

NÄKÖKULMIA AKTIIVISEEN KANSALAISUUTEEN

Ojanperä, Tuuli (Toim./Ed.)

Viikin normaalikoulun julkaisuja 2
Viikki Teacher Training School Publications 2
Helsinki University 2005

ISBN 952-10-2697-9
ISSN 1795-0570

SISÄLLYS

AKTIIVINEN KANSALAINEN KOULUSSA KANSALAISKASVATUKSEN PIILO- OPETUSSUUNNITELMA? SINIKKA AAPOLA, VTT, TUTKIJALEHTORI, HELSINGIN YLIOPISTON SOSIOLOGIAN LAITOS	9
KOHTI OSALLISTUVAA KOULUKULTTUURIA SIRKKA AHONEN, PROFESSORI, HELSINGIN YLIOPISTON SOVELTAVAN KASVATUSTIETEEN LAITOS	15
AKTIIVISEKSI KANSALAISEKSI. KANSALAISVAIKUTTAMINEN VIIKIN NORMAALIKOULUSSA 2004 – 2005 PAULI AROLA, FT, HISTORIAN JA YHTEISKUNTAOPIN LEHTORI, HELSINGIN YLIOPISTON VIIKIN NORMAALIKOULU.....	31
AKTIIVINEN KANSALAISSUUS – NUORET YMPÄRISTÖVAIKUTTAJINA HANNELE CANTELL, KT, FM, MAANTIETEEN JA BIOLOGIAN DIDAKTIIKAN YLIOPISTONLEHTORI HELSINGIN YLIOPISTON SOVELTAVAN KASVATUSTIETEEN LAITOS	44
MINKÄLAISIA KANSALAISSIA TARVITAAN VUONNA 2015? EEVA LUHTAKALLIO, VTM, TUTKIJA, HELSINGIN YLIOPISTON SOSIOLOGIAN LAITOS.....	71
AKTIIVINEN KANSALAINEN – MILLAISTA KANSALAISKASVATUSTA SUOMESSA TARVITAAN VUONNA 2015? OLLI REHN VTT, PÄÄMINISTERIN TALOUSPOLIITTINEN NEUVONANTAJA, VALTIONEUVOSTO.....	76
AKTIIVINEN KANSALAINEN JA YLIOPISTO EETTINEN JOHTAJUUS – JOHTAJUUDEN EETTISYYS: HAASTEITA MYÖS YLIOPISTOISSA? PERTTI AHONEN, JULKISHALLINNON, ERIT. JULKISEN FINANSSIHALLINNON PROFESSORI, VTT, KTM, TAMPEREEN YLIOPISTO	83
HIGHER EDUCATION PLANNING, BUDGETING AND FINANCE MEET THE SOCIOLOGICAL IMAGINATION: A STUDY ON NATIONAL STEERING AND FINANCING MECHANISMS BY ANDREA BERNHARD, YUZHUO CAI, DAVID HOFFMAN AND JYRKI LOIMA	131

NÄKÖKULMIA AKTIIVISEEN KANSALAISUUTEEN

Tuuli Ojanperä (toim/ed.)

Alhaisen äänestysprosentin äimistely on kuulunut suomalaisen politiikan kestoaiheisiin vaali vaalien perään. Kaukana ovat ajat, jolloin 80 % kansalaisista vaelsi innolla täyttämään kansalaisvelvollisuuttaan edustuksellisen demokratian temppeleihin, vaalihuoneistoon. Erityisesti nuoret ovat näyttäneet välinpitämättömyytensä kansalaisyhteiskuntansa suhteen. Tämä näkemys ei perustu pelkästään äänestystilastoihin. Kansainvälisen IEA/Civics Nuori kansalainen – tutkimuksen (<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>) mukaan suomalaisnuoret ovat todella vähän kiinnostuneita politiikasta. Suomessa on vähemmän politiikasta kiinnostuneita nuoria kuin missään muussa tutkimuksen 28 maassa. Saman tutkimuksen mukaan myös suomalaisnuorten kiinnostus kansalaistoimintaan ja luottamus omaan vaikutusmahdollisuuksiinsa on vähäistä. Tutkimus tehtiin vuonna 1999.

Päättäjien huoli kansalaisten passivoitumisesta on johtanut Valtioneuvoston perustamaan muun muassa kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman. Yhtenä tärkeänä osa-alueena politiikkaohjelmaan sisältyy koulujen kasvatustyö (<http://www.valtioneuvosto.fi>). Yhteiskunnallisia kysymyksiä on myös painotettu aiempaa enemmän vuonna 2003 vahvistetuissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa. Suomen kouluissa laaditut uudet opetussuunnitelmat velvoittavat opettajia edistämään nuorison kasvua aktiivisiksi kansalaisiksi.

Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulussa järjestettiin 31.3.2004 seminaari "Aktiivinen kansalainen. Millaista kansalaiskasvatusta Suomessa tarvitaan vuonna 2015" Tilaisuus oli osa opetusharjoittelijoille suunnattua pedagogista seminaaria. Lisäksi paikalle saapui myös muita yhteiskunnallisesta kasvatuksesta kiinnostuneita.

Seminaarin aloitti Historian ja yhteiskuntaopin lehtori Pauli Arola Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulusta ja tilaisuuden juonsi tämän julkaisun toimittaja. Seminaarin otsikossa esitetystä kysymyksestä alustivat pääministerin talouspoliittinen neuvonantaja Olli Rehn Valtioneuvostosta, tutkijatohtori Sinikka Aapola ja tutkija Eeva Luhtakallio Helsingin yliopiston sosiologian laitokselta, projektipäällikkö Mika Kantola Hämeenlinnan seudun mediakeskuksesta, yliopistonlehtori Hannele Cantell Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksesta sekä Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman johtaja Seppo Niemelä oikeusministeriöstä. Loppuyhteenvedon esitti Historian ja yhteiskuntaopin lehtori Liisa Hämäläinen. Seminaarilla haluttiin myös kunnioittaa yhteiskunnallisen opetuksen kehittäjänä tunnetun lehtori Hämäläisen 50-vuotissyntymäpäivää.

Osa alustajista antoi meille alustuksensa julkaistavaksi kirjallisessa muodossa. Tämän käsillä oleva artikkelikokoelma on siis seminaarin satoa, vaikka joitakin artikkeleista onkin muokattu seminaariajankohdan jälkeen. Julkaisemme lisäksi kaksi muuta myöhemmin syntynyttä artikkelia, jotka sivuavat aktiivisen kansalaisuuden problematiikkaa, joskaan eivät koulumaailmaa. Tästä syystä julkaisu on jaettu kahteen osaan: Aktiivinen kansalainen koulussa sekä aktiivinen kansalainen ja yliopisto.

Aktiivinen kansalainen koulussa

Professori Sirkka Ahosen artikkeli kouludemokratian lähihistoriasta taustoittaa aktiivisen kansalaisuuden nykytilaa. Teiniliiton 1970-luvulla ajaman kouludemokratiahankkeen yltiöpäiset tavoitteet nostivat opettajat vastarintaan puolustamaan professionaalista kasvatustehtäväänsä. Kouluneuvostot lopetettiin ja kouludemokratia lakkasi käytännössä kahdeksi vuosikymmeneksi. Vasta viime vuosikymmenen vaihteessa oppilaskuntia on alettu uudelleen kehittää oppilaiden osallistumisen väyläksi. Muissa Pohjoismaissa ja Länsi-Euroopassa vastaavaa katkoa ei koettu ja kouludemokratiaa kehitettiin 1980-90 -luvuillakin.

Sirkka Ahonen nostaa esiin mielenkiintoisen seikan: oppilaat eivät ole kovin äänekkäästi nousseet vaatimaan määräysvaltaa koulussa. Oppilaiden demokratiavajeen puolesta huolta ovat kantaneet erityisesti aikuiset päättäjät. Päättäjien huoli mandaattinsa kaventumisesta on tietenkin ymmärrettävä. Aktiivinen kansalaisuus on se ihanne, johon aikuiset haluavat nuorisoa kasvattaa tämän päivän Suomessa.

Aikuisten suunnittelemat osallisuusprojektit sisältävät Sinikka Aapolan mukaan kansalaiskasvatuksen piilo-opetussuunnitelman. Nuoria halutaan aktivoida tekemään päätöksiä ns. nuorten asioista, koulun pihahankinnoista ja nuorisotaloista. Tällaisilla hankkeilla on toki hyvät puolensa, mutta ne rajaavat ikävällä tavalla nuoret omalle hiekkalaatikolleen. "Kun nuorelle tarjotaan erityistä paikkaa, jossa juuri nuoret voivat osallistua, silloin samalla heidät ikään kuin suljetaan muiden yhteiskunnan vaikuttamisen ja osallistumisen paikkojen ulkopuolelle," kirjoittaa Aapola.

Hannele Cantell esittää jo aiemmin mainitun IEA/Civics-tutkimuksen tuloksiin nojaten, että nuoret kaikesta huolimatta uskovat voivansa

vaikuttaa koulun toimintaa oppilasryhmien kautta. Nuoret uskovatkin yhteiskunnallisesti tuloksekkaan toiminnan olevan hierarkioista vapaata ja epämuodollista. Maantieteilijänä Cantell nostaa ajankohtaisia kestävän kehityksen ja ympäristövaikuttamisen teemoja aktiivisen kansalaisuuden ytimeen. Ympäristöteot ovat lähiympäristöön vaikuttavaa toimintaa, jossa oppilaat voivat konkreettisesti nähdä oman toimintansa tuloksen. Samoilla linjoilla on Eeva Luhtakallio, joka peräänkuuluttaa koulujen tiiviimpää yhteistyötä kansalaisjärjestöjen kanssa. Aktiivikansalaiseksi kasvattaminen on muutakin kuin äänestäjäkansalaisten luomista.

Rauhallisessa Suomessa kansalaisvaikuttaminen voi näyttää puuhastelulta. Olli Rehn muistuttaa omassa puheenvuorossaan parinkymmenen vuoden takaisista ajoista itäisessä Euroopassa. Ajoista, jolloin olevien olojen arvostelija saattoi joutua seisomaan paitsi sanojensa, myös kaltereiden takana. Kansalaiskasvatuksen tehtävä on edelleen auttaa nuorta muodostamaan oman arvopohjansa, joka on niin vahva, että sitä on tarpeen mukaan valmis myös puolustamaan.

Useissakin artikkeleissa viitataan kansalaiskasvatuksen käytännön esimerkkeihin. Laajimmin esitelty tapaus on kuitenkin Pauli Arolan artikkelissa Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun kansalaisfoorumista. Koulussa on vuosina 2004-2005 viritetty kaikille halukkaille avoin kansalaisvaikuttamisen areena. Kansalaisfoorumin tarkoitus on koota koulussa tehtäviä hyvinvointiin ja kouludemokratiaan liittyviä hankkeita ja edistää tiedonkulkua niiden välillä. Kansalaisfoorumiin liittyi mm. oppilaskunnan 29.4.2005 järjestämä kouludemokratiapäivä, jonka aikana kerättiin oppilailta tietoa ja ideoita sekä kannustettiin epäkohtien esiintuomiseen. Tulevaisuuden haasteena Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulussa on myös opetusharjoittelijoiden aikaisempaa tiiviimpi kytkeminen kouludemokratiahankkeisiin.

Aktiivinen kansalainen ja yliopisto

Käsillä olevassa julkaisussa kansalaiskasvatus ja aktiivinen kansalaisuus tarkoittaa kaikkea kasvatustoimintaa ja sen johtamista. Professori Pertti Ahonen tarkastelee artikkelissaan eettistä johtajuutta yliopistossa.

Andrea Bernhardin, Yuzhuo Cain, David Hoffmanin ja Jyrki Loiman yhteisartikkelissa tarkastellaan korkeakoulupolitiikan suuntaviivoja ja tulevaisuudennäkymiä Suomessa ja Itävallassa. Molemmissa maissa korkeakoulupolitiikka on ollut merkittävässä roolissa kansakunnan muodostumisen kannalta. Se on myös nähty nykyisen kansainväliseen kilpailukykyyn vaikuttavana tekijänä. Molemmissa maissa omaksuttu humboldtilainen yliopistoihanne on korostanut aktiivisen kansalaisuuden merkitystä, mikä voi tarjota hedelmällisen näkökulman muun muassa yliopistojen kolmatta tehtävää koskevaan keskusteluun.

Abstract: This collection of articles deals with different questions of active citizenship in present-day Europe. Its articles mainly focus on the Finnish experience, but comparisons will be made also with other smaller members of the European Union, like Austria. The writers of the articles in this book are politicians, academics and administrators concerned not only about "adult" problems like higher education policy and planning and the ethics of leadership, but also, and perhaps most importantly, to those of the youth. In so far as the latter is concerned, environmental issues and questions of the curriculum, as well as political participation come into forefront. In some articles, a glance at the future will be thrown in order to see the possible consequences of political indifference and other hazards lurking behind the political institutions in Western democracies. A strong consensus seems to prevail that it is only through the youth's own terms that these problems can be solved. There is no doubt that schools

are in the focal point in awakening the interest in political participation.

Most of the articles in this book are based on papers held at the Active Citizenship Seminar at the University of Helsinki Viikki Normal School in May 2004 to the honour of the 50th birthday of its longtime history teacher Liisa Hämäläinen.

AKTIIVINEN KANSALAINEN KOULUSSA

Kansalaiskasvatuksen piilo-opetussuunnitelma?

Sinikka Aapola, VTT, tutkijalehtori, Helsingin yliopiston Sosiologian laitos

Viime vuosina on herätty pohtimaan nuorten osallistumista yhteiskunnassa, ja on kehitetty erilaisia osallisuusprojekteja. Monesti ne toimivat koulujen tai nuorisotoimen piirissä. Niissä on tarkoitus harjoitella kansalaisena toimimista: demokraattista päätöksentekoa, aloitteiden tekoa, poliittista keskustelua ja muita hienoja ja tärkeitä asioita. Tällaisissa hankkeissa on kuitenkin myös ongelmansa.

