilmaisseet, sosiologia kuvaa yhteiskunnan rakenteita ja sosiaalipedagogiikka tuo niihin ihmiset, kansalaiset.

Kansalaisuuden tieteellinen tarkastelu on merkittävästi lisääntynyt viime vuosina, mutta sosiaalipedagogiikan kannalta ajan-kohtaisen kansalaisuustutkimuksen ja -keskustelun lähtökohdat ovat moninaisuudestaan huolimatta jossain määrin rajoittuneita. Yleisimmin kansalaisuutta on tarkasteltu juridisena, poliittisena, sosiologisena ja historiallisena ilmiönä, ja kasvavaa huomiota ovat saaneet myös siihen liittyvät pedagogiset kysymykset. Suomessa on tehty tutkimuksia muun muassa kansalaiskasvatuksen historiasta, yhteiskunnallisesta opetuksesta peruskoulussa, nuorten käsitteistä kansalaisuudesta ja kansalaistoiminnasta sekä kansalaisuuden monikulttuuristumisesta. Suurelta osin kansalaisuuden pedagoginen tarkastelu on kuitenkin liitetty yhteiskunnallisen vaikuttamisen kysymyksiin, aktiiviseen kansalaisuuteen varsin kapeana käsitteenä. Tämän kirjan tavoite on avata pedagogiseen kansalaisuuskeskusteluun laajempi näkökulma ja osoittaa, että täyteen kansalaisuuteen kasvu on kokonaisvaltaisesti persoonan kehittymiseen liittyvä prosessi.

Laaja-alainen ja syvälle ihmisyyden kysymyksiin menevä kasvatuksellinen kansalaisuuskeskustelu ei toki ole Suomessa uutta, vaan sillä on pitkä perinne. Vapaa sivistystyö ja siinä erityisesti monet sosiaaliset ja yhteiskunnalliset liikkeet ovat osa suomalaista, varsin sosiaalipedagogista kansalaistoimintaa. Nuorisoseuraliike, naisliike, raittiusliike, osuustoimintaliike, urheilutoiminta ja monet muut pyrkivät kukin omalla tavallaan osallistuvan kansalaisuuden kasvatukselliseen tukemiseen. Aikuiskasvatus jatkoi tieteellisillä foorumeilla samaa linjaa kunnes kapeutui joksikin aikaa lähes pelkäksi koulutuskeskusteluksi. Nyt siinä tosin on taas havaittavissa uusia, hyvään perinteeseen juurtuvia ja samalla raikaita avauksia.

1800-luvun loppupuolen kansalaistoiminnassa ei unohdettu yksilöä, persoonaa, vaan kasvatukselliseksi tavoitteeksi asetettiin kirjamme otsikon tapaan itekasvatuksen perustalta nouseva kehittyminen ”hyväksi ihmiseksi ja kunnan kansalaiseksi”. Ihmisen tuli herätä ja kasvaa täyteen elämään sekä ihmisenä ja kansa-

laisena että suhteessaan muihin ihmisiin. Usein ihanteena oli tolstoilainen lähimmäisenrakkauden ja veljeyden henki, ja kasvatuksen syvin sisältö oli toista ihmistä yhteisössään veljellisen rakkauden hengessä palvelevan persoonan syntyminen. Kansalaisuus siis kosketti koko persoonaa. Tämä suomalainen perinne on viime aikojen kansalaisuuskeskustelussa usein unohdettu: ei pohdita syvällisesti sitä, mitä kansalaisuus todella tarkoittaa. Tämän kirjan yksi tavoite on korjata osaltaan kyseistä puutetta.

Kansalaisuuden kehityskaaresta

Historiassa lähes kaikki toistuu uudella tavalla ja seuraavalla tasolla, niin kuin kirjamme motossa sanotaan. Kansalaisuutta voidaan pitää historiallisena ideana, joka on toistunut yhteiskunnasta toiseen. Se saanut ajan aatevirtausten ja todellisuuden olosuhteiden mukaan erilaisia muotoja, mutta sen ytimenä on jotain sellaista, mikä on säilynyt aikojen muuttuessa ja tullut uudelleen ja uudelleen esiin erityisesti yhteiskuntien murrosvaiheissa.

Kansalaisuus on ytimeltään yksilön jäsenyyttä poliittisessa yhteisössä. Jäsenyyden ehdot ja sisältö ovat vaihdelleet, samoin yhteisön määrittelyn tavat, ja myös poliittinen täytyy ymmärtää hyvin väljästi, pikemminkin julkisena toimintana kuin varsinaisesti politiikan harjoittamisena. Aina kansalaisuuden tarkastelun ja määrittelyn kohteena on kuitenkin ollut yksilön suhde yhteisöön. Kansalaisuuden historiallisten variaatioiden tunteminen auttaa saamaan paremmin kiinni myös säilyvästä ytimestä, kansalaisuuden ideasta. Historia pohjustaa siten sen tarkastelua, millaista kansalaisuus on tänään, ja sen pohdintaa, miten nykyisessä yhteiskunnallisessa murroksessa yksilön ja yhteisön suhde voisi kehittyä laadullisesti paremmaksi. Tässä pohdinnassa kansalaisuuden ja sosiaalipedagogiikan ideat kohtaavat.

Historiankirjoituksessa ensimmäinen yhteisö, jonka tarkasteluun kansalaisuus on tunnetusti liitetty, on antiikin Kreikan kaupunkivaltio. Erityisesti kansalaisuuden juurten katsotaan löytyvän Ateenasta, jossa kulttuurin kukoistuskaudella hallitusmuotona oli välitön demokratia. Kaikilla kansalaisilla oli oikeus osallistua hen-

kilökohtaisesti päätöksentekoon yhteisistä asioista, eli kansalaiset olivat perustavanlaatuisella tavalla tasavertaisia sekä yhteisön laki-en kohteina että niiden laatijoina. Kansalaisten yhteisön tosin muodosti hyvin rajoitettu osa kaupunkivaltion asukkaista, sillä naisten, lasten, muukalaisten ja orjien ei katsottu kuuluvan kansalaisten yhteisöön, ja tällainen merkittävän väestönosan sulkeminen kansalaisuuden ulkopuolelle on ollut sen tunnuspiirteenä aikojen saatossa toistuvasti. Kuitenkin kansalaisuuden luontaisena olemuksena pidetään tasa-arvoisuutta, sillä se on antiikin Ateenasta lähtien tarkoittanut yhteisön jäseniksi katsottujen keskinäistä tasa-arvoa, joka ylittää kaikki sosiaalisen eriarvoisuuden rakenteet.

Kaupunkivaltion suhteellisen pienestä koosta johtuen ateenalainen kansalaisten yhteisö oli varsin tiivis. Kansalaisuus todella tarkoitti osallistumista kaupunkivaltion asioiden hoitamiseen, sillä mitään kansalaisista riippumatonta valtiollista järjestelmää, virkamiehistöä tai byrokratiaa ei ollut olemassa. Yhteisön jäsenyys toteutui konkreettisesti kansalaisen arkipäivässä osallistumisena keskusteluihin, väittelyihin ja äänestyksiin. Tällainen tiivis osanotto ei tosin käytännössä kaikille kansalaisille ollut mahdollista, sillä Ateenan kaupunkivaltioon kuului myös ympäröivää maaseutua, jonka asukkaiden kansalaistoimintaa rajoittivat köyhyys, työnteke ja hankalat kulkuyhteydet. Antiikin Ateenan kansalaisuus oli joka tapauksessa hyvin yhteisöllistä, sillä kansalaiset saivat arvostuksensa ja vaikutusvaltansa nimenomaan suhteestaan yhteisöön. Kansalaisten elämää ohjaavana ihanteena oli yksilöllisten ja pyrkimysten alistaminen yhteisen hyvän käyttöön. Aristoteleen (384–322 eKr.) mukaan kaupunkivaltio kansalaisten yhteisönä oli ihmisten luonnollinen ja kehittynein yhteiselämän muoto.

Välitön yhteisöllinen kansalaisuus muuttui mahdottomaksi yhteisön koon kasvaessa. Antiikin Roomassa kansalaisten poliittinen vaikutusvalta oli käytännössä selvästi elitistisemmin sidottu sosiaaliseen asemaan. Ihanteena oli yhteisten asioiden hoitaminen julkisella areenalla siten, että ainakin osa kansasta voi osallistua siihen, mikä käytännössä tarkoitti ylhäistä syntyperää olevien suurmiesten kilpailua vallasta senaatissa ja korkeiden virkamiesten paikoista. Kaikille kansalaisille avoimilla kansankokouksilla ei enää ollut todellista vaikutusvaltaa, vaan tavallisten kansalaisten velvollisuudeksi katsottiin elää sovussa naapureidensa kanssa ja siten ylläpitää yhteiskunnan järjestystä. Kansalaisuus muuttui vähitellen

yhä selvemmin aktiivisesta yhteisön päätöksentekoon osallistumisesta muodolliseksi asemaksi, joka takasi haltijalleen juridista ja sotilaallista suojelua yksilönä. Kansalaisten yhteisön luonne muuttui konkreettisista vuorovaikutussuhteista abstraktiksi juridiseksi ideaksi. Kun Rooman valtakunta laajeni uusille alueille, tehtiin valloitetujen alueiden asukkaista vähitellen Rooman kansalaisia, kunnes kansalaisuus lopulta keisarin käskyllä myönnettiin käytännössä kaikille vapaille miehille etnisestä alkuperästä riippumatta. Muodollisesta Rooman kansalaisuudesta tuli lukuisia kansoja, eri uskonnollisia ryhmiä ja kulttuuriltaan poikkeavia väestönosia yhdistävä asema ”kuvitellussa kansalaisten yhteisössä”.

Seuraava yhteiskunnallinen murros, Rooman valtakunnan hajoaminen, oli niin raju, että kansalaisuuden idea hautautui vuosisadoiksi. Keskiajan alun Euroopassa yhteisöt rakentuivat valta- ja alistussuhteiden varaan: Feodaalijärjestelmässä aateliset ruhtinaat, läänin- ja kartanonherrat omistivat maan ja käyttivät alueillaan asuviin alamaisiinsa lähes rajatonta valtaa, ja lisäksi tällaisen alamaisten arkea määrittänyt kuuluminen perhe-, suku- ja kyläyhteisöön. Kansalaisuuden kannalta tarkasteltuna näissä yhteisöissä ei voinut kehittyä mitään antiikin kansalaisuuden kaltaista tasavertaista juridisen suojelun tai poliittisen osallistumisen takaavaa asemaa, sillä valta yhteisön asioista oli sen ulkopuolella ja toteutui usein mielivaltaisesti. Keskiaikaisissa kaupungeissa alkoi kuitenkin kehittyä myös toisenlaista yhteisöllisyyttä, kun käsityöläisyys ja kaupankäynti saivat taloudellista merkitystä maataloustuotannon rinnalla, rahatalous kehittyi ja kaupungeista kasvoi vilkkaita markkinapaikkoja. Käsityöläiset ja kauppiat alkoivat muodostaa yhteisten etujen ajamiseen ja puolustamiseen perustuvia kiltoja, ammatillisia yhteisöjä, joiden kautta he saivat vähitellen paitsi merkittävää taloudellista vaikutusvaltaa myös poliittista valtaa kaupunkien päätöksenteossa. Yhteisöjensä jäseninä nämä uuden yhteiskuntaluokan, porvariston, edustajat saavuttivat merkittäviä etuoikeuksia ja toiminnallista vapautta verrattuna ympäröivän maaseudun asukkaisiin. Syntyi sanonta, jonka mukaan kaupunki-ilma tekee vapaaksi, ja useissa eurooppalaisissa kielissä kaupunkilaista tai porvaria tarkoittavasta sanasta tuli kantasana myöhemmälle kansalaisuuden käsitteelle. Keskiaikainen kaupunki ei kuitenkaan ollut sen kaikkien asukkaiden yhteisö, vaan porvaristo vahti erityisoikeuksiaan mustasukkaisesti: jäsenyys porvarikansalaisten yhteisössä edellyt-

ti taloudellista itsenäisyyttä ja menestymistä liiketoimissa. Yhteisön sisällä sen sijaan pyrittiin jälleen juridiseen tasavertaisuuteen ja kaikkien sitoutumiseen yhteisten velvollisuuksien hoitamiseen kaupungin ylläpitämiseksi ja puolustamiseksi.

Keskiajan lopulla alkoi Euroopassa kehitys, joka johti meidän tuntemiemme valtioiden muodostumiseen. Hallintoa keskitettiin kaupunkeja ja feodaaliruhtinaskuntia suurempiin yksiköihin, joiden alueelliset rajat pyrittiin määrittelemään aiempaa tarkemmin ja joissa valtaan nousi voimakkain ruhtinaista. Valtioista kehittyi varsin itsevaltaisesti hallittuja kuningaskuntia, ja Euroopassa vahvistui säätyperustainen yhteiskuntajärjestys. Siinä ihmisen asema määrittyi säätynsä jäsenenä: aatelistolla, papistolla ja porvaristolla oli vaikutusvaltaa myös laajemmassa valtiollisen päätöksenteon yhteisössä, talonpojat ja maattomat työläiset sen sijaan olivat varsin yleisesti tämän yhteisön ulkopuolella. Tämän hierarkisen sääty-yhteiskunnan murrokseen ja tasa-arvoisen kansalaisuuden esiinnouvuun tarvittiin kolme vallankumousta: poliittiset vallankumoukset Amerikassa 1776–1783 ja Ranskassa 1789 sekä teollinen vallankumous koko Euroopassa 1600-luvulta lähtien. Kaksi ensimmäistä olivat kansalaisten taisteluita sorroksi koettua kuninkaanvaltaa vastaan, ja ne perustuivat kansanvallan ihanteeseen, joka levisi nopeasti ympäri Eurooppaa. Ensimmäistä kertaa ajateltiin kansalaisen oikeuksien perustuvan ihmisyyteen, ei yhteiskunnalliseen asemaan. Kansalaisten yhteisön nähtiin ulottuvan kaikkiin yhteiskunnallisiin ryhmiin, vaikka käytännössä poliittisen osallistumisen piirin ulkopuolelle edelleen suljettiin osa väestöstä. Sen sijaan kansalaisten henkiseen yhteisöön, kansakuntaan, haluttiin laskea kuuluviksi kaikki uusien valtioiden alueella asuvat tai ainakin samaa kansallista syntyperää olevat asukkaat. Tavoitteeksi tuli luoda kansallista yhteisöä, jonka kaikki jäsenet puhuisivat samaa kieltä, tuntisivat samat historialliset juurensa ja eläisivät samojen kulttuuristen tapojen, arvojen ja normien mukaan. Kansalaisina nämä yhteisön jäsenet olisivat yhdenvertaisia keskenään, tuntisivat oikeutensa ja toteuttaisivat velvollisuutensa. Kuitenkin vasta laaja-alaisimman murroksen, teollisen vallankumouksen ja sen myötä vahvistuneen työväestön vallankumouksellisen liikehännän, vaikutuksesta päästettiin myös työläiset täysivaltaisina jäseninä kansalaisten yhteisöön ja kansalaisuus irtosi vähitellen taloudellisista rajoituksista.

1900-luvulla vakiintunut moderni kansalaisuus tarkoitti siis kaikkien kansalliseen yhteisöön kuuluvien muodollista asemaa, joka takasi yhteisön jäsenille tasavertaiset juridiset, poliittiset ja vähitellen myös sosiaaliset oikeudet ja sitoi heidät samoihin velvollisuuksiin. Yhteisöstä oli tullut suuri ja abstrakti mutta samalla lakiensa ja järjestelmänsä kautta kansalaisen käytännön elämässä näkyvä ja tuntuva valtioyhteisö. Sen jäsenyys oli ennen kaikkea muodollista, sillä yhteisön suuresta koosta johtuen sen jäsenet eivät voineet tuntea toisiaan ja olla toistensa kanssa konkreettisesti vuorovaikutuksessa. Kansallisen yhteisön jäseniä kuitenkin yhdisti toisiinsa tunteiden tasolla vaikuttava kansallinen yhteenkuuluvuus ja jaettu identiteetti, joita rakennettiin kehittämällä yhteisiä kansallisia symboleja ja korostamalla eroa yhteisön ulkopuolisiin eli muiden valtioiden kansalaisiin ja oman valtion alueella asuviin muukalaisiin. Tässä modernissa kansalaisten yhteisössä jokainen jäsen oli korostetusti yksilö, sillä sekä muodollinen kansalaisuus asema että kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet koskivat jokaista yksilöinä. Kansalaisuus määriteltiin yksilön ja valtion väliseksi suhteeksi, jossa ei ollut mitään välittäviä yhteisöllisiä tasoja. Yksilölliseksi määritetty kansalaisuus kadotti yhteisöllisen luonteensa lähes täysin, sillä valtioyhteisö oli liian suuri muodostuakseen kansalaisten yhteisöllisen osallistumisen perustaksi. Valtioyhteisön toiminta perustui joidenkin sen jäsenten aktiiviseen osallistumiseen yhteisön asioiden hoitamiseen ja sen lisäksi ylläpidettyyn ihanteeseen jokaisen yhteisön jäsenen mahdollisuuksista vaikuttaa edustuksellisen demokratian järjestelmän kautta. Jako aktiiviseen kansalaistoimintaan ja passiiviseen muodolliseen kansalaisuuteen korostui, ja yhteisöllisen osallistumisen sijaan kansalaisuuden tarkastelussa vahvistui sen määrittely oikeuksia ja velvollisuuksia sisältävänä asemana.

Samaan aikaan, kun moderni kansalaisuus vahvistui lännessä, tapahtui idässä hyvin erilaiseen suuntaan vienyt murros, jonka tulokset näkyivät kaikkein selvimmin Neuvostoliitossa. Idän vallankumouksissa syntyi totalitaristinen valtiomuoto, jossa kansalaisuus yksilöllisenä asemana jäi hyvin kehittymättömäksi. Valtio nähtiin kansalaisten kollektiiviseksi yhteisöksi, joka huolehti jokaisen tarpeista yhtenäisen kohtelun periaatteen mukaan. Valtiollinen kollektivismi hävitti kansalaisuuden idean, sillä hukuttaessaan yksilön kollektiiviin se teki yksilön ja yhteisön suhteen tarkastelun merki-

tyksettömäksi. Kommunismin romahdus 1980-luvun lopussa hajotti valtioyhteisön ja jätti ihmiset yksin, omaan varaansa. Vallalle ovat monissa entisissä neuvostotasavalloissa päässeet yltiöindividualistiset tai -nationalistiset ajatukset, jotka eivät ole tukeneet kansalaisten tasavertaisten yhteisöjen rakentamista.

Kansalaisuuden tarkastelua nykyään hallitseva näkökulma on edelleen sen moderni yksilöllinen määritelmä. Se on kuitenkin asetettu kyseenalaiseksi eri puolilta. Valtiota on syytetty sekä liian suureksi että liian pieneksi yhteisöksi kansalaisuuden määrittämisen mielekkyyden kannalta. Kansalaisten yhteisö haluttaisiin määritellä toisin: joko niin, että kansalaisen asema ja oikeudet tulisi liittää valtiota pienempään yhteisöön, esimerkiksi jäsenyyteen etnisessä ryhmässä, tai niin, että kaikille ihmisille tulisi taata tasavertainen asema ihmiskunnan jäsenenä nostamalla ihmisoikeudet kansalaisoikeuksien sijaan. Moderni kansalaisuus toisaalta pilkkoutuu, fragmentoituu, kansallisvaltiota pienempien yhteisöjen tarkastelussa ja toisaalta laajenee yli kansallisvaltion rajojen tarkasteltaessa kansainvälisten organisaatioiden ja koko globaalin toimintakentän jäsenyyttä kansalaisuuden käsitteen avulla. Näihin fragmentoituvan ja globalisoituvan kansalaisuuden tarkasteluihin on yksilön muodollisen aseman ja oikeuksien määrittelyn lisäksi otettu mukaan myös identiteettiin, osallistumiseen ja kulttuuriin liittyviä kysymyksiä. Kysytään esimerkiksi, miten kansalaisille voi kehittyä tunne kuulumisesta yhteisöön, jos toiminnan alueena on koko maailma, yhteisön jäsenet ovat yhteydessä toisiinsa korkeintaan tietoverkkojen välityksellä ja heidän yhteinen kulttuurinsa on virtuaalista.

Yhteisön jäsenyyteen liittyvä pohdinta on kansalaisuuskeskustelussa siis saanut modernin muodollisen ja valtiollisen kansalaismallin rikkovia ulottuvuuksia, ja ne ovat keskeisiä myös sosiaalipedagogisessa kansalaisuuden tarkastelussa. Oleellisimmiksi kansalaisuuden määrittelyyn liittyviksi käsitteiksi nousevat silloin juuri yhteisö, kulttuuri ja identiteetti, mutta niiden tarkastelussa ei tyydytä pinnalliseen, muotivirtauksenomaiseen käsitteiden viljelyyn vaan niihin pureudutaan syvemmin ihmisyyden tarkasteluun liittyvinä ilmiöinä. Identiteetin käsitteen rinnalle nousee lisäksi persoonan käsite, joka yleisemmässä kansalaiskeskustelussa on huomattavasti vieraampi.

Kohti kansalaisuuden sosiaalipeda- gogiikkaa

Kirjamme on kolmiosainen, mutta kuitenkin yksi kokonaisuus. Se muodostuu kolmesta erillisestä laajahkosta artikkelista, joista jokainen tarkastelee kansalaisuutta ja kasvatusta eri näkökulmasta mutta rakentuu kuitenkin saman sosiaalipedagogisen lähtökohdan varaan ja raivaa siten tietä kansalaisuuden sosiaalipedagogiikalle. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska yhteisestä lähtökohdastaan huolimatta artikkelit ovat itsenäisiä kokonaisuuksia ja heijastavat kunkin kirjoittajan tämänhetkisiä tutkimusintressejä. Halusimme sosiaalipedagogiikalle ominaiseen tapaan myös säilyttää kunkin kirjoittajan – siis sosiaalipedagogisen toimijan – oman persoonallisen äänen. Ehkäpä lukija kuulee meidän puhuvan. Tältä kanalta erityistapaus tässä kolmikossa on virolaisen Mare Leinon artikkeli, jonka hän kirjoitti ensin viroksi ja käänsi sen jälkeen itse suomeksi. Toivottavasti hänen tekstissään edelleen – kielenhuollollisen toimitustyön jälkeenkin – on havaittavissa jotakin hänen puheelleen tyypillistä, hänen omaa ääntään.

Kirjan ensimmäisessä osassa Elina Nivala tarkastelee kansalaisuuteen liitettyjä kasvatuksellisia ihanteita erityisesti yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Historiallisesti säilyvään kansalaisuuden ideaan liittyy toistuvia ja uusiutuvia kasvatuksellisia ideoita, jotka toisaalta ovat sidoksissa aikakauteensa ja sen erityisiin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin mutta toisaalta sisältävät jotain ajatonta ja uudestaan esiin nousevaa. Artikkelit pyrkii luomaan yleiskatsauksen keskeisimpiin aikojen kuluessa esitettyihin yhteiskunnallisen kasvatuksen tavoitteisiin ja liittämään ne kansalaisuuden idean historialliseen kehityskaareen. Lähtökohtana tarkastelulle on, että moderni kansalaisuuskäsitys, joka tarkastelee erityisesti yksilön muodollista asemaa ja siihen liittyviä oikeuksia ja velvollisuuksia, on liian kapea kansalaisuuden kasvatukselliseksi perustaksi. Huomio on kiinnitettävä erityisesti siihen toimintaan yhteiskunnassa, jonka kautta on määritelty kansalaisen ominaisuuksia, kunnollista kansalaisuutta. Antiikin filosofit ja heidän jalanjäljillään kulkevat uuden ajan alun valistusfilosofit viittasivat tähän toimintaan

hyveen ja erityisesti kansalaishyveen käsitteellä, kansallisvaltiota rakennettaessa puhuttiin siveellisyydestä ja isänmaallisuudesta, ja nykypäivän kunnollista kansalaisuutta kuvastaa paljon käytetty aktiivisen kansalaisuuden sanapari. Monimutkaistuvassa maailmassa tulevaisuuden kansalaisen kunnollisuuden määrittelytapa on vielä avoinna, joten on mahdollista lähteä kulkemaan kohti sosiaalipedagogista kansalaisuutta.

Elina Nivalan artikkeli on perusteellinen johdatus Leena Kurjen artikkeliin eli siihen, miten kansalaisuus pitäisi ymmärtää, jotta kansalaiskasvatus voisi johtaa inhimillisemmän yhteiskunnan kehittymiseen. Kansalaisuus ei ole vain poliittinen tai juridinen asema, vaan se on koko persoonaa koskevaa toimijuutta. Leena Kurki siirtyy artikkelissaan lähelle yksilön kokemuksia ja tavoittelee perustan luomista sosiaalipedagogiselle kansalaiskasvatuksen *praksikselle* eli teorian ja toiminnan aidolle vuorovaikutukselle. Artikkeleli lähtee liikkeelle sosiaalipedagogiselle kansalaisuuskeskustelulle hyödyllisten käsitteiden määrittelyistä. Erityisesti pureudutaan sosiaalipedagogiikan kansalaisuuskeskustelun omien keskeisten käsitteiden, persoonan, yhteisön ja kulttuurin maailmaan. Esimerkiksi kulttuuri ymmärretään sosiaalipedagogisessa keskustelussa ihmisen persoonallisen elämän kokonaisuutena, ei minään erillisenä tietämisen sektorina. Osallistuminen ja jokaisen ihmisen omaan tietoiseen valintaan perustuva arkipäivän toiminta ovat kulttuurin ja sen luomisen oleellisia elementtejä. Samalla kulttuurin erityinen tehtävä on heijastaa tavoitteita siitä, millainen tulevaisuuden pitäisi olla. Avuksi tarvitaan heräämistä, motivoitumista, osallistumista, tiedostamista ja liikkeelle lähtemistä. Esimerkiksi sosiaalipedagoginen, filosofis-ideologis-metodologinen sosiokulttuurisen innostamisen (*animation socioculturelle*) toiminta ja Paulo Freiren vapautuksen pedagogiikka voivat silloin olla kasvatuksellisenä tukena ihmisten liikkeelle lähtemiselle.

Kirjan kolmas osa, Mare Leinon artikkeli, poikkeaa kahdesta edellisestä, vaikka se samalla jatkaa niiden aloittamaa rakennustyötä. Se on eräänlainen tapaus, ”case”, siitä, millainen kehitys uhkaa, jos kansalaisuuden inhimillistä merkitystä ei tiedosteta ja yhteiskunnallinen kasvatus ymmärretään kapeasti. Artikkeleli kuvaa kehitystä Virossa, kun Neuvostoliiton aikaisen kollektivis-tisen toimintakulttuurin murennuttua individualismi on päässyt valloilleen. Mare Leino etsii sellaista kansalaisuuden sosiaalipeda-

gogiikkaa, joka voi olla auttamassa toisenlaiseen kasvatukseen ja yhteiskuntaan, sellaiseen yksilöllisyyteen, jossa ihminen nähdään olennaisesti yhteisönsä jäsenenä, ja sellaiseen yhteisöllisyyteen, jossa ainuttakaan yksilöä ei unohdeta. Artikkelin perustuu empiiriseen tutkimukseen, jossa kirjoittaja on kartoittanut yhteiskunnan arvoja suhteessa koulun tavoitteisiin ja käytäntöihin. Hän selvittelee, millaista normaaliutta ja millaista identiteettiä koulussa rakennetaan ja miten. Lisäksi Mare Leino toivoo kykenevänsä selkeyttämään artikkelinsa kautta sitä, miksi abstrakti kansalaisuuden käsite on virolaisille vähemmän tärkeä kuin monet muut pedagogisen keskustelun ja tutkimuksen aiheet.

Yhdessä kirjan kolme artikkelia pyrkivät kansalaisuuden ja kansalaiskasvatuksen inhimillisen perustan valottamiseen. Kirjassa otetaan askel, ehkä useampikin, kohti kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaa. Keskustelussa kansalaisuudesta ei juuri sosiaalipedagogisia puheenvuoroja ole kuultu, eikä myöskään sosiaalipedagogiikan alueella kovin yleisesti käytettyjä käsitteitä kansalaisuus ja kansalaiskasvatus, vaikka kasvatuksen yhteiskunnallisuuden tarkastelu onkin keskeistä. Kirja on siis avaus useampaan suuntaan. Toivomme kirjan löytävän tiensä erityisesti ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin, joissa koulutetaan uusia kansalaistoiminnan kehittäjiä, kansalaiskasvattajia ja sosiaalipedagogiikan ammattilaisia. Toki se sopii jokaiselle sosiaalipedagogiikasta, kansalaisuudesta ja yksilön ja yhteisön suhteesta kiinnostuneelle.

Elina Nivala

Kunnon kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena

Ihminen ja kansalainen

Mikä tekee ihmisestä kansalaisen? Kysymykseen voi antaa lukuisia erilaisia vastauksia riippuen siitä, miten kansalaisuus määritellään. Määritelmiä on kansalaisuuden käsitteen 2500-vuotisen historian aikana ollut lukuisia, sillä käsitteen säilymisestä huolimatta on kansalaisuus ilmiönä ollut sidoksissa kulloiseenkin aikakauteen ja ympäristöön. Mihin kansalaisen nimikkeellä milloinkin on viitattu, on riippunut vallinneista poliittisista, sosiaalisista ja taloudellisista olosuhteista sekä ideologisista virtauksista. Kansalaisuuden sisällöt kehittyvät siis historiallisten muutosten mukana.

Kansalaisuuden erilaisista määritelmistä ja ilmiön aikojen kuluessa saamista muodoista on kuitenkin mahdollista löytää sellaisia yhteisiä nimittäjiä, jotka tekevät käsitteen käyttämisestä edelleen mielekäästä. Kansalaisuuden historiasta löytyy sellaisia ideoita, jotka ovat toistuneet eri aikakausina saaden vain hiukan muuttuvia ilmiänsuoria. Perustavanlaatuisimpana kansalaisuuden ideana voi pitää ajatusta, että kansalaisuus tarkoittaa yksilön jäsenyyttä yhteisössä. Tässä määritelmässä yhteisö ei viittaa johonkin laadullisesti erityiseen yhteiselämän muotoon, vaan yhteisö toimii ainoastaan analyttisenä peruskäsitteenä, jolle annetaan erilaisia laadullisia määritelmiä eri yhteyksissä. Kansalaisuus on liitetty siis erilaisiin ihmisten yhteiselämän muotoihin. Millaista yhteiselämää kulloinkin tarkoitetaan ja miten siihen sisään pääseminen, yhteisön jäsenyys, määräytyy, ovat olleet tämän perusidean kannalta niitä

oleellisia muuttuvia ilmiöitä. Kuitenkin jotain sellaista laadullisesti erityistä tässä yksilön ja yhteisön suhteessa on ollut, mikä on tehnyt jäsenyydestä nimenomaan kansalaisuutta, siis määrittänyt ihmisen kansalaiseksi. Ihminenhan on useiden yhteisöjen jäsen ilman, että jäsenyyttä nimitettäisiin erityisesti kansalaisuudeksi. Jotain erityislaatuista on joko yhteisössä, jäsenyydessä, yksilössä tai näissä kaikissa, mikä tekee ihmisestä kansalaisen.

Kansalaisuuden historian valossa ei ilmiötä ja käsitettä ole mahdollista rajata vain yhteen tiettyyn yhteiselämän järjestäytyneeseen muotoon, ei edes siihen, joka meille luonnostaan tulee kansalaisen käsitteestä mieleen eli valtioon, sillä on useita muitakin, joihin kansalaisuus on sekä teoriassa että käytännössä liitetty. Varsin usein toistuva yleismääritelmä on, että kansalaisuus on jäsenyyttä poliittisessa yhteisössä. Tämä määritelmä ei auta kuitenkaan kovin pitkälle, sillä kovin yksiselitteisesti ei poliittista yhteisöäkään ole mahdollista määritellä (ks. esim. Paloheimo & Wiberg 1997, 44, 200). Poliitikko ja poliittinen toiminta voidaan nähdä laajasti lähes kaikkia ihmiselämän osa-alueita koskevana asioiden tarkasteluna ja hoitamisena. Laaja-alaisuutta voidaan hiukan rajoittaa määrittelemällä poliittisen vastakohtaksi yksityinen, eli silloin poliittista toimintaa ei ole yksityiselämän piiriin kuuluva toiminta. Poliittinen toiminta olisi tämän määritelmän mukaan siis julkista, sellaista, joka liittyy laajemmalle ihmisjoukolle yhteisiin asioihin. Valitettavasti tämä julkisen tai julkisuuden käsitteeseen ei ole lainkaan yksiselitteinen (ks. esim. Nieminen 2006), eikä siten julkisen ja yksityisen raja ole mitenkään selväpiirteinen. Kaikesta monitulkintaisuudesta huolimatta on tässä yhteydessä riittävää todeta, että kansalaisuus tarkoittaa jäsenyyttä yhteisössä, joka ei ole vain yksityinen vaan jonka toiminta on jollain tavalla julkista ja jossain mielessä poliittista. Määritelmä on toki kovin väljä, mutta se auttaa hiukan asiassa eteenpäin. Tarkoitukseni on tässä artikkelissa ensin tuoda tälle määritelmälle lisää ryhtiä jäsentämällä niiden poliittisten yhteisöjen kirjoja, joiden jäseniä historian kuluessa on nimitetty kansalaisiksi. Samalla tarkastelussa ovat erilaiset perusteet yhteisön jäsenyyden määrittämiseen, millaisin ehdoin erityyppiset yhteisöt ovat tehneet ihmisistä jäseniään.

Koska yhteisöjä on kansalaisilla ollut monenlaisia, näyttäisi poliittisen yhteisön määrittämisen lisäksi olevan tarpeen tarkastella myös ihmistä, jota eri aikoina ja eri yhteisöissä on nimitetty

kansalaiseksi. Ihmisen ja kansalaisen välille on hyvin usein haluttu tehdä teoreettisesti ero, ainakin länsimaaisessa poliittisessä historiassa (ks. Heater 1990, 288). Käytännössä eronteko on tapahtunut aina kansalaisen ja ei-kansalaisen välillä, siis on erotettu toisistaan ihminen, jolla on kansalaisen erityisasema, ja ihminen, jolla tällaista asemaa ei ole. Erottelu ihmisen ja kansalaisen välillä sen sijaan on yhden yksilön tarkastelua, jotain huomattavasti hienovaraisempaa. Jos sama yksilö voi olla sekä ihminen että kansalainen mutta kuitenkin niin, että näiden määritysten välillä on tarpeen tehdä selvä ero, täytyy olla olemassa jotain, mikä herättää tai käynnistää yksilössä kansalaisen, sillä lähtökohdina kai on, että jokainen ihmisyksilö on luonnostaan ihminen (vaikkei tätäkään voi pitää itsestäänselvyytenä, sillä yksi keskeinen kasvatustilosophinen näkemys on ollut, että ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatuksen avulla; ks. Siljander 2002, 26, 32, 41).

Kasvatuksellisesti asiaa on tarkasteltu siltä kannalta, että synnyessään ihminen ei vielä ole kansalainen, vaan hän kasvaa tai hänet kasvatetaan kansalaiseksi, siis valmistetaan elämään ja toimimaan poliittisessa yhteisössään. Tämän näkemyksen mukaan ihmisessä tulee siis kehittää joitakin ominaisuuksia ja valmiuksia, jotta hänestä tulee kansalainen. Ihmisestä tekee kansalaisen kasvatusta, ja yhteisön intressinä on vähintäänkin määritellä tämän kansalaisia valmistavan kasvatuksen tavoitteita jollei sitten toteuttaa kasvatusta itse. Tarkastelemalla niitä tavoitteita, joita eri yhteisöt ovat asettaneet tälle jäsentensä valmistamiselle eri aikoina, pyrin hahmottelemaan ajatusta siitä, mikä kasvatuksellisesti tekee ihmisestä kansalaisen hänen yhteisönsä kannalta. Käytännössä käsittelem eri aikakausien yhteiskunnallisia kasvatustavoitteita.

Tämän artikkelin päätavoitteena on tarkastelemalla kunnan kansalaisen filosofisia ja historiallis-yhteiskunnallisia määrittäviä luoda kuvaa kansalaisen kasvatukseen liittyvistä yhteiskunnallisista ihanteista. Kansalaiskasvatukseen on usein nähty olevan oma erityinen kasvatuksellinen alueensa, jonka tavoitteet asetetaan yhteiskunnallisista lähtökohdista. Kansalaiskasvatuksella kehitetään yksilöissä sellaisia ominaisuuksia, jotka olemassa olevan yhteiskunnan kannalta ovat toivottavia, pitävät yllä sen tasapainoa tai vievät sen kehitystä toivottuun suuntaan. Pyrin artikkelissa kuvaamaan, miten yhteiskunta, joko historiallisesti olemassa ollut tai filosofin ihanneyhteiskunta, on pyrkinyt luomaan tai vahvistamaan

itseään kasvattamalla omiin päämääriinsä sopivia kunnan kansalaisia. Artikkelin lopussa olevan suomalaisen nykylukun tarkastelun tarkoituksena on herättää ajatuksia siitä, mitä kansalaiskasvatuksen ihanteita koulu toteuttaa ja millainen mahtaa olla tulevaisuuden kansalainen.

Tässä kirjassa, ja niin myös tässä artikkelissa, tausta-ajatuksena on, että ihmisyyden ja kansalaisuuden eivät voi olla jotain toisistaan irrallisia asioita. Ihminen on aina sekä ihminen että kansalainen, kansalaisuus ei ole mikään muusta persoonasta irrallinen asema tai olotila. Ihmistä ei kasvateta kansalaiseksi, vaan kasvatuksen tavoitteena tulee olla kasvun tukeminen sekä ihmisenä että kansalaisena, mutta kasvatuksella voidaan toki kehittää erityisesti ihmisen valmiuksia toimia kansalaisena eli elää elämäänsä erityisessä suhteessa yhteisöönsä. Kasvu ihmisenä on samalla kasvua kansalaisena, ja toimiessaan poliittisessa yhteisössään ihminen ei toimi siellä vain kansalaisena vaan mukana on aina hänen ihmisyytensä.

Tämän kirjan sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna myös kansalaisuuden yhteisö on erityislaatuinen: sitä kuvastavat yhteisön jäsenten keskinäiset lämpimät suhteet, välittäminen, jakaminen, yhteiset tavoitteet, tasavertainen ja avoin vuorovaikutus – eli kokonaisvaltainen syvä yhteisöllisyys, joka ei kuitenkaan tukahduta jäsentensä ainutlaatuisuutta vaan perustuu jokaisen ihmisen kunnioittamiseen. Tässä kirjassa tarkoituksena on edetä kohti sellaista kansalaisuuden ymmärrystä, joka liittyy nimenomaisesti tähän laadullisesti erityiseen yhteisöön, inhimilliseen ja yhteisölliseen yhteiselämään. Sen kannalta kansalaisuuden ja ihmisyyden välillä erottelua voidaan tehdä vain näkökulmallisesti, ei olemuksellisesti. Lähdän artikkelissani kuitenkin liikkeelle yleisemmän kansalaisuuskeskustelun ja -teorioiden jäsentämisestä, ja tässä käytän apuna neutraalia yhteisökäsitettä, joka ei siis viittaa kuvattuun sosiaalipedagogiseen yhteisönäkemykseen. Tämä neutraali yhteisön tarkastelu toimii eräällä tavalla perustana kirjan muissa artikkeleissa esiin tuotavalle sosiaalipedagogisesti erityiselle kansalaisuuden yhteisön kuvaukselle.

Kansalaisuus poliittisen yhteisön jäsenyytenä

Lähtiessäni tarkastelemaan kansalaisuutta yhteisön ja erityisesti poliittisen yhteisön jäsenyytenä, otan lähtökohdakseni yhteisön käsitteen kaikesta laadullisesta sisällöstään riisuttuna neutraalina analyysiyksikkönä. Tämä lähtökohtana oleva ”tyhjä” yhteisökäsitteeni viittaa yleisluontoisesti ihmisten eri tavoin järjestäytyneeseen yhteiselämään. Tarkastelen käsitteen avulla sitä, mihin yhteiselämän muotoihin kansalaisuus on liitetty. Yhtenä tällaisena yhteisönä esittelen yhteiskunnan, vaikka yhteisöä ja yhteiskuntaa on tapana pitää jonain toisilleen vastakkaisina tai vähintäänkin keskenään ristiriitaisina käsitteinä. Käyttäessäni yhteisöä tässä analyytisenä käsitteenä, ristiriitaa ei kuitenkaan ole. Tällä eri poliittisiin yhteisöihin viittaavalla yhteisökäsitteelläni on sisältö vain kunkin erityisen yhteisötyypin kautta, ei itsessään. Sen sijaan jatkossa tässä kirjassa, erityisesti Leena Kurjen artikkelissa, yhteisön käsite ymmärretään laadullisesti erityislaatuisena yhteiselämän muotona. Nämä kaksi erilaista yhteisökäsitteen käyttötapaa on ehdottoman tärkeää muistaa pitää erillään.

Kansalaisen yhteisöjä

Kansalaisuuden historian katsotaan alkavan antiikin Kreikasta, tarkemmin sanottuna Ateenan kaupunkivaltiota noin 500-luvulla ennen ajanlaskun alkua. Silloin ateenalaisessa hallintorakenteessa tehtiin uudistuksia, joiden tuloksena kehittyi suoraan demokratiaan eli kaikkien kansalaisten osallistumiseen perustuva hallintomalli (ks. esim. Andrewes 1991). Historiankirjoituksesta löytyvä ensimmäinen kansalaisen yhteisö oli siis kaupunkivaltio eli polis. Myös antiikin Rooma on jättänyt historian muistiin erityisen kansalaisuusjärjestelmänsä. Rooma oli alkujaan Ateenan kaltainen kaupunkivaltio, mutta siitä kehittyi yksi historian mahtavimmista suurvalloista. Tämän suurvallan ajalta tunnetaan varsin hyvin ainakin yksi kansalaisuuteen liittyvä historiallinen tapaus, apostoli Paavalin vetoaminen asemaansa Rooman kansalaisena joutues-

saan vangituksi (ks. esim. Heater 1990, 17–18). Kansalaisena hänen ja valtaisan, monenkirjavan ihmisjoukon yhteisönä oli Rooman imperiumi. Sen murruttua kansainvaellusten paineessa kansalaisuus katosi historian hämäriin lähes tuhanneksi vuodeksi, sillä keskiajan alkupuolen feodaaliyhteiskunta ei sisältänyt yhteisöjä, joiden jäsenyyttä olisi voinut nimittää kansalaisuudeksi. Vasta keskiajan loppupuolella alkoi tällaisia yhteisöjä jälleen muodostua. Niitä syntyi eurooppalaisiin keskiaikaisiin kaupunkeihin kauppiaiden ja käsityöläisten järjestäytymisen seurauksena. Varsinkin Italian kaupungeissa kehitettiin antiikin esikuvan mukaista kaupunkivaltiota, josta näin uudelleen tuli kansalaisen yhteisö. Se ei kuitenkaan kestänyt pitkään, vaan joutui väistymään vahvemman ja suuremman yhteisön eli kansallisvaltion tieltä. Valtiosta tuli yksinoikeudella kansalaisen virallinen yhteisö 1600-luvulla vahvistuneessa yhteiskuntien modernisoitumisprosessissa, ja se on pysynyt sellaisena viime vuosikymmeniin saakka. Nyt sen asema on kuitenkin kyseenalaistettu ja uusina ehdokkaina kansalaisen yhteisöiksi ovat nousseet esiin ainakin valtioliitot kuten Euroopan unioni sekä koko ihmiskunta, jota on kansalaisen yhteisöksi tarjottu historian kuluessa aiemminkin, mutta tähän mennessä näistä ideoista ei koskaan ole tullut käytäntöä.

Jäsentääkseni tätä kansalaisen yhteisöjen monimuotoisuutta muutenkin kuin historiallisesti tarkastelen kansalaisuuden määrittelytapoja neljän eri yhteisötyypin avulla. Tämä esittämäni jako neljään ei ole yksiselitteinen – kuten ei kansalaisuuden tarkastelussa kai mikään – vaan pyrkimys muodostaa esimerkkityyppejä, jotka tiettyjen piirteidensä perusteella on mahdollista erottaa toisistaan. Todellisuudessa yhteisötyypit menevät siinä määrin päällekkäin, että käytännössä ei aina ole selvää, mihin tyyppiin kansalaisuuden tarkastelu kulloinkin liittyy tai sen voisi liittää useampaan kuin yhteen. Kolmen ensimmäisen tyyppin näkyvimpänä erottajana toisistaan on koko: kaupunki viittaa maa-alueeltaan ja väestöltään suhteellisesti pieneen yhteisöön, valtio vastaavasti suureen, ja ihmiskunta on kaikenkattava yhteisö. Kuitenkin keskeisempi nämä tyypit toisistaan erottava tekijä on periaate, jolla niissä kansalaisuus määritellään. Löytyy sekä menneitä että nykyisiä valtioita, jotka voisi kokonsa puolesta määritellä joko kaupungiksi tai valtioksi. Esimerkiksi muutamat nykyiset pikkuvaltiot eivät ole antiikin kaupunkivaltioita suurempia, mutta ne kuuluvat valtiotyypp-

piin, eivät kaupunkityyppiin, siitä syystä, että niissä kansalaisuuden määrittämisen periaatteet vastaavat oletettavasti suurempien nykyaikaisten valtioiden periaatteita.

Tarkoituksena tässä tyypittelyssä ei ole jonkin tietyn valtion tai muun yhteisön sijoittaminen tiettyyn tyyppiin – siihen ei toki tällaisella tutkimusotteella ole edellytyksiä – vaan niiden periaatteiden hahmottelu, joilla kansalaisuutta määritellään jäsenyytenä eri yhteisöissä. Selkein osoitus tästä on neljäs esittämäni yhteisötyyppi, yhteiskunta. Se on lähtökohtaisesti selvästi päällekkäinen kaikkien kolmen muun tyyppin kanssa, sillä esimerkiksi valtion jäsenenä kansalainen on myös yhteiskunnan jäsen. Tämä päällekkäisyys liittyy nimenomaisesti kansalaisuuden määrittämisen periaatteisiin: Kansalaisen yhteisönä on valtio silloin, kun määritellään muodollisia perusteita ihmisen kuulumiselle tiettyyn valtioon, siis kun ihminen on muodollisesti tietyn valtion jäsen. Kun sen sijaan tarkastellaan kansalaisen toimintaa yhteisönsä jäsenenä, on tyypittelyni mukaan kyse kansalaisuudesta yhteiskunnan jäsenenä. Yhteiskunnan jäsenyyttä tarkasteltaessa ei siis kiinnitetä huomiota jäsenyyden muodolliseen perustaan vaan siihen, mitä kansalaiselta odotetaan ja mitä hän yhteisössään tekee; yhteiskunta on kansalaisen toiminnallinen ympäristö. Myös ihmiskunnan tarkasteluun kansalaisen yhteisönä liittyy toiminnallisuutta, eli tämäkään ei ole yksiselitteinen määrittäminen, vaan näiden kahden tyyppin välinen pääasiallinen ero löytyy muualta. Tyypittelyn perusidea on jäsennetty oheiseen taulukkoon (taulukko 1).

Taulukko 1. Kansalaisuus poliittisen yhteisön jäsenyytenä -tyypittely

POLIITTINEN YHTEISÖ	jäsenyyden määrittelykriteeri	jäsenten väliset suhteet	jäsenyyteen valmistaminen
kaupunki	syntyperä, sosiaalinen/ta- loudellinen asema	etuoikeutettu vähemmistö, keskinäinen tasavertaisuus	esimerkki ja osallistuminen kasvat- tavina, eliitin koulutus
valtio (muodollinen)	laissamääritellyt jäsenyyden ehdot	muodollisesti universaali tasavertaisuus	jäsenyys saadaan juridisin perustein, ei edellytä kasvatusa
valtio (kansallinen)	kulttuurinen/etninen syntyperä/ tausta	yhteenkuuluvuuden kokemus (me vs. muut)	kulttuurinen sosialisatio, kansan historian opetus
ihmiskunta	ihmisyysden tiedostaminen	ihmisoikeuksiin perustuva tasa-arvo	eettinen kasvatus
yhteiskunta	toiminnallisuus (aktiivisuus/ passiivisuus)	toiminnassa toteutuva vuoro- vaikutus	tiedollinen, taidollinen ja asenteellinen valmennus, yhteiskunnallinen sociali- saatio, kunnan kansalalaisen kasvatus

Kaupunki

Historiallisia esimerkkejä kansalaisen jäsenyydestä kaupunkiyhteisössä ovat antiikin Ateena ja Euroopan keskiaikaiset kaupungit. Molemmissa kansalaisuus tarkoitti tietyn asukasryhmän etuoikeutettua asemaa: Ateenassa kansalaisia olivat vapaat ateenalaiset miehet, keskiajan kaupungeissa tietyn taloudellisen aseman saavuttaneet porvarit. Kansalaisuusasema perustui siis syntyperään tai sosiaalisiin ja taloudellisiin seikkoihin, ja se takasi ihmiselle oikeuden osallistua päätöksentekoon yhteisön asioista sekä tasavertaisuuden muiden kansalaisten kanssa. Ateenan kaupunkivaltio ja keskiaikaiset kaupungit olivat hallinnollisesti itsenäisiä, suhteellisen pieniä yhteisöjä, ja kansalaisen asema oli niiden asukkaista vähemmistöllä. Kansalaisuus oli kaupunkiyhteisössä siten sisäiseen erotteluun perustuva asema; väestöstä vain tietyllä, tarkkaan rajatulla joukolla oli suhde kaupunkiin poliittisena yhteisönä.

Antiikin kaupunkivaltio

Ateenan kaupunkivaltion asukkaista noin kuudesosan arvioidaan olleen kansalaisia. Kansalaisten lisäksi kaupunkivaltiossa asui paljon muukalaisia, syntyperältään vierasmaalaisia, jotka suljettiin tiukasti kansalaisten ryhmän ulkopuolelle, sillä kansalaisuus perustui muinaisiin ateenalaisiin sukujuuriin ja oli siten perinnöllinen asema. Tästä tehtiin poikkeuksia hyvin harvoin, kun kansalaisen asema myönnettiin muukalaiselle kiitoksena poikkeuksellisen suurista palveluksista kaupunkivaltiolle. Merkittävän osan Ateenan väestöstä muodostivat orjat, jotka eivät voineet saada kansalaisen asemaa, sillä he olivat epävapaita, toisen omaisuutta. Myöskään naisia ei kansalaisten yhteisön jäseniksi hyväksytty. (Ks. mm. Finley 1987, 56–58, 76–77; Heater 1990, 4; Leväsalmi 1992; Magnette 2005, 7–14; Sinclair 1988.)

Ateenan kansalaisuus oli siis etnisen syntyperän ja sukupuolen rajoittama asema, mutta mitään varallisuuteen tai koulutukseen perustuvia ehtoja sillä ei ollut. Kansalaisten yhteisö muodostui moninaisesta joukosta: maatyöläisistä, kauppiaista, erilaisista ammatinharjoittajista ja koulutetusta yläluokasta. Kansalaisina heitä yhdisti tasavertaisuus lain edessä ja lain kautta: jokaisella kansalaisella oli oikeus osallistua lakien laatimiseen ja niiden täytäntöön-

panoon oikeusistuimissa, ja lain kohteina heitä kohdeltiin oikeudellisesti yhdenvertaisina. Vapaat täysi-ikäiset ateenalaiset miehet muodostivat kansalaisten tasavertaisen yhteisön, jolla oli päätösvalta kaupunkivaltion asioista – he käytännössä olivat kaupunkivaltio, sillä mitään kansalaisista riippumatonta hallinnollista järjestelmää ei ollut olemassa. Kansalaisuuden ytimenä oli poliittinen osallistuminen eli käytännössä henkilökohtainen osanotto päätöksentekoon kaupunkivaltion asioista suurissa kansankokouksissa, sillä edustuksellista järjestelmää ei ollut. Lisäksi halukkaista kansalaisista valittiin arvalla kansalaisten neuvosto ja joitakin virkamiehiä määrämittäisiksi kausiksi sekä tuomarit oikeusistuntoihin. Kansalaisuus oli siten hyvin kokonaisvaltaista ja käytännöllistä yhteisön toimintaan osallistumista. Ihanteena oli yhteisölle omistautunut kansalainen, joka vietti aikaansa kaupungin toreilla, kaduilla, temppeleissä ja teattereissa yhteisön asioista keskustellen ja jonka kansalaisuutta ei siten työnteko häirinnyt. Käytännössä kansalaisuus oli kaupunkilaisten yläluokan miesten arkea, mutta kansalaistunteen uskotaan olleen niin vahva suurimmalla osalla kansalaisista, että tärkeistä asioista päätettäessä paikalle pyrkivät pääsemään myös maaseudun miehet. Kansalaisuus oli yhtäaikaan oikeus ja velvollisuus, joka teki kansalaisista hyvin sitoutuneita yhteisöönsä. (Ks. mm. Andrewes 1991, 184–188, 202; Finley 1987; Heater 1990, 4; Jones 1986; Leväsalmi 1992, 50–55; Magnette 2005, 7–15; Sinclair 1988.)

Keskiaikainen kaupunki

Keskiaikainen kansalaisuus kehittyi hyvin erilaisissa historiallisissa olosuhteissa kuin antiikin kansalaisuus. Keskiajan alkupuoliskolla poliittiset yhteisöt – jos niitä ylipäättään voi ajatella olleen olemassa – olivat hajanaisia pikkuruhtinaiden hallitsemia, keskenään sotivia feodaalivaltioita (ks. esim. Bloch 1961). Ruhtinaat olivat itsevaltaisia maanomistajia ja tavallinen kansa alistetussa alamaisasemassa maaorjina. Varhaiskeskiaikainen elämä oli lähes täysin keskittynyt maaseudulle, eikä kaupungeilla ollut juuri lainkaan taloudellista, poliittista tai hallinnollista merkitystä. Tilanne alkoi kuitenkin muuttua noin 1000-luvulla, kun erinäisten tekijöiden vaikutuksesta käsityöläisyys ja kaupankäynti alkoivat saada taloudellista merkitystä ja kaupungit kehittivät vähitellen markkinapaikoiksi.

(Ks. mm. Barber 1993; Bark 1979; Bloch 1961; Hastings 1971, 59–60, 75–95; Koenigsberger 1987b; Pirenne 1974.)

Kaupunkien taloudellinen toiminta tarjosi ihmisille uudenlaisia mahdollisuuksia irrottautua feodaaliruhtinaan alamaisuudesta. Käsityöläisten ja kauppiaiden kasvavat ammattiryhmät alkoivat järjestäytyä killoiksi, ammatillisiksi yhteisöiksi, jotka puolustivat jäsentensä asemaa ja pyrkivät saamaan kaupungeissa aikaiseksi ammatillista taloudellista toimintaa suosivaa lainsäädäntöä. Käsityöläisten ja kauppiaiden uusi yhteiskuntaluokka, porvaristo, onnistui kiltojensa kautta saamaan merkittävää vaikutusvaltaa kaupunkien hallinnossa. Porvariudesta kehittyi erityisiä oikeuksia turvannut asema, ja koska siihen keskeisesti liittyi porvariston keskinäinen tasavertaisuus sekä oikeus osallistua kaupungin päätöksentekoon, on se jälkikäteen määritelty kansalaisuuden keskiaikaiseksi muodoksi.

Porvariston toiminnan vaikutuksesta kaupungeista kehittyi selvästi maaseudusta irrallaan olevia, muurien suojelemia itsenäisiä hallinnollisia yhteisöjään, jotka takasivat asukkailleen maaseudun oloja huomattavasti enemmän vapauksia ja oikeuksia – jopa niin, että jos maaorja onnistui karkaamaan isännältään kaupunkiin vuodeksi ja päiväksi, hän sai vapauden (ks. esim. Heater 1990, 21). Kaupunkilaiset eivät kuitenkaan olleet keskenään tasavertaisia, vaan porvaristo muodosti kaupungissa selvästi etuoikeutetun ryhmän, johon pääsyä rajoittamaan asetettiin erilaisia taloudelliseen asemaan perustuvia ehtoja. Ei riittänyt, että asui kaupungissa ja harjoitti käsityöläisyyttä, vaan killan jäseneksi ja porvareiden yhteisöön pääsi vain, jos oli riittävästi omaisuutta. Killat alkoivat jossain määrin rajoittaa myös porvaristoon kuulumattomien asukkaiden oikeutta käsityöläis- ja kauppiasammattien harjoittamiseen. (Ks. mm. Barber 1993, 49–55, 67, 71; Ennen 1979; Koenigsberger 1987b, 145–146, 221–223, 359; Pirenne 1974.)

Keskiajan kaupungit kasvoivat, kun niihin muutti paremman elämän toivossa yhä enemmän maata ja rahatonta väestöä maaseudulta. Käsityöläisyys muuttui vähitellen teollisemmaksi, kun työmenetelmät kehittyivät, joten osalle kaupunkien kasvavasta väestöstä oli toki tarjolla elannonhankkimisen mahdollisuuksia. Tälle työväestölle ei porvarikansalaisten oikeuksien kehittämisestä ollut kuitenkaan hyötyä, vaan heidät suljettiin kansalaisten oikeudellisesti tasavertaisen ja kaupunkien päätöksente-

koon oikeutetun yhteisön ulkopuolelle. Porvarikansalaisten yhteisö oli siten kaupunkien etuoikeutetun vähemmistön muodostama, aivan kuten antiikin kaupunkivaltiossakin. (Ks. mm. Barber 1993, 47–55, 262–263; Ennen 1979; Koenigsberger 1987b, 146–147, 343–347; Pirenne 1974.)

Varsinkin Pohjois-Italian kaupungeissa porvarikansalaisten yhteisöjen vaikutusvalta ylitti maaseutulinnoissaan pysytelleiden aatelisruhtinaiden vallan, ja muutamista kaupungeista kehittyi täysin itsenäisiä kaupunkivaltioita, joita pyrittiin hallitsemaan antiikin kaupunkivaltioiden sekä varhais-Rooman kansalaisvallan periaattein. Näissä kaupunkivaltioissa heräsi myös uudelleen henkiin Ateenan kansalaisuuden ytimenä ollut poliittisen osallistumisen ihanne, yhteisön ja kansalaisen välitön, arjessa läsnä oleva suhde. (Ks. mm. Ennen 1979, 69–73, 114–124, 135–146; Heater 1990, 21–22; Magnette 2005, 42–49, 54.)

Valtio

Valtiota kansalaisen yhteisönä voidaan tarkastella kahdelta kannalta: valtiota muodollisena yhteisönä, jossa sen jäsenyyttä määrittävät tarkat juridiset säädökset, sekä valtiota kansallisena yhteisönä, jolloin jäsenyys perustuu kulttuuriseen tai etniseen syntyperään, kuulumiseen tiettyyn kulttuuriseen ja kielelliseen yhtenäisyyden perusteella määriteltävään kansaan. Kansalaisen yhteisötyyppinä valtio siis jakaantuu ikäänkuin kahteen alatyyppiin, jotka käytännössä kietoutuvat toisiinsa mutta joita teoreettisesti on mahdollista tarkastella erillään.

Muodollinen valtiosyhteisö on lähinnä modernin aikakauden ilmiö, mutta Rooman imperiumin myöhäisvaiheen kansalaisuus edustaa samoja kansalaisuuden määrittämisen periaatteita: kansalaisuus on laissa määritelty, kaikkien valtiosyhteisön jäsenten eli lähes kaikkien sen asukkaiden muodollisesti tasavertainen asema, johon liittyy oikeuksia ja velvollisuuksia mutta johon ei liity ajatusta kaikkien henkilökohtaisesta osallistumisesta yhteisön päätöksentekoon. Oleellista tässä muodollisen valtiosyhteisön kansalaisuudessa on, että sillä tehdään eroa yhteisön ulkopuolisiin ei-kansalaisiin, mutta ei yhteisön sisäisiä erotteluja. Tähän viitataan uni-

versaaalisuuden käsitteellä: kansalaisuusasema takaa valtion jäsenen universaalien eli kaikkia koskevan tasavertaisuuden, valtion sisälle ei siis muodosteta mitään etuoikeutettujen kansalaisten pienoisyyhteisöä kuten kaupunkiyhteisössä. Muodollisen valtioyhteisön osalta täytyy kuitenkin painottaa muodollisuutta myös kansalaisten tasavertaisuudessa, sillä vaikka lain mukaan kaikki kansalaisina ovat tasavertaisia, ei tasavertaisuus välttämättä käytännössä toteudu. Muodollisen valtioyhteisön kansalaisuuden tarkasteluun liittyy myös keskustelu siitä, miten voitaisiin turvata kansalaisten muodollisen tasavertaisuuden muuttuminen todellisuudeksi, miten kansalaisten muodolliset oikeudet ja velvollisuudet saadaan oikeasti toteutumaan ja millaisia oikeuksien ja velvollisuuksien ylipäättään tulee olla, jotta kansalaiset ovat käytännössä keskenään tasavertaisia.

Muodollisen valtioyhteisön tarkastelussa on muistettava, että historiallisissa kehitysvaiheissaan se on ollut epätäydellinen. Modernin valtion synty ei heti synnyttänyt kaikkien valtion asukkaiden muodollisesti tasavertaista asemaa, vaan se on eri valtioissa erilaisen historiallisen kehityksen tulos. Kehitys on kuitenkin johtanut kaikissa länsimaisissa demokratioissa niin samankaltaiseen lopputulokseen, että tätä lopputulosta voi tarkastella yhden yhteisötyypin, muodollisen valtioyhteisön jäsenyytenä.

Valtio kansallisena yhteisönä eli kansakuntana on myös moderniin aikakauteen liittyvä yhteisötyyppi. Modernit valtiot ovat yleispiirteiltään kansallisvaltioita eli selvästi määriteltyjen rajojen erottamia ja kokonaisuudessaan yhden hallinnon alaisia maantieteellisiä alueita, joista on pyritty rakentamaan myös kansallisesti, kulttuurisesti ja kielellisesti yhtenäisiä kansakuntia, siis yhtenäisen kansan valtioita (ks. esim. Dunkerley et al. 2002, 25). Kansallisvaltion, kansakunnan ja kansan suhde ei silti ole niin yksinkertainen, että niiden välille voisi vetää yhtäläisyysmerkin, vaan kansallisten yhteisöjen määrittelemisen on ollut 1700-luvulta lähtien merkittävä kiistan – ja valtioiden välisten ja sisäisten sotien – aihe. Kansallisvaltioita muodostettaessa on pyritty esimerkiksi useasta pienestä etnisestä ryhmästä muodostamaan yhtenäistä kansaa ottamalla käyttöön yksi yhteinen kansalliskieli, luomalla yhteisiä kansallisia symboleja, punomalla yhteen eri ryhmien menneisyyttä yhtenäiseksi kansalliseksi historiaksi, tai toimintatapa on voinut olla väkivaltaisempi etnisten vähemmistöryhmien alistamiseksi.

minen eri keinoin valtakulttuurin alle. (Ks. mm. Anderson 1997, 23–25, 40–45; Dunkerley et al. 2002, 25–32, 44–60; Hobsbawm 1994, 77–80.)

Joka tapauksessa kansallisvaltion ideaan on liittynyt ajatus yhtenäisestä kansasta, ja myös kansallisvaltion kansalaisuus on kiedottu tähän yhtenäisen kansan ihanteeseen niin, että sellaisissa kulttuurisesti homogeenisissa valtioissa kuin Suomessa on muodollinen valtion kansalaisuus lähes mahdotonta erottaa kulttuurisesta kansallisuudesta, suomalaisuudesta. Ajatukseen Suomen kansalaisuudesta liitetään moninaista kulttuurista kuvastoa; hyvä kansalainen on isänmaallinen suomalainen. Siten valtioyhteisön jäsenyys on selvästi muutakin kuin laissa määritelty muodollinen asema, jonka voi saada myös tänne pakolaisena tullut somalialainen. Kansalaisuutta kansallisen yhteisön jäsenyytenä ei voi saada kuin syntymällä kyseiseen kansaan, sillä kansallisen yhteisön jäsenyys perustuu kulttuuriin mielikuviin, ei muodolliseen asemaan. Vaikka muodollinen kansalaisuus ja kulttuurinen kansalaisuus siis käytännössä kietoutuvat tiiviisti toisiinsa – sillä ne on historiallisesti rakennettu sekoittamalla yhteen aineksia molemmista – on niitä teoreettisesti tarpeen tarkastella erikseen, sillä niiden sisältämät kansalaisuuden määrittelyn periaatteet poikkeavat täysin.

Muodollinen asema valtiossa

Yleisin tapa määrittellä kansalaisuus on nähdä se modernin aikakauden käsitteenä, jolla tarkoitetaan valtion lainsäädännössä määriteltyä yksilön muodollista asemaa. Kansainvälisten sopimusten mukaan jokaisella valtiolla on oikeus määrittellä kansalaisuuden edellytykset eli juridiset kriteerit sille, kenet valtion kansalaiseksi voidaan hyväksyä. Muodolliseen kansalaisuusasemaan liittyy eri valtioissa erilainen kokoelma yksilön muodollisia oikeuksia ja velvollisuuksia. Kansalaiseksi tunnustetulla on siten yksilönä oikeuksia ja velvollisuuksia suhteessa valtioon ja hän on kyseisen valtion lakien alainen. Valtioiden toimivaltaa suhteessa kansalaisiinsa rajoittavat kansainväliset säädökset. (Kuosma 2003, 211–212; ks. myös Ravazzolo 1995, 15 ja Sassen 2002, 278.)

Nykyisissä valtioissa noudatettavan kansalaisuuden muodollisen määrittelytavan esimuoto löytyy antiikin Rooman suurvalta-ajalta. Rooman kansalaisuus oli varhaisvaiheissaan ollut antiikin Ateenan esimerkin mukaisesti laillisen tasavertaisuuden ja po-

liittisen osallistumisen oikeudet turvaava, asukkaiden vähemmistölle kuuluva suuresti arvostettu asema, mutta keisarivallan aikaan se vähitellen menetti aktiivisen julkiseen elämään osallistumisen sisältönsä. Valloittaessaan uusia alueita imperiumi myönsi kansalaisoikeuksia valikoimilleen kansoille, ja tästä laajenevasta Rooman kansalaisuudesta tuli muodollinen oikeudellinen asema, johon vastineena uskollisuudesta hallitsijalle kuului oikeus saada suojelua Rooman sotilailta ja tuomareilta. Kansalaisten mahdollisuus osallistua poliittiseen päätöksentekoon muuttui sitä vähäisemmäksi mitä itsevaltaisemmaksi tuli Rooman keisarius, mutta muodollinen kansalaisuusasema aukeni yhä useammalle. Lopulta 200-luvulla keisari myönsi Rooman kansalaisuuden kaikille imperiumin alueella asuville vapaille miehille, riippumatta etnisestä alkuperästä, uskonnosta, taloudellisesta asemasta ja niin edelleen. Rooman kansalaisuudesta tuli muodollinen asema, joka yhdisti historiallisesti ja kulttuurisesti hyvin erilaisia ihmisiä saman roomalaisen lainsäädännön, oikeuksien ja velvollisuuksien piiriin kansalaisten muodolliseksi yhteisöksi. (Crook 1984, 36–43, 255–259, 283–284; Magnette 2005, 20–26; Nicolet 1980; ks. myös Burchell 2002, 98; Walzer 1989, 214–215.)

Muodollisen kansalaisuusaseman kehittyminen nykymuotoonsa liittyy modernien kansallisvaltioiden syntyyn 1600-luvulta lähtien. Keskiajan kuningaskunnissa hallitsijoilla ei ollut suoraa vaikutusvaltaa alamaistensa elämään, sillä käytännöllisinä hallintoyksikköinä olivat olleet pikkuruhtinaiden läänitykset ja porvareiden hallitsemat kaupungit. Myöskään tavallisella kansalla ei ollut ollut käsitystä valtion rajoista tai hallitsijoista, sillä elämänpääri oli rajoittunut kyläyhteisöön. Muutamissa kuningaskunnissa oli kuitenkin alkanut vallan keskittäminen pikkuruhtinailta voimakkaan hallitsijan käsiin sekä järjestäytyneemmän hallinnon ja oikeusjärjestelmän luominen. Kolmikymmenvuotisen sodan päättäneessä Westfalenin rauhassa vuonna 1648 sovittiin historiallisesti merkittävällä tavalla keskeisten valtioiden maantieteellisistä rajoista ja luotiin näin perusta modernille eurooppalaiselle valtiojärjestelmälle, jossa valtion hallinnolla on ylin valta koko kyseisen valtion maa-alueeseen ja siellä asuviin asukkaisiin; alkoi suvereenien kansallisvaltioiden aika.

Kun valtioiden rajat vahvistettiin muodollisesti, nähtiin tarpeelliseksi vahvistaa samaan tapaan muodollisesti lainsäädännöllä

valtion asukkaiden asema, erottaa oikeudellisesti toisistaan valtion jäsenet ja sen ulkopuoliset, kansalaiset ja ei-kansalaiset. Valtiot ottivat kansalaisuuden määrittelemisessä käyttöön erilaisia periaatteita, jotka voidaan karkeasti jakaa *ius soli* ja *ius sanguinis* -periaatteeseen: *Ius soli* -periaatteen mukaan kansalaisuusasema on sidottu maahan eli paikkaan, jossa ihminen syntyy tai varttuu aikuiseksi. *Ius sanguinis* -periaatteen mukaan kansalaisuus perustuu verenperintöön eli käytännössä vanhempien tai toisen vanhemman kansalaisuuteen. Näiden syntyperään liittyvien kansalaisuusperiaatteiden lisäksi valtiot katsoivat oikeudekseen päättää ehdoista, joilla kansalaisuus voidaan myöntää valtioon muualta muuttaneelle. (Ks. mm. Anderson 1997, 19–20, 41; Bendix 1964; Dunkerley et al. 2002; Giddens 2001, 35, 421–422; Gosewinkel 2001, 48–58; Koenigsberger 1987a; Koenigsberger 1987b; Kuosma 2003, 211–212.)

Kansallisvaltion ja sen asukkaiden väliseksi muodolliseksi suhteeksi vakiintui siis kansalaisuus, johon kuului tiettyjä oikeuksia asua, elää ja toimia valtiossa sekä velvollisuuksia noudattaa säädöksiä ja osallistua puolustukseen ja valtion menojen kattamiseen. Kansalaisoikeuksia ei kuitenkaan heti myönnetty kaikille, vaan ne laajenivat sekä sisällöllisesti että uusille kansalaisryhmille poliittisen toiminnan tuloksena useamman sadan vuoden kuluessa. (Ks. mm. Bendix 1964; Heater 1990, 168–171; Janoski 1998.) Kansalaisoikeuksien kehittymiseen vaikuttivat 1700-luvun Ranskan ja Amerikan vallankumoukset sekä kaikkia länsimaita koskettanut teollinen vallankumous, joka teki räjähdysmäisesti kasvaneesta työväestöstä merkittävän yhteiskunnallisen vaikutustekijän.

Kansalaisen oikeuksia ja niiden historiallista kehitystä kuvataan yleisimmin kolmen oikeusryhmän, juridisten, poliittisten ja sosiaalisten oikeuksien, avulla (*civil, political and social rights*, ks. Marshall 1992). Oikeuksien sisällöt ja laajuus muotoutuivat eri yhteiskunnissa eri tavoin riippuen muun muassa niissä vaikuttaneista poliittisista ideologioista (ks. esim. Mann 1996, 126–143), mutta niiden yleisperiaatteet ovat varsin samat. Juridisiin oikeuksiin katsotaan kuuluviksi yleiset perusoikeudet, kuten sanan-, uskonnon-, kokoontumisen-, ammatinharjoittamisen- ja mielipiteenvapaus, henkilökohtaisen turvallisuuden oikeudet, jotka suojelevat kansalaista laittomalta vapaudenriistolta, väkivallalta ja hengenriistolta, ja lisäksi erilaiset yksityisyyttä ja omaisuutta suojaava-

vat sekä tasapuolisen oikeudenkäynnin turvaavat oikeudet. Poliittisia oikeuksia ovat yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen liittyvät oikeudet, kuten äänestys- ja ehdolleasettumis-oikeus vaaleissa, oikeus hoitaa poliittisia tehtäviä kuten säätää lakeja, oikeudet saada tietoa yleisistä asioista ja osoittaa julkisesti mieltään, perustaa poliittinen puolue, taloudellinen etujärjestö tai sosiaalinen liike. Sosiaalisissa oikeuksissa on kyse elämän riski-tilanteita varten kansalaisille taatusta turvallisuudesta, muun muassa kansalaisten tasavertaisesta mahdollisuudesta koulutukseen, terveydenhuoltoon ja vanhuuden turvaan, sekä heikommin toimeentulevien oikeudesta tuloeroja pienentäviin sosiaalitukiin ja -palveluihin. (Janoski & Gran 2002, 14–16; Smith 2002, 110–111.) Sosiaalisten oikeuksien tarkoituksiksi niitä laajennettaessa nähtiin taata kaikille kansalaiselle mahdollisuus osallistua yhteiskunnalliseen elämään sosiaalisesta taustasta riippumatta, joten oikeuksien kehittyessä kansalaisuuden on ajateltu rakentuneen valtioyhteisön jäsenten universaalia tasavertaisuutta edistäväksi asemaksi (Giddens 1996; Hindess 1993; Marshall 1992).

Valtio kansallisena yhteisönä

Jos kansalaisen yhteisöksi määritellään kansallinen valtio, kiinnitetään huomio selvästi kollektiivisempaan ilmiöön kuin tarkasteltaessa kansalaisuutta yksilön asemana muodollisessa valtioyhteisössä. Kansallinen valtioyhteisö on kansan yhteisö, eli kansalaiset muodostavat kulttuurisesti yhtenäisen kansan. Tämä kansayhteisö ei välttämättä ole sama kuin kansalaisten muodollinen valtioyhteisö, vaikka se onkin valtionmuodostuksessa ollut hallitseva ihanne. Kaikki muodollisesti kansalaiset eivät ole kulttuurisesti samaa kansaa. Heistä voidaan kyllä pyrkiä tekemään sellaista, mutta se ei välttämättä onnistu. Kulttuurisesti yhtenäisestä kansasta poikkeavat voidaan myös lähtökohtaisesti sulkea yhtenäisen kansan ulkopuolelle, omaksi vähemmistöryhmäkseen, jota ei tämän kansallisen kansalaisuuden näkökulmasta katsota kuuluvaksi kansalaisten yhteisöön. Kansalaisella on siis asema kansan jäsenenä, ja se takaa kansalaisten yhteenkuuluvuuden tunteen, jota myös voidaan vahvistaa korostamalla eroa kulttuurisesti erilaisiin – olivat he sitten saman valtion muodollisia kansalaisia tai muiden valtioiden kansalaisia, kunhan he kuuluvat eri kansaan. (Vrt. Harinen 2005, 24–26.)

Samalla kun kansalaisuudesta historiallisesti tehtiin muodollista asemaa hallinnollisesti yhtenäisessä valtiossa, rakennettiin valtiosta myös kulttuurisesti yhtenäistä kansakuntaa, ja tässä prosessissa kansalaisuus kietoutui ajatukseen kansasta. Valtioiden intressinä oli tehdä kansalaisistaan mahdollisimman yhtenäinen ja valtioon sitoutunut kansa, joka takaisi valtiollisen vakauden. Kansallista kulttuurista yhtenäisyyttä rakennettiin toisaalta luomalla positiivista yhteenkuuluvuuden tunnetta ja toisaalta tukahduttamalla valtion sisällä olemassa olleita kulttuurisia variaatioita. Yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa välineinä olivat kansakunnan yhteisen uljaan historian kirjoittaminen, kansallisten symboloiden ja rituaalien kehittäminen, kansallista henkeä nostattaneet tapahtumat ja niin edelleen. (Ks. mm. Anderson 1997, 23–25, 40–45; Dunkerley et al. 2002, 25–32, 44–60.) Kulttuuriseen tukahduttamiseen liittyivät vähemmistökielten käytön kieltäminen, vähemmistökulttuurien mitätöiminen ja myös suoranainen vähemmistökulttuurien edustajien sorto (ks. mm. Bauböck 2001, 321–327; Heater 1990, 59–60, 103; Magonne 2005, 168–170).

Kansalaisuutta käytettiin välineenä kansallisen ajattelun vahvistamisessa: Ihmisen toiminnasta kansalaisena oman kansan hyväksi tehtiin yksi kansallisen yhteenkuuluvuuden perustoista. Valtiollisissa kriiseissä vetoaminen kansalliseen erityislaatuuteen ja vihollisen sille aiheuttamaan vaaraan ja toisaalta kansalaisen velvollisuuksiin isänmaataan kohtaan toimi kansalaisten puolustustahdon herättelijänä. Useissa valtioissa asevelvollisuus liitettiin varhain muodolliseen kansalaisuusasemaan, ja samalla kansalaisuuden juurtumista kansalliseen yhteisöön korostettiin: kansalaisella on paitsi muodollinen myös moraalinen velvollisuus puolustaa kansaansa, tarvittaessa kuolemaan saakka. (Ks. mm. Breuilly 2001, 39–44; Orridge 1981, 43, 55–56; Heater 1990, 57, 171.)

Erityisen selvä esimerkki kansalaisuuden yhdistämisestä kansalliseen yhteisöön eli kansakuntaan on juuri Suomi. Suomalaisen kansakunnan rakentaminen alkoi Venäjän vallan aikaan 1800-luvulla. Asemaa keisarikunnan autonomisena suuriruhtinaskuntana alettiin pitää merkkinä Suomen kuulumisesta kansakuntana kansakuntien joukkoon, ja vuosisadan kuluessa pyrittiin vahvistamaan erillishallintoa sekä kehittämään suomalaisten kansallistunnetta, kansan tietoisuutta omasta etnisestä identiteetistään ja yhteenkuuluvuudestaan. Päämääränä oli vahvistaa Suomen kan-

saa paitsi etnis-kielellisenä ryhmänä myös potentiaalisena valtiollisena voimana. Syntyneen kansallisuusliikkeen piirissä luotiin suomalaista kulttuurista kuvastoa kuvaamalla sanoin ja kuvin suomalaista luontoa, kansanluonnetta, yhteiskuntaa ja historiaa. Kansanvalistamiseksi kehitettiin koulutus- ja julkaisutoimintaa, kansallistunnetta nostatettiin kansanjuhilla ja joukkotapahtumilla ja ajan suurmiehiä nostettiin kansallisiksi esikuviksi. Kansan yhdistämisessä kieli nähtiin oleelliseksi tekijäksi, ja Suomen erityislaatuissa olosuhteissa ruotsinkielinen yläluokka ryhtyi vahvistamaan kansan kielen eli suomen asemaa paitsi kulttuurin myös hallinnon kieleenä. (Ks. mm. Alapuro & Stenius 1987; Jussila 1996; Klinge 1993, 323–329; Pulma 2003.)

Yhteiskunnalliseen sanastoon tuli kehittää muun muassa ruotsin kielen *medborgare* vastaava suomenkielinen käsite. Selvästi poiketen eurooppalaisista vastineista, jotka kaikki viittasivat jotenkin kaupunkiin ja porvaristoon, päädyttiin sanaan kansalainen, jolla voitiin suoraan herättää mielikuva kansakunnasta, yhdistää valtiolliseen muodolliseen asemaan ajatus kansasta ja yhteydestä – joidenkin tulkintojen mukaan kansalainen tarkoittaa ”henkilöä, joka on kansan kanssa, kansan puolella” (Stenius 2003). Tämä käsitevalinta korostaa toisaalta Suomen kansalaisten etnistä yhteenkuuluvuutta valtion jäsenyyden perustana ja toisaalta valtion kansanvaltaista järjestelmää (Liikanen 1998, 76–77).

Suomen kansalaisuuden yhteys kansaan muodostui siis vahvaksi. Näistä historiallisista ja käsitteellisistä syistä kansalaisuus ja kuuluminen kansaan ovat suomalaiselle edelleen asioita, joiden erottaminen kahdeksi eri kategoriaksi on poikkeuksellisen vaikeaa. Etninen yhteenkuuluvuus ja valtion jäsenyys, kansallisuus ja kansalaisuus, suomalaisuus ja Suomen kansalaisuus yhdistyvät mielikuvien tasolla saman asian eri ilmauksiksi; kansalaisuus muodollisena valtion jäsenyytenä ja kansakunnan jäsenyytenä ovat suloisesti sekaisin. (Ks. mm. Palonen 2003, 581–582; Saastamoinen 2003, 49; Stenius 2003.)

Ihmiskunta

Kansalaisuutta käytetään myös valtiota laajempien yhteisöjen jäsenyyteen liittyvänä käsitteenä. Tässä käytössä kansalaisen yhtei-

söksi laajimmillaan määritellään ihmiskunta. Jokainen ihminen on ihmiskunnan jäsenenä maailmankansalainen, mutta kaikki eivät tätä perustavanlaatuaista kansalaisuuttaan tiedosta. Maailmankansalaisuuteen johtaa siis oman ihmisyytensä tiedostaminen siten, että toiminnassaan kokee olevansa osa luonnostaan tasavertaisten ja toisistaan riippuvaisten maailman ihmisten yhteisöä eli ihmiskuntaa. Maailmankansalaisen oikeudet ja velvollisuudet määritellään ihmisoikeuksina, eikä maailmankansalaisuuteen liity lainkaan yhteisön ulkopuolelle sulkemisen pyrkimystä, vaan kaikki ihmiset pyritään saamaan liittymään tähän tiedostavaan yhteisöön. Maailmankansalaisuutta ei pidä tulkita rajoittavana pyrkimyksenä universaaliin samanlaisuuteen, vaan se tulee yhdistää ajatuksiin moninaisesta maailmasta, jossa tarvitaan ihmisyyteen perustuvaa solidaarisuutta eri kansojen välillä.