Laajassa nuorten osallisuusprojektissa mukana olleita helsinkiläisiä peruskoululaisia haastatellut Lotta Haikkola (2003) totesi, että nuoret olivat toisaalta hyvin tyytyväisiä siitä, että heillä oli ollut projektin puitteissa mahdollisuus päästä sanomaan mielipiteitään. Kuitenkin he olivat myös kokeneet, etteivät aikuiset ottaneet heitä vakavasti, eivätkä kuunnelleet todella heidän näkökantojaan. He kokivat yhä itsensä vajaavaltaisiksi, eikä heidän äänellään ollut institutionalisoitunutta asemaa. He "pääsivät" mukaan, kun aikuiset niin päättivät, mutta mukanaololle oli määritelty tietyt ehdot. Näin nuorten saama kokemus kansalaisuudesta (osallisuushankkeessakin) oli ulkopuolisuus, jota tuotti nuoruuden kokemus.

Nämä nuorten erityiset puuhapaikat ja osallisuusohjelmat ovat siis monitahoinen kysymys: toisaalta ne ovat hyviä, mikäli niissä todella annetaan mahdollisuuksia nuorten omaehtoiselle toiminnalle, mielipiteenilmaisulle ja vaikuttamiselle, sekä todella kuunnellaan heidän mielipiteitään. Toisaalta tällaisilla erityisillä nuorille varatuilla kansalaisuuden harjoittelun foorumeilla samalla viestitään epäsuorasti, että muut osallistumisen kentät ja areenat eivät ole heitä varten. Tämä on

eräänlainen osallisuusprojektien varjoon jäävä ”piilo-opetussuunnitelma”. Kun nuorelle tarjotaan erityistä paikkaa, jossa juuri nuoret voivat osallistua, silloin samalla heidät ikään kuin suljetaan muiden yhteiskunnallisten vaikuttamisen ja osallistumisen paikkojen ulkopuolelle. Tällaisessa nuorten omassa ”hiekkalaatikossa” voi kenties keskustella oman koulun pihahankinnoista tai nuorisotilan retkikohteista, mutta usein aikuiset ovat etukäteen määritelleet vaikuttamisen alueet. Laajempi yhteiskunnallinen vaikuttaminen ei näiltä foorumeilta käsin useinkaan onnistu. Samaten, kun pohditaan peruskoulun opetussuunnitelmaan erityisenä oppiaineena sisältyvän kansalaisuuskasvatuksen sisältöjä, on syytä varoa, ettei sen ”piilo-opetussuunnitelma” itse asiassa viestisi jotain aivan muuta, kuin mitä halutaan nuorille viestiä.

Esimerkiksi on tärkeää kiinnittää huomiota käytettäviin oppimateriaaleihin. Oman tutkimukseni (Aapola et al. 2003) ja mm. Pirjo Karvosen (1995) tutkimusten mukaan suomalaisissa oppikirjoissa on perinteisesti vähän opiskelijan omaa tietoutta ja toimintaa aktivoivaa ainesta. Niitä vaivaa usein sama ongelma kuin yhteiskuntaa yleisemminkin: nuorten asiantuntemusta ei aina tunnisteta, eikä heidän toimijuuttaan aina kannusteta. Esimerkiksi Iso-Britanniassa ja Ruotsissa on oppikirjoissa enemmän opiskelijaa suoraan puhuttelevaa ja aktivoivaa materiaalia. Lisäksi havaitsimme tutkimuksessamme (Aapola et al. 2003), että oppikirjojen kansalaisuus on sukupuolittunutta siten, että julkisella areenalla toimijat esitetään yleensä miehinä, ja naiset ovat varsin sivuroolissa. Onkin tärkeää, että kansalaiskasvatuksessa hyödynnetään mahdollisimman monenlaisia materiaaleja. Yksi tietty oppikirja ei täytä kaikkia eri tarpeita, oli se miten monipuolinen tahansa.

Peruskoulun oppikirjoissa määrittyvä kansalaisuus näyttäytyy usein pelkkänä äänioikeuden käyttämisenä, joka sulkee alaikäiset automaattisesti kansalaisvaikuttamisen ulkopuolelle. Muita

yhteiskunnallisen toiminnan vaihtoehtoja ei yleensä esitetä, kuten yleiseen mielipiteeseen vaikuttamista eri keinoin, kansalaisaloitteiden tekemistä, mielenosoituksia, vetoamuksia, kirjeitä päättäjille jne.

Kansalaisuudella on monia eri ulottuvuuksia, joista olisi tärkeää keskustella myös koulun antaman kansalaiskasvatuksen piirissä. Kansalaisella on poliittiset ja sosiaaliset oikeudet sekä tietyt velvollisuudet. Kansalaisuuden kriteerejä ovat usein käytännössä myös taloudellinen itsenäisyys, kansallinen identiteetti ja osallistuminen kansalaistoimintaan. Tunnistetaan myös ns. kulttuurinen kansalaisuus, joka voi vaihdella saman maan kansalaisten välilläkin. Olisi tärkeää, että käytäisiin keskustelua siitä, miten keskeisiä kukin näistä kansalaisuuden ulottuvuuksista on nykypäivän kansalaisuudelle. Entä mitä tapahtuu niille jotka ovat jollain kansalaisuuden ulottuvuudella jäämässä ulkopuolelle? Myös ruumiillinen kansalaisuus olisi syytä nostaa keskusteluun. On tärkeää nostaa näitä asioita esiin eri näkökulmista, ja aktivoida nuorten omia näkemyksiä asiasta. Keskeistä on aktivoida nuoria toimintaan, keskustelemaan ja vaikuttamaan yhteiskuntaan, asioihin jotka koskevat heitä ja meitä kaikkia.

Toiveena olisikin, että kansalaisuus näyttäytyisi kansalaiskasvatuksen osana nuorille jo nyt osana heidän elämänsä. Sen sijaan esimerkiksi Lotta Haikkolan (2003) tutkimuksessa osallisuusprojektiin osallistuneet nuoret hahmottivat kansalaisuuden siirtymän kokemuksena. Siihen liittyi odottamista ja vähittäisiä siirtymiä kohti täysi-ikäisyyttä, aikuisuutta ja koulun päättymistä. Nuoret luottivat siihen, että he saavat tulevaisuudessa täysivaltaisuuden; aikuisuudessa heitä odottaa vastuu ja kypsyys. Vasta aikuistumisen myötä täyttyvät heidän mukaansa myös poliittisen osallistumisen ehdot.

Parasta kansalaiskasvatusta lapsille ja nuorille olisi kuitenkin se, että

heihin ei suhtauduta "tulevina" kansalaisina, vaan jo kansalaisina ja yhteiskunnan jäseninä. Heille ei siis pitäisi luoda vain erityisiä nuorille tarkoitettuja foorumeita joissa "harjoitellaan" kansalaisena toimimista, vaan heidän pitäisi jo voida toimia kansalaisina niissä toimintaympäristöissä, joissa he liikkuvat. He ovat esimerkiksi kaupunkien asukkaita siinä missä aikuisetkin, ja kouluyhteisön jäseniä, joiden äänivalta on kuitenkin yleensä ollut varsin rajattu. Heillä on kuitenkin asiantuntemusta omissa asioissaan. Nuorten osallistumismahdollisuuksien parantaminen on myös havaittu parhaaksi ennaltaehkäisyksi nuorten syrjäytymiselle.

The Hidden Curriculum of Civic Education?

Sinikka Aapola

Abstract: In recent years new kinds of civic educational and participational programs for young people have been launched in Finland. Often, they are connected to schools or youth work, and aim to give young people opportunities to practice democratic decision-making processes. These programs are a welcome development in themselves, and young people who are involved in them usually feel positively about them.

However, on a closer look, there are some problems. Even within these programs, young people may get an experience of not really having a voice, and not being listened to by adults. On a larger scale, these special programs may give the hidden message to young people that they are not really members of the larger society; that they only have a voice once they reach the age of majority, but not before that. Young people should, however, be treated as citizens who have rights in the society, and who have expertise in matters concerning themselves.

Also, the civic educational materials that are used in Finnish schools often

give a limited picture of citizenship, merely as a right to vote, while other dimensions of citizenship are not discussed. Furthermore, public actors are predominantly male.

Lähteet

Aapola, Sinikka - Gordon, Tuula - Lahelma, Elina (2003): Citizens in the Text? Presentations of Citizenship in International School Textbooks.

Teoksessa: Torres, Carlos Alberto - Antikainen, Ari (toim.): The International Handbook on the Sociology of Education. An International Assessment of New Research and Theory. Rowman and Littlefield Publishers, Lanham.

Haikkola, Lotta (2003): Ääni ja aikuisuus. Kansalaisuuden ehdot osallisuushankkeeseen osallistuneiden nuorten tulkinnoissa. Sosiologian pro gradu -työ, marraskuu 2003. Helsingin yliopisto. Julkaisematon.

Karvonen, Pirjo (1995): Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. SKS, Helsinki.

Lisäksi suosittelen mm. seuraavia tutkimuksia luettavaksi:

Harinen, Päivi (2000): Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 11/2000. Hakapaino, Helsinki.

Harinen, Päivi (toim.) (2003): Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 38. Hakapaino, Helsinki.

Tarja Palmu (2002): Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia

yläasteen äidinkielen oppitunneilla.

Kohti osallistuvaa koulukulttuuria
Sirkka Ahonen, professori, Helsingin yliopiston Soveltavan
kasvatustieteen laitos

1. Osallistuvan koulukulttuurin tarve ja mahdollisuus

Kansalaisten poliittisen aktiivisuuden puutteesta on vuosituhannen vaihteen Suomessa tullut poliittinen kysymys. Päättäjiä huolestuttaa se, että heidän mandaattinsa on melko kapea. EU-päättäjien valitsemiseen ei osallistunut edes puolta äänestäjäkunnasta, eikä kunnallisvaaleissa tilanne ollut paljonkaan parempi. Eduskuntavaaleissakin vaivautui vain kaksi kolmesta äänestämään. Vertailukohtana ovat muistissamme vielä toisen maailmansodan jälkeiset hyvinvointivaltion rakentamisen vuosikymmenet, jolloin äänestysprosentti oli usein yli 80.

Jotain piti tehdä. Vanhasen hallitus omaksui 2003 yhtenä politiikkahankkeenaan kansalaisvaikuttamisen kohottamisen. Oikeusministeriön johtaman hankkeen tarkoitus on pönkittää kansalaisten kiinnostusta edustukselliseen demokratiaan ja lisätä heidän osallisuuttaan arjen vallankäytössä. Yhtenä toteutusalueena on koulu, koska äänestyshaluttomuutta oli etenkin nuorissa ikäluokissa. Opetusministeriö on valinnut lähtöviivaksi opettajankoulutuksen. Nuorten opettajien uskotaan voivan suotuisilla asenteillaan tukea oppilaittensa demokratiauskkoa.

Äänestysprosenttien todistus nimenomaan nuorten poliittisesta välinpitämättömyydestä pitää paikkansa. Lukuiset nuorisotutkimukset, mm. 1990-luvun lopun kansainvälinen IEA-Civics, ovat vahvistaneet epäilyksen, että nuoret olivat menettäneet uskonsa edustukselliseen demokratiaan ja muuhunkin perinteiseen politiikkaan. He eivät entisessä

määrin liity puolueisiin eivätkä ammattiyhdistyksiin tai edes kaupunginosayhdistyksiin. Monet kuuluvat tosin erilaisiin elämäntapa- ja harrastusjärjestöihin, jotka eivät kuitenkaan korvaa yhteisten asioiden hoitoon sitoutumista. (Brunell & Törmäkangas 2002, 21-24, 53)

Nuorten poliittisen kiinnostuksen hiipuminen voi johtua syvistä yhteiskuntarakenteen ja mentaliteetin muutoksista, joiden suunta ei ole helposti käännettävissä. Silti syy- ja vaikutusyhteyksiä voi koetellen hakea lähempääkin. IEA-Civics tulosten mukaan suomalaisnuorilla, jotka kansainvälisesti tarkastellen olivat erittäin epäluuloisia edustuksellista demokratiaa ja sen laitoksia kohtaan, ei ollut positiivisia omakohtaisia kokemuksia osallisuudesta itseä koskevaan paikalliseen vallankäyttöön. He eivät olleet saaneet tilaisuutta vaikuttaa oman koulunsa päätöksentekoon. Kaikissa muissa pohjoismaissa nuorten osallisuuskokemukset olivat vahvempia kuin meillä. Suomen koulukulttuurissa näytti olevan osallistumisen vaje.

Carole Hahn, joka 1990-luvulla tutki viiden länsimaan koulukulttuuria, totesi, että osallistuvan koulukulttuurin kokemus oli yhteydessä yleiseen poliittiseen aktiivisuuteen (Hahn 1999). Voi olla, että Suomessa 1980-luvun alusta asti vallinnut osallistumisvaje on osaltaan syynä nuorten aikuisten poliittiseen välinpitämättömyyteen.

Vaikuttamismahdollisuuksien vaje näyttää olleen päättäjien tiedossa jo 1990-luvun lopulla koululakeja kodifioitavissa. Opetusministeriön asettama parlamentaarinen koululakikomitea esittikin eduskunnalle 1998 lukiolakiin kohtaa, jonka mukaan koulutuksen järjestäjän tuli kuulla oppilaita ennen opintoihin ja muihin opiskelijoiden asemaan olennaisesti vaikuttavien päätösten tekemistä. (Lukiolaki, § 27) Tämä lainkohta oli sisällöltään laajempi ja haastavampi kuin varsinainen määräys oppilaskunnista. Jälkimmäisen mukaan koulussa oli oltava opiskelijoista

muodostuva oppilaskunta, jonka tehtävänä oli opiskelijoiden yhteistoiminnan ja koulutyön edistäminen. (6. luku, § 31). Kuulemispykälä velvoitti kuntaa, joka enimmässä tapauksissa oli ”koulutuksen järjestäjä”.

Oppilaskuntapykälän saattoi sellaisenaan tulkita tarkoittavan pelkästään oppilaiden harrastustoimintaa, vaikka siinä mainittiinkin ”koulutyö”. Asianmukaisesti tulkittuna kuitenkin juuri oppilaskunta käyttäisi opiskelijoiden puhevaltaa, kun koulutuksen järjestäjä ”kuulisi” oppilaita päätöksentekoaan varten. Tämä velvoitti oppilaskunnan myös toimimaan aktiivisesti.

Peruskoulussa tilanne jäi lainsäädännössä kouludemokratian kannalta huonommaksi. Perusopetuslakiin ei tullut mitään velvoitetta koulutuksen järjestäjän antaa oppilaiden vaikuttaa asioihin. Laki ei kuitenkaan estänyt kuntia ja kouluja kehittämästä koulukulttuuriaan osallistuvammaksi ja perustamasta oppilaiden edustuselimiä. Niinpä vuosituhannen vaihteessa oli esimerkkejä kunnista, jotka opetussuunnitelmissaan suosittelivat edustuselimien ja –käytäntöjen perustamista oppilailleen. Tällainen kunta oli esimerkiksi Helsinki, jossa oppilaskuntien sisällyttämisen kunnan yhteiseen opetussuunnitelmakehykseen oli osaltaan vastaus vapaan koulunvalinnan luoman kilpailun aiheuttamaan häviäjäkoulujen turhautumisongelmaan. Uuden osallistumiskulttuurin odotettiin pönkittävän luottamusta ”meidän kouluun”, vaikka koulu ei olisikaan kuulunut magneetikoulujen kultapossukerhoon.

2. Mitä kouludemokratia on

Vanhasen hallituksen kansalaisvaikuttamishankkeen taustalla oli nimenomaan näkemys edustuksellisen demokratian kriisistä. Miksi

kansalaiset eivät äänestä itselleen edustajia valtuustoihin, eduskuntaan ja EU-parlamenttiin?. Edustuksellinen demokratia kun epäilemättä edelleen on suurten kansallisvaltioiden lyömätön demokratiamalli. Suoraa demokratiaa toteuttavat torikokoukset eivät sopineet väkiluvultaan monimiljoonaisiin valtioihin. Edustuksellista demokratiaa piti siis pönkittää kasvattamalla äänestäjiä. Hallitus uskoi valistuksen ja myönteisten osallisuuskokemusten mahdollisesti vakuuttavan äänestäjät – myös tulevat äänestäjät – siitä, että edustuselimet tekivät järkevää työtä ja olivat siksi äänestämisen arvoisia.

Suoraa demokratia, jossa ihmiset eivät vain äänestä vaan ovat itse äänessä, ei kuitenkaan ole kuollut politiikan muoto. Sille on kansansivistyksen ja kommunikaation kehittymisen myötä rakentunut uusia käytäntöjä. Yritysdemokratiassa, laitosedemokratiassa ja yleisen yhdistymis- ja kokoontumisvapauden luomissa käytännöissä kansalaiset ovat saaneet ja ottaneet itselleen oikeuden ja tilaisuuden tuoda äänensä esiin.

Myös kulutusyhteiskunnan mentaliteetti suosii suoraa demokratiaa. Kansalaisen on entiseen teollisuusyhteiskuntaan verrattuna vaikeampi tyytyä olemaan vain numero äänestyslipussa. Hän haluaa vaikuttaa suoraan asioihin. Kansalaisyhteiskunta, joka tarkoittaa yhteisön kykyä oma-aloitteisesti reagoida silloin kun päättäjät ovat välinpitämättömiä tai korruptoituneita, on pysynyt voimissaan samalla kun luottamus edustukselliseen demokratiaan on hiipunut.

Suoran osallistumisen vetovoima edustukselliseen demokratiaan verrattuna tulee ottaa huomioon kouludemokratiaa kehitettäessä. Kouludemokratia ei todellakaan voi olla kunnallisten ja valtiollisten vaalien leikkimistä tekniikkojen oppimiseksi. Kulutusyhteiskunnan nuoret haluavat ja pitävät oikeutenaan ilmaista itsensä sanoin ja ääneen.

Osallisuuskulttuuria kehitettäessä nousee esiin myös demokratian käsitteen kaksiulotteisuus. Demokratian käsitteellä on laveuden ja syvyyden ulottuvuudet. Laveus tarkoittaa osallistujien joukon rajoja. Voiko demokratiaa laajentaa lapsiin ja, esimerkiksi laitosedemokratiassa, kaikkiin työntekijöihin? Koulussa kysymys koskee myös sitä, onko tarkoituksenmukaista perustaa oppilaille omia osallistumiskäytäntöjä vai opettajille ja oppilaille yhteisiä foorumeita. Mikäli perustetaan yhteisiä foorumeita, ulotetaanko osallisuus alakoulun oppilaisiin ja ei-opettavaan henkilökuntaan?

Demokratian syvyys tarkoittaa sitä, mistä kaikista asioista voidaan demokraattisesti päättää. Koulun tapauksessa ympäristön viihtyisyyttä ja yhteisön hyvinvointia koskevat asiat ovat luontevasti oppilaiden vaikutettavia, mutta lukujärjestys, opetussuunnitelma ja opetusmateriaalien hankinta ovat alustavasti ajatellen pikemminkin ammatillisen asiantuntemuksen asioilta. Myös kysymykset siitä, kenellä on aloitevalta, kenellä neuvoa antava valta ja kenellä lopullinen päätösvalta, kuuluvat demokratian syvyydulottuvuuteen.

Instituutiot ja käsitteet ovat historiallisesti rakentuneita. Suomessa kouludemokratialla on vahva historia, johon kuuluu myös katkoja. Jo 1900-luvun alussa oppikouluissa oli oppilaiden itsehallintokokeiluja. Niiden kimmokkeena oli niin etenkin amerikkalaisia mutta myös saksalaisia esimerkkejä. Amerikkalaisen John Deweyn mukaan koulu oli pienoisyhteiskunta, jossa kansalaiset oppivat demokratian pelisäännöt. Saksalaiset taas halusivat kolmannen valtakunnan aikana nuorten oppivan järjestäytymään yhteisten päämäärien tavoitteluun. Suomessa kokeilut jäivät kuitenkin yksittäisiksi ja haipuviksi. 1936 kouluhallitus katsoi koulurauhan vaativan poliittisen harrastustoiminnan kieltämistä. Ns. paitakielto vaikuttikin pitkään Suomen koulumaailmassa. Vielä kauan

paitakiellon kumoamisen jälkeen oli vallalla käsitys, ettei poliittisilla puolueilla ollut pääsyä kouluun edes oppilaiden harrastustoiminnan kautta.

Ilmapiiiriltään radikaalin 1960-luvun lopulla kouludemokratia vihdoinkin lähti nousuun. Teininuorisot itse vaati oman kattojärjestönsä Teiniliiton kautta itselleen vaikutusvaltaa koulunpitoon. Vuonna 1972 eduskunta säätikin lain oppikoulujen kouluneuvostoista, joissa opettajien ja oppilaiden edustus jakautui tasan ja joiden valta oli huomattavan syväle ulottuvaa. Kouluneuvostojen tehtävät olivat moninaiset. Kouluhallituksen määräysten mukaan kouluneuvoston tuli avustaa kouluviranomaisia koulutyön valvonnassa ja kehittämisessä, esittää kannanottonsa tulevan lukuvuoden työjärjestykseen ja tuntijakoon, tehdä esityksiä uusien oppikirjojen käyttöön ottamisesta, valvoa kouluyhteisön jäsenten oikeusturvaa ja tehdä aloitteita koulun tulo- ja menoarvioon otettavista määrärahoista.

1970-luvun oppikoulujen kouluneuvoston vallankäytössä ei ollut kyse vain oppilaiden "kuulemisesta" vaan oikeasta päätöksenteosta. Esimerkiksi esitys uuden oppikirjan käyttöönotosta syntyi siten, että kouluneuvosto kuuli kyseisen aineen opettajia, oppilaiden hallitsemaa oppiainekokousta ja vanhempainneuvostoa ja teki kuulemisen perusteella esityksen lääninhallitukselle joka sinetöi ratkaisun. Kouluneuvosto "kuuli" asiantuntijoita mutta teki itse esityksen, jota lääninhallitus piti päätöksenteon pohjana.

Kouluyhteisön jäsenten oikeusturvan valvonta tarkoitti käytännössä sitä, että kouluneuvosto päätti oppilaiden rankaisemisesta. Opettajat menettivät näin itsenäisen rankaisuvaltansa. Kouluneuvosto käsitteli paitsi oppilaiden myös opettajien käytösrikkeitä, esimerkiksi epäoikeudenmukaista menettelyä tai laitonta fyysistä kuritusta. Rankaisukoneistona toimiminen myös rasitti kouluneuvostoja, sillä se vei

aikaa rakentavammalta toiminnalta. Kaiken kaikkiaan kouluhallituksen neuvostoille säilyttämä tehtävälista ilmeni ennen pitkää liialliseksi (Kärenlampi 1999, 82, 216–19, 222).

Laki ja ohjeistukset rakensivat kouludemokratialle tukevan ruohonjuuritason. Siihen kuului luokankokouksia, oppiainekokouksia ja massiivisia koko kouluyhteisön kokouksia. Käytännössä kouluneuvostotoiminta kuitenkin lähinnä antoi eteenpäinpyrkiville johtajapersoonallisuuksille tilaisuuden ansaita kannuksia. Maan hiljaiset pysyivät kokouksissa enimmäkseen äänettöminä.

Kouluneuvostovaalit johtivat ennen pitkää puoluepoliittisiin ryhmittymisiin. Kouluhallinto ei sitä estellyt, vaan odotti että puoluepolitiikka vähitellen mielletäisiin demokraattisessa yhteiskunnassa, myös kouluyhteisössä, asiaankuuluvaksi toiminnaksi (Aho 1996, 74) Kun poliittiset kannat kuitenkin polarisoituivat ja loivat yhteisöön ristiriitoja, opettajat alkoivat kaihtaa politiikan tuloa kouluun. Opettajia provosoi myös vaaleissa käyttöön tullut ristiinäänestys, joka tarkoitti sitä, että oppilaat saivat äänestää myös neuvoston opettajajäseniä. Kun opettajajärjestöt 1972 yhdistyivät vahvaksi yhteiseksi kattojärjestöksi, Opetusalan ammattijärjestöksi, alkoi köydenvelo Teiniliiton ja opettajajärjestön välillä. Opettajat voittivat sikäli, että kouluhallitus määräsi, ettei ristiinäänestystä yksittäisissä kouluissa käytettäisi, jos opettajat sitä vastustivat. Samaan aikaan Teiniliitto sortui järjestötoiminnan taitamattomuuteensa. Sen kaavailema koulujen syvä demokratisointi pysähtyi. (Kärenlampi 1999, 190-95, Lappalainen 1998, 160-01)

Kouludemokratian tappiona voidaan pitää sitä, että samaan aikaan toteutettavaan peruskouluun ei omaksuttu vuoden 1972 lain mukaisia kouluneuvostoja, vaikka nuorisojärjestöt niitä vaativat. Peruskoulun kouluneuvostosta, jota myöhemmin kutsuttiin johtokunnaksi, tuli ennen

muuta vanhempien valtaa toteuttava elin, jonka jäsenet kunnan tai kaupungin valtuusto valitsi. Sen kahdella oppilasedustajalla oli puhevalta mutta ei äänivaltaa. Lukioissakin kouluneuvostot lakkasivat olemasta vuoden 1983 lukiolain myötä.

Suomessa kouludemokratian kehitykseen tuli katko, joka useimmissa peruskouluissa jatkuu vieläkin. Lukioiden osalta vuoden 1999 lukiolaki kuitenkin palautti oppilaille vaikutuskanavan, oppilaskunnan. Sen valta oli kuitenkin 1970-luvun kouluneuvostoihin verrattuna karsittu. Katko oli suomalainen ilmiö; sekä muissa Pohjoismaissa että Länsi-Euroopassa 1960-luvun osallistujademokratia-aallon mukanaan tuoma kouludemokratia säilyi. Sen toimivuus vaihteli ajan ja paikan mukaan, mutta rakenteet pysyivät.

Suomessa ilmennyt katko lienee johtunut demokratian laveuden ja syvyyden liian radikaalista määrittämisestä 1970-luvun kouluneuvostouudistuksen yhteydessä. Vaikka alle 15-vuotiaat olivat kouluneuvostoissa vailla äänivaltaa, oli oppilaiden edustus kovin vahva koulun vastuulliseen kasvatustehtävään nähden. Opettajat saattoivat osoittaa työnsä vaikeutuvan kouludemokratian takia. Vaikka he eivät olisi vaatineetkaan puhtaan asiantuntijavallan perustamista, he saattoivat perustellusti todeta kouluneuvoston vallan liian syvälle koulun kasvatustehtävään ulottuvaksi. Demokratian syvyydelttömyyskin näytti liioitellulta. Oppimateriaaleja ja opetussuunnitelmaa koskevat päätökset edellyttivät enemmän asiantuntijuutta kuin mille kouluneuvostotyössä oli tilaa ja aikaa. Työrauhan ylläpidossa taas tulee olla enemmän jatkuvuutta kuin mitä kouluneuvoston käyttäminen rankaisuelimenä salli (Kärenlampi 221-22). Hyvä tarkoitus, demokratian laajentaminen, kaatui Suomessa demokratian ulottuvuuksien harkitsemattomaan määrittämiseen, ja teki Suomen kouluista kahdeksikymmeneksi vuodeksi suhteellisen autoritaarisia laitoksia.

Kansainvälisesti tarkastellen kouludemokratian rakenteet vaihtelevat vuosituhanen vaihteessa maittain. Saksan eri osavaltioissa oppilaiden edustus toteutuu niin koulun kuin osavaltion tason kouluneuvostoissa (Schulkonferenz). Isossa Britanniassa kouluissa on perinteellisesti oppilasneuvostoja, jotka kuitenkin eivät ole lakisääteisiä ja saattavat ajoittain olla toimimatta. Uusi opetussuunnitelmallinen kaikkia kouluja koskeva kansalaiskasvatuksen vaatimus johtanee kuitenkin osallistujademokratian toteuttamiseen kouluissa. Iso-Britannia on mukana EU:n ajamassa EURIDEM-hankkeessa, joka kehittää kouludemokratian muotoja Unionin eri maissa (Davies & Kirkpatrick 2000). Tanskassa peruskoululaki säättää, että joka luokka-asteella ja joka aineessa opettajat ja oppilaat asettavat yhdessä opiskelun tavoitteet. Jokaisessa koulussa on johtokunta, jossa on kaksi oppilasedustajaa. He ovat täysivaltaisia lukuun ottamatta yksittäisiä oppilaita tai opettajia koskevien asioiden käsittelyä. Varsinaisten oppilasneuvostojen toimintaa ulotetaan parhaillaan mm. oppilasarvosteluun. Myös valtakunnallisessa kouluneuvostossa on oppilailla edustus. Ruotsissa laki edellyttää oppilaita kuunneltavan, vieläpä niin että kuulemiskokouksissa on läsnä yhtä paljon opettajia kuin oppilaita. Kouluissa toimii perinteellisesti sekä luokkaneuvostoja että yhteinen oppilasneuvosto. Luokkaneuvostotyö on lehtitietojen mukaan kuitenkin hiipumassa, niin että vain joka kolmannessa luokassa sellainen aktiivisesti toimii (Dagens nyheter 8.12.2004). Koulun yhteisten oppilasneuvostojen työtä kehitetään kokeiluin siihen suuntaa, että niiden kattona toimisi paikkakunnan koulujen yhteinen johtokunta, jonka jäseninä olisi rehtoreiden lisäksi henkilökunnan ja oppilaiden edustajat. Lisäksi kouluissa kokeillaan toimialakohtaisia edustuselimiä, kuten ympäristö- ja ruokaneuvostoja. Myös Norjassa kouludemokratia on muodoiltaan oppilas- ja luokkaneuvostoiksi vakiintunutta.¹

¹ Pohjoismaiden tilanteesta löytyy tietoa internetistä hakusanalla ”elevdemokrati”.