Kansallisvaltiosta globaaliin todellisuuteen

Ajatus kansalaisuudesta valtiota laajemman yhteisön jäsenenä liittyy modernin kansallisvaltion viime vuosikymmeninä kohtaamiin haasteisiin, toisaalta paikallisuuden korostumiseen ja toisaalta useiden ilmiöiden maailmanlaajuistumiseen. Kansallisvaltioiden rajat ylittävään kehitykseen viitataan globalisaation käsitteellä, joka on suomennettu maailmanlaajuistumiseksi ja maapalloistumiseksi (ks. esim. Alasuutari & Ruuska 1999, 13), paikallistumiseen vastinparina puolestaan lokalisaation käsitteellä. Globalisaatio liitetään erityisesti pääomien, työn, teknologian ja tavaroiden yhä vapaampaan liikkumiseen kansallisvaltioiden rajoista ja ohjauksesta riippumattomilla maailmanlaajuisilla markkinoilla, mutta maailmanlaajuistumista tapahtuu myös poliittisessa toiminnassa kansainvälisissä organisaatioissa, valtioiden välisessä yhteistyössä ja maailmanlaajuisissa kansalaisliikkeissä sekä kulttuurin tasolla, missä huomio kiinnitetään erityisesti tiedonvälityksen kansainvälistymiseen, kommunikaatioverkkojen laajenemiseen ja kulttuurin sekoittumisen lisääntymiseen (ks. esim. Fernández 2005, 100–101). Globalisaatio murtaa kansallisvaltion merkitystä ja tekee samalla tilaa paikallisten yhteisöjen merkityksen kasvulle eli vahvistaa lokalisaatiota. Paikallisuus yhdistyy maailmanlaajuisuuteen ja kansallisvaltio muuttuu epäolennaisemmaksi oikeuksien ja velvollisuuksien, yhteenkuuluvuuden, identiteettien, toiminnan – ja siis

myös kansalaisuuden – perustana. (Dunkerley et al. 2002, 167; Ford 2001, 210–215, 225–226.)

Kansalaisuuteen liitettävät oikeudet ovat tietystä määrin irronneet kansallisvaltiollisesta määrittelystään, kun kansainvälinen säädöksiin on alettu määritellä valtioita sitovia ihmisoikeuksia. Kansalaisen identiteetti tietyn kansan jäsenenä saa väistyä muiden vahvistuvien identiteettien tieltä, joita rakennetaan toisaalta pienemmissä yhteisöissä ja toisaalta maailmanlaajuisissa verkostoissa, jotka puolestaan tarjoavat kansalaiselle uusia toiminnan alueita. Kansalaisten yhteisö ei olekaan enää yksiselitteisesti sidottu tiettyyn maantieteelliseen valtioon tai tiettyyn kansaan. (ks. esim. Falk 2004, 178–180). Vaatimattomimmillaan maailmankansalaisuus on ihmisten liikkuvuuden lisääntymisen aikaansaamaa kansainvälistymistä, jota kuvastavat laaja kielitaito, sujuva siirtyminen kulttuurista toiseen ja yleinen avarakatseisuus (vrt. van Gunsteren 1998, 98–99). Uljaimmillaan maailmankansalaisuuteen liitetään syvästi moraalista henkilökohtaista sitoutumista ihmiskunnan palvelemiseen esimerkiksi ihmisoikeustaistelussa maailman syrjäisten kolkkien asukkaisen ihmisarvon puolesta.

Ihmisoikeuskansalaisuus ja kosmopoliittinen kansalaisuus

Keskustelussa maailmankansalaisuudesta yhtenä tavoitteena on tuotu esiin, että kansalaisuus on muodollisestikin irrotettava siteistään kansallisvaltioon, koska valtioiden kansalaisuus on muodostunut poliittiseksi välineeksi epätoivottujen ihmisten sulkemiseksi yhteisön ulkopuolelle. Jos kansalaisuudesta tehtäisiin muodollisestikin jäsenyyttä ihmiskunnassa, se menettäisi tukahduttavat merkityksensä ja muuttuisi maailmanlaajuisen, ei vain kansallisen, universaalien tasavertaisuuden takaavaksi asemaksi. Tämä ajatus on kuitenkin kyseenalaistettu kysymällä, mihin kansalaisuus ihmiset liittäisi, jollei kansallisvaltioon. Mitään maailmanlaajuista hallinnollista yhteisöä ei ole olemassa, eikä maailmanvaltiota voi pitää realistisena tavoitteena tai välttämättä edes toivottavana. Nykyiset kansainväliset ihmisoikeustuomioistuimet ovat riittämättömiä valvomaan ihmisoikeuksien toteutumista ja ranskaisemaan niiden rikkomisesta, jos kansallisvaltiot eivät osaltaan osallistu näihin tehtäviin. Yhteisten historiallisten merkkipaalujen puutteessa ei voida luoda edes mitään koko ihmiskuntaa yhdistävää identiteettiä, ja maailmanlaajuinen vastuuntunto jää pelkäksi

jaloksi ajatukseksi, kun maailmankansalaisille ei ole tarjolla virallista maailmanlaajuista julkista toiminta-areenaa. (Ks. mm. Dahrendorf 1996, 32, 45; Heater 1990, 229–234, 257–259; Linklater 2002, 317–319, 324, 328–329; Ravazzolo 1995, 19; Thornton 1995; Turner 1993a, 15; Turner 1993b, 178–182.)

Maailmankansalaisuusajattelussa ei kuitenkaan välttämättä ole tavoitteena luoda maailmanhallintoa vaan vahvistaa ihmisissä tunnetta kuulumisesta maailmanlaajuiseen yhteisöön. Tämä kosmopoliittisen kansalaisen ihanne löytyy jo antiikin filosofeilta. Kosmopoliittinen kansalaisuus on jonkinlainen mielentila, jonka keskiössä on moraalinen vastuuntunto. Sen tarkasteluun ei niinkään liity joidenkin muodollisesti määriteltyjen ja tiettyihin instituutioihin sidottujen oikeuksien ulottuvuutta, eikä se näyttäisi tarvitsevan mitään varsinaista poliittista organisaatiota, mihin kiinnittyä. (Brysk & Shafir 2004, 213–214; Heater 1990, 8–15; Lipschutz 2004, 41–42.) Kosmopoliittisen idealismin keskeisenä pyrkimyksenä on tuoda keskusteluun kansalaisuudesta muodollisen aseman tarkastelun sijaan klassinen ajatus etiikkaan perustuvista kansalaishyveistä, jotka eivät ole kansallisvaltioiden rajojen määrittämiä vaan yleisinhimillisiä. Kosmopoliittisen kansalaisuuden ideaa on tuotu esiin toisen maailmansodan jälkeen erityisesti kansainvälisissä kansalaisliikkeissä. (Isin & Turner 2002, 7–8; Linklater 2002, 320–321.)

Yhteiskunta

Yhteiskunta on kansalaisen yhteisöjen tyypittelyssäni yleisluontoisin määrittely. Se ei viittaa mihinkään tiettyyn historialliseen tai olemassa olevaan yhteisöön vaan pitää tietyllä tavalla sisällään kaikki mahdolliset yhteisöt. Sitä ei määritä yhteisön koko vaan kansalaisuuden tarkastelun luonne. Muodollisena asemana määritelty kansalaisuus kuuluu muodolliseen valtiosyhteisöön, kansalliseen identiteettiin ja yhteenkuuluvuuteen liitetty kansalaisuus kansalliseen valtiosyhteisöön ja maailmanlaajuinen kansalaisuus ihmiskuntayhteisöön, mutta kun kansalaisuutta tarkastellaan erityisesti toimintana jossakin julkisessa toimintaympäristössä, on se tyypittelyn mukaan jäsenyyttä yhteiskunnassa. Yhteiskunnalla kan-

salaisen yhteisönä viitataan siis yleisluontoisesti kansalaisen toimintaympäristöön.

Varsin suuri osa kansalaisuuden tarkastelusta on määriteltävissä siten, että kansalaista pidetään yleisluontoisesti yhteiskunnan jäsenenä. Kansalaisten poliittista osallistumista Ateenan kaupunkivaltiossa voidaan tarkastella jäsenyytenä yhteiskunnassa, kun huomion kohteena on kansalaisten toiminta, eivät Ateenan kansalaisen asemaan liittyneet erityiset kriteerit. Samoin modernin valtion kansalaisen kansalaistoiminta on yleisellä tasolla toimintaa yhteiskunnassa; sen mahdollisuuksia toki määrittävät muodollisen kansalaisuusaseman ehdot ja muodolliset kansalaisoikeudet, mutta muodollisen valtioyhteisön kannalta kansalaisuuden tarkasteluun ei liity toiminnan tarkastelua. Siis jos keskustellaan siitä, millaiset kriteerit valtiolla on kansalaiseksiottamiselle, millaisia laissamääriteltäviä oikeuksia kansalaisilla on ja ovatko kaikki kansalaiset oikeuksien piirissä, liikutaan kansalaisuuden muodollisten määritelmien alueella. Jos sen sijaan puheenaiheena on, osallistuvatko kansalaiset riittävästi valtiolliseen päätöksentekoon ja miten heidän osallistumistaan voidaan lisätä, on kyse kansalaisuudesta toiminnallisena ilmiönä, joka tyypittelyni mukaan kuuluu yhteiskunnan jäsenyyden alueelle. Kansalaisuutta yhteiskunnan jäsenyytenä määrittää siis toimijuus tai potentiaalinen toimijuus yhteisössä, eli kuvataan joko kansalaisten toimintaa tai esitetään toivomuksia heidän toimintaansa liittyen. Erottamalla muodollinen asema ja toiminta tällä tavalla eri yhteisötyyppeihin tehdään näkyväksi kasvatuksen kannalta oleellinen ero sen suhteen, että kansalaisen muodollisen aseman saavuttamiseen nykyvaltiossa ei liity kasvatusta, mutta toiminnallinen kansalaisuus sen sijaan on pohjimmiltaan pedagoginen ilmiö, on ollut sitä halki historian.

Yhteiskuntaan kansalaisen yhteisönä olisi luonnollista viitata kansalaisyhteiskunnan käsitteellä. Niin en kuitenkaan tyypittelyssäni halua tehdä, sillä samalla vetäisin mukaan jälleen uuden valtaisan määrittelyjen kirjon. Kansalaisyhteiskunnan käsitteen teoreettiset juuret voi palauttaa aina Aristoteleen teksteihin saakka, ja historian kuluessa käsitteen käyttö on kietoutunut monimutkaiseksi käsitevyyhdyksi valtion, poliittisen yhteiskunnan, sivistyneen yhteiskunnan, porvarillisen yhteiskunnan ja julkisuuden käsitteiden kanssa. 1900-luvulla kansalaisyhteiskunnan käsite oli vuosikymmeniä länsimaisen poliittisten teorioiden valtavirran ul-

kopuolella, mutta viime vuosina käsite on otettu käyttöön yhteiskunnallisessa keskustelussa halki koko poliittisen kentän; kansalaisyhteiskunnasta on tullut yhteiskunnallinen muutikkäsäite, joka suurelta osin on irronnut historiallisesta alkuperästään ja kehitysvaiheistaan. (Ks. esim. Lehtonen 1990, 187–189; Lehtonen 1996, 114–115; Seligman 1992.) Edes jonkinlaisen yksinkertaisuuden säilyttämisen nimissä liitän siis toiminnallisen kansalaisuuden poliittiseen yhteisöön, jota nimitän yhteiskunnaksi.

Aktiivinen ja passiivinen jäsenyys

Kansalaisuuden tarkasteluun toimintana on aina liittynyt jäsenyyden aktiivisuus–passiivisuus-ulottuvuus. Antiikin Ateenassa kansalaisuus oli olemuksellisesti aktiivista, Rooman myöhäisvaiheessa puolestaan poliittisesti passiivinen mutta laajalle levinnyt asema. Myöhemmässä tarkastelussa nämä muodot ovat yhdistyneet jonkinlaiseksi toiminnallisen kansalaisuuden ideologiaksi, jonka mukaan oikea kansalaisuus toteutuu kansanvaltaisessa yhteiskunnassa kaikkien yhteisön jäsenten aktiivisena osallistumisena yhteisten asioiden hoitamiseen. (Ks. mm. Burchell 2002, 89–90, 92, 100; Sihvola 1994, 8, 157–158; Walzer 1989, 211–212.)

Modernina aikana toiminnallinen kansalaisuus on ollut jatkuva yhteiskunnallisen ja ideologisen väittelyn aihe: tuleeko kansalaisuuden olla aktiivista vai passiivista, kumpi on yhteiskunnallisesti toivottavampi kansalaisuuden muoto ja kumpi ylipäättään realistinen. Väittelyyn ovat osallistuneet antiikin aktiivista ihannetta vaalineet tasavaltalaiset (republikanistit) sekä liberalistit, joiden mukaan modernissa markkinatalousyhteiskunnassa oleellista on yksilön aktiivisuus omien etujensa ajamisessa ja passiivisuus yhteiskunnallisessa osallistumisessa.

Tasavaltalaisen kansalaisuuden ihanteena nähdään omistautuminen poliittiseen toimintaan ja kansalaishyveellinen valmius omien tarpeiden asettamiseen toissijaisiksi yhteisen hyvän taivottelun nimissä. Kansalaisena osallistuminen toimintaan yhteiskunnassa on ihmisen arkielämän ydinaluetta, joten kansalaisuus on eräänlainen velvollisuus, jonka valtion jäsenen oletetaan haluavan hoitaa kunnolla. (Ks. mm. Philp 2000, 165; Rees 1996, 15; Smith 2002, 109; Turner 2002, 271–272; Walzer 1989, 216.) Liberalistisen kansalaisuusnäkemyksen perusajatuksena sen sijaan on kansalaisen vapaus suhteessa valtioon. Kansalaisuus on ennen

kaikkea asema, johon liittyy valtion turvaamia passiivisia oikeuksia, eikä kansalaisen niistä osalliseksi päästäkseen tarvitse olla yhteiskunnallisesti aktiivinen. Kansalaisen arki muodostuu yksityisestä toiminnasta perheessä, työssä ja markkinoilla, ja julkinen yhteiskunnallinen toiminta on niiden asia, jotka ovat siitä erityisesti kiinnostuneet. Valtion oikeus- ja hallintojärjestelmän on pidettävä huoli siitä, että jokaisen kansalaisen on mahdollista elää yksityistä elämäänsä ja tehdä yksilöllisiä valintojaan. (Ks. mm. Dagger 1997, 19; Sihvola 1994, 158–159; Turner 2002, 271–272; Walzer 1989, 215–216.)

Nämä molemmat näkemykset haastoi 1800-luvun lopulla sosialistinen ajattelu, jonka mukaan aktiivisen kansalaisuuden toteutuminen ei ole todellisuudessa mahdollista, sillä ihmiset ovat markkinoiden, kilpailun ja itsekkäiden intressien hallitsemia, ja liberalistinen kansalaisuus puolestaan on vain alistumista yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen. Sosialismin tarjoama ratkaisu oli kollektiivisen toiminnan avulla saavutettava yhteiskunnallinen vallankumous, jonka jälkeen yksilöiden kansalaistoimintaa ei tarvita. (Ks. Magnette 2005, 155–161; Walzer 1989.)

Keskustelu kansalaisuuden aktiivisuudesta ja passiivisuudesta liittyy myös kansalaisen muodollisiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Osan kansalaisoikeuksista nähdään olevan passiivisia olemassaolon ja etuuksien vastaanottamisen oikeuksia, osan aktiivisia erilaisen yhteiskunnallisen toiminnan, osallistumisen ja vaikuttamisen oikeuksia. Demokraattisen yhteiskunnan edellytyksenä pidetään aktiivisten kansalaisoikeuksien toteutumista edes jossain määrin, ja yhteiskuntien ongelmana kautta aikojen onkin ollut ihmisten motivoiminen käyttämään oikeuksiaan ja siis osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan. Tasavaltalaisessa kansalaisuustraditiossa osallistumismotivaatiota on etsitty kansalaisten kasvatuksesta kansalaishyveisiin, liberalistiset teoriat ovat pyrkineet selittämään osallistumista yhteiseen päätöksentekoon oman edun varmistamisella. Tähän on liittynyt myös ajatus osallistumisoikeuksien muuttamisesta velvollisuuksiksi eli kansalaisten velvoittamisesta osallistumiseen lainsäätännön keinoin. (Ks. mm. Giddens 1996, 68; Harju 2003, 96; Janoski 1998, 9; McKinnon & Hampsher-Monk 2000, 4–5; Puolimatka 1995, 41.)

Ajankohtaisessa keskustelussa kansalaisuudesta on voimakkaasti ollut esillä tarve saada aikaan ja lisätä kansalaisten aktiivi-

suutta, paitsi poliittista myös laajempaa kansalaisosallistumista. Aiemmin hyvinvointivaltio tarjosi kansalaisille fyysisen, sosiaalisen ja taloudellisen perusturvan toteuttamalla sosiaalisia kansalaisoikeuksia, ja kansalaiset osallistuivat kustannuksiin verotuksen kautta. Hyvinvointivaltion toimintatapojen kyseenalaistamisen myötä 1980- ja 1990-luvuilla on kansalaisten osallistumisesta hyvinvoinnin tuottamiseen alettu puhua uudella tavalla. Vastuuta hyvinvoinnin tuottamisesta halutaan jakaa valtiolta markkinoille, järjestöille ja myös yksityisille kansalaisille. Toivotaan muutosta passiivisesta etuuksien vastaanottamisesta aktiiviseen vastuunottoon yhteisestä hyvinvoinnista. (Ks. mm. Ahonen 2000, 10; Cochrane 1998, 256–259; Harju 2003, 141; Hewitt 1996, 260–263; Koskiahho et al. 1999, 147–148, 185.)

Kansalaisuus toimintana eri ympäristöissä

Kansalaisuus yhteiskunnan jäsenyytenä toteutuu toimintana erilaisissa ympäristöissä, jotka kuitenkin kaikki on mahdollista määritellä julkisiksi toiminnantiloiksi, yhteiskunnan eri alueiksi. Näin määriteltynä kansalaisuus ei liity vain poliittiseen osallistumiseen muodollisen edustuksellisen demokratian järjestelmien kautta, vaikka se onkin leimallisesti kansalaisuuteen liitetty mielikuva ja kansalaisten osallistumista on totuttu mittaamaan edustuksellisen poliittisen järjestelmän tunnusluvuilla eli kunnallisten ja valtakunnallisten vaalien äänestysprosentteilla sekä puolueiden jäsenmäärillä. Kansalaistoiminta on kuitenkin paljon muutakin. Suomalaisen kansalaisaktiivisuus on perinteisesti toteutunut kansalaistoimintana kansalaisjärjestöissä (ks. kansalaistoiminnan historiasta, nykypäivästä ja haasteista Harju 2003). Perinteiset suomalaiset kansalaisjärjestöt saivat alkunsa yhteiskunnallista muutosta tavoitelleina kansanliikkeinä, jotka pyrkivät kansalaisten rajoitettujen oikeuksien laajentamiseen, tarjosivat ihmisille konkreettisia yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia ja lisäksi kokosivat kansalaisia yhteen toteuttamaan monenlaisia kasvatuksellisia, liikunnallisia ja kulttuuriaktiiviteetteja. Yhteiskunnallisen vaikuttamisen lisäksi kansalaistoimintaa oli moninainen yhteisen hyvän edistäminen kuten lasten harrastustoiminnan ja kylän virkistystapahtumien järjestäminen. (Harju 2003, 10–13, 22–26, 101; Ilmonen 1998, 34.)

Viime aikoina perinteinen kansalaistoiminta on joutunut vaikeuksiin, kun kiinnostus yhteisen hyvinvoinnin edistämiseen yhdistysmuotoisessa toiminnassa on vähentynyt. Yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen pyrkivä kansalaistoiminta on saanut uusia muotoja, kun aktiivisuus on suuntautunut esimerkiksi puoluepoliittisesta vaikuttamisesta uudenaikaiseen kansalaisaktivismiin, jossa pyritään muuttamaan arkielämän pieniä asioita ja toisaalta maailmanlaajuisia epäkohtia. Luonnolliseksi toimintatavaksi on tullut vaikuttaminen omien arkipäiväisten valintojen kautta. Yhä useammat kansalaiset ovat kiinnostuneita toiminnasta niin sanotuissa yhden asian liikkeissä, jotka eivät esitä kokonaisvaltaisia yhteiskunnallisia uudistusohjelmia vaan vetoavat ihmisten arvoihin ja vaativat muutoksia elämäntapoihin. Yhden asian liikkeet käyttävät vaikuttamiskeinonaan suoraa toimintaa, joka saattaa toteutua kansalais-tottelemattomuutena. Se on lakia rikkovaa tai vähintäänkin yleistä häiriötä aiheuttavaa toimintaa, mahdollisesti jonkin kansalaisvelvollisuuden laiminlyömistä tarkoituksena protestoida järjestelmää vastaan. Päämääränä on kiinnittää passiivisella tai aktiivisella tottelemattomuudella median välityksellä poliittisen järjestelmän ja muiden kansalaisten huomiota epäkohtiin, kyseenalaistaa vallitsevia toimintatapoja ja pyrkiä saamaan aikaan muutosta. (Ks. mm. 2004b, 101–102; Giddens 2001, 440; Harju 2003; Ilmonen 1998, 20–31; Löfström 2002, 111.)

Osittain kansalaisten toiminta on siirtynyt teknologiavälitteisiin, virtuaalisiin verkostoihin, jotka voivat olla maailmanlaajuisia. Toisena uutena kansalaisosallistumisen muotona nähdään kuluttaminen. Kansalaisista on enenevässä määrin tullut kuluttajakansalaisia, jotka toisaalta voivat vaikuttaa ostopäätöksillään yritysten toimintaan maailmanlaajuisesti suosimalla ja boikotoimalla joitakin tuotteita eri perustein ja toisaalta viestittävät kulutuskäyttäytymisellään lähiympäristölleen joitakin arvojaan ja pyrkivät siten vaikuttamaan muihin. Kuluttajakansalaisuudessa nähdään kuitenkin myös kansalaistoiminnan kannalta negatiivista pinnallisuutta, yhteisöttömyyttä ja taloudellisen epätasa-arvon korostumista. (Ks. mm. Falk 2004, 186; Ford 2001, 211; Mullard 2004, 46.)

Uudempiin kansalaistoiminnan muotoihin liittyy keskeisesti kansalaisuuden syveneminen toiminnasta elämäntavaksi ja itsetymmärykseksi. Kansalaisliikkeissä toimivat ihmiset identifioituivat luonnonsuojelijoiksi, eläinten oikeuksien puolustajiksi, feminis-

teiksi ja niin edelleen, ja nämä identifikaatiot määrittävät heidän kansalaisuudelleen ja toiminnalleen erityisen luonteen. Identiteettien työstäminen ja toiminta yhteiskunnallisen tilan ja tunnustuksen saamiseksi valtakulttuurista poikkeaville elämäntavoille voivat olla uusien liikkeiden päätarkoituksia. Arki pyritään politisoimaan, tekemään persoonallisesta poliittista. (Ilmonen 1998, 27–33, 38; Mäkelä 1998, 307–308.) Tämä ajatus oli keskeisenä lähtökohtana 1960-luvulla kukoistuskauttaan eläneissä amerikkalaisissa radikaaleissa kansalaisliikkeissä, kuten kansalaisoikeus-, sodanvastustus- ja vastakulttuurisessa hippiliikkeessä, joissa arkielämä nähtiin politiikan näyttämönä ja jokapäiväisillä valinnoilla uskottiin olevan poliittista vaikutusta (ks. esim. Farrell 1997). Tämän päivän uusiksi liikkeiksi kutsuttujen yhden asian liikkeiden tuottama yhteiskunnallinen toimijuus noudattaa samaa mallia ja poikkeaa perinteisistä muodollisista vaikuttamismalleista. Toiminta kansalaisena pyritään tekemään luonnolliseksi osaksi omaa elämää; kansalaisuuden ja ihmisyyden erottaminen muuttuu keinotekoiseksi.

Poliittisen yhteisön jäsenyyteen

valmistaminen

Lukuunottamatta kansalaisuuden tarkastelua muodollisena asemana eli jäsenyytenä muodollisessa valtioyhteisössä liittyy kansalaisuuteen oleellisesti ajatus, että ihmistä täytyy jotenkin valmistaa yhteisön jäsenyyteen eli että kansalaisuuteen tai kansalaisia täytyy kasvattaa. Erityisesti tämä valmistaminen kohdistuu yhteisön uusiin jäseniin eli pääasiassa lapsiin ja nuoriin mutta myös aikuisina yhteisöön liittyneisiin. Voi kuitenkin ajatella, että kansalaisena kasvaminen jatkuu koko elämän, erityisesti kahdessa viimeisessä yhteisötyypissä, ihmiskunnassa ja yhteiskunnassa. Eri yhteisötyypeissä jäsenyyteen valmistamisessa voi erottaa erilaisia painopisteitä: Kaupunkiyhteisössä oleellista on eliitin eli kansalaisten muodostaman vähemmistöryhmän kouluttaminen sekä se, että tiiviissä yhteisössä aikuisten kansalaisten esimerkki ja lasten ja nuorten osallistuminen arjessaan yhteisön tapahtumiin toimivat kasvattavina tekijöinä. Valtiossa kansallisena yhteisönä uudet sukupolvet omaksuvat yhteisölle ominaisen ja sen jatkuvuutta ylläpi-

tävän kulttuurin sosialisatioprosessissa ja kasvavat siten kansan jäseniksi; tietoisessa kasvatustoiminnassa keskeistä on kansan historian opettaminen jaetun kansallisen muistin välittämiseksi. Ihmiskunnan jäsenen kasvatusta on ennenkaikkea eettistä kasvatusta ja kasvua tiedostamaan oma moraalinen vastuunsa maailmanlaajuisen yhteisön jäsenenä. Yhteiskunnassa valmistaminen jäsenyyteen on yleistä yhteiskunnallista sosialisatiota sekä tavoitteellista valmistamista toimintaan eli tiedollista, taidollista ja asenteellista valmennusta ja yhteiskunnan kannalta toivotunkaltaisen kunnan kansalaisen kasvattamista.

Sosialisaatio ja kansalaiskasvatus

Yhteisön jäsenyyteen valmistamista voi tarkastella sosialisatiiona tai kasvatuksena. Näiden käsitteiden yhteyksistä ja eroista on lukuisia näkemyksiä (ks. esim. Siljander 1997), joista tässä yhteydessä käytetään hyväksi yleisluontoista määritelmää sosialisatiosta kokonaisvaltaisena suhteellisen suunnittelemattomana prosessina ja kasvatuksesta tavoitteellisempänä toimintana, yksittäisempinä suunnitelmallisina kasvatustoimenpiteinä (ks. myös Siljander 2002, 23–25, 45). En yksinkertaisuuden vuoksi tee seuraavassa erottelua eri yhteisötyyppien välillä vaan tarkastelen sosialisatiota ja kansalaiskasvatusta yleisluontoisesti yhteisön jäsenten valmistamisen kannalta. Sosialisatiion yhteydessä puhutaan yleensä pääasiallisesti yhteiskunnasta, joten termin käyttö ei tässä varsinaisesti viittaa tyypittelyyni, vaikkakin usein kyseessä on juuri toiminnalliseen yhteisön jäsenyyteen valmistaminen.

Sosialisaatio on ihmisen koko elämän ajan kestävä yhteiskunnallistumista, tulemista toimintakykyiseksi jäseneksi poliittisessa yhteisössään omaksumalla sen toimintatapoja, sääntöjä, normeja, arvoja, kaikkea sitä sosiaalisesti jaettua tietoa, jota tarvitsee voidakseen käyttäytyä yhteisön hyväksymällä tavalla sekä toimia ainakin tarvittaessa aktiivisesti yhteisön jäsenenä. Sosialisatioprosessissa painopiste on lapsuudessa, kun ihminen kasvaa ensimmäisen lähiyhteisönsä jäseneksi (primaarisosialisaatio), ja nuoruudessa, jolloin tapahtuu käytännössä yhteiskunnan jäsenyyteen valmistautuminen (sekundaarisosialisaatio). Sosialisaatio ei kuitenkaan pääty nuoruuteen, vaan ympäristön vaikutteiden omaksumista tapahtuu

jatkuvasti ja intensiivisemmin aina silloin, kun ympäristö radikaalisti muuttuu joko yhteiskunnallisissa murroksissa tai ihmisen itsensä vaihtaessa ympäristöä esimerkiksi kulttuuripiiristä toiseen. Yhteiskunnallistumisen lisäksi sosialisatioprosessissa tapahtuu samanaikaisesti ihmisen yksilöllistymistä suhteessa ympäristöönsä. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen ei sosialisatiossaan ainoastaan sisäistä olemassa olevan yhteiskunnan toimintamalleja ja -vaatimuksia ja sopeudu niihin vaan yhteiskunnallisen toimintakyvyn kehittyessä kasvavat myös ihmisen valmiudet muokata sosiaalista todellisuutta ympärillään eli muuttaa yhteiskuntaansa. Sosialisatiio on siten kaksisuuntaista vuorovaikutusta: yhteiskunta muokkaa yksilöä ja yksilö yhteiskuntaa, ja samalla ihminen siis yhteiskunnallistuu ja yksilöllistyy, kasvaa yhteisön jäseneksi ja omaksi ainutlaatuisiksi toimintakykyiseksi itsekseen. (Ks. esim. Antikainen 1998, 103–110; Siljander 2002, 44–47.)

Suhteessa tällä tavalla ymmärrettyyn sosialisatioon on kasvatustietoista sosialisatioprosessin ohjaamista ja tukemista. Kasvatuksen – varsinkin kansalaiskasvatuksen näkökulmasta – tehtävänä on ihmisen valmentaminen poliittisen yhteisönsä täysivaltaiseksi ja toimintakykyiseksi jäseneksi. Sosialisatiota tapahtuu kasvatustoimenpiteistä riippumatta sellaisena, mitä ympäristön eri tekijät saavat aikaan. Kasvatuksessa oleellista on, että asetetaan tavoitteita, millaisia jäseniä yhteisöön tulee valmistaa, ja pyritään niitä suunnitellusti toteuttamaan. Toisaalta kehitetään yksilön valmiuksia tulla toimeen olemassa olevassa maailmassa ilman suuria ristiiriitoja, ja toisaalta vahvistetaan hänen kykyjään tiedostaa tämän maailman heikkoja kohtia ja tarttua toimeen niiden muuttamiseksi. Tämä on kasvatuksellinen ihanne, jota kaikki yhteisöt eivät kuitenkaan toteuta. Yhteisön säilyttäminen kasvatuksen tavoitteena on helposti etusijalla yhteisön muuttamiseen nähden.

Suhteessa elinikäiseen sosialisatioprosessiin voi kasvatuksen nähdä myös huomattavasti lyhytaikaisempaan. Se kohdistuu erityisesti yhteisön tuoreisiin jäseniin, ja tarkoituksena on, että vähitellen kasvatusta tekee itsensä tarpeettomaksi. Primaarisosialisatiion vaiheessa kasvattajina ovat ensisijaisesti lähiyhteisön aikuiset eli vanhemmat perheessä. Sekundaarisosialisatiion vaiheessa pääkasvatustehtävä siirtyy yhteiskunnan virallisille kasvatustutkijoille, erityisesti koululle. Tiedostamattomamman sosialisatiiovaihtuksen lähteinä toimivat vuorovaikutussuhteet vertaisryhmissä

sekä median välittämät viestit. (Siljander 2002, 45–47.) Vähitellen ihmisen sosialisatiosta ja kasvusta tulee enemmän itseohjautuvaa, itsekasvatusta; sitä eivät välittömästi ohjaa enää muiden ihmisten tavoitteet vaan ympäristön vaikutuksia säätelevät korkeintaan ihmisen itsensä tavoitteet.

Sosialisaation määrittelytapoja ja jäsenyyteen valmistamisen tavoitteita

Sosialisaation erilaiset teoriaperinteet kuvastavat sitä, miten ihmisen valmistaminen yhteisönsä jäseneksi on nähty 1800-luvun lopulta tähän päivään. Sosialisatioteorioissa on pyritty pelkistämään sitä prosessia, jonka kulloisessakin yhteiskunnassa on ajateltu tapahtuvan, siis prosessia, joka luonnostaan on valmistanut ihmisiä yhteiskuntaan. Vaikka sosialisatio nähdään prosessina, johon ei liity tietoisesti asetettuja tavoitteita vaan joka tapahtuu sosiaalisten voimien vaikutuksesta ilman tietoista kasvatustoimintaa, voi sosialisatioteorioista lukea myös yhteisön jäsenyyteen valmistamiselle asetettuja tavoitteita. Sosialisatio on selvästi yhteydessä kansalaiskasvatukseen.

Sosialisatiokäsitteen isänä pidetään sosiologi Émile Durkheimiä (1858–1917), jonka ajatusten pohjalta muodostui varsinkin 1900-luvun alkupuolella vaikutusvaltainen funktionalistinen sosialisatioteoria. Sen mukaan sosialisatio on ennen kaikkea vallitsevien perinteiden, arvojen, normien, kulttuurin ja ajattelutapojen sisäistämistä, uuden sukupolven sosiaalistumista yhteiskunnan tarjoamaan asioiden järjestykseen, mikä takaa yhteiskunnan säilymisen ja tasapainon. Sosialisatio ymmärretään deterministisenä tapahtumana, jossa passiivinen yksilö sulautuu yhteiskuntaan ulkoisten sosiaalisten voimien vaikutuksesta. Sosialisatioon liittyy kiinteästi kasvatusta, sillä kaikilla yhteiskunnan sosiaalisilla instituutioilla nähdään olevan kokonaisuutta koossapitävät funktionsa, ja kasvatustituutioiden tehtävänä on turvata sosialisatiion häiriötön toteutuminen. Kasvatustituutioiden funktiona on siis uusien kansalaisten integroiminen yhteiskuntaan niin, että he hyväksyvät ja toiminnallaan ylläpitävät vallitsevaa sosiaalista järjestystä. Ensimmäisesti yhteisö tarvitsee sopeutuvia ja passiivisia jäseniä; kansalaisen on sosiaalistuttava vallallaoleviin ajattelutapoihin ja sisäistettävä oikeutensa ja velvollisuutensa, jotta yhteiskunta toimii ongelmitta. (Ks. mm. Antikainen 1998, 21, 30–

35; Boli 1989, 11–12; Egidius 1980, 96; Heater 1990, 106; Siljander 2002, 42.)

Konfliktiteoreettinen tai kriittinen sosialisointinäkemys, joka alkujaan pohjautuu Karl Marxin (1818–1883) yhteiskuntateoriaan, ei hyväksy funktionalistista kuvaa sosialisoinnista. Yhteiskunnan toiminta ei sen mukaan todellisuudessa perustu sellaiseen konsensukseen arvoista, normeista ja yhteisestä hyvästä kuin funktionalistinen teoria antaa ymmärtää, vaan vallitseva yhteiskunnallinen tilanne on seurausta yhteiskunnallisten ryhmittymien kamppailusta, jossa vahvin ryhmittymä määrittelee kulloinkin vallitsevat normit ja käyttää vallassaan olevia yhteiskunnallisia instituutioita niiden esittämiseen yleisinä ja yksiselitteisinä. Keskeisiä instituutioita normien esittämiseen ja levittämiseen ovat kasvatusinstituutiot, jotka ylläpitävät hallitsevan ryhmän toivomaa yhteiskuntajärjestystä. Valtaapitävän yhteiskuntaluokan arvot ja normit muuttuvat koko yhteiskunnan toimintaperiaatteiksi, ja ne välittyvät kaikille yhteiskunnan jäsenyyteen valmistettaville yhteiskunnallisten organisaatioiden ja joukkotiedotusvälineiden kautta. Uusille jäsenille vallitseva tilanne kuvataan parhaana mahdollisena, jolloin heissä ei kehity halua poliittiseen toimintaan. Sosialisointi on siis kontrolloitua toimintaa, vallankäyttöä yhden luokan etujen mukaisen ja siten epäoikeudenmukaisen yhteiskuntajärjestyksen ylläpitämiseksi. Kansalaisten valmistaminen yhteiskuntaan on sosiaalisen kontrollin muoto, joka sopeuttaa alistetut asemaansa ja vallitsevaan tilanteeseen. Tästä syystä on sosialisointiinstituutioiden kautta harjoitettu vallankäyttö tehtävä näkyväksi, ja sopeuttamisen sijaan yhteiskunnan jäseniä on alettava valmistaa kriittisyyteen yhteiskunnan harjoittamaa epäoikeudenmukaisuutta kohtaan ja toimintaan sorron rakenteiden muuttamiseksi. (Ks. mm. Antikainen 1998, 22–23; Boli 1989, 14–17; Englund 1986, 153–154; Heater 1990; Sipilä 1989, 144–145; Stensmo 1991, 67–69; Takala 1995, 22–23.)

Nykyiset sosialisointiteoriat perustuvat suurelta osin vuorovaikutusteoreettisiin näkemyksiin – kriittisillä aineksilla maustettuina – joiden mukaan sosialisointi tapahtuu vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. Ihminen ei ole passiivinen sosiaalistuja vaan toimiva, ajatteleva ja tunteva olento. Sosialisointilla ajatellaan olevan kaksi ulottuvuutta: varsinainen sosiaalistuminen ympäröivän sosiaalisen maailman jäseneksi sekä sen edellytyksenä oleva yksilöity-

minen eli itsen erottaminen ja tunteminen yksilöllisenä olentona. Sosialisatio toteutuu kahdessa vaiheessa primaari- ja sekundaarisosialisatona. Primaarisosialisatio alkaa varhaislapsuuden kanssakäymisessä, ja sen tuloksena muodostuu minuus, persoonallinen identiteetti sekä käsitykset lähiyhteisön perussäännöistä ja tavoista. Sekundaarisosialisatio alkaa vuorovaikutuksena eri elämäntilanteilla, kun välitön ympäristö vähitellen laajenee sosiaalisiksi instituutioiksi. Vuorovaikutuksessa ihminen oppii seuraamaan sosiaalisia sääntöjä, asettumaan toisten ihmisten tilanteisiin ja omaksuu konkreettisia tilanteista irrotettuja yleisiä toimintamalleja. Yhteiskunnan jäsenyys kehittyy varsinaisesti sekundaarisosialisatoin vaiheessa, jossa käytännössä valmistaudutaan toimimaan yhteiskunnassa mm. hankkimalla koulutus ammattiin ja opitaan käyttämään tietyn iän mukanaan tuomia muodollisia oikeuksia kansalaisena. Sekundaarisosialisatoin vaiheessa aikaisemmin kyseenalaistamaton vaikutteiden omaksuminen muuttuu aktiivisemmaksi valikoinniksi ja toiminnaksi, jolla yksilö myös vaikuttaa ympäristöönsä. (Ks. mm. Antikainen 1998, 103–108; Sipilä 1989, 140–142; Stensmo 1991, 73–74; Värri 2000, 114–116.)

Sosialisatoin tarkastelussa erityisesti kansalaisten valmistamisen kannalta on käytetty myös poliittisen sosialisatoin käsitettä. Yleisellä tasolla poliittisellä sosialisatiolla viitataan sosialisatoinprosessissa niihin vaiheisiin, joissa ihmisen suhde yhteiskunnan poliittisiin, sosiaalisiin ja taloudellisiin järjestelmiin varsinaisesti kehittyy. Poliittinen sosialisatio on liitetty erityisesti kansallisen poliittisen järjestelmän jäsenyyteen valmistamiseen, kansalliseen kasvatukseen. Koko lapsuus- ja nuoruusajan kasvuprosessi sisältää sosialisatoin elementtejä, tiedostamatonta ja tiedostettua ajattelutapojen ja toimintamallien omaksumista ja kansallisen identiteetin kehittymistä perheessä, koulussa ja sosiaalisissa verkostoissa. Poliittisen sosialisatoin vaikutuksesta ihminen omaksuu tietyn kansalaiskulttuurin, hänen yhteiskunnallinen ja poliittinen tietoisuutensa ja siten mahdollisuutensa toimia virallisten poliittisten instituutioiden piirissä kehittyy. Valtio voi valjastaa yhteiskunnalliset kasvatusinstituutiot ja niistä erityisesti koululaitoksen toteuttamaan valtiolle myönteisen kansallisen poliittisen tietoisuuden ja toimijuuden kehittämistä. Kasvattamalla lojaaleja kansalaisia valtio takaa yhteiskunnallisen pysyvyyden ja vakauden. Kunnon kansalainen on oikealla, valtion kannalta suotuisal-

la tavalla ajatteleva ja käyttäytyvä yhteiskunnan jäsen. (Ks. mm. Janoski 1998, 101; Jarvis 1992, 25–32; Nurmi 2002, 62; Nuutinen 2000, 128–138.)

Kansalaiskasvatuksen ympäristöjä

Kun huomio yhteiskunnan jäsenten valmistamisessa kiinnitetään avoimesti tavoitteelliseen kasvatustoimintaan, puhutaan kansalaiskasvatuksesta. Väljästi määriteltynä kansalaiskasvatus on yhteiskunnassa tapahtuvaa tietoista kasvatustoimintaa, jonka tavoitteena on toimintakykyinen yhteiskunnan jäsen ja jota voivat toteuttaa monet eri toimijat eri muotoisena ja sisällöltään moninaisena. Kansalaiskasvatuksen keinoin yhteiskunnan uusia jäseniä, lapsia ja nuoria pyritään valmentamaan kansalaisena toimimisen edellyttämiin taitoihin ja tietoihin ja opettamaan heille yhteiskunnallisen järjestyksen turvaavia sääntöjä ja käyttäytymismalleja. Lisäksi yleensä pyritään tarjoamaan myös valmiuksia toimia aktiivisina yhteiskunnan jäseninä. (Ks. esim. Arola 2003, 4–5.)

Perhe on lapsuudessa merkittävin kansalaisuuden toimintamallien omaksumisen paikka. Erityisesti perheellä nähdään olevan merkitystä niin sanotusti yhteiskuntakelpoisten eli vastuullisten ja itsestään ja toisista huolehtimaan kykenevien kansalaisten tuottamisessa. Vanhemmat pyrkivät ohjaamaan lapsensa kasvun sen käsityksen mukaisesti, joka heillä itsellään on kunnan kansalaisuudesta. Vanhempien kasvatuksellisesta näkökulmasta kunnan kansalaisuuteen liittyy yleensä normaali, tiettyjen vaiheiden kautta etenevä elämänkaari, jonka alkuvaiheessa oleellista on kehittyä itsenäisesti toimeen tulevaksi yhteiskunnan jäseneksi. Vanhempien tietoisten kasvatussyökimysten lisäksi lapsen kansalaisvalmiuksien ja yhteiskunnallisten asenteiden kehittymiseen vaikuttavat monet sosialisatioympäristön tekijät, esimerkiksi kotona tarjolla olevat mahdollisuudet kuulla ja lukea asioista eli se, keskustelevatko vanhemmat yhteiskunnallisista asioista, tuleeko kotiin sanomalehtiä, katsotaanko uutisia ja niin edelleen.

Kansalaisuus kuuluu kuitenkin yhteiskunnan julkiseen alueeseen ja koti yksityiseen, joten koti voi ainoastaan ohjata kasvunsa kohti julkista toimintakenttää mutta ei antaa kaikkea tarvittavaa tietoa ja taitoa. Täysin toimintakykyisen kansalaisen kasvatamiseen tarvitaan muita yhteiskunnan instituutioita. Viimeistään murrosiässä oleellisiksi vaikuttajiksi tulevat koulu, harrastu-

sympäristöt ja tiedotusvälineet. Niiden viesteistä nuori kansalainen omaksuu käsityksiä yhteiskunnasta ja omasta paikastaan siinä. (Ks. mm. Arola 2003, 4–5; Harinen 2000, 35, 123–127; Nurmi 2002, 62–70.)

Yhteiskunnan ylläpitämä koulujärjestelmä on keskeinen kansalaisten valmentaja. Koulu on erityinen sosialisatioympäristö, joka on tarkoituksellisesti erotettu perheestä ja jossa kasvatukselle asetetaan tiedostettuja tavoitteita. Koulu ei kodin tapaan ole luonnollinen sosialisatioympäristö vaan erityisesti yhteiskunnan jäsenen valmistamiseksi suunniteltu ja muokattu tietoisien kasvatuksellisen vaikuttamisen ympäristö. (Boli 1989, 26.)

Koulu toteuttaa kansalaiskasvatusta opetussuunnitelmissa asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Ensisijainen kasvatuksellisen vaikuttamisen väline on itse opetus sekä opettajan toiminnan että oppimateriaalin kautta. Kansalaiskasvatusta ei tapahdu vain tiettyissä oppiaineissa, joille on asetettu selviä kansalaiskasvatuksellisia tavoitteita, kuten kansalaistaito, yhteiskuntaoppi tai historia, vaan kaikkiin oppiaineisiin voi liittyä asiaa, joka viestittää jotain yhteiskunnasta ja maailmasta. Merkityksellisiä ovat sekä asiat, jotka opetus tuo yhteiskunnasta esiin, että ne, joita ei tuoda esiin. Lisäksi koulu kasvattaa toimintatapojensa kautta; koko koulun organisaatio ja työskentelytavat sekä koulun sijoittuminen vallitsevaan poliittiseen kulttuuriin toteuttavat kansalaisia yhteiskuntaan valmistavaa tehtävää. Tähän liittyy keskustelu piilo-opetussuunnitelmasta eli siitä, että kaikkia kasvatuksen tavoitteita ei ole kirjattu opetussuunnitelmiin vaan suuri osa koulun yhteiskunnallisesta tarkoituksesta toteutuu sopeuttamalla lapset ja nuoret tietynlaisiin toimintamalleihin osana koulun arkielämää. Oppilaat omaksuvat yhteiskunnallisia viestejä koulun arkisesta kanssakäymisestä, opettajien toiminnasta ja suhtautumisesta, opiskelun menetelmistä, asetuista vaatimuksista jne. Koulu välittää toiminnallaan viestiä hyvästä kansalaisuudesta, onko se itsenäistä vai yhteistyöhön perustuvaa, kilpailullista vai toisia auttavaa, itseä korostavaa vai vetäytyvää ja niin edelleen. Jo koulunkäynnin pakollisuus, pakollisten vuosien määrä ja niiden sisältämän opetuksen vaatavuustaso ovat tekijöitä, joilla on kansalaiskasvatuksellista merkitystä. (Englund 1986, 17, 75–77, 85–87; Heater 1990, 204–205; ks. myös Tomperi & Piattoeva 2005, 257–259; van Gunsteren 1998, 83–85.)

Koulun kansalaiskasvatuksen tavoitteisiin vaikuttaa koulun yhteiskunnallisen tehtävän määrittelytapa. Siihen puolestaan vaikuttavat yhteiskunnassa vallitsevat poliittiset ideologiat, jotka määrittävät, miten yhteiskunta tulisi järjestää ja ihmiset integroida siihen ja mitä näin kansalaiselta odotetaan. Käsitykset siitä, mitä ominaisuuksia ja valmiuksia koulun tarkkaanottaen tulisi kansalaisissa kehittää, ovat vaihdelleet merkittävästi. Kasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä on harvoin vallinnut selvää yksimielisyyttä. Keskustelua on käyty siitä, tuleeko valtion turvaaman peruskoulutuksen kehittää kansalaisten sitoutumista kansalliseen etuun, kansalaislojalisuutta valtiolle, vai onko demokratialle välttämätöntä, että kansalaiset kasvavat kriittisyyteen, kyseenalaistamaan valtionsa toimintatapoja ja sitoutuvat yleismaailmallisiin ja -inhimillisiin periaatteisiin kansallisten sijaan. Kriittisen näkemyksen mukaan koulussa tapahtuva kansalaiskasvatus ei voi olla neutraalia, vaan sitä ohjaavat aina jonkun tahon määrittelemät hyvän kansalaisuuden piirteet, joiden mukaan kasvatukselle asetetaan tavoitteet. Oleellinen kysymys onkin koskenut hyvän kansalaisen määrittämistä: onko hyvä kansalaisuus riippuvaista sen valtion hallintomuodosta, jonka kansalaisuudesta on kyse eli onko hyvä kansalainen se, joka toteuttaa oman valtionsa kansalaisihanteet, vai onko olemassa yleismaailmallisia hyvän kansalaisuuden määritteitä, jotka eivät riipu kulloisestakin valtiomuodosta. (Heater 1990, 175, 204, 211–212; Englund 1986.) Myös koulun kansalaiskasvatuksen tehokkuutta on epäilty. Erityisesti kritiikkiä ovat saaneet koulujen opetusmenetelmät, joiden opettajajohtoisuuden ei katsota tukevan ainakaan aktiivisen ja oma-aloitteisen kansalaisuuden kehittymistä ja joiden yksintyöskentelyn painotus ei kehitä kansalaisten yhteistyökykyä. (Heater 1990, 112–113, 204.)

Vaikka koulun toimintatapoja on kyseenalaistettu ja pyritty kehittämään, ei kouluinstituutiota itsessään ei ole juuri asetettu kyseenalaiseksi. Koulusta on kaikenkaikkiaan tullut modernin yhteiskunnan keskeinen initiaatoriitti, siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen. Vallitsevan ajattelutavan mukaan kansalaisuusasema saavutetaan kyllä muodollisesti syntymässä tai maahanmuuttajana virallisen hakuprosessin kautta, mutta vasta tietystä iästä ja tarpeellisten kykyjen kehittymisen myötä ihminen voi saavuttaa aseman täysivaltaisena kansalaisena. Näin koulun läpikäyminen on nähty edellytykseksi toimia yhteiskunnassa sen täysivaltaisena jä-

senenä. Täysivaltaisella kansalaisella on paitsi oikeus myös kykyjä ja halua vaikuttaa yhteisiin asioihin ja toisaalta huolehtia velvollisuuksistaan. Monien kansalaisoikeuksien ja -velvollisuuksien muodollinen saaminen ajoittuu samaan ikäkauteen koulun loppumisen kanssa (äänioikeus, asevelvollisuus jne.), ja samoin monet epämuodolliset täyteen kansalaisuuteen kuuluviksi katsotut toiminnot alkavat koulun päättymisen jälkeen (siirtyminen jatkokoulutukseen tai työmarkkinoille, perheen perustaminen jne.). Ihmisen täytyy siis käydä koulua tietty aika saadakseen täyden oikeuden toimia yhteiskunnan taloudellisella ja poliittisella kentällä. Muita universaaleja vaatimuksia kansalaisuudelle ei ole, eikä koulunkäynnin vaatimukseen loppujen lopuksi ole välttämättä tiukasti muodollinen, mutta vähintäänkin se on moraalinen; se tulee täyttää yhteiskunnallisen uskottavuuden saamiseksi. Tällainen ajattelutapa voi helposti johtaa näkemykseen, että lapset ja nuoret eivät vielä ole yhteiskunnan varsinaisia jäseniä eikä heidän näkemyksillään siten ole painoarvoa. Vaikka koulussa opittuja asioita ei myöhemmin elämässä juuri tarvittaisi, nähdään koulu välttämättömänä valmistautumisvaiheena. Koulua pidetään erittäin tärkeänä lasten valmistajana aikuisuuteen riippumatta siitä, miten hyvin se todellisuudessa suoriutuu sille asetetuista tehtävistä ja toteuttaa periaatteitaan. (Boli 1989, 49–50, 220; ks. myös Harinen 2000, 31–32; Janoski 1998, 92–93.)

Kansalaiskasvatuksellisia tavoitteita on – ainakin historiallisesti ollut – myös erilaisten kansalais- ja nuorisjärjestöjen ohjelmisissa (ks. esim. Arola 2003, 5, 8–9; Heater 1990, 86; Hentilä 1987, 216–229; Smeds 1987, 154–155). Järjestöjen toiminnan näkeminen erityisenä kansalaiskasvatuksen mahdollisuutena liittyy näkemykseen, että kansalaisen valmiudet ja erityiset kansalaishyveet kehittyvät parhaiten kansalaistoiminnassa itsessään. Osallistuminen toimintaan asettaa ihmisen välttämättä alttiiksi oppimisprosesseille, oppimaan uutta muiden näkemyksistä, kehittämään avoimuutta, suvaitsevaisuutta ja vastuullisuutta. (Ks. esim. Kymlicka 2002, 303, 305.) Mahdollisuuksia tällaiseen toimintaan ja sen turvalliseen harjoitteluun tarjoavat juuri erilaiset järjestöt ja harrastustoiminta, vaikkakin myös koululle on toistuvasti soviteltu tämänkaltaista roolia, on kehitelty oppilasitsehallintoa, kouludemokratiaa ja erilaisia projektioppimisen muotoja (ks. esim. Heater 1990, 112, Rinne 1984, 299–308). Osallistumiseen perustuvan kansalaisop-

pimisen on kuitenkin usein nähty käytännössä toteutuvan paremmin järjestöjen kuin koulun toiminnassa.

Sosialisaation luonteen ja kansalaiskasvatuksen tavoitteiden historiaa

Pyrin seuraavassa kuvaamaan sosialisaation luonteen ja kansalaiskasvatuksen tavoitteiden kehitystä historiallisesti hyvin yleisellä tasolla ja lähinnä länsimaisten yhteiskuntien kehitykseen liittyen. Esillä ovat kansalaisuuden muotoutumisen kannalta keskeiset historialliset ajanjaksot, jotka jäsenyivät myös kansalaisen yhteisöjen tyypittelyni mukaan. Antiikin Ateenan kansalaiskasvatuksessa painottuu kaupunkiyhteisön kansalaisuuden peruspiirteet, samoin antiikin Rooman varhaisvaiheen kasvatuksen tarkastelussa; Rooman imperiumin myöhäisvaiheessa kansalaisuus kehittyi luonteeltaan muodolliseksi asemaksi, johon ei varsinaisesti liity kasvatuksellisia tavoitteita. Keskiaikainen kansalaiskasvatus on myös nähtävissä kaupunkiyhteisön kansalaisuuteen liittyväksi, ja modernien kansallisvaltioiden harjoittama kasvatustoiminta säilyi pitkään samankaltaisena, kansalaisten kaupungissa asuvan eliitin kouluttamiseen painottuneena. Vasta 1800-luvulla kansallisvaltioissa alettiin toteuttaa koko kansan kasvattamisen kansallista projektia, jolloin kansalaiskasvatuksen voi tyypitellä kansalliseen valtioyhteisöön liittyväksi. Kaikkien aikakausien kansalaiskasvatukseen on saattanut liittyä maailmanlaajuisen ihmiskunnan jäsenyyden kehittämisen ideoita, mutta käytännöllisemmiksi kansalaiskasvatuksen tavoitteiksi ne ovat muuttuneet vasta viime aikoina, erityisesti toisen maailmansodan jälkeen. Viimeisimpien vuosikymmenten kehitystä en tarkastele vielä tässä vaan seuraavassa luvussa kiinnittäessäni huomion erityisesti yhteiskunnan toiminnalliseen jäsenyyteen kasvattamisen tavoitteisiin, kansalaiskasvatuksen ajattomiin ihanteisiin.

Kaupunkiyhteisön elitistisestä kansalaiskasvatuksesta

Esimodernien eli kansallisvaltiota edeltäneiden yhteisöjen kasvatusta voi aina nähdä leimanneen tietynlainen sosiaalisen rakenteen uusintamisen pyrkimys, yhteisön muuttumattomuus, jota kasvatusta on pitänyt yllä. Kasvatusta tehtävänä on ollut valmistaa kasvatettava yhteisön jäseneksi omalle ennalta määrättylle paikalleen. (Ks. esim. Heikkinen 1983, 11; Siljander 2002, 42–43.) Sosiaalisesti eriarvoisiin asemiin jakautuneessa yhteisössä tämä on tarkoittanut sitä, että korkeassa asemassa olevien jälkeläiset ovat saaneet tietoisemmin suunniteltua kasvatusta täyttääkseen tulevan asemansa vaatimukset, mutta alhaisemmissa sosiaalisissa ryhmissä kasvatusta ei ole saanut suurempaa huomiota vaan valmistuminen tuleviin tehtäviin on tapahtunut arjessa osallistamalla niihin töihin, joita myöhemmin on ottanut hoitaakseen itsenäisesti (Boli 1989, 26, 68–70). Koska kansalaisina on pidetty vain ylempien sosiaalisten ryhmien jäseniä, on kansalaisten kasvatusta ollut elitististä.

Vaikka antiikin Ateenan kaupunkivaltiossa kansalaisuus ei ollut sosiaalisesti erottelua asema, sai suunnitelmallisen kasvatusta vain pieni osa kansalaisista, varakkaiden kaupunkilaisperheiden poikalapset. Heidän kansalaiskasvatuksensa painotti älyn sekä poliittisten ja oikeudellisten valmiuksien kehitystä. Kasvatuksesta ja erityistaitojen koulutuksesta huolehtivat perheet sekä filosofien ympärille muodostuneet koulut. Koulutus perustui suurelta osin Ateenan vilkkaan poliittisen elämän seuraamiseen ja taitavien kansalaisten esimerkin tarkkailuun. Kaupunkivaltion myöhäisvaiheissa keskeiseksi tuli retoriikan eli puhetaidon opetus, jota kansalaisten julkiseen elämään valmistautuakseen erityisesti katsottiin tarvitsevan. Myös antiikin Roomassa, varsinkin tasavallan aikaan, kasvatusta oli oleellinen osa kansalaisten valmistamista julkiseen toimintaan, joka oli varattu yläluokan jäsenille. Keskeistä oli kehittää kansalaishyveitä, kuten lujuttamista, rohkeutta, itsehillintää, arvokkuutta ja oikeudenmukaisuutta, ja lisäksi kehitettiin tulevien kansalaisten kansalaistuntoa opettamalla valtakunnan historiaa, sankaritaruja ja isänmaallisia lauluja. Kasvatusta oli pääasiassa perheen eli isien tehtävä, ja kouluja kansalaisten kasvattamiseksi kehittyi vasta tasavallan myöhäisvaiheissa ja imperiumin aikaan. Tuolloin keskeisen sijan julkiseen toimintaan valmistautumisessa sai Ateenan tapaan retoriikan opetus, jonka ihanteena oli

yhdistää moraalinen kehitys sanallisen vakuuttavuuden taidon kehittymiseen – myöhemmin painopiste siirtyi pelkän puhetekniikan opetteluun mahdollisimman suuren vaikutusvallan hankkimiseksi. Puhetaidosta tuli merkittävä poliittisen menestyksen tekijä, ja samanaikaisesti kansalaisuus kadotti merkityksensä aktiivisena poliittisena toimintana. (Heater 1990, 5, 18–19; ks. myös Lundgren 1991, 6, 14–17.)

Keskiaikaisen ja uuden ajan alun maaseutuyhteiskunnan osalta voi olla harhaanjohtavaa puhua kansalaiskasvatuksesta, sillä sosiaalisuusi toteutui suunnittelemattomana, luonnollisena prosessina lähinnä perheessä ja muussa välittömässä ympäristössä osana arkista elämää. Lapsi omaksui tulevan sosiaalisen paikkansa ja tehtävänsä arkielämässä osallistumalla kodin ja vanhempien töihin; kasvatusten menetelminä – tosin tiedostamattomina – olivat esimerkiksi oppiminen ja tekeminen. Ainoa merkittävä kodin ulkopuolinen kasvattaja oli kirkko, joka pyrki juurruttamaan ihmismieleen lapselta lähtien kristinuskon opinkappaleita, kirkollista kuria ja kuuliaisuutta esivaltaa kohtaan. Yhteiskunnan sosiaalinen uusintaminen oli automaattista; lapsesta tuli, mitä hänen vanhempansa olivat. Kyse oli vahvasti säätyihin jakautuneesta yhteiskunnasta, jossa jokaiselle oli syntymässä määrätty paikkansa eikä sitä kasvatuksen keinoin pyritty muuttamaan. Kaupungeissa oli kirkon ylläpitämiä kouluja, joiden piirissä ylimpien säätyjen, aateliston ja papiston ja keskiajan loppupuolella myös vaurastuvan porvariston, lapset saivat koulutusta. Koulutuksen sisällön muodostivat latinan kieli, klassiset tieteet (mm. retoriikka, dialektiikka, aritmetiikka) ja uskonnollinen opetus, eikä siihen kuulunut kansalaisuuteen valmistavaa tai muuten poliittista kasvatusta. Koulutuksen tarkoituksena oli valmistaa papistoa ja virkamiehistöä; muihin ammatillisiin tehtäviin, mm. kauppias- ja käsityöläisammattiteihin valmistauduttiin työssä itsessään kuten maaseudullakin. Aateliston lapsilla oli lisäksi yksityisiä kasvattajia, eri alojen ammattilaisia, jotka pyrkivät tietoisesti kehittämään heidän kykyjään. Koulutus oli ainut sosiaalisen liikkuvuuden väylä, jonka kautta papiston ja porvariston lapsilla oli mahdollisuus saavuttaa parempi yhteiskunnallinen asema hankkimalla valmiuksia korkeampiin virkoihin. Talonpoikaissäestön mahdollisuudet päästä koulutuksen piiriin olivat muihin säätyihin verrattuna vähäiset tai olemattomat. (Boli 1989; Englund 1986, 102–104, 124–125; Heater 1990, 26, 34; Heikkinen

1983, 22–32, 41–54, 59; ks. myös Lundgren 1991, 7–9, 17–18; Nieminen 2006, 78, 81; Siljander 2002, 21.)

Muotoutuviissa kansallisvaltioissa markkinoiden ja teollisen tuotannon alkaessa voimakkaasti kehittyä uskonnollisen koulutuksen valta-asema vähitellen haastettiin. Ylempien säätyjen koulutuksen järjestelmää alettiin kritisoida sen ulkokohtaisuudesta ja keskittymisestä uskonnollisen järjestyksen ja auktoriteettirakenteiden ylläpitämiseen, ja esitettiin, että koulutuksen tulisi olla hyödyllistä yhteiskunnalle: koulutuksesta oli kehitettävä taloudellista ja teknologista edistystä vauhdittavaa. Uskonnolliset tavoitteet tuli korvata maallisilla sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen tavoitteilla; tuli kehittää ja välittää tietoja ja taitoja, jotka johtaisivat tuotantomenetelmien kehittymiseen, tuotannon kasvuun ja sitä kautta yhteiskunnan taloudelliseen menestykseen. Tähän vaikutti myös yleinen luonnontieteiden kehitys sekä positiivinen ajatus ihmisen mahdollisuuksista luonnon hallitsemiseen; ihmisen tuli kehittyä käyttämään hyväkseen luonnonvaroja. Koulun ei niinkään tullut opettaa käytännöllisiä taitoja vaan kehittää yksilöiden älyllisiä valmiuksia, jotka johtaisivat myös käytännön toiminnan ja työn uudistumiseen. Erityisesti koulutuksen kannalta tärkeäksi ryhmäksi tuli kapitalistisen kehityksen etulinjassa kulkenut porvaristo. Koulutusjärjestelmää kehitettiin tarjoamaan porvariston lapsille taloudellista ja luonnontieteellistä sivistystä, mutta sen lisäksi kaupungeissa kehitettiin myös oppipoikajärjestelmää käsityöläisten ammattikoulutuksen tarpeeseen (ks. esim. Heikkinen 1983, 67–74). Alempien luokkien kouluttaminen sen sijaan nähtiin vielä uhkana järjestykselle, sillä ajateltiin, että koulutusta saaneet kieltäytyisivät yksinkertaisista työtehtävistä, ja se heikentäisi teollisuuden kilpailukykyä. Tavallinen kansa ei siis tarvinnut muuta kuin uskonnollista, nöyryyteen ja siveellisyyteen valmistavaa kasvatus – tosin kirkon toteuttamaa opetustakin kehitettiin mm. pyrkimyksenä alkeellisen lukutaidon yleistyminen. Lisäksi perustettiin yksityiseen hyväntekeväisyyteen pohjautuneita kaupunkien köyhäinkouluja ja tehtaiden kouluja, joiden tarkoituksena oli estää köyhien perheiden lasten ajautuminen turmioon ja tarjota tehtaissa työskenteleville lapsille alkeisopetusta (ks. esim. Heikkinen 1983, 60–64, 86–89). Pääasiallisesti ajateltiin kuitenkin edelleen, että kansan kuului olla tietämätöntä ja omaan elämänpiiriinsä suljettua, sillä säätyjärjestelmä takasi vakauden ja sen mukai-

sesti yhteiskunnallinen päätöksenteko oli pienen siihen tehtävään valmistetun ryhmän käsissä. Nuorissa kansallisvaltioissa kansalaisten kasvatusta oli lähes yksinomaan konservatiivis-elitististä, vallitsevan yhteiskunnallisen rakenteen ylläpitämiseen pyrkivää. (Boli 1989, 70–73, 113; Englund 1986, 102–104, 125; Heater 1990, 26–34, 214–215, 219; Heikkinen 1983, 69–74, 78–81, 91; ks. myös Barreiro Rodríguez 2005, 52; Kuikka 2003, 34–36; Lipponen 2003, 63–64; Lundgren 1991, 18–22; Pulma 2003, 459–461; Siljander 2002, 21.)

Kansallisen valtioyhteisön universaaliin kansalaiskasvatukseen

Modernin yhteiskunnan kehittyessä sosialisatiosta tuli tärkeä tieteellisen ja käytännöllisen tarkastelun aihe. Lasten kehittyminen aikuisiksi alettiin nähdä automaattisen tapahtuman sijaan prosessina, jota on tarpeen ja mahdollista ohjata. Lapsuus nähtiin ajaksi, jolloin ihmisen luonteenpiirteet ja tavat kehittyvät ja niihin voidaan vaikuttaa. Vaikutukset nähtiin lopullisina, sillä aikuisen katsottiin olevan valmis eikä enää kykenevä muutokseen. Lasten kasvatusta alettiin pitää aiempaa huomattavasti tärkeämpänä. (Ks. esim. Boli 1989, 45, 70.)

Peruskoulutuksen järjestäminen kansalle kuului jo 1700-luvun valistuneen itsevaltiuden pyrkimyksiin tehdä kansasta kasvatuksen keinoin lojaalia hallitsijalleen, mutta erityisesti kansan kouluttamisen ajatus liittyi kansallisvaltiollisiin pyrkimyksiin luoda yhteistä, moraaliltaan korkeaa, uskonnollista ja isänmaallista kansakuntaa. 1800-luvulla valtion osallistumisesta kansalaisten kasvatamiseen tuli kansallisuusaatteen vaikutuksesta yleisesti hyväksyty tavoite. Koko kansa tuli saada tietoiseksi kansallisesta perinnöstä ja ihanteista, ja keinona siihen alettiin nähdä valtion toteuttama yleinen kansanopetus. Havaittiin, että on valtion etu kasvatata ja kouluttaa tulevat kansalaisensa, ja todettiin, että perustietojen ja -taitojen opetuksen tulee olla valtion kontrolloimaa, jotta se voi käyttää kasvatuksen säätelyä keinona yhteiskunnan kehityksen ohjailussa varmistamalla yhteiskunnallisiin tarpeisiin vastaavien kansalaisten kehittymisen. Valtiollista koulujärjestelmää tarvittiin, koska vanhempien, pappien tai yksityisopettajien kasvatustyö ei voinut turvata kansallisten tavoitteiden toteutumista. Lapsi tuli siirtää kotoaan koulun kontrolloituun ja ammattilaisten ohjaa-

maan sosialisatioympäristöön, ja julkisesta peruskoulutuksesta tuli tehdä universaalia ja pakollista. Koulusta tuli tehdä inhimillisen ja kansallisen valistuksen ja jalostuksen ympäristö, jotta se kehittäisi maalleen ja kansalleen uskollisia kansalaisia, tuotteliaita, raittiita, oikeamielisiä kansakunnan materiaalsen, henkisen ja moraalisen kehityksen turvaavia yksilöitä ja yhteisön jäseniä.

Yläluokan koulutusjärjestelmän ohelle kehitettiin useissa maissa erillistä kansankoulujärjestelmää, yleistä julkista peruskoulutusta. Se ulotettiin kaikkiin kansanryhmiin, ja erityisen huomion kohteena oli työväestön ja ylipäätään köyhien perheiden lasten peruskoulutus. Alimmistakin väestöryhmistä tuli tehdä valmiita ja kykeneviä osallistumaan kansallisen rikkauden rakentamiseen, ja monimutkaistuvan työelämän nähtiin tarvitsevan perustaitoihin koulutettuja työntekijöitä (vrt. Arola 2003, 225). Teollisuustyön lisääntyminen oli kaupungeissa siirtänyt työnteon kodin ulkopuolelle, joten siihen ei enää automaattisesti sosiaalistuttu. Valtion oli siis opetettava työnteon perusvalmiuksia ja kasvatettava työtäkunnioittavia kansalaisia, sillä kansalaisten halukkuus työntekoon oli kansallisen menestyksen edellytys. Koulutus alettiin nähdä myös keinona yhteiskunnan sosiaalisten olojen kehittämiseen; riittäväillä tiedoilla ja taidoilla varustettu kansalainen kykenisi paremmin turvaamaan itselleen säädyllysen elintason, ja lisäksi koulutuksen avulla pystyttiin valistamaan alimpia kansanryhmiä esimerkiksi terveyteen ja ravintoon liittyvistä asioista (ks. esim. Tuomaala 1999). Siirryttiin koko kansan – myös tyttöjen – kouluttamisen ideologiaan. Asiaa tarkasteltiin myös kansalaisen näkökulmasta: tulevana kansalaisina kaikilla lapsilla tuli olla oikeus koulutukseen. Peruskoulutuksesta tuli näin ensimmäisten joukossa kansalaisten sosiaalinen oikeus, jonka toteutuminen valtion tuli taata. (Boli 1989; Englund 1986; Heater 1990, 38–39, 77, 172; ks. myös Arola 2003; Barreiro Rodríguez 2005, 52, 72–74; Bendix 1964, 87–92; Heikkinen 1983, 105–115; Jauhiainen 2002, 114, 132, 152, 270–275; Kuikka 2003, 37–40; Lipponen 2003, 65–66, 71; Lundgren 1991, 9–11; Marshall 1992; Nieminen 2006, 78–79; Olkkonen 2003, 489; Pulma 2003, 460, vrt. Rinne 1984, 284–290.)

Kansallisvaltioiden kansalaisten oikeuksien ja velvollisuuksien kehittyessä ja lisääntyessä nähtiin tarpeelliseksi kiinnittää huomiota myös kasvatuksen yhteiskunnalliseen ja kansalaisia valmis-

tavaan sisältöön. Esimerkiksi keskusteluun äänioikeuden laajentamisesta alemmille yhteiskuntaryhmille liittyi kasvatuksen ja koulutuksen välttämättömyyttä painottaneita puheenvuoroja. Modernin kansallisvaltiollisen yhteiskunnan kansalaisella oli ennennäkemättömiä vastuita, joita yksilöllä ei ennen ollut ollut, sillä yhteiskunnallisina toimijoina olivat olleet säädetyt. Kansalaisten kasvatuksen nähtiin olevan tarpeen, jotta heissä kehittyi tunne kuulumisesta kansalliseen yhteisöön ja tietoisuus yhteisestä kansallisesta edusta niin, että he osaavat käyttää lisääntyviä oikeuksiaan valtion hyväksi. Heidät tuli sosiaalistaa vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen, hyväksymään oma asemansa siinä ja kunnioittamaan niitä, jotka heitä korkeammassa asemassa huolehtivat yhteisistä asioista. Ihanteena oli siis yleisesti passiivinen ja pidättyväinen kansalaisuus, joten kasvatuksen olennaisina toiminnallisina tavoitteina oli kehittää lainkuuliaisuutta sekä valmentaa suoriutumaan kansalaisvelvollisuuksista ja käyttämään joitakin oikeuksia. Nähtiin kuitenkin, että kansaa tuli myös sivistää, vähintäänkin sille tuli välittää käsitys oman valtionsa historiasta ja yhteiskunnan toiminnasta sekä lukutaito.

Ongelmattoman yhteiskunnallisen integraation turvaamiseksi esiintyi myös pyrkimyksiä erityisesti työväestön lasten pakollisen koulutuksen pidentämiseen. Koulutuksella ei vielä haluttu mahdollistaa säätykiertoa, nousemista omalta synnynnäiseltä paikaltaan parempaan sosiaaliseen asemaan, mutta pidentyvä koulunkäyntiaika alkoi kuitenkin enenevässä määrin tarjota tähän mahdollisuuksia. Varustaessaan vähitellen alimpienkin kansanryhmiin lapset luku-, kirjoitus- ja laskutaidolla koulu kehitti heissä valmiuksia toimintaan asemansa parantamiseksi sekä yksilöllisesti että yhteiskunnallisena ryhmänä. Yleisen kansanopetuksen toteuttaminen toi siis kouluun yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitämisen ja sopeutuvan kansalaisuuden sekä sen muuttamisen ja aktiivisen kansalaisuuden kehittymisen välisen jännitteen. (Arola 2003; Boli 1989; Englund 1986; Heater 1990; Jauhiainen 2002; ks. myös Nieminen 2006, 80–83, 189–190; Nikander 1998, 138–140; Olkkonen 2003, 490; vrt. Rinne 1984, 297–298.)

Ylempien yhteiskuntaluokkien lasten kasvatuksessa uskonnollis-moraalinen painotus alkoi tehdä tilaa tieteellis-rationaaliselle ja keskeiseksi kouluopetuksen periaatteeksi tuli tiedon tieteellinen objektiivisuus; opetuksen tuli olla arvoihin sitoutuma-

tonta, neutraalia ja tieteellisin menetelmin hankittua tietoa välittävää. Tiede ja teknologia nähtiin ratkaisuina kaikkiin ongelmiin. Yhteiskunnallisissa asioissa tavallisten kansalaisten tuli luottaa tieteellisiin ja muihin asiantuntijoihin, joiden käsiin annettiin ongelmien tutkiminen ja ratkaiseminen. Yleinen kansanopetus säilyi pidempään kansallisen moraalisen kasvatuksen järjestelmänä, joka pyrki kasvattamaan kuuliaisia työläiskansalaisia valtion palvelukseen (ks. esim. Lundgren 1991, 25); valmistettiin toisaalta poikia toimimaan ahkerasti ammattimiehinä kasvavan teollisuuden tehtävissä ja toisaalta tyttöjä tehtävänsä kansallisen tulevaisuuden turvaajina vaimoina ja äiteinä (ks. esim. Jauhiainen 2002, 77, 103–105, 179; Koski 1999; vrt. Sulkunen 1987). Koululainen nähtiin kansallisena voimavarana (ks. esim. Tuomaala 1999, 164). Koulun tuli kehittää kansalaisten halukkuutta työskennellä valtionsa hyväksi, ja tämän turvaamiseksi sen tuli välittää kuvaa yhtenäisestä, kansallisesta yhteiskunnasta, kansalaisten yhteisistä eduista ja keskinäisestä riippuvuudesta arkielämässään ja siten yhteistyön tarpeesta yhteiskunnan toiminnan turvaamiseksi. Myös 1900-luvun kuluessa eri maissa lisääntyneet pyrkimykset koulujärjestelmän yhtenäistämiseen niin, että kaikkien yhteiskuntaluokkien lapset kävisivät samaa koulua eikä sosiaalisesti erottelevaa rinnakkaiskoulua, liittyivät osin tähän: haluttiin vahvistaa kuvaa sosiaalisten luokkien rajat ylittävästä yhteisöstä, sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuudesta ja siten mahdollisuuksien tasa-arvosta. Valtio pyrittiin kuvaamaan jokaisen kansalaisensa parhaana ja kansalaiselleen parasta tahtovana yhteisönä – ja ihanteena oli myös tehdä siitä sellainen muun muassa tekemällä koulusta tasa-arvoinen. (Boli 1989; Englund 1986; ks. myös Arola 2003, 112–115, 176–177; Barreiro Rodríguez 2005, 75–77; Jauhiainen 2002, 61; Nikander 1998, 144–145; Rinne 1984, 299; vrt. Lundgren 1991, 31–34.)

Totalitaristisissa valtioissa, esimerkiksi Neuvostoliitossa, natsi-Saksassa ja kommunistisessa Kiinassa, kansalaiskasvatus kehitettiin kaikkein määrätietoisimmin palvelemaan valtion intressejä. Lapsissa tuli kehittää syvää isänmaallisuutta ja kuuliaisuutta valtiolle. Valtion tuli lojaalisuuden kohteena mennä ohi jopa omista vanhemmista; esimerkiksi Neuvostoliitossa ihanteena oli nuori pioneeri, joka oli valmis ilmiantamaan järjestelmälle omat vanhempansa valtion politiikan kritisoimisesta. Totalitarististen valti-

oiden kansalaiskasvatus oli monimuotoista indoktrinaatiota. Koulun tehtävänä oli istuttaa tuleviin kansalaisiin hallitsevan ideologian peruseriaatteen ja arvot. Tässä tarkoituksessa valtio kontrolloi tarkkaan opettajien koulutusta ja toimintaa sekä määräsi opetussuunnitelmat ja oppikirjojen sisällöt. Valtion sankarillisen historian opiskelu sekä varsinainen poliittisen ideologian ja lakien opettaminen oli keskeistä. Kouluelämässä rituaaleilla ja ideologisilla symboleilla oli aivan erityinen merkityksensä osana jokapäiväistä poliittista kasvatusta. Lapsia kasvatettiin lastentarhasta lähtien yhteistyöhön ja kollektiiviseen mielenlaatuun, yksilöllisyyttä ei tuettu. Yksityinen tahto tuli oppia alistamaan ryhmän tahdolle, se taas luokan tahdolle, se koulun tahdolle jne. aina valtion tahdon alle alistumiseen asti.

Koulun lisäksi keskeisiä lasten ja nuorten kasvattajia olivat poliittiset nuorisoliikkeet, jotka olivat luonteeltaan usein hyvin militaristisia. Nuorisoliikkeet toimivat väylänä poliittisen eliitin valikoimiselle ja kasvattamiselle kaikkein innokkaimmista, omistautuneimmista ja taitavimmista nuorista kansalaisista. Lasten ja nuorten kasvattamisen tarkoituksena oli luoda ideologialle vakaa pohja tulevien kansalaisten mielissä, mutta indoktrinaatio kohdistui lasten lisäksi koko kansaan, ja sen käytössä oli koululaitoksen lisäksi joukkotiedotusvälineet ja kansankokoukset. Indoktrinaation oleellisena tehtävänä oli pitää kansalaisissa yllä poliittista kiihkoa sekä kehittää vihamielisyyttä valtion vihollisia, esimerkiksi etnisiä vähemmistöryhmiä tai poliittisia toisinajattelijoita, kohtaan. (Heater 1990, 118–123; ks. myös Arola 2003, 216, 220–221; Barreiro Rodríguez 2005, 75.)

Käytännössä koulujärjestelmien kehitys sekä koulujen toteuttama kansalaiskasvatus on eri valtioissa ollut hyvin erilaista. Kunkin valtion poliittinen ja maailmanpoliittinen tilanne on vaikuttanut kulloinkin esitettyihin kansalaiskasvatuksen painotuksiin; koulun opetusta ohjaamalla on pyritty vastaamaan valtion tasolla esiin tulleisiin kehitystarpeisiin. 1800- ja 1900-luvuilla yleisestä kansanopetusjärjestelmästä kuitenkin kehittyi kaikissa demokraattisissa läntisissä maissa keskeinen sosialisaatioinstituutio, jonka keskeiset periaatteet muotoutuivat varsin samankaltaisiksi. Jaettuina periaatteina voidaan nähdä *universaalisuus*, eli kaikki lapset riippumatta sukupuolesta tai sosiaalisesta taustasta otettiin ajan mittaan sen piiriin, *tasa-arvoisuus*, eli tavoitteena oli tuottaa mah-

dollisuuksien tasa-arvoa takaamalla kaikille taustasta riippumatta samat mahdollisuudet kehittää yksilöllisiä kykyjään, sekä *yksilöllisyys*, eli oppilaita tuli kohdella tasavertaisina yksilöinä, ei tietyn ryhmän edustajina, ja tavoitteena oli heidän yksilöllisten kykyjensä kehittäminen, ei pelkkä ulkokohtainen tiedon omaksuminen. (Boli 1989, 34–35, 47–48, 56; ks. myös Arola 2003, 215–216, 220–221; Barreiro Rodríguez 2005, 72–75; Englund 1986, 74–75; Heater 1990, 82–89, 107–108.) Valtiollisten kansalaiskasvatuksen tavoitteiden tasolla selvin eri maissa samankaltaisena toteutunut pyrkimys on ollut kehittää ja ylläpitää kansallista ylpeyttä. Erityisesti siihen on pyritty oman valtion historian opiskelun avulla, ja joissakin maissa myös uskonnollisella kasvatuksella on ollut tässä selvä asema. Kansalliset rituaalit ja symbolit ovat itsestäänselvästi kuuluneet koulujen ohjelmaan. (Ks. esim. Heater 1990, 88–89, 110–111.) Oikeus peruskoulutukseen on varsin yleisesti myös muuttunut kansalaisten velvollisuudeksi. Valtio valvoo peruskoulutuksen järjestämistä ja velvoittaa kaikki vanhemmat toimittamaan lapsensa sen piiriin tietyn ikäisinä. Itsensä sivistämisestä on tullut kansalaisen velvollisuus sivistynyttä yhteiskuntaa kohtaan. (Vrt. Marshall 1992, 16–17.)