Paradoksaalinen piirre Pohjois- ja Länsi-Euroopan maissa Suomi mukaan luettuna on innokkaimpien kouludemokratian vahvistamishankkeiden keskittyminen aikuisiin päättäjiin. On vaikea löytää esimerkkiä maasta, jossa nuoriso itse puolustaisi oikeuttaan osallistua työpaikkansa, koulun, asioista päättämiseen samalla tavoin kuin 1960-luvulla. OECD-maiden kouluviihtyvyytutkimus osoittaa, että esimerkiksi Suomessa oppilaat viihtyvät koulussa suhteellisen huonosti. He eivät kuitenkaan ole nousseet vaatimaan, että saisivat olla mukana määräämässä koulusta.

3. Kouludemokratian tila lukioissa

Nykyisen lainsäädännön mukainen lukion oppilaskunta ei johda koulua samalla tavoin kuin 1970-luvun kouluneuvosto. Kouluneuvostojen lakkauttamisen jälkeen sen valta siirtyi koulun johtokunnalle, jossa oppilailla oli kaksi edustajaa rehtorin sekä opettajien, vanhempien ja henkilökunnan edustajien rinnalla. Nykyinen lukiolaki ei edellytä koululta edes johtokunta. Sen tehtävät voidaan keskittää rehtorille. Enimmissä lukioissa toki on edelleen johtokunta, joka päättää koulun budjetista, laitehankinnoista, opetuksen kehittämisestä ja järjestyssääntöjen muutoksista.

Johtokuntaan verrattuna lain määräämä oppilaskunta on tulkittavissa pikemminkin opiskelijoiden harrastustoiminnan kuin koulunpidon elimeksi. Laki tosin määrittää oppilaskunnan tehtäväksi koulutyön edistämisen ja edellyttää että oppilaille varataan mahdollisuus osallistua siihen, mutta oppilaskunnan tehtäviä ei ole eritelty siten kuin vanhan kouluneuvoston. Mikäli opiskelijat eivät ole aktiivisia, oppilaskunnan tehtäväksi jää lähinnä huvien ja kouluviikkoa piristävien tapahtumien järjestäminen. Opiskelijaosallistumisen alue kuitenkin vaihtelee lukiosta toiseen.

Eri koulujen oppilaskuntien toimintaa arvioitaessa huomio kiintyy oppilaskunnan toiminnalle varattuun tilaan, oppilaskunnan tahdon huomioonottamiseen koulun muussa hallinnossa, oppilaskunnan organisaatioon ja sen valtaoikeuksiin. Lisäksi eroja on oppilaskunnan aseman ja toiminnan kehittämiseen kohdistuvissa odotuksissa. Seuraavat huomiot perustuvat kahden suuren helsinkiläisen lukion, Sibelius-lukion ja Kallion ilmaisutaidon lukion oppilaskuntien puheenjohtajien haastatteluihin ja muista kouluista saatuihin hajatietoihin. Huomiot ovat kiinnostavia oppilaskuntien vasta hakiessa työnsä muotoja.

Oppilaskunnan toiminnalle varattu tila ja suhteet koulun vallankäyttöön vaihtelevat. Oppilaskunnalla on yleensä hallussaan oma tila, jossa sen hallitus kokoontuu ja sen asiapaperit voidaan säilyttää. Niissä kouluissa, joissa vielä toimii johtokunta, oppilaskunnalla on yhteys sen päätöksentekoon opiskelijajäsenten kautta. Johtokunnattomissa kouluissa oppilaskunnat pitävät voimiensa mukaan keskusteluyhteyttä rehtoriin. Oppilaskunnalla on ohjaava opettaja, jonka kautta oppilaskunnalla on yhteys opettajakuntaan ja opettajakokouksiin. Yhteys tarkoittaa lähinnä tarpeellisten tietojen vaihtoa, ei varsinaista vaikutusta. Oppilaskunnalla saattaa kuitenkin olla edustus opettajakokouksessa. Edustajalla on tällöin puhevalta mutta ei äänivaltaa.

Oppilaskunnan hallitus voidaan valita eri tavoin. Koulussa saatetaan pitää lukujärjestyksessä varatulla tunnilla avoimet vaalit, joihin oppilaat yli ohjausryhmien (luokkien) rajojen asettavat ehdokkaita. Toisen tavan mukaan kukin ohjausryhmä valitsee vuosikokouksessa edustajansa hallitukseen. Tällöin on voimassa kiintiöperiaate, jonka mukaan ryhmien edustuksen on oltava yhtäläinen.

Oppilaskunnan valtaoikeudet eivät ole ennalta määrättyjä vaan riippuvat yksittäisen koulun kulttuurin avoimuudesta ja toimijoiden aktiivisuudesta.

Toiminnan ydinalue on kuitenkin oppilaiden harrastus- ja kansalaistoiminta. Oppilaskunta harjoittaa usein pienimuotoista yritystoimintaa, jonka tuotto käytetään harrastus- ja kansalaistoimintaan. Koulusta riippuen oppilaskunnan valtaoikeudet saattavat kuitenkin ulottua myös koulun kasvatustehtävän ydinalueille, kuten koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen. Oppilaskunta saattaa jopa osallistua uusien opettajien valintaan siten, että sen edustajat haastattelevat ehdokkaita ja esittävät kannanottonsa koulutuksen järjestäjälle, joko kunnalle tai koulun kannatusyhdistykselle.

Kysyttäessä oppilaskunta-aktiiveilta heidän osallistujademokratian syventämistä koskevia odotuksiaan, esiin nousivat opetuskäytäntöihin ja opetussuunnitelmaan vaikuttaminen. Nuoret luottivat omaan arvostelukykyynsä opettajien edustaman asiantuntijavallan täydentäjinä. Opiskelijat katsoivat opiskelun subjekteina tietävänsä, mikä on hyvä tapa oppia ja mikä on oppimisen arvoista. Näissä puheenvuoroissa orasti sama asiantuntijuuden ja voluntarismien ristiriita, joka 1970-luvulla kaatoi kouludemokratian.

4. Peruskoulun kouludemokratian mahdollisuus

Perusopetuslaki ei edes viittaa oppilaiden kuulemiseen, vaikka asettaa kansalaisaktiivisuuden koulun keskeiseksi kasvatuspäämääräksi. Jos peruskoulussa toimii perinteinen johtokunta, oppilailla toki on siinä lain edellyttämä edustus.

Osallistuva koulukulttuuri on monien kuntien ja koulujen kehitystavoite. Esimerkiksi Helsingissä, jossa kunnan opetussuunnitelma edellyttää oppilaiden kuulemista, lukuisissa kouluissa toimii jo lukion malliin oppilaskunta. Kaupunki kouluttaa oppilaskuntien ohjaavia opettajia, ja

jopa kaupunginhallitus on Hesan Nuorten Ääni –nimisen hankkeen puitteissa antanut rahaa lasten houkuttelemiseksi yhteisen päätöksenteon harjoitteluun. Seuraavat huomiot ovat peräisin Pukinmäen peruskoulun oppilaskunnan puheenjohtajan haastattelusta sekä hajatiedoista ja satunnaisista huomioista. ”Hyvin toimiva oppilaskunta” viittaa alla nimenomaan Pukinmäen peruskoulun oppilaskuntaan.

”Hyvin toimivalla oppilaskunnalla” on oma tila, hallitus ja ohjaava opettaja. Sen jäseniä ovat kaikki oppilaat, jotka luokittain valitsevat itselleen kaksi edustajaa oppilaskunnan hallitukseen. Edustajien vaalissa vallitsee äänestyspakko (!), mutta on lupa äänestää tyhjää. Kaikki edustajat ovat hallituksessa yhtä äänivaltaisia. ”Hyvin toimiva oppilaskunta” on näin demokratian laveuden suhteen mennyt pitemmälle kuin 1970-luvun kouluneuvostot, joissa alle 15-vuotiailta jäseniltä puuttui neuvoston päätöksenteossa äänivalta.

Demokratian ruohonjuuritaso toimii siten, että oppilaskuntaedustajat kuulevat säännöllisesti luokkaansa esillä olevista asioista. Kuulemisiin samoin kuin edustajavaaleihin käytetään luokanvalvojan tunteja. Ohjaava opettaja välittää oppilaskunnalle viestejä rehtorilta ja opettajankokoukselta.

Oppilaskunnan toiminnan keskiössä on oppilaiden harrastustoiminta. ”Hyvin toimivan oppilaskunnan” demokratia on kuitenkin viihdyttämistä syvempää. Oppilaskunta ottaa kantaa myös kouluympäristön kehittämiseen, lukujärjestysasioihin ja turvallisuuden ja työrauhan ylläpitoon mm. osallistumalla yhteisten järjestyssääntöjen laatimiseen. Se saattaa perustaa kouluun vertaissovittelukäytännön ja asettaa sitä varten oman elimen.

”Hyvin toimivallakin oppilaskunnalla” on lisä odotuksia valtansa suhteen.

Oppilaiden oikeusturva on huolen kohteena. Esimerkiksi arvosanojen tarkistusta varten olisi hyvä olla oma käytäntö. Myös suora dialogi rehtorin kanssa virittäisi oppilaskunnassa luottamusta vaikuttamismahdollisuuksiin.

Helsingin kaupungin Hesan Nuorten Ääni –hankkeen tarkoituksena on ollut tarjota oppilaskunnille kouriintuntuvaa päätösvaltaa. Luokittain, kouluittain ja viime kädessä kaupunginvaltuuston kokouksessa oppilaskuntien jäsenet ovat päättäneet kaupungin myöntämän rahasumman jaosta ja käytöstä. Nuoret demokratian toimijat ovat näin tutustuneet budjettivallan käytössä tarpeellisiin oikeudenmukaisuuden ja priorisoinnin käsitteisiin.¹

Peruskoulun osallistujademokratiassa on oleellista, että sen syvyys – mistä kaikista asioista päätetään – ei ylitä nuorten osallistujien näkökykyä. Toisaalta mikäli kansalaisvaikuttaminen rajoitetaan keskusteluiksi karkkiautomaateista, keinuista ja trampoliineista, demokratia alistetaan kulutusyhteiskunnalle. Peruskoululaiset elävät jo keskellä todellisten ongelmien maailmaa, jossa demokratia velvoittaa omia ympyröitä laajempaan osallistumiseen.

5. Kouludemokratian toimijat tänään

Demokratiassa lapset ja nuoret ovat aikuisten rinnalla kansalaisia, joilla on kansalaisoikeuksia vaikkakaan he eivät ole niiden kaikkien käytössä vielä täysivaltaisia. Koulun rakenteiden tulee olla sellaiset, että kansalaisuus toteutuu. Koulun pitää antaa demokraattiselle osallistumiselle sen tarvitsema infrastruktuuri: tila, aika ja tuki.

¹ Hesan nuorten ääni on Helsingin opetusviraston ja nuorisoasiainkeskuksen yhteinen demokratiahanke. Kts. hankkeen internet-sivu.

Suomalaisessa koulussa on kahden vuosikymmenen ajan vallinnut demokratiavaje. Viimeistään Euroopan unionin jäsenyyden myötä tämä on käynyt ilmeiseksi. Uudet koululait ratkaisivat ongelman vain osaksi. Koulun osallisuuskulttuurin kehittäminen on kansalaisyhteiskunnan toimijoiden varassa.

Nuoret asianosaiset ovat hillitysti liikkeellä. Suomen lukiolaisten liitto antaa internet-sivuillaan selkeät perusteet ja ohjeet lukiolaisille tehdä oppilaskuntien toiminta aktiiviseksi ja merkitykselliseksi. Toinen liikkeelle lähtenyt toimija on maan hallitus. Sen kansalaisvaikuttamisen politiikkahanke luottaa opettajien myötävaikutukseen koulukulttuurin kehittämisessä yhteiskunnalliseen osallistumiseen kannustavaksi.

Potentiaalisia toimijoita, jotka vasta ovat lähdössä liikkeelle, on niin hallinnon kuin kansalaisyhteiskunnan eri tahoilla. Hesän nuorten ääni ei ole ainoa liikkeellelähtö, vaan monet muutkin kunnat ovat jo usean vuoden ajan ylläpitäneet nuorille erilaisia vaikutuskanavia. Koulujen kytkeminen näihin kanaviin on varteenotettava vaihtoehto. Monien koulujen johto on perustanut kouluihin osallistumista tukevia rakenteita, mutta myös kuntien opetusvirastot ovat avainasemassa uusien toimintarakenteiden kehittämisessä.

Kansalaisjärjestöt ovat olleet ehkä turhan varovaisia kouluihin pyrkiessään. Kouluilla ei ole mitään syytä olla avaamatta oviaan kansalaisyhteiskunnan toiminnalle. Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry:llä on valmiina strategia nuorten kansalaisvaikuttamisen elvyttämiseksi. Puolueiden nuorisojärjestöt ilmaisivat vuonna 2004 varovaisesti halunsa ulottaa toimintansa kouluihin. Mitään laillista estettä tälle ei ole; 1930-luvun puserolaki kumottiin jo sukupolvi sitten. Opetusalan ammattijärjestönkin voi odottaa luopuvan 1970-luvun kielteisistä

kannoistaan. Poliitikka ei välttämättä tuo kouluun levottomuutta vaan rakentavaa kansalaismieltä.

Jo liikkeelle lähteneiden ja vasta potentiaalisten toimijoiden avulla koulusta voi tulla yhteisö, jonka suojissa kasvaa ei vain teknisiä osaajia vaan yhteisistä asioista huolehtivia kelpo kansalaisia.

Kirjallisuus:

Aho, Erkki 1996. Myrskyn silmässä. Kouluhallituksen pääjohtaja muistelee. Helsinki: Edita.

Brunell, Viking & Törmäkangas, Kari (toim.) 2002. Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Davies, L. & Kirkpatrick, G. 2000. The EURIDEM Project: A Review of Pupil Democracy in Europe. London: Children's Rights Alliance.

Hahn, Carole 1999. Citizenship Education: an empirical study of policy, practices and outcomes. Oxford Review of Education, Vol. 25, 1-2/1999, 231-249.

Kärenlampi, Paavo 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Suomen Historiallinen Seura.

Lappalainen, Antti 1998. Elämäntyönä tulevaisuus. Opetusalan ammattijärjestön juuret, synty ja kasvu. Helsinki: Otava.

Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttaminen Viikin normaalikoulussa 2004 – 2005
Pauli Arola, FT, Historian ja yhteiskuntaopin lehtori, Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu

1. Kansalaiskasvatuksen uudet haasteet

Kiinnostus kansalaistoimintaan on viime vuosikymmenien Suomessa tasaisesti vähentynyt. Kansainvälisessä IEA -tutkimuksen mukaan suomalaiset peruskoululaiset tietävät paljon yhteiskunnasta, mutta heidän luottamuksensa demokraattiseen yhteiskuntajärjestelmään ja omiin toimintamahdollisuuksiin sen jäsenenä ovat vähäiset. (Ahonen, Sirkka 2004, 123. Lähemmin: Brunell, Viking - Törmäkangas, Kari 2002, passim.) Päättäjien keskuudessa politiikkaan kohdistuneen mielenkiinnon väheneminen on herättänyt huolestumista ja siksi valtioneuvosto on käynnistänyt kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman, jonka avulla kansalaisten yhteiskunnallista aktiivisuutta pyritään lisäämään. (Anon. 2004c. Mölsä, Ari 2004, 5.)

Yhteiskunnallisen passivoitumisen rinnalla on ollut meneillään laajempi yhteiskunnallinen muutos: Suomesta on kasvamassa tietoyhteiskunta. (Jokinen, Kimmo - Saaristo, Kimmo 2002, 99-102.) On arveltu, että edustuksellisen demokratian kriisi selittyy osittain siitä, että kansalaisten osallistuminen on muuttunut. He eivät osallistu enää kansalaistoimintaan yhdistyksissä tai poliittisissa puolueissa, vaan elämäntapansa ja kulutustottumustensa tai sähköisen viestinnän tarjoamien välineiden avulla. Yritykset kehittää kansalaisten sähköistä asiointia ja teledemokratiaa ovat uusia aluevaltauksia. (Ahonen, Sirkka 2004, 122. Männistö, Anssi 1997, 83-85. Nuutinen, Pirjo 2000, 136-137. Niemelä, Seppo 2004, 16.) Ne ovat luoneet myös uhkakuvan: osa väestöstä ei pääse osallistumaan päätöksentekoon, kun sillä ei ole uuden

toimintakulttuurin edustamia tietoja ja taitoja. Suomalainen osallistumisjärjestelmä perustuu kuitenkin edelleen perinteiseen edustukselliseen demokratiaan ja kansalaistoimintaan.

Vuoden 1994 uudet opetussuunnitelmat rakensivat suomalaista tietoyhteiskuntaa ja sen kansainvälistä kilpailukykyä luonnontieteiden ja tietotekniikan avulla. (Anon. 2000, 8 ja 11-12.) Yhteiskunnallisten kysymysten painoarvo kasvoi kuitenkin ajan mittaan, ja vuoden 2003 perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa painopiste muuttui yhteiskunnallisempaan suuntaan. Perusteisiin luotiin ns. aihekokonaisuuksia. Niiden avulla opetussuunnitelma velvoittaa perus- ja lukio-opetusta antavan koulun ja sen opettajat edistämään aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista, tukemaan yrittäjyyttä ja monikulttuurisuuteen kasvamista, sanalla sanoen kasvattamaan hyviä ja aktiivisia kansalaisia Suomeen, joka on kohtaamassa yhdentyneeseen Eurooppaan kuulumisen ja globalisaation tuomia haasteita. (Anon. 2003a ja b, passim.)

Aihekokonaisuudet muodostavat yhteisen temaattisen pohjan koulun opetussuunnitelmatyölle ja samalla velvoittavat kouluyhteisöä toimimaan yhteisen tavoitteen hyväksi. Jo opetussuunnitelman laatimisvaiheessa opettajat joutuvat pohtimaan, mitä aihekokonaisuudet ja niissä määritellyt tavoitteet merkitsevät yksittäisen luokkatason tai yksittäisen oppiaineen kannalta. Jokaisen opettajan on otettava aihekokonaisuudet työssään huomioon. (Jääskeläinen, Liisa - Junttila Rauno 2003, 41-45.)

2. Viikin normaalikoulun toimintasuunnitelma hahmottuu

Olen ollut yhdyshenkilönä mukana prosessissa, jossa Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu on pyrkinyt kohtaamaan edellä kuvatut haasteet. Kyse ei ole vain siitä, miten yliopiston harjoittelukoulu pystyy ottamaan

vastaan kansalaisvaikuttamista koskevan haasteen opettajankoulutusta toteuttavana organisaationa. Harjoittelukoulujen yleistä vastuuta kansalaisvaikuttamisesta on korostanut mm. opetusneuvos Armi Mikkola. (Suikkanen, Päivi 2004, 7-9.)

Viikissä on myös paikalliset haasteensa. Koulu on vuonna 2003 siirtynyt uuteen toimintaympäristöön Helsingin yliopiston kampusalueelle keskelle uutta Viikin kaupunginosaa. Koulu on kansainvälisempi kuin aikaisemmin, kun maahanmuuttajien ja vieraskielisten kotien osuus on aikaisempaa suurempi. Samalla kouluyksikön koko on kasvanut. Useissa eri toimipisteissä toimineista koulun osista on syntymässä yhtenäinen oppilaitos. Koulussa opiskelee noin tuhat oppilasta. Heitä on esiluokan lapsista aina lukion viimeisen vuoden opiskelijoihin. Koulu on siis keskellä suurta monitahoista muutosta. Aktiivisen kansalaisuuden edistäminen on keino kohdata muutokset ja kehittää koulun toimintakulttuuria muuttuneissa oloissa.

Periaatteessa Viikin normaalikoulun tilanne ei ole kuitenkaan erilainen kuin muidenkaan oppilaitosten vastaava tilanne. Yhteiskunnan muutoksen ja globalisoitumisen kohtaaminen koskee kaikkia. On myös selvää, että Viikin normaalikoulussa myös aktiivisen kansalaisuuden aikaansaamisen edellytykset ovat samat kuin muualla:

- Aktiivista kansalaisuutta edistää koulun olemassa oleva henkilökunta, sen oppilaat ja opiskelijat.
- Koulun hankkeet on toteutettava sen budjettivaroilla.
- Aktiivisen kansalaisuuden edistämisen on saatava koulun johdon ja opettajakunnan tuki.
- Koulun oppilaiden ja opiskelijoiden on oltava halukkaita sitä edistämään.

Muutoksen käynnistyminen edellyttää muutosagentin, mutta agentti ei voi saada muutosta yksin aikaan, vaan hänen toimintansa edellyttää yhteisön muiden jäsenten halukkuutta lähteä muutosta toteuttamaan.

Kouluorganisaatio on saatava toimimaan yhdensuuntaisesti aktiivisen kansalaisuuden edistäjänä.

Viikin normaalikoulun ratkaisu aktiivisen kansalaisuuden edistämiseksi perustuu kolmeen teesiin, joita voi pitää muutoksen filosofian kulmakivinä:

Tavoitteena on avoimuus: Hanke on oltava kaikkien koulun jäsenten tiedossa ja kaikilla on oltava yhtäläinen mahdollisuus saada halutessaan sen etenemisestä tietoa.

Tavoitteena on vapaus: Kaikilla on vapaus tulla haluamallaan tavalla osallistumaan hankkeeseen tai jättäytyä kokonaan tai kulloisenkin elämäntilanteen vuoksi tilapäisesti hankkeen ulkopuolelle. Jokaisen kyvyille on koetettava luoda toteuttamismahdollisuuksia.

Tavoitteena on aktiivisten ihmisten rekrytoiminen: Kouluyhteisöstä koetetaan rekrytoida mukaan sellaisia opettajia, oppilaita ja opiskelijoita jotka haluavat ja voivat osallistua hankkeeseen, mutta ketään ei pakoteta osallistumaan vastoin omaa tahtoaan.

(Viikin normaalikoulun ratkaisu perustuu ajatukseen verkostoituvasta koulusta. Helakorpi, Seppo 2001, 58 ja 88-113.)

Usein ulkopuolelta tuleva heräte koulun kehittämiseksi käynnistää sisäisen prosessin, joka saa koulussa jo valmiina olevat voimat aktivoitumaan.

Viikin normaalikoulussa pulman muodostaa kuitenkin koulun suuri koko ja sen fyysinen rakenne: Koulu koostuu soluista, joissa aineryhmät työskentelevät melko itsenäisesti, yhteisiä välitunteja on vain yksi kesellä päivää. Lisäksi alaluokkien ja yläluokkien sekä lukion oppituntien pituus ja tuntien vaihtumisajankohta on erilainen.

Koulun fyysistä rakenteesta seuraa, että koulun eri puolilla ei edes aina tiedetä, mitä kaikkea oppilaitoksessa tehdään. Siksi hankkeen oli maksimoitava tiedonkulku, vapaus ja aktiivisten ihmisten osallistuminen. Koska muutokset aiheuttavat helposti jännitteitä, on tärkeää, että uusilla ideoilla ei poljeta jalkoihin sellaisia hankkeita, joita koulussa on jo olemassa tai syrjitä henkilöitä, joilla jo ennestään on produktiivinen panos oppilaitoksen kehittämisessä. Toisaalta muutosten pitäisi rohkaista uusia ihmisiä osallistumaan koulun kehittämiseen ja raivata tilaa uusille ideoille, joita yksittäinen opettaja voi toteuttaa tunneillaan tai luokkansa kanssa. Niitä voidaan saada aikaan yksittäisessä oppiaineessa, mutta ne voivat olla kouluastekohtaisia tai koko yhteisön yhteisiä. Tätä varten oli luotava organisaatio, joka olisi mahdollisimman yksinkertainen mutta samalla riittävän tehokas ja avoin mutkikkaassa tilanteessa toimimiseksi. Viikin normaalikoulun ratkaisu oli verkostoituminen sekä kansalaisfoorumin, ja suunnitelma ideapankin ja keskustelupalstan luomiseksi. (Anon. 2004a ja 2005a.)

3. Kansalaisfoorumi ja soluverkosto syntyvät

Koulu johdon tuella lähetettiin marraskuussa 2004 kaikille Viikin normaalikoulun opettajille kutsu keskusteluun, jossa kansalaiskasvatushanketta pohjustettiin. Aihetta oli pohdittu aikaisemminkin ja koulussa oli kevättalvella toteutettu Aktiivinen kansalainen -seminaari. Viestin takia tuli useita kiinnostuneita yhteydenottoja, mutta itse 2.12. pidettyyn palaveriin pystyi osallistumaan vain pieni osa asiasta kiinnostuneista. Hanketta selostettiin ja käydyn keskustelun pohjalta esitettiin yleinen toimintaohjelma. Samana päivän pidetyssä yläluokkien ja lukion opettajain kokouksessa asiaa selostettiin lisää. (Anon. 2004d. Yhteydenottoja tuli 14 ja osassa niistä kerrottiin

meneillään olevista hankkeista.)

Tarkoitus oli, että kansalaiskasvatushanke olisi pitkäkestoinen. Tähtäyspiste oli kauempana kuin vain lähestyvässä uudessa lukukaudessa. Lähtökohtana oli ajatus, että halu kehittää kansalaisvaikuttamista oli opettajakunnassa jo olemassa ja organisaation tuli lähinnä kanavoida kiinnostus siten, että se tuottaisi kansalaisvaikuttamishankkeen kannalta edullisia projekteja. Kantava idea oli hyvin yksinkertainen: asiasta kiinnostuneet kutsuttiin ideoimaan koko kouluyhteisöä koskevia hankkeita. Tilaisuus sai työnimen Kansalaisfoorumi, ja sen tarkoitus oli olla vapaamuotoinen keskustelutilaisuus. Sellainen toteutuikin seuraavan vuoden tammikuussa.

Kansalaisfoorumi on määrä kutsua kokoon 1-2 kertaa lukukaudessa. Kunkin vuoden tavoitteita linjataan keskustelemalla, ja keskustelun pohjalta muodostetaan toimintaryhmiä, soluja, jotka ovat kiinnostuneita jonkin erityisalueen kehittämistä ja keskittyvät esimerkiksi yrittäjyyden tai monikulttuurisuuden ongelmien ratkomiseen. Foorumin keskusteluihin kutsutaan mukaan myös oppilaskunta.

Alustavissa keskusteluissa paljastui, että eri puolella koulua toteutettiin hankkeita, joista kaikki eivät riittävästi tiedoneet. Tällainen oli esimerkiksi alaluokkien Pikku parlamentti, jonka nimenomainen tarkoitus oli kasvattaa vaikuttamiseen ja vastuun kantamiseen. Samanlainen oli kestävän kehityksen ympäristöhanke, jossa oppilaat yrittävät vaikuttaa ympäristön laatuun. Ideoiden keräämisen kannalta päätettiin perustaa sähköinen ideapankki, joka ideoita kukin voi hyödyntää haluamallaan tavalla. Samoin päätettiin perustaa sähköinen keskustelufoorumi, jossa mielipiteitä oli mahdollista vaihtaa.