Kunnon kansalaisen kasvatusta

Eri yhteisöissä määritellään eri tavoin sitä, millainen on yhteisön kannalta hyvä yhteisön jäsen. Kansalaisen yhteisöjen tyypittelyni kannalta näitä hyvän yhteisön jäsenen määrittelyjä voi suurelta osin pitää niin yleisluontoisina ja toisaalta yleensä kansalaisen toiminnan tarkasteluun liittyvinä, että niiden tarkasteleminen yleisellä tasolla yhteiskunnan jäsenyytenä on mahdollista. Tarkoitin tällä sitä, että hyvän kansalaisen määritelmä ei välttämättä ole sidottu siihen tiettyyn yhteisöön tai edes yhteisötyyppiin, jonka piirissä se on tehty, vaan se sisältää jotain yleistä kansalaisuuden ideaan liittyvää, joka pätee yleisemmin eri yhteisöissä. Esimerkiksi antiikin Ateenan merkittävimmän kansalaisuutta tarkastelleen filosofin Aristoteleen ajatukset hyvästä kansalaisesta ovat osoittautuneet elinvoimaisiksi parintuhannen vuoden ajan hyvin erilaisissa ympäristöissä; ne eivät ole rajoittuneet vain synty-ympäristöönsä kaupunkivaltioon. Ne ovat siis tietyllä tavalla yleisluontoisia yhteiskunnan jäsenyyden määrittelyjä, vaikka toki Aristoteleen ajatuksissa on myös piirteitä, joita ei katsota voitavan soveltaa modernissa yhteiskunnassa, esimerkiksi ajatus luonnollisista orjista, joilla Aristoteleen mukaan ei synnynnäisten ominaisuuksiensa vuoksi ole mahdollisuutta kansalaisuuden vaatimaan älylliseen kehitykseen.

Seuraavassa teen lyhyen katsauksen neljän yhteiskunta- ja kasvatustieteen ajatuksiin hyvästä kansalaisuudesta ja tällaisten kansalaisten kasvatuksesta. Kyseisten filosofien ajatusten kattava esittely ei mitenkään olisi mahdollista, joten pyrin tuomaan esiin vain pääpiirteet kunkin kasvatustieteen ajattelusta kansalaisuuden kannalta. Kukin esillä olevista filosofeista eli ja vaikutti jonkinlaisessa yhteiskunnallisessa murrosvaiheessa eli kansalaisuuden historiallisen kehityksen kannalta keskeisinä ajanjaksoina: Aristoteles antiikin Ateenan myöhäisvaiheissa ateenalaisen kansalaisuuden jo rapistuneessa, Locke 1600-luvulla itsevaltaisten mutta valistuneiden kuninkaiden aikaan, jolloin kansalaisuusajatuksia olivat jälleen heräämässä, Rousseau 1700-luvulla Amerikan ja Ranskan vallankumousten aattona ja Snellman Suomen kansallisen heräämisen aikaan. Kukin näistä filosofeista sijoittuu omaan aikakauteensa ja

yhteiskunnalliseen todellisuuteensa, mutta kaikilla heillä on oman yhteiskuntansa ylittäviä ajatuksia ihanteellisesta yhteiskuntamuodosta ja siellä toteutuvasta ihanteellisesta kansalaisuudesta. Näin myös heidän kansalaiskasvatuksen tavoitteissaan on joitain yleisiä ja myös nykyisissä yhteiskunnissa päteviä piirteitä.

Tarkastelen filosofisia kansalaiskasvatuksen tavoitteita kunnan kansalainen -termin alla, vaikka filosofit itse eivät sitä olisikaan käyttäneet. Kunnan kansalaisuus on jotain yhteiskunnallisesti tai yleisemmällä tasolla inhimillisesti toivottavaa. Termiä voi käyttää myös negatiivisessa merkityksessä kuvaamaan yhteiskuntaan sopeutuvaa ja ideologisiin määrityksiin alistuvaa kansalaisuutta, mutta tässä yhteydessä ei tarkoitukseni ole korostaa tätä mielikuvaa. Kunnan kansalaisuus liittyy filosofisessa tarkastelussa varsin vahvasti kansalaishyveen käsitteeseen: kansalaisuuteen on aina yhdistynyt ajatus kansalaishyveistä, hyvän kansalaisen toiminnan ja ajattelun tavoista. Hyvää kansalaisuutta on määriteltävä määrittelemällä kansalaishyveitä, ja kansalaiskasvatuksella on pyritty kehittämään näitä hyveitä tulevissa kansalaisissa. Mitä kansalaishyveet käytännössä ovat olleet, on kuitenkin vaihdellut melkoisesti. (Ks. esim. Heater 1990, 166, 193.) Kunnan kansalaisen kasvatuksen tarkastelu tässä yhteydessä on erityisesti näiden kansalaishyveiden erilaisten filosofisesti määritettyjen variaatioiden tutkailua. Lisäksi tuon esiin meidän aikamme keskeisiä kunnan kansalaisen määrityksiä: aktiivisen, osallistuvan, vastuullisen maailmankansalaisen.

Kasvatuksen tavoitteena

hyveellinen ja siveellinen kansalainen

Kansalaisen hyveiden kehittäminen kasvatuksen tavoitteena esiintyy sekä Aristoteleella, Lockella että Rousseauilla, mutta kaikki viittaavat sillä varsin erilaiseen toivottavaan kansalaisuuteen. Aristoteleen ja Rousseauin hyve-käsitykset ovat keskenään lähempänä toisiaan, ja Locken näkemys hyveistä poikkeaa kolmikossa selvimmän. Snellman tarkastelee kansalaisen kasvatusta siveellisen kehityksen tukemisena.

Aristoteles: valmistaminen hyvään elämään

Aristoteleen (384–322 eKr.) mukaan ihmisen hyveellisyys on edellytys hyvälle elämälle. Hyvä elämä, elämän kukoistus, onnellisuus oli kaikkien antiikin eettisten ajatusvirtausten mukaan inhimillisen toiminnan tarkoituksena, ja Aristoteleen mukaan se on ihmisen lajityypillinen päämäärä. Onnellisuus ei ole mikään hetkellinen subjektiivinen olotila, vaan se kehittyy elämässä, kun ihminen toimii oikein eli hyveellisesti. Kaupunkivaltio on olemassa tukeakseen ihmisiä hyveelliseen toimintaan eli auttaakseen heidän hyvän elämänsä toteutumista. Hyveellinen toiminta on ennen kaikkea toimintaa kansalaisena, ja siten kansalaisuus mahdollistaa ihmiselle hyvän elämän. (Ks. mm. Häyry 2000, 39–41; Knuuttila 1992, 33, 38–39; Leväsalmi 1992, 55–58; Sihvola 1994.)

Hyveitä Aristoteleen mukaan ovat ensinnäkin käytännöllisen elämän osa-alueilla toteutuvat luonteenhyveet, kuten oikeudenmukaisuus ja rauhallisuus, jotka ilmenevät valmiutena toimia tilanteissa oikean keskivälin mukaisesti niin, ettei mitään ole liikaa eikä liian vähän. Käytännöllisiin tilanteisiin liittyy luonteenhyveiden lisäksi käytännöllinen järki, jonka avulla ihminen osaa arvioida ja valita parhaiten hyvää elämää edistävän toiminnan, oikean ratkaisun kussakin käytännön tilanteessa. Hyveellisen toiminnan muotoja ei kuitenkaan voi universaalisti määritellä, sillä kussakin tilanteessa hyveellinen teko riippuu vallitsevista olosuhteista. Hyve muodostuu siitä, että tietää, mitä tekee, valitsee toimintansa toiminnan itsensä vuoksi eikä jonkin ulkoisen päämäärän ohjaamana, ja toiminta perustuu pysyvään taipumukseen, tapaan.

Käytännöllinen hyvä elämä muodostuu luonteenhyveiden ja käytännöllisen järjen yhteistoiminnassa. Kansalaisen hyvä käytännöllinen elämä on tasapainoinen yhdistelmä poliittista osallistumista, sosiaalista elämää perheessä ja ystävien kanssa, taloudenhoitoa ja omien kykyjen kehittämistä. Lisäksi osalla ihmisistä on käytännöllisen elämän lisäksi kykyjä korkeimman asteen älylliseen toimintaan, teoreettiseen mietiskelyyn, jossa toteutuu teoreettisen järjen hyve. Se tarjoaa ihmiselle hyvän elämän täydellisimmillään. (Ks. mm. Boitano 1988, 44–45; Naval 2000, 130–131; Saarinen 1985, 80–83; Sihvola 1994, 46–47, 131, 169.)

Hyveiden kehittymiseen tarvitaan kasvatusta, sillä oleellista hyveissä on järjen käyttäminen kaiken toiminnan ohjaamiseen,

ja lapsilla järjen ohjaus on vielä kehittymätöntä. Järjen tulee hallita tunteita, vaikka tunteillakin on oleellinen osansa hyveellisessä toiminnassa. Hyveiden edellytyksenä on siten ihmisen luonteen muotoutuminen järkeä tottelevaksi ja hänen harkintakykynsä kehittyminen niin, että se löytää jokaisessa tilanteessa oikean, hyvän toimintatavan. Kasvatuksen hyveisiin tulee alkaa varhaisessa lapsuudessa ja jatkua pitkälle aikuisikään. Ihmisellä on luonnostaan valmius hyveellisyyteen, mutta tätä luonnollista valmiutta täytyy kehittää harjoittelulla; hyveellisestä toiminnasta on tarpeen saada kokemuksia ja lisäksi siitä on nähtävä esimerkkejä hyveellisten aikuisten toiminnassa. Koska hyveen oleellinen osa on toiminta, se voidaan oppia vain toiminnan itsensä kautta. Harjoittelulla hyveellisestä toiminnasta muodostuu tapa, hyvän toiminnan pysyvä perusta. Oikeanlaisten tapojen oppiminen pienestä pitäen on hyveellisen kehityksen edellytys, sillä tavat alkavat suunnata käytöstä kohti hyvää jo ennen kuin järki kehittyy toimintaa ohjaavaksi voimaksi. Vasta myöhemmin siirrytään älylliseen kasvatukseen. Älylliset ja käytännölliset päämäärät täydentävät kasvatuksessa toisiaan niin, että kasvatuksella tuotetaan ajattelun ja tapojen toisiaan täydentävä kokonaisuus. Kasvatuksen tarkoituksena on siten sekä oppia tietämään ja tuntemaan hyvä että toimimaan sen mukaisesti, hyveellisesti. (Ks. mm. Boitano 1988, 22, 40, 45; Naval 2000, 125–135; Sherman 1989, 177–179, 191–192; Sihvola 1994.)

Merkittävä osa kansalaisten kasvatuksesta hyveisiin toteutetaan perheessä. Yhteiskunnan on kuitenkin valvottava kasvatusta alusta lähtien, sillä kansalaisten hyveellinen valmistaminen on yhteiskunnan kehityksen kannalta ratkaisevaa ja lapsena omaksettavat tavat muodostavat perustan myöhemmälle hyveelliselle toiminnalle. Perheen kiintymyssuhteet edistävät kasvatustehävää ja ovat oleellisia kansalaisten kehityksessä, sillä kiintymys on perusta yhteenkuuluvuuden tunteelle ja keskeinen kansalaisia hyveisiin motivoiva tekijä. Hyvä elämä on mahdollinen vain yhteydessä muihin ihmisiin, ja perheen arkikäytännöissä lapset kokemusten kautta harjaantuvat ylläpitämään sosiaalisten suhteiden hyviä piirteitä. Isä on lapselle hyveellisen toiminnan ihannemalli, joka vaikuttaa esimerkin kautta lapsen käsityksiin hyveestä. Äiti kasvattaa lastaan omilla vahvoilla alueillaan, tunteiden ja kiintymyksen hyveisiin, luottamukseen, uskollisuuteen, läheisyyteen,

yhteistyöhön ja huolenpitoon. (Ks. mm. Boitano 1988, 50, 155; Naval 2000, 132, 134; Sherman 1989, 144–154; Sihvola 1994, 61–62, 170, 194.)

Tietystä vaiheesta kasvatusta siirtyy kokonaan perheeltä yhteiskunnalle, sillä perheestä ei välttämättä löydy lapselle hyveellisen toiminnan esimerkkiä, joten yksityistä kasvatusta tulee täydentää julkisella kansalaiskasvatuksella. Tärkein kansalaiseksi kasvun muoto on aikuisten kansalaisten toiminnan tarkkaileminen ja eri tehtävien harjoittelu hyveellisten kansalaisten valvonnassa ja opastuksessa. Jokaisen lapsen (poikalapsen) kasvatuksessa on pyrittävä samaan päämäärään, saamaan aikaan hyveellisiä kansalaisia, jotka tukevat toisiaan kohti hyvää elämää ja pyrkivät ylläpitämään yhteiskunnan järjestystä. Kansalaisilla tulee olla vapaus omistautua hyveelliselle toiminnalle yhteisten asioiden hoitamisessa, ja täydellinen omistautuminen tehdään mahdolliseksi vapauttamalla heidät ruumiillisesta työstä ja taloudellisista riippuvuuksista. Lakien noudattaminen on ilmeinen osa kansalaisuutta, mutta lakien mukaan eläminen rangaistuksen pelossa ei ole hyveellistä toimintaa. Kansalaisen hyveen on perustuttava itsekuriin, omiin hyviin valintoihin, ja sen on oltava vapaaehtoista, eli kansalaisen on itse huolehdittava hyveen toteutumisesta jokapäiväisessä elämässään. Lait tosin vahvistavat kansalaisten hyveitä, ja jos riittävä itsekuri joltakin puuttuu, yhteiskunnan on korvattava se ulkoisella kontrollilla. Pohjimmiltaan kontrollin tarkoituksena on varmistaa, että kansalaisten omien etujen tavoittelu ei hallitse elämää vaan sitä ohjaa korkeampi periaate, pyrkimys koko yhteisön hyvään elämään. (Ks. mm. Boitano 1988; Sherman 1989, 156; Sihvola 1994, 48, 173.)

Locke: valmistaminen yksilölliseen menestykseen ja hyvään maineeseen

Englantilaisen filosofin John Locken (1632–1704) mukaan valtion tehtävänä on turvata ihmisten sosiaalinen ja taloudellinen toiminta, sillä se saa aikaan sekä ihmisten itsensä että yhteiskun-

nan hyvinvointia. Yhteiskunnan hallinnon tulee keskittyä turvallisuuden ylläpitämiseen sekä mahdollistamaan kansalaisille näiden omien yksilöllisten tavoitteiden mukainen elämäntapa. Kansalaisilla tulee olla valta valita sekä hallitusmuotonsa että hallitsijansa niin, että hallinto perustuu kansalaisten enemmistön näkemysmyksiin ja että heillä on mahdollisuus poistaa vallasta – tarvittaessa väkivaltaisen vallankumouksen keinoin – sellainen hallitsija, joka ei suojele heidän oikeuksiaan. Yksilön oikeudet ovat ylimpänä kaikessa yhteiskunnallisessakin päätöksenteossa, sillä mitään erityistä yhteistä hyvää, joka voisi mennä yksilöllisten tarpeiden ohii, ei ole olemassa. Kansalaisten yksilöllisten taloudellisten intressien ohjaamassa yhteiskunnassa aristoteelisten kansalaishyveiden mukainen yhteisen hyvän tavoitteluun perustuva toimintatapa muuttuu vähintäänkin epäoleelliseksi ellei epätoivottavaksi, jopa vahingolliseksi. Oleellisena hyveen määrittelyssä säilyy järjen hallitsema toiminta, mutta hyveen uudet sisällöt liittyvät lähinnä käytöstapoihin, toisen ihmisen kunnioittamiseen ja hyvän liiketoiminnan tapoihin. (Ks. mm. Ashcraft 1987, 112, 116; Boitano 1988, 7–9, 68–75; Häyry 2000, 73–76; Kylmäkoski 2000, 87–90; Pietarinen 1992, 103–113; Pulkkinen 1989, 125; Yrjönsuuri 1995, 7, 31–32.)

Locke suuntasi kasvatuserityisensä erityisesti kaupunkien kehittyvän porvariston perheenisille, joiden tehtävänä oli huolehtia poikiensa kasvatuksesta herrasmiehiksi huolehtimaan omaisuudesta, suorittamaan liiketoimia ja toimimaan julkisissa tehtävissä, tarvittaessa myös sotilaina. Tarkoituksena on kasvattaa ahkera ja taitava yksityisen omaisuuden käsittelijä, joka pystyy tuottamaan hyvinvointia itselleen mutta taloudellisen toimintansa välityksellä myös muille. Samalla hänen tulee kasvaa kiinnostuneeksi maansa hallinnosta, jotta hän voi valvoa hallitsijoiden toiminnan pysymistä oikeudenmukaisena.

Kasvatus on vanhempien luonnollinen velvollisuus, joten perhe on lapsen ensisijainen kasvattaja. Oleellista kasvatuksessa on kehittää lapsen moraalista luonnetta eli hyveitä: yksinkertaista uskonnollisuutta, toisen ihmisen elämän ja omaisuuden kunnioittamista sekä hyvää, sivistynyttä elämää. Hyveet näkyvät ulospäin hyvänä käytöksenä ja tekevät ihmisestä muiden silmissä arvostetun ja rakastetun, mikä on tärkeää hyvän maineen saamiseksi ja säilyttämiseksi. Hyveeseen kuuluu toiminta järjen ohjaamana, erityises-

ti välittömien mielihalujen kontrolloiminen, jotta pidemmän tähtäimen tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista. Kasvatuksen on siis kehitettävä ihmisen kykyä arvioida toimintansa perusteita ja tavoitteita järjellään, sillä vaikka järki on ihmisen luonnollinen ominaisuus, tarvitaan kasvatusta sen kehittymiseen havaintojen ja kokemusten ohjaajaksi. Oppiessaan rakentamaan järjellään omaa käsitystään elämästä ja sen tavoitteista ihminen voi tavoitella onnellisuutta, joka muodostuu nautinnon lisäämisestä ja kärsimyksen vähentämisestä – ei kuitenkaan mistään hetkellisten ruumiin nautintojen vaan järkevän kohtuullisuuden mukaisen mielihyvän. Hyveiden kehittymiselle muodostaa perustan itsekuri, joka myöhemmin elämässä mahdollistaa valistuneen oman edun tavoittelun, sääntöjä noudattavan käyttäytymisen oman hyvänsä edistämässä. Ihmisen eettisenä tehtävänä on toimia siten, kuin hänen järkensä mukaan parhaiten voi edistää yleistä onnellisuutta, mutta siihen ei liity sellaista itsensä kontrolloimisen ulottuvuutta, joka hylkäisi oman edun yhteisen hyvän vuoksi. (Ks. mm. Ashcraft 1987, 104, 111; Barreiro Rodríguez 2005, 40–41; Boitano 1988, 72–92; Naval 2000, 137–146; Pietarinen 1992, 114; Tarcov 1984; Yrjönsuuri 1995, 12–22.)

Locken mukaan kasvatuksella ei tule tavoitella mitään suuremman totuuden ymmärtämistä vaan käytännöllisiä, myöhemmin elämässä hyödyllisiä taitoja, arvostelukykä, pitkäikäisyyttä ja rehellisyyttä kaikessa toiminnassa. Tieto irrallaan käyttötarkoituksestaan on turhaa, koska se ei auta ihmistä tunnistamaan omia kykyjään käytännössä ja valitsemaan itselleen uraa, jolla voi parhaiten menestyä myös taloudellisesti. Kasvatuksen tulee edistää lapsen kehittymistä kansalaiseksi, joka löytää paikkansa yhteiskunnassa ja valitsee elämälleen yksilölliset tavoitteet. Oleellista on kehittää tulevien kansalaisten aloitekykyä, yritteliäisyyttä sekä valmiuksia tuoda esiin tarpeitaan ja työskennellä saavuttaakseen sen, mitä haluavat. Toisaalta tärkeää on oppia säilyttämään yhteiskunnallista järjestystä, elämään lakien mukaista kunnon elämää. Hyvä kansalainen on valmis tukemaan vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä niin kauan kuin se antaa hänen elää elämäänsä vapaasti. Jos hallinto kuitenkin alkaa rajoittaa kansalaisten vapautta väärin perustein, on hyvin kasvatettu kansalainen valmis toimintaan vanhan hallinnon kaatamiseksi ja osallistumaan uuden poliittisen järjestyksen toteuttamiseen. Kansalainen, jonka toimin-

nan periaatteena on ajaa omaa asiaansa vahingoittamatta muita ja joka samalla kasvattaa yhteistä hyvää, rakentaa elämällään hyvää yhteiskuntaa. (Ks. mm. Ashcraft 1987, 104; Boitano 1988, 22–23, 67–105, 155–156; Naval 2000, 137–146; Pietarinen 1992, 114–115; Tarcov 1984; Yrjönsuuri 1995, 12–22.)

Rousseau: valmistaminen yleiseen hyvään

Geneveläis-ranskalaisen filosofin Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) ajatukset kansalaisuudesta ja kansaishyveestä vaikuttivat vahvasti Ranskan vallankumouksen toteuttajiin. Rousseau mukaan politiikka ja moraalit liittyvät kiinteästi toisiinsa siten, että hyvää kansalaisuutta määrittää yhteiskunnallisten velvollisuuksien omaksuminen henkilökohtaiseksi moraaliseksi tehtäväksi poliittisessa yhteisössä. Hyve on keskeinen kansalaisuutta määrittävä käsite samaan tapaan kuin Aristoteleella: hyvän kansalaisen toiminta ohjaa hyve, kyky ylittää omat halunsa ja tuntemuksensa toimiakseen yhteisen hyvän mukaisesti. Tällaisten kansalaisten kasvattaminen on oleellista uuden yhteiskunnan luomisessa, sellaisen yhteiskunnan, joka olemassa olevaan epäoikeudenmukaiseen yhteiskuntaan verrattuna on ihanneyhteiskunta, kaikkien jäsentensä hallitsema, tasa-arvoinen ja demokraattinen. Ihanneyhteiskunnassa kansalaiset ovat todella vapaita ja sen lait perustuvat hyveisiin. Omistautuminen uudelle yhteiskunnalle synnyttää ihmisesä sekä hyveellisyyttä että onnellisuutta ja vapautta. Jos ihmisesä ei tule vapaata ja tietoista kansalaista, hänestä ei tule mitään, ei edes ihmistä. Kasvatus on siten olennaisesti kasvatusta kansalaiseksi, kykeneväksi tällaiseen omistautumiseen ja siten kykeneväksi hyveeseen. (Ks. mm. Barreiro Rodríguez 2005, 54–55; Boitano 1988, 8, 117; Dagger 1997, 87–88; Kylmäkoski 2000; Wilenius 1967, 65, 67; Wokler 1995.)

Rousseau mukaan olemassa olevassa yhteiskunnassa ihmisten yksityiset halut ovat paljon vahvempia kuin yhteiseen hyvään perustuva hyve, joten uuden yhteiskunnan toiminnan mahdollistamiseksi tarvitaan kansalaiskasvatusta. Nykyinen keinotekoinen kasvatus opettaa kuitenkin vain hyödyttömiä taitoja ja tekee ihmisistä itsekkeskeisiä sekä vieraannuttaa todellisesta kansalaisuudesta.

Kansalaiskasvatuksen perustaksi tarvitaan luonnollista kasvatus-
ta, jonka toteuttaminen kuuluu [perheelle](#). Syntyessään ihminen on
luonnostaan taipuvainen hyvään, mutta hyve ei ole hänessä valmiina
eikä sitä voi omaksua helposti, vaan se on opittava. Oppimisen
päämääränä on järjellinen ihminen, mutta järjen kehityksen tulee
perustua tunteisiin ja aistihavaintoihin, sillä tunteet ovat ihmiselle
luonnollisia ja järki kehittyy vasta kasvatuksen myötä.

Oppimisen ja kasvun tulee antaa toteutua luonnollisena hyvien
ominaisuuksien avautumisena. [Lapsessa ei pidä liian aikaisin
herättää sellaisia haluja, joita hän ei voi tyydyttää, eikä hänelle
pidä lähteä keinotekoisesti opettamaan sellaista, minkä hän itse voi
myöhemmin oppia.](#) Kasvattajan toimintaa tarvitaan kasvun oikean
suunnan tukemiseksi, sillä kaikki luonnostaan kehittyvät toimintatavat
eivät ole hyväksi hyveen kehitykselle. Kasvattaja on lapsen
moraalisen ja luonnollisen hyveellisen kehityksen opas. Kasvattajan
tulee pyrkiä tarkkailemaan ja myötäilemään luonnon kasvattavaa
vaikutusta ja tukea epäsuorasti kehityksen vaiheita muokkamalla
asioita kasvavan ympäristössä niin, että lapsi oppii luonnollisella
tavalla omista kokemuksistaan. Kasvattaja itse asiassa luo kasvuympäristön,
jota hän voi kontrolloida lapsen sitä milloinkaan havaitsematta. Näin
hän toimii lapsen ja maailman välissä suodattaen pois huonot vaikutukset,
ja lapsi voi rauhassa kasvaa ensin itselleen eli luonnolliseksi ihmiseksi
yhteiskunnan turmelevien vaikutusten ulottumattomissa.

Vasta kun nuori tulee tietoiseksi omasta sukupuolestaan, hän on
valmis liittymään muihin ihmisiin. Intohimon vaikutuksesta hän
muodostaa ensin suhteen yhteen ihmiseen, toisen sukupuolen edustajaan.
Heidän perustamansa perheen kautta hän lopulta liittyy yhteiskuntaan
puolisena ja lasten vanhempana, ja näissä rooleissa hän voi toimia
yhteiskunnassa kansalaisena vieraantumatta luonnollisuudestaan. Näin
hänestä ei tule kansalainen yhteiskunnan vaatimuksista vaan omien
luonnollisten tarpeidensa vaikutuksesta. (Ks. mm. Bardy 2001, 133, 140–148;
Barreiro Rodríguez 2005, 55; Boitano 1988, 125–157; Böhm 1995, 80–91;
Dagger 1997, 85; Kylmäkoski, 2000, 43, 55, 127–128; Naval 2000, 148–153,
162; Tolonen 1992, 123–124; Wokler 1995, 68, 90–102.)

Kun on saatu luotua uusi hyveisiin perustuva yhteiskunta, muuttuu
kansalaisten kasvattamisen luonne, sillä luonnollinen kas-

vatus yhdistyy kansalaiskasvatukseen. Lasta ei tarvitse enää suojella yhteiskunnan turmelevilta vaikutuksilta, vaan kansalaiskasvatuksesta tulee yhteiskunnan toteuttamaa, yksi sen tärkeimmistä tehtävistä. Lapset oppivat kansalaishyveeseen ja yhteiskunnalle omistautumiseen, isänmaallisuuteen, hyveellisten aikuisten kansalaisten esimerkistä. Uuden yhteiskunnan tasa-arvo toteutuu kaikkien kansalaisten yhtäläisenä oikeutena ja velvollisuutena osallistua yhteisön asioista päättämiseen, ja kaikkien kansalaisten tahdoista muodostuu yleistähtö, uuden yhteiskunnan laeissa ja toiminnassa ilmenevä yhteinen hyvä. Yleistähtö kansalaisten yhteisenä todellisuutena on löydettävissä erilaisten tahtojen joukosta kaikkien sellaisena, mikä tähtää yksityisten intressien sijaan yhteisten etujen toteuttamiseen ja on siten hyveellistä. Yleistähtö on lähtöisin kaikista kansalaisista, se koskee kaikkia ja osoittaa sen, mikä on ihmisille ja yhteisölle parasta ja miten heidän tulee toimia. Se on luonnostaan moraalisen toiminnan lähde. Kasvatus hyveeseen on siten kasvatusta hallitsemaan itseään, halujaan, intohimojaan ja omaa yksilöllistä tahtoaan niin, että kansalaisena on valmis toimimaan yleistähtöä eli yhteisen hyvän mukaan. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on yhteiskuntaansa ja sen etuun sitoutunut kansalainen. (Ks. mm. Barreiro Rodríguez 2005, 56–57; Boitano 1988, 145–158; Dagger 1997, 85–92; Häyry 2000, 92–94; Kylmäkoski 2000; Naval 2000, 154–158; Tolonen 1992, 127–132; Wokler 1995, 62–68, 92.)

Snellman: valmistaminen isänmaallisuuteen

Johan Vilhelm Snellmanin (1806–1881) yhteiskunta- ja kasvatustieteellisen ajattelussa kansalaisten valmistamisen päämääränä on siveellisyys. Se on saksalaisen yhteiskuntafilosofin Georg Wilhelm Friedrich Hegelin (1770–1831) hengenfilosofisen järjestelmän keskeinen käsite (ks. esim. Häyry 2000, 120–127), joka viittaa ihmisen eettiseen olemukseen, vapautteen luontoperäisistä rajoituksista täysivaltaisen moraalisen yhteiskunnan jäsenyyden kautta. Suomalaisen kansakunnan rakennustyössä oleelliseksi nähty kansalaisten kasvattaminen kykeneviksi ja halukkaiksi toimimaan isänmaansa

hyväksi perustui merkittävässä määrin Snellmanin ajatuksiin (ks. esim. Heikkinen 1983, 100–104).

Snellman oli Hegelin oppilas ja hänen ajattelunsa lähtökoh- tana oli hegeliläinen filosofia, mutta tietyiltä osin hän poikke- si selvästi oppi-isänsä näkemyksistä. Snellman korosti, että oike- aa ja järjellistä kasvatusta kussakin kansakunnassa on sen omaan kulttuuriin, tietoon ja tapoihin perustuva kasvatusta, jossa ihmi- nen pääsee osalliseksi yhteisönsä perinnäistiedosta ja hänestä ke- hittyy sen käyttäjä ja lopulta uuden tiedon luoja. Nykyajan yh- teiskunnassa kasvatuksen tapahtumapaikkoja ovat koti, kansalais- yhteiskunta ja valtio, joilla kullakin on omat erityiset päämäärän- sä mutta jotka kuitenkin muodostavat eheän kasvatuksellisen ko- konaisuuden osana kansakuntaa. Kaikkien tarkoituksena on ke- hittää ihmisessä siveellisyyttä, joka perheessä ilmenee rakkautena, kansalaisyhteiskunnassa lainkuuliaisuutena ja valtiossa kansallis- henkenä. Kasvatusta vapauttaa ihmisen luonnon pakosta siveelliseen vapauteen, jossa yhdistyvät vallitsevien säännösten noudattaminen ja oman moraalisen tajun kehittyminen omaksitunnoksi. Siveel- lisyys on siis vapautta kaikesta ulkoisesta pakosta, mutta se ei tar- koita vapautta tehdä mitä haluaa, toimia mielivaltaisesti, vaan se on toimimista yhteisön historialliseen järkeen pohjautuvan oman- tunton mukaan oikeaan pyrkien. (Ks. mm. Heikkinen 1983, 101; Hämäläinen 1990, 8–10; Ojakangas 2003; Pulkkinen 1989, 11– 13; Väyrynen 2001, 275.)

Lapsen kasvatusta alkaa tapakasvatuksena, ja kasvatusta en- sisijainen ympäristö on koti, sillä rakkaus on kasvatuksessa välttä- mätöntä. Perheessä siveellisyys tulee ilmi myötätuntona ja hyvän- tahtoisuutena sekä velvollisuudentuntona kasvattaa lapset kunnan kansalaisiksi. Perheen tärkeimpänä kasvatustehtävänä on lasten moraalisen elämänsentteen, hyvään ja oikeaan pyrkimisen tahdon kehittäminen. Käytännössä tämä tarkoittaa lapsen valmistamista perheen ja laajemman yhteisön tapoihin, sillä tapa on siveellisyy- den perusta ja siveellisyyden kehittymisen tulee lähteä oman kult- tuurin perinteiden mukaisten käsitysten omaksumisesta.

Kasvatusta kansakunnan tapoihin jatkuu kansalais- yhteiskunnassa, jossa tärkeimpänä kasvattajana on koulu ja kas- vatusta päämääränä lainkuuliaisuus, sillä laki on ilmaus tavoista. Ensisijaisesti koulun tehtävänä on jakaa sivistystä, erityisesti kas-

vattaa ihmiset itse hankkimaan tietoja maailmasta, mutta sen lisäksi koulu istuttaa lainkuuliaisuuden tuleviin kansalaisiin totuttamalla heidät koulukuriin ja järjestykseen sekä työteliäisyyteen. Koulu ei voi kasvattajana korvata kotia, sillä kotona luodaan pohja lapsen siveelliselle kehitykselle. Koulussa kotona opituista hyvistä toimintatavoista kehittyä kansalaisen velvollisuuksia yhteiskuntaa kohtaan. (Ks. mm. Heikkinen 1983, 101; Hämäläinen 1990, 11–20; Hämäläinen 1992, 18–30; Ojakangas 2003; Pulkkinen 1989, 13, 41.)

Snellmanin mukaan kansalaisen kasvatus ei loppu kouluun, sillä lapsi ei ole valmis kansalainen vielä silloin, kun hän on omaksunut tietyn määrän tapoja ja tietoa ja tullut lainkuuliaiseksi. Hänestä on tullut toimintakykyinen kansalaisyhteiskunnassa, jossa yksilön teot perustuvat hänen omaan intressiinsä ja hän noudattaa yleisiä normeja vain ulkoisena pakkona. Tullakseen valtiokansalaiseksi hänen tulee lisäksi käsittää oma roolinsa tapojen ja lakien ylläpitämisessä ja muuttamisessa ja tämän käsityksensä pohjalta hänen tulee alkaa toimia aktiivisen moraalisen asenteen ohjaamana päämääränään kaikkien etu. Koska ihmisellä on jatkuvasti mahdollisuus ja velvollisuus kehittyä siveellisesti, kasvatus jatkuu koko elämän ajan itekasvatuksena. Kasvatuksen korkein päämäärä on isänmaallisuus, joka on kansallishengen mukaista toimintaa; kasvatuksen tavoitteena oleva isänmaallinen valtiokansalainen haluaa toimia tietoisesti kansansa ja valtionsa hyväksi. Valtiollinen, poliittinen, kansallishengen mukainen ja isänmaallinen toiminta tarkoittavat Snellmanilla kaikki kansalaisen tietoista yhteiskunnallista osallistumista. Selvän poliittisen toiminnan lisäksi kansallishengen mukaista toimintaa on kulttuuriin, tapanormeihin ja arvostukseen vaikuttaminen ja niiden oikeansuuntainen edistäminen. Valtio-kansalaisuudessa tärkeää on siis myös tavallinen elämä, arkipäivässä toteutuva isänmaallisuus. Kansakunnan poliittisen tasa-arvon edellytyksenä on, että jokaisella on periaatteessa mahdollisuus sivistyksen avulla kohota valtiokansalaiseksi, joten sivistyksen saaminen ei saa olla taloudellisten ehtojen rajoittamaa vaan kansanopetuksen täytyy olla tarjolla kaikille. (Ks. mm. Heikkinen 1983, 102–103; Hämäläinen 1990, 3–6, 19–24, Hämäläinen 1992, 17–18, 26–30; Ojakangas 2003; Pulkkinen 1989.)

Kasvatuksen tavoitteena aktiivinen kansalainen

Viime vuosina aktiivinen kansalaisuus on muodostunut käsitteeksi, jota käytetään mantran tavoin yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja jonka sisältöjen toteutuminen asetetaan tavoitteeksi erilaisissa tulevaisuudenlinjauksia sisältävissä asiakirjoissa. Huomiota kiinnitetään toisaalta kansalaisten aktiivisen osallistumisen kanavien luomiseen ja toisaalta aktiivisen kansalaisuuden valmiuksien kehittämiseen kasvatuksen keinoin. OECD on tehnyt laajoja tutkimuksia eri maiden kansalaisten mahdollisuuksista ja valmiuksista saada tietoa ja neuvontaa sekä ottaa osaa julkiseen päätöksentekoon (ks. esim. Caddy & Vergez 2001, 3–5). Euroopan unionin tasolla on laadittu aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisen ohjelmia, ja Euroopan Neuvosto aloitti vuonna 1997 laajan kansalaiskasvatuksen projektin, jonka päätavoitteena oli tukea kansalaisten aktiivisen osallistumisen valmiuksia ja luoda siihen mahdollisuuksia ja jonka toinen vaihe päättyi eurooppalaiseen kansalaiskasvatuksen teemavuoteen vuonna 2005 (*Learning for Active... 2003; 2005 – The European Year of...*).

Vallitsevaksi näkemykseksi näyttää vahvistuneen, että toiminnallisen kansalaisuuden edellyttämistä valmiuksista ja asenteista ei tuoteta lakiteksteillä, julistuksilla eikä poliittisilla keskusteluilla vaan kasvatuksella. Aktiivisen kansalaisuuden katsotaan edellyttävän tietoa ja ymmärrystä yhteiskunnan toiminnasta, sen laeista ja instituutioista, mutta lisäksi tarvitaan myös taitoja ja toimintakykyä, jonka kehittämisessä pelkkä tiedonjako ei ole riittävä. Aktiivisen kansalaisuuden kehittymiseksi on tuettava kansalaisuuden toiminnallista ulottuvuutta, ja se tapahtuu parhaiten toiminnassa itsessään, harjoittelemalla vaikuttamista, päätöksentekoa ja yhteistyötä ja osallistumalla kansalaistoimintaan. (Ks. myös Ahonen 2004a, 1; Ahonen 2004b, 100, 104; Harju 2003, 96–102; Print 2003, 11–12.)

Suomessa kansalaisaktiivisuus, -osallistuminen ja -vaikuttaminen ovat olleet esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa ainakin viime vuosikymmenen alusta lähtien. Valtionhallinnon taholta kansalaisten aktiivisuutta ja osallistumista pyritään saamaan aikaan ja

mahdollistamaan monin eri tavoin. Esimerkiksi Sosiaali- ja terveysministeriö pyrki 1990-luvulla selvittämään mahdollisuuksia kansalaisaloitteellisuuden ja julkisen hallinnon välisen toiminnan vaikeuksien voittamiseksi (Aloitteellisuus ja osallistuminen yhteiskunnan uudistamisessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1994:7), valtioneuvosto toteutti Kuule kansalaista -hankkeen vuonna 2000, ja tällä hetkellä (2003–2007) istuvan pääministeri Matti Vanhasen hallituksen hallitusohjelmaan kuuluu Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma (ks. esim. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma 2006), jolla pyritään aktiivisen kansalaisuuden, kansalaisten yhteiskunnallisen vaikuttamisen, edustuksellisen demokratian toimivuuden ja siihen liittyvien vaikuttamisjärjestelmien sekä demokratiakasvatuksen edistämiseen. Politiikkaohjelman puitteissa on muun muassa pyritty kehittämään opettajankoulutusta siten, että tuleville opettajille annetaan valmiuksia rakentaa koulusta kansalaisvaikuttamiseen rohkaisevaa toimintaympäristöä. Kansalais-toiminta nähdään edellytyksenä demokratian säilymiselle elävänä ja aktiivisten kansalaisten kasvattaminen yhteiskunnan kehityksen avainkysymyksenä. (Ks. myös Borg 2004, 1–2; Harju 2003, 98; Tomperi & Piattoeva 2005, 260–262.)

Valmistaminen osallistumiseen

Yleiseen kansanopetusjärjestelmään sen alkuvaiheissa liitetyt kansallisen yhtenäisyyden ja sen perustaksi ajatellun kansalaisten kuuliaisuuden ja passiivisuuden tavoitteet ovat 1900-luvun kuluessa ja enenevästi 1960-luvulta lähtien saaneet osakseen kritiikkiä. Koulujen eristäytyminen muusta yhteiskunnasta omiksi neutraalin opetuksen maailmoikseen on nähty ongelmalliseksi ja jo ajatuksenaikin todellisuudessa mahdottomaksi. On esitetty myös yhteiskuntakriittisiä näkemyksiä siitä, että koulu näennäisen neutraalilla toiminnallaan itse asiassa ylläpitää epätasa-arvoa uusintamalla yhteiskunnallisia valtarakenteita. Kouluja on kritisoitu mukautuvi- en ja välinpitämättömien kansalaisten kasvattamisesta, ja on vaadittu yhteiskunnan kriittisen tarkastelun sisällyttämistä opetukseen sekä opetusmenetelmien ja koulujen kulttuurin kehittämistä osallistavammiksi, jotta samalla rohkaistaan nuoria yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Osallistava näkemys on perustunut kan-

sallisen ideologian sijaan yleismaailmallisiin demokraattisiin arvoihin ja kansainvälisen solidaarisuuden ajatukseen. Siihen on liittynyt huoli demokraattisen yhteiskunnan toimivuudesta ja pyrkimys demokraattisiin arvoihin sitoutuneiden kansalaisten kasvun tukemiseen koulussa. On katsottu tarpeelliseksi kiinnittää huomiota oppilaan yhteiskunnallistamisen lisäksi hänen yksilöllisen kehityksensä tukemiseen, itsenäisen ajattelun, valintojen tekemisen ja niistä vastuun ottamisen valmiuksien, luovuuden sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittymiseen. Osallistavan näkemyksen mukaan yhteiskunnallisen koululaitoksen kasvatuksellisenä tavoitteena tulee olla aktiivisten, itsenäisten sekä kriittisesti yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen ja olemassa oleviin rakenteisiin suhtautuvien kansalaisten kehittyminen. (Ks. mm. Ahonen 2000; Dewey 1955; Dynneson & Gross 1991, 36–39; Englund 1986, 197, 265–282, 303–306; Heater 1990, 206, 221, 290–291; Tomperi & Piattoeva 2005; vrt. Nikander 1998, 187–199, 238–241.)

Osallistavan kansalaiskasvatusnäkömyksen mukaan kansalaisten valmistamisen tulee olla kokonaisvaltaista. Osallistumisen perustaksi tarvitaan jonkinlainen käsitys kansalaisuuden historiallisesta kehityksestä sekä sen nykyisestä laillisesta määrittelystä ja institutionaalista muodosta. Yleinen tieto on tarpeen pystyä liittämään omaan itseen, omiin mahdollisuuksiin, oikeuksiin ja velvollisuuksiin kansalaisena. Sosiaalisten taitojen ja muiden valmiuksien kehittämisessä ensisijaisia tärkeitä ovat kuitenkin omat kokemukset osallistumisesta yhteiskunnalliseen ja yhteisölliseen toimintaan. Osallistuminen itsessään kehittää kriittisiä valmiuksia ja tiedon oikeellisuutta kyseenalaistavaa mielenlaatua. Tärkeää on saada aikaan rakentavaa kriittisyyttä, joka suvaitsee eriäviä mielipiteitä ja on valmis itse arvioimaan ja muuttamaan käsityksiään. Kansalaisen kriittiselle toiminnalle on myös luotava arvopohja, jossa keskeisiä ovat demokraattiset arvot, vapaus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo jne. Arvokasvatuksessa on kuitenkin pidettävä mielessä, että kansalaisen on opittava ajattelemaan itse, olemaan rationaalinen toimija; siihen ei valmista indoktrinaatio, joidenkin arvojen ja ideologioiden kyseenalaistamaton ja yksipuolinen opettaminen. Kriittisen kansalaisen on myös ymmärrettävä vastuunsa yhteiskunnallisen tasapainon säilyttämisen ja kriittisen tietoisuuden välillä; kunnon kansalainen on samalla sekä lojaali yhteisölleen että valmis puuttumaan sen epäkohtiin. (Heater

1990, 337–340; ks. myös Rinne 1984, 298–308; Tomperi & Piattoeva 2005, 266.)

Valmistaminen maailmankansalaisuuteen

Kansalaiskasvatuksen viralliset tavoitteet olivat lähes koko 1900-luvun hyvin kansallisia. Kouluissa toteutetun kansalaiskasvatuksen on todettu pääasiassa rajoittuneen oman valtion rajojen sisälle, kansallisen valtioyhteisön jäsenten asenteiden ja yhteiskunnallisten valmiuksien kehittämiseen. Voidaan puhua perinteisestä demokratiakasvatuksesta, jossa koulu opettaa nuoria kansalaisia toimimaan omassa valtiossaan demokratian periaatteiden ja toimintamallien mukaan. Vuosisadan viimeisinä vuosikymmeninä opetuksessa alkoi kuitenkin löytyä tilaa myös kansallisvaltiota laajemmalle kansalaiskasvatuksen näkökulmalle. Käsitystä demokratiakasvatuksesta on haluttu avartaa; mukaan on tullut rauhankasvatuksen, suvaitsevaisuus- tai monikulttuurisuuskasvatuksen, kehitysmaapintojen, ihmisoikeuskasvatuksen, moraalikasvatuksen ja ympäristökasvatuksen näkökulmia. Kansalaisuus on liitetty kansallisen toiminnan lisäksi toisaalta paikalliseen toimintaan omassa elinympäristössä ja toisaalta eurooppalaiseen, kansainväliseen ja maailmanlaajuiseen ajattelutapaan, jonka mukaan kansalaisen on huomioitava myös ihmisoikeudet ja oma vastuunsa niiden toteutumisesta. Tämän näkemyksen mukaan kasvatuksen tulee kehittää ajattelua ja käyttäytymistä, joka arvostaa kaikkia yhteiskunnan jäseniä ja myös ihmisiä sen ulkopuolella kansalaisuudesta – ja erityisesti kansallisuudesta – riippumatta. (Ks. mm. Heater 1990, 149–154, 292, 342; Löfström 2002, 122–123; Osler 1995, 4–6, 13; Rinne 1984, 296–318.)

Kansalaisen valmistaminen moraaliseen maailmankansalaisuuteen on keskeistä erityisesti kosmopoliittisessa kansalaisuusnäkemyksessä, joka on saanut alaa myös kasvatuksen kentillä. Kosmopoliittisen kasvatuksen tulee tukea kriittisen ja vastuullisen kansalaisuuden kehittymistä, sellaisten kansalaisten kasvua, jotka ovat kiinnostuneita ja valmiita toimimaan sekä kansallisella että globaalilla tasolla. Maailmanlaajuisiin ilmiöihin liittyvät asiat kiinnostavat nuoria usein enemmän kuin oman yhteiskunnan asiat; mielenkiinto on siis monesti valmiiksi olemassa, lisäksi tarvitaan aja-

tus ja kokemus omista mahdollisuuksista vaikuttaa sekä rakentavan toiminnan taitoja. Kosmopoliittinen maailmankansalainen tarvitsee muutakin kuin kielitaitoa ja kykyä kulttuurien ymmärtämiseen. Hän tarvitsee tietoa maailmanlaajuisista ilmiöistä ja vaikuttamisen mahdollisuuksista sekä taitoja sanomansa välittämiseen, siis suullisen, kirjallisen ja toiminnallisen kommunikaation sekä medioiden hyväksikäytön valmiuksia. Oleellista maailmankansalaisuudenkin kehittymisessä on kokemusten saaminen osallistumisesta, vähintään suorasta kansalaisvaikuttamisesta paikallisella tasolla mutta mielellään laajemmin. Maailman tilasta huolestuneissa nuorissa passiivisuus voi synnyttää fatalismia ja masennusta, aktivoiminen sen sijaan voi saada aikaan aitoa maailmankansalaisuutta. (Heater 1990, 179, 241–244.)

Valmistaminen uusiin velvollisuuksiin ja vastuullisuuteen

Aktiivisen kansalaisuuden korostaminen kasvatuksen tavoitteena liittyy myös muutaman viime vuosikymmenen yhteiskunnalliseen kehitykseen, joka on tuonut esiin kansalaisten uusia velvollisuuksia tai vähintäänkin keskustelua sellaisista. Kyse on hyvinvointivaltion kyseenalaistamiseen liittyvistä puheenvuoroista, joita on esitetty varsinkin eri poliittisten ideologioiden nimissä mutta myös tie-teellisessä ja hallinnollisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Hyvinvointivaltio joutui rahoitusvaikeuksiin ja monilta tahoilta kritiikin kohteeksi maailmalla jo 1970-luvulta lähtien, meillä Suomessa viimeistään 1990-luvun alun taloudellisen matalasuhdanteen aikaan. Kritiikki koski paitsi suuria kustannuksia myös sitä, että hyvinvointivaltio on tehnyt kansalaisista vastuuntunnottomia oman ja läheistensä hyvinvoinnin suhteen, saanut heidät riippuvaisiksi valtion turvarakenteista, kaventanut heidän mahdollisuuksiin päättää omista asioistaan ja tukahduttanut heidän oma-aloitteista yritteliäisyyttään. Lisäksi kiinnitettiin huomiota oikeuksien ja velvollisuuksien epäsuhtaan; velvollisuudet on pyritty unohtamaan samalla, kun oikeuksia on laajennettu uusille elämäntilanteille. Liiallinen yksilöoikeuksien korostaminen on johtanut ihmisten luonnollisten sosiaalisten siteiden häviämiseen. Eri poliittiset

ryhmittymät ovat nostaneet esiin toisaalta perinteisiä, esimerkiksi perheeseen liittyviä velvollisuuksia, toisaalta uusia huolenpito- ja vastuunkantovelvollisuuksia suhteessa esimerkiksi tuleviin sukupolviin. Kansalaiselta haluttaisiin edellyttää enemmän vastuunottoa omasta ja läheistensä hyvinvoinnista, ja joidenkin näkemysten mukaan tämän tulee näkyä myös kasvatuksessa; tulee kehittää kansalaisten valmiuksia selviytyä uusista velvollisuuksistaan ja lisäksi heidän haluaan ottaa aktiivisesti osaa yhteiskunnan rakenteiden uudistamiseen esimerkiksi kansalaisjärjestöjen toiminnassa. (Ks. mm. Ahonen 2000, 10, 13; Dagger 2002, 152–153; Janoski 1998, 53; Koskiaho et al. 1999, 30, 33; McKinnon & Hampsher-Monk 2000, 1–2; Roche 2002, 70–75; Saunders 1993, 57, 61–65, 70; Turner 1993a, 6.)

Keskustelu hyvinvointivaltion purkamisesta on korostanut kansalaisen asemaa aktiivisena toimijana myös markkinoilla. Tämä on liittynyt erityisesti angloamerikkalaisen markkinaliberalismin eli uusliberalismin näkemykseen, jonka mukaan kansalaisuuden kulmakivinä tulee olla yksilön vapaus ja vapaa markkinatalous, eivät valtion turvaamat universaalit sosiaaliset oikeudet. Kansalaisuus on ensisijaisesti muista riippumatonta kuluttajuutta. Hyvinvoinnin ongelmia ei pidä ratkaista kansalaisten puolesta, vaan heille on tarjottava vapaus täyttää tarpeensa markkinoilla. Sosiaalisten oikeuksien toteuttaminen on jätettävä markkinoiden hoidettavaksi, ja sosiaaliset ongelmat kuuluvat ihmisten itsensä ja heidän lähiyhteisöjensä ratkaistaviksi. Tällainen kansalaisuus on yksilöllisesti huomattavasti vaativampaa kuin pelkkää passiivista sopeutumista ja oikeuksien vastaanottamista edellyttänyt hyvinvointivaltion kansalaisuus, jossa kansalaisen tarvitsi osallistua vain järjestelmän kustannuksiin verotuksen kautta. Kansalaisten kasvatamisessa näyttäisivät kuitenkin korostuvan kuluttajakansalaisuuteen ja ylipäättään taloudelliseen toimintaan liittyvät valmiudet, ei niinkään kansalaisten sosiaalisen vastuuntunnon ja keskinäisen huolenpidon valmiuksien kehittäminen. (Ks. mm. Ahonen 2000, 10; Cochrane 1998, 256–259; Harju 2003, 141; Hewitt 1996, 260–263; Koskiaho et al. 1999, 34, 147–148, 185; Saunders 1993, 74–85.)

Kansalaiskasvatus Suomen nykykoulussa

Suomalaista kansallisvaltiota rakennettaessa ja yleistä kansanopetusta sen tueksi kehitettäessä korostuivat kasvatuksessa samaan tapaan kuin muuallakin kansallisen valtioyhteisön jäsenten yhteenkuuluvuuden ja valtiollisen lojaalisuuden kehittämisen tavoitteet. 1800- ja 1900-lukujen taitteessa vallinneen yhteiskunnallisen tilanteen vuoksi nähtiin tarpeelliseksi varustaa kasvavat suomalaiset ensinnäkin vahvalla kansallistunnolla Venäjän uhkaa vastaan ja toisaalta kansalaisvalmiuksilla yleisen äänioikeuden tultua voimaan, jolloin poliittista valtaa pääsivät ensi kertaa käyttämään kouluttamattomat kansanryhmät. Katsottiin tarpeelliseksi opettaa lapsille ja nuorille perustietoja siitä, millainen on suomalainen yhteiskuntajärjestys ja erityisesti miten yhteiskunnan jäsenenä tulee elää.

Suomen itsenäistymisen ja kansalaissodan jälkeen koulukasvatuksessakin korostuivat entisestään kansallisen eheyttämisen, yhtenäisen kansakunnan rakentamisen ja kansallistunnon kehittämisen tavoitteet. 1920-luvun alussa säädettiin yleinen oppivelvollisuus ja määriteltiin kansakoulun oppiaineet eli Suomen kansalaisten perussivistyksen sisällöt. Pyrittiin kasvattamaan sekä henkisesti, moraalisesti että ruumiillisesti lujia kansalaisia, joiden juuret tuli kiinnittää kansalliseen historiaan ja maatalousvaltaiseen nykyhetkeen. Toisen maailmansodan jälkeen tiedollisen kasvatuksen merkitys kasvoi yhteiskunnan teollistuessa ja muuttuessa tavallisen kansalaisenkin kannalta teknisemmän ja taloudellisen toiminnan ja ajattelun taitoja vaativaksi. Siirryttiin kansallisen valtioyhteisön jäsenten valmistamisesta selvemmin yhteiskunnan toimintakykyisten jäsenten valmistamiseen. Esimerkiksi yhteiskuntaopista tuli oma, historianopetuksesta eriytetty opettava kokonaisuutensa. 1960-luvulla myös taloustieto alkoi vakiintua opetusohjelmiin. 1970-luvulla yhteiskoulujärjestelmään eli peruskouluun siirtymisen myötä kansalaiskasvatuksen tavoitteet muuttuivat pääasiallisesti tiedollisiksi, yhteiskunnallisten ja taloudellisten ilmiöiden tarkastelemiseen ja ymmärtämiseen tähtääviksi, ja isänmaallisuus kasvatustavoitteena katosi ainakin valtakunnal-

lisesta opetussuunnitelmasta. (Ks. mm. Ahonen 2000, 12; Arola 2002, 12–16, 22–25; Arola 2003; Kuikka 2003, 39–42; Rantala 2003, 7–8.)

Nykyään Suomen kouluissa opiskellaan kansainvälisesti vertailtuna vähän yhteiskunnallisia oppisisältöjä. Yhtenä selityksenä tälle on todettu, että nyky-Suomi saatetaan nähdä kansallisesti niin homogeenisena, että koulun toteuttamaan kansalliseen kasvatukseen ei tarvitse panostaa voimavaroja kansan yhtenäisyyden ja yhteiskuntarauhan turvaamiseksi. Suomalaisille nuorille kehityy luonnostaan identiteetti suomalaisina ja Suomen kansallisen valtioyhteisön jäseninä, ja tähän identiteettiin kuuluu kansalaisen kuuliaisuus ja yhteiskunnan sääntöjen noudattaminen. Tällöin jätetään kuitenkin huomioimatta kansalaisuuden kaikki muut merkitykset, erityisesti kansalaisuus yhteiskunnan jäsenyytenä ja sen edellyttämät aktiivisen kansalaisuuden valmiudet. Muuttuneessa maailmassa myös yhteiskunnallisen kasvatuksen tarpeet ovat muuttuneet, ja viime vuosina kansalaiskasvatus on jälleen nousut ajankohtaiseen keskusteluun koulun tavoitteista Suomessakin. (Ks. mm. Löfström 2002, 90–91; Suutarinen 2000, 34–36, 42–43; Virta 2000, 56.)

Kansalaisten valmistamisen tavoitteet opetussuunnitelmissa

Huoli nuorten yhteiskunnallisen osallistumisen hiipumisesta ja poliittisen kiinnostuksen katoamisesta lisääntyi viime vuosikymmenellä, ja sen myötä koulujen opetussuunnitelmat ovat muuttuneet kansalaisen aktiivisuutta korostaviksi. Viimeisimmät valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on hyväksytty 16.1.2004. Perusteiden mukaan oppilaista halutaan kasvattaa yhteisöllisiä ja vastuuntuntoisia, yksilön oikeuksia ja vapauksia kunnioittavia kansalaisia. Oppilaan osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa halutaan tukea, ja eri sukupuolten yhtäläisiä oikeuksia yhteiskunnassa korostetaan. Edellytyksenä toiminnalle demokratiaa kehittävänä osallistuvana kansalaisena nähdään paitsi tietojen ja taitojen hankkiminen myös terve itsetunto. Koulutuksen tehtäväksi määritellään toisaalta siir-

tää kulttuuriperintöä eteenpäin ja uusintaa yhteiskunnan toimintaa ohjaavaa arvomaailmaa, toisaalta kehittää kriittisyyttä ja siten valmiutta luoda uutta kulttuuria ja uudistaa toimintatapoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; ks. myös Arola 2002, 28–29; Virta 2000, 56–57.)

Yleiset tavoitteet

Kansalaiskasvatuksen tavoitteita sisältyy viralliseen opetukseen useissa eri oppiaineissa ja niiden katsotaan toteutuvan osaltaan myös koulujärjestelmän jokapäiväisessä toiminnassa. Lisäksi uusissa opetussuunnitelman perusteissa määritellään seitsemän aihekokonaisuutta, joiden tavoitteet täytyy varsinaisessa opetustyössä sisällyttää useisiin eri oppiaineisiin sekä käytännössä toteuttaa myös koulun jokapäiväisessä elämässä. Kaikki kokonaisuudet liittyvät jollain tapaa elämään ihmisenä yhteiskunnassa ja maailmassa. Kansalaisuuden kannalta oleellisia näiden aihekokonaisuuksien tavoitteissa ovat pyrkimykset sekä ainutkertaisen yksilöllisyyden että eettisen yhteisöllisyyden kehittymiseen, vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen, omatoimisen, aloitteellisen, päämäärätietoisen, yhteistyökykyisen, kriittisen, osallistuvan, epävarmuutta sietävän, innovatiivisen ja vaikutusmahdollisuutensa ymmärtävän sekä omien valintojensa merkityksen tiedostavan ja niin ympäristön kuin ihmisten hyvinvoinnin edistämiseen sitoutuneen kansalaisen kasvattaminen. Selvimmin kansalaiskasvatukseen liittyvä on *osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys* -aihekokonaisuus, jonka päämääränä on ”auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille” ja tavoitteena mm. oppia osallistumaan ja ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta koulussa ja paikallisyhteisössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; ks. myös Ahonen 2000, 22–24; Suutarinen 2000, 44; Tomperi & Piattoeva 2005, 263.)

Opetussuunnitelman perusteista ilmenevät nykykoulun kansalaiskasvatuksen tavoitteet kuvastavat, millainen on suomalaisen yhteiskunnan virallinen kansalaisihanne. Snellmanilainen isänmaallisuuden ihanne on siirtynyt sivummalle globaalimpien tavoitteiden tieltä. Rivien välissä saattaa vielä pilkottaa aristoteelinen yh-

teiseen hyvään perustuva hyveellisyys, mutta hallitsevampana on yksilöllinen, vastuullinen menestyksen tavoittelu. Lockelainen herrasmies on kuitenkin vanhanaikainen ihanne. Nykykansalainen on työntekijä ja kuluttaja, ihanteena on yritteliäisyys ja taloudellinen toimijuus, kuitenkin eettisen harkintakyvyn säilyttäen. Kansalaisen yhteiskunnalliseen osallistumiseen rohkaisemisen sijaan suomalaisessa koulussa panostetaan kansainvälisen kilpailukyvyn nimissä kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetukseen ja taloudellisen toiminnan valmiuksien kehittämiseen. (ks. esim. Tomperi & Piattoeva 2005, 262–264).

Historia ja yhteiskuntaoppi

Laajimmin ja järjestelmällisimmin yhteiskunnallisia asioita käsitellään yhteiskuntaopissa, joka on oma erillinen oppiaineensa mutta joka on kehittynyt ja jota edelleen käytännössä käsitellään yhteydessä historiaan. Oman valtion historian opiskeleminen nähdään keskeiseksi osa-alueeksi kansallisvaltion kansalaiseksi kasvamisessa. Menneen maailman tapahtumiin, ilmiöihin ja toimintatapoihin perehtymisen nähdään lisäksi antavan taustaa nuoren yhteiskuntakuvalle, kehittävän kykyä ymmärtää nyky-yhteiskunnan toimintaa ja toisaalta myös kyseenalaistaa sen nykyhetkessä itsestäänselvyyksiltä näyttäviä toimintamalleja. Yhteiskuntaopin opetuksella pyritään paitsi välittämään perustietoja suomalaisesta yhteiskuntajärjestelmästä ja kansalaisen oikeuksista ja velvollisuuksista myös herättämään oppilaisissa mielenkiintoa yhteiskunnallisiin asioihin ja niihin vaikuttamiseen, vastuuntuntoa yhteisestä hyvinvoinnista, käsitystä yksilön mahdollisuuksista valinnoillaan vaikuttaa yhteiskunnassa, kykyä perustella käsityksiään sekä valmiuksia ymmärtää yhteiskunnallisia ilmiöitä ja analysoida niitä koskevaa tietoa. Lisäksi pyritään siihen, että oppilaat oppivat, miten käytetään yhteiskunnallisia palveluita ja vaikutuskanavia sekä miten suhtautua tiedotusvälineiden välittämään tietoon yhteiskunnallisista asioista, eli edistetään kykyä toimia kriittisinä yhteiskunnan jäseninä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; ks. myös Löfström 2002, 90–97; Virta 2000, 58–59.)

Kansalaisen mallit opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa

Opetussuunnitelman hienot aktiivisuutta korostavat kasvatustavoitteet eivät kuitenkaan välttämättä näy eri aineiden oppikirjojen tavassa käsitellä yhteiskunnallisia asioita tai käytännön opetusmenetelmissä. Jo se, miten vähäisen tilan selvästi yhteiskunnallinen opetus käytännössä koulun tuntijaossa saa, viittaa tavoitteiden suhteelliseen näennäisyyteen. Yhteiskuntaopin opetus painottuu perusopetuksen loppupäähän, eikä ensimmäisten vuosiluokkien opetukseen sisälly enää edes kansalaistaito-nimistä oppiainetta. Myös opetussuunnitelman sisältämät aihekokonaisuudet ovat ongelmallisia, sillä vastuu niiden toteuttamisesta ei kuulu minkään oppiaineen piiriin, joten ne jäävät helposti epämääräisiksi yleistavoitteiksi. (Ks. esim. Tomperi & Piattoeva 2005, 262–263.) Kansalaisten kasvun tukemisen tavoitteet eivät ehkä muutukaan todellisuudeksi koulun arjessa.

Oppikirjojen kansalaiskuva

Jo ensimmäisten luokkien oppikirjoista on mahdollista löytää tietynlaista kansalaisuutta vahvistavia aineksia. Tästä näkökulmasta on tutkittu mm. lukemaan opettelussa käytettäviä aapisia ja lukukirjoja. Aapisten viestittämän ihmisihanteen ja samalla kansalaisuuskuvan on todettu muuttuneen 1900-luvun alun vahvasti moraalisesta isänmaallis-siveellisestä, kuuliaisesta, ahkerasta ja auttavaisesta sekä sukupuolisesti erottelevasta sosiaalisesti tasa-arvoiseksi ja ystävyyteen perustuvaksi. Uusimmat lukukirjat viestittävät enää hyvin vähän siitä, mitä on hyvä elämä hyvänä ihmisenä, ja korostavat sen sijaan ihmisten yksilöllisyyttä mutta kuitenkin samanlaisuutta. Tasa-arvon periaatteista huolimatta ne välittävät edelleen kuvaa sukupuolisesti jakautuneesta työelämästä, naisten ammateista ja miesten ammateista. (Koski 1999.)

Huomattavasti selvemmin kansalaisuudesta viestittävät toki yhteiskunnalliseen opetukseen tarkoitetut oppikirjat. Viimeisten 10–20 vuoden aikana käytössä olleissa historian ja yhteiskun-

taopin oppikirjoissa on yhteiskunnallisten asioiden käsittelyssä havaittavissa yleinen linja käsitellä asioita hyvin yleisellä tasolla objektiivisuuteen pyrkien. Neutraalilta vaikuttavaan opetusmateriaaliin voi olla sisäänrakennettuna tietty deterministinen ja mekaaninen käsitys yhteiskunnasta. Tällöin tapahtumien toimijoita ja vastuunkantajia ei tuoda esille, vaan asiat esitetään passiivisina ja tavallaan vaihtoehdottomina tapahtumina. Yksilöiden toimintaa ja vaikutusmahdollisuuksia ei kuvata. Ilman käsitystä edellisten sukupolvien osallisuudesta hyvinvointivaltion rakentamiseen ja ylläpitämiseen nuori kansalainen ei näe yhteiskunnallista hyvinvointia saavutuksena, jonka eteen kannattaisi nähdä vaivaa. Toisaalta hyvinvointivaltion olemassa oleviin rakenteisiin ja toimintatapoihin suhtaudutaan kritiikittömästi eikä yhteiskunnan rakenteissa mahdollisesti piileviä ongelmakohtia nosteta käsittelyyn. Nykyinen yhteiskunta mielletään ilman aktiivisia toimijoita käyväksi koneistoksi. Vallankäyttöä tarkastellaan instituutiokeskeisesti siten, että keskeisinä yhteiskunnallisina vaikuttamiskanavina esitellään poliittiset puolueet ja vaalit. Ei-institutionaaliset vaikuttamistavat jäävät huomattavasti vähemmälle huomiolle. Erilaiset suoran vaikuttamisen keinot ja yhdistystoiminta saavat vaihtelevasti huomiota. Asioiden suhteellisuutta, vaihtoehtojen olemassaoloa ja poliittisia näkemyseroja ei tuoda esiin. Toisaalta kansalaisten vaikutusmahdollisuuksiin suhtaudutaan yksiviivaisen positiivisesti; tavallisen kansalaisen todellisia mahdollisuuksia saada aikaan muutoksia ei lainkaan kyseenalaisteta. (Ks. mm. Ahonen 2000, 16, 19, 27–29; Virta 2000, 61–69, 74; Virta 2002, 53–54.)

Opetusmenetelmien kasvattavat vaikutukset ja mahdollisuudet

Vallitsevien pedagogisten käsitysten mukaan koulun tulee valmistaa oppilaita tulemaan toimeen monimutkaisessa ja jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Ei riitä, että tietoa vastaanotetaan, vaan sitä on opittava työstämään. Kansalaisuuteen oppimisen prosessissa oleellista on, että oppilas paneutuu opiskeltaviin asioihin, oppii kyseenalaistamaan ja tekemään kysymyksiä eli kehittää kan-

salaisuuteen kuuluvaa kriittisyyttä sekä saa tilaisuuksia käsitellä arvokysymyksiä.

Opetussuunnitelmissa korostetaan ongelmanratkaisutaitojen ja tiedon itsenäisen käsittelyn oppimista. Koulun tehtävänä on ajattelun taitojen kehittäminen. Koulun käytännöissä nämä tavoitteet kuitenkin näyttävät toteutuvan huonosti, jollei opettaja tietoisesti lähde tarkastelemaan oppikirjojen välittämää yhteiskuntakuvaa ja muuttamaan totuttuja opetuskäytäntöjä. Tutkimusten mukaan opiskellaan yhteiskunnallisia asioita edelleen pääasiassa puhtaasti tiedollisina sisältöinä liittämättä niihin henkilökohtaista arvopohdintaa tai mahdollisuuksia osallistumisen harjoitteluun käytännössä. Tämä ei tue omien mielipiteiden muodostamisen ja kantaaottamisen kykyjen kehittymistä. Opetusmenetelmät ovat pääasiassa perinteisen opettajajohtoisia, ja oppiminen jää usein pintapuoliseksi ulkooppimiseksi. Yhteiskunnallisten ilmiöiden käsittelyssä ei hyödynnetä yhteiskuntatieteellisiä käsitteitä, joiden omaksuminen ajattelun työvälineiksi mahdollistaisi analyyttisen ja kriittisen ajattelun kehittymisen ja omien arkikokemusten jäsentämisen laajemmista näkökulmista. Nuoret kokevat yhteiskunnalliset kysymykset lähtökohtaisesti mielenkiinnottomina ja etäisinä, omaan kokemusmaailmaansa kuulumattomina. Yhteiskuntaopin kirjojen instuutiokeskeinen asioiden käsittelytapa ei ainakaan lähennä aihealuetta nuoren arkikokemuksiin. Opetus näyttää pikemminkin pyrkivän oppilaiden sosiaalistamiseen valmiiksi annettuihin demokratian arvoihin kuin aktiivisen kansalaisuuden herättämiseen ja siinä tarvittavien taitojen kehittämiseen. (Ks. mm. Löfström 2002, 96, 100–102, 117–121; Suutarinen 2000, 48; Virta 2000, 69, 74–75, 81; Virta 2002, 35–40.)

Mahdollisuuksia toimintatapojen uudistamiseen on, mutta niiden hyödyntäminen vaatii muutenkin monien paineiden keskellä toimivilta opettajilta aktiivista lisäpanostusta opetusmenetelmien kehittämiseen ja todellista henkilökohtaista kiinnostusta yhteiskunnallisiin asioihin. Ymmärrys kansalaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä on perusta, jolle opettaja ja koulu voivat lähteä rakentamaan uutta toimintatapaa. Tätä on viime vuosina pyritty edistämään mm. kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman ja kansalaiskasvatuksen teemavuoden avulla. Koulu ei saa olla ympäristöstään eristäytynyt, välineellisen tiedon jakamiseen ja sen omaksumisen mittaamiseen erikoistunut laitos, vaan

luokkahuoneiden on avauduttava ympäröivään yhteiskuntaan, jotta kansalaiskasvatuksella on yhteys todellisuuteen ja erityisesti nuorten kokemukselliseen todellisuuteen. Tämä avautuminen voi tapahtua erilaisissa projektitöissä, joissa oppilaat hankkivat itsenäisesti ja yhteistyössä tietoja yhteiskunnallisista ilmiöistä eri informaatiokanavia käyttäen ja käyttävät tietoja hyväkseen jossain käytännön toiminnassa. Tärkeänä tavoitteena on oppia muodostamaan perusteltuja mielipiteitä ja ottamaan kantaa yhteiskunnallisiin, itseä koskettaviin asioihin. Voidaan pyrkiä tutkivaan oppimiseen, jossa lähdetään liikkeelle ongelmanmäärittelystä ja edetään yhteistyön opetteluun, tehtävänjaon, päätöksenteon, tiedonhankinnan ja työstämisen kautta työskentelyn kriittiseen arviointiin ja yhtenäisen selvityksen laatimiseen. Työskentelyyn voi liittää haastatteluja, tutustumiskäyntejä, lehtikirjoittelua jne., jolloin koulutyö pystytään liittämään luontevasti ympäröivään paikallisyhteisöön. Koulu voi ohjata oppilaitaan myös omakohtaisiin kokemuksiin toimimisesta kansalaisena omassa lähiympäristössä esimerkiksi vapaaehtoistyössä. Siinä voi syntyä aivan uudenlaisia kokemuksia yhteiskunnan toiminnasta, jos kohdataan ja voidaan tukea apua tarvitsevia. Silloin voidaan oppia pohtimaan jokapäiväisiä elämäntilanteita laajemmissa yhteyksissä. Tavoitteena on herättää vastuuta yhteisestä hyvinvoinnista. (Ks. mm. Ahonen 2000, 30–31; Ahonen 2004a, 2; Kansalaiskasvatuksen teemavuosi 2005; Kurki 2001; Löfström 2002, 118–120; Suutarinen 2000, 48; Tomperi & Piattoeva 2005, 268–269, 273–276; Virta 2000, 76–77; Virta 2002, 40–48.)

Koulun toimintakulttuuri kansalaisuuteen

valmistajana

Kansalaisuus yhteiskunnallisena toimijuutena sisältää vahvan eettisen ulottuvuuden, joten kansalaiskasvatus ei voi olla vain tiedollista opetusta vaan se on jokapäiväistä elämää. Opetusmenetelmien ja oppikirjojen lisäksi koulun arkinen toiminta viestittää oppilaille laajemman sosiaalisen todellisuuden piirteitä. Koulu itsessään on lasten ja nuorten ensisijainen yhteiskunnallinen toimintaympäristö, jossa oppimista tapahtuu koulun toimintakäytäntöjen, opetus-

menetelmien ja arkisen kouluelämän vaikutuksesta tarkkaan mietityn ja kirjatun virallisen opetussuunnitelman tavoitteiden ulkopuolella ja vastaisestikin. Oppilaat omaksuvat käsityksiä yhteiskunnallisista valtasuhteista, säännöistä, toimintatavoista ja osallistumisen mahdollisuuksista suoraan siitä, miten koulussa vastaavat asiat toimivat. Opettajat ovat esimerkkejä aikuisista kansalaisista, jotka toimivat malleina erilaisesta yhteiskunnassa tarvittavasta toiminnasta: ongelmien ratkaisusta, keskustelusta, yhteistyöstä, vallankäytöstä ja -jakamisesta. Oppilashuollon toiminta viestittää yhteiskunnan laajemman hyvinvointijärjestelmän toimintaperiaatteita. Erilaiset kouluelämän rituaalit kuten isänmaalliset ja muut perinteiset juhlat, musiikki ja muu kulttuuritoiminta katsotaan keskeiseksi kansalaisajattelun kehittäjäksi. Koulussa on mahdollista käyttää hyväksi siellä luonnollisesti syntyviä sosiaalisia suhteita ja tilanteita, joissa voidaan opettaa sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden arvostusta. Kansalaisuuteen eli yhteiskunnan jäsenyyteen tukeminen on todellisuuteen tutustumista ja ajattelun itsenäisyyteen tukemista mutta myös ihanteiden luomista ja niihin sitoutumisen synnyttämistä. Oppilaiden osallistumiseen perustuvat toimintatavat saavat aikaan yhteistoiminnalle ja vaikuttamiselle myönteisten asenteiden kehittymistä sekä vapauden ja vastuun arvostamista. (Ks. mm. Arola 2003, 4–5; Harju 2003, 56, 60, 117; Janoski 1998, 101; Mayordomo 1998, 130, 144–153, 229; Nuutinen 2000, 138–139; Tomperi & Piattoeva 2005, 270; Virta 2000, 82.)

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa tavoitteeksi asetetaan koulun avoin ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri, jonka kehittämiseen myös oppilaille on mahdollisuus osallistua (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Tämän toteutumiseksi on kehitettävä kouludemokratiaa, eli päätösvaltaa koulun yhteisistä asioista on jaettava oikeasti myös oppilaille. Koulun on toimitettava sellaisena sosiaalisen elämän ympäristönä, jossa kaikki osallistuvat toimintaan ja omaksuvat aktiivisen ja yhteisöllisen kansalaisuusasenteen. Koulun ilmapiiriin tulee olla aloitteellisuutta ja vastuullisuutta tukeva ja yhteistyöhön rohkaiseva. Demokraattista toimintaa voidaan opetella koulun luottamuselinten avulla toisaalta prosesseissa, joissa kaikki oppilaat pääsevät demokraattisesti valitsemaan joukostaan niiden oppilasjäsenet, ja toisaalta mahdollistamalla niiden kautta oppilaiden todellinen osallistuminen

kouluasioista päättämiseen. Suomessa oppilaat nykyisellään osallistuvat koulun päätöksentekoon vähäisessä määrin, mutta oppilaskuntatoimintaa ja uudenlaisia kouluneuvostoja ollaan kehittämässä. Kansainvälisten koulututkimusten mukaan kiinnostuneimpia yhteiskunnallisesta toiminnasta ovat nuoret, joiden koulussa oppilaskuntatoiminnalla on merkittävä asema ja koulu muutenkin toimii osallistuvana yhteisönä. Virallisten ja epävirallisten tavoitteidensa, institutionaalisen toimintakulttuurinsa ja arkipäiväisen elämänmenonsa kautta koulu toimii pienoisyhteiskuntana, joka opettaa nuorille kansalaisille yhteiskunnassa toimimisen malleja. Koulu voi kasvattaa toimijoita, jotka haluavat toimia yhteiskunnassa uudella tavalla, uudistaa rakentavasti yksilökeskeistä passiivisuuden kulttuuria yhteisöllisemmäksi osallistumisen kulttuuriksi. (Ks. mm. Ahonen 2000, 30; Ahonen 2004a; Ahonen 2004b, 102–104; Janoski 1998, 101; Mayordomo 1998; Nurmi 2002, 77; Nuutinen 2000, 138–139; Suutarinen 2000, 39, 47; Tomperi & Piattoeva 2005, 270–273; Virta 2000, 82–83.)

Tulevaisuuden kansalainen?

Kansalaisuus muodollisena käsitteenä, jäsenyytenä muodollisessa valtioyhteisössä, määrittelee toki merkittävällä tavalla ihmisen asemaa suhteessa elinympäristönsä viralliseen järjestelmään. Ilman tiettyä kansalaisuutta ihmiseltä kielletään oikeus moniin itsestäänselvyyksinä pitämiimme etuihin. Tämän muodollisen ulottuvuuden kautta ei kansalaisuuteen kuitenkaan liity mitään sellaista laadullista määrittelyä, että voitaisiin puhua hyvästä tai huonosta kansalaisesta. Jos halutaan tarkastella kansalaiskasvatusta, esittää toiveita, tavoitteita tai vaatimuksia yhteisön jäsenyydelle, on kansalaisuus nähtävä jäsenyytenä ei-muodollisissa yhteisöissä. Ihmisen muodollisen aseman tarkastelusta siirrytään hänen toimintansa arviointiin, ryhdytään arvottamaan sitä sen mukaan, miten hyvin se toteuttaa niitä asioita, jotka kyseisessä yhteisössä katsotaan arvokkaiksi. Tällöin kansalaisuuden tarkasteluun liittyy arvoulottuvuus, siitä tulee normatiivista hyvän yhteisön ja yhteisön jäsenyyden tarkastelua.

Tulevaisuuden kunnan kansalaisten kasvatusta suunniteltaessa ja sen tavoitteita asetettaessa on hyvä kuulla historiankirjoituksen ja kasvatustieteiden esittämä haaste pohtia kasvatuksen perimmäisiä päämääriä ja ihmiselämän tarkoitusta. Haaste muodostuu kysymyksistä, joihin liittyy perustavanlaatuisia arvovalintoja ja joihin vastattaessa on otettava huomioon meidän oman aikamme kansalaisten yhteisöjen ja maailman luonne, sillä kansalaiskasvatus on tulevan maailman rakentamista nykyisen pohjalta. Millainen on ihanteellinen tulevaisuuden kansalaisten yhteisö? Pyritäänkö sen kehittämiseksi kasvattamaan yksilökansalaisia vai yhteisen hyvän eteen työskentelemään valmiita yhteisökansalaisia? Mitä valmiuksia ihminen tarvitsee oman yhteisönsä jäsenenä ja kansalaisena? Kuka määrittelee kasvatuksen tavoitteet? Kuinka paljon on jokaisen itsensä vastuulla se, millaisia elämäntoimia tekee ja millaisena kansalaisena elää? Voiko kansalaiskasvatus olla muutakin kuin eri vaihtoehtojen esittelemistä, voiko se ohjata ihmisten valintoja?

Jos päädytään toteamaan, että tällaisiin arvokysymyksiin vastaaminen ei ole valtion tai yhteiskunnan vaan jokaisen ihmisen it-

sensä tehtävä, on mietittävä, antaako yhteiskuntamme kansalaisilleen valmiudet valintojen tekemiseen. Arvovalinnoissa ihminen tarvitsee valmiuksia kriittiseen vaihtoehtojen pohtimiseen, muuten hän ei tee valintoja aidosti itse. Kriittisyys ei tarkoita jatkuvaa vastahankaa, muiden ratkaisuista valittamista, vaan asioiden avointa tarkastelua, niiden eri puolien punnintaa ja ratkaisujen tekemistä sen suhteen, mikä oman käsityksen mukaan on hyvää ja oikein.

Kriittinen kansalaisuus mainitaan suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oleellisena tavoitteena, mutta myös tavoitteen toteutumiseen on kiinnitettävä huomiota. Siihen tarvitaan monipuolista kasvatusta, jolla tuetaan ihmisen kasvua kykeneväksi rationaaliseen ajatteluun, tiedon hankkimiseen ja arviointiin, mielikuvituksen ja luovuuden käyttämiseen, moraaliseen tiedostamiseen ja ilmaisuun, luonteenlujuuden osoittamiseen, sekä osallistumiseen yhteiskunnallisesti rakentavaan toimintaan. Kyseenalaistamattomina tosiasioina tarjottu tieto ei innosta kasvavaa kansalaista omaan pohdintaan, kun sen sijaan olemassa olevaa todellisuutta koskevan tiedon oppiminen aktiivisen tarkastelun kautta ruokkii mielikuvitusta tuottamaan ajatuksia paremmista vaihtoehtoista. Kyky tiedon rationaaliseen käsittelyyn yhdistää mielikuvitukseen realistisen valmiuden arvioida kuviteltujen vaihtoehtojen toteutumismahdollisuuksia ja kehittää käytännöllisiä ehdotuksia, miten vallitsevasta tilanteesta voidaan vähitellen edistyä parempaan. Kriittisellä kansalaisella on lisäksi oltava itsenäinen moraalinen näkemys. Kasvatuksella on mahdollisuus auttaa ihmisen moraalisen tietoisuuden avautumista siten, että hän sitoutuu hyvään pahan sijasta, mutta valinta on ihmisen tehtävä itse. Luonteenlujuutta ja sen mukanaan tuomaa rohkeutta tarttua toimintaan kehitetään tukemalla kasvavan ainutlaatuisen persoonallisuuden muodostumista. Itseen ja toisia kunnioittava kriittinen kansalainen kykenee toimimaan yhteisössään hyväksi kokeмиensa päämäärien edistämiseksi, herättämään myös muita arvopohdintaan ja käymään rakentavaa keskustelua mahdollisten eriävien päämäärien yhteensovittamiseksi. (Ks. Jarvis 1992, 232–234; Puolimatka 1995, 72–111, 141–146.)