Kansalaisfoorumin 18.1.2005 pidettyyn tilaisuuteen osallistui 20 henkilöä.

Mukana oli johtava rehtori, kaksi peruskoulun rehtoria, ala- ja yläluokkien opettajia sekä useita oppilaskunnan edustajia. Lyhyen alustuksen piti alaluokkien Pikku parlamenttia johtava peruskoulun yhdeksäsluokkalainen Nina Väisänen, joka esitteli parlamentin toimintaa. Alustuksen pohjalta käytiin keskustelua, jossa lukion opiskelijoilta tuli runsaasti ideoita jatkokehittelyn pohjaksi. Aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen ymmärrettiin laajasti. Se oli muun muassa kouluyhteisön jäsenten keskinäistä huolenpitoa, osallistumista demokraattiseen päätöksentekoon ja yrittäjyyttä. Keskustelun jälkeen muodostettiin itsenäisiä soluja niistä, jotka olivat halukkaita tekemään yhteistyötä. Ideoituja hankkeita oli useita. Soluja syntyi kehittämään keväällä 2005 toteutettavaa kouludemokratiapäivää, jota oppilaskunta oli jo keskuudessaan pohtinut, sekä kummiluokkatoiminnan kehittämistä yhdessä tukioppilaiden kanssa. Haluttiin myös selvittää, miten taidelaitosten kanssa tehtävän yhteistyön avulla voisi edistää aktiivista kansalaisuutta. Myöhemmin käytiin käytävä- ja opettajainhuonekeskusteluja monikulttuurisuudesta, yrittäjyydestä ja yritysten kanssa tehtävästä yhteistyöstä työelämään tutustumisessa, joita yksittäiset opettajat olivat halukkaita edistämään.

Solujen tarkoitus oli etsiä yhteistoimintakumppaneitaan verkostoitumalla. Ne pitävät kuitenkin muut projektin jäsenet ja koko kouluyhteisön tietoisena oman hankkeensa etenemisestä. Kansalaisfoorumien yhteisten keskustelujen avulla luodaan hankkeisiin yhtenäisyyttä. Keskustelujen ja solujen työn tuloksista on tarkoitus tehdä ehdotuksia koulun yhteisiksi hankkeiksi opettajainkokouksen päätöksentekoa varten. Kehityskelpoisimmat ideat voidaan välittää eNorssi -verkon avulla muiden käytettäväksi. (Anon 2004a ja 2005.)

Kevätlukukauden lopulla toukokuun 17. päivänä kansalaisfoorumi kokoontui arvioimaan kevään aikaansaannoksia. Osa suunnitelluista hankkeista oli toteutunut, osa ei. Esimerkiksi ideapankki tai

keskustelupalsta eivät olleet suunnitelmista huolimatta toteutuneet, koska epäiltiin että pelkkä kansalaisvaikuttaminen ei riitä pitämään niitä yllä. Oppilaskunta oli ollut kevään osalta useiden hankkeiden käyttövoima. Se oli suunnitellut ja toteuttanut 29.4. kouludemokratiapäivän kaikille yläluokkien ja lukion yli 500 oppilaalle. Opettajiksi opiskelevilla oli mahdollisuus seurata päivän ohjelmaa. Kouludemokratiapäivään kuului yleisöluentoja ja työpajatyöskentelyä, jonka oppilaat itse toteuttivat. Opettajia tarvittiin vain toimintaa valvomaan.

Kokouksessa todettiin, että Viikin normaalikoulussa juuri oppilaat ja oppilaskunta ovat kansalaisvaikuttamisen keskeinen resurssi. Toisaalta tähän sisältyy myös uhka, että oppilaskunnan hallituksen vaihtuessa kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin voi hiipua. Siksi oppilaskunta-aktiivisuuden rinnalla on oltava muuta toimintaa, joka kantaa lamavaiheiden yli. Itse kansalaistoiminnan on tultava itsestään selväksi osaksi koulun arkea. Toukokuisissa keskusteluissa kaavailtiin tulevan syksyn ohjelmaa. Oppilaskunta suunnittelee kansalaisjärjestöjen kutsumista kouluun esittelemään toimintaansa. Ideat ovat siis kehitteillä ja kansalaisvaikuttamisprojekti on lähtenyt liikkeelle. (Anon. 2005b.)

4. Kansalaisvaikuttaminen Viikin normaalikoulun opettajankoulutushankkeena

Edellä kansalaisvaikuttamista on esitelty osana koulun oman toimintakulttuurin kehittämistä. Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu on kuitenkin ensisijaisesti opettajankoulutusta antava yliopiston erillisyyksikkö, jonka tehtävä on omalta osaltaan vastata opettajiksi opiskelevien aineenopettajien ja luokanopettajien praktikumopinnoista.

Harjoittelukoululla on vuosien mittaan lisääntyvä velvoite kehittää

praktikumopintoja pitemmiksi opetusjaksoiksi, jossa opiskelijalla on suurempi vastuu oppilaittensa ja opiskelijoittensa oppimisesta kuin ennen. Opetuksen ja sen suunnittelun rinnalla on päästävä perehtymään ns. koulunpitoon eli käytännön kouluelämään. Tässä tarkoituksessa ruvettiin koulussa vuonna 2001, kun se oli vielä nimeltään Helsingin II normaalikoulu, kehrittelemään aineenopettajiksi opiskeleville tarkoitettua pedagogista seminaaria. (Anon. 2002. Työryhmän kokoonkutsujana oli rehtori Mikko Sinisalo ja jäseninä lehtorit Pauli Arola, Pauli Kajander ja Lasse Vanhanen.)

Viikkiin siirtymisen jälkeen pedagoginen seminaari koki kaksi suurta muutosta: Sen toteuttajiksi saatiin aineenopettajien lisäksi luokanopettajia. Yhteistyö aineenopettajien ja luokanopettajien välillä koettiin erittäin myönteiseksi ja sitä haluttiin jatkaa. Toisaalta seminaari avattiin sekä luokanopettajiksi opiskeleville että sellaisille kenttäkouluissa opiskeleville aineenopettajille, jotka halusivat oma-aloitteisesti tulla mukaan. Tämän hetken kehittämisvision mukaan pedagoginen seminaari on suunnattu kaikille Viikissä opettajiksi opiskeleville, mutta se on avoin myös muualla opettajiksi opiskeleville, joita seminaarissa käsiteltävät aiheet kiinnostavat. (Anon. 2002-2004b.)

Seminaari on ollut luonteva aktiivista kansalaisuutta koskeva toteuttamisfoorumi. Siksi seminaarin aiheina on ollut viimeisimmän kahden vuoden aikana kansalaisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja. Seminaari, joka alun alkaen ei ollut kansalaiskasvatuksen väline, on muuttunut ajan mittaan sellaiseksi. Tällä hetkellä kansalaiskasvatus on opettajankoulutuksessa opetusharjoittelun lisäksi ennen kaikkea pedagogisen seminaarin kautta toteutuva hanke. (Anon. 2003-2004b.)

5. Tulevaisuuden haasteet

Kansalaisvaikuttamisen toteuttaminen on aloitettu, mutta on ilmeistä, että

vain pintaa on toistaiseksi raapaistu. Jatkokehittelyn kohteita on useita.

Huolenpito hankkeen jatkumisesta on suuri haaste: Kaikissa hankkeissa ihmiset, jotka ovat niitä toteuttamassa, alkavat ennen pitkää väsyä ja kulua loppuun, vaikka alkuinnostus on ollut suurta. Siksi on vaarallista kuvitella, että kansalaisvaikuttamishanke eläisi vain joidenkin harvojen aktiivisten varassa. On tärkeä varmistaa että, uusia tuoreita voimia on saadaan muuttamaan käytänteitä oman näkemyksensä mukaisiksi. Vanhoilla aktiiveilla on oltava oikeus siirtyä katsomoon, josta he voivat tulla mukaan uudelleen lepovuoron jälkeen.

Byrokratisoitumista on koetettava välttää. Jokainen hanke tuottaa tehtäviä, paperia, lupia jne. Mitä mutkikkaammaksi järjestelmä muuttuu, sen hankalampi se on toteuttaa. Mitä yksinkertaisempi organisaatio hankkeella on, sen helpommin se mukautuu muuttuviin oloihin ja sen paremmin toteuttajat siinä viihtyvät.

Kansalaisfoorumissa kehitellyt ideat on muutettava koulun toimiviksi ja eläviksi käytänteiksi. Monet asiat toimivat hankkeina, mutta niissä kehiteltyjen ideoiden muuttaminen koulun arjeksi on itse hanketta suurempi ja vaativampi tehtävä. Siksi on tärkeää, että kaikista hankkeista saatavaa kansalaiskasvatuksellista hyötyä voi pohtia yhdessä ja suunnitella yksinkertaisia menettelytapoja, jotka muuttavat hankkeen eläväksi arjeksi.

Toistaiseksi kansalaisvaikuttamishankkeen kytkeminen opettajankoulutukseen on vielä alkutaipaleellaan. Opiskelijat ovat mukana kaikille tarkoitetun pedagogisen seminaarissa, mutta se tuskin riittää. On tärkeä saada heidät harjoittelemaan asioita, joiden parissa he joutuvat itse toimimaan. Sama pätee peruskoulun oppilaisiin ja lukiolaisiin nähden. Tällä tavalla kansalaisvaikuttaminen muuttuu osaksi koulukulttuuria. Se ei

tapahdu puhumalla vaan tekemällä. Toimintaa ja mielekästä tekemistä koskeva näkökulma tuotiin painokkaasti esiin keskusteluissa. (Anon. 2005a.)

Lähteet ja kirjallisuus:

Ahonen, Sirkka 2004. Kansalaisvaikuttaminen koulun haasteena. Teoksessa: Ahonen, Sirkka - Siikaniva, Anu (toim.) 2004. Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 6.2.2004. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 252. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Anon. 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus ja Edita.

Anon. 2002. Ehdotus koulunpidon uudistamiseksi 3.3.2002. Kirjoittajan hallussa.

Anon. 2003a. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Vammala: Opetushallitus.

Anon. 2003b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. Vammala: Opetushallitus.

Anon. 2004a. Kokousmuistio 2.12.2004. Kirjoittajan hallussa.

Anon. 2002-2004b. Pedagogisen seminaarin ohjelmat ja välitilinpäätökset 2002-2004. Kirjoittajan hallussa.

Anon. 2004c. Valtioneuvoston kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma. Luettu 15.1.2005. <http://www.valtioneuvosto.fi/tiedostot/pdf/fi/42831.pdf>

Anon. 2004d. Yläluokkien ja lukion opettajainkokouksen pöytäkirja 2.12.2004. Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun arkisto.

Anon. 2005a. Kokousmuistio 18.1.2005. Kirjoittajan hallussa.

Anon. 2005b. Kokousmuistio 17.5.2005. Kirjoittajan hallussa.

Brunell, Viking - Törmäkangas, Kari (toim.) 2002. Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Helakorpi, Seppo 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Tampere: Tammi.

Jokinen, Kimmo - Saaristo, Kimmo 2002. Suomalainen yhteiskunta. Juva: WSOY.

Jääskeläinen, Liisa - Junttila, Rauno 2003. Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet. Teoksessa: Kauppinen, Jorma - Jääskeläinen, Liisa - Montonen, Marja ja Tella, Anneli (toim.) 2003. Lukion opetussuunnitelmaopas. Vammala: Opetushallitus, 41-45.

Männistö, Anssi 1997. Ehjä, ekologinen informaatioaika. Teoksessa: Stachon, Kari (toim.) 1997. Näkökulmia tietoyhteiskuntaan. Tampere: Gaudeamus, 68-88.

Mölsä, Ari 2004. Katseet yli tonttirajojen. Poliitiikkaohjelmat - hallituksen uusi työkalu. Kanssalainen 2004, 4-5.

Niemelä, Seppo 2004. Kansalaisten ideoilla parempaa hallintoa. Kansalainen 2004, 15-16.

Nuutinen, Pirjo 2000. Näkökulmia nuorten poliittiseen sosialisatioon. Teoksessa: Suutarinen, Sakari (toim.) 2000. Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics - Nuori kansalainen-tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 127-145.

Suikkanen, Päivi 2004. Opettaja vaikuttaa. Miten aktiivista kansalaisuutta opitaan ja opetetaan? Kansalainen 2004, 7-9.

Artikkelin vanhempi versio on ilmestynyt aikaisemmin:

Arola, Pauli 2005. Pulpetista kansalaisyhteiskuntaan. Kansalaisvaikuttaminen Viikin normaalikoulussa. Teoksessa: Rantala, Jukka - Siikaniva, Anu (toim.) 2005. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3. Helsinki: Helsingin yliopisto, 63-73.

Aktiivinen kansalaisuus – nuoret ympäristövaikuttajina
Hannele Cantell, KT, FM, Maantieteen ja biologian didaktiikan
yliopistonlehtori Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen
laitos

1. Näkökulmia vaikuttamiseen

1.1. Vastustus ja vahvistus

”Vaikuttamista on se, että on jotakin mieltä, tekee päätöksiä ja vaatii parannuksia asioihin. Se on myös vaikuttamista, että osallistuu vaaleihin ja äänestää.” Näin kommentoi vaikuttamista 13-vuotias helsinkiläispoika Joel. Hänen veljensä, 11-vuotias Ilmo, puolestaan totesi, että ”vaikuttaminen on sitä, kun tekee itse jotakin, mikä voi muuttaa asioita. Ja sitten kaupassa voi vaikuttaa siihen, mitä ostaa”. Poikien määritelmässä on paljon asiaa ja oikeastaan varsin monipuolinen lähestymistapa vaikuttamiseen. Olennaista noissa vastauksissa on se, että niissä vaikuttamisella on positiivinen sisältö, ja vaikuttaminen tarjoaa mahdollisuuksia parempaan.

Monesti vaikuttaminen nähdään asioiden vastustamisena. Adresseja ja mielipidekirjoituksia laaditaan silloin, kun halutaan vastustaa jotakin. Samoin mielenosoitukset tai mielenilmaukset yhdistyvät monesti mielikuviin vastustamisesta, vastarinnasta ja jopa väkivallasta. Monesti vaikuttamisella tarkoitetaan sitä, että nostetaan esiin jokin ongelma, joka synnyttää reaktion tai mielenilmaisun ongelmaa vastaan. Tavallista on, että tämä puolestaan aikaansaa vastareaktion eli ongelmaa tarkastellaan toiselta kannalta. Parhaimmillaan tämäntyyppinen keskustelu synnyttää monipuolisesti ajatuksia yhteiskunnassa ja tarjoaa aineksia ongelmanratkaisuun. (Konttinen 1999).