Onko kriittisyys kansalaiskasvatuksen tavoitteena kuitenkin vain meidän maailmanaikaamme liittyvä ihanne, jonka voi liittää ihannevaihtoehtojen luetteloon hyveellisyyden, siveellisyyden ja aktiivisuuden kanssa? Vai voisiko kasvatusta kriittisyyteen olla täl-

lä hetkellä kansalaiskasvatuksen kokoava ihanne, joka erityisesti meidän aikanamme määrittää hyvän elämän edellytyksiä ja joka liittyy kaikille kansalaisuuden toteutumisen tasoille omasta lähiyhteisöstä ja yhteiskunnasta ihmiskuntaan? Eikö kriittisyys kuulosta kuitenkin liian kylmältä, laskelmoivalta ja yksilökeskeiseltä? Vastapainoksi sille voisi antaa toisen käsitteen ajan muotisanastosta ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, yhteisöllisyyden. En viittaa sillä enää neutraaliin yhteisökäsitteeseen kansalaisuuden tarkastelun perustana enkä pelkkään muoti-ilmiöön, vaan käännän katseen erityiseen sosiaalipedagogiseen kansalaisten yhteisöön. Yhteisöllisesti orientoitunut kansalainen ei tarkastele maailmaa vain omista lähtökohdistaan, omia etujaan ja mahdollisuuksiin kriittisesti punnitien, vaan ottaa huomioon ihmiset ympärillään, heidän tarpeensa ja mahdollisuutensa ja lähtee luomaan uutta parempaa maailmaa yhdessä heidän kanssaan. Tällaisen kansalaisen kasvun tukemisen periaatteita etsitään kirjan seuraavissa artikkeleissa. Leena Kurki jatkaa matkaa kohti kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaa, jossa oleellista on kansalaisuuden ja ihmisyyden tarkasteleminen yhdessä sekä suhteessa juuri yhteisöön. Näkökulma siirtyy siis kansalaisuuden yhteiskunnallisesta tarkastelusta sen inhimilliseen, ihmisentasoiseen tarkasteluun. Ehkä siitä löytyy suuntaviivoja tulevaisuuden kansalaisten kasvatukseen.

Lähteet

- Ahonen, S. 2000. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa: Suutarinen, S. (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 9–32.
- Ahonen, S. 2004a. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Saatavissa www-muodossa: http://www.enorssi.fi/kansalaisvaikuttaminen/muut_PDF/kansalaisvaikuttaminen_opettajankoulutuksen_haasteena.pdf Haettu: 28.5.2005.
- Ahonen, S. 2004b. Voiko kansalaisvaikuttamista oppia. Teoksessa: Borg, S. (2004) Mahdollisuuksien maa. Kartoitusta ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksista. Oikeusministeriön julkaisu 10/2004. Saatavilla www-muodossa: <http://www.om.fi/28735.htm>. Haettu 7.1.2005. 100–105.
- Alapuro, R. & Stenius, H. 1987. Kansanliikkeet loivat kansakunnan. Teoksessa: Alapuro, R. & Liikanen, I. & Smeds, K. & Stenius, H. (toim.) Kansa liikkeessä. Helsinki: Kirjayhtymä. 8–52.
- Alasuutari, P. & Ruuska, P. 1999. Post-Patria? Globalisaation kulttuuri Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Aloitteellisuus ja osallistuminen yhteiskunnan uudistamisessa 1994. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1994:7. Kirjoittajaryhmä: Kananen, P. & Lehtinen, S. & Lindqvist, T. & Nylund, M. & Palojärvi, H. & Hakkarainen, P. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Anderson, M. 1997. *Frontiers. Territory and State Formation in the Modern World*. Cambridge: Polity Press and Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Andrewes, A. 1991. *Greek Society*. (Alkuperäisteos 1967.) London: Penguin Books.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Arola, P. 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaihteita. Teoksessa: Löfström, J. (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella. Jyväskylä: PS-kustannus. 10–34.
- Arola, P. 2003. Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191.
- Ashcraft, R. 1987. *Locke's Two Treatises of Government*. London: Allen & Unwin.
- Barber, M. 1993. *The Two Cities. Medieval Europe 1050–1320*. London and New York: Routledge.

- Bardy, M. 2001. Rousseau'n Émile ja kantavat kysymykset ihmiseksi kasvamisessa. Teoksessa: Huhmarniemi, R. & Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatustieteen tutkimuksia 2. 133–154.
- Bark, W. C. 1979. *Origins of the Medieval World*. (Alkuperäisteos 1958). Stanford, California: Stanford University Press.
- Barreiro Rodríguez, H. 2005. La experiencia histórica en los distintos países europeos. Teoksessa: Barreiro Rodríguez, H. & Terrón Bañuelos, A. La institución escolar: una creación del estado moderno. Colección Recursos n.o 71, serie La escuela del nuevo siglo, 1. Barcelona, Madrid: Octaedro, Fies. 13–78.
- Bauböck, R. 2001. Cultural Citizenship, Minority Rights, and Self-Government. Teoksessa: Aleinikoff, T. A. & Klusmeyer, D. (eds.) *Citizenship Today. Global Perspectives and Practices*. Washington, D.C.: Carnegie Endowment for International Peace. 319–348.
- Bendix, R. 1964. *Nation-Building and Citizenship. Studies of our Changing Social Order*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Bloch, M. 1961. *Feudal Society*. (Translated from the French by L. A. Manyon). London: Routledge and Kegan Paul LTD.
- Boitano, J. J. 1988. *Educating Citizens for Democracy. Aristotle, John Locke and Jean-Jacques Rousseau on Civic Education*. Ann Arbor: UMI.
- Boli, J. 1989. *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Comparative & International Education Series, volume 9. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, São Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Borg, S. 2004. Mahdollisuuksien maa. Kartoitusta ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksista. Oikeusministeriön julkaisu 10/2004. Saatavilla [www-muodossa: http://www.om.fi/28735.htm](http://www.om.fi/28735.htm). Haettu 7.1.2005.
- Breuilly, J. 2001. Über das Schreiben einer vergleichenden Geschichte der Staatsbürgerschaft im modernen Europa. Aus dem Englischen überetzt von Jürgen Scheunemann. Teoksessa: Conrad, C. & Kocka, J. (Hrsg.) *Staatsbürgerschaft in Europa. Historische Erfahrungen und aktuelle Debatten*. Hamburg: Körber-Stiftung. 29–47.
- Brysk, A. & Shafir, G. 2004. Conclusion: Globalizing Citizenship? Teoksessa: Brysk, A. & Shafir, G. (eds.) *People out of Place. Globalization, Human Rights, and the Citizenship Gap*. London, New York: Routledge. 209–215.
- Burchell, D. 2002. Ancient Citizenship and its Inheritors. Teoksessa: Isin, E. F. & Turner, B. S. (eds.) *Handbook of Citizenship Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. 89–104.

- Böhm, W. 1995. *Theory, Practice and the Education of the Person*. Translation from German Alden LeGrand Richards. Washington D.C.: Organization of American States.
- Caddy, J. & Vergez, C. 2001. *Citizens as Partners. Information, Consultation and Public Participation in Policy-making*. OECD.
- Cochrane, A. 1998. *Globalisation, Fragmentation and Local Welfare Citizenship*. Teoksessa: Carter, J. (ed.) *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare*. London and New York: Routledge. 252–266.
- Crook, J. 1984. *Law and Life of Rome, 90 b.C. – a.D. 212*. (Alkuperäisteos 1967). Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Dagger, R. 1997. *Civic Virtues. Rights, Citizenship, and Republican Liberalism*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Dagger, R. 2002. *Republican Citizenship*. Teoksessa: Isin, E. F. & Turner, B. S. (eds.) *Handbook of Citizenship Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. 143–157.
- Dahrendorf, R. 1996. *Citizenship and Social Class*. Teoksessa: Bulmer, M. & Rees, A. M. (eds.) *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*. London: UCL Press. 25–48.
- Dewey, J. 1955. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. (Alkuperäisteos 1916). New York: The Macmillan Company.
- Dunkerley, D. & Hodgson, L. & Konopacki, S. & Spybey, T. & Thompson, A. 2002. *Changing Europe. Identities, Nations and Citizens*. London and New York: Routledge.
- Dynneson, T. L. & Gross, R. E. 1991. *The Educational Perspective: Citizenship Education in American Society*. Teoksessa: Gross, R. E. & Dynneson, T. L. (eds.) *Social Science Perspectives on Citizenship Education*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University. 1–42.
- Egidius, H. 1980. *Riktningar i modern pedagogik. En översikt över de senaste årtiondenas diskussioner om skolans metoder och undervisningens innehåll*. Stockholm: Natur och kultur.
- Englund, T. 1986. *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala Studies in Education 25. Acta Universitatis Upsaliensis. (Translated from Swedish by Martin Naylor). Uppsala and Lund: Studentlitteratur Chartwell-Bratt.
- Ennen, E. 1979. *The Medieval Town. Europe in the Middle Ages. Selected Studies. Volume 15*. (Translated by Natalie Fryde). Amsterdam, New York, Oxford: North-Holland Publishing Company.
- Falk, R. 2004. *Citizenship and Globalism: Markets, Empire, and Terrorism*. Teoksessa: Brysk, A. & Shafir, G. (eds.) *People out of Place. Globalization, Human Rights, and the Citizenship Gap*. London, New York: Routledge. 177–189.
- Farrell, J. J. 1997. *The Spirit of the Sixties. The Making of Postwar Radicalism*. New York: Routledge.

- Fernández, C. 2005. Medborgarskap efter nationalstaten? Ett konstruktivt förslag. Lund Political Studies 138. Department of Political Science. Lund University. Lund: University of Lund.
- Finley, M. I. 1987. *The Ancient Greeks*. (Alkuperäisteos 1963.) London: Penguin Books.
- Ford, R. T. 2001. City-States and Citizenship. Teoksessa: Aleinikoff, T. A. & Klusmeyer, D. (eds.) *Citizenship Today. Global Perspectives and Practices*. Washington, D.C.: Carnegie Endowment for International Peace. 209–233.
- Giddens, A. 1996. T.H. Marshall, the State and Democracy. Teoksessa: Bulmer, M. & Rees, A. M. (eds.) *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*. London: UCL Press. 65–80.
- Giddens, A. 2001. *Sociology*. Fourth Edition. Cambridge: Polity.
- Gosewinkel, D. 2001. Staatsangehörigkeit in Deutschland und Frankreich im 19. und 20. Jahrhundert. Teoksessa: Conrad, C. & Kocka, J. (Hrsg.) *Staatsbürgerschaft in Europa. Historische Erfahrungen und aktuelle Debatten*. Hamburg: Körber-Stiftung. 48–62.
- Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Julkaisuja 11/2000. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura.
- Harinen, P. 2005. Who is a Citizen? Young Finns Carrying on Ideas of Citizenship. Teoksessa: Lehtikoinen, A. (ed.) *History – Citizenship – Future. Their Relationship and Constitution in Society and Education*. *Bulletins of the Faculty of Education* 95. Joensuu: University of Joensuu. 22–35.
- Harju, A. 2003. Yhteisellä asialla. Kansalaistoiminta ja sen haasteet. Kansanvalistusseura.
- Hastings, M. 1971. *Medieval European Society 1000–1450*. Washington: University Press of America.
- Heater, D. 1990. *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London, New York: Longman.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Hentilä, S. 1987. Urheilu, kansakunta ja luokat. Teoksessa: Alapuro, R. & Liikanen, I. & Smeds, K. & Stenius, H. (toim.) *Kansa liikkeessä*. Helsinki: Kirjayhtymä. 213–231.
- Hewitt, P. 1996. Social Justice in a Global Economy. Teoksessa: Bulmer, M. & Rees, A. M. (eds.) *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*. London: UCL Press. 249–268.
- Hindess, B. 1993. Citizenship in the Modern West. Teoksessa: Turner, B. S. (ed.) *Citizenship and Social Theory*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications. 19–35.
- Hobsbawm, E. 1994. The Nation as Invented Tradition. Teoksessa: Hutchinson, J. & Smith, A. D. (eds.) *Nationalism. Oxford Readers*. Oxford, New York: Oxford University Press. 76–83.

- Hämäläinen, J. 1990. Piirteitä J.V. Snellman, perhekäsityksestä. Snellman-instituutin C-sarja, 3. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Hämäläinen, J. 1992. Snellman, perhe ja yhteiskunta. Snellman-instituutin C-sarja, 4. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Häyry, M. 2000. Ihannevaltio. Historiallinen johdatus yhteiskuntafilosofiaan. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Ilmonen, K. 1998. Uudet ja vanhat yhteiskunnalliset liikkeet. Teoksessa: Ilmonen, K. & Siisiäinen, M. (toim.) Uudet ja vanhat liikkeet. Tampere: Vastapaino. 15–42.
- Isin, E. F. & Turner, B. S. 2002. Citizenship Studies: An Introduction. Teoksessa: Isin, E. F. & Turner, B. S. (eds.) Handbook of Citizenship Studies. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. 1–10.
- Janoski, T. 1998. Citizenship and Civil Society. A Framework of Rights & Obligations in Liberal, Traditional, and Social Democratic Regimes. Cambridge University Press.
- Janoski, T. & Gran, B. 2002. Political Citizenship: Foundations of Rights. Teoksessa: Isin, E. F. & Turner, B. S. (eds.) Handbook of Citizenship Studies. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. 13–52.
- Jarvis, P. 1992. Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jauhiainen, A. 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja C 187. Turku: Turun yliopisto.
- Jones, A. H. M. 1986. Athenian Democracy. (Alkuperäisteos 1957.) Oxford: Basil Blackwell.
- Jussila, O. 1996. Suomi suuriruhtinaskuntana 1809–1917. Teoksessa: Jussila, O. & Hentilä, S. & Nevakivi, J. Suomen poliittinen historia 1809–1995. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY. 9–92.
- Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma 2006. Saatavilla <http://www.vn.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/kansalaisvaikuttaminen/ohjelma/fi.pdf> Haettu: 24.7.2006.
- Kansalaiskasvatuksen teemavuosi 2005. Saatavilla <http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,24009,24538,34823> Haettu: 28.5.2005.
- Klinge, M. 1993. Finland: From Napoleonic Legacy to Nordic Co-operation. Teoksessa: Teich, M. & Porter, R. (eds.) The National Question in Europe in Historical Context. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press. 317–331.
- Knuuttila, S. 1992. Aristoteles. Teoksessa: Kanerva, J. (toim.) Platonista Bakuniniin. Poliitiikan teorian klassikoita. Helsinki: Yliopistopaino. 29–47.
- Koenigsberger, H. G. 1987a. Early Modern Europe 1500–1789. London and New York: Longman Group UK Limited.

- Koenigsberger, H. G. 1987b. *Medieval Europe 400–1500*. London and New York: Longman Group UK Limited.
- Koski, L. 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa: Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 21–49.
- Koskiaho, B. & Nurmi, J. & Virtanen, P. 1999. Kansalaisen sosiaalipolitiikka. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio 2000-luvulla. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Kuikka, M. T. 2003. Koulun merkitys suomalaisen kansallisvaltion ja kansalaisyhteiskunnan kehityksessä. Teoksessa: Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. 31–44.
- Kuosma, T. 2003. *Uusi kansalaisuuslaki*. Helsinki: Lainvoima.
- Kurki, L. 2001. Kasvaminen palvelutehtävään. Sosiaalipedagoginen katse vapaaehtoistyöhön. Teoksessa Eskola, A. & Kurki, L. (toim.) *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena*. Tampere: Vastapaino. 67–92.
- Kylmäkoski, M. 2000. *The Virtue of the Citizen. Jean-Jacques Rousseau's Republicanism in the Eighteenth-Century French Context*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kymlicka, W. 2002. *Contemporary Political Philosophy. An Introduction. Second Edition*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Learning for Active Citizenship 2003. European Commission, Archives. Saatavilla [www-muodossa: http://europa.eu.int/comm/education/archive/citizen/citizen_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/archive/citizen/citizen_en.html). Haettu 5.10.2004.
- Lehtonen, H. 1990. *Yhteisö*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, H. 1996. *Sosiaalipolitiikka moraalitaloutena. Gaudeamus*.
- Leväsalmi, J. 1992. Aristoteleen kansalaiskonseptio. Teoksessa: Palonen, K. & Parvikko, T. (toim.) *Vai pelkkää retoriikkaa? Tutkimuksia kansalaisuuden, ajan ja argumentoinnin poliittisista ulottuvuuksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Julkaisuja 65. 49–72.
- Liikanen, I. 1998. Fennomania poliittisena liikkeenä. Teoksessa: Ilmonen, K. & Siisiäinen, M. (toim.) *Uudet ja vanhat liikkeet*. Tampere: Vastapaino. 59–78.
- Linklater, A. 2002. *Cosmopolitan Citizenship*. Teoksessa: Isin, E. F. & Turner, B. S. (eds.) *Handbook of Citizenship Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. 317–332.
- Lipponen, P. 2003. Kansakouluuute saapuu Kuopion maalaiskuntaan. Teoksessa: Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. 62–77.

- Lipschutz, R. D. 2004. Constituting Political Community: Globalization, Citizenship, and Human Rights. Teoksessa: Brysk, A. & Shafir, G. (eds.) *People out of Place. Globalization, Human Rights, and the Citizenship Gap*. London, New York: Routledge. 29–51.
- Lundgren, U. P. 1991. *Between Education and Schooling: Outlines of a Diachronic Curriculum Theory*. Victoria: Deakin University.
- Löfström, J. 2002. Yhteiskuntatieto ja yhteiskunnallinen kasvatustieteiden kysymyksiä ja suuntaviivoja. Teoksessa: Löfström, J. (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustieteiden vuosituohannella*. Jyväskylä: PS-kustannus. 89–131.
- Magnette, P. 2005. *Citizenship: the History of an Idea*. Colchester: ECPR Press.
- Mann, M. 1996. Ruling Class Strategies and Citizenship. Teoksessa: Bulmer, M. & Rees, A. M. (eds.) *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*. London: UCL Press. 125–144.
- Marshall, T. H. 1992. Citizenship and Social Class (alkuperäisteos 1950). Teoksessa: Marshall, T. H. & Bottomore, T. *Citizenship and Social Class*. London, Sterling: Pluto Press. 1–51.
- Mayordomo, A. 1998. *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- McKinnon, C. & Hampsher-Monk, I. 2000. Introduction. Teoksessa: McKinnon, C. & Hampsher-Monk, I. (eds.) *The Demands of Citizenship*. London, New York: Continuum. 1–9.
- Mullard, M. 2004. *The Politics of Globalisation and Polarisation*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Mäkelä, K. 1998. AA keskinäisen avun ja identiteettityön liikkeenä. Teoksessa: Ilmonen, K. & Siisiäinen, M. (toim.) *Uudet ja vanhat liikkeet*. Tampere: Vastapaino. 307–332.
- Naval, C. 2000. *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Nicolet, C. 1980. *The World of the Citizen in Republican Rome*. (Translated by P. S. Falla) Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Nieminen, H. 2006. *Kansa seisoi loitompana. Kansallisen julkisuuden rakentuminen Suomessa 1809–1917*. Tampere: Vastapaino.
- Nikander, E. 1998. *Kansalaisuus velvoittaa. Maaseudun kansakoulujen piiritarkastajat Suomen kansallisen sovun rakentajina vuosina 1921–1939*. Acta Universitatis Tamperensis 594. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nurmi, J. 2002. Nuorten poliittinen sosiaalistuminen. Poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa: Brunell, V. & Törämäkangas, K. (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 61–92.

- Nuutinen, P. 2000. Näkökulmia nuorten poliittiseen sosialisointiin. Teoksessa: Suutarinen, S. (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 127–145.
- Ojakangas, M. 2003. J.V. Snellman ja kansallinen kasvatus. Teoksessa: Rantala, J. (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, tutkimuksia 1. 47–61.
- Olkkonen, T. 2003. Modernisoituva suuriruhtinaskunta. Teoksessa: Zetterberg, S. (toim.) Suomen historian pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY. 462–533.
- Orridge, A. W. 1981. Varieties of Nationalism. Teoksessa: Tivey, L. (ed.) The Nation-State. The Formation of Modern Politics. Oxford: Martin Robertson. 39–58.
- Osler, A. 1995. Introduction: Citizenship, Schooling and Teacher Education. Teoksessa: Osler, A. & Rathenow, H.-F. & Starkey, H. (eds.) Teaching for Citizenship in Europe. Staffordshire: Trentham Books. 3–14.
- Paloheimo, H. & Wiberg, M. 1997. Poliitiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Palonen, K. 2003. Eurooppalaiset poliittiset käsitteet suomalaisissa pe-
litioloissa. Teoksessa: Hyvärinen, M. & Kurunmäki, J. & Palonen, K. & Pulkkinen, T. & Stenius, H. (toim.) Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino. 569–591.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-
muodossa: <http://www.oph.fi/info/ops/>. Haettu 29.1.2004.
- Philp, M. 2000. Motivating Liberal Citizenship. Teoksessa: McKinnon, C. & Hampsher-Monk, I. (eds.) The Demands of Citizenship. London, New York: Continuum. 165–189.
- Pietarinen, J. 1992. John Locke. Teoksessa: Kanerva, J. (toim.) Platoni-
sta Bakuniniin. Poliitiikan teorian klassikoita. Helsinki: Yliopis-
topaino. 103–120.
- Pirenne, H. 1974. Medieval Cities. Their Origins and the Revival of Trade. (Translated from the French by Frank D. Halsey) (Alkuperäisteos 1925). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Print, M. 2003. Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciu-
dadana en el siglo XXI. Estudios sobre educación 4. 7–22.
- Pulkkinen, T. 1989. Valtio ja vapaus. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pulma, P. 2003. Autonominen suuriruhtinaskunta. Teoksessa: Zetterberg, S. (toim.) Suomen historian pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY. 373–461.
- Puolimatka, T. 1995. Democracy and Education: The Critical Citizen as an Educational Aim. Helsinki: Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia, B 279.

- Rantala, J. 2003. Johdanto: koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa: Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. 7–13.
- Ravazzolo, T. 1995. Human Rights and Citizenship. Teoksessa: Osler, A. & Rathenow, H.-F. & Starkey, H. (eds.) *Teaching for Citizenship in Europe*. Staffordshire: Trentham Books. 15–22.
- Rees, A. M. 1996. T.H. Marshall and the Progress of Citizenship. Teoksessa: Bulmer, M. & Rees, A. M. (eds.) *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*. London: UCL Press. 1–23.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja C 44. Turku: Turun yliopisto.
- Roche, M. 2002. Social Citizenship: Grounds of Social Change. Teoksessa: Isin, E. F. & Turner, B. S. (eds.) *Handbook of Citizenship Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. 69–86.
- Saarinen, E. 1985. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Saastamoinen, K. 2003. Johdatus poliittisiin käsitteisiin uuden ajan alun Ruotsissa. Teoksessa: Hyvärinen, M. & Kurunmäki, J. & Palonen, K. & Pulkkinen, T. & Stenius, H. (toim.) *Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria*. Tampere: Vastapaino. 19–61.
- Sassen, S. 2002. Towards Post-National and Denationalized Citizenship. Teoksessa: Isin, E. F. & Turner, B. S. (eds.) *Handbook of Citizenship Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. 277–291.
- Saunders, P. 1993. Citizenship in a Liberal Society. Teoksessa: Turner, B. S. (ed.) *Citizenship and Social Theory*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications. 57–90.
- Seligman, A. B. 1992. *The Idea of Civil Society*. New York: The Free Press. A Division of Macmillan, Inc.
- Sherman, N. 1989. *The Fabric of Character. Aristotle's Theory of Virtue*. Oxford: Clarendon Press.
- Sihvola, J. 1994. Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisaatio. Johdatus aiheeseen. Teoksessa: Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Sinclair, R. 1988. *Democracy and Participation in Athens*. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Sipilä, J. 1989. *Sosiaalityön jäljillä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Smeds, K. 1987. Nuorisoseurat "kunnan kansalaisen" kasvattajina. Teoksessa: Alapuro, R. & Liikanen, I. & Smeds, K. & Stenius, H. (toim.) *Kansa liikkeessä*. Helsinki: Kirjayhtymä. 154–156.
- Smith, R. M. 2002. *Modern Citizenship*. Teoksessa: Isin, E. F. & Turner, B. S. (eds.) *Handbook of Citizenship Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. 105–115.
- Stenius, H. 2003. *Kansalainen*. Teoksessa: Hyvärinen, M. & Kurunmäki, J. & Palonen, K. & Pulkkinen, T. & Stenius, H. (toim.) *Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria*. Tampere: Vastapaino. 309–362.
- Stensmo, C. 1991. *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sulkunen, I. 1987. Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus. Teoksessa: Alapuro, R. & Liikanen, I. & Smeds, K. & Stenius, H. (toim.) *Kansa liikkeessä*. Helsinki: Kirjayhtymä. 157–172.
- Suutarinen, S. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa: Suutarinen, S. (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 33–54.
- Takala, T. 1995. *Johdanto*. Teoksessa Takala, Tuomas (toim.) *Kasvatussosiologia*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY. 9–29.
- Tarcov, N. 1984. *Locke's Education for Liberty*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Thornton, S. 1995. *Cultural Rights, Multiculturalism and Cultural Relativism*. Teoksessa: Osler, A. & Rathenow, H.-F. & Starkey, H. (eds.) *Teaching for Citizenship in Europe*. Staffordshire: Trentham Books. 23–34.
- Tolonen, J. 1992. *Jean-Jacques Rousseau*. Teoksessa: Kanerva, J. (toim.) *Platonista Bakuniniin. Poliitiikan teorian klassikoita*. Helsinki: Yliopistopaino. 121–135.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. *Demokraattisten juurten kasvattaminen*. Teoksessa: Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino. 247–286.
- Tuomaala, S. 1999. *Poista vetelyys ja basillit – vahvista itsenäistä kansakuntaa! Koululaisen kuva 1920- ja 30-luvun terveysoppaissa*. Teoksessa: Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 162–179.
- Turner, B. S. 1993a. *Contemporary Problems in the Theory of Citizenship*. Teoksessa: Turner, B. S. (ed.) *Citizenship and Social Theory*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications. 1–18.

- Turner, B. S. 1993b. Outline of a Theory of Human Rights. Teoksessa: Turner, B. S. (ed.) *Citizenship and Social Theory*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications. 162–190.
- Turner, B. S. 2002. Religion and Politics: The Elementary Forms of Citizenship. Teoksessa: Isin, E. F. & Turner, B. S. (eds.) *Handbook of Citizenship Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. 259–275.
- van Gunsteren, H. R. 1998. *A Theory of Citizenship. Organizing Plurality in Contemporary Democracies*. Boulder, Oxford: Westview Press.
- Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa: Suutarinen, S. (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisu 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 55–85.
- Virta, A. 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa: Löfström, J. (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustutkimus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: PS-kustannus. 35–65.
- Värri, V.-M. 2000. *Hyvä kasvatustieteellinen Seura: Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatustieteellinen Seura*. Tampere: Tampere University Press.
- Väyrynen, K. 2001. Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatustieteellinen Seura. Teoksessa: Huhmarniemi, R. & Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyhteyden, ihmiseksi kasvamisesta, oppimisesta, kasvatuksesta ja opetuksesta*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatustieteellinen Seura. 263–276.
- Walzer, M. 1989. Citizenship. Teoksessa: Ball, T. & Farr, J. & Hanson, R. L. (eds.) *Political Innovation and Conceptual Change*. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press. 211–219.
- Wilenius, R. 1967. *Filosofia ja politiikka. Poliittisen ja sosiaalisen ajattelun perusteiden kehityksestä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Wokler, R. 1995. *Rousseau*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Yrjönsuuri, M. 1995. Locken filosofian päälinjoja. Suomentajan esipuhe teoksessa: Locke, J. 1995. *Tutkimuksia hallitusvallasta*. Helsinki: Gaudeamus. 7–39.
- 2005 – The European Year of Citizenship through Education. Learning and Living Democracy. Council of Europe. Saatavissa http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/Documents_and_publications/By_subject/Year_2005/EYCE_Information_Doc.PDF Haettu: 28.4.2005.

Leena Kurki

Kansalainen persoonana yhteisössään

Lähtökohtia

Tässä kirjan toisessa osassa siirrytään kansalaisuuden yhteiskunnallisesta ja yleisestä tarkastelusta lähemmäksi ihmisen yksilöllistä kokemusta ja kasvua persoonaksi ja yhteisönsä jäseneksi eli ryhdytään rakentamaan kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaa. Sen tärkein ongelma on sama kuin yleisen sosiaalipedagogiikan eli yksilön ja yhteisön välinen suhde. Onko yksilö yhteiskuntaa tärkeämpi vai toisinpäin? Joskus sosiaalipedagogiikassa korostetaan enemmän kasvattamista yhteiskunnan sopeutuvaksi jäseneksi, joskus taas yhteiskunnan muuttamisen merkitystä. Erilaisista vastauksista yksilön ja yhteiskunnan väliseen problematiikkaan on syntynyt sosiaalipedagogista koulukuntakeskustelua, ja myös kansalaisuusophdinnat juurtuvat näihin koulukuntiin. (Ks. sosiaalipedagogiikasta tarkemmin Hämäläinen ja Kurki 1997.)

Sosiaalipedagogiikasta

Kuten johdantoluvussa jo viitattiin, sosiaalipedagogiikkaa on sen suhteellisen lyhyen historian kuluessa ehditty määritellä monin tavoin. Espanjalainen professori José María Quintana (1994) on tutkinut määrittelyjä ja löytänyt viisi erilaista painotusta. Joskus sosiaalipedagogiikka on ymmärretty ensisijaisesti yksilön sosiaalisen muotoutumisen oppina, joka auttaa yksilön sosialisatiota eli ihmistä kasvamaan yhteiskuntaan ja yhteiselämään toisten ihmisten kanssa. Se on nähty myös yksilön poliittisen ja kansallisen kasvatuksen oppina. Silloin yksilöä kasvatetaan yhteiskuntaa, valtiota, varten eikä yksilöllä ole arvoa sinänsä. Joskus taas sosiaalipedago-

giikka on ymmärretty yhteiskunnan kasvattavan toiminnan teori-
ana niin, että sen tehtävä on erityisesti pohtia ja säännellä kaikkia
yhteiskunnassa vallitsevia kasvatuksellisia vaikutuksia. Kasvatus on
silloin yhdistelmä ärsykeitä, joiden avulla yhteiskunta pääsee yhä
tehokkaammin yhä korkeammalle sosialisointi tasolle. Lisäksi so-
siaalipedagogiikalla tarkoitetaan erityistä lapsuuden ja nuoruuden
ajan hyvinvoinnin oppia. Keskitytään sosiaalisiin ongelmiin, syrjäy-
tymisen muotoihin ja niiden ehkäisyyn. Pohditaan ihmisen tarpei-
ta ja niiden tyydyttämistä. Joidenkin mielestä sosiaalipedagogiikka
taas on pelkkää pedagogista sosiologismia, sosiologian muunnos-
ta, jolloin yksilöllisen ajattelun olevan alisteista sosiaaliselle. Ny-
kyisin edellisistä näkemyksistä hyväksytään vain kaksi, sosiaalisen
kasvun tukeminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen.

Professori Jaume Trilla (2004) on lähtenyt tarkentamaan mo-
dernin sosiaalipedagogiikan tiedeluonnetta. Myös hän palaa Quin-
tanen esittämiin käsityksiin ja nostaa esiin kolme tärkeintä sosi-
aalipedagogiikkaa yleisesti luonnehtinutta piirrettä. Ensimmäisen
käsityksen mukaan sosiaalipedagogiikka määriteltiin siis perso-
nan sosiaalisen puolen kasvun tukemiseksi. Se on tukemista sosi-
aalisuuteen. Ajatellaan, että inhimillisellä persoonalla on tiettyjä
erillisiä osia (älyllinen, sosiaalinen, fyysinen ja affektiivinen), joita
voidaan myös erillisinä tukea ja kasvattaa. Sosiaalipedagogiikka on
silloin kasvatuksen sosiaalinen tiede, jonka tavoitteena on auttaa
ihmisen sosiaalista kypsymistä ja kasvua kansalaisuuteen.

Toisen näkemyksen mukaan sosiaalipedagogiikka on oppia-
la, joka lähestyy hädässä ja sosiaalisissa ristiriidoissa eläviä ihmi-
siä. Myös tämä on klassinen määritelmä ja lienee edelleen vallit-
seva käsitys sosiaalipedagogiikasta esimerkiksi Saksassa. Käsitys
syntyi alan klassikon Herman Nohlin (1879–1960) näkemyksis-
tä. Sosiaalipedagogiikka ymmärretään tällöin erityisesti marginaa-
lissa elävien nuorten parissa tehtävänä ennaltaehkäisevänä työnä.
Kolmanneksi sosiaalipedagogiikka on määritelty non-formaaliksi
kasvatukseksi eli kaikeksi siksi kasvatustyöksi, jota tehdään kou-
lun ja muiden muodollisten järjestelmien ulkopuolella, ihmisten
arkipäivässä ja vapaa-aikana.

Trillan mielestä edellä esitetyt kolme sosiaalipedagogiikan eril-
listä luonnehdintaa eivät enää riitä, sillä yhteiskunnassa on tapah-
tunut paljon. Ensinnäkin koulutusta annetaan nykyisin myös muu-
alla kuin muodollisten koulutusjärjestelmien piirissä, muun mu-

assa erilaisissa erityisprojekteissa. Toiseksi perhetyö ja koulun sosiaalityö ovat perimmäiseltä luonteeltaan puhtaasti sosiaalipedagogista työtä. Kolmanneksi kaikki socialisaation parissa tehtävä työ ei enää ole pelkästään sosiaalipedagogista työtä, eikä sosiaalipedagogiikan kentällä toimita ainoastaan marginaalissa elävien nuorten kanssa tai pelkästään non-formaalien kasvatuksen piirissä. Toisin sanoen perinteiset tarkkarajaiset määritykset ovat murtuneet, ja kysymykset tulee asettaa uudelleen.

Trilla (2004, 33–37) näkee, että sosiaalipedagogiikkaa voidaan nyt lähestyä yhdistelemällä edellä esitettyjä luonnehdintoja. Kolmesta perusmääritelmästä tarvitaan silloin yksi keskeinen, joka asettuu läheiseen suhteeseen toisen kanssa ja näiden kahden ehdon täytyttyä voidaan puhua sosiaalipedagogisesta kasvatustyöstä. Voidaan suuntautua joko erityisesti sosiaalisessa ristiriitatilanteessa elävien ihmisten sosiaalisuuden tukemiseen, sosiaalisuuden yleiseen kehittämiseen non-formaaleissa kasvatuksellisissa yhteyksissä tai ristiriidassa elävien ihmisten tukemiseen non-formaaleissa yhteyksissä.

Sosiaalipedagogiikka siis muodostuu kaikista niistä kasvatuksellisista prosesseista, joissa on mukana vähintään kaksi seuraavista kolmesta määritteestä:

1. Sosiaalipedagogiikka suuntautuu persoonien, subjektien, sosiaalisen kehityksen tukemiseen.
2. Se kohdistuu sosiaalisessa kriisissä olevien yksilöiden ja kollektiivien tukemiseen.
3. Sitä toteutetaan non-formaaleissa (muodollisten koulutusjärjestelmien ulkopuolisissa) ympäristöissä ja non-formaalien menetelmin.

Voidaan tietysti kysyä, onko sosiaalipedagogiikan määrittely ”lyötävä lukkoon” edellä kuvatulla tavalla. Ainakin kuvaus helpottaa sosiaalipedagogista keskustelua, joka on viime vuosina vahvistunut eri puolilla Eurooppaa uusien yhteiskunnallisten tarpeiden ja määritysten myötä. Esimerkiksi Espanjassa voidaan puhua sosiaalipedagogiikan ja siitä nousevan, sosiaaliseen kasvatukseen liittyvän koulutuksen laajentumisesta sellaiseksi sateenvarjoksi, joka kattaa suuren osan myös erityispedagogiikasta ja aikuiskasvatuksesta sekä sosiokulttuurisen innostamisen (*animación sociocultural*).

Tosin kaikilla edellisillä on omat vanhat traditionsa, eikä traditoiden saattaminen yhteen ole aina helppoa. Silti yhteistyö on osoittautunut hedelmälliseksi.

Edellä esitetty kehitys johtuu siitä, että maailman muuttuminen on osattu ottaa vakavasti. On huomattu, että tavoitteita ei saavuteta, jollei voimia yhdistetä. Linnoittautuminen ”oman ja ainoan oikean” tieteenalan torneihin on tuomittu tuohon. Keskustelu esimerkiksi siitä, mitä jonkin tieteenalan sisällä saa puhua, mikä on ”oikeaa” ja mikä on ”väärää”, missä kulkee ”oikean” asian tuntijuuden raja ja niin edelleen, on merkityksetöntä, jopa huvittavaa. Liian suppeista ja rajoittavista nimeämisistä on syytä päästä irti. Silloin non-formaalit (nuorisotyöntekijät, tietyt sosiaalityöntekijät, perhetyöntekijät) ja formaalit (opettajat, varhaiskasvattajat) kasvattajat asettuvat yhä selkeämmin vuoropuheluun. He myöntävät tarvitsevansa toisiaan ja ovat aloittaneet raikkaan ammattiyhdistys- ja tiederajat ylittävän keskustelun. Esimerkiksi koulujen ovet avautuvat myös muulle kasvatustoiminnalle. Nähdään, että kaiken kasvatuksellisen ja sosiaalisen työn perimmäinen ja yhteinen tehtävä on tukea ihmistä kehittymään, toisaalta sopeutumaan nopeassa muutoksessa olevaan maailmaan ja hallitsemaan tuota muutosta ja toisaalta, ja aivan erityisesti, kehittämään maailmaa edelleen. Avuksi tarvittaneen myös oppimisen käsitteen laajentamista ja uudelleen määrittelyä. Joka tapauksessa tämän yhteisen uuden – perusteiltaan tosin vanhan – sosiaaliskasvatuksellisen työn avulla voi parhaimmillaan kehittyä kansalaisia, jotka kykenevät maailman muuttamiseen inhimillisemmäksi paikaksi elää.

Myös professori Antoni Petrus (2004, 70–81) pohtii ”uuden sosiaalisen kasvatuksen” syntymisen syitä. Lähtökohtana on siis ollut maailman nopea muuttuminen. Muutosta pidetään suorastaan itseisarvona. On syntynyt valtava määrä uusia kasvatuksellisia tarpeita ja vaateita kuten perheen ja lapsuuden suojaaminen, kolmannen ikäkauden hyvinvointi, ihmisen terveys ja hänen kulttuuriset ja vapaa-ajan vaateensa, uudet yksilölliset oikeudet ja niin edelleen. Globalisaatio, uusliberalismi, informaatioteknologia, verkostoyhteiskunta ja muut uudet ilmiöt suuntaavat keskustelua ja vaativat myös kasvatuksellisia ratkaisuja.

Yhteiskunta ei ole kuitenkaan, mahdollisista toisenlaisista väitteistä huolimatta, mikään yhtenäinen tai globaali ilmiö, eikä sosiaalinen kasvatukseen voi lähteä yhtenäisyyden erheestä. Ihmis-

ten ajattelu ei ole yhtenäistä, vaikka siinä on paljon yhteistä aines- ta. Ihmiset myös syntyvät erilaisiin oloihin ja erilaisiin mahdolli- suuksiin. Ei ole olemassa mitään yhdenlaista perhettä, vaan tyypp- ejä on monia. Lisäksi välitämme kasvatuksen avulla hyvin mo- nenlaisia arvoja omissa kulttuurisissa yhteisöissämme. Ihminen myös kaupungistuu yhä enemmän, jolloin yksityisyys muuttuu ja jopa häviää – samalla kun yksinäisyys toisaalla lisääntyy. Yhteisö ei kuitenkaan ole hävinnyt. Vaikka yhteiskunnalla on tietty yhtei- nen, taloudellisten ja teknisten voimien säätelämä katoksensa, niin sen alla on mitä monimuotoisimpia yhteisöjä, eikä keskusteluissa ole enää mahdollista sivuuttaa yhteisökäsitettä.

Edellä kuvattu liittyy siihen, että sosiaaliset muutokset ovat varsin hitaita, paljon hitaampia kuin tekniset ja taloudelliset muu- tokset. Petruksen mielestä luonnollinen seuraus tästä kaikesta on ollut, että myös käsitys kasvatuksesta on laajentunut, eikä kasva- tus ole enää koulun didaktista yksityisomaisuutta. Kasvatuksen yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista ymmärretään se, että ihmisen tulee saavuttaa laajasti niitä sosiaalisia valmiuksia ja taitoja, joita tarvitaan sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen ympäristöön sopeutu- misessa ja sen edelleen kehittämisessä, aidossa kansalaisuudessa. Saavuttaakseen nämä taidot hänen tulee ensisijaisesti oppia kuulu- maan ryhmään ja tuntemaan olevansa arvostettu ja ryhmänsä hy- väksymä. Hänen tulee omalta osaltaan kyetä vaikuttamaan ryh- män kehittymiseen ja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Ih- misen tulee osallistua sosiaalisesti. Siten kansalaisuuteen tukemi- nen vaatii ennen kaikkea sosiaaliin aktiviteetteihin osallistumi- sen kasvatuksellista tukemista. Se liittyy kiinteästi yksilön persoo- nallisen kasvun tukemiseen, joka on myös sosiaalisuuteen kasvun perusehto. Siitä myöhemmin enemmän.

Sosiaalisesta pääomasta

Uusi, maailman nopeaan muuttumiseen ja ”uuden kansalaisuu- den” syntymiseen kantaa ottava sosiaalipedagoginen keskustelu liittyy kiinteästi muuhun yhteiskuntatieteelliseen, erityisesti sosio- logiseen, keskusteluun. Kirjan johdantoluvussa pohdittiin, kuin- ka tämän päivän kansalaisuudella on juurensa historiassa. Ensim- mäisessä artikkelissa puolestaan osoitettiin, kuinka kansalaisuus-

keskustelu liittyy kulloinkin vallalla olevaan laajempaan yhteiskuntapuheeseen. Siksi myös kansalaisuuden sosiaalipedagogiikassa on tärkeää tuntea ne käsitteet, joilla kansalaisuuspuhetta nykyisin yleisesti pohjustetaan. Aloitan sosiaalisen pääoman käsitteestä, sillä sen sisällöt sivuavat läheltä myös sosiaalipedagogista kansalaisuuskeskustelua. Lisäksi käsite on saavuttanut Suomessa niin vahvan jalansijan, että Suomen Akatemia rahoitti 27 aiheeseen liittyvää, usean tieteenalan tutkimushanketta vuonna 2004. Hankkeiden yhtenä tavoitteena lienee se, että löydetään kiinnokohta myös kansalaisuuskeskustelulle ja sitä kautta kansalaisuuteen kasvamiselle.

Keskustelu sosiaalisesta pääomasta on syntynyt muun muassa siitä huolesta, että ihmisten nähdään vieraantuneen yhteisöstään, yhdistyksistään, yhteistä mielenilmauksistaan ja niin edelleen. Illat katsotaan mieluummin televisiota ja viikonloppuisin golfataan, matkaillaan tai keksitään muuta yksityistä virkistystä kuin osallistutaan aktiivisesti sosiaaliseen toimintaan (Tarrow 1998, 189–192). Pääomakäsitteen avulla ihmisiä halutaan herätellä ja ehkä pelastaa jotakin traditionaalisesta yhteisöllisyydestä, nyt kuitenkin tiukasti uuden, erilaisen ja postmodernin keskustelun avulla.

Pääomapuhe pysähdyttää. Nykyisessä paljolti markkinavoi-
mien säätelössä yhteiskunnassa ei ehkä ole sinänsä ihme, että myös inhimillisyydestä ja yhteisöllisyydestä puhutaan markkinavoimatermein. Ne asetetaan pääoman palvelukseen ja nimetään inhimilliseksi ja sosiaaliseksi pääomaksi, jälkimmäinen käsite erityisesti sosiologi James Colemanin, politiikan tutkija Robert D. Putnamin ja Maailmanpankin markkinoimana – tosin sosiologi Pierre Bourdieu tuotti ensimmäisen systemaattisen käsitteanalyysin (ks. Portes 1998). Ehkä ajatellaan, että kyseisiä termejä käytämällä saadaan myös talous- ja insinöörیتیelijät entistä paremmin keskusteluun mukaan. Voi olla, että pääomakeskustelun avulla halutaan lisäksi ottaa etäisyyttä humanistien joskus pehmeään ihmissuhdepuheeseen.

Saska Snellman (1990) tiivistää oivallisesti, että koska sosiaalinen merkitsee ihmisten välistä toimintaa ja pääoma on rahaa, niin sosiaalinen pääoma merkitsee sellaista ihmisten välistä toimintaa, josta on taloudellista hyötyä. Edellisestä määritelmästä huolimatta sosiaalinen pääoma on hämärä käsite, joka voidaan ymmärtää sekä laajasti että suppeasti. Laajana se viittaa rakenteita muokkaavaan ja

normeja luovaan yhteiskunnalliseen ympäristöön kokonaisuudessaan, ja suppeana kyse on ihmisten välisistä suorista horisontaalisista suhteista. Yleisimmin käsitteellä tarkoitettaneen kaikkia niitä verkostoja, instituutioita ja normeja, jotka muokkaavat ja säätelevät yhteiskunnan sosiaalisia suhteita. Putnam on joskus sanonut sosiaalisen pääoman muodostuvan kolmesta komponentista: moraalista velvoitteista ja normeista, luottamuksesta ja sosiaalisista verkostoista, erityisesti yhdistyksistä (Siisiäinen 2003, 205).

Olemukseltaan sosiaalinen pääoma on ennen kaikkea yhteistyötä helpottavaa verkostoitumista, joka auttaa yhteisöjä vahvistamaan identiteettiään ja suuntaamaan kohti yhteisiä päämääriä. Usein käsitteeseen liitetään puhetta solidaarisuudesta, vastavuoroisuudesta ja me-hengestä. Käsitteen syntymisen tärkein perusta on kuitenkin siinä, että sosiaalisen kiinteyden ja tasapainon on ymmärretty olevan elintärkeitä myös taloudelliselle menestykselle. Ihminen yksityisine ja yhteisöllisine kokemuksineen, päätöksentekoineen, iloineen ja suruineen on jäänyt pääomakeskustelussa paljolti sivuun, liikutaan lähinnä rakennetasolla.

Francis Fukuyama (1999) toteaa, että sosiaalisen pääoman määrittelyissä puhutaan pääoman ilmenemismuodoista, mutta ei useinkaan siitä, mitä sosiaalinen pääoma varsinaisesti on. Hän määrittelee sen sellaiseksi tässä hetkessä olevaksi epämuodolliseksi normiksi, joka edistää yhteistyötä kahden tai useamman ihmisen välillä. Sosiaalista pääomaa rakentavat normit voivat vaihdella kahden ystävän välisestä vastavuoroisuudesta monimuotoisiin ja selkeästi artikuloituihin oppijärjestelmiin saakka, niistä Fukuyama käyttää esimerkkeinä kristillisyyttä ja konfutselaisuutta. Normien tulee kuitenkin aina aktualisoitua inhimillisissä suhteissa. Toki vastavuoroisuuden normi on mahdollisuutena olemassa ihmisen toiminnassa kaikkien ihmisten kanssa, mutta usein se toteutuu vain toiminnassa ystävien välillä. Vastavuoroisuuden normien tulisikin muuttua näkyviksi toiminnan perusteiksi yhä laajemmin. Fukuyama korostaa normien tällöin nousevan traditionaalisista hyveistä kuten rehellisyys ja luotettavuus.

Sosiaalista pääomaa mitataan myös laskennallisten kaavojen avulla. Lasketaan ihmisten jäsenyyksiä erilaisissa ryhmissä, pyritään kartoittamaan luottamuksen määrää ja niin edelleen. Viimeistään keskustelu laskennallisesta mittaamisesta osoittaa käsitteen riittämättömyyden sosiaalipedagogisen tarkastelun pohjaksi – eikä

käsite monimuotoisuudessaan ole muutoinkaan sopinut kovin hyvin kasvatustieteellisten tutkimusten jäsentäjäksi (ks. esimerkiksi Schuller & Field 1998; Dika & Singh 2002). Jäsenyys verkostoissa ja ryhmissä on toki ensimmäinen askel saattaa ihmisiä yhteen ja sitä kautta motivoida heidän liittymistään yhteiskuntaan sen aktiivisina jäseninä, kansalaisina. Pelkkä verkostoituminen ei kuitenkaan riitä, on päästävä syvemmälle. Tulisi saavuttaa ihmisen yksilöllinen kokemus ja sen rinnalla pitäisi päästä myös yhteisten kokemusten ja yhteisten tavoitteiden äärelle. Sosiaalinen pääoma vaatiikin rinnalleen aina keskustelun inhimillisestä pääomasta, sillä edellinen viittaa yhteisöllisiin ja jälkimmäinen yksilöllisiin ominaisuuksiin. Molemmissa panostetaan ihmissuhteisiin, vaikka kyseiset suhteet jäävät pääomakeskustelussa paljolti yhteiskunnalliselle hyötytasolle. Erillisinä käsitteinä ne lisäksi hukkaavat kansalaisuuden kanalta oleellisen eli persoonan ja yhteisön, yksilöllisyyden ja sosiaalisuuden, välisen yhteyden ja ykseyden.

Yhteistä kaikille sosiaalisen pääoman määrittelyille on siis se, että kyse on ihmisten välisistä, lähinnä institutionaalisista, suhteista. Sosiaalinen pääoma on käsitteenä 90-luvun tulokas, mutta samaa keskustelua on eri käsittein käyty jo pitkään, ja käsitteen juuret ovat syvällä sosiologian klassikkojen teorioissa (Portes 1998, 2). Myös uudemmalla samantapaisella keskustelulla on jo vuosikymmenien juuret, ja kyseisen keskustelun avulla on jopa päästy nykyistä pääomakeskustelua syvemmälle. Esimerkiksi johtajuuskeskustelu liittyy aina läheisesti keskusteluun pääomasta, ja uuden johtajuuskeskustelun avaus oli James McGregor Burnsin (1978; Kurki 2002) näkemyksissä transaktionaalisesta ja transformatiivisesta johtajuudesta. Nämä johtajuustyypit eroavat toisistaan siinä, miten johtaja toimii seuraajiensa, alaistensa, kanssa. Transaktionaalisessa johtajuudessa kyseessä on vaihtosuhde: Vaihdetaan haluttuja ja arvostettuja asioita, esimerkiksi suosio vaihtuu ääniin. Sopimukset ovat kuitenkin selvät, toisen oikeudet ja tarpeet otetaan huomioon, ja moraaliset arvot kuten rehellisyys ja lojaalisuus leimaavat vaihtosuhdetta. Transaktionaalisessa suhteessa arvot ovat silti vielä välinearvoja.

Burns pääsi irti välineellisyydestä siirtyessään puhumaan transformatiivisesta johtajuudesta, jossa suhde johtajan ja alaisten välillä on laadultaan toisenlainen kuin transaktionaalisessa johtajuudessa. Johtaja auttaa silloin ihmisiä transsendoimaan, ylittä-

mään, yksilöllisten tavoitteidensa rajat ja tavoittelemaan yhteisiä, korkeampia, päämääriä. Transformatiivinen suhde liittyy päätearvoihin, päämääriin kuten vapaus, yhteisöllisyys, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja veljeys. Ihmisten huomio kiinnittyy organisaation perustavoitteeseen ja organisaation ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Vähitellen arvot, asenteet ja sitoutumiset muuttuvatkin laadulliseen muutokseen tähtäävän osallistumisen, sitoutumisen ja toiminnan kautta kohti korkeampia, altruistisia uskomuksia, asenteita ja arvoja. Toisin sanoen Burns näki jo tuolloin kauemmaksi kuin nykyisessä sosiaalinen pääoma -keskustelussa nähdään, sillä se näyttää enimmäkseen jäävän transaktionaaliselle toiminnan tasolle.

Eroistaan huolimatta sekä transaktionaalinen että transformatiivinen johtajuus ovat molemmat arvojen ohjaamaa moraalista toimintaa, ja molemmissa johtajuuden ymmärretään perustuvan ensisijaisesti kykyyn kuunnella ja kykyyn ymmärtää toista ihmistä ja hänen elämäänsä. Erityisesti transformatiivisuus ja siihen liittyvä transsendenssi ovat sittemmin värittäneet sekä johtajuuskeskustelua että muuta yhteiskunnallista puhetta useilla kentillä. Viime aikoina puhe on vain tiivistynyt. (Esimerkiksi Chowdhury 2000; Uncompromising integrity 1998; myös Starratt 1995.) Transformaatio, laadullinen muutos, on myös sosiaalipedagogiikan keskeistä käsitteistöä, ja transformatiivinen johtajuus on osa sosiaalipedagogista johtajuuskeskustelua (ks. Kurki 2002).

Uusi keskustelu nostaa myös Max Weberin klassiset analyysit jälleen valokeilaan. Näin on tapahtunut esimerkiksi kaupunkisosiologisissa kansalaisuuspohdinnoissa (Urrutia 1999). Oleellista Weberin jälleentulemisessa on, että hän ei sosiologisessa ajattelussaan unohtanut ihmistä, vaan yksilöllinen persoona oli hänelle tärkeä, ja hän yhdisti sosiaalisen toiminnan käsitteen avulla erinomaisesti yksilöllisen ja sosiaalisen. Sosiaalisella toiminnalla Weber tarkoittaa sellaista suhteessa toisiin ihmisiin tapahtuvaa toimintaa, jolle toimija antaa oman subjektiivisen merkityksensä. Toiminnan käsite on siten sidoksissa sosiaalisen suhteen käsitteeseen, ja erilaiset sosiaalisen toiminnan muodot ovat samalla vastaavan sosiaalisen suhteen muotoja.

Sosiaalisen toiminnan tyypittelyssään Weber tuo esiin neljä toiminnan muotoa. Hän puhuu instrumentaalisesti rationaalisesta toiminnasta, joka on modernille yhteiskunnalle ominainen vä-

lineellinen toiminnan tyyppi. Sen piirteitä ovat laskelmoivuus ja hyötytavoitteiden ensisijaisuus. Tällaisen toiminnan analyysi lie-nee keskeistä myös pääomakeskustelussa. Arvorationaalinen toi-minta sitä vastoin on Weberin mukaan toimintaa, jossa asiaan us-kotaan sen itsensä vuoksi, ilman laskelmoitua hyödyn tavoittelua. Arvot perustuvat eettisiin, uskonnollisiin, filosofisiin tai muihin ihmiselle tärkeisiin merkityksiin. Affektiivisessä toiminnan tyy-pissä puolestaan toimijan emotionaaliset tuntemukset ovat kes-keisiä, ja traditionaalinen toiminnan muoto perustuu esimerkiksi muinaismuistaiseen perinnäistapaan. (Freund 1979; Weber 1980; Kurki 2002, 16.)

Weberin karisma-analyysit yhdistettyinä sosiaalisen toiminnan analyyseihin avaavat tietä myös yhä syvemmälle kansalaisuuden tarkastelulle. Weberin erityisen kiinnostuksen kohde oli nimittäin ihmisen rakentamien erilaisten instituution luovien ja toisaalta tu-kahduttavien voimien välinen suhde. Weber korosti, että poliitti-set, uskonnolliset ja muut organisaatiot eivät ole ainoastaan väli-neitä joihinkin ulkopuolisiin päämääriin pääsemiseksi. Myös niis-sä itsessään on sellaisia päämääriä ja merkityksiä, joihin organisaat-ion jäsenten aktiviteetit suuntautuvat. Siksi niin sanottu tavallin-en ja karismaattinen ovat instituution rakentamisessa aina sidok-sissa toisiinsa, ja siksi keskeinen merkitys institutionaalisen viite-kehyyksen kristallisoitumisessa on niillä ihmisillä, jotka kykenevät avaamaan laajoja orientaatioita, asettamaan uusia normeja ja arti-kuloimaan uusia päämääriä. Sosiaalipedagoginen kansalaisuuteen tukeminen tähtää juuri tällaisen vapaan ja vastuuseen kykenevän kansalaisen kehittymiseen. (Weber 1976 I, 140–142; II, 658; Ei-senstadt 1977; Luzuriaga 1993, 53; Kurki 2002, 17.)

Luottamuksesta

Kaj Ilmonen (2000; 2004) on Suomessa paneutunut perusteellises-ti keskusteluun sosiaalisesta pääomasta. Ilmonen toteaa käsitteen juurien olevan syvällä siinä yhteiskuntafilosofisessa keskustelussa, jossa on tarkasteltu yksilön ja yhteiskunnan suhdetta (2004, 99). Ilmonen tunnistaa hyvin myös käsitteeseen liittyvät ongelmat, ja on helppoa olla samaa mieltä hänen kanssaan siitä, että yksi mah-

dollisuus olisi pelkistää sosiaalisen pääoman käsite luottamuksen käsitteeksi, tosin sekään ei ole selkeä.

Ilmonen viittaa kirjoituksissaan usein Giddensiin (esimerkiksi 2004, 134; 1993). Giddens modernisaatioanalyysiineen ja luottamuskeskusteluineen on hyvä apu myös sosiaalipedagogiselle yhteiskuntapuheelle. Giddens ikään kuin jatkaa ja modernisoi Weberin ajatuksia, ja institutionaalisessa transformaatiossa, laadullisessa muutoksessa, on Giddensin mukaan nähtävissä selvä kaksoisluonne. Toisaalta modernien instituutioiden kehitys on luonut suuria inhimillisiä mahdollisuuksia, mutta samalla varjopuolet - aseistus, totalitarismi, ympäristötuhot - näyttäytyvät yhä voimakkaammin. Siksi instituutioiden suurimpia ongelmia on Giddensin mielestä se, miten järjestelmä voidaan pitää koossa ja integroituneena usein kovin erilaisten intressien vallitessa; miten luottamus voidaan saavuttaa ja säilyttää. Luottamuksen syntymistä vaikeuttaa se, että tulevaisuus on aina avoin. Se ei ole ennustettavissa, ja siksi se sisältää riskin. Kuitenkin juuri luottamuksen ja turvallisuuden saavuttaminen ja säilyttäminen on instituutioiden toiminnassa oleellisen tärkeää. Erityisesti on silloin kysymys siitä perusluottamuksesta, joka ihmisellä on minä-identiteettinsä jatkuvuuteen ja ympäröivän sosiaalisen ja materiaalsen toimintaympäristön pysyvyyteen. Tämän varmuuden ylläpitämisessä tarvitaan sekä traditionaalisia tapoja että päivittäisiä rutiineja.

Giddens korostaa aika- ja paikkasuhteiden merkitystä: Sosiaalinen vuorovaikutus syntyy tässä ja nyt. Yhteiskunnalliset järjestelmät koostuvat yksilöiden ja ryhmien välisistä vakiintuneista suhteista, joita voidaan parhaiten eritellä toistuvina toimintakäytäntöinä. Yhteiskunnallisilla rakenteilla on tällöin kaksoisluonne. Se näkyy muun muassa siinä, että synnyttäessään vuorovaikutusprosesseja toimijat käyttävät hyväkseen sääntöjä ja käytettävissä olevia voimavaroja, mutta samalla vuorovaikutusprosessit jäsentävät niitä uudelleen. Ihmissuhteet ovat samalla tavalla kaksinaisia, sillä myös ne sisältävät mahdollisuuden vapaaseen sitoutumiseen perustuvan luottamuksen kehittymiseen ja lisääntyvään läheisyyteen. Ihmiset eivät siis ole pelkkiä olosuhteiden uhreja, vaan he ovat ajattelevia, tiedostavia ja toimivia olentoja. Giddens ajattelee, että samalla kun rakenne luo toimintaa, toiminta luo ja uusintaa rakenteita: Rakenteet toisaalta rajoittavat toimintaa ja toisaalta tekevät sen mahdolliseksi. Ihmiset kykenevätkin muutta-

maan ympäristöään, sillä heillä on käytännöstä käsin heijastuvaa valtaa. Siksi instituutioissa vallitsevien sosiaalisten suhteiden analysointi on erityisen tärkeää.

Dialoginen demokratia, toisen ihmisen ainutlaatuisuuden tunnustaminen ja valmius kuunnella hänen näkemyksiään ja keskustella niistä, on Giddensin mukaan välttämätöntä. Yhteiskunnalliset siteet on nykyisessä globaalissa tilanteessa luotava uudelleen sen sijaan, että ne perittäisiin menneisyydestä. Ihmisten keskinäisten suhteiden alueella on avautuminen toiselle yhteiskunnallisen solidaarisuuden ehto, eli ”ystävyyden käden” tarjoaminen on osa sitä eettistä työjärjestystä, jonka tavoitteena on juuri vuorovaikutuksellisen ja keskusteleavan, dialogisen, demokratian syntyminen. Giddens korostaakin demokratian demokratisoitumisen välttämättömyyttä. Sen onnistuminen riippuu siitä, kyetäänkö rakentamaan vahva kansalaisuuden kulttuuri. Markkinat eivät voi sitä tuottaa vaan tarvitaan kansalaisyhteiskuntaa, jonka rakentamisessa ihmisten arkipäivän valinnat ovat oleellisen tärkeitä ja niillä on maailmanlaajuiset seuraamukset. Siksi ihmisten välinen päivittäinen vuorovaikutus on mitä tärkein tutkimuksen kohde.

Giddensiläinen keskustelu on hyvä ja kiinteä lähtökohta myös sosiaalipedagogisille kansalaisuus pohdintoille, sillä karkeasti ottaen molemmissa on samat elementit. Molemmissa pohditaan luottamusta ja sen syntymistä ja nähdään, että luottamus on toisaalta luottamusta sekä minä-identiteetin jatkuvuuteen että ympäröivän toimintaympäristön pysyvyyteen ja toisaalta luottamusta toiseen ihmiseen ja sen perustalta uskallusta asettua dialogiseen, tasavertaiseen suhteeseen toisen kanssa. Mielenkiinnon painopiste siirtyy rakennetasolta yksilöiden välisen kokemuksen ja toiminnan tasolle. (Kurki 2002, 18–19; Giddens 1995, 252; 1992, 87; 1979, 304; Ilmonen 1993.)

Identiteetistä

Identiteetti-käsite vilahtaa kansalaisuus- ja sosiaalisuus pohdinnossa esiin tuon tuosta. Myös Giddens puhuu minä-identiteetin jatkuvuuden merkityksestä. Identiteetti-käsite liittyykin keskeisesti siihen, miten ymmärrämme kansalaisuuden ja siihen kasvamisen.

Mikä on identiteettimme, entä sen jatkuvuus, onko meillä monia identiteettejä, entä kollektiivisen identiteetin merkitys?

Brittiläisen sosiologin ja kulttuuritutkijan Stuart Hall'in mielestä identiteettiajatus on kriisissä. Hän inspiroi uutta identiteettipuhetta akateemisesti huikeilla keskustelunavauksillaan, joiden mukaan sosiaalista todellisuutta vakauttaneet vanhat identiteettimme ovat rappeutumassa. Ne antavat tietä uusille identiteeteille ja sirpaloittavat yksilöä yhtenäisenä subjektina. Ihmisen käsitys itsestään horjuu, ja vakaa "minätunto" katoaa. Kansalaisuuden näkökulmasta Hallin näkemykset ovat mitä mielenkiintoisimmat, sillä se miten käsittelemme identiteettejä, luo hänen mukaansa perustaa myös politiikalle. Uusi käsitys politiikasta voi jopa perustua uudelle käsitykselle itsestä ja identiteetistä. (Hall 1999, 15–19.)

Hall käyttää analyysinsä heuristisena lähtökohtana karkeasti kolmea identiteetikäsitystä. Individualistinen "Valistuksen subjekti" – ajatus on niistä ensimmäinen. Ajateltiin, että ihmisellä on sisäinen ydin, joka saa alkunsa samalla, kun ihminen syntyy. Sen jälkeen ydin kehittyy ja avautuu pysyen silti perusteiltaan samana, ja tämä minän olemuksellinen keskus on ihmisen identiteetti. Sosiologinen subjektikäsitys puolestaan lähti siitä, että subjektin sisäinen ydin ei ole autonominen vaan syntyy ja kehittyy suhteessa kulttuuria välittäviin "merkityksellisiin toisiin". Identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Myös tällöin ihmisellä on oma sisäinen olemuksensa, mutta se muokkautuu dialogissa toisten ihmisten ja ulkopuolella olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. Kolmas subjektikäsitys on postmoderni. Postmoderni subjekti poikkeaa huomattavasti kahdesta edellisestä, sillä subjektista on tulossa pirstoutunut, ja hän koostuu monista identiteeteistä, jotka ovat joskus ristiriidassa keskenään, jopa kokonaan yhteensopimattomia. Sisällämme on eri suuntiin tempoilevia identiteettejä, eikä ihmisellä siis ole mitään kiinteää olemusta eikä pysyvää identiteettiä. Jos ihmisestä silti tuntuu, että hänellä olisi yhtenäinen identiteetti kohdusta hautaan, niin se johtuu vain siitä, että hän on rakentanut lohduttavan tarinan tai "minäkertomuksen" itsestään. (emt. 21–23.)

Hall siirtyy identiteetin sijasta puhumaan identifikaatiosta. Hän näkee sen jatkuvana prosessina, jolloin on mahdollista ymmärtää myös pirstaleisten, ei jatkuvien ja moninaisten identiteet-

tien olemassaolo. Yllättäen Hall kuitenkin toteaa, että kaikesta huolimatta identiteetin käsite on itsepintaisesti olemassa. Se elää, koska se on tärkeä muun muassa toimijuutta ja politiikkaa koskevissa kysymyksissä.

Hall jatkaa pohdintojaan käsittelemällä subjektikäsitettä ja sen syntymistä. Hänen mukaansa moderni käsitys tuotti syntyessään aikaisempaa sosiaalisemman näkemyksen subjektista. Yhteiskuntatieteiden kehitys liittyy käsitykseen saumattomasti, joskin myös ristiriitaisesti. Niiden kehityksessä on nimittäin nähtävissä kolme keskeistä muutosta. Ensinnäkin suvereeni yksilö tarpeeseen ja haluineen pysyi edelleen sekä modernin taloustieteen että oikeustieteen diskursseissa keskeisenä hahmona. Toiseksi yhteiskuntatieteet jakautuivat psykologiaan ja muihin oppialoihin, jolloin yksilöstä ja tämän mentaalista prosesseista tuli psykologian erityinen tutkimusala. Sosiologia kuitenkin kritisoi tätä ja sijoitti yksilön ryhmäprosesseihin ja kollektiivisiin normeihin, jolloin yksilöt muodostuvat subjektiivisesti nimenomaan sitä kautta, että he ovat osallisia laajemmissa sosiaalisissa suhteissa.

Sosiaalipedagogiikassa tämä Hallin esittämä subjektin syntymisen ongelma ratkeaa siinä, että yksilö nähdään ainutlaatuisena yksilöllisenä persoonana, mutta samalla myös yhteisönsä jäsenenä. Hän ei ole yksilö itsekäässään individualistisessa mielessä, sillä hän ei kasva täyteyteensä ilman vuorovaikutusta, vastavuoroisuutta, toisten ihmisten kanssa. Hänellä on silti oma ainutlaatuinen elämänsä ja kutsumuksensa. Ehkä se on juuri identiteetti, jota ihminen rakentaa valintojensa kautta taisteluna, pettymyksiä ja voittoa koko elämänsä ajan. Sosiaalipedagogiikan avulla ihminen kokemuksineen iloineen ja suruineen lieneekin sijoitettavissa sosiologiseen rakennekeskusteluun varsin hedelmällisesti. (Kurki 2002.)

Sosiaalipedagogisen ajattelun mukaan Hallin esittämät näkemykset identiteetistä ovat siis laajoista näköaloistaan huolimatta epämääräisiä, jolleivät kokonaan virheellisiä. Näin on erityisesti yksilöpohdintojen kohdalla. Näkemykset ovat kuitenkin hyvin tärkeitä, sillä käsitys identiteetistä luo perustaa myös käsityksellemme kasvatuksesta. Jos emme ole yhtenäisiä, elämänkutsumustamme etsiviä, tietoisuuteen herääviä ja maailmaa paremmaksi muuttavia ihmisiä, mihin meitä siis kasvatuksen avulla tulisi kansalaisyhtenäisyyden tukea? Pirstaleisuuteenkö – ei kai vain niin jo tapahdu?

Hall on kärjistyksissään vähintäänkin mielenkiintoinen ja voi toki olla, että emme identiteetin käsitettä tarvitse. Ovatko tiukat käsitteet yleensäkin tarpeen? On hyvä nähdä, että käsitteet häviävät aikojen kuluessa – ovathan ne ihmisten keksimiä – ja ehkä sen myötä ymmärrämme vähitellen myös Hallin arvostaman sanallisen diskurssipuheen ontton: että ihminen ja toinen ihminen olisivat palautettavissa diskursseiksi. Toisaalta Hallin näkemykset erityisesti kansallisista kulttuureista ja identiteeteistä ovat myös sosiaalipedagogisen kansalaisuuskeskustelun yhteydessä tärkeitä, ja ne saavat lisää sisältöä kirjan kolmannessa artikkelissa, jossa käsitellään kansalaisuutta ja sen muotoutumista virolaisesta perspektiivistä.

Identiteetikäsite helpottaa osaltaan keskustelua kansalaisuudesta. Tosin sen yhteyteen tulisi entistä paremmin, tieteiden välisiä raja-aitoja ylittäen, yhdistää myös muita käsitteitä ja ajattelun suuntia. Olisi tärkeää pohtia esimerkiksi tilan, paikan ja identiteetin yhteyttä. Tähän liittyy keskustelu paikallisuudesta ja globaalisuudesta, irtautuvatko identiteetit lopullisesti paikoista, ajankohdista, historioista ja traditioista? Esimerkiksi kaupunkisosiologisen paikallisuus- ja globaalisuuskeskustelun avautuminen nykyistä parempaan vuoropuheluun filosofian ja kasvatustieteen kanssa valmistaisi hyvät eväät kansalaisuuspohdinnoille. Kuten jo mainitsin, Weber aloitti aikoinaan tätä vuoropuhelua (Urrutia 1999). Myös yksittäisten ihmisten, heidän tarpeidensa ja unelmiensa, tuominen mukaan usein varsin abstraktiin globalisaatiokeskusteluun koskettaisi konkreettista kansalaisuutta. Mitä esimerkiksi Euroopan rajojen täydellinen avautuminen, rajojen demokratisointi, toisi tullessaan rakenteellisesti ja myös inhimillisenä ja sosiaalisena kokemuksena? Miten kansalaisuus sen jälkeen rakentuisi? (Wihtol de Wenden 2000).

Identiteetti on siis kasvatuksellisesti tärkeä asia. Se antaa elämälle yhteisössä kiinteyttä ja merkitystä. Kansalaisilla voi toki olla monia identiteettejä, jotka voivat olla keskenään jopa ristiriidassa, kuten Hall varoitti. Kasvatuksen avulla on mahdollista antaa identiteeteille mieltä ja yhtenäisyyttä, mutta oleellista on ymmärtää, että identiteettiä ei ole koskaan mahdollista antaa ulkoapäin. Ihmisen on oltava oman identiteettinsä isäntä.

Petruksen (2004, 74–75) mukaan ihmistä ja hänen omaehtoista identiteettiään kunnioittavaa kasvatusta pitäisi mietiskel-

lä ainakin kolmen identiteetin näkökulmasta, jotka kaikki heijastuvat ihmisen laajan kulttuurisen identiteetin valossa. Ensinnäkin meillä on vallitsevien instituutioiden tuottama, eräänlainen laillinen identiteetti. Silloin meille on ulkoapäin annettu esimerkiksi kunnan kansalaisen malli. Toiseksi on vastarinnan identiteetti. Se on ihmisen itsensä luoma ja syntyy erityisesti silloin, kun hän huomaa alkuperäisen identiteettinsä olevan ”lailliselle, annetulle” identiteetille vastakkainen ja sen aliarvostama. Esimerkiksi maahanmuuttajiin liittyvä sopeutumispuhe synnyttää helposti tätä identiteettiä. Kolmas eli projekti-identiteetti on ihmisen oman, alkuperäisen kulttuurisen identiteetin synnyttämä, mutta muokkautuu yhteydessä niihin muihin identiteetteihin, joita ihminen kohtaa. Identiteettien vuoropuhelu antaa silloin mahdollisuuden myös uuden identiteetin syntymiselle. Siksi on äärimmäisen tärkeää, että ihmistä ei pakoteta luopumaan omasta kulttuurisesta identiteetistään, vaan hän saa vapaasti, sosiaalisen kasvatuksen tukemana, rakentaa mahdollista uutta identiteettiään omien valintojensa mukaan, dialogissa yhdessä toisten ihmisten kanssa.

Pyrin seuraavissa luvuissa tuomaan – edellä esitetyltä perustalta, mutta kiinteämmin – esiin sen käsityksen ihmisestä, persoonasta, ja yhteisöstä, sosiaalisuudesta, joka ohjaa sosiaalipedagogista ajattelua, ja jonka perustalle kansalaisuuteen kasvamista ja sen tukemista on mahdollista rakentaa. Oleellista siinä on Hall’in ajattelusta ehkä poiketen juuri se, että ihmisellä ymmärretään olevan sisäinen olemus, ydin, joka täydentyy hänen eläessään arkipäivänsä suhteessa toisiin ihmisiin ja maailmaan.

Persoonana kansalaisena

Sosiaalinen ja poliittinen pedagogiikka

Sosiaalipedagogiikassa pohditaan keskeisesti sitä, mikä ihminen on yhteisössään ja yhteiskunnassaan. Kansalaisuuskeskustelun yhteydessä kyseinen ongelma värittyä sekä sosiaalisesti että poliittisesti. Espanjalais-argentiinalainen sosiaalipedagogiikan klassikko Lorenzo Luzuriaga keskittyy kirjassaan *Pedagogía social y política* (1993, alkup. 1954) juuri edelliseen kysymykseen. Luzuriaga toteaa sosiaalipedagogiikan syntyneen varsinaisesti vasta yhdeksännentoista vuosisadan lopulla Paul Natorpin teoksesta *Sozialpädagogik* (1899), joka oli luonteeltaan varsin filosofinen teos. Kuitenkin jo paljon sitä ennen miltei kaikki historian suuret kasvatustieteilijät ovat pohdineet kasvatuksen suhdetta yhteiskuntaan, ja Luzuriaga itse pitää Heinrich Pestalozzia (1746–1827) itsenäisen sosiaalisen pedagogiikan perustajana. Pestalozzi omisti koko elämänsä kansan kasvatamiselle. Hän ei tehnyt sitä armeliaisuusmielessä niin kuin aikaisemmin oli tehty vaan näki kasvatuksen sekä ihmisten perusoikeutena että yhteiskunnan velvollisuutena. Pestalozzi piti sosiaalista ja humanista toisiaan täydentävinä käsitteinä ja yhdisti humanismin sosialismiin, eräänlaiseksi humanitaariseksi sosialismiksi, joka ei perustu luokkien taisteluun, vaan rakkauteen ja uhrautumiseen lähimmäisten puolesta. Pestalozzi näki, että nimenomaan kasvatuksen, ei politiikan, avulla on mahdollista parantaa ihmisten elämää ja nostaa heidän tietoisuuttaan.

Pestalozzi lähti liikkeelle kotikasvatuksesta. Perhe oli hänen kasvatustensa perussolu ja -piiri, mutta ei mikä tahansa perhe vaan ylevä ja henkistynyt perhe. Toinen kasvatuksen piiri on sitten yhteiskunnan rakentama koulutuksen piiri, joka on ikään kuin perheen laajentuma. Se auttaa kasvamaan kansalaisuuteen, ja sen perusteet ovat kansan omassa elämässä traditioineen, tapoineen ja töineen, ja sillä on samalla kertaa taloudellinen ja älyllinen tunto. Viimeinen kasvatuksen asteista on eräänlainen yhdistynyt vapaa kasvatustavoitteenaan sellainen inhimillisyys, joka ei tunne kansallisia rajoja eikä pysähdy niihin. Se edustaa puhtaan kas-

vatuksen ideaa, kasvatuksen, jolla on syvästi moraalinen luonne. (Ks. Château 1996, 203–218.)

Luzuriaga tuo kirjassaan vahvasti esiin pedagogiikan poliittisuuden. Hänen mukaansa sosiaalinen ja poliittinen pedagogiikka ovat saman kasvatuksellisen todellisuuden osia. Sosiaalinen pedagogiikka (sosiaalipedagogiikka) on välttämätön edellytys poliittiselle pedagogiikalle, aivan samalla tavalla kuin sosiaalinen elämä on julkisen elämän perusta. Yhteiskunta ei ole mikään abstrakti homogeeninen kokonaisuus, vaan se muodostuu paitsi yksilöistä myös monenlaisista sosiaalisista ryhmistä. Sosiaalipedagogiikassa ollaan kiinnostuneita erityisesti niistä ryhmistä, jotka ovat läheisessä yhteydessä kasvatukseen. Niitä ovat muun muassa sosiaaliset luokat, ikäkaudet ja sukupolvet, vähemmistöt, perhe ja lähiyhteisöt. Sitä vastoin yhteiskunnan muut sinänsä tärkeät julkisen elämän faktorit, kuten poliittiset puolueet, kirkko, talous ja lainsäädäntö ovat sittenkin enemmän poliittisen kasvatuksen alueita. Vaikka sosiaalinen ja poliittinen kasvatusta ovat siis toisaalta yksi ja sama asia, niinä ne voidaan tutkimuksellisesti myös erottaa toisistaan.

Sosiaalisella kasvatuksen ulottuvuudella, sosiaalipedagogiikalla, on silläkin kaksi ulottuvuutta, joista erityisesti toista tarvitaan kansalaisuuden tukemiseen. Ensimmäinen ulottuvuus on kuvaileva ja selittävä, jolloin kasvatuksellisia instituutioita, aktiviteetteja ja tekoja tutkitaan sellaisina kuin ne näyttäytyvät sosiaalisessa todellisuudessa. Toinen ulottuvuudesta, aksiologinen ja normatiivinen, on Luzuriagan mielestä erityisen tärkeä, sillä sen avulla etsitään kasvatuksen arvoja ja ideoita. Kuvaava ja selittävä sosiaalipedagogiikka onkin enemmän sosiologista pedagogiikkaa, ja siksi puhtaasti sosiaalipedagogiikan nimi voidaan hyvin säästää filosofiaan, etiikkaan ja historiaan lähellä olevalle aksiologiselle ja normatiiviselle ulottuvuudelle.

Sosiologian, kasvatustieteen, filosofian, etiikan ja historian lisäksi sosiaalipedagogiikan yhteydet ovat läheiset moniin muihin tieteenaloihin, myös talous- ja oikeustieteisiin, sillä ne tutkivat yhteiskunnan materiaalisia ja oikeudellisia olosuhteita, jotka nekin heijastuvat vahvasti kasvatukseen ja sen rajoihin kussakin yhteiskunnassa. Ehkä yllättävää on huomata, että jo roomalaisten laki *Res Publica* antaa sosiaalipedagogiselle kansalaisuuskäsitykselle esimerkin avoimesta poliittisesta järjestyksestä. Se oli tarpeeksi joustava mukautuakseen jo tuolloin maantieteellisesti varsin laa-

jalle, ja siksi se on hyvä heijastuspinta myös modernille globaali-suuskeskustelulle. Roomassa oltiin avoimia erilaisille ideologioille, uskonnoille, kielille, kokemuksille ja toista alkuperää oleville ihmisille. Niin syntyi avoin muutoksen dynamiikka ja kyettiin mukautumaan uusiin todellisuuksiin. Kyseitä lakia onkin käytetty perustana myös modernin kansalaisuuden pohdinnoissa (Royo Arpón 2001).

Kasvatuksen ja politiikan suhteet ovat siis aina askarruttaneet ihmistä. Espanjalainen perustuslain professori David Ortega Gutiérrez (2003) on innostunut tutkimaan perusteellisesti kyseisiä suhteita brittiläisen filosofin ja radikaalin yhteiskuntakriitikon Bertrand Russellin (1872–1970) kasvatustähtäyksessä, joka rakentuu kolmen yhtä vahvan pilarin varaan. Ne ovat tietoisuus, henki ja luonne, eli kasvussa tarvitaan älyä, rakkautta ja arvoja. Ilman älyä rakkaus ja arvot ovat hedelmättömiä, ja ilman rakkautta äly ja arvot voivat olla vaarallisia ja tuhoavia. Ilman arvoja puolestaan äly ja rakkaus tukehtuvat. Russell siis korostaa tietoisuuden ja luonteen kasvatuksen merkitystä ja kolmanneksi kasvua vapautteen. Kaksi tärkeintä kasvatuksen käsitettä ovat hänen mukaansa juuri vapaus ja suvaitsevaisuus. Vapaa ja suvaitsevainen ihminen ei kuitenkaan synny ilman kasvatuksen apua, sillä vain kasvatuksen tuella on mahdollista ryhtyä moraaliseen, silti aina epätäydelliseen, taisteluun pahaa vastaan. Kasvatuksen tavoitteeksi Russell asettaa henkisesti, älyllisesti ja emotionaalisesti integroituneen demokraattisen ihmisen muotoutumisen.

Russellin kasvatustajatteluksessa yksilö, yhteiskunta ja ihmiskunta kokonaisuudessaan ovat yhtä tärkeitä. Yksilön kehittyminen on perustavanlaatuisen tärkeää, sillä yhteiskunnassa tarvitaan suvaitsevaisia, sisäistä kuria omaavia persoonia. Ilman heitä ei yhteiskunnallinen elämä voi kehittyä. Siksi Russell korosti kasvatuksen ja politiikan rikkumatonta yhteyttä. Hän näki, että kasvatusta on politiikan perusväline silloin, kun teoriaa tuodaan käytäntöön. Russellin filosofia onkin kauttaaltaan kasvatuksellisesti-poliittista, ja ajatus kasvatuksesta kiertää hänellä aina kansalaisuuteen kasvamisesta.

Kansalaisuuteen kasvaminen on siis sekä sosiaalisen että poliittisen pedagogiikan asia, ovathan kansalaisuuden lähtökohdat ja tavoitteet aina myös poliittiset ja ideologiset. Kasvatusta ei silloin ole eikä voi olla pelkkä yhteiskunnan passiivinen elementti, joka pelkästään ottaa vastaan vaikutteita ympäristöstään. Se on myös ja

nimenomaan sellainen vahva ja dynaaminen tekijä, joka uudistaa ja muokkaa yhteiskuntaa kansalaistensa kautta. Siksi poliittinen kasvatus tarvitsee välttämättä perustakseen sosiaalista kasvatusta. Ilman sosiaalista kasvatusta, sosiaalipedagogiikan panosta, ei edes ole mahdollista edetä poliittiseen kansalaisuuskeskusteluun. Kuitenkin tämä asia on esimerkiksi kansalaisuuden koulutusohjelmis- sa usein unohdettu – toivottavasti istuvan hallituksen ohjelmaan kuuluva kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma ei toimenpiteis- sään unohda sosiaalisen kasvatuksen merkitystä.

Persoon ja yhteisö kansalaisuuden peruskäsitteinä

Kuten olen jo todennut, sosiaalipedagogiikalla on aina kahtalai- nen tehtävä: yksilöllinen ja yhteiskunnallinen. Kysytään kuka on ihminen, mikä on yhteiskunta? Entä niiden suhde?

Luzuriagan mukaan (1993, 52–55) yhteiskunta muodostuu ihmisistä, jotka elävät yhdessä tietyn vakiintuneen muodon mukaisesti ja joilla on tiettyjä yhteisiä käytäntöjä ja tapoja. Se on eri- laisten sosiaalisten ryhmien integroituma ja tietyn historiallisen kehityksen tulos. Yhteisöä voitaneen kuvailla osittain samalla ta- valla. (Ks. Kurki 2002, 45–54; Macridis ja Hulliung 1998; yhteisöllisyyskeskustelusta Saastamoinen 2002, 81–119; yhteisökasva- tuksesta Salo 1999, 99–129.)

Useat yhteiskunnan ja yhteisön määritelmät, myös edellä esi- tetty, ovat pelkästään kuvailevia eivätkä arvioi laadullisesti ihmis- ten yhteenliittymisten erilaisia muotoja. Sosiaalipedagogisen kan- salaisuuskeskustelun perustaksi tarvitaan kuvailevien määritelmi- en lisäksi välttämättä myös laadullisia arvioita. Sellainen on so- siologian ja sosiaalipedagogiikan klassikon Ferdinand Tönniesin (1855–1936) näkemys yhteisöstä (*Gemeinschaft*) ja yhteiskunnasta (*Gesellschaft*). Tönnies lienee ensimmäinen, joka todisti riittävästi, että silloin kun inhimilliset suhteet ovat syviä ja todellisia, on ky- se yhteisöstä ja silloin kun ne ovat mekaanisia ja muodollisia, voi- daan puhua yhteiskuntamuotoisesta elämisen tavasta. Sisäinen ja intiimi on yhteisöllistä, julkinen on yhteiskunnallista.

Tönnies (Tönnies 1974; Kurki 1984; 2002; Urrutia 1999, 80–89) siis analysoi ihmisten toisaalta yhteisöllistä ja toisaalta yhteiskunnallista yhteiselämän muotoa. Hän liitti analyysinsä psykologisiin yhteyksiin ja puhui kahdesta tahtomisen muodosta, joista luonnollinen tahto (*Wesenwille*) edustaa yhteisöllistä ja rationaalinen tahto (*Kürwille*) yhteiskuntamuotoista elämisen tapaa.

Tönnies ajatteli ihmisten sosiaalisen todellisuuden perustuvan sosiaalisiin suhteisiin. Ne ovat varsin monenlaisia ja heijastavat aina jompaakumpaa tahtomisen muotoa ja tapaa. Yhteisöllinen käyttäytyminen toista ihmistä kohtaan ilmenee ystävällisyytenä, sympatiana, tuttuutena, luottamuksena ja herkkyytenä toisen ihmisen iloilille ja suruille. Tämä luonnollinen tahto edustaa ihmisen aitoja, kokemuseräisiä, luonnollisia impulseja, ja sen juuret ovat yksilön, persoonan, arvokkuudessa. Luonnollinen tahto on syvä inhimillinen voima ja ilmaisee elämän itsensä liikettä. Perheenomainen kyläelämä tapoineen, riitteineen, uskonnollisine sitoumuksineen, kotitalouksineen ja yhteisine muistoineen ilmentää luonnollisen tahdon sisältöjä. Myös moderneissa lähiyhteisökeskusteluissa heijastuvat samat elementit.

Yhteiskunta rationaalisine tahtoineen on puolestaan keinotekoinen, ja jokainen elää siinä individualistisesti vain itseään varten. Yhteiskunta ja yksilö ovat toisistaan erillisiä. Sosiaaliset suhteet perustuvat laskelmallisuuteen. Tämä tyyli ihmisten välisissä suhteissa heijastaa objektiivisuutta, rationaalisesti määriteltynsä sääntöjen tärkeyttä ja suuntautumista abstrakteihin tieteellisiin arvoihin. Nykyinen yhä kaupunkimaisempi elämä lainsäädäntöineen, yleisen mielipiteen arvostuksineen, kaupallisuuksineen ja teollisuuksineen on hyvä esimerkki rationaalisen tahdon säätelemästä elämästä

Charles P. Loomis (1974) on analysoinut oivaltavasti Tönniesin ajatuksia toteamalla molempien tahtojen alaan kuuluvan myös sekamuotoja (niistä tarkemmin Kurki 1984). Ne luonevat hyvän perustan myös uudelle sosiaalipedagogiselle keskustelulle, jossa ei voida palata romanttiseen yhteisömuotoisen elämän ihanointiin. Silti on syytä pitää mielessä Tönniesin varmuus siitä, että ilman *gemeinschaft*-tyyppistä yhteisöllistä vuorovaikutusta, ilman sitä sosiaalista voimaa, joka tekee yksilöistä kokonaisuuden jäseniä, ei ole mahdollista kehittyä itsenäiseksi, tunne-elämältään vakaaksi ja sosiaalisesti kypsäksi persoonaksi. Toisaalta kehittyymi-

nen ei ole myöskään mahdollista ilman sitä etäännyttämistä, jota yhteiskuntakäsité edustaa. Tönniesin yhteisökäsité onkin ymmärrettävä kriittisenä käsitteenä, joka heijastuu aina vastakäsitteenä, yhteiskunnan, kautta. Nämä Tönniesin käsitykset tulevat samanlaisella ja kuitenkin uudella tavalla esiin itävaltalais-juutalaisen filosofin Martin Buberin analyyseissa, joista enemmän myöhemmin artikkelissa.

Sosiaalipedagogisessa kansalaisuuskeskustelussa nähdään, että tarvitaan sekä yksilöllisyyttä että sosiaalisuutta. Sosiaalipedagogisesti ymmärretty persoonan yksilöllinen arvokkuus ja siihen juurtuva sosiaalisuus tulevat hyvin esiin esimerkiksi niin sanotun personalismin filosofiassa. Myös Pestalozzin ajatukset on liitetty personalismiin silloin, kun hän puhuu kasvatuksen kolmivaiheisuudesta. Vaiheistus siis lähtee kotikasvatuksesta ja jatkuu koulukasvatukseksi, joka toisaalta täydentää kotikasvatusta ja toisaalta valmistaa kolmanteen ja oleelliseen vaiheeseen eli elämän itsensä mukanaan tuomaan kasvatukseen. Näiden kolmen kasvatuksellisen voiman välittämän synergeettisen, samassa hengessä ja samaan suuntaan vaikuttavan, toiminnan kautta on mahdollista tukea yksilöiden kehittymistä persooniksi. (Château 1996, 205.)

Personalistinen liike syntyi 1900-luvun alkupuoliskolla eksistentiaalisen tapaan vastalauseena vallitsevalle yhteiskunnalliselle järjestykselle. Personalismissa inhimillinen persoona ja ihmisten väliset persoonalliset, dialogiset suhteet asetetaan myös tieteellisen keskustelun ytimeen. Personalismin mukaan on oleellista ymmärtää, että persoonaan kuuluu toiselle ihmiselle avoinna oleva vapaus, ei suuntautuminen itseän niin kuin individualismissa. Ihminen kehittyy ja kypsyy nimenomaan suhteessa toiseen ihmiseen, ja siksi persoona ja yhteisö ovat aina kiinteässä suhteessa toisiinsa. Ihmisestä tulee persoona vain yhteisössä, ja yhteisö on aito ja todellinen vain silloin, kun se muodostuu elävistä ja vastuullisista persoonista. Persoonan perusluonne ei siis ole itseän keskittävää, eristäytävää individualismia, vaan se on yhteisöllistä vuorovaikutusta.

Personalismi on perusluonteeltaan ”elämää, etiikkaa ja persoonallista asennoitumista”. Sen filosofia ei ole palautettavissa oppijärjestelmäksi, koska ei ole olemassa mitään sellaista dogmia tai tiukasti yhdistävää oppia, joka rakentaisi varsinaista filosofista järjestelmää. Ei ole myöskään yksimielisyyttä määrittämisestä tai metodeista, jopa ihmisenä olemisen määrittämisestä jää avoimeksi ja kes-

kusteltavaksi. Personalismin avoimuudesta johtuu lisäksi se, että personalisteja on monenlaisia: toiset ovat idealisteja, toisia realisteja, useimmat teistejä, mutta on myös ateisteja. (Personalisteja ovat esimerkiksi Max Scheler, Emmanuel Levinas, Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Martin Luther King, Gordon Allport ja useiden lähteiden mukaan myös Martin Buber ja Paulo Freire. Ranskalainen Emmanuel Mounier (1905–1950) on kuitenkin personalismin varsinainen ”isä”. Ks. personalismista enemmän Kurki 2002.)

Personalismin mukaan ihminen etsii jatkuvasti mahdollisuuksia olla enemmän kuin hän on juuri tällä hetkellä. Ihmisenä oleminen merkitseekin oleellisesti sitä, että yksilö etsii omaa horisontiaan elämässä, ja tämä ihmisen kutsumus yhdistää kaikki hänen toimintansa. Ainoastaan ihminen itse voi löytää kutsumuksensa ja välineet sen toteuttamiseksi. Siitä syntyy persoonan vapaus, johon kuuluu myös sitoutuminen vastuuseen toisista ihmisistä. Siksi yksilön ja yhteisön välinen erityislaatuinen suhde korostuu personalistien ajattelussa aivan erikoislaatuisella tavalla. He luovat uutta, aitoa yhteisöllisyyttä haikailematta menneen maailman yhteisömuotoihin, ja tämän aidon yhteisön rakentumisen pohjaksi tarvitaan heidän mukaansa tietynlaisia sosiaalisia, yhteisöllisiä, dialogisia, suhteita. Sama käsitys yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta korostuu myös modernissa sosiaalipedagogisessa keskustelussa, ja usein se heijastuu Martin Buberin ajatusten kautta. Myös ranskalainen Emmanuel Mounier ja brasilialainen Paulo Freire luovat samanlaisen perustan kansalaisuuden sosiaalipedagogiikalle.

Martin Buber (1965; 1987, myös Wood 1969)) on luonnehtinut aitoja yhteisöllisiä suhteita erityisen kattavasti. Hän puhuu kahdenlaisesta inhimillisten suhteiden tyypistä. Aitona eletty suhde Sinun (Du) kanssa on edellytys sille, että ihmisestä tulee aidosti myös Minä (Ich). Minä–sinä-suhteessa on kysymys kahden persoonan välisestä suhteesta, jossa korostuvat toisaalta yksilön arvokkuus ja toisaalta sosiaalisuus: persoona yhdessä toisten persoonien kanssa. Tässä yhteisöllisessä suhteessa on kyse nimenomaan ”jakamisesta” eli aivan tietynlaisesta dialogisesta vuorovaikutuksesta. Buber sanoo, että siellä missä ei ole jakamista, ei ole todellisuutta. Luonteeltaan tällainen aito minä–sinä-suhde on avoimuutta, suoruuutta, molemminpuolisuutta ja läsnäoloa. Toinen ihminen kohdataan koko olemuksella.

Toinen suhteiden tyyppi eli minä–se-suhde puolestaan on subjekti–objekti-suhde, jossa toista ihmistä kohdellaan esineenä, eikä häntä osata kuunnella. Yksilö on silloin individualistisen minäkeskeisesti maailmaan suuntautuva ja suhtautuva olento.

Jokainen ihminen elää tietyllä tavalla kaksoisminässä, sillä ihminen ei koskaan ole täysin persoona, mutta ei myöskään täysin, itsekkäässä individualistisessa mielessä yksilö. Mitä syvemmin individualismi kuitenkin hallitsee yksilön minää, sitä syvemmin hän uppoaa epätodellisuuteen. Mitä vahvempi taas on persoonallinen minä–sinä-suhde, sitä rikkaampaa ja syvempää inhimillinen elämä on. Tämä suhde kasvaa dialogin ja rakkauden avulla, ja sitä kautta ihminen täydellistyy. Toisin sanoen tämä minä–sinä-suhde on Buberille myös eettinen ideaali, joka osoittaa tien ihmisen kasvulle, persoonaksi tulemiselle.

Buber ajattelee, että suurin ongelma ei ole yksilön ja yhteiskunnan välisessä suhteessa, vaan se on individualismissa ja kollektivismissa. Molemmat tuhoavat dialogin aidon luonteen: individualismi näkee ihmisen vain suhteessa itseensä, mutta kollektivismi ei näe lainkaan ihmistä, ainoastaan yhteiskunnan. Siksi todellinen muutos pinnallisesta kommunikaatiosta yhteisyyteen on dialogikäsitteen ruumiillistumisessa, kääntymisessä toista ihmistä kohti. Vain minä–sinä-yhteydessä Minä tunnistaa itsensä persoonaksi. Ihminen ei silloin menetä persoonallista ydintään eikä lakkaa näkemästä omin silmin, mutta samalla tämä Minä kykenee ylittämään yksilöllisyyden rajat ja katsomaan ympärilleen myös toisen, Sinun, silmin. (Ks. Friedman 1988.)

Ihmisen ei ole kuitenkaan mahdollista elää jatkuvassa minä–sinä-suhteen välittömässä vuorovaikutuksellisuudessa, sillä vaikka elämämme perustuu tähän välittömyyteen, niin se voi toimia vain minä–se-maailman vakiintuneissa muodoissa. Niin yksilöllisen elämän kuin sosiaalisten suhteidenkin luotettavuus ja jatkuvuus edellyttävät sosiaalisten roolien ja instituutioiden olemassaoloa eli minä–se-maailman olemassaoloa. (Ks. enemmän Buberin kasvatusajatuksista Värri 1997; Kurki 2002.)

Sekä Buberin että aikaisemmin esitetyt Tönniesin ajatukset inspiroivat myös kaupunkisosiologista keskustelua, jonka nykyistä kiinteämpi yhdistäminen kansalaisuuskeskusteluun olisi sangen tärkeää, kuten olen jo aikaisemmin todennut. Vaikka ihminen on ainutlaatuinen persoona, joka elää suhteissaan toisten persoonien

kanssa, hän on aina dialektisessa vuorovaikutussuhteessa myös rakenteisiin: hän elää kylässään, asumalähiössään, kaupungissaan ja maassaan, hän käy koulua, työskentelee tehtaassa tai yrityksessä ja niin edelleen. Buberin näkemyksiä ihmisten välisistä suhteista onkin käytetty kaupunkikeskustelun heuristisena välineenä analysoitaessa toisaalta vanhojen ja toisaalta modernien kaupunkien rakenteita. On sanottu, että vaikka monet modernit kaupungit näyttävät heijastavan upeasti tiettyä yhteisöllistä atmosfääriä, ne eivät tarkemmin tarkasteltaessa kuitenkaan heijasta sitä elämälle tarpeellista etäisyyden ja läheisyyden jännitettä, joka aidossa minä–sinä ja minä–se-maailmassa vallitsee. Tönniesiläiset näkemykset tulevat puolestaan esiin esimerkiksi kyläelämän ja suurten kaupunkien vertailussa. Kyläelämässä nähdään vielä jäänteitä yhteisöstä luonnollisine tahtoineen eli perheen, naapurisuuden ja ystävyyden tunteineen, mutta kaupunki on jo yhteiskuntamuotoista elämää. Tosin kaupungit eivät suinkaan ole homogeenisia, vaan niissä on erilaiset alueensa, jopa niin, että keskustan asukkaat eivät edes tunne laitakaupunkeja. Kaupungissa työ on erilaista kuin maalla, vaikka samanlaistumista on toki tapahtunut. Kaupungissa työ on väreiltään teknistä, hallinnollista ja kaupallista, ja silloin myös ihmisten väliset suhteet ovat luonteeltaan enemmän poliittisia kuin sosiaalisia. (Scharoun 1957, 17; Urrutia 1999, 80–88; Luzuriaga 1993, 111.)

Personalismi näyttäytyy myös uudessa poliittisessa keskustelussa. Yllättävää ehkä on, että Iso-Britannian runsaasti kritisoitu ja kiistelty, Giddensia ihaileva pääministeri Tony Blair (1996) arvostaa suuresti skotlantilaista personalistista filosofia John Macmurrayta (1891–1976). Blairin mielestä yksilön ja yhteisön välinen suhde on tämän päivän tärkein poliittinen kysymys. Enää ei riitä kollektiivisen tahdon ja suurten instituutioiden merkityksen tai hyvinvointivaltion pohdinta, muttei myöskään individualististen taloudellisten ja sosiaalisten asenteiden painottaminen. Yksilön ja yhteiskunnan välille tarvitaan uusi suhde, sillä itsekkään individualismin rajat on saavutettu. On opittu niistä virheistä, jotka kollektiivinen valta on saanut aikaan. Blairin mielestä Macmurray antaa tarvittavalle uudelle pohdinnalle hyvän perustan asettaessaan yksilön selkeästi sosiaaliseen yhteyteen: olemme mitä olemme osaksi toisen ihmisen takia. Toiseksi Macmurray juurruttaa näkemyksensä yksilön persoonalliseen maailmaan ja sen tavoitteel-

lisuuteen. Samalla hän hylkää puhtaan determinismin eikä alista yksilöä sosiaaliselle.

Persoonan ja kansalaisen antropologia

Antropologiassa eli sen tutkimisessa, mikä ihminen on olemassaolossaan, on monia lajeja. On biologista, etnis-kulttuurista ja filosofista antropologiaa, joista viimeksi mainittu keskittyy etsimään inhimillisen olennon syviä ulottuvuuksia. Filosofinen antropologia onkin kansalaisuuskeskustelun perusta, sillä se vastaa kysymykseen, mitä varten ihminen täällä on.

Sosiaalipedagogiikalla on oma filosofinen näkemyksensä ihmisestä. Se on varsin samanlainen personalistisen käsityksen kanssa. Perusajatus siinä on, että persoona on ennen kaikkea dynaaminen toimija. Toiminnassa on aina mukana toimijan kehittymiseen tähtäävä eettinen ulottuvuus, joka sisältää ihmisen sitoutumisen, ja juuri sitoutuminen toimintaan on ihmisen persoonallista elämää integroiva tekijä. Se integroi persoonan koko inhimillisen olemassaolon; tavoitteet, ajattelun ja tahdon. Toiminnassa ihminen samalla harjoittaa vapauttaan tekemällä valintoja ja luomalla ja rakentamalla sitä kautta itseään. Ihminen myös ilmaisee itseään ja arkipäiväänsä toimintojensa kautta, ja vain toiminnassa ihminen voi herätä tietoisuuteen tilanteestaan ja yhteisöjensä ja yhteiskuntansa tilanteesta. Toiminta tapahtuu aina yhdessä toisten ihmisten kanssa, ihmisten, jotka jakavat yhteisen tietoisuuden, yhteiset unelmat ja tavoitteet paremmasta arkipäivästä. Ihmisen koko olemassaolo on toimintaa, ja täydellisin olemassaolo on silloin täydellisintä toimintaa, praxista eli vuorovaikutusta ajattelun ja toiminnan välillä,

Personalismin filosofisessa antropologiassa ajatellaan, että persoona ei ole mahdollista määritellä kuten jokin kohde, objekti, määriteltäisiin, sillä persoona ei ole mikään kohde. Silti meidät voidaan johdattaa kokemukseen siitä, mikä on persoona. Lisäksi voidaan kertoa, mitä persoona ei ole: hän ei siis ole objekti, ei esine, eikä hän ole manipuloitavissa, hyväksikäytettävissä tai esineellistettävissä. Myös joitakin persoonaan liittyviä mahdollisuuksia voidaan kuvata, esimerkiksi seuraavasti (Mounier 1976, 60–73; 1981; Torrado et al. 1987; Unigarro 1986, 16–34; Kurki 2002):

- * Ihminen, persoona, on henkinen ja transsendentti, yliaistillinen, olento. Hän transsendoi (ylittää) rajansa tiedoillaan, kyvyllään rakastaa ja historiallisella toiminnallaan maailmassa. Toisin sanoen ihmisen tietoisuus laajenee päivä päivältä, ja hän kykenee sitoutumaan toisiin ihmisiin ja jakamaan heidän kanssaan ajatuksensa ja toimintansa. Lisäksi ihminen kykenee luomaan sellaisia uusia ajatuksia ja käsitteitä, joiden avulla on mahdollista muuttaa maailmaa.
- * Toiseksi persoona on ruumiina ja henkenä kokonainen olento. Henkisyys ja ruumiillisuus täydentävät toisiaan, ne toimivat yhdessä, parina, eikä niitä voida erottaa toisistaan kahdeksi erilliseksi osaksi, materiaksi ja hengeksi. Ihminen on ”luonnollinen ruumissaan”, eli hän muodostaa osan luontoa ruumiinsa välityksellä. Missä hän on, siellä on myös hänen ruumiinsa. Ruumis on ihmisen henkisen elämän välittäjä, ja henkinen elämä vaatii juuri ruumiillisen välityksen. Luonnon osana ihminen on kuitenkin erityinen, sillä hän kykenee muuttamaan luontoa tavoitteidensa suuntaisesti.
- * Persoona on kommunikaatiota. Yhteisöllisyys on ihmisen olemassaoloa integroiva tekijä, ja yhteisöt syntyvät juuri kommunikaation välityksellä. Todellinen kommunikaatio voi kuitenkin syntyä vain rakkauden kautta, sellaisessa maailmassa, jossa kanssaihmiset ovat lähimmäisiä, eivät vain lajitovereita.
- * Ihminen on yksilö, persoona. Tällöin hän polarisoituu toisaalta individualistiseksi hajoavuudeksi ja yksilöllisyydeksi ja toisaalta eheytymistä, kokonaisuutta ja yhteisyyttä edustavaksi persoonaksi. Nämä ihmisen eri puolet kulkevat koko ajan jännitteisesti yhdessä, ja vain avautuminen universaalisuudelle (yleiselle, yksilön yläpuolella olevalle kokonaisuudelle, yhteisyydelle) voi persoonallistaa ihmisen. Ihminen on kuitenkin myös yksityisyyttä. Vaikka persoona on aina ensisijaisesti liikettä kohti toisia persoonia, se ei sulje pois ihmisen sisäistä subjektiivista elämää. Hän löytää itsensä ja uusintaa itseään hiljaisuudessa.
- * Persoona on olento, joka omistaa. Hyvään elämiseen tarvitaan riittävää hyvinvointia ja turvallisuutta. Omistaminen ja materia eivät kuitenkaan ole itsessään tärkeitä. Jos ihminen keskittyy omistamiseen, hän unohtaa elämisen ja ihmisenä olemisen syvimmän luonteen.

- * Persoonan ontologinen peruskutsumus on ”olla enemmän”, joka päivä enemmän kuin eilen ja tänään, humanisoitua. Juuri kutsumus yhdistää kaikki ihmisen toiminnat. Vain ihminen itse voi löytää kutsumuksensa, eikä kukaan toinen voi antaa sitä hänelle ulkoapäin. Kutsumuksen löytäminen ja seuraaminen on jokapäiväistä taistelua, se on koko elämän mittainen prosessi. Siihen ihminen tarvitsee ennen kaikkea kykyä ja uskallusta valintojen tekemiseen. Pedagogisesti oleellista onkin ymmärtää, että olemme tekemisissä ihmisten, arvokkaiden persoonien, kanssa, ja persoonaksi kasvun tukeminen on kasvatuksellisen prosessin ydinkysymys. Se tarkoittaa muun muassa sen ymmärtämistä, että kasvattajan tärkein tehtävä on herättää persoonia, ei pyrkiä luomaan niitä itse. Samalla uskotaan toiseen ihmiseen yhtä arvokkaana persoonana, olentona, joka haluaa ja kykenee antamaan parhaan itsestään.
 - * Persoonana on avoin olento, joka elää jatkuvassa dynaamisessa ja dialogisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja maailman kanssa. Ihmisenä oleminen on dialogia, ja dialogin avulla ihmiset muuttuvat objekteista subjekteiksi.
 - * Persoonana on siis dialoginen olento. Dialogia tarvitaan, jotta ihminen voisi seurata kutsumustaan. Dialogi on luonteeltaan aina yhteisöllistä ja sillä on neljä ominaisuutta. Ensimmäinen on rakkaus. Jos ihminen ei rakasta maailmaa, elämää ja toisia ihmisiä, ei todellinen dialogi ole mahdollista. Tämä rakkaus tarvitsee seurakseen vaatimattomuutta ja nöyryyttä, sillä rakkauden dialogi ei voi milloinkaan olla arroganttia. Dialogisessa kohtaamisessa kumpikaan osapuolista ei ole täysin tietämätön, mutta ei myöskään sellainen, joka tietäisi kaiken. He ovat vain ihmisiä, jotka etsivät yhdessä laajempaa tietämystä ja ymmärrystä.
- Usko ihmisiin on dialogin toinen ominaisuus. Ilman sitä dialogi on vain farssia ja manipulaatiota. Myös kolmas ulottuvuus, toivo, on todellisen dialogin ehdoton edellytys. Toivo ei ole koskaan passiivisuutta, jolloin kädet ristissä vain odotetaan valmista, vaan se liikahdaa eteenpäin elämän taistelussa: kun ihminen taistelee toivossa, hän samalla odottaa ja taas toivoo. Neljäs dialogin ulottuvuus, kriittinen ajattelu, on ominaista ja välttämätöntä todellisuuden alati jatkuvalle

laadullisen muutoksen etsinnälle. Utooppisena näköalana on silloin ihmiskunnan pysyvä inhimillistyminen.

Personalistinen antropologia tuo vapauden käsitteen esiin yhä uudelleen ja uudelleen: Persoona on vapaa löytämään itse elämäntutsumuksensa. Vapaus ei ole kuitenkaan mitään annettua vapautta, vaan se on saavutettava ja yhä uudelleen saavutettava. Vapauden käsite liittyy läheisesti lain käsitteeseen, jolloin vapaus ymmärretään hengen ohjaamaksi, ja lain tehtävänä on luoda vapaudelle tietä. Vapaudella on aina ja oleellisesti myös yhteisöllinen ulottuvuus. Ihminen ei voi olla vapaa, jos ei toinenkin ihminen sitä ole. Lisäksi vapaus on aina sidoksissa konkreettiin tilanteeseen. Käsitys absoluuttisesta vapaudesta on myytti, eikä vapautta ole edes mahdollista tuntea, jollei sitä koko ajan elä ja harjoita valintoja tekemällä. Vapaus on jatkuva prosessi, joka sisältää edistysaskelia ja voittoja, mutta myös epäonnistumisia ja tappioita. Vapaus saavutetaan vapautuksen taistelevan prosessin avulla.

Vapautuksen prosessi ei ole mielivaltainen, vaan se tarvitsee perustakseen kiinteyttä antavia elementtejä. Yksi niistä on yhteisöllisyys. Samalla kun taistellaan yksilöllisestä vapaudesta, taistellaan myös yhteisön vapaudesta. Toinen elementeistä on usko. Tarvitaan uskoa siihen, että ihmiset todella voivat yhdessä toteuttaa vapautuksen prosessin. Kolmantena elementtinä ovat prosessissa käytettävät menetelmät, jotka eivät koskaan voi olla tukahduttavia. Sen unohtaminen on yksi yleisimpiä ja vaarallisimpia virheitä silloin, kun puhutaan esimerkiksi vapautuksen pedagogiikasta. Saatetaan jopa ajatella, että kyseistä pedagogiikkaa voitaisiin toteuttaa pitkään vallinneen, kasvattajakeskeisen ymmärryksen perustalta. On oleellista pitää mielessä myös se, että vapautuksen prosessi ei koskaan luo uutta sortoa, se ei tee entisistä sorretuista uusia sortajia. Jos näin tapahtuu, kyse ei ole vapautuksesta. (Ks. Barco ja Fuentes 1993.)

Espanjalainen Luis Aranguren (1998) soveltaa edellisen kaltaista antropologista näkemystä sekä kansalaisuuteen että vapaaehtoistyöhön kansalaisuuteen kasvamisen yhteydessä. Hän liittää solidaarisuuden käsitteen kiinteästi molempiin. Aranguren sanoo, että solidaarisuuden kutsumus tarvitsee perustakseen sellaisen käsityksen ihmisestä, jossa ihminen ymmärretään koko ajan sekä persoonallisesti että sosiaalisesti kehittyvänä avoimena toimijana. Pe-

dagogisesti tässä antropologiassa ja samalla solidaarisuuden prosessissa on omat periaatteensa. Iskusanoina nämä periaatteet ovat persoona, yhteisö, toiminta ja siihen liittyvä reflektio eli pohdinta, toivo, rakkaus, prosessi, luovuus, konflikti, pysyvyys ja viimeisenä, mutta ei vähäisimpänä, utopia. Täyden kansalaisuuden syntymiseen tarvitaan solidaarisuuden etiikkaa, joka ei ole pelkkää pinnallista estetiikkaa tai muuta hedonistista näyttävyyttä. Kansalaisuuden koko kehys tulisikin rakentaa solidaarisuuden perustalle, jolloin osallistuminen ja sosiaalinen sitoutuminen ovat kasvun lähtökohdat.

Myös Aranguren painottaa sitä, että persoonaksi kasvun tukeminen on kasvatuksellisen prosessin ydinkysymys. Siihen tarvitaan sellaisen ”uuden” humanismin tai uuden kansalaisuuden etiikan synnyttämistä, jonka keskuksena on juuri persoonan käsite. Ihmisellä, persoonalla, on kyky toteuttaa vapaasti valitsemaansa elämänprojektia, jossa solidaarisuus ei ole vain tyhjä kirjain, vaan se on koko elämää ylläpitävä voima. Persoonan kasvattaminen tarkoittaa nimenomaan persoonan herättämistä, eli ihmistä autetaan lukemaan omaa mennyttä historiaansa ja rakentamaan tämän hetken ja tulevaisuuden historiaa siltä perustalta, jonka solidaarisuus moraalisenä arvona tarjoaa.

Lisäksi kasvatuksessa solidaarisuuteen on oleellista, että jokaista ihmistä autetaan aidosti liittymään siihen yhteisöön, jossa hän elää. Kyse on usein varsin hitaasta, ihmisen omasta arkipäivästä voimansa saavien persoonallisten ja yhteisöllisten suhteiden elvyttämisestä, kehittämisestä ja lujittamisesta. Aitojen yhteisöjen syntyminen on ehkä aikamme suurin haaste, sillä vain niissä voidaan kasvaa aitoon ja vastuulliseen kansalaisuuteen.

Solidaarisuus voidaan saavuttaa vain aidon praksiksen avulla: Erillinen ja yksinäinen pohdinta – reflektio– kääntyy helposti pelkäksi steriiliksi ajatteluksi, kun taas reflektoimaton, analysoimaton, toiminta tuottaa vastuuttomia toimijoita. Siksi aivan erityinen haaste on sen vaikean tasapainon ilmaisemisessa, joka syntyy ajattelun ja toiminnan jännitteessä elämisestä. Arkipäivän todellisuudessa ja sen paremmaksi muuttamisessa tarvitaan aina tiettyä radikaalisuutta ja intensiteettiä, vaikka muutos olisi vain vähäistä. Perustaksi tarvitaan syvää analyysiä siitä todellisuudesta, jota aiotaan muuttaa. Keskeistä on siis toiminnasta saatu kokemus, joka pohdinnan jälkeen osaltaan muuttaa tätä samaa toimintaa. Ai-

to kansalaisuus syntyy juuri uskalluksesta kokea ja kyvystä arvioida kokemuksia.

Meidän on kärsivällisesti ja toivoen opittava elämään siinä vastavuoroisuudessa, dialogissa ja jakamisessa, joka vahvistaa rakkautta ihmisten välillä, sillä rakkaudessa kasvamisessa on monia uhkia. Niistä omistava rakkaus on vaarallinen, koska se välineellistää kaiken saavutettavissa olevan hyvistä aikomuksistaan huolimatta. Toinen vaara on uhrautuva rakkaus, jolloin ikään kuin kadotaan toiseen ihmiseen. Monissa tilanteissa tällainen rakkaus päättyy luovuttamiseen, koska se johtaa tyhjentymiseen - ei jaksa enää. Molemmissa tapauksissa ”rakastava minä” suuntautuu toiseen ihmiseen vain rakkauden vastaanottajana, altruismin kohteena. Siksi on aivan välttämätöntä oppia siinä kahden tasavertaisen ihmisen, subjektin, välisessä vastavuoroisuudessa, dialogissa ja jakamisessa, jota rakkaus synnyttää.

Kasvu solidaarisuuteen ei tapahdu yhtäkkiä, vaan siihen tarvitaan pitkälinen prosessi: Kontaktin solidaarisuuteen tulisi olla jatkuva ja jokapäiväistä. Sen tulisi kasvaa asteittaisen persoonallisen sitoutumisen ja aitojen prosessien, ei tilapäisten projektien, avulla. Kasvamisen tapahtuu pitkällä tähtäimellä ja vaatimattomalla tavalla, ei näyttävien julkisuustapahtumien kautta. Ne ovat vain yhden päivän kukkia. Esimerkiksi organisaatioiden tulisikin kaikessa toiminnassaan olla sitoutuneita tähän solidaarisuuteen kasvamisen prosessiin. Siinä yhteydessä on tärkeää tukea kaikkea solidaarisuuden lisäämiseen liittyvää luovuutta ja mielikuvitusta. Kansalaisuuteen kasvuun välttämättä liittyvän tietoisuuden heräämisen alueella tarvitaan myös sellaista luovuutta, joka ulottuu lainsäädäntöä ja kunnallista päätöksentekoa syvemmälle ja pidemmälle.

Solidaarisuuteen kasvattamista tarvitaan erityisesti siksi, että elämme maailmassa, joka on läpeensä epäoikeudenmukainen ja sosiaalisesti epätasa-arvoinen. Konfliktit on siksi saatava näkyviksi, niiden syyt on paljastettava ja on tuettava niistä kärsiviä ihmisiä. Solidaarisuus eettisenä periaatteena voi syntyä vain siten, että se juurtuu ristiriitaan tavoitteenaan konfliktin ylittäminen sen eettisen voiman avulla, jota solidaarisuus luo.

Kasvatus solidaarisuuteen lähtee tilanteen, yhteiskunnan ja maailman, analyysistä. Nähdään sen tuska ja kärsimys ja havaitaan, että näin ei voi jatkua. Katseen kääntäminen utooppiseen horisonttiin on välttämätöntä, sillä paitsi analyysia maailmasta

ja sen kärsimyksistä tarvitaan näky siitä, millainen olisi parempi maailma, ja miten se voidaan saavuttaa. Ilman utooppista horisonttia ei toiminnan välineitä edes ole mahdollista löytää. Myös tässä lähtökohdat ovat vaatimattomat. Utooppista horisonttia lähestytään pienin askelin.

Kansalaisuuteen tukeminen

Käsitys kulttuurista

Mitä kansalaisuuteen kasvamisella yleensä ymmärretään, riippuu filosofisesta ja ideologisesta perustasta: Kysytään, halutaanko säilyttää vallitsevaa järjestystä, yhteiskuntaa, sellaisena kuin se on, vai halutaanko muuttaa sitä. Halutaanko kasvattaa kilttiä ja kuu-
liaista sopeutujaa vai kriittistä transformaattoria? Kansalaisuuskeskustelun perustaksi ja kysymyksiin vastaamiseksi tarvitaan näkemys sekä kansalaisuuden etiikasta että kansalaisuuden kulttuurista. Kansalaisuus ja kansalaisten yhteisyys voi syntyä vain kulttuuriselta perustalta.

Kansalaisuuden pohdinnoissa ei käsitteitä yhteiskunta, yhteisö, kulttuuri ja kasvatusta ole mahdollista irrottaa toisistaan. Myös yksilöllisen persoonan käsite kuuluu kiinteästi kansalaisuuskeskusteluun, sillä yhteiskunta muodostuu ihmisistä, ainutkertaisista persoonista ja heidän välisistään suhteista. Kyseiset viisi käsitettä muodostavat yhdessä perustan kansalaisuuteen kasvamisen tukemiselle. Se puolestaan tapahtuu sosiaalipedagogisesti esimerkiksi niin sanotun sosiokulttuurisen innostamisen ja vapauttavan kasvatuksen avulla: Kansalaisuuden syntyminen on oleellisesti pedagoginen kysymys.

Käsitys kulttuurista on kansalaisuuskeskustelun tärkeimpiä suunnannäyttäjiä. Se, miten yhteiskunnan ja kulttuurin välinen suhde ymmärretään, on siinä oleellista. Joskus kulttuuri halutaan alistaa yhteiskunnalle ja ajatukselle, että kulttuuri olisi vain yhteiskunnan luomus. Sosiaalipedagogisesti ajatellaan kuitenkin niin, että kulttuuri on toki alisteista yhteiskunnan muutokselle ja kehitykselle ja siten sillä on historiallinen ulottuvuutensa, mutta sil-

lä on myös oma olemassaolonsa. Kulttuuri syntyy yhteiskunnassa, mutta ei jähmety siihen, vaan kulttuuri ja yhteiskunta kulkevat ja kehittyvät yhdessä ainutlaatuisten ja arvokkaiden persoonien yksilöllisten ja yhteisöllisten valintojen kautta. Kulttuuri on hengen tuotetta, inhimillistä luomusta, mutta samalla se on yhteisöllistä tuotetta ja heijastaa oman aikakautensa ideoita. Kulttuurilla on siis vahva yhteiskunnallinen olemuksensa, mutta sillä on myös oma itsenäinen olemassaolonsa.

Kulttuuria on eri aikoina määritelty, ja määritellään edelleen, monin tavoin. Määritelmät voitaneen jakaa karkeasti kolmeen ryhmään (Ander-Egg 1992; Unigarro 1986; Ventosa 1993), jolloin ensimmäisen näkemyksen mukaan kulttuuri on opiskeltua ja nojautuu tietoihin ja taiteelliseen luovuuteen. Se heijastaa sellaista älyllisesti hienostunutta maailmaa, jonka osallisuuteen vain harvat ovat oikeutetut. Tietyn kasvatuksen ja ohjauksen tuloksena ihminen voi kuitenkin saavuttaa tarvittavat tiedot ja siten päästä osalliseksi tähän salattuun maailmaan. Hänestä tulee sivistynyt kulttuuri-ihminen. Toiseksi kulttuurin ymmärretään sosialisaatioprosessin kautta saavutettuna elämisen, tekemisen ja ajattelun tyylinä ja tapana. Kulttuuri on sosiaalista perintöä, johon sopeudutaan osin tiedostamattomasti. Jokaisella kansalla ja yhteisöllä on oma kulttuurinsa, joka heijastaa juuri sen yhteisön elämäntavan kokonaisuutta.

Kolmannen käsityksen mukaan kulttuuri ilmenee sekä persoonallisena että yhteisöllisenä ”kohtalon” luomisena. Kulttuuri on ihmisen persoonallisen elämän kokonaisuus, ei mikään erillinen tietämisen sektori. Se on ihmisen laadullista muuttumista. Vaikka kulttuuri on samalla aina tietyn ryhmän ja aikakauden luomaa, partikulaarista, se kantaa mukanaan myös universaalisuuden ajatuksen. Universaalisuus tarkoittaa tällöin avautumista keskusteluun ja molemminpuoliseen kasvuun.

Myös tämä kolmas näkemys kulttuurista ilmentää tietyn yhteisön sisällä elävien ihmisten elämäntapaa. Sellaisena määritelmä on kuitenkin epätäydellinen, sillä silloin katsottaisiin vain taakse, ei eteenpäin, ja sopeutuminen perittyyn kulttuuriin olisi tärkeintä. Ollakseen täydellinen määritelmä sisältää historiallisen prosessin, johon osallistujana ihminen ei ole vain kulttuurinsa tuote vaan myös sen luoja, ja kulttuurilla on aina edessään tulevaisuuden projekti. Kulttuurin oleellinen elementti on silloin inhimillinen akti-

viteetti: osallistuminen ja jokaisen ihmisen, persoonan, tietoiseen valintaan perustuva toiminta. Samalla kulttuurin erityinen tehtävä on heijastaa tavoitteita siitä, millainen tulevaisuuden tulisi olla. Se merkitsee sellaista luomisen prosessia, jossa aloitteet tulevat ihmisiltä, kansalta, itseltään. Ihmiset ottavat vastuun omasta elämästään, ja ”sivistynyt ihminen” tarkoittaa ihmistä, kansalaista, jolla on kyky elää luovasti omaa humaania olemassaoloaan nyt ja tulevaisuudessa.

Edellisen määritelmän mukaan kulttuuri on ihmisen ”kaiken tekemisen” kriittistä ja luovaa yhteisyyttä. Se on inhimillisen käytäytymisen rakenne, joka ilmenee – kuten jo sanoin – sekä persoonallisena että yhteisöllisenä ”kohtalon luomisena”. Kulttuuri ei ole teknologiaa, vaan rakentuu oleellisesti symboleista, arvoista ja koko siitä herkkyydestä, joka määrittää ihmisenä olemisen tapaa. Kulttuuri on praksista, se on aitoa ajattelua, reflektiota, ja siihen perustuvaa toimintaa, joka ei ole mitattavissa määrällisesti. Kulttuuri ei silloin ole mitään specialistien, taiteilijoiden ja muiden intellektuellien, omaisuutta, vaan se on jokaiselle ihmiselle kuuluvaa tietoa valintaa hänen luodessaan arkipäiväänsä. Siksi kaikilla kulttuurisilla toimijoilla on selkeä kutsumus osallistumiseen aina toiminnan suunnittelusta sen arviointiin saakka – ulkoapäin ei kulttuurista toimintaa edes ole mahdollista määritellä. (Ks. myös Bernal Guerrero 1994, 41–43.)

Käsitys kulttuurista johdattelee vastaamaan luvun alussa esittämäni tärkeän kysymykseen: halutaanko kasvattaa kiltti, kuuliainen ”annettuun” järjestykseen sopeutuja vai rohkea, uuteen kurtkottava transformaattorikansalainen. Juuriltaan vanhan poliittisen kasvatuksen ensisijaisena tarkoituksena oli ja on kasvattaa hyviä, perustuslain pohjalta poliittisesti osallistuvia valtion kansalaisia. Juridisessa kansalaisuudessa lain avulla puolestaan määritellään lähinnä kansalaisen jokapäiväiseen elämään liittyviä oikeuksia ja velvollisuuksia. Sosiaalipedagogisen näkemyksen mukaan poliittinen ja juridinen kansalaisuus ovat kuitenkin vain osa kokonaiskansalaisuutta, eli kansalaisuus tässä perinteisessä mielessä on vain yksi persoonan ulottuvuus. Aito kansalaisuus tarkoittaa edellä esitetyn kolmannen kulttuurikäsitteen perustalta ihmistä, persoonaa, etsimässä ja toteuttamassa elämänkutsumustaan yhteisössään, yhdessä toisten kanssa. Persoonan kokonaisuus, joka merkitsee sa-

malla aitoa ja täyttä kansalaisuutta, on silloin perinteisesti käsitetyt poliittis-juridisen kansalaisuuden yläpuolella.

Sosiaalipedagoginen kulttuuri- ja kansalaisuuskeskustelu tukeutuvat ajatukseen, että kaiken sosiaalisen työn perusta ja tehtävä on laadullinen. Perusta on ihmisten välisessä kohtaamisessa, dialogissa, palvelussa ja solidaarisuudessa. Käsitys ihmisestä on optimistinen. Uskotaan persoonaan eli siihen, että jokainen ihminen kykenee dialogiin ja päätöksentekoon – riippumatta rodusta, väristä, uskonnosta, älykkyydestä, iästä, sukupuolesta tai varallisuudesta. Sen lisäksi uskotaan ryhmään, yhteisöön. Ajatellaan, että vain dialogisen yhteisöllisen suhteen kautta ihmisten on mahdollista rikastua ja kasvaa ja vain ihmisten oman osallistumisen avulla, heidän itsemääräämisoikeuttaan kunnioittaen, voi yksilöiden ja yhteisöjen elämänlaatu parantua, heidän kulttuurinsa kehittyä.

Aitoon kansalaisuuteen kasvaminen on oleellisesti kasvamista elämään yhdessä. Samalla se on kasvamista sekä sisäiseen että ulkoiseen rauhaan. Ilman persoonien sisäistä rauhaa ei maailmanrauhan tavoittaminenkaan ole mahdollista. Juuri siksi kansalaisuuden syntyminen vaatii uuden ”kansalaisuuden kulttuurin” syntymistä. Se lähtee sellaisista moraalisisistä säännöistä, joiden perusta on inhimillisessä arvokkuudessa, molemminpuolisessa kunnioituksessa, kärsivällisyydessä, yhteistyössä ja kaikinpuolisessa rehellisyydessä. Espanjalaisen professorin Alejandro Mayordomon (1998, 126–127, 141) mukaan kansalaisuuden pedagogisessa rakentamisessa onkin kolme perusarvoa, vapaus, autonomia ja solidaarisuus, joita kaikkia tarvitaan todellisen demokratian syntymiselle välttämättömän ”kansalaisuuden etiikan” luomisessa. Vain siihen liittyvän kasvatustyön avulla on hänen mielestään mahdollista pelastaa jäänteet siitä, mitä voidaan kutsua aidossa mielessä yhteisön ideaksi. Toisin sanoen kansalaisuuden etiikka tarvitsee perustakseen edellisessä luvussa määritellyn ymmärryksen persoonasta ja hänen paikastaan maailmassa.

Tästä seuraa myös se, että meidän tulisi tavoitella sellaista persoonallista ja yhteisöllistä kumousta, giddensiläisittäin demokratian demokratisoimista, jonka tuloksena on, että jokaisella ihmisellä on oikeus ja mahdollisuus toteuttaa persoonallista elämäntutustumustaan, luoda kulttuuria. Kasvatustoiminnan perustaksi tarvitaan laadultaan yhteisöllisiä minä–sinä-vuorovaikutussuhteita, aidon yhteisön rakentumista. Nämä aidot yhteisölliset suh-

teet voidaan ymmärtää myös poliittisiksi suhteiksi, koska sitoutuminen toimintaan ja toiminnan merkitykselliseksi kokeminen liittyvät niihin kiinteästi. Toiminta tapahtuu yhdessä toisten ihmisten kanssa, ihmisten, jotka jakavat yhteisen tietoisuuden, yhteiset unelmat ja tavoitteet paremmasta arkipäivästä. Ymmärrettään, että ihmiset eivät ole vain tietyn historiallisen ja kulttuurisen ajanjakson ja tilanteen kantajia vaan myös rakentajia, uusien muotojen luoja. He ikään kuin transsendoivat, ylittävät, yksilöllisyytensä rajat yhteisessä toiminnassa oman sosiaalisen todellisuutensa uudelleen luomiseksi.

Edellä kuvatun kaltaiseen kansalaisuuden tukemiseen on olemassa hyviä sosiaalipedagogisia välineitä. Niitä ovat muun muassa luvun alussa mainitut ”sosiokulttuurinen innostaminen” (*animation socioculturelle*) ja brasilialaisen kasvatustieteilijän Paulo Freiren (1921–1997) ajatuksista syntynyt vapautuksen pedagogiikka (*educación liberadora*). Molemmat ovat kasvatuksellista toimintaa yksilön – persoonan – ja yhteisön tukemiseksi ja yhteiskunnan parantamiseksi. Molempien ajattelu- ja toimintamuotojen perustana ja lähtökohtana on edellä esitetty kolmas käsitys kulttuurista.

Sosiokulttuurinen innostaminen

Edellisessä luvussa kuvattu näkemys kulttuurista on varsin idealistinen. Tämän päivän ”kulttuuri” näyttäytyy usein aivan toisin. Kulttuuria ovat televisio-ohjelmat väkivaltaviihteeseen, videopelit, huvipuistot, matkat, joilla ei opita mitään, museot, joihin pistäydytään ja teatterit ja oopperat, joissa käydään, kun sattuu olemaan festivaali tai on mukava näyttäytyä. Ihmisten vapaa-aika on synnyttänyt uudet markkinat, joita niitäkin pyörittää raha. Ensimmäinen askel edellisessä luvussa kuvatun kulttuurin syntymisen suuntaan olisikin asettua perusteellisesti pohtimaan kulttuurilaitoksia ja niiden tehtävää. Niillä on hallussaan paljon hyvää: kirjoja, teatteria, konsertteja, matkoja, elokuvia ja niin edelleen, mutta mikä on niiden sisältö? Yhä lisääntyvä vapaa-aika antaa meille periaatteessa hyvän mahdollisuuden syventää elämämme laatua, löytää esimerkiksi ”uudelleen” klassinen kirjallisuus ja musiikki. Kuitenkaan vapaa-aikamme ei ole todellista vapaata aikaa, vaan olemme vain viihteen passiivisia kuluttajia, emme elä-

mämme ja kulttuurimme ”tuottajia”. (Ks. myös Barco ja Fuentes 1993; Puig 1997, 305–321.)

Kulttuuri on kansalaisten oma asia, joten se ei voi olla virkamiesten määriteltävissä. Kaupunki ja kylä ovat niiden asukkaiden, ja siksi heidän vapaa- ja omaehtoinen järjestäytymisensä on paras lähtökohta aidon kulttuurin ja kansalaisuuden syntymiseksi. Suomalainen yhteiskunta on aikaisemmin ollut juuri tässä mielessä kansalaisten oma yhteiskunta. Nuorisoseuraliike, nais- ja työväenliikkeet, osuustoimintaliike, vapaapalokunta, raittiusliike, urheiluseurat, setlementtiliike ja muut olivat kansalaisten omaehtoisia järjestäytymistä kansalaisuuden tukemiseksi ja yhteisöllisyyden edistämiseksi. Koulu oli kylän keskus usein myös iltaisin, ja opettaja oli aidosti todellinen innostava ”kansankynttilä”. Nyt tätä yhteisyyttä ollaan etsimässä uudella tavalla vanhoja liikkeitä elvyttämällä. Siitä myöhemmin lisää.

Elämme demokratiassa ja periaatteessa meillä pitäisi olla hyvät mahdollisuudet itse luoda kulttuuriamme. Kuitenkin osallistuminen sosiaaliseen ja poliittiseen elämään näyttää kuihtuvan joka tasolla. Vaaleihin osallistumattomuus alkaa etenkin nuorten kohdalla olla hälyttävää. Ihmiset eivät luota poliitikkoihin ja tuntevat usein, että päätökset tehdään jossakin muualla ja heitä koskettamatta. He jäävät poliittisesti marginaalisiksi. Silti meillä on periaatteelliset mahdollisuudet herätä, koota voimamme ja lähteä toimimaan. Siihen tarvitaan heräämistä kriittiseen tietoisuuteen ja siksi erityisesti kasvatuksen apua.

Kulttuurin määrittelyn ja siihen liittyvän kansalaisuuden ymmärtämisen problematiikka on länsimaiden iso yhteinen ongelma. Maailmansodat ja niiden masentava jälkitilanne toivat siihen aikoinaan oman panoksensa. Tarvittiin apua kulttuurin elvyttämiseen. *Animation socioculturelle* (sosiokulttuurinen innostaminen) syntyi Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen rakentamaan yhteiskuntaa uudelleen demokraattiseksi vapauden, veljeyden ja tasa-arvon yhteiskunnaksi. Varsinaisena sosiaalisen kasvatuksen ammattina sosiokulttuurinen innostaminen syntyi 60-luvulla vapaaehtoisuuden pohjalta. Myös Unesco otti tuolloin käsitteen omakseen, ja sen jälkeen toiminta on viime vuosikymmeninä levinnyt voimakkaasti varsinkin ranskaa, espanjaa, portugalia ja italiaa puhuvissa maissa niin Euroopassa, Kanadassa, Afrikassa kuin Latinalaisessa Amerikassa. Leviäminen jatkuu myös muille kielialueille. Innos-

tamisen peruskirjoja on käännetty saksaksi (Gillet 1998), vaikka saksalainen innostamispuhe onkin vielä paljolti yleisen sosiaalipedagogisen diskurssin sisällä. Myös englanniksi keskustelua on jo *animation* otsikon alla, vaikka pääosin liikutaan *Community Development*, *Popular Education* ja *Radical Adult Education* otsikoiden piirissä sekä *empowerment*-analyysien kentällä. Suomessa ”sosiokulttuurinen innostaminen” – niin kuin *animation socioculturelle* on käännetty – on vielä uusi asia, mutta se on levinnyt jo varsin laajalle. Se johtuu suurelta osin juuri siitä, että toimintana innostaminen ei ole meillä uutta. Kun ensimmäinen oppikirja (Kurki 2000) aiheesta ilmestyi muutamia vuosia sitten, innostaminen löydettiin hyväksi välineeksi jäsentää olemassa olevaa toiminnan kenttää monella suunnalla.

Olen jo aikaisemmin määritellyt innostamista monissa yhteyksissä (viimeksi Kurki 2005, 335–357), joten monille lukijoista asia lienee jo enemmän tai vähemmän tuttu. Silti kertaus ei liene pahasta: Etymologisesti innostaminen (*anima/animus* lat.) on elämän ja hengen antamista, toimintaan motivoitumista, suhteeseen asetumista ja yhteisön ja yhteiskunnan puolesta toimimista. Tarkemmin määriteltynä se on sellainen arkipäivän sosiaalisen toiminnan, tiedostamisen ja laadullisen muutoksen (transformaation) väline, jonka tavoitteena on luoda solidaarisuuden arvot tiedostava yhteiskunta. Erityinen huomio kiinnitetään ihmisen, persoonan, kokonaiskehitykseen. Innostaminen on siten pedagoginen liike, jonka tavoite on saada ihmiset osallistumaan oman elämänsä ja yhteisöjensä elämän aktiiviseen ja tiedostavaan rakentamiseen.

Sosiokulttuurinen innostaminen suuntaa persoonalliseen ja yhteisölliseen kumoukseen, demokratian demokratisoimiseen. Sen käytäntö (praksis) sisältää sekä jatkuvan vuoropuhelun teorian ja toiminnan välillä että ”luomisen ulottuvuuden”, joka perustuu tietoon paremmasta. Tällöin nähdään, että ihmiset ovat autonomisia eli vapaita ja kykeneviä ottamaan itse vastuun toimistaan. Samalla pidetään kirkkaana mielessä se, että toiminnan luonne on aina avoin ja vapaaehtoinen. Kunnioidetaan jokaisen osallistujan kulttuurista autonomiaa ja hyväksytään kulttuurinen moniarvoisuus, niin ideologinen, uskonnollinen kuin poliittinenkin. Siten innostaminen auttaa ihmisiä myös heidän kulttuurisen identiteettinsä vahvistamisessa ja paljastaa ja poistaa kulttuurisen tukahduttamisen mekanismeja.

Innostaminen on elämää yhteisössä, lähiössä, kylässä, kaupungissa ja maailmassa. Ihmisen arkipäivä on toiminnan lähtökohta. Mennään sinne, missä ihmiset ovat ja elävät, kaduille, toreille ja puistoihin, ei jäädä toimistojen ja kulttuurilaitosten kätköihin. Innostaminen suuntautuu kohti jokaisen ihmisen sekä persoonallista että sosiaalista, yhteisöllistä, heräämistä, kohti hänen tietoisuutensa heräämistä. Silloin innostaminen on ensisijaisesti osallistumista, sillä vain osallistuessaan ihmiset voivat rakentaa arkipäiväänsä, ja innostamisessa ihminen itse onkin viranomaisten sijasta keskeinen toimija omien tarpeidensa määrittelyssä, todellisuutensa tutkimisessa ja analyysissä, toiminnan suunnittelussa, huomisen utopian luomisessa ja toiminnan jatkuvassa arvioinnissa. Hän sitoutuu toimintaan oman arkipäivänsä muuttamiseksi laadultaan paremmaksi, solidaarisemmaksi ja välittävämmäksi kuin se nyt on.

Ammatillinen työntekijä, innostaja, on lähinnä tuki, koordinoija, motivoija ja herkistäjä. Hänen tehtävänsä on kuitenkin tärkeä, sillä aitoa osallistumista ei synny ilman herkistymistä ja motivoitumista. Tällöin herkistäminen tarkoittaa puuduttavaa arkipäiväänsä elävien ihmisten herättelemistä, heidän tietoisuutensa koskettamista. Herätellään tiettyjä intressejä, eli saadaan ihmisten huomio kiinnittymään johonkin sellaiseen toimintaan, jonka he kokevat subjektiivisesti, oman elämänsä kannalta, arvokkaaksi ja merkitykselliseksi. Heissä herää tarve saada lisää informaatiota elämästään, suhteestaan historiaansa ja ympäristöönsä. Varsinaisen toimintaan motivoitumisen perustana ovat sitten ihmisten omat kulttuuriset vaateet ja tarpeet: mitä he itse tahtovat.

Oleellista innostamisessa on, että työntekijöiden ja niiden ihmisten, joiden parissa he työtään tekevät, väliset suhteet ovat aitoja ”pedagogisia suhteita”. Suhde perustuu autenttiseen, tasavertaiseen minä–sinä–dialogiin, jossa jokaisen ihmisen persoonallista arvokkuutta ja autonomiaa kunnioitetaan. Myös tämän dialogin avulla ihminen etsii omaa elämäntutsumustaan ja tekee itse siihen liittyvät valintansa. Työntekijä on valmis väistymään silloin, kun ihmisten omat voimavarat ovat lähteneet liikkeelle.

Innostaminen perustuu aina toimintatutkimukselliseen otteeseen. Lähdetään liikkeelle ihmisen arkipäivän, hänen todellisuutensa, kriittisestä analysoinnista (*sosioanalyttinen vaihe*): Todellisuus pitää tuntea ennen kuin sitä voi muuttaa. Analyysi tulee tehdä perusteellisesti, ja apuna voidaan käyttää kokonaista kirjoa eri-

laisia menetelmiä. Seuraavana vaiheena tulkitaan ja ymmärretään analyysin tuloksena avautuvaa todellisuutta (*bermeneuttinen vaihe*). Kysytään ja vastataan, miksi todellisuutemme on tämä kuin se nyt on. Sen jälkeen katsotaan tulevaisuuteen, utooppiseen horisonttiin, eli nähdään konkreettisen kuvan tavoin, minkälaisia kulloinenkin sosiaalinen ympäristö ja todellisuus voisivat parhaimmillaan olla, millaiseksi arkipäivämme voisi kehittyä. Vallitsevan todellisuuden analyysin ja siihen juurtuvan huomisen utopian luomisen jälkeen etsitään kaikkien toimintaan osallistuvien kanssa yhdessä ne välineet, jotka auttavat arkipäivän toiminnan muuttumisessa askel askeleelta kyseisen utopian näyttämään suuntaan, kohti parempaa tulevaisuutta (*käytännöllinen vaihe*). Tähdätään siis muutokseen ja lähdetään niistä ongelmista, joita ihmiset itse elämässään kokevat ja tuntevat. Tutkimukseen ja toimintaan osallisen ryhmän jäsenet ovat aktiivisina toimijoina mukana ongelman määrittelystä tavoitteiden asettamiseen, tutkimuksen ja toiminnan vaiheiden suunnitteluun ja tulosten arviointiin saakka. (Duque 1989.)

Toisin sanoen sosiokulttuurisen innostamisen perustaksi meidän on nähtävä, arvioitava näkemämme ja toimittava muutoksen aikaan saamiseksi. Innostaminen ei ole suoraviivaista eteenpäin menoa, vaan se muodostaa spiraalin, sillä jokainen uusi kokemus ja sen arviointi tuo mukanaan sekä tarkennuksia toimintaan että uudenlaista toimintaa. (Ks. innostamisen metodologiasta ja metodeista Kurki 2000, 98–118.)

Innostamisen rakenteissa on aina mukana kolme ulottuvuutta: *pedagoginen, sosiaalinen ja kulttuurinen*. Tämä kolmitahoisuus muodostaa myös kansalaisuuteen tukemisen perustaksi sopivan integroituneen kokonaisuuden, jonka avulla pyritään sekä ihmisten yhteisölliseen sitoutumiseen että heidän persoonallisten arvojensa kehittymiseen. Näistä ulottuvuuksista kulttuurisen toiminnan tavoitteena on erityisesti ihmisen luovuuden ja yleensä monipuolisen ilmaisun kehittyminen. Tällöin toiminnassa korostuvat taiteet eri muotoineen. Sosiaalinen ulottuvuus puolestaan keskittyy ryhmään ja yhteisöön. Avainasemassa ovat toisaalta ihmisten oma osallistuminen ja sen avulla integroituminen yhteisöön ja yhteiskuntaan ja toisaalta pyrkimys niiden transformaatioon, laadulliseen muutokseen. Kasvatuksellisen ulottuvuuden ydin on persoona. Kasvatuksellisen toiminnan avulla tavoitellaan ihmisen persoonallista kehittymistä, asenteiden muutosta, kriittisen ajattelun kehittymistä,

oman vastuun tiedostamista, herkistymistä ja motivaation heräämistä. (Ks. Ventosa 1993, 18, 184–185; Gillet 1995.)

Innostaminen on siis oleellisesti osallistumista, eivätkä varsinaiset menetelmät ole siinä ensisijaisen tärkeitä. Sinänsä innostaminen itsessään on aate, metodologia ja menetelmä, eikä sillä ole omia ”korvamerkittyjä” metodeja, vaan innostaa voidaan monella tavalla, ja menetelmät haetaan eri tieteiden piiristä. Oleellista kuitenkin on, että innostamisen toiminta perustuu aina osallistavaan pedagogiikkaan. Sopivia ovat kaikki sellaiset keinot, joiden avulla ihmiset saadaan vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Metodien ja todellisuuden tulee myös vastata toisiaan niin, että lähdetään liikkeelle siltä tietoisuuden tasolta, jolla ihmiset kulloinkin ovat ja asetetaan sellaiseen dialogiin, joka kohtaa ihmisen ja hänen tarinansa. Sellaisilla hienoilla menetelmillä, jotka eivät kosketa ihmistä ja hänen arkipäiväänsä, ei saavuteta mitään pysyvää.

Innostamista ei myöskään ole mahdollista ”mallittaa” ja siirtää sellaisenaan projektista toiseen, sillä jokainen yhteisö on ainutlaatuinen ja tarvitsee omat, juuri sen yhteisön analyysistä ja tulokinnasta lähtevät toiminnan sovelluksensa. Toimintaa voi sitten olla monenlaista, eli innostaa voidaan metodisesti monella tavalla. Tärkeimmät toimintamuodot ovat edellä mainittujen pedagogisen, kulttuurisen ja sosiaalisen ulottuvuuden mukaisesti erilaiset kasvatukselliset, kulttuuriset ja taiteellisen ilmaisun aktiviteetit sekä sosiaalinen ja vapaa-ajan virkistysellinen toiminta. Kasvatuksellisina toimintatapoina ovat erilaiset seminaarit ja kurssit, väittelyt, työpajat ja kulttuuripiirit. Kulttuurisia aktiviteetteja ovat muun muassa kulttuuriperintöä siirtävät konsertit, kirjallisuuspiirit, museokäynnit ja erilaiset taidetapahtumat. Erityisen tärkeitä ovat kuitenkin ei-ammattilliset taiteellisen ilmaisun aktiviteetit kuten yhteisötaide, harrastajateatteri, tanssi, musiikki, käsityötaide, kieli, kirjoittaminen, kansanjournalismi ja niin edelleen. Vapaa-ajan virkistyselliset aktiviteetit voivat puolestaan suuntautua liikuntaan, seikkailuun, luontoon, meditaatioon, leikkeihin ja peleihin. Sosiaaliset aktiviteetit taas tuovat ihmisiä yhteen. Perusajatuksena on, että ihmisten yhdistyminen eri tavoin on myös demokratian perusehtoja.

Yhteisöjen kehittämistyö kaupunkien lähiöissä ja maaseudun kylissä lienee tällä hetkellä sosiokulttuurisen innostamisen laajin yhtenäinen sovellusalue Suomessa (Kurki 2004a; ks. muita esi-

merkkejä internetistä: google, hakusana sosiokulttuurinen innostaminen). Kyseisellä työllä on toki pitkä perinne, mutta innostaminen eroaa oleellisissa kohdin perinteisimmästä yhteisötyöstä. Aiemmin ihmisillä itsellään saattoi erityisesti työn suunnitteluvaiheessa olla varsin passiivinen rooli, eikä heidän yksilöllinen persoonansa ollut tärkeä. Innostamisessa on sitä vastoin oleellista, että myös yhteisötyössä pyritään dialogisesti kohtaamaan yksittäisen ihmisen, persoonan, kokemus. Työssä tuetaan tasavahvasti, rinnakkain sekä yksilön persoonan vahvistamista että yhteisön kehittämistä dialogin ja osallistumisen avulla: kohdataan kasvoista kasvoihin. Ihmiset itse ovat yhteisötyön ensisijaisia määrittäjiä ja tekijöitä suunnittelusta aina työn arviointiin saakka. Yhteisötyö on aina samalla aitoon kansalaisuuteen kasvamisen tukemista. Perinteisistä suomalaisista vapaan sivistystyön yhteisöllisistä liikkeistä esimerkiksi nuorisoseuraliike onkin tarttunut voimakkaasti innostamiseen lähtiessään elähdyttämään liikettään entistä paremmin uuteen yhteiskuntaan sopivaksi ja sen kansalaisuuteen kasvua tukevaksi liikkeeksi (ks. Opintokeskus kansalaisfoorumi 2003).

Yksi esimerkki kansalaisuuteen tukevasta innostumisesta ja innostamisesta on SLU:n (Suomen Liikunta ja Urheilu) Hyvä Seura -hanke, jonka avulla pyritään innostamaan ja palkitsevaan toiminta- ja johtamiskulttuuriin, jolloin yhteisöllisyys ja ihmisten välinen vuorovaikutus ovat liikunnan ja urheilun ohella tärkeä osa toimintaa. Innostuminen on ollut urheiluseuroissa aina tärkeää, mutta nyt sitä halutaan syventää etsimällä yhteisiä käsitteitä ja merkitäisiä myös sosiokulttuurisen innostamisen avulla.

Innostaminen on löytänyt tiensä Suomessa myös yhteisölliseen taidekasvatukseen sekä erilaisissa projekteissa että taiteen koulutusohjelmissa. Taidekasvatus rakentaa osaltaan hyvin kansalaisuuden etiikkaa. Sen avulla kyetään entistä paremmin herkistymään ja tulkitsemaan ympärillä olevaa maailmaa ja sen sosiaalisia tarpeita, herkistytään tietoisuuteen köyhyydestä ja epäoikeudenmukaisuudesta, tyranniasta ja sodista, mutta myös kauneudesta ja rauhasta. Taide opettaa ihmisiä omalta osaltaan kohtaamaan sekä itsensä että toisensa, se opettaa hiljentymään ja asettumaan dialogiin. (Kurki 2004b.)

Kuten jo edelliset innostamisen karkeat esimerkit osoittavat, sosiokulttuurista innostamista ei ole laajuudessaan ja monipuolisuudessaan mahdollista määritellä lyhyesti ja kattavasti. Kaikkien

sihen liittyvien toimintojen tavoite on kuitenkin edistää ihmisten liittymistä yhteen, yhteisöllistä dialogia ja oppimista tekemällä ja kokemalla. Innostaminen on aina myös suunniteltua ja päämäärätietoista toimintaa, ei koskaan pelkkää puuhastelua. Se koostuu seuraavista elementeistä, jotka painottuvat eri tavoin erilaisissa innostamisen projekteissa ja prosesseissa (ks. tarkemmin Kurki 2000, 24–28; 2005; Merino 1997, 41–53):

1. Innostamisella pyritään sosiaalisen liikkeen aikaansaamiseen ja sosiaalisen muutoksen luomiseen ja vahvistamiseen.
2. Innostaminen on sellaista kasvatusta, joka juurtuu aktiiviseen ja osallistavaan pedagogiikkaan sekä siitä nousevaan metodologiaan.
3. Innostamisen avulla murretaan elitistinen näkemys kulttuurista harvojen yksinoikeutena. Samalla tunnustetaan jokaisen ihmisen kyvyt toimia oman elämänlaatunsa luojana ja aktiivisena osallistujana yhteisönsä kehitykseen. Tällainen ”kulttuurinen demokratia” on välttämätön perusta myös poliittiselle ja taloudelliselle demokratialle ja kansalaisuuden kasvamiselle.
4. Innostaminen luo ja vahvistaa sekä itsenäisten sosiaalisten ryhmien että toimivien ryhmäprosessien syntymistä.
5. Innostaminen koostuu sellaisista sosiaalisista käytännöistä, jotka saavat aikaan aloitteellisuutta, osallistumista sekä toiminnan ja sen merkityksen pohdinnan vuorovaikutusta.
6. Innostamisessa on kaksi pilaria. Toinen on pohdittu aatteellisuus- ja filosofinen kehys ja toisena pilarina ovat tästä kehyksestä nousevat menetelmät ja tekniikat. Toisin sanoen kaikki menetelmät eivät sovi innostamiseen.
7. Innostamiseksi ei voida sanoa mitä tahansa toimintaa, joka sisältää osallistuvaa sosiaalista aktiviteettia ja ryhmien muodostamista. Se perustuu aina suunniteltuun ja päämäärätietoiseen toimintaan, jolloin toimintojen suunnittelu, toteutus ja arviointi keskittyvät persoonan ja yhteisön käsitteiden ympärille. Pohditaan, mitä ihminen yhteisössään, alueellaan ja yhteiskunnassaan on.
8. Innostaminen on yksilöiden ja ryhmien välisen kommunikation järjestelmä.

Jos sosiokulttuurinen innostaminen pitäisi korvata jollakin muulla sanalla, niin sana olisi osallistuminen. Kyse on ihmisten omasta vapaaehtoisesta osallistumisesta kaikkiin toiminnan vaiheisiin, ja sen keskiössä on jokaisen ihmisen kokemuksen kohtaaminen ja samalla yhteisöllinen liikkeelle lähteminen. Liikkeelle lähdetään sieltä missä ihmiset ovat, heidän omasta arkipäivästään ja heidän omalta tietoisuuden tasoltaan.

Kasvu vapauteen

Sosiokulttuurisen innostamisen metodologia antaa hyvät eväät kansalaisuuteen kasvun tukemiselle. Persoonan kokemuksen tavoittamiseen ja hänen kriittisen tietoisuutensa heräämisen tukemiseen tarvitaan silti myös muita järeitä välineitä. Aikaisemmin mainitsemani Paulo Freiren vapautuksen kasvatustiede (*educación liberadora*) syventää hyvin innostamisen ideaa. Molempien sekä taustafilosofia että metodologia ovat samat: Tutkitaan todellisuutta, analysoidaan sitä, nähdään kuva paremmasta tulevaisuudesta, tartutaan siihen kiinni ja etsitään välineet tielle sen saavuttamiseksi. Freire puhuu utopian luomisen yhteydessä suorastaan neitsytmariamaisesta ilmestyksestä. Kuten innostamista, myös Freiren näkemystä on tosin vaikea esittää synteesinä tai selvänä toiminnan mallina, sillä sekin on luonteeltaan lähinnä vahva ja kokonaisvaltainen tapa tarkastella maailmaa. (Freire 2005; 1972; 1975; 1976; 1982; 1990; 1993; 1994; 1997; Barco ja Fuentes 1993; Unigarro 1986.)

Sosiokulttuurisen innostamisen tavoin Freiren problematisoiva metodi lähtee aina sieltä, missä ihmiset ovat eli ihmisten jokapäiväisistä ongelmista, ja laajenee niistä yhä laajemmille tasoille. Lopullisena tavoitteena on, että ihmiset heräävät tietoisuuteen tilanteestaan ja ryhtyvät toimimaan sen parantamiseksi. Tietäminen ei silloin ole vain teoreettisesti neutraaliksi ymmärretyn maailman puolueetonta tarkastelua. Sitä vastoin ymmärretään, että maailma on tukahduttava, ja se on aina jotakuta varten, palvelee joidenkin etuja. Siksi tukahdutettujen ihmisten täytyy itse saada sanoa sanansa etsiessään inhimillistä vapautustaan. Myöskään pedagogiikka ei ole – sen ei pitäisi olla – ihmisiä varten ulkoapäin rakennettu järjestelmä, vaan se nousee ihmisistä itsestään. Tukah-

dutettu, syrjäytynyt ihminen löytää itse omat olosuhteensa ja kulkistaa ne oman historiallisen kohtalonsa subjektina, ajattelevana ja toimivana persoonana. (Collins 1977; Unigarro 1986; Hannula 2000; Kurki 2002.)

Freire lähtee siitä, että neutraalia kasvatusta ei ole olemassa, vaan jokaista kasvatuksellista tekoa pohjustaa filosofinen ja ideologinen tapa tarkastella maailmaa ja yhteiskuntaa. Yhteiskunnan Freire ymmärtää koostuvan kahdesta ryhmästä, niistä, jotka tekevät päätöksiä, ”omistavat” kulttuurin, informaation, vallan ja rahan ja niistä, jotka hyväksyvät nämä päätökset ja osallistuvat tai luulevat osallistuvansa eriasteisesti yhteiskunnalliseen elämään. Tavoitteena tulisi kuitenkin olla toisenlaisen yhteiskunnan syntyminen. Se olisi yhteiskunta, jossa kaikki osallistuvat päätöksentekoon erilaisista näkökulmistaan käsin. Yhteiskunta olisi myös hyvällä tavalla epätäydellinen siten, että kukaan siinä toimiva ei ajattelisi olevansa itsessään täydellinen. Yhteiskunnassa ei myöskään alistuttaisi tekniikan ja koneellistumisen orjuuteen. Se olisi yhteiskunta, jossa ihmiset voivat rakentaa syviä inhimillisiä suhteita, jossa jokainen saa sanoa sanansa, jossa ihmisen velvollisuus ei ole vaieta vaan on osallistua ja esittää mielipiteensä. Tällaisen yhteiskunnan rakentamisessa korostuu myös se, että mikään kulttuuri ei ole parempi kuin toinen, ja siksi tarvitaan kulttuurien välistä dialogia yhteisen ja uuden löytämiseksi.

Freire ymmärtää ihmisen epätäydellisenä, kriittisenä ja äärettömyydelle avoimena olentona, jolla on kyky asettua suhteisiin toisten ihmisten kanssa. Hänellä on syvä solidaarinen suhde sitä maailmaa ja sen historiaa kohtaan, jossa hän elää. Kuitenkin ihminen voi olla suhteessa maailmaansa ja rakentaa suhdettaan edelleen vain sen tietoisuuden asteen perustalta, jolla hän on. Siksi tietoisuuden asteiden ymmärtäminen on myös kansalaisuuteen kasvun tukemisen perusta.

Freireläisiä tietoisuuden asteita kuvataan usein kolmena eli puhutaan semi-intransitiivisesta, naiivista transitiivisesta ja kolmantena transitiivisesta, kriittisestä tietoisuudesta. Tässä käyte-tään kuitenkin harvemmin nähtyä neliportaista jakoa (Barco ja Fuentes 1993, 201–202 ; ks. myös Kurki 2000, 60; Hannula 2000) seuraavasti:

Ensimmäinen tietoisuuden taso on niin sanottu maaginen taso, jolloin ihmisen asenne todellisuuteen on maaginen, eräällä ta-

valla taianomainen, ja hänen elämäänsä ohjelmoidaan ulkoa käsin. Todellisuus hyväksytään ylhäältäpäin annettuna ja siihen alistutaan. Ihmisen havaintokyky on rajoittunut, eikä hän pysty arvioimaan asioita. Siksi oman itsen tai oman yhteisön ulkopuolella olevia ongelmia ei kyetä tiedostamaan, vaan mielenkiinto keskittyy lähes eläimellisesti vain henkiinjäämiseen. Todellisuus on ihmiselle ääretön, se murskaa hänet, eikä hän pääse siitä pois. Ihminen tuntee itsensä huonoksi, toimii passiivisesti ja hyväksyy asiat ymmärtämättä niitä. Elämä ikään kuin kaadetaan häneen, eikä hänellä ole itsellään siinä osaa eikä arpaa. Tämä tietoisuus on perusteiltaan sellaisessa primitiivisessä ja eristyneessä yhteisössä elävän ihmisen tietoisuutta, jossa ei ole inhimillistä vapautta.

Kun ihmiset laajentavat havaintoaan, vastaavat ympäristöstä nouseviin kysymyksiin ja asettuvat dialogiin, heistä tulee transitiivisia. Olemassaolo ymmärretään ikuisessa liikkeessä olevana vuoropuheluna, jota ihminen käy toisten ihmisten ja maailman kanssa. Tässä tietoisuudessa on ensimmäisenä asteena niin sanottu naïivi transitiivinen tietoisuus. Se on kuitenkin vielä sellaisten ihmisten tietoisuutta, jotka ovat osa massaa. Tässä vaiheessa todellisuutta ei ymmärretä selkeästi eikä sitä osata tulkita oikein. Ongelmia yksinkertaistetaan, menneisyyttä pidetään parempana kuin nykyisyyttä, argumentoidaan hauraasti ja emotionaalisesti eikä innostuta ottamaan asioista todella selvää. Tukeudutaan polemiikkiin paremmin kuin dialogiin eikä käytetä järkiperusteluja. Havaittavissa ei ole uteliaisuutta eikä kriittistä otetta. Toisaalta ollaan silti ikään kuin asioiden yläpuolella ja ihmistä, individualistista omaa itseä, pidetään vapaana tulkitsemaan todellisuutta aivan miten tahtoo. Todellisuus jätetään oikeastaan kokonaan huomiotta, eikä sosiaalisia ilmiöitä synnyttäviä mekanismeja analysoida. Tämä tietoisuuden taso on lähinnä kehitysvaiheessa olevien yhteiskuntien ihmisten tietoisuutta. Vapaus on vahvasti rajoittunutta.

Kolmas tietoisuuden aste on niin sanottu fanaattinen, kiihkoisa tietoisuus, jolloin todellisuuden edessä omaksutaan massayhteiskunnan asennoituminen ja eletään intiimissä suhteessa kulutusyhteiskuntaan. Ihminen luulee olevansa vapaa vaikka seuraa täysin toisten asettamia normeja ja polkuja. Vaistot, ei järki, ohjaavat ihmistä, ja vapautta suorastaan pelätään, vaikka toisaalta ollaan vakuuttuneita siitä, että oltaisiin vapaita. Ihminen tukeutuu ylhäältäpäin annettuihin monenlaisiin muotoihin kuten lait tai esimer-

kiksi muoti, ja niitä seurataan niin kuin ne olisivat omia ja oman itsen päättämiä ja valitsemia. Ihminen kuvittelee integroituvansa yhteiskuntaan, vaikka oikeastaan katoaa siihen. Tässä vaiheessa luovutaan omasta vapaudesta pakenemalla massaan.

Fanaattinen tietoisuus vallitsee nykyisessä kulutusyhteiskunnassa suhteellisen yleisesti. Parhaimmillaan saatetaan silti olla heräämässä kohti aitoa kriittistä tietoisuutta (transitiivinen kriittinen tietoisuus). Sen saavuttamiseksi pitää ylittää muut tietoisuuden tasot. Vasta kriittisen tietoisuuden vallitessa ihminen voi astua sisälle todellisuuteensa identifioitumatta siihen tai katoamatta siihen. Hän osaa tulkita ongelmia syvällisesti dialogin avulla, hylätä hiljaisuuden ja passiivisuuden ja olla avoin tilanteiden uudelleen arviointiin. Uskalletaan myös ottaa vastuuta eikä siirretä sitä. Vanhasta ja uudesta hyväksytään se, mikä on hyvää ja hylätään se, mikä on huonoa, mutta ei vain siksi, että jokin sattuu olemaan vanhaa tai uutta. Oleellista on, että otetaan käyttöön ne mahdolliset uudet tiedot, jotka auttavat ymmärtämään, arvioimaan ja muuttamaan yhteiskuntaa. Samalla sitoudutaan tulevaisuuden rakentamiseen. Hyväksytään myös arvostelu ja kritiikki, ja alistetaan ne huolelliseen tarkasteluun. Samalla herätään poliittiseen tietoisuuteen lähtemällä mukaan sorrosta vapautumisen projektiin ja prosessiin. Silloin poliittinen ja kriittinen tietoisuus syvenevät ja niiden avulla luodaan aitoa historiallista tietoisuutta. Siirtyminen kohti transitiivista kriittistä tietoisuutta on elämänikäinen vapautuksen prosessi: Se on osa ihmisen elämäntutsumuksen etsimistä ja löytämistä.