Barrikadeille nouseminen ja ongelmien esiin nostaminen onkin monesti välttämätöntä, jotta yhteiskunnassa saataisiin aikaan muutoksia. On tilanteita, joissa nopea toiminta ja epäkohtiin reagoiminen ovat nostaneet keskusteluun ilmiöitä ja ongelmia, joihin ei olisi muuten tartuttu. Voisi ajatella, että esimerkiksi paljon kritiikkiä osakseen saaneet ns. kettutyttöjen tarhaiskut olivat tällainen mielenilmaisu. Tarhaiskuissa on ekologian ja luonnon toiminnan kannalta paljon kyseenalaista, mutta yhteiskunnallisesti tarhaiskut ovat nostaneet keskusteluun elinkeinonharjoittamisen etiikan, eläintenoikeudet ja toisaalta myös ihmisten oikeudet. (mm. Konttinen 1999, 133-139; Vilka 1999). Ottamatta kantaa tarhaiskujen oikeutukseen tai vaikutuksiin tarhaeläinten kannalta, voi hyvällä syyllä todeta niiden nostaneen nämä kysymykset uutisiin ja kaikkien huulille.

Toisaalta vaikuttaminen ja mielipiteenilmaisu eivät välttämättä aina edellytä ongelmaa tai epäkohtaa, jota vastaan reagoidaan. Olisi tärkeää nostaa keskusteluun myös asioita, jotka ovat onnistuneet ja asioita, joita halutaan puolustaa. Tämä onkin vaikuttamisen toinen puoli, aktiivisten kansalaisten kasvattamisessa tulisi kiinnittää huomiota hyvien asioiden huomaamiseen, niiden vahvistamiseen ja niistä iloitsemiseen. Positiivisten asioiden esiin nostaminen on yksi keino vahvistaa yhteiskunnan rakenteita.

1.2 Positiivisen ja negatiivisen vaikuttamisen raja?

Yleisessä kielenkäytössä käsitteillä aktiivinen kansalaisuus ja aktivismi on aika ajoin hyvin väritynyt leima. Opetussuunnitelmateksteissä puhutaan aktiivisesta ja osallistuvasta kansalaisuudesta ja ne mielletään positiivisesti (POPS 2004; LOPS 2003). Sen sijaan aktivismia pidetään monissa yhteyksissä negatiivisena asiana. Aktivismi liitetään toimintaan, johon kuuluvat näkyvät mielenilmaukset, mielenosoitukset ja epäkohtien

ilmaiseminen. Monet yhdistävät aktivismin yhteiskunnan kannalta kielteiseen, jopa rikolliseen toimintaan. Syinä lienevät muutamat näkyvästi julkisuuteen nousseet tapaukset, joissa aktivismi on saanut muotoja, jotka ovat vieneet tekijänsä oikeussaleihin. On kuitenkin tärkeää muistaa, että valtaosa näkyvistä ja äänekkäistä mielenosoituksista on laillista toimintaa.

Kiinnostavaa on pohtia sitä, mikä on sallitun ja kielletyn toiminnan taustalla. Toimintaa ohjaavat paitsi lait ja normit, myös muut ohjauskeinot, kuten oman vertaisryhmän oletettu tuki tai yhteisön moraalisäännöt ja yhteinen etiikka. Esimerkiksi eläinoikeuskysymyksissä aktivistit haluavat pikemminkin kritisoida olemassa olevaa lainsäädäntöä ja toimintaa ohjaa eettinen ajattelu eläinten oikeuksista. Tällöin ollaan tilanteessa, jossa törmäävät lainsäädäntö ja eettinen oikeutus.

Vastaavasti esimerkiksi ääriuskonnollisiin liikkeisiin on liitetty kysymyksiä, joissa lainsäädäntö ja moraalikysymykset törmäävät. On selvää, että yhteiskunnan täytyy pohtia tällaisia törmäyskohtia ja ottaa kantaa niihin. Myös kasvatustyössä lasten ja nuorten kanssa erilaisten ristiriitojen esiin nostaminen on mielekästä ja välttämätöntä, ja samalla on myös tärkeää pohtia asioita erilaisten tahojen näkökulmista. Jos tarkastelemme asioita ainoastaan lainsäädännön tai ainoastaan moraalisesta näkökulmasta, asia saattaa tuntua mustavalkoiselta. (mm. Konttinen 1999).

2. Vaikuttamisen tasot

2.1 Globaalista lokaaliin

Aktiivinen kansalaisuus, kansalaisyhteiskasvatus ja kansalaisena oleminen on usein liitetty yhteiskuntaan, valtioon ja kansakuntaan. Marsden (2001, 11–30) on tarkastellut hyvän kansalaisen ominaisuuksia brittiläisessä perspektiivissä. Hänen mukaansa 1800-luvun alussa hyvä kansalaisuus

kulminoitui hyvänä kristittynä olemiseen ja saman vuosisadan lopulla hyvä kansalainen edusti nationalistisia arvoja. 1900-luvun alussa taas korostuivat imperialistiset arvot. Sittemmin tavoitteena on Marsdenin mukaan ollut hyvien maailmankansalaisten ja kestävän elämäntavan omaavien kansalaisten kasvattaminen.

Suomessa lukio-opetusta koskevan uuden opetussuunnitelman mukaisesti aktiivinen kansalainen toimii neljällä eri tasolla: paikallisella, valtiollisella (Suomi), eurooppalaisella ja maailmanlaajuisella. Tavoitteena on kasvattaa opiskelijoita osallistuviksi, vastuuta kantaviksi kriittisiksi kansalaisiksi. Se merkitsee avointa osallistumista ja vaikuttamista yhteiskunnan eri alueilla poliittiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen toimintaan sekä kulttuurielämään. (LOPS 2003).

2.2 Arkipäiväistä vaikuttamista

Alueellisten tasojen (globaali, eurooppalainen, valtiollinen ja paikallinen) lisäksi vaikuttamista on tärkeää tarkastella myös akselilla, jonka toisessa päässä on vaikuttamisen julkisuus ja toisella vaikuttamisen henkilökohtaisuus. Aiemmin kansalaisuus määrittyi enemmän julkisella tasolla, mikä on näkynyt esimerkiksi koulujen oppikirjoissa siten, että merkittävinä vaikuttajina on esitetty valtioiden merkkihenkilöitä ja päättäjiä. Kun Suomessa etsittiin syksyllä 2004 Yleisradion johdolla "suurta suomalaista", eniten ääniä saivat presidentit, kansalliskirjailijat ja muut julkisesti näkyvät henkilöt.

Toisaalta on ilmeistä, että käytännön tasolla vaikuttamisen ympäristöt ovat muuttuneet yhä arkipäiväisemmiksi ja tulleet lähemmäksi ns. tavallista ihmistä. Kasvatuksessa on tärkeää korostaa, että yksilöt voivat vaikuttaa omiin ja yhteisönsä asioihin jokapäiväisissä asioissa yhtä lailla kuin laajemmissakin yhteiskunnallisissa ja jopa globaaleissa

kysymyksissä. Aktiivinen kansalaisuus ei tarvitse toteutuakseen suuria kansalaistekoja, vaan se konkretisoituu hyvin arkisissa tilanteissa omassa lähiympäristössä. Yksi syy vaikuttamisen arkipäiväistymiseen on itse vaikuttamisen ja aktiivisen kansalaisuuden käsitteissä. Vaikuttaminen ja kansalaisuus arkipäiväistyvät ja tulevat lähelle yksilöiden toimia hyvin erilaisissa ympäristöissä, kun vaikuttaminen ja aktiivinen kansalaisuus ymmärretään siten, että niiden perustana on oman ajattelun kehittymisessä ja omien mielipiteiden synnyssä ja esittämisessä. Mielipiteen muodostuminen ei ole itsestään selvää nuorille. Monesti mielipiteiden ilmaisua jopa pelätään. Vielä ongelmallisempaa kuin vaikeneminen, on kuitenkin välinpitämättömyys. Koulun yksi päätavoitteista onkin torjua ”millään ei ole mitään väliä, ei kiinnosta” -asennetta. Aktiivisen kansalaisuuden keskeisenä tavoitteena on vahvistaa nuorten itsetuntoa ja kykyä ilmaista itseään ja mielipiteitään. Näin nuorten osallisuudentunne ja vastuullisuus lisääntyvät. Kun nuoret välittävät itsestään ja lähiympäristöstään, luodaan empatiakykyä, joka välittyy laajemmin huolenpitoon ja välittämiseen yhteiskunnasta ja globaalista ympäristöstä. (Cantell 2003).

3. Aktiivinen kansalaisuus opetussuunnitelmien aihekokonaisuuksissa

Aihekokonaisuudet ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatus- ja koulutushaasteita. Samalla ne ovat ajankohtaisia arvokannanottoja. Käytännössä aihekokonaisuudet ovat koulun toimintakulttuuria jäsentäviä toimintaperiaatteita ja oppiainerajat ylittäviä, opetusta eheyttäviä painotuksia. Niissä on kysymys koko elämäntapaa koskevista asioista. Kaikkia aihekokonaisuuksia yhdistävinä tavoitteina on, että opiskelija osaa havainnoida ja analysoida nykyajan ilmiöitä ja toimintaympäristöjä, esittää perusteltuja käsityksiä tavoiteltavasta tulevaisuudesta, arvioida omaa elämäntapaansa ja vallitsevia suuntauksia tulevaisuusnäkökulmasta sekä tehdä valintoja ja toimia tavoiteltavana pitämänsä tulevaisuuden

puolesta. (POPS 2004; Cantell 2003). Aktiivisen kansalaisuuden tavoitteita ja sisältöjä opetussuunnitelman aihekokonaisuuksissa on esitelty taulukoissa 1 ja 2. Taulukkoon on poimittu erityisesti niitä aihekokonaisuuksien tavoitteita, joissa ilmenee aktiivisen kansalaisuuden päämääriä ja sisältöjä.

Taulukko 1. Aktiivisen kansalaisuuden tavoitteita ja sisältöjä suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien aihekokonaisuuksissa (POPS 2004).

TAVOITTEET	KESKEISET SISÄLLÖT
Oppilas oppii	
Ihmisenä kasvaminen	
toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä	oikeudenmukaisuus, tasa-arvo toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä, erilaisia yhteistoimintatapoja
Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys	
tutustumaan muihin kulttuureihin ja elämäkatsomuksiin ja saa valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä ja kansainvälisessä yhteistyössä	ihmisoikeudet ja ihmisryhmien välisen luottamuksen, keskinäisen arvostuksen ja onnistuneen yhteistyön edellytyksiä kansainvälisyys eri elämänalueilla ja taidot toimia kansainvälisessä vuorovaikutuksessa
Viestintä ja mediataito	
ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja	omien ajatusten ja tunteiden ilmaisu,

<p>vastuullisesti sekä tulkitsemaan muiden viestintää</p> <p>suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä</p> <p>tuottamaan ja välittämään viestejä ja käyttämään mediaa</p> <p>tarkoituksenmukaisesti käyttämään viestinnän ja median välineitä tiedonhankinnassa, -välittämisessä sekä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa</p>	<p>erilaiset ilmaisukielet ja niiden käyttö eri tilanteissa</p> <p>median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa, median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen</p> <p>yhteistyö median kanssa</p> <p>lähdekritiikki, tietoturva ja sananvapaus</p>
<p>Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys</p>	
<p>ymmärtämään kouluyhteisön, julkisen sektorin, elinkeinoelämän ja järjestöjen merkitystä, toimintaa ja tarpeita yhteiskunnan toimivuuden näkökulmasta muodostamaan oman kriittisen mielipiteen erilaista asiantuntijuutta hyödyntäen osallistumaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta omassa kouluyhteisössä ja paikallisyhteisössä</p> <p>kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja sekä toimimaan yritteliäästi ja aloitteellisesti</p> <p>toimimaan innovatiivisesti ja pitkäjänteisesti päämäärän saavuttamiseksi sekä arvioimaan omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia</p> <p>tuntemaan työelämää ja yritystoimintaa sekä ymmärtämään näiden merkityksen yksilölle ja yhteiskunnalle</p>	<p>perustietoja kouluyhteisön, julkisen sektorin, elinkeinoelämän ja järjestöjen toiminnasta sekä työnjaosta</p> <p>demokratian merkitys yhteisössä ja yhteiskunnassa</p> <p>erilaisia osallistumis- ja vaikuttamiskeinoja kansalaisyhteiskunnassa</p> <p>verkostoituminen oman ja yhteisen hyvinvoinnin edistämiseksi</p> <p>osallistuminen ja vaikuttaminen omassa koulussa ja elinympäristössä sekä oman toiminnan vaikuttavuuden arviointi</p>
<p>Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta</p>	
<p>havaitsemaan ympäristössä ja ihmisten</p>	<p>ekologisesti, taloudellisesti, kulttuurisesti</p>

<p>hyvinvoinnissa tapahtuvia muutoksia, selvittämään syitä ja seurauksia sekä toimimaan elinympäristön hyväksi ja hyvinvoinnin lisäämiseksi arvioimaan oman kulutuksensa ja arkikäytäntöjensä vaikutuksia ja omaksumaan kestävän kehityksen edellyttämiä toimintatapoja edistämään hyvinvointia omassa yhteisössä sekä ymmärtämään hyvinvoinnin uhkia ja mahdollisuuksia globaalilla tasolla ymmärtämään, että yksilö rakentaa valinnoillaan sekä omaa tulevaisuuttaan että yhteistä tulevaisuuttamme, ja toimimaan rakentavasti kestävän tulevaisuuden puolesta</p>	<p>ja sosiaalisesti kestävä kehitys omassa koulussa ja elinympäristössä yksilön ja yhteisön vastuu elinympäristön tilasta ja ihmisten hyvinvoinnista ympäristöarvot ja kestävä elämäntapa ekotehokkuus tuotannossa ja yhteiskunnassa sekä arjen toimintavoissa, tuotteen elinkaari oman talouden hallinta ja kulutuskäyttäytyminen, kuluttajan vaikuttamiskeinot toivottava tulevaisuus ja sen edellyttämät valinnat ja toiminta</p>
<p>Turvallisuus ja liikenne</p>	
<p>edistämään väkivallattomuutta ja toimimaan kiusaamistilanteissa rakentavasti toimimaan onnettomuus- ja kriisitilanteissa tarkoituksenmukaisesti toimimaan vastuullisesti ja turvallisesti liikenteessä vaikuttamaan liikenneympäristön ja muun toimintaympäristön turvallisuuteen tuntemaan yhteiskunnan hyvinvointipalveluja</p>	<p>terveyttä, turvallisuutta, väkivallattomuutta ja rauhaa edistäviä toimintamalleja väkivallan ulottuvuudet lähiyhteisössä ja yhteiskunnassa lähiympäristön vaaranpaikkojen kartoittaminen ja turvallisuuden parantaminen</p>
<p>Ihminen ja teknologia</p>	
<p>käyttämään teknologiaa vastuullisesti</p>	<p>teknologian kehitys ja kehitykseen</p>

<p>ottamaan kantaa teknologisiin valintoihin ja arvioimaan tämän päivän teknologiaan liittyvien päätösten vaikutuksia tulevaisuuteen</p>	<p>vaikuttavia tekijöitä eri kulttuureissa, eri elämäntilanteilla eri aikakausina teknologisten ideoiden kehittäminen, mallintaminen, arviointi ja tuotteiden elinkaari teknologiaan liittyvät eettiset, moraaliset, hyvinvointi- ja tasa-arvokysymykset</p>
--	--

Taulukko 2. Aktiivisen kansalaisuuden tavoitteita ja sisältöjä suomalaisen lukio-opetuksen opetussuunnitelmien aihekokonaisuuksissa (LOPS 2003).