Tietoisuuden asteiden pohjalta on mahdollista lähteä rakentamaan konkreettisesti ajatusta kasvusta vapauteen, vapautuksesta. Freireläisen vapautuksen kasvun mallin lähtökohtatilanne on aina sorto ja sen ymmärtäminen, että sorrosta huolimatta ihminen on ontologisesti kutsuttu ihmisyyteen ja inhimillistämään maailmaa. Siksi ihmisten on mahdollista havahtua kriittisesti havaitsemaan itsessään ja ympärillään vallitseva epäinhimillisyys. He huomaavat, että sortajat keskittyvät koko ajan saamaan enemmän sen kustannuksella, että sorretuilla on vähemmän tai ei mitään.

Nykyisin vallalla oleva kasvatus, Freiren nimittämä *educación bancaria*, tallentava tai tallettava kasvatus, on huono lääke edelliseen. Se on tukahduttavaa, ja sen avulla ainoastaan epäinhimillistytään entistä enemmän. Kyseinen kasvatus on luonteeltaan narratiiv-

vista siten, että kasvatettava täytetään mekaanisesti muistettavilla kuolleilla sisällöillä. Samalla se on passiivista siten, että kasvattaja on aina se, joka kertoo. Se on myös tallentavaa ja arkistoivaa niin, että kasvattajan kertomat asiat pitäisi panna ikään kuin arkistoon odottamaan myöhempää käyttöä. Kasvatus ei ole missään mielessä kommunikatiivista, persoonat eivät kohtaa, vaan se on paperien täyttämää. Kasvattajan ja kasvatettavan välillä ei ole pedagogista suhdetta, vaan siinä on syvä kuilu.

Kasvattaja on siis se, joka kasvattaa, tietää, ajattelee, sanoo sanansa, mielipiteensä, toimii, suunnittelee sisällöt ja on kasvatuksellisen prosessin subjekti. Kasvatettava puolestaan on se, jota kasvatetaan, johon toimet kohdistetaan, joka ei tiedä, joka kuuntelee kiltisti ja seuraa kasvattajan, opettajan, mielipiteitä. Kasvatettavalla tosin saattaa olla illuusio toiminnasta, kun hän kiltisti mukautuu annettuun ohjelmaan ja toteuttaa sitä omalta osaltaan.

Kasvatuksen sorrosta on kuitenkin mahdollista herätä, valaista. Ensimmäinen oivallus on silloin, että kasvatettavat ovat antidialogisen kulttuurisen toiminnan sorrettuja kohteita. Tätä antidialogia pidetään tehokkaasti yllä esimerkiksi ”valloittamisen” avulla. Suhteissaan toisten ihmisten kanssa antidialoginen kasvattaja tavoittelee heidän valloittamistaan tuhansin tavoin. Hän ei päästä heitä irti, vaan vainoaa heitä ja saa muun muassa imartelun kautta kohteen valtaansa. Hän käy kimppuun sellaisen toiminnan avulla, joka hävittää ihmisen persoonaa. Siinä yhteydessä hän vetoaa normeihin ja monenlaisiin universaaleihin periaatteisiin, joita hänen mukaansa olisi noudatettava. Samalla antidialoginen kasvattaja tappaa kaiken luovuuden. Hän täyttää ihmiset sellaisen tiedon avulla, joka sisältää myyttejä, tiedon joka vain nukuttaa, inhottaa ja etäännyttää ihmisiä niin, että he oikeastaan kuolevat pystyyn. Hän suorastaan ponnistelee tappaakseen toisen ihmisen kriittisen kyvyn juuri imartelemalla, vetoamalla sanktioihin ja järjestykseen sekä korostamalla yksimielisyyden (oikeammin samankaltaisuuden) ja tehokkuuden tärkeyttä.

Valloittamisen rinnalla toinen antidialogin keinoista on ihmisten jakaminen erilaisiin ryhmiin hajoita ja hallitse -periaatteella. Heitä pyritään pitämään kaikkiin tavoin erillään, jotta sorto voisi jatkua. Kaikki, mikä vie ihmisiä yhteen on vaarallista, niin myös organisaatiot ja järjestöt. Asiat esitellään vain yhdestä näkökulmasta käsin. Näin ihmisiä estetään ymmärtämästä, että kokonaisuus

muodostuu hyvin monenlaisista tekijöistä. Myös mahdolliset johtajat kaivetaan esiin, jotta heidät voitaisiin kesyttää tai murskata, jolleivät he taivu. Lisäksi antidialogiset kasvattajat voivat esiintyä eräänlaisina messiaanisina vapauttajina, mutta omasta näkökulmastaan käsin: Esiinnyttään niiden samojen ihmisten pelastajina, joita parhaillaan sorretaan ja epäinhimillistetään. Oleellista siis on, että ihmiset pidetään kaikin tavoin erillään: hyvät erillään huonoista, yhteistyökumppanit ja perässäseuraajat niistä, jotka eivät yhteistyöhön suostu, ”terveet” ongelmallisista, kypsät epäkypsistä, realistit utopisteista ja niin edelleen. Näin pyritään tekemään dialogi mahdottomaksi.

Kolmannessa keinossa, manipulaatiossa, on tavoitteena muokuttaa ihmiset sortajien tavoitteisiin. Esimerkiksi erilaisten sankarimyyttien esittäminen on siihen hyvänä apuna, puhumattakaan turhien, mutta pinnallisesti houkuttelevien yhdistysten perustamisesta (oikea yhdistyminen on vakava uhka). Kommunikaatiovälineiden avulla ihmiset puolestaan saadaan uskomaan, mitä halutaan. Markkinoimalla ja korostamalla monenlaista kilpailua heidät taas yllytetään etsimään yhä vahvemmin omaa etuaan. Tietoja myös piilotetaan ja nostetaan toisia esille tarpeen mukaan, esitetään esimerkiksi kulloinkin sopivia tilastoja.

Myös kulttuurinen invaasio on oiva keino pitää ihmisten tietoisuus alhaisella tasolla. Heille tuodaan eteen uusi valmis maailmankuva, ja heidän oma kulttuurinen kehityksensä estetään. Sille asetetaan sellaiset jarrut, että oma kulttuuri ei yksinkertaisesti voi enää levitä, eikä sen luovuus kukoistaa. Historia kirjoitetaan uudelleen, esiinnyttään jopa pelastajina ja luodaan vallanpitäjien näkemyksen mukaista kulttuurista symbioosia.

On kuitenkin niin, että sortajien kieltäessä ihmisiltä vapautuksen kutsumuksen toteuttamisen heissä herää yhä vahvempi kaipuu vapauteen ja oikeudenmukaisuuteen. Vapautuksen ja vapauden käsitteiden tavoittaminen on silloin sorrosta vapautumisen lähtökohta. Vapautus koskee koko ihmistä, ja vapauttaminen tarkoittaa ihmisen auttamista kulkemaan vapautuksen tietä. Ensimmäinen askel on vapautua vapauden pelosta. Se tapahtuu tyhjentämällä mieli sortajien määräyksistä ja löytämällä oma autonomia ja vastuullisuus. Täytyy ymmärtää, että vapaus pitää aina valloittaa, se ei ole mikään annettu lahja. Taistelu vapaudesta nousee vapauden rakastamisesta, ei vihasta, kostonhalusta tai kaipuusta

hallita muita. Ihmisen vapautuminen on jatkuvaa etsintää. Se on tuskallinen synnytyks, joka toteutuu täydesti vasta silloin, kun ylitetään sortaja–sorrettu-vastakkainasettelu ja päästään kaikkien ihmisten täyteen inhimilliseen elämään.

Vapautus tarvitsee perustakseen dialogisen mielen. Dialogisuus lähtee sen ymmärtämisestä, että sana ilman toimintaa on tyhjää, puhe ilman reflektiota on pelkkää aktivismia. ”Todellinen sana” tarkoittaa toiminnan ja sen reflektion vuorovaikutusta. Se on aitoa, maailmaa muuttavaa praksista, ja dialogia käydäänkin aina vuorovaikutuksessa todellisuuden, toisen ihmisen, maailman, historian ja myös oman itsen kanssa. Dialogi on ihmisten kohtaamista arkipäivässään eli sen maailman välityksellä, jossa he elävät. Dialogin syntyminen ei kuitenkaan ole mahdollista, jollei maailmaa, ihmisiä ja elämää kohtaan tunneta syvää rakkautta, jollei ole nöyryyttä, sisäistä uskoa ja toivoa ihmiseen ja kaikkeen dialogiseen. Jollei ihmisissä ole kykyä autenttiseen kriittiseen ajatteluun, ei dialogi myöskään ole mahdollista. Ilman dialogia ei ole kommunikaatiota, eikä ilman kommunikaatiota ole todellista kasvatusta, sellaista, joka ylittää vastakkainasettelun kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Dialogi ja kriittinen reflektio ovat niitä välineitä, joiden avulla vapautuksen kasvatuksessa voidaan pyrkiä erinomaisuuteen.

Konkreettisesti vapautuksen pedagogiikka lähtee siitä, että ymmärrämme kasvatuksen merkityksen vapautuksen prosessille. Kasvatus ei ole vain jotakin, jota kaadetaan ihmiseen, vaan se on aitoa praksista, joka sisältää toiminnan ja sen reflektion tavoitteenaan maailman laadullinen muuttaminen. Ylitetään kasvattaja–kasvatettava-vastakkaisuus ja uskalletaan asettua dialogiin. Tällöin auktoriteetti merkitsee vapauden palveluksessa olemista, ei sitä vastaan asettumista. Kukaan ei kasvata ketään, mutta silti kukaan ei kasva yksin, vaan ihmiset kasvavat yhdessä, maailmansa välityksellä. Sorrettujen pedagogiikkaa ei myöskään ”tehdä” sorrettuja varten, vaan se nousee heistä itsestään, heidän heräämisestään sorrosta. Kun ihminen valaistuu pedagogiikan avulla, hän ei ole enää sortaja eikä sorrettu, vaan hän on ihminen, joka vapautuu jatkuvasti, päivä päivältä, yhä enemmän. Siksi kasvatus ei ole eikä voi olla pelkkää toimintaa, aktivismia, eikä pelkkää teoriaa, tyhjää puhetta, vaan se on aina reflektiivistä toimintaa. Ei ole mitään teknistä oman itsen tai toisten ihmisen vapauttamista, on

vain progressiivista yhdessä vapautumisen liikettä. Siihen tarvitaan todellista yhteisyyttä.

Dialoginen kulttuurinen toiminta on vastakkaista antidialogiselle toiminnalle ja sillä on omat periaatteensa. Ensinnäkin se sisältää aina yhteistyötä: ihmiset kohtaavat muuttaakseen maailmaa yhdessä. Yhteistyöhön tarvitaan persoonien välistä syvää ja autenttista suhdetta, molemminpuolista vastuullisuutta ja kommunikaatiota. Tarvitaan yhdistymistä autenttisisissa organisaatioissa. Niissä tarvitaan aitoa johtajuutta, jonka merkkejä ovat sanojen ja toiminnan vastaavuus, riskien ennakoitukyky sekä uskallus rakastaa ja uskoa ihmisiin. Aidossa johtajuudessa tunnistetaan johtajuuden vallan sisältämät vaarat, uskalletaan jakaa johtajuutta ja luopua siitä, kun on tarpeen. Dialogiseen kulttuuriseen toimintaan liittyvä vallankumouksellinen johtajuus ei siis ole massojen johtajuutta eikä heidän manipulointiaan, se ei ole väärin lupauten antamista eikä turhien toiveiden herättämistä. (Barco ja Fuentes 1993; Kurki 2002, 139–158; Freire 2005.)

Paulo Freiren pedagogiikkaa on toteutettu käytännössä varsin laajasti. Ensimmäiset sovellukset lähtivät liikkeelle lukutaitokampanjoina kehitysmaissa, mutta vuosien saatossa ajatuksia on sovellettu yhä enemmän aikuiskasvatukseen, muuhun non-formaaliin kasvatukseen ja tavalliseen koulukasvatukseen maailman eri puolilla. Freiren omat kirjoitukset ovat tukeneet hyvin tätä kehitystä. Paulo Freiren kasvatuseräily voidaan kiteyttää viideksi käytännön kasvatuksen periaatteeksi seuraavasti (Barco ja Fuentes 1993, 210–212):

1. Lähdetään todellisuudesta. Samalla siihen otetaan etäisyyttä, analysoidaan ja tulkitaan sitä ja nähdään tulkinnan perusteella uusi, parempi kuva tulevaisuudesta. Kasvatus lähtee aina arkipäivästä, tässä ja nyt, ja lähestymistapa suhteessa todellisuuteen on ongelma-perustainen, problematisoiva.
2. Ymmärretään toiminnan tärkeys. Toiminta on todellisuuden muuttamista. Käytäntö ilman teoriaa on silloin pelkkää aktivismia, ja teoria ilman käytäntöä on vain turhaa puhetta. Kun päästään kulloinkin asetettuun tavoitteeseen, se on samalla lähtökohta uudelle toiminnalle.
3. Ymmärretään ryhmän, yhteisön, merkitys. Ihminen ei anna toiselle ihmiselle uutta tietoisuutta, ei kasvata häntä, vaan

tietoisuus herää yhdessä, ryhmässä. Ryhmä on kasvatuksen ydinsolu. Se on se, joka kasvattaa, ja ryhmä myös luottaa tähän yhteiseen kasvun kykyyn.

4. Ymmärretään metodin ja sisällön välillä vallitseva uusi suhde. Ajatellaan, että metodi ei koskaan ole neutraali, vaan se on jo sinänsä sisällöltään kasvatuksellinen, eli myös metodi on kasvattava. Se kasvattaa elämäntäyteisesti lähtiessään siitä elämästä ja todellisuudesta, joka kohdataan ja jota tulee reflektoida. Induktiivinen, kokemuksellinen ja ryhmäkeskeinen metodi takaa vapautuksen prosessin mahdollisuuden. Sitä vastoin traditionaalisten sisältöjen esittäminen joidenkin uusien metodien avulla on turhaa ja tyhjää.
5. Uusi suhde opettajan ja oppilaan välillä on oleellisen tärkeä asia. Suhde on dialoginen ja toimii progressiivisessa vapaudessa. Silloin molemmat kasvattavat ja molemmat kasvavat. Kyse on molempien toiminnasta ja sen reflektiosta maailman parantamiseksi. Molemmat luottavat toisiinsa ja luovat yhdessä.

Kun mennään vielä konkreettisemmalle kasvatuksen kentälle, pitäisi jokaisesta kasvatuksellisesta projektista ja prosessista löytää seuraavat vaiheet:

1. Asetutaan tietoisesti etsimään kriittistä tietoisuutta (= niin sanottu kriittisen tietoisuuden ottaminen). Lähdetään siitä, että ryhmän ”johtaja” (innostaja) auttaa ryhmää analysoimaan todellisuuttaan ja tulkitsemaan sitä kriittisesti etsimällä syitä ja systematisoimalla ne. Samalla luodaan ajatus paremmasta ja mietitään perusteellisesti, miten nykyinen todellisuus voitaisiin muuttaa lähtien niistä muutoksen siemenistä, jotka jo ovat löydettävissä.
2. Vapauttava valinta, joka tarkoittaa muutokseen tähtäävän projektin valitsemista. Tarkistetaan, että se on mahdollinen – ei liian idealistinen – ja sekä toteutettavissa että arvioitavissa oleva. Tarkistetaan, että se on sopiva tietoisuuden kehittymiselle, vapauttava ja alistettavissa kritiikille ja dialogille.

3. Transformatiivinen toiminta, joka tarkoittaa toimeen tarttumista. Transformatiivisesta toiminnasta voidaan puhua silloin, kun ihmisten suhteet asioihin ja muihin ihmisiin muuttuvat, ja kun toiminta muuttaa toimijoita itseään.
4. Kriittinen evaluaatio, jota suoritetaan sekä koko toiminnan ajan että sen jälkeen. Silloin kysytään, onko ”tietoisuuden ottaminen” ollut riittävän kriittistä, ovatko analyysi, tulkinta ja systematisaatio olleet tyydyttäviä, olivatko tehdyt valinnat parhaat mahdolliset ja muodostivatko ne kiinteän kokonaisuuden. Oliko toiminta transformatiivista? Mitä se muutti ja olisiko se voinut olla parempaa? Löytyykö lääkkeitä siihen, mikä meni pieleen? Olisiko se, mikä onnistui, voinut onnistua paremmin?

Dialogisuus, rakkaus ja inhimillisyys ovat kriittisyyden ja radikaalisuuden lisäksi niitä teemoja, joita Freire on korostanut koko elämäntyönsä ajan. Hän ei ole pelännyt käyttää sellaisia käsitteitä kuten nöyryys, toivo, usko ja luottamus. Usein ajatellaan, että tällaiset käsitteet ovat löysiä eivätkä määritä tarkasti mitään, ja siksi on turvallista pysyä esimerkiksi rationaalisen näköisessä pääomapiirissä. Aidon kansalaisuuden syntymisen pedagogiikassa on kuitenkin välttämätöntä tukeutua myös tunnetta ja tahtoa koskettaviin arvokäsitteisiin niin kuin Paulo Freire on tehnyt.

Kansalaisuuteen kasvamisen mahdollisuudet

Kansalaisyhteiskunnan dilemma

Herääminen kriittiseen tietoisuuteen on Paulo Freiren vapautuksen pedagogiikan ydinkohtia. Se on myös aitoon kansalaisuuteen kasvun perusehto. Siihen liittyen meillä on ongelma. Vaikka kansalaisyhteiskunta on vahvistunut nopeasti monenlaisine osallistumismahdollisuuksineen – ainakin periaatteessa – niin pedagogisena kysymyksenä kansalaisuutta ei ole otettu tarpeeksi vakavas-

ti. Kansalaisuuden syntyminen on kuitenkin vahvasti pedagoginen asia. Kriittisen tietoisuuden syntymistä täytyy tukea kasvatuksen avulla, muutoin sitä ei synny. Kansalaisuus lähtee yksilöstä, persoonasta, hänen kokemuksistaan ja kasvustaan omassa arkipäivässään, siinä arkipäivässä, jonka hän jakaa yhdessä toisten persoonien kanssa. Se lähtee liikkeelle ihmisen tietoisuudesta eli hänen tavastaan ajatella, tuntea ja toimia omassa sosiaalisessa todellisuudessaan. Sen, mitä ihminen kulloinkin ajattelee ja tuntee, tulisi aina olla sopusoinnussa sen kanssa, mitä hän tekee. Ongelma tässä on, kuten on jo todettu, että ihmisen tietoisuus on usein varsin rajoittunut, ja sen heräämisen perustaksi tarvitaan pedagogista analyysia siitä, mitä tämä tietoisuus juuri meidän yhteiskunnassamme on ja mitkä ovat sen keskeiset piirteet ja sisällöt.

Sosiaalipedagogisen ajattelun mukaan kansalaisuus perinteisessä poliittispainotteisessa mielessä on vain yksi osa kansalaisuuden kokonaisuutta, sillä aito ja täysipainoinen kansalaisuus koskettaa koko persoonaa. Tavanomainen kansalaisuus on silloin vain yksi persoonan, lähinnä toiminnallinen, ulottuvuus, ja kokonaisuutena persoona on tuon kansalaisuuden yläpuolella. Samalla persoona on kansalaisuuden kokonaisuuden ydinsolu, ja persoonallinen on silloin aina myös poliittista.

Muodikas kansalaisuuskeskustelu näyttyy kuitenkin liian usein pelkkänä kollektiivisena ja byrokraattisena puheena: puhutaan yhteiskunnasta, siihen sopeutumisesta, äänestämiskäyttäytymisestä prosentteina ja niin edelleen. Saatetaan jopa sanoa, että demokratia on sama asia kuin äänestyskäyttäytyminen, eli se toteutuu aina äänestämisen kautta. Äänestäminen kuuluu toki demokratiaan, mutta aito demokratia ei jähmety ja kapeudu ainoastaan äänestämiseksi: Se toteutuu erityisesti siinä, että ihmiset voivat vapaasti rakentaa yhdessä yhteistä ”kohtaloaan” dialogin ja jakamisen hengessä. Silloin ei aina tarvitse äänestää, vaan ihmistä ja hänen tarinaansa herkistytään kuulemaan muutoinkin. Käytännössä se tarkoittaa monien byrokraattisten organisaatiomallien väljentämistä tai purkamista, sillä ne asettavat usein esteitä aidon demokratian perustaksi välttämättömien aitojen yhteisöjen syntymiselle. Yksi tämän hetken ongelmista on edelliseen liittyen se, että kansalaisyhteiskuntakeskustelun avulla luodaan helposti illuusiota aidosta osallistumisesta, vaikka todellisuudessa osallistumista määräävät ja suuntaavat erilaiset piilovaikuttajat. On uusia hil-

jaisia vallankaappauksia ja tukahduttamisen muotoja.

Totesin aikaisemmin, että kansalaisuuden syntyminen tarvitsee avukseen ihmisten vapaaehtoista yhteenliittymistä, järjestäytymistä. Yhdistysten perustaminen ja niihin liittyminen ei kuitenkaan ole ongelmaton asia. Freire on todennut, että antidialogin yksi muoto näkyy juuri turhien ja houkuttavien yhdistysten perustamisena. Se voi estää ihmisiä havaitsemasta aidon ja todellisen yhdistymisen tarpeellisuutta, eikä näissä yhdistyksissä kohdata aitoa dialogia. Myös Suomessa on viime aikoina syntynyt paljon uusia yhdistyksiä ja muita osallistumisen muotoja, jotka herättävät ainakin seuraavia kysymyksiä: Tavoittavatko monenlaiset ulkoapäin järjestetyt kansalaisjärjestökeskustelut ja muut areenat todellisia ruohonjuuritason toimijoita? Missä määrin järjestöissä toimiminen palvelee esimerkiksi poliitikkojen henkilökohtaisen vallanhallun näyttämönä: on hienoa, muodikasta ja solidaariselta näyttävää toimia puheenjohtajana kansalaisjärjestössä? Onko järjestön jäsenillä todellinen vapaus puhua? Mitä kokouksissa oikeasti tapahtuu? Minkälaisia tukahduttamisen muotoja on havaittavissa? Tai mihin jää kokonaan järjestöihin kuulumattomien persoonallinen ja yhteisöllinen ääni? Onko esimerkiksi alussa kritisoimani pääomapuhe vain uutta manipulaatiota ihmisten pitämiseksi kaukana todellisesta tietoisuuden heräämisestä? Meistä jokainen kykenee oman tietoisuutensa ja omien kokemustensa pohjalta varmasti antamaan jonkin vastauksen edellisiin kysymyksiin.

On kuitenkin myös aitoa yhdistymistä. Mainitsin aikaisemmin esimerkkinä nuorisoseuraliikkeen. Se, niin kuin monet muutkin liikkeet, syntyi aikoinaan palavan ja eteenpäin vievän aatteen pohjalta. Joskus 1970-luvulla liikkeet byrokratisoituivat ja muuttivat usein nimensä liikkeestä järjestöksi. Nyt liikettä ollaan monella taholla etsimässä uudelleen, nykyisen yhteiskunnan kansalaisuutta edistävällä tavalla. Kansalaisuuden kehittymistä tuetaan pedagogisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti vahvassa osallistumisen hengessä kunkin liikkeen toimintaperiaatteita selkeyttäen ja tavoitteita terävöittäen. Näin herätään ehkä vähitellen siihen freireläiseen kriittiseen tietoisuuteen, joka on välttämätön perusta aidon kansalaisuuden syntymiselle. Hyvä esimerkki on osuustoimintaliike, joka on monipuolisten uusosuuskuntien muodossa lähtenyt vahvasti uuteen, innostavaan osallistumisen prosessiin.

Luon seuraavassa vielä pedagogisia suuntaviivoja sille, mitä kansalaisuuden kasvatusyössä pitäisi ottaa huomioon. Pestalozzin ajattelua seuraten lähdän perheestä, siirryn kasvatustutkimukseen ja päädyn ”elämään itseensä”, tässä tapauksessa marginaaliseen toiseuteen ja kolmannen ikäkauden kansalaisuuteen.

Perhe ja varhaiskasvatus

Kansalaisuuteen kasvamisen eettis-normatiiviset ja kriittiset ulottuvuudet näyttäisivät yhdistyvän hyvin sosiaalipedagogisessa kehityksessä. Kansalaisuuden oleelliset ominaisuudet, vapaus, kriittisyys, yhteisöllisyys, poliittinen tasa-arvo, luottamus ja solidaarisuus saavat sen avulla hyvän kasvupohjan. Professori David Isaacs (2000) on löytänyt lisäksi suuren joukon (24) sellaisia hyveitä, jotka nekin kaikki ovat tärkeitä täyteen kansalaisuuteen kasvun tukemistyössä. Niistä kaksi, ensimmäisenä järjestyksessä viisas varovaisuus tai toisin määriteltynä kaukonäköisyys ja arviointikyky sekä toisena vahvuus, voima ja päättäväinen rohkeus, ovat hänen mielestään erityisen tärkeitä. Ne ovat sellaisia perushyveitä, jotka ovat välttämättömiä muiden hyveiden kehittymiselle. Viisas varovaisuus, järjestyminen, kehittyminen todellisuuden tuntemisen ja arvioimisen kautta. Sen kehittyminen vaatii kykyä tehdä päätöksiä ja valita keinot hyvän toteuttamiseksi. Voima tai päättäväinen rohkeus puolestaan on niin sanottu suuri hyve, jonka avulla ihminen uskaltaa muun muassa ottaa riskejä ja taistella hyvän päämäärän takia. Se ei pelkää vaikeita asioita, vaan sisältää kyvyn vastustaa pahoja vaikutuksia ja välttää välinpitämättömyyttä. Näiden kahden hyveen kehittyminen on välttämätöntä erityisesti siksi, että jokaisella hyveellä on kielteinen vastapoolinsa, esimerkiksi järjestyminen vastassa on liiallinen järjestys tai epäjärjestys ja työteliäisyyden toinen puoli on työnteko ilman rajoja tai laiskuus. Tällöin kaukonäköisyys tai arviointikyky tarkoittaa toiminnan tasolla sitä, että todellista tavoitetta ei kadoteta, esimerkiksi rehellisyys ilman arviointikykyä on vain verbaalista hillittömyyttä. Samalla tavoin tarvitaan toista perushyvettä, voimaa ja rohkeutta, jotta valittaisiin hyvä ja pysyttäisiin siinä.

Isaacs antaa paksun kirjan verran ohjeita hyveiden kehittämisen tukemiseksi sekä perhe- että muussa kasvatuksessa. Ihmi-

sen eri ikäkaudet ovat rakenteeltaan erilaisia, ja siksi toiset hyveet sopivat kehitettäväksi paremmin tiettyinä ikäkautena kuin toiset. Seitsemänvuotiaaksi saakka varovaisen ja rakkauden täyttämän tukemisen kohteina ovat tottelevaisuus, vilpittömyys ja järjestys. Nämä kolme muodostavat kiinteän perustan seuraavien hyveiden avautumiselle. Kahdesta perushyveestä puolestaan rohkeuden kehittymisen tukeminen on otollisinta 8–12-vuotiaana ja arviointikyvyyn 16–18 vuoden iässä. Tosin kumpaakaan ei saisi unohtaa minään ikäkautena.

Lähden rohkeasti siitä, että perhe on edelleen yhteiskunnan perussolu, ja edellä kuvailtuja hyveitä lähdetään tukemaan juuri perheessä. Perheitä on toki monenlaisia, eikä perhekäsityksen määrittely kuulu tämän kirjan aiheisiin. Selvää kuitenkin on, että käsitteen sisältö on muuttunut, mutta itse käsite on edelleen vahvasti olemassa. Lapsi, ainutlaatuinen ja arvokas persoona, syntyy useimmiten perheeseen, jonka jäsenten väliset suhteet ovat intiimejä: asutaan samassa paikassa, syödään yhdessä ja niin edelleen. Lähes kaikki yhteiskunnan ominaisuudet, niin taloudelliset, henkiset, kulttuuriset kuin juridisetkin, ovat pienoiskoossa nähtävissä perheessä. Perheessä lapsi saa ensimmäiset vaikutelmansa ja kokemuksensa, hän oppii kielen, normit ja moraalin muodot. Hänen henkinen elämänsä kehittyy perheessä.

Perhe siis on pienen uuden persoonan, ainutlaatuisen ja arvokkaan, ensimmäinen tienviitta hänen lähtiessään etsimään elämäntutustumustaan. Perhe on inhimillisten hyveiden ja arvojen ensimmäinen kasvattaja, siellä syntyvät vapauden idut. Perhe tarjoaa pysyvyyttä ja turvallisuutta. Jos ihmisellä ei ole turvallisuutta lapsuuden ihmissuhteissaan, hänen on vaikea kasvaa siihen myöhemmin. Se puolestaan heijastuu elämän kaikille osa-alueille.

Kasvaakseen täysin vapaaksi lapsi tarvitsee perhettä. Perheessä hän kohtaa sekä rajoittuneisuutensa että vahvat puolensa ja siten hänen on mahdollista kitkeä heikkouksiaan ja vahvistaa vahvuuksiaan. Lisäksi perhe antaa lapsen kasvulle välttämättömät sekä historialliset että emotionaaliset juuret, ja perhe on lapsen ensimmäinen tuki ja opas yhteiskunnan tulkitsemisessa. Perheen tukemana lapsi kasvaa vähitellen yhä autonomisemmaksi ja vahvemmaksi ja kykenee palvelemaan myös muita ihmisiä yhä paremmin. Perhe siis johdattaa yhteisölliseen sitoutumiseen ja antaa näin perustan terveelle kansalaisuuteen kasvamiselle. Perheen kasvatuk-

sellinen rooli on ainutlaatuisen tärkeä. (Ks. Isaacs 2000, 17–30; Luzuriaga 1993; Quintana 1988, 308.)

Parhaimmillaan hyvä elämä perheessä on spontaania, rakkauksen ja ilon täyttämää. Aina ei kuitenkaan ole näin. On kurjuutta, välinpitämättömyyttä ja monenlaista kärsimystä. Toki perhe ei muutoinkaan voi enää olla lapsen ainoa kasvattaja. Perheen ensimmäinen institutionaalinen kasvatuksen tuki on varhaiskasvatus, jonka ensisijainen tehtävä olisi keskittyä toisaalta lapsen yksilöllisen persoonan herättelyyn ja toisaalta yhteisöllisen sitoutumisen tukemiseen. Persoonan ja yhteisön suhde rakentuu joka tapauksessa vahvasti jo varhaiskasvatuksen avulla, tiedostetaan se tai ei. Toisin sanoen varhaiskasvatuksen pitäisi osaltaan antaa perusteet hyvän kansalaisuuden rakentumiselle.

Kansalaisuuden perustaksi tarvitaan tukemista arvopohjaiseen elämään, ja Isaacsin mukaan vilpittömyys, järjestys ja tottelevaisuus ovat rohkeuden ja arviointikyvyn rinnalla varhaiskasvatusiässä erityisesti tuettavia arvoja. Arvoja enemmän varhaiskasvatuskeskustelu näyttää kuitenkin julkisuudessa painottavan opettamista ja sitäkin paljolti didaktisessa mielessä. Varhaiskasvattajaa on alettu pitää nimenomaan opettajana, eikä sosiaalipedagoginen keskustelu ole juuri saanut jalansijaa varhaiskasvattajien yliopistollisissa koulutuksissa, ammattikorkeakouluissa se on toki sijansa saanut.

Institutionaalisisessa varhaiskasvatuksessa olisi kuitenkin helppo vahvistaa lapsen hyvään kansalaisuuteen kasvun eväitä. Pedagogisen suhteen laatu on silloin varhaiskasvatuksen sosiaalipedagogiikan olennainen kysymys. Esimerkiksi lasten vanhempien kanssa keskustellaan paljon, ja on erityisen tärkeää keskittyä siihen, että vanhempien ja työntekijän välille syntyy aito ja kunnioittava suhde. Siinä työntekijän tulisi kyetä asettumaan vanhempien kanssa nöyrästi aitoon dialogiin, sellaiseen, jossa hän ei ole se, joka tietää ”enemmän”. Kumpikin dialogin osapuoli tietää aina jotakin paremmin kuin toinen, ja dialogissa he kohtaavat toisensa jakamisessa, yhteisessä vuoropuhelussa. Varhaiskasvatuksessa on alettu myös virallisissa asiakirjoissa puhua työntekijöiden ja vanhempien välisestä kasvatuskumppanuudesta. Jotta se voisi olla aitoa, sen tulisi välttämättä perustua edellä hahmoteltuun dialogiseen lähestymistapaan.

Oleellisen tärkeä lapsen kasvua tukeva tekijä on sen muistaminen, että lapsi oppii parhaiten esimerkin voimalla, mukana eläen. Siksi kasvatusyhteisössä vallitsevat suhteet ovat kasvatuksen suoranainen kriittinen piste. Miten työntekijät kohtelevat lapsia, toisiaan, vanhempia ja muita ihmisiä? Vallitseeko yhteisössä lämmin ja välittävä minä–sinä-ilmapiiiri? Esimerkiksi päiväkodin pitäisi ihmissuhteissaan ja arkipäivässään välttämättä heijastaa aidosti niitä arvoja ja tavoitteita, joita se kirjallisina kasvatustavoitteina ja suullisena puheena esittää. Muutoin ei kasvatustyö yksinkertaisesti onnistu.

Toisen ihmisen kohtaaminen on yksilöllisen persoonan tukemisen ohella päiväkotikasvatuksen toinen kohtalon kysymys. Eriytyinen huomio tulisi kiinnittää erilaisuuden – toiseuden – hyväksymiseen ja kunnioittamiseen. Päiväkoti-ikäinen lapsi ei vielä ymmärrä kaukana eläviä vieraita kulttuureja, mutta hän ymmärtää erilaisuuden ”tässä ja nyt”. Avoimuus, lämpö, rakkaus ja kunnioitus juuri oman päiväkodin ja oman ryhmän ”toisia” kohtaan ovat sekä kansalaisuuskasvatuksen että kansainvälisyyskasvatuksen elin-ehtoja. Niissä elää ja vahvistuu myös siemen kasvuun kohti sisäistä ja ulkoista rauhaa.

Edelliset esimerkit olivat vain hipaisuja siitä, mitä varhaiskasvatus voisi antaa hyvän kansalaisuuden perustaksi – ja varhaiskasvatustyöryhmän (STM) muistiossa onkin kiinnitetty huomiota muun muassa tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen, demokratiaan, osallisuuteen ja välittämisen etiikkaan. Kaikkia päiväkodissa vallitsevia käytäntöjä tulisi myös arvioida: Ovatko ne tukahduttavia vai vapauttavia, ja keitä ne kulloinkin palvelevat? Kaikki käytänteet eivät ehkä sittenkään lähde lapsesta ja hänen parhaastaan. (Ks. varhaiskasvatuksen sosiaalipedagogiikasta enemmän esimerkiksi Kurki 1984; 2001, 112–135; 2002, 113–116.)

Nuoriso- ja koulukasvatus

Nuorisotyö monine muotoineen on sosiaalipedagogiikan traditionaalisimpia ja tärkeimpiä, jollei tärkein, toimintakenttiä. Sen keskeisimpiä tavoitteita on elämään valmistaminen, kansalaisuuteen kasvaminen. Tuetaan nuoren persoonan kehittymistä ja hänen yhteisöllistä sitoutumistaan. Erityisesti sosiokulttuurinen in-

nostaminen pedagogisine, kulttuurisine ja sosiaalisine ulottuvuuksineen tarjoaa nuorisotyölle vakaan ja pohdittuun filosofis-metodologisen perustan.

Innostamisen ja freireläisyyden kaltainen sekä persoonan että yhteisön kehittymiseen suuntaava sosiaalipedagoginen kansalaisuuden tukeminen haastaa nuorisotyön lisäksi oppilaitokset ja niiden opetussuunnitelmat, vaikka perinteisesti sosiaalipedagogiikka on ollut enemmän non-formaalin, virallisten koulutusinstituutioiden ulkopuolisen, kasvatuksen toimintaa. Koulukasvatusta ei ole kuitenkaan mahdollista sivuuttaa, kun puhutaan kansalaisuuden kasvamisesta. Koulun kasvatustyö valmistaa osaltaan ihmistä elämään ja sen pitäisi valmistaa häntä elämään nimenomaan persoonana ja yhteisönsä jäsenenä. Parhaimmillaan koulukasvatusta voi tukea nuoren aloitteellisuuden, vastuullisuuden ja yhteistyökyvyn kehittymistä, kaikki kansalaisuuden tärkeitä elementtejä. Siksi opettajankoulutuksen painopisteen tulisi siirtyä didaktiikasta pedagogiikkaan, jolloin pedagogiikan piiriin kuuluu myös oppilaan arkipäivän kasvuympäristö. Toisin sanoen kasvatuksen kokonaisuus alettaisiin ymmärtää laajemmin kuin pelkkänä koulun seinien sisällä tapahtuvana opetuksena. Siksi myös sosiaalipedagogiikan pitäisi olla opettajankoulutuksen tärkeä oppiaine, jonka myötä kasvatuksen kolmitahoisuus, sen kasvatuksellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen merkitys, ymmärrettäisiin nykyistä koulukasvatusta paremmin.

Pitkään hallinneissa ja ehkä edelleen hallitsevissa opetuksen ja oppimisen sisällöissä on siis ongelmia ja niitä on erityisesti silloin, kun puhutaan aitoon kansalaisuuteen kasvamisesta. Ensinnäkin vallitseva oppimisen kehys on liian pragmaattinen siinä mielessä, että siinä korostetaan liiaksi ammattisuuntautuneisuutta ja hyötynäkökohtia. Myös filosofiset, humanistiset ja sosiaaliset sisällöt pitäisi integroida kasvatukseen ja koulutukseen, sillä niiden kautta arvokysymykset nousisivat esiin nykyistä paremmin. Arvojen kääntyminen toiminnaksi, aidoksi praksikseksi, on inhimillisen kansalaisuuden ja yhteiskunnan kehittymisen elinehto.

Toiseksi nykyinen oppimiskäsitys korostaa liikaa muistia ja yleensä rationaalisuutta. Ihmisten ja yhteiskuntien kehittymisen ja laadullisen muuttumisen keskeiset elementit eli kriittinen ajattelu, arvojen sisäistyminen ja kulttuurinen kasvu, vaativat perustakseen ja kasvunsa avuksi myös paljon muuta. Aivan erityisesti

oppilaita pitäisi auttaa kehittämään itsessään varsin monimuotoisia oppimisen, ymmärtämisen, soveltamisen, arvioinnin ja sitoutumisen tapoja.

Erityisen ongelmallista täyteen kansalaisuuteen kasvun kannalta on lisäksi se, että monimuotoisten ongelmien kohdalla tyydytään usein liian yksinkertaisiin ratkaisuihin. Asioita pitäisi opetella tarkastelemaan monesta perspektiivistä, sillä vain sitä kautta voidaan tavoittaa nykyistä kattavampi totuus. Se on kansalaisena toimimisen kannalta oleellisen tärkeää. (Ks. väittelystä opetusmenetelmänä Kurki ja Sihvonen 1988.)

Myös oppilaitosten itsensä rooli opiskelijoiden persoonallisuuden kehittämisessä unohtetaan usein, se lähes kielletään esimerkiksi korostamalla pelkkiä koulutus päämääriä. Kuitenkin oppilaitosten ihmissuhteet minä–sinä- tai minä–se-painotuksineen ovat yhteisölliseksi persoonaksi kasvussa oleellisen tärkeitä. Millainen pedagoginen suhde on opettajan ja oppilaan välillä? Onko se kunnioittava, kuunteleva ja rakastava vai autoritaarinen, jäykkä ja huumorintajuton? Entä opettajien kesken? Vallitseeko opettajainhuoneessa dialoginen ”jakamisen” ilmapiiri, vai koetaanko opetustyö ainoastaan pakollisena palkkatyönä. Onko rehtori koulussaan pelkkä tekninen ja hallinnollinen ekspertti vai onko hän myös sellainen symbolinen ja kulttuurinen voima, joka osaltaan kiinnittää ihmisten huomion todella merkityksellisiin asioihin ja rakentaa uniikkia koulukulttuuria? Kaikista edellä esitetyistä asioista riippuu oleellisesti se, miten oppilaat viihtyvät koulussaan. Siinä on oleellista, että koulut muuttuisivat organisaatioista yhteisöiksi. (ks. rehtorista johtajana ja koulukulttuurin merkityksestä enemmän esim. Kurki 1993; 2002.)

Sosiokulttuurinen innostaminen olisi oiva keino elävöittää koulun elämää. Kuten aikaisemmin oli jo puhetta, koulun pitäisi välttämättä avautua ja ottaa toimintaansa mukaan varsin monenlaisia ihmisiä. Esimerkiksi koulukuraattorin työ on – sen pitäisi olla – perusluonteeltaan puhdasta sosiaalipedagogista nuorisotyötä, innostamista, ja vähin, mitä poliittisessa päätöksenteossa koulun tukemiseksi voitaisiin tehdä, olisi kuraattorin työn laajentaminen koulukohtaiseksi. Parhaimmillaan kuraattori aktivoi koulussa sekä kulttuurista, sosiaalista että non-formaalista pedagogista työtä ja luo näin hyviä puitteita kansalaisuuden rakentumiselle. – Pohdin myöhemmin vielä lyhyesti koulukuraattorin työtä ja sosiokulttuu-

rista innostamista koulussa. Seuraavassa artikkelissa esitetään puolestaan virolainen käytännön esimerkki koulun mahdollisuuksista avautua sosiaalipedagogiselle näkemykselle ja toiminnalle.

Myös vapaaehtoistyö rakentaisi osaltaan uutta kansalaisuuden etiikkaa koulussa. Juuri ihmisten persoonallinen sitoutuminen ja halu auttaa muita, hädässä olevia lähimmäisiä ovat vapaaehtoistyön perimmäisinä innostajina. Toki vapaaehtoistoimijalla voi olla työlleen hyvin monenlaisia motiiveja ja yllykkeitä, mutta työ on silti aina osallistumista, yhteistyötä toisten kanssa, aitoa kansalaisuutta. (Kurki 1993; 1996; 2001, 2004; ks. Palmer 1993; Slattey 1995, 67–69; Eskola ja Kurki 2001.)

Maailmalla on myös monia vaihtoehtopedagogiikkoja, jotka tukevat kokonaisvaltaista kansalaisuuteen kasvamista sosiaalipedagogiseen tapaan. Yksi niistä on personalismin periaatteiden pohjalta nouseva, Ranskassa ja Espanjassa syntynyt ja erityisesti romaaniselle kielialueelle levinnyt, ”persoonakeskeinen kasvatus” (educación personalizada). Se on pedagogiikkaa, jonka perustana oleva personalistinen antropologia löytyy jokaisen ihmisen pohjimmaisesta olemuksesta ja jota esittelin aikaisemmin artikkelissa. Siitä seuraa, että kasvatuksen perustana on tietynlainen perspektiivi ja henki, ja vasta sen jälkeen tulevat mahdolliset didaktiset järjestelyt. Didaktiikka ei silloin konkretisoidu niinkään työtapoina kuin suotuisan ilmapiirin luomisena. Ilmapiirin tulee olla sellainen, että se mahdollistaa ihmisen kasvun persoonana, kaikkine ulottuvuuksineen. Selvää silti on, että kyseiseen antropologiaan perustuva kasvatusajattelu tuo mukanaan muutoksia koulun käytännön kasvatustyöhön. Perinteinen oppituntikeskeinen luokkaopetus ei toimi. On löydettävä sellaisia ohjannan muotoja, jotka antavat oppilaalle laajat mahdollisuudet valintoihin ja itseilmaisuuksiin. Näin lasta ja nuorta autetaan myös menetelmien avulla heräämään kriittiseen tietoisuuteen ja löytämään oma kutsumuksensa. Pedagogisen dialogisen suhteen muodostuminen kasvattajan ja kasvatettavan välille on kuitenkin oleellista, ja kasvattajan tulee aidosti uskoa nuoreen ainutlaatuisena ja arvokkaana persoonana. Vasta siltä perustalta hänen on mahdollista löytää oppilaan kasvulle tarpeellisia avoimuuden, hyväksynnän ja ymmärtämisen ilmauksia. Kasvattajan antama oma esimerkki on oppilaan kasvulle perustavanlaatuisen tärkeä asia. (Menetelmistä Kurki 1991.)

Persoonakeskeisen kasvatuksen tavoitteista tärkeimpiä on se, että nuorella pitäisi koulusta lähtiessään olla kyky tehdä vapaita, autonomisia ja vastuullisia päätöksiä. Lisäksi hänen tulisi olla edellytystensä mukaan rationaalisesti, ”älyllisesti”, hyvin kehittynyt, mutta hänen pitäisi myös kyetä ilmaisemaan rakkautta ihmisten välisissä suhteissa. Hänen tulisi kyetä solidaarisuuteen ja yhteisölliseen sitoutumiseen sekä olemaan avoin muutokselle oikeudenmukaisemman yhteiskunnan suuntaan. (Kurki 1991; 2002; Vázquez 1986.)

Persoonakeskeinen kasvatustoiminta toimii sitä toteuttavissa kouluissa varsin hyvin. Toki on myös muita hyvin samantapaisia ja samanlaisiin tavoitteisiin pyrkiviä vaihtoehtopedagogiikkoja, läheisimpänä ehkä Célestin Freinetin (1896–1966) ajatuksiin ja toimintaan perustuva Freinet-pedagogiikka. En kuitenkaan lähde kuvailemaan niitä, vaan esitän seuraavaksi kaksi käytännön esimerkkiä koulun sosiaalipedagogisesta kasvatustyöstä. Ensimmäinen hahmottelee sosiokulttuurista innostamista koulukuraattorin työssä Suomessa, ja toinen kuvaa innostamista kansalaisuuteen kasvun tukemisen menetelmänä persoonakeskeistä kasvatusta toteuttavassa koulussa Sveitsissä.

Sosiokulttuurinen innostaminen

koulukuraattorin työssä

Sosiaalipedagogiikan ja koulukasvatuksen suhteesta on käyty paljon keskustelua, kuten aikaisemmin jo mainitsin. Viimeistään sosiokulttuurinen innostaminen antaa asiaan selkeän näkökulman, sillä se sopii kouluun mitä parhaiten. Esimerkiksi sosiaali- tai koulukuraattorin työ on varsin puhdasta, kansalaisuuteen kasvamiseen tukevaa, innostamista. Tosin silloin työntekijän tulee voida toimia vain yhdessä koulussa.

Kaiken koulukasvatuskeskustelun pitäisi liittyä kiinteästi keskusteluun kansalaisuuteen kasvamisesta. Aito kansalaisuus, kansalaisuuden kokonaisuuden ”laatu”, ei nimittäin perustu pelkästään rationaaliselle tiedolle, vaan yhtä tärkeitä ovat tiedon muut, laadulliset, elementit eli viisaus, hyvä ymmärrys ja taito tai taide (Demo1988). Ihmisen kasvua kokonaisuudessaan, kaikkine hu-

manisoivine mahdollisuuksineen ja ulottuvuuksineen, tulisi tukea myös koulussa. Kasvun perustaksi pitäisi luottaa ihmisten arkielämään ja kulttuuriin ja siihen viisauteen, joka ihmisillä itsellään traditionaalisen hiljaisena viisauteen jo on. Ei myöskään saa unohtaa, että joillekin oppilaille varhaiskasvattaja tai opettaja voi olla ensimmäinen aikuissuhde, jossa on mahdollisuus kokea dialogista pedagogista rakkautta. Se on haaste, jota kasvattaja ei voi sivuuttaa. Täten sosiaalipedagogiikka haastaa keskusteluun väistämättä myös formaalit kasvatustieteet.

Edellisten ajatusteni juuret ovat seitsemänkymmentäluvulla. Toimin silloin sosiaalikirjuriina Oulun Normaalilyseossa (myöhemmin Normaalikoulu) noin seitsemän vuoden ajan. Suomessa ei vielä puhuttu sosiaalipedagogiikasta eikä innostamisesta, mutta juuri sellaiseksi työ muodostui. Se oli pääosin ennaltaehkäisevää työtä pedagogisine, sosiaalisine ja kulttuurisine ulottuvuuksineen. Pedagogista työ oli kahdenkeskisine keskusteluineen ja ryhmätaapaamisineen oppilaiden, opettajien ja vanhempien kanssa monenlaisten ongelma-asioiden tiimoilta. Sosiaalista se oli muun muassa erilaisine toimineen luokan kiinteyden aikaansaamiseksi, opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden tukemiseksi ja yhteiskuntayhteyksien elävöittämiseksi ja vahvistamiseksi. Kulttuurista työ oli muun muassa teemaitoimeen, juhlineen, teatteriohjauksineen ja väittelyharjoituksineen.

Ongelmia oli, mutta niitähän ihmisten elämässä aina on. Sosiokulttuurisen innostamisen ydin on ihmisten – oppilaiden – oma osallistuminen toimintaan sen suunnittelusta arviointiin saakka, ja siihen ei koulussa, hyvistä yrityksistä huolimatta, päästy. Oppilaat ymmärrettiin edelleen paljolti didaktisten toimenpiteiden kohteina. Silti päästiin vahvaan yhteistyöhön opettajien kanssa, ja työn tavoitteena oli koulun eetoksen ja koko kulttuurin vähittäinen muuttuminen sellaiseksi, että se kokonaisuudessaan tukisi sekä oppilaan yksilöllisen persoonan kehittymistä kriittiseen ajatteluun, valintojen tekemiseen, dialogiseen jakamiseen ja välittämiseen että yhteisöllisyyden syntymistä, toisin sanoen täyteen kansalaisuuteen kasvamista. (Ks. lisää Kurki 2006.)

Sosiokulttuurinen innostaminen kansalaisuuteen kasvun menetelmänä

Sosiokulttuurista innostamista on käytetty tietoisena kansalaisuuteen tukemisen menetelmänä grenoblelaisessa, personalismin periaatteisiin tukeutuvassa Lycéé Emmanuel Mounier'ssa ainakin lukuvuonna 1999–2000. Tavoitteena oli kasvattaa oppilaita rauhan kulttuuriin, ja kasvun tukeminen perustui oppilaiden jokapäiväiseen elämään. Tuettiin arkipäivän ja sen ihmissuhteiden kehittymistä rauhan ja dialogin hengessä. Pyrkimyksenä oli oppia välttämään sekä sanallista että fyysistä väkivaltaa ja kohtaamaan toiset ihmiset positiivisella tavalla, dialogisesti ja toisten ihmisten persoonaa kunnioittaen. Tavoite oli, että nuoret oppisivat säätämään jokapäiväistä käyttäytymistään ja elämään yhdessä.

Koulussa tuettiin oppilaiden ilmaisun kehittämistä ja monipuolistamista. Sen avulla pyrittiin siihen, että nuoret oppisivat ilmaisemaan ajatuksiaan ja tunteitaan tavalla, joka suosii dialogia nuorten kesken ja nuorten ja aikuisten välillä. Kaikkien ei silloin tarvitse olla samaa mieltä, vaan konfliktit ovat sallittuja. Jokaisesta nuorta rohkaisti omasta tilanteestaan käsin dialogiin toisten kanssa, kertomaan itsestään ja jakamaan arvojaan, ajatuksiaan ja valintojaan. Tuettiin nuoria hallitsemaan paremmin ajatuksiaan ja tekojaan.

Ohjelman pedagogiikka oli osallistavaa, aktiivista ja jokaisen nuoren persoonan huomioon ottavaa pedagogiikkaa. Menetelmänä käytettiin monenlaista ilmaisun tukemista. Kehiteltiin suullisen kommunikation muotoja, tehtiin sellaisia käytännön harjoituksia, joiden avulla on mahdollista oppia paremmin asettumaan suhteisiin toisten kanssa, reagoimaan positiivisesti aggressiivisuuteen, työskentelemään luottamuksen hengessä ja ratkaisemaan ristiriitoja. Apuna käytettiin luovaa kirjoittamista, esseitä, runoja ja ajatelmia. Esittävä taide oli vahvasti mukana koulun toiminnassa: tanssi, maalaustaide, musiikki, sarjakuvat, kuvanveisto ja niin edelleen. Niissäkin aiheet käsittelivät intoleranssia, konflikteja, dialogia, yhdessä elämistä ja rauhan etsimistä.

Ohjelmassa oli paljon itsensä hallitsemisen harjoituksia. Niitä olivat muun muassa ”kinomichi” eli harmonisen liikkeen taide, joka muistuttaa aikidoa, opettaa sulaviin liikkeisiin ja lähenee tans-

sia. Sen avulla lähestytään persoonaa kokonaisuudessaan. Jooga ja jousiammunta kehittävät erityisesti keskittymistä, sisäistä rauhaa ja itsehillintää. Kiinalainen ja arabialainen kalligrafia puolestaan auttavat paitsi keskittymään myös hallitsemaan kättä ja kirjoitusta. (Kurki 2002, 91–92.)

Elämä itse kasvattajana: marginalisoitu toiseus ja kolmannen ikäkauden kansalaisuus

Elämä itse on Pestalozzin mielestä kolmas ja tärkein kasvattaja, ja sitä on mahdollista tarkastella monesta perspektiivistä. Yksi tärkeimmistä on katsoa, minkälainen suhde ja mahdollisuus täyteen kansalaisuuteen ihmisellä on silloin, kun hänen elämäänsä leimaa ”toiseus” erilaisuutena, esimerkiksi sairautena, kehitysvammaisuutena tai muuna. Lähden seuraavassa liikkeelle lyhyesti tästä toiseudesta (Morata García 1997; Kurki 2000, 9–10), mutta varsinaisena esimerkkinä käytän kolmannen ikäkauden kansalaisuutta.

Mihin elämä itse meitä tukee? Yhteiskuntamme kiinnostuksen kohteet ovat paljolti taloudellisia, tuottavuutta lisätään ja palveluja tarjotaan ja vastaanotetaan. Samalla kuitenkin ihmisten perustarpeiden täyttämässä on puutteita: köyhyys ja syrjäytyminen lisääntyvät. Psykkisesti sairaat, monin tavoin vammaiset, huumeiden käyttäjät, vangit, etniset vähemmistöt ja lasten ja nuorten riskiryhmät ovat kaikki marginalisaatiossa, kukin ryhmä omalla tavallaan. Aitoon kansalaisuuteen kasvaminen on silloin vaikeaa, jollei mahdotonta.

Marginalisoitua toiseutta elävien ihmisten mahdollisuuksien tukeminen aitoon kansalaisuuteen voi tapahtua vain, jos yhteiskunta yhteisöineen herää ja lähtee liikkeelle. Lisätään yhdistymismahdollisuuksia, luodaan verkostoja, tarjotaan todellista informaatiota ja vahvistetaan kulttuurista luovuutta. Koordinoidaan monenlaisia ohjelmia, jotka tukevat ihmisiä kokonaisvaltaisesti: rakentavat heidän identiteettiään, luottamustaan ja kykyään vastavuoroisuuteen. Tavoitteena on, että jokaisen ihmisen on mahdollista kokea itsensä joka hetki todelliseksi ja täydeksi ”minäksi”. Hänen

tulisi myös tuntea voivansa ilmaista itseään vapaasti ja tasavertaisesti muiden kanssa.

Sosiokulttuurisen innostamisen pedagogiset, sosiaaliset ja kulttuuriset interventiot ovat oiva apu kaikkien ryhmien kansalaisuuteen kasvun tukemisessa. Ne saavat aikaan erilaisia ryhmäkokeimuksia, joiden kautta ihminen saa kosketuksen siihen, mitä hän on suhteessa toisiin ihmisiin. Siten hän voi kasvaa vähitellen vastuuseen, ensin itsestään ja sitten myös toisista ihmisistä. Jokaisella marginaalissa elävällä ja syrjäytyneellä ryhmällä on lisäksi omia erityistarpeita. Esimerkiksi se elämänmuoto, jossa huumeriippuvalaiset ihmiset elävät, estää heidän kypsymistään ja kehitystään persoonina ja yhteisönsä jäsenenä, aitoina kansalaisina. Saavuttaakseen autonomian he tarvitsevat entistä enemmän kykyä ajatusten ja tunteiden ilmaisemiseen, turhautumisten sietämiseen ja itsekontrolliin. Myös aikaisempaa, huumeriippuvaista elämää hallinneet arvot ja normit tulisi voida murtaa ja löytää hyödyllisiä tapoja elää ja viettää vapaa-aikaa. Innostamisen tehtävänä on tukea ryhmäkokeimuksia, ohjata suhteisiin, käyttää oikeita ja terveitä normeja motivaation ja vastuullisuuden lähteenä, organisoida päivittäistä ajankäyttöä ja antaa vastuuta tietyistä tehtävistä. Tarvitaan myös yksilö-, ryhmä- ja perheterapiaa. Innostamisen toiminta konkretisoituu ammatillisissa työpajoissa, opiskelun parissa, keskustelupiireissä, urheilussa ja muussa vapaa-ajan toiminnassa ja koko ajan myös kaikissa niissä paikoissa, joissa ihmiset asuvat, hoitokodeissa, sairaaloissa, tukiasunnoissa ja muualla.

Eri tavoin vammaiset ihmiset ovat ryhmä, joka on erityisen selvästi syrjässä, sillä yhteiskunnalla on taipumus eristää tuottamattomat jäsenet keskuudestaan. Myös heitä tulee tukea kaikin tavoin saavuttamaan mahdollisimman suuri riippumattomuus. Heidän tulee tuntea olevansa hyödyllisiä ja sosiaalisesti samanlainen osa yhteiskuntaa ja yhteisöä kuin muutkin ihmiset ovat. Innostamisen toiminnassa herätellään silloin yksilöllistä motivaatiota ja mielenkiintoa asioihin, kartoitetaan ihmisen mahdollisuuksia ja taipumuksia. Valitaan sellaisia töitä ja tehtäviä, jotka kiinnostavat ja joihin kyvyt viittaavat. Erityisen tärkeää on jälleen työskennellä ryhmissä ja saada ryhmäkokeimuksia. Lisäksi innostamisen toimintoihin kuuluu ammatillista ja vapaa ajan ohjantaa ja terapiaa, luovaa terapiaa ja urheilullisia aktiviteetteja.

Vaikka vankila on aivan erityislaatuinen ja -tarkoituksellinen elämisen ympäristö, myös siellä asuville täytyy suoda mahdollisuuksia kehittää persoonaansa ja kykyään yhteisöllisyyteen. Vankien pitäisi kyetä parantamaan itsetuntoaan paremman itsetunteuksen kautta ja oppia elämään ikään kuin ”toisenlaisessa” vankilassa, sellaisessa, jossa on paremmat yhteiselön tavat ja mahdollisuudet toteuttaa itseään persoonana ja yhteisönsä jäsenenä kuin nykyisessä vankilassa ehkä on. Tässä toisenlaisessa vankilassa myös älylliset, kriittiset, pedagogiset, kulttuuriset ja taiteelliset mahdollisuudet ovat entistä paremmat. Sosiokulttuurisen innostamisen avulla pyritään juuri tällaiseen radikaaliin muutokseen. Innostamisen työhön tarvitaan silloin avuksi kaikki vankilan tahot. Kyseessä on yhteinen kasvatuksellinen tehtävä, jolloin pyritään parempiin käytäntöihin ja tapoihin sillä tavoin, että samalla valmistaudutaan kokonaisvaltaisesti normaaliin elämään täysin kansalaisina. Menetelminä ovat muun muassa monipuolinen urheilu ja kulttuurinen toiminta kuten keskustelut, väittelyt, teatteri, elokuvat, videot, runous, oma-apuryhmät ja muu monipuolinen kasvatuksellinen, koulutuksellinen, ammatillinen ja terveydellinen toiminta.

Etniset vähemmistöt puolestaan tarvitsevat ennen kaikkea identiteettinsä ja arvokkuutensa säilymisen tukemista uudessa kulttuurisessa ympäristössä. Heidän on saatava tasavertaisesti toimia ympäristönsä rakentamisessa muiden ihmisten kanssa. Metodologisesti heitä tuetaan yhteiseloön käyttäen apuna monikulttuurista kasvatusta, monenlaista koulutuksellista ja vapaa-ajan toimintaa, kielen opettamista, lukutaitokampanjoita, juhlia ja kaikkea sitä, mitä nuorten luovuus tuottaa.

Riskialttiit lapset ja nuoret tarvitsevat ennen kaikkea sellaisia aikuisten malleja, jotka osoittavat, että on muitakin arvoja kuin ne, joita he elämässään ovat liikaa nähneet ja kokeneet. Usein he tarvitsevat tukea myös hygieniassa, ravitsemuksessa, väkivaltaisen käyttäytymisen ehkäisemisessä, ympäristön hoidossa ja muussa. Tällöin on tärkeää tarjota heille ryhmäkokemuksia, aktiivista monipuolista osallistumista, dialogista rakkautta, yksilöllistä kasvatuksellista ohjausta, positiivisia vapaa-ajan kokemuksia, kokemuksia vastuullisesta jokapäiväisestä elämästä, perhekasvatusta ja niin edelleen. Aktiviteetteja voivat olla muun muassa erilaiset työpajat, terveyteen, hygieniaan ja monipuoliseen ilmaisuun liittyvät

ryhmät, koulutuksellinen apu, leikit, ekskursion, videot, retket ja leirit, urheilu ja niin edelleen.

Otan tässä kuitenkin varsinaiseksi esimerkiksi elämästä itsestä kasvattajana kolmannen ikäkauden: onhan silloin takana jo suurin osa elämää. Tosin edessä on heti käsitevaikeus: kolmas ikäkausi, vanhuus vai mikä tämän ajanjakson nimi olisi? Silti kolmas ikäkausi on varsin hedelmällinen pohdinnan aihe juuri kansalaisuuskeskustelun yhteydessä. Se on meistä useimmilla edessä. Minkälainen vanhuutemme tulee olemaan? Onko se sorretun ihmisen raskasta toiseutta? Vai onko se aidon vapauden ja täyden kansalaisuuden suomina aitoja valintoja hyvään elämään? Ainakin olemme silloin jo eläneet pitkän elämän ja kokeneet sen suomat kasvun mahdollisuudet, rajat ja esteet. Siksi kolmas ikäkausi on hyvä esimerkki elämästä itsestään kasvattajana. Hyvä esimerkki se on myös siksi, että vanhuksista puhutaan paljon, mutta heidän itsensä kanssa ei juurikaan puhuta. Vai puhutaanko?

Kolmannen ikäkauden kansalaisuuden tärkein kysymys on, onko tätä ikäkauttaan elävällä ihmisellä samanlaiset ja tasavertaiset oikeudet elämässään ja kansalaisuudessaan kuin muillakin on. Onko hänellä mahdollisuus määrittellä itsensä autonomisesti vai määrittelläänkö häntä ulkoapäin ja suhteessa toisiin, nuorempiin ihmisiin? Ymmärretäänkö yhteiskunnassa, että kyseinen ikäkausi on ihmisen yksi elämänvaihe eikä sellaisena sen parempi tai huonompi kuin muutkaan?

Antoni Petrus (2004, 109–111) sanoo, että paras vaihe ihmisen elämässä on aina juuri se, jota hän kulloinkin elää, kunhan sillä vain on sisältö. Osaammeko, ja onko meillä mahdollisuus, antaa kolmannelle ikäkaudellemme autonominen sisältö? Petrus painottaa myös sitä, että vanhuuden käsite vaihtelee eri yhteiskunnissa, eikä se edes ole tieteellinen käsite. Siksi sen yhteyteen pitäisi aina liittää muita käsitteitä kuten kasvatus, sukupuoli, ammatti, sosiaalinen asema ja yhteiskunta. Petrus jakaakin vanhuuden määrittelyt kolmeen osaan. Ensimmäinen on kronologinen vanhuus, jossa elettyjen vuosien määrä on tärkein. Tämä määritelmä unohtaa sen, että vuosiltaan samanikäisten elämä voi olla terveydeltään, sosiaalisilta suhteiltaan ja muilta piirteiltään varsin erilaista. Toinen määrittely on funktionaalinen vanhuus, jolloin ”vanha” on ikään kuin synonyymi rajoittuneisuudelle ja kyvyttömyydelle. Silloin ajattelu perustuu useimmiten kommunikaatiivälineiden, kulttuurin ja

muiden tekijöiden luomiin stereotypioihin, ei todelliseen elämään. Kolmas määrittely on myönteinen. Sen mukaan vanhuus on vahva ja toimelias vaihe ihmisen elämässä. Vanhuudessa on toki rajoituksensa, mutta siinä on myös uusia elementtejä, ehkäpä kokemuksen suomaa rauhaa, oikeudenmukaisuuden tuntoa ja muuta sellaista yhteiskunnalle arvokasta, joka tulisi löytää sieltä, mistä se on löydettävissä. Vähitellen kyseiset elementit voitaisiin saada eläviksi ja yhteiskuntaa rakentaviksi voimiksi.

Sosiaalipedagogiikassa hylätään vanhuuden sekä kronologinen että funktionaalinen määritelmä. Myös vuosiltaan kauan elänyt ihminen on sama kuin hän on aina ollut, olkoon, että hänellä voi olla toimissaan monenlaisia rajoituksia. Monissa muissa kulttuureissa, esimerkiksi romaneilla ja saamelaisilla, vanhalla ihmisellä onkin hyvin tärkeä rooli. Hän on perinteisen viisauden kantaja ja kulttuurin vahva välittäjä. Hänen materiaallinen elintonsa ei ehkä ole korkea, mutta sosiaalinen osallistuminen on voimakasta, häntä kunnioitetaan, ja hän elää täyteläistä elämää. Tutkimusten avulla onkin selvästi osoitettu, että ihmiset voivat olla tuottavia ja yhteiskunnalle hyödyllisiä varsin pitkään. Esimerkiksi aikaisemmin mainittu Bertrand Russell meni neljättä kertaa naimisiin 80-vuotiaana, oli vankilassa 85 vuoden iässä ja kuoli 95-vuotiaana (ks. Comfort 1986, 90).

Sosiaalisella kasvatuksella on kolmannen ikäkauden kansalaisuuden tukemisessa tärkeä tehtävä. Silloin myös vanhojen ihmisten kanssa tehtävän työn avain on heidän osallistumisensa lisääminen. Luodaan kommunikaation verkostoja ihmisten välille ja käytetään apuna erilaisia innostamisen ulottuvuuksia ja menetelmiä siellä, missä vanhukset kulloinkin ovat, kodeissaan, kerhoissaan ja laitoksissaan. Laitoksissa tehtävällä työllä on omat erityiset haasteensa. Usein laitoksessa elävä vanhus on jo menettänyt paljon, kotinsa, sosiaalisia suhteitaan, ruumiillista hallintaansa, taloudellista itsenäisyyttään, ja ennen kaikkea hän on menettänyt kansalaisuuttaan eli mahdollisuuksiaan osallistua arvokkaan persoonana yhteisönsä ja yhteiskuntansa rakentamiseen. (Ks. Elizasu 1999; myös Bazo 2001.)

Sosiaalipedagoginen kasvatustyö lähtee myös ikäihmisten parissa sen muistamisesta, että jos ihmiset haluavat muuttaa tilanteensa, heillä tulee olla selvät tavoitteet. Kolmannen ikäkauden työn tavoitteena on, että ikäihmiset voivat todella toimia kansalai-

sina täysin oikeuksin. Ikäihmisellä tulee olla oikeus pääsyyn kaikille sosiaalisen elämän sektoreille, politiikasta kulttuuriin. Oikeuden saavuttamiseksi tarvitaan usein freireläistä tietoisuuteen heräämistä, ikäihmisten organisoitumista ja aktivoitumista. Haastetaan koko kasvatus-, koulutus- ja kommunikaatiojärjestelmä, ja tuodaan elinikäisen kasvatuksen käsitteeseen uusia tulkintoja. Koulutusjärjestelmien pitäisi omaksua suorastaan uusi käsitys ihmisestä, käsitys, joka ei perustu ikään. On myös puututtava siihen, mitä kouluissa puhutaan ja mitä oppikirjoissa vanhuudesta kirjoitetaan.

Jos ikäkausikeskustelu halutaan liittää puheeseen kulttuurisesta, inhimillisestä ja sosiaalisesta pääomasta, myös vanhat ihmiset ovat erityisesti sitä. He eivät enää edes taistele vallasta, heistä on kypsyyttä, ja he ovat ehkä kasvaneet eettisemmiksi. He voivat myös houkuttaa esiin hyvälle kansalaisuudelle välttämättömiä sosiaalisia transformaatioita yhteiskunnassa ja luoda sukupolvien välistä solidaarisuutta. Sosiaalipedagogisen dialogin ja toiminnan avulla voidaan vahvistaa myös ikäihmisen persoonan integriteetin säilymistä, jotta ihmisellä olisi tunne identiteettinsä jatkuvuudesta siten, että hän uskaltaisi pitää kiinni oikeudestaan valita itse elämäntapansa.

Isovanhemmuus kuuluu usein kiinteästi kolmannen ikäkauden kansalaisuuteen. Se luo ikään kuin sillan eri sukupolvien kansalaisuuksien välille, ja sen pedagoginen tehtävä uuden sukupolven kansalaisuuden tukemisessa onkin erityisen tärkeä. Isovanhemmilla on aikaa lapsenlapsilleen ja siten heidän on mahdollista sekä siirtää kulttuurista perintöä, olla rakastavan dialogisen suhteen lähteenä ja omalta osaltaan hyvän aikuisuuden mallina. Alkuperäiskulttuureissa tämä isovanhemmuuden kulttuuria välittävä tehtävä on säilynyt arvokkaana ja katkeamatta. Nyt näyttää, että se on myös valtaväestöllä löytynyt jotenkin uudella tavalla. Siksi isovanhemmuus tulisi nostaa selvästi näkyviin keskustellessa kansalaisuudesta ja sen pedagogisesta tukemisesta. (Ks. Kurki 2002, 132–139.)

Askelmerkki eteenpäin

Olen artikkelissani pyrkinyt luomaan kehyksen sille, miten sosiaalipedagogista kansalaisuutta tulisi määritellä ja miten siihen kasvua olisi mahdollista tukea. Olen pohtinut tukemisen suuntaviivoja. Kansalaisuuden ongelmista ja marginalisaatiosta puhuessani olen, usein nähtyyn tapaan, korostanut, että yhteiskunta sulkee pois tuottamattomat jäsenensä. Se ei kuitenkaan ole koko totuus, sillä käyttämällä kyseistä ilmaisua suljemme vain pois oman syyllisyytemme. Yhteiskunta olemme me itse eli meidän kaikkien on opittava ajattelemaan uudella tavalla, meidän on herkistytävä, motivoituttava ja lähdettävä liikkeelle. Vain sitä kautta yhteiskunta voi muuttua.

Seuraava artikkeli on vahva esimerkki kansalaisuuden ja siihen kasvun ongelmista. Siinä Mare Leino kuvaa ja analysoi selkeästi kansalaisuutta Virossa eilen ja tänään. Suorastaan käsin koskeltavasti artikkelissa näytetään, mitä vaaroja toisaalta kollektivismi ja toisaalta individualismi kansalaisuuden perustana tuovat tullessaan. Luulen – ja Mare Leino sivuaa hyvin artikkelissaan myös sitä – että meillä Suomessa vaanivat samat vaarat. Myös meillä on kuljettavanamme varsin pitkä tie kasvuun kohti täyttä persoonallista ja yhteisöllistä kansalaisuutta. Erityisenä vaarana meillä lieinee pyrkimys itsekeskeiseen individualismiin ja siitä nousevaan hedonistiseen näyttävyYTEEN. Emme ehkä oikein osaa enää kohdata toista ihmistä. Luis Arangurenia mukaillen aito kansalaisuus voi kuitenkin syntyä vain sitä kautta, että kykenemme kohtaamaan myös toisen ihmisen todellisuuden, ihmisen, joka on syrjään heitetty, ”ei kukaan”. Meidän onkin lähdettävä liikkeelle paitsi persoonallisesti, yksilöinä, myös yhteisöllisesti, löydettävä uusia ajattelun ja toimimisen tapoja sen perustaksi, että todellinen demokratia voisi saada ilmaisunsa ihmisten arkipäivän elämässä. Mare Leino haastaa artikkelissaan sosiaalipedagogiikan ja pohtii, mitä sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta koulussa merkitsisivät aitoon kansalaisuuteen kasvulle.

Lähteet

- Ander-Egg, E. 1992. Desarrollo y política cultural. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Aranguren, L. 1998. Reinventar la solidaridad. Madrid: PPC.
- Barco, M.J. ja Fuentes, P. 1993. El animador solidario y comprometido. Madrid: Editorial CCS.
- Bazo, M.T. 2001. La institución social de la jubilación: de la sociedad industrial a la postmodernidad. Valencia: Nau llibres.
- Bernal Guerrero, A. 1994. Pedagogía de la persona. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Blair, T. 1996. Foreword. Teoksessa Conford, P. (ed.) *The Personal World*. John Macmurray on Self and Society. Great Britain: Floris Books.
- Buber, M. 1965. *Between Man and Man*. New York: Macmillan Publ.
- Buber, M. 1987. *I and Thou*. Edinburgh: T&T Clark.
- Burns, J. McGregor. 1978. *Leadership*. New York: Harper Torch Books.
- Château, J. 2000. Los grandes pedagogos. México: FCE.
- Chowdbury, S. (ed.) 2000. *Management 21C*. Great Britain: Financial Times. Prentice Hall.
- Collins, D. SJ. 1977. *Paulo Freire – his life, works and thought*. New York: Paulist Press.
- Comfort, A. 1977. *Una buena edad –tercera edad*. Barcelona: Editorial Blume.
- Demo, P. 1988. *Ciencias sociales y calidad*. Madrid: Narcea.
- Dika, S.L ja Singh, K. 2002. *Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis*. *Review of Educational Research*. Vol. 72. No 1, 31–60.
- Duque, G. 1989. *Teología de la praxis educativa liberadora*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Eisenstadt, S.N. 1977. Introduction. Teoksessa Weber, M. *On Charisma and Institutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elizasu, C. 2000. *La animación con personas mayores*. Madrid: Editorial CCS.
- Eskola, A. ja Kurki, L. (toim.) 2001. *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena*. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Great Britain: Penguin Books.
- Freire, P. 1975. *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. 1976. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Busqueda.
- Freire, P. 1982. *Cartas a Guinea-Bissau*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. 1990. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. 1993. *Educación popular*. Buenos Aires: Móino y Dávila.
- Freire, P. 1993. *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.
- Freire, P. 1994. *Education for critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. 1994. *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum.
- Freire, P. 2004. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Freund, J. 1979. *German Sociology in the Time of Max Weber*. Teoksessa Bottomore, T. ja Nisbet, R. (ed.) *A History of sociological Analysis*. London: Heineman, 149–186.
- Friedman, M. 1988. *Martin Buber's Life and Work – tha later years 1955–1965*. Detroit: Wayne State University.
- Giddens, A. 1979. *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia*. Helsinki: Otava.
- Giddens, A. 1992. *The Consequensis of Modernity*. Great Britain: Polity Press.
- Giddens, A. Beck, U. ja Lash, S. 1995. *Nykyajan jäljillä*. Tampere: Vastapaino.
- Gillet, J.-C. 1995. *Animation et animateurs*. Paris: L'Harmattan.
- Gillet, J.-C. 1998. *Animation. Der Sinn der Aktion*. Luzern: Verlag führ Soziales und Kulturelles.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, A. 2000. *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. diss.
- Hämäläinen, J. ja Kurki, L. 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. Helsinki: WSOY.
- Ilmonen, K. 1993. Anthony Giddensin ”agentti” ja jälkistrukturalismi. *Sosiologia* 1, 3–15.
- Ilmonen, K. 2000. *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. Jyväskylä: SoPhi.
- Ilmonen, K. 2004. *Sosiaalinen pääoma: uusi ihmekeite vai käyttökelpoinen hypoteesi?* Teoksessa: Rahkonen, K. (toim.) *Sosiologisia nykykeskusteluja*. Helsinki: Gaudeamus, 99–142.
- Isaacs, D. 2000. *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: EUNSA 13. painos.
- Kurki, L. 1984. *Moraalinen orientaatio*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 45. diss.
- Kurki, L. ja Sihvonen, P. 1988. *Väittely opetusmenetelmänä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja se-
losteita 25.
- Kurki, L. 1991. *Persoonakeskeinen kasvatus*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 46.
- Kurki, L. 1993. *Pedagoginen johtajuus*. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu No 28.
- Kurki, L. 1996. *Sosiaalipalveluohjelmat kouluissa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B1/1996.

- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen – muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö – personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi.
- Kurki, L. 2004a. L'Animation socioculturelle en Finland. Teoksessa sous la direction de Jean-Claude Gillet. L'Animation professionnelle et volontaire dans 20 pays, 129–141.
- Kurki, L. 2004b. Sosiokulttuurisen innostamisen perusteita talviselle yhteisötaiteelle ja taidekasvatukselle. Teoksessa Huhmarniemi, M; Jokela, T; Vuorjoki, S (toim.) Talven tuntemus - puheenvuoroja talvesta ja talvitaiteesta. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja sarja D. Opintojulkaisu 9, 122–131.
- Kurki, L. 2005. Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Kiilakoski, T; Tomperi T; Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus; 335–357.
- Kurki, L. 2006. Sosiaalikäyttäytymisen koulussa. Teoksessa Kurki, L; Niivala, E; Sipilä-Lähdekorpi, P. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura; 38-100.
- Loomis, C.P. 1974. Translator's word. Teoksessa Tönnies, F. Community and Association. Great Britain: Routledge and Kegan Paul.
- Luzuriaga, L. 1993. Pedagogía social y política. Madrid: CEPE.
- Macridis, R.C. ja Hulliung, M.L. 1998. Las ideologías políticas contemporáneas. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayordomo, A. 1998. El aprendizaje cívico. Barcelona: Ariel.
- Merino Fernández, J.V. 1997. Programas de animación sociocultural. Madrid: Narcea.
- Mounier, E. 1976. Manifiesto al servicio del personalismo. Madrid.
- Mounier, E. 1981. El Personalismo. Bogotá: Editorial Nueva America.
- Opintokeskus Kansalaisfoorumi. (2003) Innostuskirja. Nyt. Sosiokulttuurisen toiminnan polunpäitä. Helsinki: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi.
- Ortega Gutiérrez, D. 2003. Educación, libertad y tolerancia – vida y pensamiento de Bertrand Russell. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Morata García, M.J. 1997. Animación sociocultural, conflicto social y marginación. Teoksessa Trilla, J. (coord.) Animación sociocultural. Barcelona: Ariel Educación, 269–282.
- Palmer, P. 1993. Is Service Learning for everyone? Teoksessa Kupiec, T. (ed.) Rethinking Tradition. Rhode Island: Education Commission for the States, 17–18.
- Petrus, A. 2004. Nuevos ámbitos en educación social. Teoksessa Romans, M; Petrus, A. ja Trilla, J. De profesión: educador(a) social. Barcelona: Paidós, 63–107.
- Petrus, A. 2004. Tercera edad y educación social. Teoksessa Romans, M; Petrus, A. ja Trilla, J. De profesión: educador(a) social. Barcelona: Paidós, 109–130.

- Portes, A. 1998. Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annu.Rev.Sociol.* 24:1, 1–24.
- Puig,T. 1998. Gestionemos la cultura de la ciudad con los ciudadanos. Teoksessa Trilla, J. (coord.). *Animación sociocultural*. Barcelona: Ariel Educación, 305–321.
- Quintana, J.M. 1988. *Teoría de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J.M. 1994. *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Royo Arpon, J.M 2001. *Ciudad abierta. Ciudad de ciudadanos*. Madrid: Marcial Pons.
- Saastamoinen, M. 2002. Yhteisöt epävarmuuden ajassa – yhteisöllisyyskeskustelun myöhäismoderneja virtauksia. Teoksessa Pekka Kuusisto ja Mikko Saastamoinen (toim.) *Polis ja kosmos. Kulttuurisen globalisaation suuntia*, Jyväskylä: SoPhi, 81–119.
- Salo, P. 1999. Kasvatusta ja seikkailua yhteisöissä. Teoksessa Suoranta, J. (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen*. Tampere: Tampereen yliopiston julkaisujen myynti, 99–129.
- Scharoun, H.1957. *Struktur im Raum und Zeit*. Teoksessa *Handbuch moderner Architektur*. Berliini: Safari Verlag, 13–21.
- Schuller, T. ja Field, J. 1998. Social capital, human capital and the learning society. In *International Journal of Lifelong Education*. Vol 17. No 4, 226–235.
- Siisiäinen, M. 2003. Yksi käsite, kaksi lähestymistapaa: Putnamin ja Bourdieun sosiaalinen pääoma *Sociologia* 3, 204–218.
- Slattery, P. 1995. *Curriculum Development in the Postmodern Area*. New York: Garland.
- Snellman, S. 1999. Hyvä elämä on hyvää bisnestä. *Helsingin Sanomat* 23.5.
- Starratt, R. 1995. *Transforming Educational Administration – meaning, community and excellence*. New York: McGraw Hill.
- Starratt, R. 1995. *Leaders with vision*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tarrow, S. 1998. *El poder en movimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trilla J. 2004. *El universo de la educación social*. Teoksessa Romans, M; Petrus, A. ja Trilla, J. *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós 15–58.
- Torrado, R. et al. 1987. *Ètica de la educación*. Filosofía IV. Mod. 1 Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Tönnies, F. 1974. *Community and Association*. Great Britain: Routledge and Kegan Paul. *Uncompromising integrity 1998*. Motorola Global Challenge. Schaumburg. Ill.: Motorola University Press.
- Unigarro, M.SJ. 1986. *Personalismo y concientización*. Bogotá: Indo-American Press.
- Urrutia, V. 1999. *Que es la ciudad. Teorias sociales*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.
- Vásquez, C. SJ. 1986. *Educación personalizada*. Bogotá: Indo-American Press.

- Weber, M. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft I und II*. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. 1980. *Protestanttinen etikkaa ja kapitalismin henki*. Porvoo: WSOY.
- Ventosa, V.J. 1993. *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial Popular.
- Wihtol de Wenden, C. 2000. *Hay que abrir las fronteras?* Barcelona: Bellaterra.
- Wood, R. 1969(1989) *Martin Buber's ontology – an analysis of I and Thou*. Evanston: Northwestern University Press.
- Värri, V-M. 1997. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere: University Press.

Sähköiset lähteet:

Francis Fukuyama: <http://imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm>

Kurki 2002: <http://www.ac-grenoble.fr/Citoyennete/mounier.htm>

Mare Leino

Koulun kautta kansalaiseksi – kollektivismiin ja individualismiin ristiriita

Virossa on viime vuosina tapahtunut paljon demokraattisen siviiliyhteiskunnan jälleenrakentamisesta johtuneita muutoksia, jotka näkyvät myös kouluissa. Neuvostoliiton aikana koulu oli yhteiskunnan pienoismalli, mutta sitä se ei ole enää. Koulun normit ovat säilyneet suurin piirtein samanlaisina kuin ennen, vaikka yhteiskunta on kehittynyt toiseen suuntaan. Demokraattisen yhteiskunnan ja konservatiivisen koulun tavoitteiden välillä on postsosialistisissa maissa selvä ristiriita, ja siitä syntyy lisää vaikeuksia. Artikkelini tavoite onkin analysoida yhteiskunnan arvoja suhteessa koulun tavoitteisiin. Pohdin, millaista identiteettiä koulussa rakennetaan ja miten. Toivottavasti kykenen tämän artikkelin kautta selkeyttämään myös sitä, miksi abstrakti kansalaisuuden käsite on virolaisille vähemmän tärkeä kuin monet muut keskustelun ja tutkimuksen aiheet. Empirian rooli artikkelissa on kuvaileva siten, että numerot ja sitaattit ovat taustana teoreettisille pohdinnoille.

Emotionaalis-käsitteellistä johdattelua

Identiteetti ja kansalaisuus ovat *exclusivisia* käsitteitä siinä mielessä, että virolaisten arkielämä jatkuu omaa rataansa ajattelematta niin abstrakteja kysymyksiä kuin edelliset kaksi. Minäkin aloin vasta Viron uuden itsenäisen kauden alkaessa vuonna 1991 miettiä enemmän sitä, kuka olin ennen ja kuka olen nyt. Ymmärrettävistä syistä aloin pohtia asiaa perusteellisemmin vasta sen jälkeen, kun poliittinen tilanne oli rauhoittunut elokuussa 1991. Val-

lankumouksen aika oli kaoottista. Esimerkiksi äitini oli Suomessa ensimmäisellä ulkomaanmatkallaan juuri vallankumouksen aikana. Ajoittain laivat eivät enää kulkeneet. Perheen tärkein huolenaihe oli, pääseekö äiti takaisin Viroon, ja olemmeko itse silloin vielä elossa – panssareita oli jo Tallinnan lähellä. Kaikki sujui kuitenkin hyvin. Tosin äiti ei ole lähtenyt sen jälkeen ulkomaille. Ehkä hänellä on liian vahva kansallinen identiteetti?

Kului jonkin aikaa, ja virolaiset saivat sekä oman rahan että oman passin – aikaisemmin olimme käyttäneet vierasta rahaa ja vierasta passia. Elämä siis jatkui. Ongelmia toki riitti, mutta nyt ne olivat virolaisten omia ongelmia. Neuvostokansalaisuus oli vaihtunut Viron kansalaisuudeksi, ja kansa alkoi rakentaa “Viron asiaa”. Solidaarisuus kukoisti ainakin aluksi, ja olimme yhdessä ylpeitä vapaudesta ja verettömästä vallankumouksesta. Jo satujemme luoman kuvan mukaan virolaiset ovat aina olleet terävä-älyisiä – nyt tuntui, että viisaus on tuhansien vuosien kuluessa vain lisääntynyt. Syntyi myös uusi hittilaulu, jonka sanoin “eestiläinen on kaunis ja hyvä”. Viron alkuperäinen nimi on ollut Neiti Maarjan maa, ja uskomme, että olemme erityinen valittu maa ja kansa. Myös tästä Maarjan maasta on hyvin kaunis laulu. Tämä kaikki on vahvistanut kansamme positiivista identiteettiä.

Alku siis näytti hyvältä. Mutta millainen tilanne on nyt, noin 15 vuotta rajujen muutosten jälkeen? Olemmeko edelleen yhtä ylpeitä, solidaarisia ja innokkaita?

Lähtökohtamme oli, että Neuvostoaikana identiteetti oli vaarallinen käsite. Esimerkiksi vuonna 1988 ilmestyneessä Viron Entsyklopediassa käsitettä ei ollut lainkaan. Brittiläisen sosiologin Stuart Hallin (1999,11) mukaan identiteetti muodostetaankin juuri siinä epävakaassa pisteessä, jossa äänenlausumattomat ihmisen itseyttä, subjektiviteettia, koskevat tarinat tapaavat historian ja kulttuurin kertomukset. Neuvostoaikoina Viron historia oli kokonaan äänenlausumaton, mutta meillä oli vahva, tosin hieman salainen identiteetti. Laulujuhlat, kansallispuvut, vironkielinen koulu ja poliittiset anekdootit tukivat ajatusta hyvästä ja vahvasta Viron kansasta, jolle historian vaiheissa oli valitettavasti käynyt huonosti. Kansallinen identiteetti oli siis sekä uhrin että kärsivällisyyden identiteetti. Osittain juuri maltin avulla olemme pysyneet elossa, vaikka valtauspoltiikka Virossa kesti satoja vuosia.

Vuonna 1994 tehtiin kansainvälinen tutkimus, johon osallistui 38 maata. Sen tulokset osoittivat muun muassa, että virolaiset opettajat arvostavat vanhoillisuutta, harmoniaa, valtaa ja hierarkiaa (Realo 2002, 34). Vanhoillisuus on satojen vuosien kuluessa opittu taito. Sitä tarvitaan muun muassa siksi, että hiljainen vastakkainasettelu muihin on auttanut kehittämään hyvää itsetuntoa ja suorastaan mahtavaa kansallista identiteettiä. Länsimainen kulttuuri edellyttääkin rajojen rakentamista ihmisten välille (Virtanen 1998, 85.): erilaisuutta korostetaan sitä enemmän, mitä samankaltaisempina asiat koemme. Jos erilaisuus on niin suuri, ettei se aiheuta uhkaa, voimme olla sille välinpitämättömiä, mutta jos koemme toisen vaarallisen samankaltaiseksi, syntyy tarve rakentaa ”niiden” ja ”meidän” välille mahdollisimman selvä ero. Tämä differenssi on yksi tärkeä rasismien syy.

Myös Isin ja Wood (1999, 16) korostavat rajojen rakentamisen merkitystä. Sama ilmiö on näkynyt virolaisten ja venäläisten välisissä suhteissa. Virolaisten argumentti on ollut, että koska asumme esi-isien maalla, kotonamme, olemme parempia kuin venäläiset. Olemme parempia juuri siksi, ettemme ole anastaneet mitään muilta. Eli M. Taltsin (2004, 15) sanoin: ”Aina olemme tienneet hyvin, keitä emme haluaisi olla. Onneksi on olemassa Venäjä, jonka kaltainen kukaan Itä-Euroopassa ei halua olla.” Kollektiivinen identiteettimme onkin ollut vahva, sillä mustavalkoista maailmaa on ollut helppo ymmärtää. Virolaiset muodostavat juuri tällaisen ihmisen turvallisuuden tarpeeseen ja tunteeseen kiinteästi liittyvän ryhmän, joka muodostaa kansallisen yhteiskunnan. Jos kansakunnasta sitten tulee sellainen ryhmä, joka miltei täydellisesti hallitsee ihmisten minäkuvaa, syntyy nationalismiksi kutsuttu ilmiö, joka merkitsee sidonnaisuutta tiettyihin kansalaisuutta edustaviin käsitteisiin. Samalla se edellyttää ehdotonta kansallisten symbolien ja iskusanojen hyväksymistä (Waris et al. 1972, 87).

Virossa on asukkaita noin 1,4 miljoonaa, heistä ei-virolaisia noin kolmasosa. Ei ihme, että pieni kansa taistelee olemassaolostaan keinolla millä tahansa. Virolaisena minusta on tosin aivan viime aikoina tuntunut, että kansalaisuus ei identiteettimielessä ole meille enää elintärkeä kysymys. Esimerkiksi sanomalehtien otsikojen mukaan taloudelliset kysymykset, maailmanpolitiikka ja EU-asiat ovat tärkeämpiä huolenaiheita. Eettiset kysymykset ja arvoaiheet ovat esillä vain joskus lehtien lauantailiitteissä.

Kansalaisuus on kulttuurista, symbolista ja taloudellista käytäntöä ja ihmisen velvollisuuksien ja oikeuksien yhdistelmää. Silloin kansalaisuus asemana on sekä ihmisten arkielämään liittyvä, poliittinen että sosiaalinen käsite. Identiteetti puolestaan on yhteenkuuluvuutta, solidaarisuutta ja tunnustuksellisuutta (Isin & Wood 1999, 4). Jos toimeentulo vie kaikki ihmisen voimavarat, niin kulttuurinen ja symbolinen kansalaisuus saavat odottaa.

Ihmiset tuskin ajattelevat identiteettiään päivittäin. Sinänsä identiteetti onkin vasta toisen maailmansodan jälkeen kehitetty käsite, joka kuvaa itsen tai minän ja yhteiskunnan välistä suhdetta. Identifioituminen merkitsee tällöin oman itsen sijoittamista sosiaalisen järjestyksen luokituksiin, jolloin kielellä on keskeisen tärkeä identiteettiä muokkaava merkitys. Antikainen (2000a, 258) ajattelee, että identiteetin etsinnästä on modernisaation myötä tullut monitasoinen ja läpi elämän kestävä prosessi. Mielestäni “etsintä” on varsin optimistinen käsite, sillä nähdäkseni ihmiset eivät yleensä niinkään etsi identiteettiään, vaan he etsivät parempaa elämää – mitä se sitten merkitsee. Hall (1999, 253-254) tiivistää edellisen, tosin varsin teoreettisesti, suorastaan vaikeatajuisesti, seuraavasti:

Identiteetit ovat pisteitä, joissa kiinnitymme tilapäisesti niihin subjektiasemiin, joita diskursiiviset käytänteet meille rakentavat. Identiteetit ovat ikään kuin positioita, jotka subjektin on pakko omaksua, vaikka tämä samalla “tietääkin”, että ne ovat representaatioita ja että representaatio rakentuu aina “puutteen” ja jakautumisen kautta, Toisen paikalta, ja ettei representaatio voi siten koskaan olla yhtäpitävä – identtinen – niiden subjektiprosessien kanssa, joita identiteetteihin panostetaan.

Toisin sanoen ihminen omaksuu positioita, asemia: elämä tarjoaa position, ihminen omaksuu sen ja tästä syntyy identiteetti. Jos ihminen ei hyväksy ja omaksu esimerkiksi asemaansa köyhänä, niin siitä seuraa taistelu ja uuden identiteetin ja aseman etsintä ja omaksuminen. Voisiko identiteetti siis olla tyytymistä kulloiseenkin tilanteeseen? Jos emme ole tyytyväisiä, voisiko se puolestaan olla identiteetin puutetta tai negatiivista identiteettiä?

Käytännön identiteettipuheessa identiteetit ovat luonnehdintoja ja määritelmiä, jotka koskevat minua, meitä, sinua ja heitä.

Luonnehdintoja tehdään muun muassa erilaisten ryhmjäsenyyttä kuvaavien piirteiden ja kategorioiden, luokitusten, perusteella. Piirteet luokittelevat, erottelevat, asettavat vastakkain ja hierarkisoivat esimerkiksi sellaisia identiteettejä, jotka liittyvät sukupuoleen, ammattiin, koulutukseen ja etnisyyteen (Huotsonen 2000, 267). Neuvostoaikoina sukupuolesta, ammatista ja koulutuksesta ei ollut Virossa identiteetin argumenteiksi. Ensinnäkin kaikilla oli töitä, vaikka korkeakoulutetun henkilön palkka oli tavallisesti pienempi kun esimerkiksi taksikuskilla tai ravintolan ovenvartijalla. Fyysisen työn tekijä ansaitsi lähes kolme kerta enemmän kun lääkäri (Teiv 2004). Osittain sen takia etnisyyden merkitys kasvoi – olihan siinä mahdollista korostaa aikaisemmin mainittua mustavalkoista rajaa. Myös kateus liittyi siihen yhtenä inhimillisenä tekijänä, sillä suurin osa venäläisistä sai valtiolta ilmaisen asunnon ja lähes jonottamatta, mutta virolaiset joutuivat odottamaan kauan eikä ilmaista asuntoa usein sittenkään saanut. Toki on myös muita esimerkkejä sosiaalisesta epäoikeudenmukaisuudesta virolaisia kohtaan, mutta epäoikeudenmukaisuus ei ole tämän artikkelin aihe. Vaikka ongelmia siis riitti, arki oli kuitenkin turvallinen. Töitä riitti kaikille, ja vaikka palkka oli pieni, niin ruoka oli halpaa. Ihmisten tuloerot eivät olleet ongelma, vaan kaikki olivat ainakin mahdollisuuksien suhteen samalla viivalla. Elämä oli ennustettavissa ja sekin oli hyvä asia: onhan turvallisuus ihmiselle tärkeä arvo.

Viron yhteiskunta ennen ja nyt

Kansalaisuuden ja identiteetin pohdinnat ovat teoreettisesti uusia asioita Virossa, ja kansalaisuuden sisältö on kehittynyt vastakohtiin ”me ja muut” avulla. Tärkeäksi tässä sisällön määrittelyssä nousee virolaisten tilanne suhteessa venäläisiin: arvojemme vertailu, neuvostoaika ja uusi itsenäisyys. Neuvostoliiton ja nykyisen Viron arvoja on tosin vaikea verrata – toistakymmentä vuotta itsenäistymisen jälkeen sosialistinen jakso tuntuu kummalliselta unelta. Ei painajaiselta, mutta juuri kummalliselta. Artikkelissani avaamini menneisyyttä koulun kautta ja toivon, että sitä kautta tulee ilmi ainakin pieni osa sosialistisen jakson arvoista ja normeista. Mutta sitä ennen kuvailen yleisiä yhteiskunnallisia muutoksia.

Arvot ja normit

Jos identiteetti on oman aseman, position, hyväksymistä, niin silloin arvot ja normit ovat siinä hyvin tärkeitä: hyväksyyhän ihminen ainoastaan sen, mikä on hänellä tärkeää, arvokasta. Yhteisö asettaa yksilön käyttäytymiselle odotuksia, ja odotuksia vastaava toiminta on normatiivista, normin mukaista. Normi viittaa sellaisiin vuorovaikutuksen muotoihin, joiden välityksellä yksilöt oppivat toimimaan tai ajattelemaan yhdenmukaisella tavalla. Normit ovat käsitteellisiä sääntöjä, jotka koostuvat käskyistä ja kielloista sekä sallituista ja suositeltavista teoista. Normit perustuvat aina arvoille - niiden avulla pyritään tuomaan arvot käytännön toimintaan. (Koski 2000, 24–25.) Arvoille ei ole olemassa mitään yksiselitteistä määritelmää. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että arvot ovat asioita, joita yksilö tai yhteisö pitävät hyvinä, oikeina, tärkeinä ja välttämättöminä (Kääriäinen et al 1997, 127). Macridis ja Hulliung (1998; kirjassa Kurki 2002, 40) ovat sitä mieltä, että se, mitä itse kukin meistä ajattelee esimerkiksi yksilön ja yhteisön välisistä suhteista, on myös ideologinen asia. Jokaisella ihmisellä on jokin ”ideologia”, on hän siitä tietoinen tai ei. Arvostamme jotakin: ystävää, lakia, omaisuutta tai vapautta. Jokaisella on myös ennakkoluuloja, erilaisia käsityksiä maailmasta ja niin edelleen. Ne, joilla on samanlaiset käsitykset ihmisestä, maailmasta, yhteiskunnasta ja arvoista, tuntevat yhteenkuuluvuutta ja ryhmittyvät puolueissa, kirkoissa, kerhoissa ja yhdistyksissä. Toisin sanoen kaikkia ihmisiä liikuttavat aatteet: olemme sekä ideoiden tuottaja että niidän tuottajia.

Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen monet arvot ovat muuttuneet huomattavasti. Mikä oli tavallista vielä 15 vuotta sitten, voi nyt olla epätavallista ja päinvastoin. Se ei kuitenkaan ole tyyppillistä ainoastaan entisille sosialistisille maille, vaan osittain se on myös yleisempi postmodernismin ilmiö. Jälkmodernissa yhteiskunnassa arvot eivät enää ole yhtenäisiä, vaan eri ryhmillä, yhteisöillä ja yksilöillä on omia, keskenään hyvinkin erilaisia hyvän elämän ja ihmisten välisten suhteiden järjestäytymisen tapaa koskevia arvoja. Arvojen ja moraalin perusta on muuttunut hajanaiseksi ja ennen kaikkea yksilölliseksi: yksilön vapaus valita omat arvonsa on asettunut arvojärjestelmän perustaksi. Arvojärjestelmi-

en muutokset, arvojen moninaistuminen ja yksilöllistyminen synnyttävät eri sukupolvien ja ryhmien välillä arvoriitoja ja jännitteitä. (Koski 2000, 22.) Siirtyminen pakkokollektivismista individualismiin, modernismista postmodernismiin ja sosialismista uusliberalismiin ovat aiheuttaneet ja aiheuttavat ristiriitoja ja ongelmia sekä Viron yhteiskunnassa kokonaisuutena että sen kouluissa. Virolaiset ovat nyt enemmän individualisteja kuin kollektivisteja. Individualismi sisältää tyytymättömyyttä lähes kaikkea yhteistä kohtaan, niin myös yhteisiä arvoja ja solidaarisuutta kohtaan. Yleisesti on jopa mahdollista sanoa, että kaikenlainen pakko-yhteisyys on virolaisille vastenmielistä. Se voi olla yksi syy siihen, että traditionaalinen kansalaisuus on menettämässä entistä merkitystään (Talts 2004, 14). Neuvostoaikoina virolaiset olivat individualisteja samalla tavalla kuin nytkin, mutta menneisyydessä yhteinen iso vihollinen herätti kollektivistista henkeä. Nyt vihollista ei enää ole. Taistelu loppui, ja jokainen on kiinnostunut lähinnä vain oman uransa kehittämistä. Kansalaisuus on sivuseikka. Ajatellaan, että ihminen voi asua ja työskennellä missä päin tahansa ympäri maailman.

Menneisyydestä nykypäivään

Sosialismissa oli yleisiä ja pakollisia arvoja. Yhteiskunta oli hierarkkinen eikä arvoista keskusteltu – puoluejohdon jäsenet olivat myös “parhaita” ihmisiä. Silti neuvostoliittolaista marxismia on usein luonnehdittu tulevaisuuteen suuntautuneeksi. Usko kehitykseen oli sille ominaista. Se ei tosin ole mitään ainutlaatuista, sillä kehitysusko on myös modernin liberalismiin tärkeimpiä piirteitä. Usko kehitykseen voi kuitenkin olla moraalisesti hyvin onttoa. Se voi jopa sallia mitä tahansa kehityksen varjolla. Varsinkin Stalinin ajan Neuvostoliiton politiikalle oli ominaista se, että päämäärä pyhitti keinot juuri kehityksen nimessä (Waris et. al 1972, 135). Todellista kehitystä ei kuitenkaan tapahtunut missään – järjestelmä piti siitä hyvää huolta. Kaikki oli esimerkiksi standardisoitu. Samanlaisuus – harmaus – näkyi niin kaduilla ihmisten ulkonäössä kuin myös vaikkapa arkkitehtuurissa. Elämä oli rajoitettua, samanlaista, ennustettavaa ja varmaa.

Juuri tästä syystä kyselylomake oli neuvostoaikana ainoa mahdollinen sosiologinen tutkimusmenetelmä. Olivathan kysymykset kirjoitettuina ja nähtävissä paperilla. Vuosina 1984–1993 olin Viron Radiotalossa töissä sosiologina ja muistan, kun kaikki lomakkeet tutkittiin kommunistisen puolueen keskuksessa ennen painamista. Vasta kun lupa oli saatu, ne monistettiin. Niin sanotut pehmeät menetelmät, haastattelu ja muut, olivat kiellettyjä, koska niiden kulkua oli mahdotonta seurata. Laadulliset menetelmät otettiin Virossa käyttöön vasta 1990-luvun puolessa välissä, ja vielä nyt voi olla selittämistä, jos esimerkiksi väitöskirjassa ei ole riittävästi numeroita.

Muutoksia ei neuvostoaikana sallittu, ja individualismi oli haukkumasana. Jokaisella piti olla ikään kuin monta kollektiivisuutta: ammatillinen, ideologinen ja perheensisäinen. Oli pakko kunnioittaa samoja arvoja: ”normaalit ihmiset” menivät naimisiin ja saivat lapsia. Työille oli sananlasku: ”kaksikymmentä kaksi on viimeinen taksi!”. Eli jos tyttö oli 22-vuotias ja naimaton, ruvettiin suvussa pelkäämään vanhaksi piiksi jäämistä. Jos lapsia ei ollut, joutui maksamaan lapsettomuusveroa. Nuoret miehet maksoivat sitä jo 18. syntymäpäivästään lähtien – vaikka eivät olisi olleet naimisissakaan. Naiset puolestaan alkoivat maksaa veroa ”vasta” avioitumisen jälkeen. Vero oli pakollinen myös silloin, jos nainen ei onnistunut saamaan lapsia, vaikka olisi halunnut.

Neuvostokansalaisuus siis merkitsi kaikinpuolista standardielämää, ja radikaalit eksentrikot joutuivat mielisairaalaan rauhoittumaan. Keskimääräisestä poikkeavat ihmiset olivat yhteiskunnan hylkiöitä – näitä olivat niin yksinhuoltajaäiti kuin alkoholin suurkuluttajakin. He eivät kelvanneet kommunistisen puolueen jäseniksi, vaan heidät erotettiin. Myös vammaisuus oli tabu. Neuvostoliitossa vammaisista ei puhuttu – niin sanottuja toisenlaisia ihmisiä ei näkynyt kaduilla, eikä heidän elämästään puhuttu. Sosialististen arvojen mukaan ihmisen oli oltava terve, onnellinen ja reipas työntekijä. Maailma oli mustavalkoista aivan kuin saduissa: normaalit versus ongelmalliset, hyvät versus huonot, miehet versus naiset. Sukupuoliroolit perheissä olivat hyvin traditionaaliset. Miehet eivät esimerkiksi tehneet ruokaa eivätkä tiskanneet. Kansalaisuudesta ei erityisesti puhuttu, mutta sitä enemmän kansalaisuutta ajateltiin. Isovanhemmat muistelivat ”hyvää Viron aikaa” eli jaksoa ennen vuotta 1940. Kouluissa opettajat saattoi-

vat sanoa: “Virolainen ei tee niin”. Virolaisuus itsessään oli arvo: Maistuuhan kielletty asia aina hyvältä. Siinä mielessä neuvostoai-ka oli virolaisille hyvä jakso, että se vahvisti kansalaisuuden tuntoa. Sini-musta-valkoinen lippu oli erityisen arvokas esine, vaikka sen omistaminen oli kielletty. Virolaisuus – eestiläisyys – oli jotakin erikoista.

Virossa ei ole enää erityisiä ideologisia ongelmia, mutta taloudelliset ongelmat ovat suuret. Niistä ja muista huolista huolimatta vapaus maistuu Virossa tosi hyvältä. Mustavalkoinen raja normin ja poikkeaman välillä yhteiskunnassa on hävinnyt, ja se on varmasti hyvä merkki. Markkinatalous on muuttanut valtasuhteita, eikä puolueen jäsenyys enää ole itsestään selvä positiivinen argumentti. Myös presidentti voi joutua julkisen kritiikin kohteeksi, sillä tabuaitteita ei ole. Ehkä juuri tästä syystä toleranssista on tullut yleinen normi yhteiskunnan eri tasoilla. Esimerkiksi saman sukupuolen edustajien välinen yhteiselämä ei enää herätä huomiota (Virki 2001), vaan aiheesta keskustellaan rauhallisesti sanomalehdissä tai televisiossa. Vuoden 2004 helmikuusta lähtien Tallinnassa toimii jopa homojen ja lesbojen infokeskus. Neuvostoaikana normista poikkeavaa seksuaalista taipumusta nimettiin mielisairaudeksi.

Myös perhemalli on muuttunut. Vuonna 1980 kahdeksantoista prosenttia lapsista syntyi Virossa avioliiton ulkopuolella, mutta vuonna 2002 luku oli jo 56,3 prosenttia (Kutsar 2004, 3). Isyysloma on uusi käsite, ja isät ovat jo usein mukana synnytyksessä. Maailma on avartunut monella tavalla. Esimerkki muutoksesta on myös se, että vammaisten ongelmista ja työmahdollisuudesta puhutaan avoimesti (Leino 2000b, 101), uusiin rakennuksiin tehdään pyörätuoliväylät, ja pyörätuoleilla liikkuvat ihmiset ovat näkyvissä – myös kouluissa. Rajat ovat sanan tarkassa merkityksessä hävinneet, ja matkustaminen ulkomaille on mahdollista ja helppoa. Neuvostoaikoina tarvittiin sukulaisten kutsu jopa Saarenmaalle menemistä varten. Nyt kaikki on mahdollista, ja elämä on täynnä elämyksiä. Tällaisessa monia valintoja tarjoavassa yhteiskunnassa tarvitaan kuitenkin aivan erityistä orientaatiotaitoa. Mistään yhteisestä identiteetistä ei kannata enää puhua, koska Hallin sanoin: elämä tarjoaa position, ihminen omaksuu sen ja siitä syntyy identiteetti. Ihmiset ovat erilaisia, heillä on eri positiot ja erilaiset identiteetit.

Uusi ongelmallinen aika

Tarton Yliopiston professori Marju Lauristin (2003) on sanonut, että vaikka Eesti kuvittelee kuuluvansa Eurooppaan, valtio käyttäytyy amerikkalaisen tyylin mukaisesti: Koulutus-, elämänlaatu- ja alue-erot vain kasvavat. Sana 'vapaus' merkitseekin Lauristin mukaan virolaisille ennen kaikkea kulutusvapautta. Miten siis voimme sano olevamme Euroopassa, vaikka yksi eurooppalaisen mentaliteetin perusarvoista eli jokaisen ihmisen ihmisarvon kunnioittaminen, riippumatta sukupuolesta, terveydestä, syntyperästä ja ihmisen taloudellisesta taustasta, ei toteudu Eestin valtiossa? Sen lisäksi virolaisten yleinen asenne vanhuksia, köyhiä ja huonosti menestyviä ihmisiä kohtaan heijastaa välinpitämättömyyttä, torjuntaa ja kopeutta (Lauristin 2003). Hall puolestaan korostaa identiteettipohdinnoissaan nimenomaan solidaarisuuden merkitystä. Viron käytäntö on kuitenkin solidaarisuudesta vielä kaukana. Kansalaisuus solidaarisena käsitteenä ei ole Virossa mikään argumentti. Siihen on monta syytä, ainakin seuraavat:

*Tuloerot ovat valtavat, ja se näkyy myös arkielämässä. Esimerkiksi kansan rikkaimman ja köyhimmän viidenneksen tuloerot ovat 4,5-kertaiset. Työttömyysaste oli vuonna 2001 13 prosenttia. Seitsemän vuoden sisällä työttömyys on kasvanut puolitoistakertaiseksi (Vetik 2002, 103, 107). Monet perheet eivät enää tule toimeen, vaan nälkä voi olla päivittäinen kärsimys – jopa korkeasti koulutetuilla. Sosiaaliturvajärjestelmä on itsenäisessä Virossa olemassa, mutta köyhän valtion avustukset ovat pelkästään symboliset. Esimerkiksi kuukausittainen työttömyystuki on 400 kruunua (27 euroa). Silälä saa noin viisi kiloa kahvia tai 40 leipää. Minimipalkka on tammikuun ensimmäisestä 2004 lähtien 2480 kruunua (lähes 160 euroa), sitä ennen se oli vielä pienempi. Esimerkiksi kolmen huoneen asunnon kuukausimaksut ovat noin seitsemän–kahdeksankymmentä euroa. Symbolisen palkan takia joka seitsemännellä virolaisella on enemmän kuin yksi työpaikka. Muissa EU-maissa monessa työpaikassa työskenteleviä on lähes kolme kertaa vähemmän. Yksi virolaisten peruspeloista onkin työpaikan menetykset: joka viides pelkää, et-

tä työ loppuu puolen vuoden sisällä (Kangro 2004). Turvallisuuden etsintä lienee – pienen palkan lisäksi – syy siihen, että ihmisillä on monta työpaikkaa. Muun muassa tästä kaikesta johtuu, että ihmiset eivät ole onnellisia.

*Kansainvälisessä tutkimuksessa ilmeni, että Islannissa, Hollannissa, Pohjois-Irlannissa ja Suomessa ihmisten yleinen tyytyväisyys ja onnentunne ulottuvat yli yhdeksäänkymmeneen pisteeseen sadasta mahdollisesta. Onnettomimmat ja tyytymättömimmät ihmiset sitä vastoin asuvat postkommunistisissa maissa (Realo 2002, 37).

*Berliinin Sosiaalitieteiden Tutkimuskeskuksen ja Dublinin Talous- ja Sosiaalitutkimusten Instituutin tutkimuksen mukaan kolme tärkeintä asiaa virolaisille ovat työ, loma ja koulutus. Suomalaisille tärkeimpiä asioita ovat loma, koti ja hyväntekeväisyys, ruotsalaisille vapaa-aika, loma ja viihde. Tästä kaikkia EU-maita koskevasta tutkimuksesta kävi ilmi, että eniten tyytymättömyyttä oli Latviassa, virolaiset olivat toisena. Tyytyväisyyden top-listalla Tanska oli ykkönen, Ruotsi neljäs, ja Suomi oli seitsemännellä sijalla. Pieni palkka ja huono terveydenhuoltojärjestelmä olivat virolaisten erityisiä murheita. (Aasmäe 2004.)

Työn merkitys on Virossa suuri ja aivan ymmärrettävistä syistä. Kun sosiaalikorvaukset ovat minimaaliset, niin “hukkujan pelastaminen on hukkujan oma asia”. Tosin myös tämä ajatus on Virossa uusi, sillä neuvostoaikoina valtio piti huolta kaikista ihmisistä – töitä riitti ja eläke oli säädyllinen. Kun ihmiset joutuvat nyt taistelemaan jopa perustarpeiden tyydyttämisen puolesta, niin ymmärrettävästi optimismi häviää. Kehittyy taistelija-onnistujan tai taistelija-epäonnistujan identiteetti. Molemmat niistä ovat rasittavia, vaikka ensimmäinen houkuttelee toki enemmän. Jokainen taistelee myös “sosiaalisesta pääomasta”, joka Bourdieun sanoin on niiden aktuaalisten ja potentiaalisten resurssien summa, joka yksilöllä tai ryhmällä on sen perusteella, että hänellä (sillä) on luja verkosto enemmän tai vähemmän institutionalisoituneita keskinäisiä tuttavuus- ja arvostussuhteita. (Bourdieu & Wacquant 1995, 149.)

Kollektivismi näyttää Virossa olevan ”out” 1990-luvulta lähtien, individualismi sitä vastoin on nyt ”in”. Yksi esimerkki on ihmisen oma panostaminen eläkkeeseensä. Neuvostonaikoina jokainen sai valtiolta saman verran eläkettä, ja lääkärin ja siivojan eläke oli yhtä iso tai pieni. Nyt ”ylhäältä” tulee automaattisesti vain pieni osa ja eläkkeen suuruus määräytyy oman aikaisemman säästämisen perusteella. Valtiollinen, kollektiivinen ja samanlainen, huolenpito on muuttunut ihmisten henkilökohtaiseksi huolenaiheeksi. Samoin on laita terveydenhoidossa. Neuvostoliiton aikana esimerkiksi hammaslääkäri oli ilmainen, nyt se maksaa paljon, vaikka vakuutus olisi olemassa. Individualistiseksi voisi sanoa myös ajatusta siitä, että ”jokaisella on vain yksi elämä, ja se on juuri nyt ja tässä”. Myös psykologit korostavat hetken merkitystä ja ihmisen roolia oman onnensa isäntänä. Nauttimisen taito on tullut tärkeäksi. Puhutaan laatuajasta, joka sekin on meillä uusi termi. Enää ei kunnioiteta työn sankareita, vaikka aikaisemmin työnteko oli ihmisen tärkein ominaisuus. Nykyinen trendi sitä vastoin on ”vähemmän vaivaa, enemmän elämyksiä”. Ja elämyksiä on tarjolla todella paljon – kulinaarisista shokkiturismiin asti. Kaikki tietenkään maksaa, ja niinpä rahasta on tullut tärkeä elämänlaadun takuu. Neuvostonaikoina kaikki olivat köyhiä samalla tavalla, mutta eipä nykypäivän elämyksiäkään ollut tarjolla. Sosialismin tärkeä normi, taloudellinen tasavertaisuus – niukkuus – on nyt menneisyyttä. Ero rikkaiden ja köyhien välillä on valtava ja kasvaa yhä. Tuntuukin siltä, että hyvä kansalainen on rikas kansalainen, koska hän pärjää itse ja tulee itse toimeen. Puhutaan uudesta liberaalismista, jolloin raha ja suhteet ovat yhteiskunnassa ykkössijalla. Se voi olla yksi syy myös siihen, miksi jotkut opiskelijat katsovat opettajaansa ylhäältä alaspäin. Ovathan opettajan tulot alle keskimääräisen ansiotason. Neuvostoaikoina opettajan asema yhteiskunnassa oli parempi kuin nyt.

Lauristin (2003) sanoo, että Viron liberaalisesta talouspolitiikasta johtuva sosiaalisten ongelmien kärjistyminen on huolena myös muille. Pohjoisnaapurit ovat jo pitkään olleet huolissaan siitä, että virolaisten taloudellinen epäsuhtaisuus ja valtiollisen sosiaaliturvajärjestelmän heikkous ovat olleet rikollisuuden kasvun yhtenä syynä – seikka, joka uhkaa naapurimaita eniten. Ero rikkaiden ja köyhien välillä on muuttunut niin valtavaksi, että uusi vasemistoliiike on vuonna 2004 aktiivisempi kuin se on ollut koskaan

aikaisemmin (Kaplinski 2004). Sosiaalidemokraatit saivatkin eurovaaleissa vuonna 2004 Viron kuudesta paikasta kolme.

Neuvostoaikoina virolainen koki kansalaisuutensa eräällä tavalla poliittisen uhrin roolin kautta. Nyt kansalaisuudesta puhutaan vähemmän, mutta uhrin tunnelma pysyy. Taloudellisen uhrin roolia tukee muun muassa ajatus siitä, että jos tätä sosialistista jaksoa ei olisi ollut, niin Viro olisi ainakin yhtä kehittynyt maa kuin Suomi.

Hyvinvointiyhteiskunta ja hyvä olo

On ilmeistä, että tyytyväisyys tai tyytymättömyys elämään on suhteessa saavutettavissa olevien resurssien määrään. Maslowin psykologisen tarveteorian mukaan on olemassa tiettyjä yhteyksiä eri hyvinvointiarvojen välillä. Maslow puhuu inhimillisistä perustarpeista, jotka ovat hierarkkisesti järjestyneitä. Ensin tulevat fysiologiset perustarpeet kuten ravinto, neste, happi, lämpö ja niin edelleen. Seuraavina ja ylempinä järjestyksessä ovat turvallisuuden, rakkauden, lojaalisuuden, arvonannon tai statuksen tarpeet ja ylimpänä on itsensä toteuttamisen tarve. Maslow olettaa, että vasta kun hierarkkisesti alemmat tarpeet on tyydytetty, ihminen pyrkii tyydyttämään ylempiä tarpeita. Toki voidaan keskustella siitä, kuinka pitkälle ja millä tavoin tämä yleistys pitää paikkansa. On epäilemättä esimerkkejä ihmisistä, joilla kohtuullisten arvioiden mukaan on aivan liian alhainen elintaso, mutta jotka siitä huolimatta pyrkivät tyydyttämään rakkauden- ja hellydentarpeensa. (Allardt 1980, 41, 52.)

Elintasoon liittyen esittelen seuraavassa Viron taloudellista tilannetta konkreettisina numeroina ja liitän sen jälkeen numerot hyvinvoinnin laajempiin pohdintoihin:

Tallinnan Pedagogisen Yliopiston Kansainvälisten ja Sosiaalitutkimusten Instituutti (TPÜ Rahvusvaheliste- ja Sotsiaaluuringute Instituut) järjesti vuonna 2003 ympäri Viroa kyselyn ”EESTI 2003”. Sen tulokset osoittivat yllättävästi, että vain kymmenen prosenttia niistä ihmisistä, jotka tienaa yli 10 000 kruunua (650 euroa) perheenjäsentä kohden oli tyytyväisiä elämäänsä. Sama prosenttiluku oli tyytyväisyyden suhteen myös niillä ihmisillä, jotka tienaa alle 1000 kruunua (65 euroa). Toisin sanoen

tuloluokkien ääripäissä tyytyväisyys elämään oli yhtä pieni. Enemmistö sekä rikkaista että köyhistä, 90 %, ei ollut täysin tyytyväistä elämäänsä. Tutkimuksen käsite oli nimenomaan ”tyytyväisyys” ei ”onni”, ja kysymykseksi jäi, miksi rikkaatkaan eivät ole tyytyväisiä, miksi ihmisillä ei ole hyvä olla?

Hyvinvointi on tila, jossa ihmisten toivomukset ja preferenssit on otettu huomioon. Se on tila, jossa ihmisillä on mahdollisuus saada keskeiset tarpeensa tyydytetyiksi (Allardt 1980, 20, 21). Jos rikas ei ole tyytyväinen, se merkinnee, että hänen tärkeimmät tarpeensa ovat muuta kuin rahaa. Hyvinvointitutkimuksen käsitejärjestelmässä onkin kaksi perustavaa erottelua. Toinen on hyvinvointi ja onni, toinen elintaso ja elämänlaatu. Hyvinvoinnin aste määräytyy tarpeentyydytyksen asteesta, ja se on objektiivisempi kategoria kuin pelkkä subjektiivinen onnellisuus. Elintaso koostuu niistä aineellisista ja persoonattomista resursseista, joiden avulla yksilö voi ohjailla elinehtojaan. Sen sijaan sosiaalisten ja itsensä toteuttamisen tarpeiden tyydytystä, elämänlaatua, ei määritellä aineellisten resurssien avulla, vaan inhimillisten suhteiden laadun perusteella. Suuri keskustelunaihe hyvinvointitutkimuksissa on juuri se, onko hyvinvoinnin ja elämänlaadun kaltaisia ilmiöitä mitattu ja mitattava objektiivisia olosuhteita havainnoimalla vai tutkimalla ihmisten subjektiivisia kokemuksia. Subjektiivinen ei tässä merkitse mieltävaltaista tai epäluotettavaa, vaan se viittaa subjektin omiin kokemuksiin. Niitä voidaan luonnollisesti periaatteessa mitata ”objektiivisesti” siinä mielessä, että mittaukset ovat toistettavissa ja voivat antaa luotettavia tuloksia (Allardt 1980, 32, 181). Mutta miten se liittyy identiteettiin? Taas kerran Hallin sanoin: ”Identiteetit ovat ikään kuin positioita, jotka subjektin on pakko omaksua, vaikka tämä samalla ”tietääkin”, että representaatio rakentuu aina ”puutteen” ja jakautumisen kautta.” (Hall 1999, 253–254).

Neuvostoliitossa oltiin siis köyhiä, mutta jokseenkin samantavaisia. Sekä ideologia että arki itse olivat vähintäänkin tyydyttäviä. Ei edes osattu haluta erityisesti muuta, koska sosialismin aika kesti lähes kaksi sukupolvea. Se on riittävän pitkä aika siihen, että ihmiset tottuvat harmaaseen, samankaltaiseen elämäänsä. Voimeko siis sanoa, että identiteettimme oli neuvostoaikoina vahvempi, mutta samalla harmaampi? Tai olisiko sopeutumistaito parempi sana? Tässä on pohtimisen aihetta.

Vahva identiteetti on kansalaisyhteiskunnan tärkeä elementti. Kansalaisyhteiskunta itse on demokratiakysymys, poliittinen käsite, ja sitä on tarkasteltu toisaalta pessimistisestä ja toisaalta optimistisestä näkökulmasta. Pessimistisen ajattelun mukaan vapaaehtoisuuteen liittyvällä kansalaisyhteiskunnalla on vain vähän onnistumisen mahdollisuuksia jo sen vuoksi, että kansalaisten sitoutuminen yhteiseen hyvään näyttää länsimaaisissa yhteiskunnissa olevan laskussa. Rationalisoituminen, yksilöllistyminen ja laskelmoivuuden lisääntyminen ovat vastakkaisia hyvälle pyrkimiselle. Altruismi ei ole ajan hengen mukaista. Traditionaaliset uskomukset ja arvot ovat laskussa, samalla kun vaaditaan yksilöllistä autonomiaa ja itsensä toteuttamista. Optimistisen ajattelun mukaan nyky-yhteiskunnassa on kuitenkin potentiaalia kansalaisten toimimiselle yhdessä, mutta uudelta pohjalta. Itsensä toteuttamisen pyrkimykset ja keskinäinen riippuvuus voivat saada aikaan uudenlaista sosiaalista käyttäytymistä, joka ei perustu altruismiin vaan henkilökohtaisen tyydytyksen saamiseen, saavutettujen taitojen käyttämiseen sekä siihen ajatukseen, että tulevaisuudessa saattaa itse olla avun ja tuen tarpeessa. (Dekker & Broek 1998; kirjassa Koskiaho 2001, 35.) Henkilökohtainen mielipiteeni Viron suhteen on pessimistinen – ainakin lähiaikoina vapaaehtoisuuden rooli on meillä pieni. Altruismi ja vapaaehtoistyö edellyttävät riittävää toimeentulotasoa, eikä se ole Virossa vielä itsestään selvä yleinen normi. Ehkä pessimismi ei kuitenkaan ole paras mahdollinen ilmaus, realistisuus olisi sopivampi.

Erik Allardt on laajentanut hyvinvointikäsitettä sanoilla ”*having*” (omistaminen), ”*loving*” (rakastaminen) ja ”*being*” (oleminen). Hänen mielestään on tärkeää tutkia objektiivisen hyvinvoinnin lisäksi subjektiivista hyvinvointia onnellisuuden kokemusten ja tyytymättömyyden ilmaisujen avulla. Objektiivinen elintaso ja subjektiiviset kokemukset ovat yllättävän irrallaan toisistaan ja ikään kuin toisistaan riippumattomia osia ihmisen elämässä (Allardt 1980, 9–10). Seuraavaksi pohdin Allardtiin tukeutuen, mistä virolaisten tyytyväisyys ja tyytymättömyys yleensä johtuvat.

***Having* (omistaminen)**

Allardtin (1980,36) mukaan jotkut tarpeet ovat sellaisia, että niiden tyydytys on määriteltävissä aineellisten tai persoonattomien resurssien, esimerkiksi rahan, tavaroiden, asunnon ja koulutuksen avulla.

Eesti 2003 -kyselystä ilmeni, että yksityisyrittäjistä neljä viidesosaa on virolaisia ja kaksi kolmasosaa miehiä. Kävi ilmi, että yksityisyrittäjät tienaa huomattavasti enemmän kuin muut. Lähes kolmekymmentä prosenttia heistä saa yli 650 euroa kuukaudessa perheenjäsentä kohden. Se on Virossa todella paljon, kun otetaan huomioon virolaisten minimipalkka. Viron venäläisille henkilökohtainen taloudellinen tilanne ja toimeentulo ovat kyselyn perusteella huomattavasti tärkeämpi huolenaihe kuin virolaiselle – ilmeisesti juuri rahanpuutteen takia. Työpaikan menetyks oli tutkimuksen mukaan venäläisten suurin pelonaihe.

Tutkimuksessa ilmeni myös, että erityisesti korkeasti koulutettujen virolaisten elämä on parantunut viimeisen viiden vuoden aikana. Siitä huolimatta tyytyväisyys oli alhaista. Luulen, että odotukset ovat nyt kasvaneet. Uusi aika merkitsee uusia normeja. Esimerkiksi etelänmatkoista on nyt tullut ”riittävän hyvän” elämän elementti. Vielä kymmenen vuotta sitten jo matka Pohjoismaihin oli iso asia. Rima nousee nopeammin kuin mahdollisuudet keskimäärin, ja se varmasti ärsyttää.

Tästä ongelmasta on Viron sanomalehdissä keskusteltu paljon. Monet yhteiskunnalliset vaikuttajat, myös presidentti, ovat varoitaneet, että raon kasvaminen niin sanottujen ensimmäisen ja toisen Viron välillä voi olla varsin vaarallista. Menestys ja raha eivät lisää automaattisesti ihmisarvoa eivätkä yksilön vapautta. Se, että pieni osa kansasta on rikasta, ei merkitse kansan elämänlaadun nousua kokonaisuudessaan. Edellä mainitusta tutkimuksesta kävi ilmi myös se, että mitä enemmän rahaa ihminen tienaa, sitä enemmän kasvatus tehtäviä hän antaisi mielellään kodin ulkopuolisille instituutioille. Rikkaimmat kuvittelevat, että on koulun tehtävä opettaa lapsille rehellisyyttä, tervettä elämäntapaa, kohteliaisuutta, hyviä tapoja, yhteistyötä, kommunikaatiotaitoja ja ympäristötietoisuutta. Tuntuukin siltä, että raha tekee sokeaksi – rahasta tulee riippuvaiseksi, niin että ihmissuhteet kärsivät. Epäsuhtaisen elämänlaadun takia lapsiperheiden ei olekaan mahdollista antaa seuraavalle sukupolvelle parempi koulutus kuin oli edellisellä. Alakuloinen paradoksi näyttää olevan, että vaikka rikkailla on enemmän mahdollisuuksia, niin heidän arvonsa eivät ole parhaat mahdolliset. On kummallista kuvitella, että esimerkiksi rehellisyyteen kasvattaminen kuuluisi ensisijaisesti koululle. Toisaalta tutkimuksessa ilmeni, että vähemmän tienaa ihminen näkee maailmaa enem-

män lapsen kannalta, ja se on hyvä pohja lapsen kehitykselle. Toisin taloudellisten resurssien niukkuus estää osaltaan maksimaalista kehitystä. Se taas vaikuttaa identiteettiin, koska Hallin sanoin ihminen vain omaksuu positioita: elämä tarjoa position, ihminen omaksuu sen ja tästä syntyy identiteetti.

Loving (rakastaminen)

Tietyt tarpeet ovat Allardtin sanoin (1980, 38) sellaisia, että niiden tyydytys on määritelty yksilön omistamien tai hallitsemien resurssien avulla. Eräiden muiden tarpeiden kohdalla tyydytys on sitä vastoin määritelty sen perusteella, kuinka ihminen käyttäytyy suhteessa muihin ihmisiin. Näin on asianlaita esimerkiksi rakkauten, solidaarisuuden ja toveruuden kohdalla. Rakkaus ei ole omistettavissa, vaan se on suhde, johon kuuluu sekä vastaanottavana että antavana osapuolena oleminen.

Eesti 2003 -kyselyn mukaan naiset kärsivät yksinäisyydestä enemmän kuin miehet ja venäläiset enemmän kuin virolaiset. Sen lisäksi naiset, köyhät ja vähän koulutetut kärsivät usein myös läheisen alkoholinongelmasta, virolaiset venäläisiä enemmän.

Kyselystä ilmeni myös, että venäläiset ovat perheensä parissa tyytyväisempiä kuin virolaiset. Perhe on tärkeämpi ihmisille, joilla ei ole lukiokoulutusta, ja joiden palkka on hyvin pieni. Ilmeisesti perhe on heille ainoa pelastusrenkas ja heidän maailmansa keskipiste, ehkäpä heidän identiteetin lähteensä.

Lisäksi kävi ilmi, että rakkaus on ihmiselle sitä tärkeämpää, mitä vähemmän hän tienaa: nimenomaan pienituloiset korostivat romantiikan merkitystä. Onko lähisuhde jotakin korvaava, jopa utilitaarinen suhde? Tai korvaako iso palkka tunteita? Joka tapauksessa sosiaaliset suhteet muodostavat resurssin, joka kerran synnytyään vaikuttaa mahdollisuuksiin tyydyttää myös muita tarpeita.

Tyydytetyt tarpeet ovat itsessään resurssi, joka edistää myös muiden tarpeiden tyydyttämistä. On selvää, että huolista vapautuminen säästää energiaa. (Allardt 1980, 36). Virolaisilla huolia näyttää riittävän: jos vain kymmenen prosenttia sekä rikkaita että köyhistä on tyytyväistä, ison osan energiasta täytyy mennä taisteluun.

Being (oleminen)

Myös kuuluminen sosiaaliseen yhteyteen, jossa ihmiset ovat keskenään solidaarisia ja jossa yksityinen ihminen voi tuntea kiitollis-

suutta ja arvonantoa, merkitsee resursseja. Käsitteellä *'being'* on silloin seuraavia osatekijöitä:

- yksilö ymmärretään persoonaksi.
- hän saa osakseen arvonantoa.
- yksilöllä on mahdollisuuksia harrastuksiin ja vapaa-ajan toimintaan.
- hänellä on myös mahdollisuus poliittiseen osallistumiseen (Allardt 1980, 38, 47).

Myös tässä on Virossa nähtävissä pieni paradoksi. Sosialismissa *Being* muistutti eräänlaista teko-olemista: virallisesti kaikki oli kunnossa, mutta todellisuus oli jotakin muuta. Osallistuttiin esimerkiksi vaaleihin, vaikka vaalien tulos oli aina jo etukäteen selvä. Elämä oli kuin leikki, jonka säännöistä ei keskusteltu. Nyt oleminen on todellista. Taloudelliset mahdollisuudet ovat kuitenkin usein sellaiset, että ihminen ei pysty edes itse tuntemaan itseään persoonaksi. Olemme siis siirtyneet yhdestä antiolemisestä toiseen. Miten se vaikuttaa identiteettiimme? Ainakin aikaisempi leikki-identiteettiimme oli kaikilla samanlainen, nyt ei ole edes sitä.

Kyselytutkimuksessa ilmeni, että venäläisille korkea asema yhteiskunnassa on neljä kertaa tärkeämpi kuin virolaisille. Korkeampi asema tarkoittaa usein myös parempaa palkkaa ja varmuutta tulevaisuudesta. Ei-virolaisten elämässä juuri ne koetaan puutteellisina.

Teoreettisessa keskustelussa korostetaan joskus myös *"efficacy"* käsitettä, jolla tarkoitetaan kansalaisten tunnetta siitä, että heidän toimintansa voi vaikuttaa poliittisiin tapahtumiin (Allardt 1980, 49). Isompi *efficacy* kasvattaa tyytyväisyyttä elämää kohtaan. Itsensä toteuttamisen yhteydessä on mahdollista sanoa, että mitä vaikeammin yksilö on korvattavissa, sitä enemmän hän on myös persoona, yksilö. Konstantin Provalov, Venäjän suurlähettiläs Virossa, sanoi syksyllä 2004, että venäläiset tuntevat itsensä Virossa syrjäytyneiksi: "Katsokaa, miten vähän venäläisiä on esimerkiksi Viron ministeriöissä töissä!" (Sildam 2004). Eli *efficacy* on tärkeä käsite sekä teoreettisesti että myös käytännössä.

On selvä, että identiteetin muodostumisessa fyysinen *being* on yhtä tärkeä kuin henkinen, ja Eesti 2003 -kyselyn mukaan venäläisillä on huomattavasti enemmän päänsärkyä, ylirasitusta, ärtytystä, univaikeuksia, masennusta ja vatsakipuja verrattuna viro-

laisiin. Mahdollinen selittävä tekijä tässä voisi olla taloudellisten huolten ilmeneminen somaattisesti. Myös pitkäaikainen kulttuurishokki voi syventää ongelmia: neuvostoaikoina venäläinen oli suuren kansan ylpeä edustaja, mutta nyt vain tavallinen maahanmuuttaja ja vähemmistön edustaja (Aarelaid 2002, 50).

Kyselyssä ilmeni myös, että uskonto on tärkeä asia sekä venäläisille että köyhille ihmisille. Mutta venäläisenkään ei usko, että voisi saada elämältä haluamansa. Naiset, köyhät ja korkeasti koulutetut ovat kyselyn mukaan puolestaan enemmän kiinnostuneita kulttuurista kuin muut. Rikkaiden elämä kulkee yleensä kaukana kulttuurista, ja ehkä sekin lisää tyytymättömyyttä elämään. Tämä on tosin vain oletusta ja laadullinen jatkotutkimus olisi paikallaan juuri tässä.

Omistaminen ja oleminen (*Having ja Being*) ovat tiiviisti riippuvaisia toisistaan. Venäläisten tulot ovat Virossa pienemmät ja epävarmuus tulevaisuudesta suurempi kuin virolaisten. Se näkyy myös heidän terveystilanteessaan. Tietysti voi olla myös päinvastoin eli mitä huonompi terveys, sitä pienempi työpanos ja sitä matalampi palkka. Ongelmallinen elämä muistuttaa usein suljettua kehää, jossa yksi ongelma aiheuttaa toisen ja entistä vakavamman. Psykologinen paine huonontaa tilannetta entisestään: Jotkut ihmiset voivat erittäin hyvin, jopa niin, että voivat esimerkiksi ostaa kaupasta kaiken, minkä haluavat. Suurin osa virolaisista joutuu tosin laskemaan tarkkaan hintoja, sillä perheen budjetti vaatii säästäväistä elämää. Siitäkin voi seurata tyytymättömyyttä: On samantekevää, ovatko tulot pienet vai suuret, sillä joku voi aina paremmin. Bourdieun sanoin sosiaalinen maailma on sikäli erikoislaatuinen, että sen rakenteet elävät niin sanotusti ”kaksoiselämää”. Ne ovat olemassa kaksi kertaa. Aineellisten resurssien jako ja sosiaalisesti niukkojen hyödykkeiden ja arvojen hyödyntämismallit konstituivat silloin niin sanottua ensimmäisen asteen objektiivisuutta. Toisen asteen objektiivisuus puolestaan viittaa luokitusjärjestelmiin, mentaalisiin ja ruumiillisiin skeemoihin, jotka ovat yhteiskunnallisten toimijoiden käytännöllisten toimintojen eli käyttäytymisen, ajatusten, tunteiden ja arvostusten symbolisia malleja. (Bourdieu & Wacquant 1995, 26.)

Allardt korostaa, että tarvekäsitteellä on aina finalistinen luonne ja siitä on huomattavia seurauksia sekä tarpeiden tutkimiselle että hyvinvoinnin määrittelylle. Kun esitetään vaatimus tai toive,

että A tarvitsee x:ää, esimerkiksi rahaa, tehdäkseen y:n, esimerkiksi lomamatkan ulkomaille, niin täytyy osoittaa tai olettaa, että y on hyväksyttävä tavoite. Se voidaan tehdä viittaamalla toivomusvaltaiseen periaatteeseen eli A haluaa matkustaa tai vertailevaan distributiiviseen periaatteeseen kuten siihen, että toimitusjohtaja D on myös saanut matkustaa tai puhtaaseen ihannevaltaiseen periaatteeseen, jonka mukaan esimerkiksi kaikkien täytyy joskus päästä ulkomaille kansainvälisyyteen kasvattamisen vuoksi. (Allardt 1980, 22.) Ihmisen itsetunto kehittyy paljolti verrattuna toisiin, mutta vertailun kohteeksi otetaan usein valitettavasti vain jäävuoren näkyvä huippu. Vastarinnan perustaksi onkin helppompaa omaksua uhrin identiteetti, sillä sen varjossa on mahdollista olla ja pysyä passiivisena.

Koulun kautta kansalaiseksi

Identiteetin vahvistaminen on aina ollut koulun tärkeä tehtävä: neuvostokoulu instituutiona oli valtiollisen ideologian perusta, erityisesti piilo-opetus suunnitelman välityksellä. Opettaja oli instituution edustajana aina oikeassa. Keskustelu tai oman mielipiteen ilmaisu eivät olleet hyväksyttäviä: opettaja oli se, joka puhui. Lapsi oli enemmän objekti kuin subjekti, ja koulu arvosti yksilöiden kaikinpuolista samanlaisuutta, niin henkistä kuin ruumiillistakin. (Leino 2002a.) Jokaisella oli esimerkiksi punainen kaulahuivi, koska kaikki olivat pioneereja. Jos et ollut ideologisen nuorisorganisaation jäsen, oli vaikeaa saada opiskelupaikka yliopistossa. Koulusta annettiin mukaan huono suosituskirje. Myös ulkoinen samanlaisuus tummansinisine univormuineen ja punaisine kaulahuiveineen oli pakollista. Välitunneilla kaikki oppilaat kävelivät ympyrää käytävällä, ja opettaja oli aina valvomassa, että kaikki tapahtuu ”kunnollisesti”.

Standardi oli tärkeä käsite neuvostokoulussa. Keskimääräinen oli perusnormi kaikessa. Kukaan ei saanut olla liian hyvä eikä liian huono, liian nopea eikä liian hidas. Muutoin järjestelmän stabiilisuus vaarantui. Näin kehittyi keskimääräisen identiteetti: yhteiskunnan ja koulun normit olivat sopusoinnussa, ja yleensä se on hyvä asia. Nyt tilanne on kuitenkin toinen, ja yhteiskunnan ja

koulun normit ovat ristiriitaisia. Jostakin syystä nuorisokulttuurin tavat, kuten navan paljastavat vaatteet, reikäiset housut, nenärengas, hyvin lyhyt hame, slangi, julkinen flirtti ja muu eivät ole koulussa sallittuja. Kasvavien hämmennystä lisää myös se, että moniarvoisessa yhteiskunnassa käy yhä vaikeammaksi ratkaista, mikä on oikein ja mikä väärin, mitä valita ja mitä hylätä. Yhteiskunta tuntuu hyväksyvän kaiken, mutta viime kädessä se näyttää olevan välinpitämätön arvokannanottoja kohtaan. (Kääriäinen et. al 1997, 128.)

Lapset ovat innokkaita siirtämään niin sanottua uutta vapautta yhteiskunnasta kouluun ja opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin. Se ei välttämättä ole protesti, vaan nuoret eivät todennäköisesti edes ymmärrä, miksi koulun ulkopuolella toimivat toisenlaiset normit kuin koulun sisällä. Neuvostonaikana koulun ja yhteiskunnan arvot olivat sopusoinnussa, sen takia myös opettajana toimiminen oli aikaisemmin helpompaa. Nyt opettaja joutuu yleisten sosiaalisten ongelmien lisäksi taistelemaan arvokonfliktien kanssa. Nuorten kansalaisten kurinalaisen normaalin käyttäytymisen kontrollointi onkin tullut opettajan tärkeäksi tehtäväksi. Usein koulussa opittavat rituaalit, tavat, tottumukset ja seremoniat ovat tärkeimpiä opetuksen sisältöjä. Esimerkiksi kädennosto tunnilla ei ole vain merkki osaamisesta, vaan se välittää sanoman oppilaiden motivaatiosta, halusta ja kuuliaisuudesta liikkua kohti koulun viitoittamaa valtaväylää. (Rinne 2000a, 215.)

Erilaiset rutiinit ovat merkittäviä koulupäivän elementtejä vielä nytkin – aivan niin kuin neuvostoaikoina. Ennustettavuus oli ja on tärkeä elementti. Muistan, kun lukiokesänä, keskellä sosialismia, olin harjoittelijana lastentarhassa. Sekä lapsille eri tilanteissa tarkoitetut kysymykset että toivotut vastaukset olivat kirjoitettuna kasvattajan ohjekirjassa. Kysymystä tuli toistaa siihen asti, kun joku antoi sen toivotun ja siis ainoan oikean vastauksen. Kaikki oli varmaa ja rajoitettua. Samanlaisen havainnon on tehnyt tanskalainen koulututkija S. Henriksen (1994, 126–127): Neuvostoaikoina opettajan työ oli kontrolloitu hyvin tarkan opetussuunnitelman mukaan. Kaikki ohjeet olivat ylhäältä annettuja. Tarkastajat seurasivat, että ohjelmasta ei poikettu – siitä tuli kova rangaistus. Prosessia seurattiin ja kontrolloitiin enemmän kuin sen tuloksia. Opettajalla ei ollut mahdollisuuksia luovuuteen, vaan hänen ainoa roolinsa oli akateemisen informaation mekaaninen toistaminen.

Lyhyesti sanoen neuvostoaikaiset normit merkitsivät koulussa vahvoja rajoja, määräyksiä, rutiineja ja valtahierarkiaa aikuisen ja lapsen, opettajan ja oppilaan, välisissä suhteissa. Sosialismi merkitsi myös raskaan työn arvostamista. Uskottiin, että todellinen oppiminen tapahtuu vain vaikean ponnistelun kautta, leikkijä, työntuloa tai opetuksen vaihtoehtoisia menetelmiä ei arvostettu. Se taas vähensi kouluviihtyvyyttä. Kansainvälisten tutkimusten mukaan koulussa huonosti viihtyviä onkin keskimääräistä enemmän useissa Itä-Euroopan maissa. Ja kiinnostavaa on, että suomalaiset näyttävät tässä suhteessa kuuluvan samaan joukkoon. Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997, 85) kysyvät: "Onko koulumme viihtyvyyteen heijastuva koulunpidon perinne sittenkin enemmän itävaikutteinen, autoritaarinen ja aikuiskeskeinen verrattuna länsimaiseen oppilaskeskeisempään traditioon? Kouluviihtyvyyden suhteen suomalaista koulunpidon eetosta ei voida pitää pohjoismaisena, sillä ruotsalaiset, norjalaiset ja tanskalaiset oppilaat näyttivät suhtautuvan huomattavasti myönteisemmin koulunkäyntiin kuin suomalaiset."

Virossa neuvostoaajan vaikutus oli varmasti vahvempi kuin naapurimaassa Suomessa, ja myös kouluviihtyvyys sen takia vielä alhaisempi (Leino 2004). Samanlaisuuden paine toimii Viron kouluissa vieläkin – niin kuin pian todistan. Mutta nyt kyseinen normi ei ole enää sopusoinnussa yhteiskunnan normien kanssa, ja se puolestaan aiheuttaa lisää konflikteja. Leikki ja työntulo eivät kuulu vielääkään Viron koulun arkeen, vaativan opetussuunnitelman takia raskaan työn merkitys korostuu edelleen. Vaativa työ on myös tärkeä yhteiskunnallinen elementti.

Aikaisemmin mainitun Eesti 2003 -tutkimuksen mukaan virolaisten elämässä työllä on suurempi merkitys kuin venäläisten keskuudessa. Virolaiset olivat tutkimuksessa kaksi kertaa enemmän sitä mieltä, että työ on heille erittäin tärkeää. Voi olla, että virolaisten työpaikka on sen verran parempi ja palkka isompi, joten työlle kannattaa uhrata jopa vapaa-aikaa. Usein ahkeruuden hinta kuitenkin on, että lapsille jää vähemmän aikaa.

Jo historiasta muistetaan, että "virolaiset" on sivistynyt ja oppimista rakastava kansa. Kouluhistoriamme on hyvin pitkä, joten ei ole pelkoa, että lapsistamme voisi tulla niin sanottuja toisen luokan ihmisiä. On asioita, jotka otetaan itsestäänselvyytenä. Rahasta on kuitenkin tullut uusi jumala, rahalla korvataan sekä ajan- että

hellyydenpuutetta perheessä. Myös tulevaisuus näyttää valoisalta, koska tutut ja sukulaiset tulevat toimeen. Silti tosiasia on, että hyvin monesta syystä venäläisten nuorten tulevaisuuden perspektiivi on jo nyt parempi kuin virolaisten nuorten. Siitä seuraavassa:

Vuonna 2003 Viron Valtiollinen Koe- ja Kvalifikaatiokeskus (Eesti Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioon Keskus) järjesti kyselyn suhtautumisesta kouluun. Ympäri Viroa 2113 kuudesluokkalaista oppilasta täytti kyselylomakkeen. Oppilasta 34 % ei ollut virolaisia. Kävi ilmi, että nimenomaan venäläiset nuoret ovat halukkaita opiskelemaan. Myös heidän vanhempansa ovat kiinnostuneita koulun asioista. He auttavat lapsiaan koulutöissä ja innostavat esimerkiksi lukemaan. Virolaisten 12–13-vuotiaiden peruslukemistona oli sarjakuvalehti, mutta venäläiset suosivat tietokirjallisuutta. 13 % virolaisista ja 38 % venäläisistä nuorista luki päivittäin kaunokirjallisuutta, 64 % virolaisista ja 82 % venäläisistä piti koulunkäynnistä, ja 55 % virolaisista ja 75 % venäläisistä nuorista halusi opiskella. (Leino 2004.)

Mitä edellinen merkitse identiteetin kannalta? Hallin sanoin ihminen omaksuu positioita: elämä tarjoa position, ihminen omaksuu sen ja tästä syntyy identiteetti. Jos ei hyväksy ja omaksu esimerkiksi köyhän positiota, niin siitä seuraa taistelu ja uuden identiteetin ja position etsintä ja omaksuminen eli positio vaihtuu. Bourdieu korostaa ”kentän” käsitettä: jokainen kenttä saa aikaan ja synnyttää oman erityisen intressimuodon, erityisen *illusion*. Se on peliin pantujen panosten hiljaista hyväksymistä ja pelin sääntöjen omaksumista käytännössä. Koulutusjärjestelmä, valtio, kirkko, poliittiset puolueet tai ammattiliitot eivät ole byrokraattisia mekanismeja, vaan kenttiä. Toimijat ja instituutiot kamppailevat kentällä jatkuvasti niiden säännönmukaisuuksien ja sääntöjen mukaan, jotka rakenteistavat kyseisen pelitilan. Pelitilassa on erilaisia voima-asteita ja siten joukko erilaisia todennäköisyyksiä voittaa itselleen pelin panoksina olevia kentän spesifejä tuotteita. Jollakin kentällä dominoivassa asemassa olevien tarkoituksena on saada kenttä toimimaan omien etujensa mukaisesti. Silloin heidän täytyy kuitenkin aina taistella alistettujen ”poliittista” ja muuta vastarintaa vastaan (Bourdieu & Wacquant 1995, 130, 146).

Tuntuu siltä, että juuri sivistyksen avulla ei-virolaiset yrittävät ylittää kentän rajoja. On selvä, että hyvä koulutus lisää sosiaalista pääomaa. Bourdieun sanoin pääoma on olemassa ja toimii vain suhteessa kenttään. Se antaa valtaa yli kentän – yli niiden materialisoituneiden tai ruumiillistuneiden tuotanto- ja uusintamisvälineiden, joiden jakautuminen määrää koko kentän struktuurin. Pääoma antaa vallan vaikuttaa niihin säännönmukaisuuksiin ja sääntöihin, jotka määräävät kentän tavanomaista toimintaa ja siten se antaa myös valtaa vaikuttaa kentällä synnyttettäviin voittoihin. Lisäksi kenttä on valta-asemien välisten objektiivisten suhteiden struktuuri. Se tukee ja ohjaa strategioita, joilla asemien haltijat pyrkivät, yksilöllisesti tai kollektiivisesti, asemiensa säilyttämiseen tai parantamiseen (Bourdieu & Wacquant 1995, 129).

Jokaisella kentällä on oma identiteettinsä, ja kentän vaihto tarjoaa mahdollisuuksia uudelle identiteetille. Mutta kaikki eivät halua tai jaksata taistella paremman tulevaisuuden puolesta. Jotkut uskovat, että heidän kenttensä on paras mahdollinen, ja etuoikeutettu asemansa ikuinen. Ihmisestä, joka on jo varma omasta paremmuudestaan verrattuna muihin, voi tulla laiska: miksi rasittaa itseään kun elämä on turvattu jo muutenkin. Rikkaiden työnarkomaanien lapsilla, lue virolaisilla, kaikki, lue materiaallinen, on olemassa. Heillä on taustalla tieto siitä, että he kuuluvat sivistyneeseen kansaan.

Työmarkkinoilla virolaisilla on ainakin toistaiseksi etusija kielitaidon takia. Mutta aika kuluu nopeasti, ja tilanne voi muuttua lyhyessä ajassa. Yksi sukupolvi ei ole historiassa pitkä aika. Tässäkin pieni, tärkeän näkökohdan sisältävä, huomautus aikaisemmin mainittua Maslowin tarveteoriaa kohtaan. Alimmat tarpeet ovat puutostarpeita (*deficiency needs*), kun taas korkeammat tarpeet ovat kehitystarpeita (*growth needs*), kuten Maslow niitä nimitää (Allardt 1980, 42). Tätä voisi yhtä hyvin tulkita näin, että nämä kehitystarpeet myös innostavat ihmistä kehittymään. Jos ei-virolainen ymmärtää, että hänen mahdollisuutensa yhteiskunnassa eivät ole riittävän hyvät, niin hän alkaa etsiä kehittymisen mahdollisuuksia. Niinpä juuri peruskoulun tuottamia käsityksiä itsestä oppijana voidaan pitää itsestään selvinä, luonnollisina ja todellisina minän määritelmänä, joilla on taipumus suunnata ihmisten myöhempää koulutukseen hakeutumista, oppimista ja elämäntulkua. Identiteetti ei ole vain pysyvä, nykyisyyden tosiasiallinen kuva itsestä, vaan se voi sisältää myös aineksia tulevaisuuden ihan-

nekuvasta. (Houtsonen 2000, 274.) Eli koulun rooli on merkittävä sekä identiteetin rakentajana että kentän vaihdon innoittajana.

Margarita Kuusmaan (2003) liseniaattityöstä kävi ilmi, että virolaisille koulu on enemmän vapaa-ajan vietto paikka kun akateeminen askel elämässä. Valitettavasti juuri virolaiset odottavat koululta seuraelämää. ”Hyvä opettaja” merkitsee heille ystävän kaltaista neuvonantajaa, joka ei anna erityisesti läksyjä eikä häiritse elämää koulupäivän aikanakaan. Hyvän opettajan pitäisi olla kaunis, nuori ja hyvin pukeutunut nainen, joka on matkustanut paljon ja keskustelelee kiinnostavasti oppilaiden kanssa maailman asioista. Opettajan palkka on kuitenkin Virossa niin pieni, ettei se riitä ulkomaanmatkoihin eikä yhä uusiin kauniisiin vaatteisiin; on vaikea ostaa jopa kirjoja. Usein opettajalla onkin pienen palkan takia monta työpaikkaa, niin että hän ei jaksakaan lukea edes internetistä uusinta tietoa. Toisin sanoen opettaja ei vastaa virolaisopiskelijoiden odotuksiin, ja monet koulukonfliktit syntyvät juuri tästä syystä. Tilanne on niin paha, että joulukuussa 2003 opettajilla oli jo toinen lakko. Koska venäläisten opettajien osallistuminen lakkoon oli lähes olematonta, voinee olettaa, että vironkielisten koulujen kokonaistilanne on venäläisiä huonompi.

Tuntuu siltä, että uusi kapitalistinen aika kypsyyttää individualisteja jo lapsuudesta lähtien. Vironkielisessä koulussa oma mielihyvä ja mahdollisimman helppo elämä on oppilaille tärkeintä, kuten Kuusmaan (2003) tutkimus todisti. Virolaisten voimakkaan individualismin syyksi on nähty muun muassa köyhien ja rikkaiden suuret tuloerot, samoin luottamus kriisi valtion ja kansan välillä (Realo 2002, 31). Sen lisäksi individualismimme juuret ovat jo protestantismissa (Järva 2004, 28). Juuri tähän voisi sopia myös Allardtin ajatus distributiivisesta enemmistöstä – he ovat ihmisiä, jotka toimivat yksilöinä. Yksilöt pyrkivät saavuttamaan tuloksia, jotka vastaavat heidän toivomuksiaan, mutta kollektiivinen tulos voi olla vastakkainen yksilöiden pyrkimyksille. Yksityisen ihmisen on esimerkiksi mukava ajella autolla, mutta jos kaikki aina käyttäisivät yksityisautoa, syntyisi sekä saastetta että liikennesumia. Distributiivisen enemmistön ongelma voidaan ymmärtää osaksi niin sanottua väärää tietoisuutta. Toivomusvaltaiset periaatteet perustuvat ratkaisevasti juuri yksilöiden toivomusten huomioimiseen, mutta koska ihmiset toimivat usein distributiivisen enemmistön jäseninä, eivät yksilöiden pyrkimykset välttä-

mättä johda hyvinvointiin. (Allardt 1980, 20.) Toisin sanoen liian suuri individualismin määrä vaarantaa yhteiskunnan. Jos jokainen ajattelee vain itseään, niin ajan kuluessa syntyy kaaos. Virossa individualistiset opiskelijat ovat jo tehneet opettajan työpäivän niin vaikeaksi, että opettajien laaja lakko joulukuussa 2003 pani vakavasti ajattelemaan.

Kuusmaan (2003) tutkimuksesta kävi ilmi myös se, että venäläiset odottavat koululta ennen kaikkea oppimismahdollisuuksia. He ovat tottuneet virolaisia paremmin autoritaariseen kuriin – ehkä kollektivistisesta kasvatuskulttuurista johtuen (Järva 2004, 133), ja he arvostavat sellaista opettajaa, joka on pätevä oppiaineessaan ja osaa järjestää työrauhan keinolla millä tahansa (Leino 2004). Ilmeisesti tuloeroista ja tulevaisuuden epävarmuudesta johtuen venäläiset ovat päättäneet järjestää omille lapsilleen paremman elämän. He tietävät, että koulutuksen merkitys on silloin todella suuri. Koulusta saa sekä kielitaidon että pääsylipun korkeakouluun, ja se taas on avain hyvään työpaikkaan. Sivistystä ei pidetä itsettään selvyytinä, vaan oppimisesta ollaan kiinnostuneita. Bourdieu korostaa, että jos jollakulla ei ole intressiä johonkin asiaan, hänellä ei ole siihen kohdistuvaa pyydettä. Asia on hänelle arvoton, yhdentekevä, indifferentti. Se on tila, jossa ei ole eettisiä preferenssejä tai tietoa, jonka avulla erotella pelin eri panoksia. Se on sellainen *ataraksian*, mielenrauhan, tila, jota stoalaiset tavoittelivat. *Il-luusio* on ataraksian täydellinen vastakohta. Se on peliin panostamista, peliin paneutumista ja peliin antautumista. Kun jollakulla on intressi johonkin, niin sillä, mitä jossakin sosiaalisessa pelissä tapahtuu, on hänelle merkitystä. Pelissä olevat panokset ovat hänelle tärkeitä ja tavoittelemisen arvoisia. (Bourdieu & Wacquant 1995, 145). Panosten kautta kehittyä sekä positio että uusi identiteetti, mutta käytännön edellytys siihen on luonnollisesti kova työ. Oppiminen on lapsen työtä.

Koulutus on aina ollut keskeinen instituutio ihmisten yhteiskunnallisessa lajittelussa sosiaaliin ja kulttuuriin kerroksiin. Se on ottanut lapset huostaansa yhä pidentyväksi ajaksi kuljettaakseen heidät perheistään koulutus- ja työmarkkinoille ja yhteiskunnallisiin asemapaikkoihin. Samalla koulutus on varustanut heidät tutkintonimikkein ja määrittänyt heidän yhteiskunnallisen arvonsa, sen arvostuksen ja statuksen, joita he yhteiskunnassa nauttivat. Siten koulutus on oikeastaan alusta asti ollut yksi keskeisim-

mistä tekijöistä sijoittamassa ihmiset yhteiskunnallisten rakenteiden puitteisiin. Mikäli lapset ja nuoret tai heidän perheensä ovat halunneet varmistaa lapsilleen korkean sosiaalisen statuksen, heidän on pitänyt olla valmiita raskaisiinkin taloudellisiin ja sosiaalisiin koulutuksellisiin panostuksiin. Pääsääntönä on ollut ja on, että mitä pidempi ja erottautuvampi koulutus on, sitä korkeampi on sosiaalinen ja kulttuurinen status. (Rinne 2000b, 80.)

Vuoden 2003 tutkimuksessa ilmeni myös, että venäläiset ovat ymmärtäneet koulutuksen merkityksen erittäin hyvin. Tietenkään elämä ei ole mustavalkoista ja kuudesluokkalaisten kysely ei ole ainoa ja lopullinen totuus. Mutta pakosta alkaa miettiä tilannetta noin 12–15 vuoden kuluttua, kun opintohaluiset venäläiset ja koulun *easysti* ottaneet virolaiset siirtyvät työmarkkinoille. Pätekö vielä silloinkin ajatus sivistyneistä virolaisista? Olemmeko valmiit vaihtamaan identiteettiämme niin tärkeässä kysymyksessä? Juhlallisesti sanoen postmoderni subjekti on käsitteellistetty subjektiksi, jolla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Identiteetistä tulee ”liikkuva juhla”: se muotoutuu ja muokautuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan tai puhutellaan ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä. Se on historiallisesti – ei biologisesti – määrittynyt. Subjekti ottaa eri identiteettejä eri aikoina, eivätkä nämä identiteetit ryhmiy yhtenäiseksi kokonaisuudeksi minkään eheän ”minän” ympärille. Sisällämme on ristiriitaisia ja eri suuntiin tempoilevia identiteettejä, minkä vuoksi identifikaatiomme vaihtelevat jatkuvasti. Jos tunnemme, että meillä on yhtenäinen identiteetti kohdusta hautaan, tämä johtuu ainoastaan siitä, että olemme rakentaneet lohduttavan tarinan tai ”minäkertomuksen” itsestämme. (Hall 1999, 23.) Ilmeisesti on helpompi vaihtaa yksi positiivinen identiteetti toiseen myönteiseen. Sitä paitsi voi kuvitella, että kulku positiivisesta negatiiviseen aiheuttaa stressiä tai anomiaa. Jos tilanne koulussa jatkuu samaan suuntaan kuin se kyselyn mukaan oli nyt, on virolaisten tulevaisuus on tumma tai ainakin harmaa, ja positiivisen identiteetin menetys on silloin ehkä pienin huolenaihe.

Millaista identiteettiä koulu kehittää?

Identiteetit ja niihin liittyvät arvot eivät ole vain koulun tuottamia, koska monet ominaisuudet ja resurssit, joilla oppilaat pyrkivät identiteettiään rakentamaan, muodostuvat koulun ulkopuolisisissa olosuhteissa, perheissä ja harrastuksissa. Koulussa oppilaiden ominaisuuksien ja resurssien arvo määräytyy sen mukaan, millaisia koulun tarjoamia identiteettejä niillä voidaan saavuttaa. Koulun identiteettityypit erottelevat oppilaita erilaisiin vastakkaisiin ja hierarkkisiin asemiin, jotka ovat usein myös koulun ulkopuolelle, sosiaaliluokkaan, sukupuoleen ja etnisyyteen kytkeytyviä vertauskuvia. (Antikainen 2000a, 263.) Sanoin aikaisemmin, että Viron yhteiskunnassa raja normin ja poikkeaman välillä on hajonnut: kaikki on mahdollista, pelitila on avoin. Toisaalta se voi merkitä myös orientaatio-vaikeuksia. Millainen käyttäytyminen olisi sopivaa ja missä, milloin ja miksi? Arvojen merkitys korostuu niin yhteiskunnan kuin yksilön kriisi- ja murrosvaiheissa. Puheet arvojen rappeutumisesta tai arvotyhjiöstä kertovat usein siitä, että arvoissa on tapahtumassa syvälleikäviä muutoksia. Monet arvot koetaan vanhentuneiksi, mutta vielä ei tiedetä, millaisilla ne tulisi korvata. (Kääriäinen et al. 1997, 129).

Myös opettaja tuntee epävarmuutta, josta voi joskus johtua tarpeetonta vallankäyttöä, onhan hyökkäys paras puolustus. Konfliktin todellisesta syystä huolimatta kärsijäksi jää aina oppilas, sillä vallan omistajalla on aina enemmän oikeutta. Ainakin Virossa puhutaan jostain syystä vain ongelmaoppilaasta, mutta ei ongelmaopettajasta tai -koulusta. Yleisesti voidaan sanoa, että opettaja näkee työrauhahäiriöiden syyt sellaisiksi, joihin hänen on mielestään vaikeaa, ellei suorastaan mahdotonta, vaikuttaa.

Myös Suomessa kasvatusvaikeuksien syyt etsitään lapsesta itsestään tai olosuhteista, ei kasvattajan toiminnasta. Opettajatutkimuksen (Erätuuli ja Puurula 1992, 44) tulosten mukaan oma käyttäytyminen tunnustettiin harvoin jos koskaan työrauhahäiriöiden syyksi. Oppilaiden mielestä taas työrauhahäiriöt syntyvät juuri opettajasta, hänen persoonastaan ja tavastaan opettaa, aiheutuvisista syistä. Suomessakin koulukasvatuksessa korostetaan sääntöjen ja ohjeiden merkitystä. Lapsen perusluonnetta pidetään aktiivisena ja avoimena, mutta häntä ei kohdella vielä omana persoonalli-

suutenaan, kuten korkeimmalla kasvatustietoisuuden tasolla asia ymmärretään. Merkkejä altruismista, humanisuudesta tai henkisydestä ei koulukasvatuksessa ole (Puurula 1982, 66).

Viron kouluissa tilanne on samanlainen, koska institutionaalinen valta on aina luonteeltaan normatiivista (Leino 2002b). Kasvatustieteiden käyttämä valta liittyy niiden oikeutettuun asemaan yksilön elämän säätelyssä, ja sosiaalisten suhteiden, elämäntapojen ja toimintojen sekä fyysisen ja psyykkisen kehityksen ohjaamisessa ja tarkkailussa. Kasvatuksellisen vallan keinot ja menettelytavat liittyvät valistamiseen, ohjaamiseen ja ojentamiseen sekä paheksuntaan ja hyväksyntään (Koski 2000, 30). Mitä enemmän epävarmuutta, sitä enemmän vallankäyttöä – ehkä se on myös taustasyynä koulupudokkaiden lisääntymiseen yhdeksänkymmentäluvun Virossa. Kun institutionaalinen valta on normatiivista, mutta yleiset normit epäselvät, voivat vallan periaatteet olla ristiriitaisia, ja se kävi koulututkimuksissa hyvin ilmi (Leino 2000b). Neuvostoaikana koulu oli yhteiskunnan pienoismalli, mutta nyt tilanne on muuttunut. Silti koulun instituutio muistuttaa menneen ajan jäännettä, vaikka yhteiskunta on kehittynyt toiseen suuntaan. Pahimmassa tapauksessa se aiheuttaa opiskelijoille identiteettikriisin.

Seuraavassa esitän esimerkkejä ristiriitaisista koulun normeista. Vaikka yhteiskunnassa uudeksi normiksi on tullut toleranssi, niin koulussa rajat ovat yhtä varmoja ja mustavalkoisia kuin aikaisemmin. Esimerkiksi opettajaa teititellään edelleen, ja heti lukion alkaessa myös opettaja siirtyy teitittelemään oppilaitaan – sinuteltuaan edelliset yhdeksän vuotta. Opiskelijat seisovat sekä tunnin alussa että lopussa, samoin seisomaan nousee vierailijan tullessa luokkaan ja sieltä lähtiessä. Jos opettaja puhuttelee oppilasta, tämä nousee seisomaan, ja silloin on tärkeää katsoa opettajaa suoraan silmiin ja vastata täydellisellä lauseella. Jos oppilas haluaa vastata, hän nostaa kätensä, ja vasta kun opettaja on antanut luvan, oppilas nousee ja vastaa. Välitunneilla ei saa poistua koulurakennuksesta edes pihalle, vaan vartija pitää huolta, ettei kukaan pääse ulos. Vaikeaa se tosin olisikin, sillä ulkovaatteet ovat kellarissa suljetuissa pukuhuoneissa, ja ennen koulupäivän loppua poistua oppilas saa takin vasta, jos on lupakirje opettajalta. Sen saaminen puolestaan edellyttää kirjallista anomusta lapsen vanhemmilta. Valtiollinen koulupuku ei ole 90-luvulta lähtien ollut enää

pakollinen, mutta monessa koulussa se on tullut takaisin. Opiskelijoiden epätasaiset mahdollisuudet ostaa merkkivaatteita ovat siihen yhtenä syynä ja toisena on niin sanottu tyttöjen muoti, jota joissain tapauksissa voisi kuvailla sanalla provosoiva.

Viron opettajilla näyttää kuitenkin monessa mielessä olevan enemmän vapautta nyt kuin ennen. Samassa aineessa voi olla eri oppikirjoja, ja se merkitsee, että opettajalla on valintamahdollisuuksia. Myös opetusmetodeja on enemmän kuin ennen ja niiden valinta riippuu opettajasta itsestään. Opettajan päiväkirja on kuitenkin vielä olemassa, ja siihen merkitään jokaisen tunnin aihe ja sisältö tarkastajan vuoksi juuri niin kuin Neuvostonliitossa. Vaikka Viron yhteiskunta on siis vapaampi kuin aikaisemmin, niin koulu ei sitä ole. Koska koulun tärkein tehtävä on valmistella nuoria kansalaisiksi juuri tähän yhteiskuntaan, niin herää kysymys ristiriitojen seurauksista. Vygotskin (1982, kirjassa Kääriäinen et. al 1997, 125) mukaan kouluiän kehitykselle on ominaista, että opetuksessa välittyvät tieteelliset käsitteet ”kasvavat alaspäin” ja integroituvat lapsen spontaaneihin käsitteisiin. Spontaanit käsitteet, jotka syntyvät lapsen arkikokemuksissa, kasvavat puolestaan ylöspäin ja yleistyvät tukeutuen tieteellisiin käsitteisiin. Siten lapsi oppii varhaisessa kouluiässä vähitellen tieteellisten käsitteiden avulla jäsentämään uudelleen arkikokemuksiaan. Kokemukset yleistyvät sijoittumalla uusiin suhdejärjestelmiin. Toisin sanoin myös ristiriitojen sulattamisen kautta lapsi oppii uudella tavalla jäsentämään arkikokemuksiaan, eli kaikella on tarkoituksensa. Selviytyminen vastakohtien, kuten piilo- ja virallisen opetussuunnitelman, koulun ja yhteiskunnan erilaisten arvojen sekä vanhojen ja uusien normien, kanssa vaatii joustavuutta ja myös sitä taitoa tulla opiskella jo koulussa.

Ristiriitainen koulu – erilaiset identiteetit?

Suomen koulujen käytäntöjä hallitsevan ihmiskuvan taustalla on huippusuorittajaa ihannoiva sankarimyytti: suuri taiteilija, maineikas arkkitehti, yritysjohtaja, tiedemies, toisin sanoen ihannekuva lahjakkaasta, menestyvästä yksinpuurtajasta, joka päätyy yhteiskunnan huipputehtäviin tieteen, talouselämän tai muun toiminnan alueella. Suomalaisten nuorten heikko sijoittuminen kan-

sainvälisessä kouluviihtyvyyssvertailussa panee jopa kysymään, onko “sankarinpalvonta” kouluissa korostuneempaa kuin monissa muissa maissa. (Kääriäinen et. al 1997, 132). Naapurimaassa Virossa tilanne on sama – tuoreen tutkimuksen mukaan lapset eivät erityisesti viihdy koulussa ja pojat huonommin kuin tytöt (Leino 2004). Ja erityyppisten sankarien palvonta on myös Virossa ollut voimakasta Neuvostoliiton ajoista lähtien.

Tarton Yliopiston dosentti I. Kraav (1998, 86) korostaa vertailevan tutkimuksen avulla, että vastakohtat normatiivisten vaatimusten ja todellisuuden välillä ovat Virossa suuremmat kuin Suomessa: nuoret arvostavat itsenäisyyttä ja riippumattomuutta suomalaisnuoria enemmän. Historiallisten syiden lisäksi yksi syy tähän on virolainen kasvatustraditio. Tutkimusten mukaan kotikasvatus Virossa on ollut autoritaarisempaa kuin Pohjoismaissa yleensä. Myös muisto neuvostolaisesta totalitarismista voi vaikuttaa siihen, että nykynuoret arvostavat uutta vapautta niin paljon.

Normierot Viron koulussa ja yhteiskunnassa merkitsevät opettajalle entistä vaikeampaa asemaa. Yleensä instituutioissa pitäisi tukea yhteiskunnan arvoja – siitä olisi apua koulunjälkeisessä elämässä. Mutta Viron koulun arkikäytännöt ovat monessa mielessä kiinni menneisyydessä. Seuraavaksi analysoinkin empiirisen tutkimukseni (Leino 2002a) pohjalta kolmea konkreettista ristiriitojen linjaa:

*Demokratian edistämisen ja ihmisen vapaan kehityksen kunnioittamisen pitäisi olla koulun tavoitteena, mutta todellisuus tukee kilpailua ja rajoittamista.

*Ristiriitainen on myös vaatimus puhua tai pysyä hiljaa, ja myös se, milloin minkäkinlaista käyttäytymistä odotetaan jää epäselväksi.

*Paine individualismin ja kollektivismiin välillä on koulun arjessa merkittävä.

Koulun ristiriidat sopivat hyvin myös yhteiskunnan yleisten ristiriitojen joukkoon. Ainakin siinä mielessä koulu tukee muun elämän epäjärjestyä. Akateeminen maailma on sellaisessa erikois- asemassa, että sen tuomiot ja lausumat ovat yhteiskunnallisesti

erityisen merkityksellisiä. Akateemisessa maailmassa ihmiset taistelevat jatkuvasti siitä, kuka on valtuutettu ja oikeutettu kertomaan totuuden sosiaalisesta maailmasta (Bourdieu & Wacquant 1995, 95). Mikä on totuus tilanteessa jossa ihmisellä on monta identiteettiä? Mikä on totuus, kun yhteiskunnassa toimivat yhdet säännöt mutta koulussa aivan toiset? Tai kun sama opettaja eri aikoina arvostaa eri asioita? Millainen identiteetti tästä loppujen lopuksi kehittyy?

Individualismi vai kollektivismi?

Ihminen elää jatkuvassa ristiriidassa yksilöllisyyteensä ja yhdenmu-kaistumiseen liittyvien arvojen välillä (Aronson 1973, 27). Tilanne monimutkaistuu, jos yhteiskunnassa on samaan aikaan erilaisia normeja. Neuvosto-Virossa perusnormi oli kollektivismi, mutta 90-luvun alussa Viron yhteiskunnassa alkoi ilmetä vahva uusliberalistinen individualismin trendi. Mutta niin kuin edellä selitin, on sosiaalisia ongelmia syntynyt niin paljon, että viimeiset pari vuotta puhutaan taas solidaarisuuden tarpeesta (Kaplinski 2004) eli kollektivismiin seuraavasta vaiheesta. Solidaarisuus on tullut uudeksi tärkeäksi käsitteeksi, vaikka ei olekaan kovin pitkä aika siitä kun sitä selvästi vähäteltiin. Lyhyesti sanoen olemme kulkemassa yhdestä kollektivismista individualismin kautta kollektivismiin seuraavan vaiheeseen. Koulussa tilanne on vielä tuplasti ristiriitaisempi, sillä opettajan ammattia luonnehtivat sellaiset piirteet kuin individualismi, konservatismi sekä ”tässä ja nyt” asennoituminen. Toisaalta on sanottu, että koulutyö jo sinänsä suosii kyseisten piirteiden säilymistä: luokkaopetus yksintyöskentelyä, ja oppiennäytysten saavuttaminen opettajajohtoista, autoritaarista otetta. Yhteiskunnan tukipylväänä toimiminen merkitsee siis usein konservatismia. Yllättäen esiin tulevat tilanteet vaativat juuri ”tässä ja nyt” ajattelua. (Kääriäinen et. al 1997, 40). Virossa tilanne on erityisen monimutkainen maan historiallisen taustan takia: lyhyessä ajassa on tapahtunut paljon muutoksia yhdestä ääripäästä toiseen. Lapset joutuvat koulussa kulkemaan vaiheesta toiseen, vaikka aikuiset heidän ympärillään pysyvät mahdollisesti vielä edellisessä yhteiskunnallisessa vaiheessa (Leino 2000a).

Seuraavassa kuvaan tilannetta väitöskirjastutkimuksessani esiintyvien sitaattien avulla. Kyseisessä tutkimuksessa tutkin koulua etnografisen menetelmän avulla (Leino 2002b):

Opettaja: "Minä arvostan kollektiivisuutta – haluan, että te jatkossakin toimisitte yhdessä."

On vaikea määritellä, mitä opettaja kollektiivisuudella tarkoittaa. Tarkoittaako hän perinteistä jäykkää sosialistista kollektivismia vai onko hänen ajattelussaan jo uusi solidaarisuuden ja yhteisöllisyyden ulottuvuus. Virossa ei moderni yhteisökeskustelu ole tosin vielä saanut tieteellistä jalansijaa, vaan sen yhteydessä törmätään aina ja heti kollektivismin käsitteeseen. Keskustelu etenee huonosti, koska yhteisöllisyys ymmärretään pelkästään kollektivismina, jonka mukaan yksilöllisellä persoonalla ei sinänsä ole arvoa. Uusi yhteisökeskustelu on sitä vastoin aivan muuta. Se on yhteisöllisyyttä, uudenlaista solidaarisuutta, ei kollektivismia. Voitaneen toivoa, että jos opettajan ajattelussa korostuu solidaarisuuden ulottuvuus, niin lähestytään sosiaalipedagogista näkemystä. Sen mukaan solidaarisuus tarkoittaa sitä, että päätetään osallistua toimintaan vastuullisesti. Toiminnan päämäärä on luoda yhteisön "yhteistä kohtaloa" ja taistella yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi, yksilöllistä persoonaa unohtamatta. Siihen tarvitaan avoimuutta, sillä juuri avoimuus on väline sellaisten yhteisöllisten suhteiden luomiseksi, jotka mahdollistavat kasvun "antamiseen ja vastaanottamiseen" (Kurki 2002, 53).

Yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden välinen jännite ei ole ainoastaan postsosialistinen ilmiö, vaan sen on sanottu näkyvän kouluristiriitoina myös Suomessa (Palmu 2003, 42). Ongelmaa voi analysoida myös laajempaan kysymyksenä: "Koululaitoksessa kristillinen ja byrokraattinen logiikka ovat yhtyneet toisiinsa tuottaen yksilöllisyyttä, joka oman itsen tarkkailuna vastaa sekä hengellisen että valtiollisen vallan pyrkimyksiä kasvattaa samanaikaisesti sekä kulloinkin toivotulla tavalla toimivia kansalaisia että yksilöitä. Kirkollisen vallan heikentyessä kansallisvaltiolliset pyrkimykset alkoivat täyttää sisällöllisesti koko kasvatusprojektin ottaen tehtäviinsä myös perinteisen kirkollisen vallan harjoittamisen yksilöllisyyden kontrolloimiseksi. Prosessin tärkein menettelytapa oli oppia tarkkailemaan omaa itseään. Hunter toteaa, että "itsekehittyvä

persoona” on kristillisen ihmiskäsityksen maallistettu versio, jossa huolen kantaminen omasta tilasta eettisenä itseproblematisointina tapahtuu uudenaikaisessa kontekstissa. “ (Koski 2000, 39).

Tarkoittaako “itsekehittyvä” persoona myös “itsekehittyvää identiteettiä”? Ja miten hidas tai nopea identiteetin kehityksen pitäisi olla, jottei syntyisi identiteettikriisiä? Vaikka yleensä on arveluttavaa puhua siitä, keiden kanssa ihmisten tulee tuntea yhteisyyttä ja kuinka heidän tulee toteuttaa itseään, on demokraattisessa suunnittelussa täysin luonnollista käsitellä niitä edellytyksiä ja esteitä, jotka liittyvät ihmisten mahdollisuuksiin muodostaa yhteisyyssuhteita, toteuttaa itseään ja saavuttaa henkilökohtainen autonomia. On helppoa keksiä esimerkkejä vahingollisista seurauksista, joita yksilöille koituu yhteisyyden puutteen tai yhteisyydestä karkottamisen vuoksi. Myös nykyaikaisessa alue- ja kaupunkisuunnittelussa on tunnetusti voimakkaasti pyritty välttämään tällaisia olosuhteita (Allardt 1980, 53–54). Individualistinen *versus* solidaarinen, siinäpä kysymys, ja sen ratkaisu määrittäneet myös sitä, millaisesta identiteetistä on tulossa uusi normi.

Viron kouluissa tilanne on individualismi–kollektivismi-asteikolla monimutkainen myös siksi, että aivan viime aikoina on kehityssuunnitelman laatiminen jokaista oppilasta varten koettu kouluissa hyvin tärkeäksi asiaksi. Toisin sanoen individuaalisuus on virallisesti arvostettu korkeammalle kuin koskaan aikaisemmin, ja opettajan velvollisuus on tukea sitä. Viron uusvasemmistolainen liike aktivoi ja korostaa kuitenkin kollektiivisuutta, mutta myös solidaarisuutta. Se saattaa jopa hapuilla niin sanottua uutta yhteisöllisyyttä (Ks. Kurki 2002).

Modernistinen elämä kehittää individualismia, mikä puolestaan synnyttää häviäjiä ja voittajia. Samaan aikaan tapahtuu muutoksia niin sanotussa ”private”-elämässä: ”luvattu”, odotettu tai ”toivottu” on mahdotonta, ja elämä on ennustamaton (Morch 2003, 56). Samalla kaikki ryhmät vaativat jossakin suhteessa jäseniltään yhdenmukaisuutta, joskin yhdenmukaistava paine vaihtelee ryhmästä toiseen. Eräissä ryhmissä se koskee pääasiassa ulkoista käyttäytymistä ja pukeutumista. Toisaalta on ryhmiä, jotka saattavat suosia ulkoista yksilöllisyyttä, mutta jotka vaativat sisäistä yhdenmukaisuutta ja työntävät toisin ajattelevat nopeasti ulos. On ironista, että monet protestiryhmät ovat juuri tällaisia: ne protestoivat yhteiskunnan ja järjestelmän ulkoista yhdenmu-

kaisuutta vastaan, mutta vaativat jäseniltään voimakasta sisäistä yhdenmukaisuutta. Tämäntapaisissa ryhmissä jäsenet tulevat toinen toisensa vangeiksi. (Waris et al. 1972, 83). Kouluissa tilanne on usein sama: nuoret ovat virallisia sääntöjä vastaan, mutta keskenään ollaan hyvin konservatiivisia ja vaaditaan omien normien mukaista käyttäytymistä. Mutta viralliset vaatimuksetkaan eivät ole aina samanlaisia. Esimerkiksi kysymys ”kuinka paljon on hyvä työskennellä yksin ja kuinka paljon yhdessä” on varsin vaikea. Oppiminen nähdään yksilöllisenä toimintana ja yksilölliset suoritukset ovat arvioinnin kohteena, vaikka oppilaat työskentelisivät kollektiivina (Lahelma 1999, 81).

Opettajan työtä määrittää ristiriita yhtäältä välittömän pragmaattisen, instituution saneleman suuntautumisen ja toisaalta muutosta kaipaavan, rajoja koettelevan, emansipatorisen, oppilaiden valtauttamista hakevan intressin välillä. Tähän ristiriitaan opettaja vastaa päivittäisessä käytännön toiminnassaan kompromisseja tehden. (Rinne 2000a, 218.) Tottuminen elämään ristiriitojen kanssa onkin nykymaailmassa hyvin tärkeä taito. Koulun tulisi valmistaa nuoria ottamaan paikkansa hierarkkisesti rakentuneessa yhteiskunnassa (Lahelma ja Gordon 2003, 27), ja koska ristiriidaton yhteiskunta on utopia, niin ristiriitainen koulu on siihen hyvää valmennusta.

Opettaja: ”Tiia, ihme, että et osaa opettaa omaa ryhmääsi – oletko joku individualisti vai?”

Opiskelijat työskentelivät itseksensä, yksin. Opettaja: ”Vai te olittekin individualisteja! Miksi ryhmä bajosi?” Tiina (ryhmän ohjaaja) sai huonomman arvosanan, koska ei järjestänyt ryhmän yhteistyötä.

Virolaisena voin sanoa, että individualismi on meille läheisempi asia kuin kollektivismi. On monta historiallista, demografista ja kulttuurista tekijää, jotka kuvailevat virolaisten individualismia. Haluamme asua omakotitalossa, kaukana toisistamme, haluamme vain muutamia lapsia, ja isovanhempien on hyvä asua muualla. Tärkeä on myös protestantismin vaikutus, joka korostaa ihmisen omaa vastuuta (Lauristin & Vihalemm 1997, 247). Protestantismissa painotettiin ajatusta siitä, että kukin yksilö on henkilökohtaisesti vastuussa Jumalalle omista ajatuksistaan, teoistaan,

pyrkimyksistään ja viime kädessä pelastumisestaan. Yksilöuskoja ei tarvitse kirkollista instituutiota välittäjäksi itsensä ja Jumalan suhteisiin toisin kuin keskiaikainen kirkko opetti. Siten yksilölle annettiin ensisijainen velvollisuus vastata omasta henkisestä kohtalostaan sekä oikeus ja velvollisuus kehittää suhdettaan Jumalansa kanssa omalla tavallaan ja omine ponnisteluineen (Koski 2000, 38).

Kollektivismiin vaatimus Virossa oli ikään kuin ulkopuolista, jotakin sosialistista, neuvostoajalta kotoisin olevaa ”uskontoa”. Lauristinin (1997, 40) sanoin itsenäistymisen jälkeen tilanne on palaamassa alkuperäiseen: ”Arvoista puheen ollen muutokset Eestissä merkitsevät orientaatiota individualismiin, poistumista kollektiivisista etnisistä tavoitteista”. Mutta nyt kun yhä useammat ihmiset työskentelevät projekteissa, ja puhutaan muun muassa firmojen yhteishengestä, niin ihmisiltä vaaditaan kollektivismiin henkeä, mutta aivan uudella tasolla yhteisöllisyyden, ei kollektivismiin, merkityksessä. Esimerkiksi työilmoituksissa lukee nykyisin: ”etsitään yhteistyöhalukkaita”. Ja kuten tutkimuksessa kävi ilmi, niin myös koululuokassa on protestanttisesta taustastamme huolimatta jäänteitä kollektiiviuskosta – parhaassa tapauksessa kuitenkin uusin painotuksin.

Opettaja: ”Tätä työtä on pakko tehdä yhdessä.”

Aikuisella on usein mahdollisuus itse päättää ainakin tiettyyn pisteeseen saakka, haluaako hän työskennellä yksin vai muiden ihmisten kanssa, opiskelijalla valintamahdollisuuksia ei ole. Lapsilta vaaditaan universaalista pätevyyttä tulla toimeen kaikkien aikuisten vaatimusten kanssa. Lisäksi koulussa on tärkeää osata käsitellä ja sulattaa ristiriitoja. Halu suurempaan yksilöllisyyteen johtaa kuitenkin standardisoimisen lisääntymiseen, sillä yksilöllisyyden ja omaleimaisuuden määrittelyyn tarvitaan aina normi, johon voidaan verrata sitä, onko yksilöllisyys oikeanlaatuista ja -luonteista ja erotteleeko se yksilön toisista yksilöistä haluttuun suuntaan. Samaa ideaa edustaa Rose (1988), joka sanoo, että yksilöllisyyden korostaminen yhteiskunnallisena normina merkitsee sitä, että jokaisen yksilöllisyys tulee saada luokitelluksi, jotta sitä voidaan kehittää. Luokitteleminen merkitsee samalla arvottamista, yksilöiden ominaisuuksien tutkimista, kuvaamista ja rekisteröintiä, jolloin insti-

tutionaalista valtaa voidaan entistä tehokkaammin käyttää yksilöiden toiminnan hallitsemiseksi (Koski 2000, 39).

Edelliset ajatukset suuntaavat välttämättä keskusteluun demokratia *versus* jatkuva kilpailu ja paremmuusjärjestys. Aronson (1973, 191) toteaa tähän pessimistisesti: "Koulu toimii yhteiskuntaa varten: sivistyksen avulla on helpompi sopeutua koulunjälkeiseen elämään. Kun yhteiskunta on demokraattinen, niin koulussakin demokraattisten arvojen, ihmisen persoonallisuuden ja muun pitäisi olla tärkeitä. Mutta onko koulussa mahdollista kehittyä myös ihmisenä? Jo kahden vuosisadan ajan koulutusjärjestelmä on perustunut kilpailuun ja olemassaolon taistelun lakeihin. Me pal-kitsemme voittajat ja käännämme selkämme häviäjille."

Opettaja: "Olen varma, että yhdessä tunnissa edes 6. luokkalaiset (= vuotta vanhemmat) eivät tee näin pitkää juttua kun Alo teki!"

Vertailu ja kilpailu koulussa ovat tärkeitä asioita, sillä lapsen näkyvä kehitys on myös koulun laadun merkki. Virossa koulujen paremmuusjärjestys rakentuu sekä keskimääräisistä arvosanoista että yliopistoon päässeiden opiskelijoiden määrästä. Tilanne on sama myös toisella puolella lahtea. Myös Suomen koulumaailma on täynnä erilaista kilpailua: on lukemiseen, laskemiseen, urheiluun ja sosiaalisuuteen liittyvää virallisen koulun alueelle liittyvää kilpailua, joka arvostellaan numeroin. Oppilaat vertautuvat arvostelun kautta toisiinsa, vaikka koulussa nykyään korostetaankin "itsensä voittamista" ja edistymistä suhteessa oppilaan omaan aikaisempaan suoritukseen. Hyvin menestyvät ja käyttäytyvät oppilaat palkitaan rituaalisesti stipendein lukuvuoden lopussa. (Tolonen 2003, 105.)

Jatkuva arviointi on niin olennainen osa koulun jokapäiväistä elämää, että sitä on suorastaan vaikea havaita. "Kun oppilaita pyydettiin kuvailemaan ihannekouluun, ei toive arvioinnin poistamisesta tai lieventämisestä tullut esiin. Oppilasarvioinnissa koulutuksen ristiriitaiset tehtävät korostuvat. Koulun tulisi vahvistaa ja tukea huippuosaamista ja samaan aikaan tukea ja vahvistaa huonosti menestyvien oppilaiden itsetuntoa. Opettajille kaiken tämän sisällyttäminen yhteen arvosanaan on mahdoton tehtävä. He yrittävät tasapainoilla kannustavan arvioinnin ja oikeu-

denmukaisuuden välissä.” (Lahelma ja Gordon 2003, 27). Tuloksia koulussa verrataan niin nuorempien, vanhempien kuin saman opiskelijan aikaisempien saavutusten kanssa. Ei saa olla huonompi kuin muut, tai huonompi kuin aikaisemmin, ja pettymysten välttäminen, ennustettavuus, on tärkeää. Juuri näin kehittyy kiltti, sopeutuva identiteetti.

Evan vastaus on väärä ja opettaja on vihainen: ”No nyt minä olen tosi suuttunut. Olet niin hyvä opiskelija ja sinulla on aina parhaat arvosanat, ja nyt et osaa vastata. Mitä se merkitsee?”

Opettaja tutkijalle (siis minulle): ”Katsokaa, millainen sanavarasto beillä on nyt – vuosi sitten he keskustelivat vain yksittäisten lauseiden avulla.”

Koulussa akateemiset saavutukset ovat siis tärkeämmät kuin opiskelijan kehitys ihmisenä, mutta myös ajalla on suuri merkitys: aika ei saa koskaan mennä hukkaan. Luokalla tarkkaillaan niin kehityksen yleistä kulkua kuin opiskelijan työtahtia – ei saa olla hidas, muuten tulokset kärsivät.

Opettaja: ”Jaak, tule tänne, ja nopeammin – meillä on jo viisi arvokasta minuuttia mennyt hukkaan.”

Opettaja: ”Tämä menee ilmeisesti nopeasti – se on meille tuttua.”

Tehokkuus koulussa on tärkeää: tempo, tempo, tempo. Hidas ajattelu ja toimiminen on ongelmallista, vaikka virolainen sananlasku sanoo: ”ajattele ensin, sano sitten”. Ja vaikka psykologit korostavat jokaisesta hetkestä nauttimisen taitoa.

Opettaja: ”Opettaja on niin surullinen, kun ei saa pikaisia, hyviä vastauksia.”

Opettaja käytti edellistä muotoa vain silloin kun oli loukkaantunut ja halusi symbolista etäisyyttä tästä ”pahantapaisten ryhmästä” (Leino 2002a). Tämän kolmannen muodon kautta hän ikään kuin todisti, että hänellä ei ole erityistä tekemistä luokan kanssa. Yleensä opettaja käytti minä-muotoa, kertoi hyvin paljon omista ajatuksistaan, henkilökohtaisesta elämästään ja muusta. Tavalta tai toisella opettaja sai aina tahtonsa lävitse.

Opettaja katsoo vakavasti Johanin silmiin: "Tule itse tänne ja hae vihkosi, koska minähän olen vanhempi kuin sinä!"

Koulun tapana on myös vallankäyttö, jolloin vahvemmalla on aina enemmän oikeutta. Pedagoginen suhde koulussa perustuu tälle erolle ja on dikotominen: opettaja on se joka tietää, oppilas se jonka tulisi oppia. Oikeastaan ei edes voida puhua pedagogisesta vuorovaikutussuhteesta. Myös tämä osoittaa ristiriitaa koulun autoritaarisen vallan ja yhteiskunnan demokratiaperiaatteen välillä.

Opettaja vihaisesti: "Huomaan, että kaksi lasta eivät tottele opettajaa"

Opettaja: "En ollenkaan pakota oppimaan, mutta jotkut faktat vaan tulisi pitää muistissa ikuisesti – se on osa ihmisen sivistystä."

Opettaja Mallelle: "En pidä noista asioista pöydälläsi (tytöllä on väärät kirjat pöydällä). Ja katso nyt – opettaja joutui sinun takiasi hukkaamaan ajatuksensa punaisen langan!"

Vallankäyttö koulussa on julkista – lähes kuin virallinen normi. Vallan perinteisimmässä, Max Weberin esittämässä, määritelmässä valta tarkoittaa todennäköisyyttä, että yksilö sosiaalisessa suhteessa saa tahtonsa läpi huolimatta muiden yksilöiden mahdollisesta vastustuksesta ja riippumatta siitä, mitkä ovat tämän todennäköisyyden syyt. Vallan sosiologiset määritelmät lähtevätkin siitä, että valta on suhde, ei ominaisuus, valtaa on aina kaikilla suhteeseen osallistuvilla, joskin sen käytön mahdollisuudet ovat eri ryhmillä erilaiset ja riippuvat tilanteesta, jossa valtaa käytetään ja niistä vallan välineistä, joita hallitaan. (Koski 2000, 30). Mitä vähemmän koulussa on aikaa, sitä tärkeämpää on valta: jos jokainen minuutti on tärkeä, niin opettaja määrää, miten toimitaan. Demokratia sitä vastoin vaatii enemmän resursseja, ensinnäkin aikaa, mutta myös neuvottelupätevyyttä. Koulussa ei tunnu olevan kumpakaan. Tiukan opetussuunitelman takia juuri kuri ja autoritaarisuus ovat hyvät pedagogiset apulaiset. Mutta jos opettajan vallankäyttö jatkuu lukion loppuun asti, niin demokraattisia taitoja ei koulussa taida kehittyä.

Puhua vai pysyä hiljaa?

Yksi normatiivinen ristiriita koulussa on vaatimus puhua ja/tai olla hiljaa. Sama opettaja voi saman tunnin aikana arvostaa erilaisia normeja. Tällainen ennustamaton vaihtelevuus vaatii opiskelijalta kykyä asettua opettajan asemaan, empatiaa. Koska opetus on opettajajohtoista, niin opettaja myös käyttää eniten luokan äänitilaa. (Palmu 2003, 99.) Aikaisemman tutkimuksen mukaan Viron opettajat itse sanoivat, että koulukonfliktit johtuvat nimenomaan verbaalisuudesta: joko lapsi puhuu väärästä asiasta tai sopimattomilla sanoilla, äänitelehtii kummallisesti, puhuu itsekseen, ei vastaa opettajan kysymykseen tai vastaa ennen kuin kysymys on esitetty, ei puhu ollenkaan, vastaus on liian lyhyt tai oppilas ei lopeta puhumista lainkaan, ei pysty odottamaan vuoroaan, tai hänen ilmaisutapansa ei sovi kouluun (Leino 2000a, 65).

Kysyin kerran opettajien täydennyskursilla, minkälainen olisi ihanneoppilas. Vastaus oli odottamaton: “Jos illalla kotona ei muista, oliko hän ollenkaan koulussa vai ei”. Eli kiltti lapsi on hiljainen lapsi: virolaisen sananlaskun mukaan lapsi puhuu vasta silloin kun kana pissaa. Ja toinen sananlasku korostaa, että puhuminen on hopeaa, vaihteloa kultaa. Vaikka sananlaskuja ei enää päivittäin käytetä, ne ovat jossain aivoissamme olemassa ja vaikuttavat arkeen hiljaisesti mutta varmasti.

Opettaja: “Olen iloinen, että olette tehneet hyvää työtä, mutta surullinen, kun ette osaa kuunnella.”

Puhuminen liittyy myös kannustamiseen – tässäkin on kehittämistä sekä Suomen että Viron kouluissa. WHO:n koululaistutkimuksessa oppilaita pyydettiin arvioimaan, minkä verran tukea he kokevat saavansa opettajansa taholta. Siinä missä useissa maissa kaksi kolmasosaa nuorista oli sitä mieltä, että opettajat rohkaisevat heitä ilmaisemaan oman mielipiteensä oppitunnilla, vain runsas kolmasosa suomalaisnuorista koki saavansa tähän rohkaisua. Vain Venäjällä Pietarin alueella koettiin rohkaiseminen mielipiteen ilmaisuun vähäisemmäksi kuin Suomessa. (Kääriäinen et. al 1997, 52). Virossa hiljaisuutta arvostetaan ja puheenvuoroja jaetaan muun muassa isojen luokkien takia (36 lasta *per* luokka). Ja kun tunti on ly-

hyt (45 min.) ja opintosuunnitelma mittava, niin kannustamiseen ei jää aikaa. Tärkeintä on siis hiljaisuus, vaikka työrauhan takaamisen menetelmät herättävät usein kysymyksiä jo itsestään.

Kaksi tyttöä puhuu keskenään. Opettaja kävelee heidän pöytänsä luo, koputtaa kynällä pöytää ja kutsuu toisen tytöistä taulun luo vastaamaan.

Rangaistus on rudimentti neuvostoajalta, kun ahkera työ oli normina. Perustuslaissakin kirjoitettiin, että jokaisella on oikeus ja velvollisuus tehdä työtä. Valitettavasti työnilo on koulusta edelleen poissuljettu. Ja kun kilpailu yhteiskunnassa jännittyy, niin tuskin koulussakaan tilanne helpottuu. Päinvastoin opettaja antaa joka hetki ohjeita ja viitteitä siitä, mitä kuuluu opettajan ja oppilaan rooleihin, sekä akateemisesti että sosiaalisesti.

Opettaja: "Älä haukottele niin avoimesti, käsi pannaan aina suun eteen."

Esimerkki osoittaa, että opettaja keskittyy normeihin valikoivasti: hänestä haukotteleminen taito on tärkeä, mutta tärkeämpää olisi kai kysyä, miksei tunti lasta kiinnosta. On epäselvää, kuka tässä esimerkissä oli ongelmallinen – opiskelija vai opettaja. Joka tapauksessa on mahdollista sanoa, että ristiriidat ovat kouluissa jokapäiväisiä. Yksi niistä on, miten toimia ryhmässä kollektiivisesti, puhumatta keskenään?

Ryhmät työskentelevät, hyrinä nousee. Opettaja: "Saanko puhua ollenkaan vai en?"

Välillä on oltava hiljaa, välillä ei. Lähes kaikki riippuu opettajan mielialasta – koulunormi on subjektiivinen ja syntyy vallanomistajan persoonasta. Etnografisessa tutkimuksessani oli enemmän esimerkkejä hiljaisuutta vaativista opettajista. Mutta joskus sama ihminen samalla tunnilla pakotti oppilaitaan myös verbaaliseen aktiivisuuteen:

Opettaja: "Ryhmässä jokainen saa puhua – se on hyvin tärkeää. Muuten käy niin, että päivä loppuu eivätkä kaikki edes saaneet suutaan auki"

Opettaja: "Ihmeellistä, puhutaanko teidän kanssanne kotona yleensä mistään? Mistä tabansa aiheesta aloitan keskustelun, kukaan ei sano mitään."

Kävi ilmi, että pelkkä hiljaisuus koulussa ei riitä. Luokalla tarvitaan tiettyä aktiivisuutta: "kontrolloitu puhe" olisi paras vaihtoehto eli oppilaat jotka vastaavat opettajien kysymyksiin vuorotellen. "Ideaalinen oppilas" koulussa on varsin ristiriitainen käsite (Tolonen 1999, 139).

Opettaja: "Paul, oletko huonolla tuulella?"

Jos lapsi oli liian hiljainen, niin opettaja puuttui asiaan. Kerran hän kysyi hiljaiselta lapselta, onko tämä sairastunut, kun ei puhu. Missä kulkee hiljaisuuden ja normaaliksi koetun puheliaisuuden raja? Millainen on normaali ja poikkeava identiteetti sekä koulussa että sen ulkopuolella? Kirjoittamattoman säännön ja näkymättömän rajan tietäminen edellyttää hyvää vaistoa ja ihmistuntemusta.

Suomen koulututkijat olettavat, että uusi arkkityyppi on nostamassa päätään. Sitä kuvaa sankarikaudelle ominaisten vastakainasettelujen, kuten vaiston ja järjen, tunteen ja älyn, yksilöllisyyden ja yhteisyyden, luonnon ja teknologian yhteensovittaminen ja ylittäminen. Yksi esimerkki tästä on, että keskustellaan tunnetason älykkäästä toiminnasta, "tunneälystä". Esimerkiksi Colemanin teoriat ja kirjat heijastavat osaltaan meneillään olevaa muutosta (Kääriäinen et al. 1997, 132). Mutta milloin muutos nousee piilo-opetussuunnitelman tasolta viralliseen asti? Ja paljonko sitä ennen syntyy lisää niin sanottuja ongelma-oppilaita? Miten se vaikuttaa ajatukseen "koulun kautta kansalaiseksi"? Edellä esittämäni pohdinnat ovat tässä suhteessa paljolti pessimistiset.

Onneksi ristiriitaiset normit sekä koulussa että koulun ja yhteiskunnan välillä kyseenalaistavat myös ongelmaoppilaan käsitettä. Edellä kuvatuissa tilanteissa normaali käyttäytyminen olisi juuri ristiriitaista käyttäytymistä. Periaatteessa koulutus voisi tarjota erilaisia resursseja elämänkulun ongelmien ratkaisemiseksi, valtauttaa ihmisiä toimimaan ja vahvistaa identiteettiä ja elä-

mänkulkua. Merkitysrakenteena ja käytäntöinä koulun symbolinen järjestys tuottaa joka tapauksessa oppilaille identiteettejä eli käsityksiä siitä, keitä he ovat ja millaisia he ovat oppijoina. Ihmiset eivät silti omaksu koulun tarjoamia identiteettejä passiivisesti, vaan he osallistuvat identiteettien tuottamiseen tavoittelemalla ja vastustamalla identiteettimalleja (Houtsonen 2000, 260). Jo oppilas-termi itsessään kohdistaa huomion nimenomaan viralliseen kouluun. Osa oppilaan ammattitaitoa on kuitenkin kyky sukkuroida virallisen ja informaalin välillä. Liiallinen keskittyminen virallisen koulun tavoitteiden toteuttamiseen saattaa altistaa koulukiusaamiselle, keskittyminen informaaliin taas huonolle koulumenestykselle. On myös tärkeää huomata, että oppilaan ammattitaito on osittain koulun sisäisiin käytäntöihin ja osittain – kuten hyvät tavat ja yksilöllisyys – koulun yleisiin tavoitteisiin liittyvää, se on osa kansalaiseksi kasvamista. (Lahelma ja Gordon 2003, 21.) Se merkitsee, että koulusta on koulunjälkeisessä elämässä ilmeisesti sittenkin apua. Harmi vain, että ristiriitojen sulattamista ei ole tunnustettu koulun viralliseksi tehtäväksi. Jos näin olisi, olisi helpompi hyväksyä myös ristiriitainen koulu.

Kansalaisuuden sosiaalipedagogiikan mahdollisuuksia koulussa

Edellä esittämästäni nousee polttava kysymys: Mitä kansalaisuus on ja miten siihen kasvamista olisi mahdollista tukea? Se on myös modernin sosiaalipedagogiikan tärkeimpiä kysymyksiä, sillä valtioiden historiallisissa muutoksissa kansalaisuus on muodostunut ongelmalliseksi käsitteeksi, ja yhteiskunnan jäsenyyden merkitykset ovat muuttaneet muotoaan. Viro on siitä hyvä esimerkki. Sosiaalipedagogiikassa on kysymys ihmisen sosiaalisesta kasvusta ja sosialisatiosta eli kasvusta myös kansalaisuuteen, joten valtiolliset ja yhteiskunnalliset muutokset koskettavat sosiaalipedagogista keskustelua aivan olennaisesti.

Kommunismin romahduksella ja uusliberalismin nousulla on ollut heijastusvaikutuksensa koko maailman talouteen ja samalla myös eurooppalaiseen taloudelliseen doktriiniin. Keskeistä on sil-

loin valtion minimalisoitumisen ja yksilöllisen toimijan vahvan aseman korostaminen taloudessa ja yleensä yhteiskunnassa kollektivismin vastapainona. Jyrkimmässä muodossa on kysymys yksilökeskeisyyden huipentumasta, joka sopii myös poliittiseen liberaalismin oppiin eli ylikykyllisyyden korostamiseen poliittisessa yhteisössä (Koskiaho 2001, 27).

Yhteiskunnallinen tilanne tuo siis mukanaan uusia haasteita sosialisatiolle ja kasvulle kansalaisuuteen. Jo sosiaalipedagogiikan klassikko Diesterweg sanoi, että sosiaaliset ongelmat johtuvat ennen kaikkea puutteellisesta sosialisatiosta (Lorenz 1994, 92–93), ja koulun tehtävä lapsen ja nuoren sosialisatiion tukemisessa on keskeinen. Sosiaalipedagogisessa keskustelussa käydään tosin maailmalla debattia siitä, kuuluuko koulun sisäinen toiminta sosiaalipedagogiikan piiriin. Yleisimmin ollaan sitä mieltä, että sosiaalipedagogiikka koskettaa erityisesti virallisten koulutusjärjestelmien ulkopuolista toimintaa. Mielestäni sosiaalipedagogiikka kuuluu kuitenkin myös kouluun. Tutkimukseni tulokset osoittavat sen selvästi. Suomessa keskustellaan tähän liittyen muun muassa siitä, että koulukuraattoreita, sosiaalipedagogisia toimijoita, tarvittaisiin kouluihin paljon enemmän kuin heitä nyt on. Niin olisi toki myös meillä. Kannatankin sosiaalipedagogiikan klassikkojen ajatusta, että jos kaikki pedagogiikka olisi sosiaalipedagogiikkaa, niin ongelmia yhteiskunnassa olisi huomattavasti vähemmän. Siksi sekä koulun virallisia tavoitteita että niiden toteutumista käytännössä on varsin hedelmällistä tarkastella juuri sosiaalipedagogisesta näkökulmasta.

Yhteiskunnalliset kansalaisuuteen kasvun haasteet näkyvät hyvin kouluelämässä, jossa oppilaiden kymmenet silmä- ja korvaparit valvovat valppaasti opettajien toimintaa kasvoista-kasvoihin-vuorovaikutuksessa. Koulu opettajineen edustaa oppilaille yhteiskuntaa. Opettajan on täytettävä niin sanotulle normaalille opettajalle asetetut vaatimukset ja samalla toimittava koulun normien mukaan (Rinne 2000a, 215). Kun koulunormit ovat ristiriidassa koulun ulkopuolisten normien kanssa, niin kouluinstituutio saattaa kasvattaa yhteiskuntaan identiteettikriisistä kärsiviä kansalaisia. Pelastusrengas voisi olla juuri sosiaalipedagogiikka.

Kurki (1991, 4–7). on korostanut, että kaikista kasvatuksellisista järjestelmistä voidaan löytää filosofiset yhteytensä, ovat ne sitten tiedostettuja tai eivät. Järjestelmät juurtuvat lähinnä joko

idealismiin, tieteelliseen realismiin, pragmatismiin tai eksistentiaalisiin. Filosofian tehtävänä onkin paljastaa kasvatusjärjestelmässä toteutettavan kasvatuksen todellinen merkitys ja tavoite. Toisin sanoen kasvatus sisältää – ainakin implisiittisesti – näkemyksen siitä, mikä on ihmisen kasvun tavoite; pohditaan sitä, mikä on ihmiselle arvokasta.

Viron valtiollisen opetussuunnitelman johdanto antaa kouluksellisuudelle ihanan, inhimillisen suunnan. Miten se käytännössä toteutuu, on jo eri asia. Ongelma on, että vaikka opetussuunnitelman johdannossa korostetaan kauniisti sosiaalisuuden merkitystä, niin akateemiset tavoitteet ovat yksittäisten oppiaineiden sisällöissä edelleen etusijalla. Filosofia ei siis vaikuta lainkaan koulun käytäntöön: Opetussuunnitelman tavoite on idealistinen, mutta käytäntö pragmaattinen. Ja opettajan tehtäväksi jää kulkeminen ohuella jäällä: miten käytännössä toteuttaa sosiaalista kasvatusta luokassa. Kansalaisuuteen pitäisi kasvaa, mutta se ei ole selkeästi ilmaistu tavoite.

Sekä opettajien ja oppilaiden väliset suhteet, opettajan rooli että oppilaisiin kohdistuvat ristiriitaiset odotukset ovat virolaisten koulujen käytännössä usein ongelmalliset. Sosiaalipedagogiikka tarjoaa mahdollisuuden näiden ongelmakohtien tarkasteluun uusista näkökulmista. Koulun sosiaalipedagogiikassa huomio kiinnitetään erityisesti juuri opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Opettajan ja oppilaan välinen lämmin, kunnioittava, dialoginen pedagoginen suhde – tietynlainen ystävyys – on oppilaiden kansalaisuuteen kasvun ja myös hyvän koulunmenestyksen takana. Tutkimuksessani havaitsin erään opettajan tunneillaan rakentavan juuri tällaista suhdetta. Hän kertoi opettaessaan paljon myös itsestään: millainen hän oli lapsena, miten hänen tyttärensä ja lapsenlapsensa oppivat lukemaan ja mikä oli hänen suosikkiaiheensa koulussa. Hän kunnioitti oppilaitaan samanarvoisina persoonina kuin itseään. Siksi luokassa vallitsi hyvin lämmin ja ystävällinen ilmapiiri. Sosiaalipedagogisesti voidaan puhua sellaisista yhteisöllisistä suhteista, joissa kyse on Martin Buberin sanoin siirtymisestä kaikkien Sinujen ystävyyteen eli yhteisyyteen. Tällöin korostuu jokaisen ihmisen oikeus olla samalla tavalla persoona oikeudenmukaisuuteen ja inhimillisyyteen pyrkivässä yhteisössä, joka laajimmillaan on universaali maailman yhteisö. Ystävyyteen perustuvassa yhteisössä yksilöt eivät ole eristäytyneitä, mutta he eivät myöskään ole

kadottaneet yksilöllisyyttään. Vallitsee tasapaino oman yksilöllisen persoonan ja ryhmän paineen välillä. Persoonallisen ja sosiaalisen kehittymisen välinen suhde on silloin niin tiivis, että aitoa yhteisöä ei yksinkertaisesti ole mahdollista rakentaa ilman ihmisen persoonallisen kehittymisen onnistumista. (Kurki 2002, 54).

Aito yhteisöllinen sosiaalinen toiminta muotoutuu useista osatekijöistä. Ensimmäinen on ”tunnettu tarkoitus”, jolloin kunkin toimijan oma tavoite on vuorovaikutuksessa toisen toimijan tavoitteisiin. Kyse on tavoitteen jakamisesta ja ymmärtämisestä, eli sosiaalinen toiminta tapahtuu ympäristössä, jossa ajattelun, tunteamisen ja toiminnan muodot ovat samalla tavalla merkityksellisiä suurelle joukolle ihmisiä. Vähitellen toiminta institutionalisoituu ja muotoutuu sellaisiksi normeiksi ja ohjeiksi, jotka osaltaan saavat nekin aikaan sosiaalista toimintaa. Tämä normatiivinen orientaatio ei kuitenkaan tukahduta yksilöä, sillä persoona toimii aina subjektiivisten merkitysten perustalta juuri tässä tietyssä ympäristössä. Yhteisöllinen suhde onkin sellainen uusi, rakenteellinen suhteen muoto, jonka tunnusmerkkejä ovat integraatio, dialogi, solidaarisuus, avoimuus, uudistuminen ja pysyvyys. (Kurki 2002, 52.)

Suhteissaan oppilaisiin edellä kuvattu opettaja ikään kuin unohti tahallaan, että luokalla on niin sanottuja ongelmaoppilaita. Sitä vastoin hän käytti eräänlaista myönteiseltä välinpitämättömyydeltä näyttävää strategiaa – olematta kuitenkaan varsinaisesti välinpitämätön. Välinpitämättömyyden käsite ei tosin oikein sovi sosiaali- ja kasvatustyöhön, sillä negatiivista välinpitämättömyyttä näkee kouluissa liian usein. Siksi välinpitämättömyys ei voi kääntyä sosiaalipedagogiseksi käsitteeksi: sosiaalipedagogiikka on nimenomaan jokaisesta oppilaasta välittämistä persoonana ja yhteisönsä jäsenenä. Vaikka kokemus olisi osoittanut, että tietynlainen välinpitämättömyys on tehokasta ja hyödyllistä ihmisten aktivoimiseksi tai yhteyksien rakentamiseksi tuntemattomien ihmisten välille, on välinpitämättömyys sinänsä kaukana aidosta kasvatustyöstä.

Jos opettajan suhteessa oppilaisiinsa esiintyvää myönteistä välinpitämättömyyttä analysoidaan indifferenssin käsitteen avulla, välinpitämättömyys saa paremman sisällön. Differenssistä oli jo edellä puhetta, mutta indifferenssi on sitä, että ei välitetä eroista ja tavallaan unohdetaan erilaisuuden käsite. Indifferenssi on samalla toleranssia. Länsimaisessa yhteiskunnassa on tosin vaikea kuvitella

tilannetta, jossa erilaisuus ei olisi hallitsevana tekijänä, mutta primitiivisiksi luokitelluissa kulttuureissa eron käsite on toisenlainen tai se puuttuu lähes kokonaan. Uusia näkymiä avaa jo se, että pyrimme jatkuvasti lisäämään indifferenssiä, toleranssia, omassa ajattelussamme ja teoissamme (Virtanen 1998, 84–85).

Opettajan työskentelytapaan voi liittää myös käsitteeseen *empowerment*, joka tarkoittaa ihmistä itseään vahvistavaa toimintaa kriisitilanteissa. Se on angloamerikkalaiselta kielialueelta kohtaisin oleva käsite, ja tietoisuus omista piiloisista kyvyistä on siinä tärkeää. Tärkeää on myös rohkeus kohdata muutoksia, uusien elämäntapojen kokeilu, itsevarmuuden kasvattaminen ja sosiaalisen varmuuden lisääminen. Empowerment-keskustelua käydään erityisesti syrjäytymisen ongelmien yhteydessä. Pohditaan ihmisen niukkojen resurssien merkitystä hänen kyvyilleen ottaa hallintaan elämäänsä. *Empowermentin* kautta ihmiselle syntyy optimistinen kuva itsestään. Itse tukeudun *empowermentin* yhteydessä erityisesti saksalaisten sosiaalipedagogien Herriger (2002) ja Shilling (1997) ajatteluun.

Empowerment ei tee eroa kykenevyyden (*power in*) ja hallinnan (*power over*) välillä, ja se voi sisältää myös mukautumisen tai integraation (*power with*) merkityksen. Siten se on suomennettu sekä toimintakykyistymiseksi että voimistumiseksi tai voimautumiseksi, vahvistumiseksi, valtautumiseksi tai valtauttamiseksi. *Empowermentin* ydin on osallistumisessa ja osallistamisessa. Valtautuminen onkin hyvä ilmaus, sillä se sisältää *empowermentin* kaksi toisiinsa liittyvää puolta: muutoksen yksilön itsemäärityksessä eli minässä ja osallistumisen kautta tapahtuvan muutoksen ympäristössä (Antikainen 2000b, 312).

Voimautumisella on käsitteenä tietynlaisesta mahtipontisuudesta huolimatta yksinkertainen sisältö. Ongelmien ”unohtaminen” voi olla yksi voimautumisen lähde. Seuraavaksi siitä koulun arjen esimerkki:

Tomilla ei ollut helppoa, mutta opettajan avulla hän ainakin yritti. Poika valitsi ensimmäisen pulpetin, teki kaikki annetut tehtävät, buolehti läksyistään. Pienetkin kebut ja hyvät arvosanat innostivat. Edellisellä lukukaudella kaikki opettajat olivat moittineet ja arvostelleet häntä. Tällä uudella luokalla oli kuitenkin periaate: keskustelemme asiat selväksi, opimme jotakin ja piste.

Optimistinen tulevaisuuden käsittely on voimaantumisen ytimessä. Kun opettaja luo suotuisan työilmapiirin, jonka keskeisiä elementtejä ovat huomio, kunnioitus, huoli ja suvaitsevuus, tilanne tukee lapsen arvokkuuden kehittymistä. Opiskelija oppii arvostamaan itseään, ja se puolestaan parantaa myös opiskelusaavutuksia.

Työ sujuu paremmin, kun oppilas on hyvällä mielellä, sen takia sanon jokaisen tunnin alussa jotain positiivista, sellaista joka innostaa työhön.

Voimaantumisen lähtökohta on kykenemättömyys ja eristyneisyys, itsearvostuksen lasku, pakkopassiivisuus, tunne, että elämä luisuu käsistä. Kykenemättömyys alkaa sieltä, missä ihminen kokee itsensä kohteena, objektina, eikä sellaisena subjektina, joka luo itse elämäänsä aktiivisesti ja tuloksellisesti. Objektin roolissa hänellä ei ole välineitä eikä voimaa konstruoida sosiaalista todellisuutta uudella tavalla. Tuloksena on passiivisuus ja ”vaitiolon kulttuuri” (Schilling 1997, 215). Voimaantumisen yksi ulottuvuus ja empowermentin yksi mahdollinen selitys onkin oman kehityksen rationaalinen suunnittelu, joka tarkoittaa ennen kaikkea sopimuksen tekemistä oman itsen kanssa (Herriger 2002, 7–13; Kuusinen 1992, 5). Abraham Lincolnin sanoin ihmistä ei auta, jos hänen puolestaan tehdään sellaista, minkä hän voisi itse tehdä.

Ajatus voimaautumisesta opettajan työtapanana on hedelmällinen, mutta sosiaalipedagogiikan näkökulmasta on mentävä syvemmälle. *Empowerment*-käsitettä onkin joskus kritisoitu siitä, että työntekijän rooli saattaa korostua liikaa: Työntekijät päättävät, kuinka pitkälle he antavat ihmisten valtaistua. Heidän roolinsa saattaa olla jopa ihmisen omaa roolia tärkeämpi. Angloamerikkalaiset, usein empiristiset, lähtökohdat ovat tässä osin vastakkaisia romaanisen kielialueen kriittisten sosiaalipedagogisten ajatusten kanssa. Kyseiseltä alueelta peräisin oleva sosiaalipedagoginen ”sosiokulttuurinen innostaminen” (*animation socioculturelle*) on sekin ihmisten valtaistamista, mutta siinä on tietty ero *empowerment*-käsitteeseen nähden. Innostamisessa ihmiset itse päättävät, kuten edellisessä artikkelissa jo painokkaasti todettiin. He ovat itse mukana koko pedagogis-sosiaalis-kulttuurisen prosessin ajan toiminnan suunnittelusta sen arviointiin saakka. Innostamisen tavoin myös *empowerment*-käsitteen tulisi olla nykyistä parem-

min sidottu persoonan ja yhteisön käsitteisiin, auttaahan voimaantumisen osaltaan ihmisen kypsymistä juuri persoonaksi ja yhteisönsä jäseneksi. Parhaimmillaan myös sen tavoitteena on, että jokainen ihminen tavoittaisi sellaisen elämisen kyvyn, jonka avulla hän voisi saavuttaa maksimaalisen aloitteellisuuden ja vastuullisuuden sekä persoonallisessa että yhteisöllisessä elämässään. (Ks. Kurki 2002, 119; 2000; 1991.)

Aikaisemmin esimerkkinä kuvattu opettaja oli myös itse persoona, ja hän tuki aidon yhteisyyden syntymistä luokassa niin hyvin kuin kykeni. Perinteisesti ymmärrettyä ”opettajapätevyyttä” sinänsä riitti: hän oli toiminut opettajana yli 30 vuotta. Esimerkiksi Paulo Freire antoi kuitenkin sanalle ”pedagogi” varsin moniperspektiivisen merkityksen: hyvä opettaja on intellektuaalinen rajanylittäjä, sosiaalinen aktivisti, kriittinen tutkija, radikaali filosofi, sosialisaatioagentti ja poliittinen vallankumouksellinen (Herriger 2002, 48). Tällaiset hyvät opettajat osaavat tietyllä tavalla ”yksinkertaistaa” todellisuutta. He hakevat suoria syy-yhteyksiä ja hakeutuvat usein spontaaneihin, intuitiivisiin ja välittömiin ratkaisuihin. He näkevät työnsä pikemminkin sydämen kuin pään työnä, enemmän empaattisena ihmissuhdetoimintana kuin älyllisesti haastavana kognitiivisena prosessina. (Rinne 2000a, 216).

Esimerkkiopettajamme kuvasi myös itse omaa työtapaansa, suhdettaan oppilaisiin ja sitä, miten kuuntelemisen ja puhumisen ristiriidat ylitettiin ja oppilaat saivat toteuttaa itseään, kasvavaa persoonina:

Aloitin myönteisen minäkäsityksen luomisesta. Ensimmäiset viikot kuuluivat sen toistamisessa, että olette hyviä lapsia. Pyrkimykseni oli tukea oikeiden oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvien asenteiden muodostamista. Törmäsin vaikeuksiin. Lapset olivat hyvin umpimielisiä ja passiivisia. Niinpä aloitimme kaukaa. Pohdimme, mikä meissä itse kussakin on positiivista ja mitä kannattaisi muuttaa. Laadimme luokan ”perustuslain”, juurrutimme syntymäpäivien julmisen tradition, valitsimme puheenjohtajan ja muita toimijoita. Ensisijaisesti yritin kuitenkin kehittää iloista mielialaa luokalla, samoin positiivista suhtautumista opiskeluun. Korostin jatkuvasti oppilaissa olemassa olevaa hyvyttä. Yhtäkkiä huomasin, että tapahtui ihme: lapsissa syntyi toiminnan iloa ja tarvetta keskusteluun. Kaikille piti nyt löytää sopivia toimin-

tamahdollisuuksia. Luokan yhteinen ilta soi siihen hyvän tilaisuuden. Kävi esimerkiksi ilmi, että kaksi erittäin hiljaista tyttöä olivat erinomaisia jublanjärjestäjiä. Seurustelu- ja esiintymistarpeen tyydyttämiseksi järjestimme sitten yhteisiä iltoja ainakin kerran kuussa.

Maanantai ja perjantai olivat viikon vaikeimmat päivät. Koko ajan piti löytää uusia jännittäviä työotteita ja kiinnostavia metodeja. Muutoin ei syntynyt tuloksia, ja paineet kasvoivat. Oli tärkeää vuorotella työtä ja lepotaukoja. Tärkeää oli myös huomata ja tunnustaa pieninkin menestys. Mikä sitten oli vaikeinta minulle itselleni? No, valitettavasti olin aikaisemmin omassa työssäni tottunut näkemään opiskelijoita vain akateemisen oppimisen kautta – subtautumista oli pakko täysin muuttaa.

Edellä esitetyistä hyvistä havainnoista huolimatta koulu on kuitenkin ristiriitainen paikka. Sen kautta pääsee kyllä kansalaiseksi, mutta kansalaisuuden sisältö on jo toinen asia.

Kansalaisuus, mitä se on arjessa?

Uusi aika edellyttää uutta ihmistä. Mutta sen uuden identiteetti on hajoamassa tai jo hajonnut. Moderneissa identiteettiteorioiden lähestymistavoissa yksilöä pidetään itsestään selvänä ilmiönä, jolla on tietty itsenäinen, yhtenäinen ja kiinteä sisäinen ydin. Postmodernissa lähestymistavassa yksilö nähdään dynaamisena ilmiönä, joka rakentuu jatkuvasti uudelleen erilaisissa instituutioissa, sosi-aalisissa suhteissa, diskursseissa ja käytännöissä. Koska identiteetti on kulttuurin tuote, niin nykyisessä heterogeenisessä, globaalissa, epävarmassa ja nopeasti muuttuvassa maailmassa minä tuotetaan niin monessa erilaisessa instituutiossa ja diskurssissa, että identiteetin sirpaloituminen on väistämätöntä (Houtsonen 2000, 269). Psykodynaamisen tutkimuksen edustaja Erik H. Erikson loi aikoinaan “identiteettikriisi”-käsitteen kuvaamaan ihmisiä, joiden jatkuvuuden ja eheyden tunne oli kadonnut. (Antikainen et al. 2000, 258, 271). Myös Hall (1999,19) sanoo, että vanhat identiteetit ovat rappeutumassa ja antavat tietä uusille identiteeteille ja

sirpaloittavat modernia yksilöä yhtenäisenä subjektina.

Niin sanottu "identiteettikriisi" on osa laajempaa muutosprosessia, joka siirtää paikaltaan modernien yhteiskuntien keskeisiä rakenteita ja prosesseja sekä horjuttaa niitä kehikkoja, jotka antoivat yksilöille vakaita tukipisteitä sosiaalisessa maailmassa. Virolainen tutkija M. Talts (2004, 13) onkin sanonut, että Eestin identiteetti on toivoton ja tyhjä käsite.

Virolaisena näen paradoksin: Vapaus on saavutettu, ja se oli tärkein tavoitteemme. 1980-luvun lopussa, kun ns. *perestroika* käynnistyi ja muutosten tuulet olivat ilmassa, lupasimme syövämmme vaikka perunankuoria, kunhan saamme vapauden. Nyt kun vapaus on olemassa, perunankuoret eivät maistu, koska joku kuitenkin syö ne todelliset perunat, ja se vasta on epäreilua. Onko niin, että hyvät asiat otetaan itsestään selvyytenä? Niin sanottujen suurten tarinoiden roolin piti ja pitäisi olla ihmisten yhdistäminen – mutta kun ihmiset unohtavat ne, sekä elämä että identiteetti pirstoutuvat.

Artikkelini tavoite oli analysoida yhteiskunnan arvoja suhteessa koulun tavoitteisiin ja käytäntöihin: millaista normalisuutta opettaja nyt rakentaa ja miten. Millaista virolaista identiteettiä ja kansalaisuutta opettaja on tukemassa? Viron yhteiskunta on lyhyessä ajassa muuttunut paljon, mutta koulu ei ole sitä tehnyt. Ero koulun ja ulkopuolisten arvojen välillä voi monessa tapauksessa olla merkittävä. Onko ristiriitaisuus rakennettu ikään kuin kouluun sisään, ja missä ilmiön alkuperä mahtaa olla? Olemme ilmeisesti tekemisissä välttämättömän inhimillisen ilmiön kanssa.

Vaikka eri kulttuurien normit säätelevät käyttäytymistä eri tavoin, Allardt väittää, että normijärjestelmien sisällöstä ja valvonnasta riippumatta lähes kaikissa kulttuureissa pidetään poikkeavana yksilöä, jonka käytös on ennustamatonta. Tutkimustuloksistani kävi ilmi, että nimenomaan opettajan käytös on virolaisissa kouluissa ennustamatonta. Opettajalla on erilaiset vaatimukset eri aikoina ja eri tilanteissa. Se merkitsee, että lapset joutuvat koulussa oppimaan erityisesti joustavuutta, joka sekun on tietysti tärkeä taito. Toisin sanoen ristiriidaton koulu on utopistinen tavoite. Ainoa tapa parantaa tilannetta onkin puhua siitä avoimesti. Silloin ristiriitaiset kokemukset eivät ainakaan tule yllättäen ja dissonanssia on mahdollista vähentää jo etukäteen.

Jack Brehm sai kokeessaan lapset syömään vapaaehtoisesti vihanneksia, joita he olivat aikaisemmin sanoneet pitävänsä varsin vastenmielisinä. Lasten syötyä kokeenjohtaja sanoi puolelle lapsista, että he saisivat varautua syömään paljon enemmän vihanneksia tulevaisuudessa. Toiselle puolelle lapsista ei sanottu mitään tällaista. Lapset, joille uskoteltiin, että he joutuisivat väistämättä syömään vihanneksia myös tulevaisuudessa, onnistuivat vakuuttamaan itselleen, etteivät ne maistuneetkaan niin pahoilta. Toisin sanoen havainto "En pitä näistä vihanneksista" oli ristiriidassa havainnon "Joudun tulevaisuudessa syömään näitä vihanneksia" kanssa. Vähentääkseen dissonanssia lapset alkoivat uskoa, että vihannekset eivät itse asiassa olleetkaan niin pahoja kuin he aikaisemmin olivat luulleet. (Aronson 1973, 166.)

Edellisen perusteella voidaan ajatella, että myös ristiriitaiseen kouluun ja identiteettikriisiin on mahdollista tottua. Itsenäistymisen jälkeen Viron yhteiskunnassa on toleranssista tullut tärkeä arvo, ja suvaitsevaisuutta tarvitaan myös koulussa esimerkiksi silloin, kun sama opettaja vaatii eri aikoina erilaista käyttäytymistä. Virossa kehitys on arvaamatonta, ja post-sosialistinen, post-modernistinen, uusliberalistinen ja uusvasemmistolainen liike ovat samanaikaisesti näkyvissä vakavien sosiaalisten ongelmien taustalla. Juuri arvaamattomassa tilanteessa ristiriitainen koulu voi valmista parhaiten koulunjälkeistä elämää varten. Kognitiiviset ristiriidat ovatkin kehityksen tärkeimpiä ylläpitäjiä ja virittäjiä. Siinä mielessä koulussa tehdään hyvää työtä tulevaisuuden ihmisten, kansalaisten, kasvattamisen alueella.

Ennustaminen on kiittämätöntä toimintaa, vaikka olisikin kiinnostavaa tietää, miten Virossa elämää jatketaan. Itse uskon, että ristiriita yhteiskunnan ja koulun välillä ei koskaan häviä. Koulu on aina ollut konservatiivinen paikka, ja se on ilmeisesti ollut tarkoituksellista. Yhteiskunnan nopea kehittyminen on ihmisille vaikeaa. Jos koulu ja muut instituutiot pysyvät ainakin jonkin aikaa samankaltaisina, niin muita suuria muutoksia on ehkä helpompi sulattaa.

Miten kokemus kansalaisuudesta kehittyy? Neuvostoliiton aikana kansalaisuuden tunne oli Virossa piilossa, mutta se oli vahva. Yhteinen vihollinen oli punainen, iso ja paha, mutta tietyllä tavalla se yhdisti virolaisia. Nyt tämä paha on rajan takana – ja

myös yhdistävä tekijä on hävinnyt. Hiljaisesti vapaudesta haaveilevan kansan sijalla on paljon yksittäisiä individualisteja – yhteiset haaveet toteutuivat ja loppuivat. Koska syntipukki on kuitenkin varmuuden vuoksi aina löydettävä, niin nyt vihollisia etsitään omien keskeltä. Esimerkiksi mahdollisuuksien epäsuhtaisuus synnyttää ongelman, joka koskee sekä virolaisia että venäläisiä – köyhyyhän ei tunne rajoja. Köyhällä on köyhän ihmisen omatunto niin kuin rikkaalla on rikkaan identiteetti. Kansalaisuus ei yleensä enää ole mikään romanttinen käsite tai yhdistävä argumentti. Kuka tahansa voi toimia missä tahansa: pärjäämisen ja häviämisen mahdollisuudet ovat yhtä suuret, kansalaisuudesta huolimatta. Venäläiset valittavat kyllä joskus, että heidän mahdollisuutensa ovat huonommat, mutta yleensä se on kielitaidon – tai oikeastaan taitamattomuuden – kysymys. Ei-virolaisten seuraava sukupolvi tekeekin ahkerasti töitä parempien mahdollisuuksien toivossa – niin kuin oli jo puhetta.

Viro on nyt virallisesti sekä EU:n että Naton jäsen. Tämä uusi kausi merkitsee varmasti myös uusia ongelmia – kaikkia vaaroja emme osaa vielä edes kuvitella. Itse uskon, että mitä suurempi muiden maiden vaikutus on, sitä enemmän pienessä maassa korostuu kaikki kansallinen eli virolainen. Olemme myös tulevaisuudessa pieni kansa ja meidän jäljelle jäänyt vähäinenkin kansallisidentiteettimme voi olla vaarassa. Toivon, että pian kansallispuvut, laulujuhlat ja monenlaiset paikalliset traditiot ovat jälleen yhtä tärkeitä kuin ne olivat Neuvostoliiton aikana. Se tulee olemaan meidän pientä passiivista vastarintaamme uudelle, isolle, ystävällisesti kaiken sulattavalle EU:lle.

Historiassa lähes kaikki toistuu uudella tavalla ja seuraavalla tasolla. Toistuminen on varmaa myös kansalaisuudessa. Eri aikoina eri käsitteet nousevat ja laskevat – syystä tai toisesta. Toistaiseksi vallitsee kuitenkin vähän epävarma odotustila. Lisäksi internetin aikakausi vahvistaa tätä kansalaisuuden diffuusiota: ihminen voi tehdä töitä missä tahansa ja kenelle tahansa. Passiin merkitty kansalaisuus on sivuseikka sekä työnantajalle että rajavartiijalle. Vuoden 2004 keväästä lähtien rajanylitys ulkomaanmatkoilla tapahtuu sujuvasti ja nopeasti. Vasta äsken Suomen rajalla vielä kysyttiin perusteellisesti jokaiselta EU:n ulkopuoliselta kansalaiselta, mihin olet menossa, miksi, ja milloin menet takaisin. Voisin jopa sanoa, että itse koen tämän uuden tilanteen eräänlaisena

”valkoisen ihmisen” kansalaisuutena: entinen identiteetti on vaihtunut vapaan ihmisen identiteettiin. Viron asukkaita yhdistää nyt se, että heitä ei pakolla yhdistä mikään. Mutta sekään ei ole vielä päätepysäkki. Tästä rajattomien mahdollisuuksien jaksosta nautitaan jonkin aikaa – sen jälkeen ehkä ruvetaan taas kaipaamaan yhteisöllisyyttä, mutta nyt uudenlaista. Individualistinen yksin olominen väsyttää. Ja juuri se jakso tulee suomaan sosiaalipedagogiikalle suuren mahdollisuuden.

Monet merkit osoittavat, että uusi aika todella lähestyy. Vielä 90-luvulla Viro oli avunsaajamaa: sekä valtiollisesti että perheiden tasolla humanitaariset lähetykset ulkomailta olivat osa arkeamme. Aika oli sellainen ja olemme kiitollisia tuesta. Viime vuodet olemme kuitenkin jo itse auttaneet muita: hyväntekeväisyydestä on tullut jokapäiväinen käytäntö, muulloinkin kuin joulun aikaan. Minusta sosiaalipedagoginen jakso on alkanut ikään kuin pikkuhiljaa, ja mitä enemmän se vahvistuu, sitä vahvempi on sekä valtio että kansa. Kansalaisuus on iso resurssi, mutta sitä ei voi eikä saa kehittää väkisin. Kun ihmisen tietoisuuden tasolla tapahtuu sellainen muutos, että hän rupeaa näkemään rinnallaan myös muita ihmisiä, niin siitä voi syntyä sosiaalipedagogista synergiaa. Ihminen miettii silloin enemmän myös yleisiä yhteiskunnallisia kysymyksiä. Kun ihminen pohtii omaa asemaansa kansalaisena, niin siitä kansalaisuus kehittyy edelleen. Toisin sanoen, kun yhteiskunta kypsyy, niin myös ihminen kypsyy ja päinvastoin. Sosiaalipedagogiikan mahdollisuudet ovat rajattomat tämän kehityskulun tukemisessa. Käytännössä tukeminen alkaa keskustelusta – ja se juuri on myös tämän yhteisen kirjamme perusajatus ja -haaste.

Lähteet

- Aarelaid, A. 2002. Venelased ja kultuuritrauma.- Eesti Inimarengu Aruanne. Tallinn: TPÜ, RASI. 50–53.
- Aasmäe, A. 2004. Eestlased näevad elu teistest eurooplastest süngemais värves. Postimees 8.09.
- Allardt, E. 1980. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Juva: WSOY.
- Antikainen, A 2000a. Identiteetti, koulutus ja oppiminen tutkimusesimerkkien valossa. Teoksessa Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 257–259.
- Antikainen, A 2000b. Merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 311–317.
- Aronson, E. 1973. Sosiaalinen eläin. Helsinki: Otava.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Joensuu University Press OY.
- Dekker, P. & van der Broek, A. 1998. Civil Society in Comparative Perspective. Voluntas Vol 9, No1.
- Eratuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (2. osa). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 105. Helsinki: Yliopistopaino.
- Fjuk, I. (Ed.) 1998. Estonia. Tallinna Raamatutrükikoja OÜ.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Henriksen, S. 1994. Teaching professionalism. Teoksessa Bruun Jensen, B. & Schnack, K. (eds) Action and action competence. Copenhagen: Royal Danish School of Educational Studies.
- Herriger, N. 2002. Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart Berlin Köln: Verlag W. Kohlhammer.
- Huotsonen, J. 2000. Koulun symbolinen järjestys, elämäntilku ja identiteetti. Teoksessa Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 260–290.
- Isin, E. F. & Wood, P.K. 1999. Citizenship & Identity. London: SAGE Publications.
- Järva, I. 2004. Põlvkondlikud muutused Eestimaa vene perekondade kasvatuses: sotsiokultuuriline käsitlus. TPÜ sotsiaalteaduste dissertatsioonid 9. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Kangro, K. 2004. Eestis rabab mitmel kohal tööd rohkem inimesi kui mujal euroliidus. Eesti Päevaleht 23.09.
- Kaplinski, J. 2004. Eesti teelahkmed. <http://sotsiaaldemokraadid.ee/index.php>
- Koski, L. 2000. Sosiologian ja kasvatussosiologian peruskäsitteitä. Teoksessa Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 12–40.
- Koskiaho, B. 2001. Sosiaalipoliitikka ja vapaaehtoistyö. Teoksessa Eskola, A. & Kurki, L. (toim.) Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena. Tampere: Vastapaino, 15–40.

- Kraav, I. 1998 Väärtuskasvatus kooli probleemina (The education of values as problem of the school), Teoksessa Mikk, J. (ed.) Väärtuskasvatus. (The education of values). Tartu: Tartu Ülikool.
- Kurki, L. 1991. Persoonakeskeinen kasvatus. Tampereen Yliopisto. Kasvatustiet. laitos: Tutkimusraportti A46.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö. Jyväskylä: SoPhi.
- Kutsar, D. 2004. Kes aitab üksikvanema last. Eesti Päevaleht, 10.02.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. Kasvatus 1, 47–56.
- Kuusmaa, M. 2003. Pedagoogiliste konfliktsituatsioonide vältimise ja lahendamise võimalusi koolis. Magistritöö. TPÜ. Käsikiri.
- Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Helsingin kaupunki: Opetusvirasto, 12–41.
- Lauristin, M. 1997. Contexts of Transition. Teoksessa Lauristin, M. & Vihalemm, P. & Weibull, K.E. (eds) Return to the western world. Tartu. P. 25–40.
- Lauristin, M. & Vihalemm, T. 1997. Changing Value Systems: Civilizational Shift and Local Differences. Teoksessa Return to the western world. Lauristin, M. & Vihalemm, P. & Weibull, K.E. (eds.) Tartu. P. 233–264.
- Lauristin, M. 2003. Inimväärsuse imperatiiv. Eesti Päevaleht. 22.10.
- Leino, M. 2000a. Õpetaja sotsiaaltöö tegijana: sotsiaalpedagoogika. Monograafia (Teacher as a social worker: social pedagogic). A Monograph). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Leino, M. 2000b. Norm ja hälve – muutunud diskursus (Norm and deviation – a changed discourse). Teoksessa Ruus, V. (ed.) Kõnelev ja kõneldav inimene. Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus (The human being who talks and with who one talks to. The discourse of different spheres of Estonian life). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Leino, M. 2002a. Before and now in the Estonian school. YOUNG, Vol. 10, nr. 2, 44–59.
- Leino, M. 2002 b. Sotsiaalsed probleemid koolis ja õpetaja toimetulek. Sotsiaalteaduste teaduskonna dissertatsioonid 1. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Leino, M. 2004. Miks meie õpetajad kiiresti läbi põlevad? Postimees, 21.01.
- Lorenz, W. 1994. Social Work in a Changing Europe. London, New York: Routledge.

- Lortie, D. 1975. *School teacher. A sociological study*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Morch, S. 2003. *Youth and Education*. Young, vol 11 (1), pp. 49–73. London: Sage.
- Ossowska, M. 1980. *Moral Norms. A Tentative Systematization*. Amsterdam: North-Holland.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Puurula, A. 1982. Kasvattajan arvokäsitykset: arvot ja päämäärät maailmankatsomuksen osana – erään teoreettisen mallin ja mittarin kehittelyä. *Tutkimuksia* 6, Helsingin yliopiston monistuspalvelu.
- Realo, A. 2002. Individualism ja kollektivism Eesti moodi. Teoksessa Valk, A. (koost.) *Eesti ja eestlased võrdlevas perspektiivis*. Tartu: TÜ Kirjastus, 23–41.
- Rinne, R. 2000a. Opettavat ammattikunnat – pyrkimys professioksi valtion suojeluksessa ja selviytyminen työssä. Teoksessa Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. (toim.) *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY, 187–223.
- Rinne, R. 2000b. Koulutuksen muotoutuminen ja sen selitykset. Teoksessa Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. (toim.) *Kasvatussosiologia* Helsinki: WSOY, s. 41–88.
- Rose, N 1988. Calculable minds and manageable individuals. *History of the Human Sciences*. Vol.1. No 2. 179–200.
- Schilling, J. 1997. *Soziale Arbeit*. Berlin: Luchterland.
- Sildam, T. 2004. Provalov: venelased tunnevad end Eestis tõrjutuna. *Postimees* 18.10.
- Talts, M. 2004. Eesti samasuseotsingute järjekordsel ringil. *Haridus* nr. 10, 13–16.
- Teiv, H. 2004. ”Kuue kuuga trollijuhiks” oli suurepärase reklaam. *Äripäev*, 20.09.
- Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekas tyttö? Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Tolonen, T. 2003. Poikien nahistelut ja sosiaaliset järjestykset. Teoksessa Lahelma, E. ja Gordon, T. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa*. Helsingin kaupunki: Opetusvirasto, 98–107.
- Vetik, R. 2002. *Eesti Inimarengu Aruanne*. Tallinn: Iloprint. TPÜ, RASI.
- Virtanen, V.-M. 1998. Seikkailusta ratkaisu – ratkaisusta seikkailu. Teoksessa Lehtonen, T. (toim.) *Elämän seikkailu*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Virki, T. 2001. 'Soome hindab naabrite seksielu' (Finland evaluates the sex-life of neighbours), *Postimees* 8.10.01. (Estonian daily newspaper).
- Vygotski, L.S. 1982. *Kieli ja ajattelu*. Espoo: Weilin & Göös.
- Waris, K. & Allardt, E. & Wiio, O.A. 1972. *Valinnan yhteiskunta*. Helsinki Tapiola: Weilin & Göös.

Kirjoittajat

Leena Kurki, dosentti, KT, opettaa sosiaalipedagogiikkaa Tampereen yliopistossa. Hän on tutkinut aikaisemmin muun muassa moraalikasvatusta, pedagogista johtajuutta, persoonakeskeistä kasvatusta, jesuiittojen kasvatustajatteluja ja väitelyä opetusmenetelmänä. Tutkimustyötä hän on tehnyt sekä Suomessa että ulkomailla: useissa Euroopan maissa, Intiassa, Latinalaisessa Amerikassa ja USA:ssa. Ennen siirtymistään yliopistoon hän on toiminut sosiaalikirjuriina koulussa ja sosiaaliviraston päivähoito-osaston osastopäällikkönä. Nykyisin hän keskittyy sosiaalipedagogiikan kehittämiseen.

Mare Leino, Ph. D., toimii sosiaalipedagogiikan dosenttina Tallinnan yliopistossa. Hänen ajankohtaisia tutkimusalueitaan ovat koulujen ongelmat ja opettajan pärjääminen, erityisesti ns. ongelmaoppilaiden tarkastelu peruskoulussa. Ennen siirtymistään yliopistoon hän toimi sosiologina Viron radiossa. Vuonna 2006 hän on opetustyön lisäksi ollut mukana virolaisessa tutkimusprojektissa, jossa tutkitaan oppimisympäristöä ja sen vaikutusta lapsiin.

Elina Nivala, YTM, tekee sosiaalipedagogiikan alan väitöskirjaa kansalaiskasvatuksen sosiaalisesta ulottuvuudesta. Hän on työskennellyt Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitoksella ma. yliassistenttina ja projektitutkijana sekä sitä ennen pienen kunnan koulukirjuri-sosiaalityöntekijänä. Aiemmin hän on tutkinut koulun sosiaalityötä sosiaalipedagogisesta näkökulmasta.