TAVOITTEET Opiskelija	NÄKÖKULMIA TAVOITTEIDEN TOTEUTTAMISEEN
Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys	
<p>syventää demokraattisen yhteiskunnan toimintaperiaatteiden ja ihmisoikeuksien tuntemustaan</p> <p>osaa muodostaa oman perustellun mielipiteensä ja keskustella siitä kunnioittaen muiden mielipiteitä</p> <p>tuntee yhteiskunnan erilaisia osallistumisjärjestelmiä sekä niiden toimintatapoja</p> <p>haluaa osallistua lähiyhteisön, kotikunnan, yhteiskunnan ja elinympäristön yhteisen hyvän luomiseen yksilönä ja ryhmässä sekä vaikuttaa yhteiskunnalliseen päätöksentekoon</p> <p>omaksuu aloitteellisuuden ja yritteliäisyyden toimintatavakseen</p> <p>tuntee yrittäjyyden eri muotoja, mahdollisuuksia ja toimintaperiaatteita</p> <p>ymmärtää työn merkityksen yksilölle ja yhteiskunnalle</p> <p>tuntee kuluttajan vaikuttamiskeinot ja osaa käyttää niitä</p>	<p>Aihekokonaisuuden toteuttamisen pääpainon tulee olla käytännön harjoittelussa sekä omakohtaisten osallistumis- ja vaikuttamiskokemusten luomisessa. Koulun oman aktiivisen toiminnan lisäksi tällaista opiskeluympäristöä voidaan kehittää yhteistyössä muiden yhteiskunnan elimien, erilaisten järjestöjen ja yritysten kanssa.</p>

Hyvinvointi ja turvallisuus	
<p>osaa ilmaista tunteita ja näkemyksiä vuorovaikutustilanteissa yhteisdynamiikkaa kehittäväällä tavalla sekä käsitellä myös pettymyksiä, ristiriitaisia kokemuksia ja konflikteja väkivallattomasti rohkaistuu ottamaan yksilöllistä vastuuta opiskeluyhteisön jäsenten hyvinvoinnista ja yhteisöllisyydestä sekä ottamaan itse vastaan yhteisön tukea toimii niin, että hän vaikuttaa myönteisesti opiskeluyhteisönsä hyvinvointiin ja turvallisuuteen tunnistaa vakavat ongelmat sekä osaa niiden ilmaantuessa hakea apua ja käyttää hyvinvointipalveluita tai ryhtyä muihin tarkoituksenmukaisiin toimiin myös poikkeustilanteissa osaa kohdata muutoksia ja epävarmuutta sekä rakentaa pohjaa uusille mahdollisuuksille</p>	<p>Hyvinvointi- ja turvallisuuskokemus on yleensä samanaikaisesti fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen. Kysymys oikeudenmukaisuuden toteutumisesta liittyy siihen olennaisena osana. Kokemus on yksilöllinen, mutta sen perusta yhteisöllinen</p>

Kestävä kehitys	
osaa ja tahtoo toimia kestävän kehityksen puolesta omassa arjessaan, lukiolaisena, kuluttajana ja aktiivisena kansalaisena osaa tehdä yhteistyötä paremman tulevaisuuden puolesta paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti	Harjoitellaan kestävän elämäntavan käytäntöjä ja selvitetään niiden rakenteellisia edellytyksiä. Opetukseen ja lukion arkeen tuodaan esimerkkejä onnistuneista käytännöistä. Rohkaistuaakseen aktiiviseksi kestävän kehityksen edistäjäksi opiskelija tarvitsee kokemuksia siitä, että hänen omilla eettisillä, käytännöllisillä, taloudellisilla, yhteiskunnallisilla ja ammatillisilla valinnoillaan on merkitystä. Kestävän kehityksen edistämässä tulee luoda yleiskuva muutostarpeiden mittavuudesta ja siitä, että tarvittaviin tuloksiin päästään vain laajalla yhteistyöllä. Opetuksen lisäksi kestävään elämäntapaan kannustavat mahdollinen lukion oma ympäristöohjelma tai kestävän kehityksen ohjelma sekä ympäristötietoinen toimintakulttuuri
Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus	
on tietoinen omasta kulttuuri-identiteetistään, tietää mihin kulttuuriseen ryhmään hän tahtoo kuulua ja osaa toimia oman kulttuurinsa tulkkina osaa kommunikoida monipuolisesti myös vierailta kielillä kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa pyrkii toimimaan aktiivisesti keskinäiseen kunnioittamiseen perustuvan monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamiseksi	Toimintakulttuuria kehitettäessä kiinnitetään huomiota lukioon kulttuuriympäristönä ja hyviin tapoihin sekä lukion omiin traditioihin, juhliin ja muihin tapahtumiin. Opiskelijoita kannustetaan monikulttuuriseen vuorovaikutukseen ja kansainväliseen yhteistyöhön.

Teknologia ja yhteiskunta	
<p>ymmärtää ja osaa arvioida ihmisen suhdetta nykYTEknologiaan sekä osaa arvioida teknologian vaikutuksia elämäntapaan, yhteiskuntaan ja luonnonympäristön tilaan</p> <p>osaa arvioida teknologian kehittämistä ohjaavia eettisiä, taloudellisia, hyvinvointi- ja tasa-arvonäkökohtia sekä ottaa perustellen kantaa teknologisiin vaihtoehtoihin</p> <p>ymmärtää teknologian ja talouden vuorovaikutusta sekä osaa arvioida teknologisten vaihtoehtojen vaikutusta työn sisältöön ja työllistymiseen</p>	<p>Opiskelijan tulee oppia tarkastelemaan teknologian arvolähtökohtia ja seurannaisvaikutuksia. Nykyihmisen riippuvuutta teknologiasta tulee tutkia ja pohtia yksilön, työelämän ja vapaa-ajan kysymyksinä. Erityisesti kiinnitetään huomiota ihmisen perustarpeiden näkökulmasta välttämättömään ja ei-välttämättömään teknologiaan.</p> <p>Opiskelijaa kannustetaan ottamaan kantaa teknologian kehittämiseen sekä osallistumaan yksilönä ja kansalaisyhteiskunnan jäsenenä sitä koskevaan päätöksentekoon.</p>
Viestintä- ja mediaosaaminen	
<p>saa riittävät viestien tulkinta- ja vastaanottotaidot: hän oppii mediakriittisyyttä valinnoissa ja mediatekstien tulkinnoissa sekä kuluttajan tarvitsemia yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja</p> <p>osaa käsitellä eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä: hän oppii vastuuta median sisällöntuottamisessa, käytössä ja mediakäyttäytymisessään</p> <p>saa paremmat vuorovaikutus-, viestintä- ja vaikuttamistaidot</p> <p>tuntee median toimintaan vaikuttavia taloudellisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä</p> <p>saa tietoa viestintäalasta, mediatuotannosta ja tekijänoikeuksista.</p>	<p>Mediaosaaminen on lukiossa sekä taitojen että tietojen oppimista. Media on sekä opiskelun kohde että väline.</p> <p>Mediakasvatus on verbaalisten, visuaalisten, auditiivisten, teknisten ja yhteiskunnallisten taitojen sekä opiskelutaitojen kehittämistä. Se edellyttää oppiaineiden välistä yhteistyötä ja yhteistyötä eri viestintävälineiden kanssa sekä oppimista aidoissa toimintaympäristöissä</p>

4. Ympäristövaikuttamisen vaiheita

Ympäristökysymyksiin havahtumisen alkuvaihe, ainakin julkisessa mielessä, ajoittuu 1960-luvulle. Tällöin alettiin puhua luonnonsuojelusta ja nostettiin esiin ympäristömyrkkujen merkitys luonnolle. Syntyi vastakkainasettelu, jossa toisella puolella olivat luonnonsuojelijat, toisella vastustajat ja kriitikot. Samoihin aikoihin ihmisten silmien eteen tuli uutisia, joissa näytettiin köyhyyttä ja nälkäänäkeviä. Uutiskuvien myötä moni havahtui ensimmäistä kertaa maailman ongelmiin oman lähiympäristönsä ulkopuolella. (mm. Konttinen 1999)

1960 - 70-luvuilla ei varsinaisesti puhuttu ympäristöstä tai ympäristönsuojelusta, vaan lähinnä keskityttiin luonnonsuojelujatteluun. Suomessa esillä oli mm. Kojjärjen lintualueen suojelukiista, johon liittyi aktivistien toimintaa ja joka näkyi paljon uutisissa. Varsinaisiin ympäristöongelmiin havahduttiin laajemmin 1970- 80-lukujen taitteessa, kun ilman saastumiseen, vesien saastumiseen ja mm. happosateisiin liittyvät laajempien alueiden ilmiöt herättivät huolta ja keskustelua. (Rikkinen 2004; Wolff 2004; Konttinen 1999) Monissa globaalit ympäristöongelmat herättivät pelkoa ja ahdistusta, mikä nostatti esiin humanistinen ympäristökasvatusajattelun tarpeen. Ympäristökasvattajat painottivat, että lapset ja nuoret tarvitsevat ympäristöuhkakuvien lisäksi positiivista ympäristökasvatusta ja tulevaisuuskasvatusta. Ongelmille pitää etsiä ratkaisukeinoja, eikä pitäytyä ainoastaan ongelmakeskeiseen ympäristöopetukseen. Humanistisen ympäristökasvatuksen edustajat korostivat myös ihmisen henkilökohtaisen luonto- ja ympäristösuhteen merkitystä ympäristöajattelussa. (Nordström 2004).

Ympäristöaktivismi ja ns. suora toiminta saivat julkisuutta 1990-luvulla (Konttinen 1999). Ympäristövaikuttaminen sai sitkeitä leimoja näkyvistä mielenilmauksista, joista sitkeimmin on pysynyt eläinoikeusaktivismiin ja erityisesti tarha- ja tuotantoeläinten oikeuksiin liittynyt toiminta. Käsite

”kettutyttö” on jopa siirtynyt jossain määrin vähätteleväksi tai negatiiviseksi yleisnimitykseksi, jota käytetään ympäristövaikuttajista, alan toimijoista ja ympäristöaktivisteista.

Aivan kuten vaikuttaminen ja kansalaistoiminta yleisemminkin, myös ympäristövaikuttaminen on tullut yhä enemmän ns. tavallisen ihmisen arkitasolle. Tavoitteena on elää ekoarjessa kestävän elämäntavan mukaisesti. Ekoarkeen liittyviä vaikuttamisen tapoja ovat kestävä kulutus, reilu kauppa, kierrätys ja kriittinen suhtautuminen median luomiin tarpeisiin. Kasvatuksessa kestävän elämäntavan omaksumista ja ympäristövaikuttamista pyritään edistämään mm. osallisuushankkeiden myötä, joissa korostetaan moniarvoisuutta, aktiivista kansalaisuutta sekä vastuullisuutta. (Cantell 2004).

Tiivistäen voisi todeta, että nykyistä käsitystä ympäristökansalaisuudesta ja ympäristövaikuttamista leimaa kolme muutosta. Ensinnä ympäristövaikuttaminen on muuttunut luontoon liittyvästä suojelutoiminnasta laajemmaksi yhteiskunnalliseksi toiminnaksi. Ympäristön käsite on laajentunut, eikä vaikuttaminen tapahdu ainoastaan ekologisessa luontoympäristössä, vaan yhtä lailla myös yhteiskunnallisissa ympäristöissä: sosiaalisessa, taloudellisessa ja poliittisessä ympäristössä. Toinen muutos liittyy ympäristövaikuttajiin eli toimijoihin. Ympäristövaikuttaminen on siirtynyt marginaalista valtakulttuuriin, asiaan omistautuneilta aktivisteilta tavallisille ihmisille. Ekoarki on arkipäiväistä toimintaa, jätteiden kierrätystä, ympäristöystävällisten ja reilun kaupan tuotteiden valintaa, kestävästä kuluttamisesta ja arkipäiväisten valintojen tekemistä. Kolmas muutos liittyy kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Nykyisin ympäristökasvatuksessa ja kestävän kasvatuksen kasvatuksessa korostuu ympäristöön liittyvien tietojen ja taitojen rinnalla kokemuksellisuus sekä ennen kaikkea oma osallistuminen ja todellinen toiminnallisuus. Puhutaankin kontekstuaalisesta (käytetään myös nimityksiä

situationaalinen tai sosio-konstruktivistinen oppiminen)
ympäristökasvatuksesta (kuvio 1), jossa keskeisenä tavoitteena on
ympäristövastuullisuus ja osallisuus. Kontekstuaalisen oppimisen
perusajatuksena on, että oppimista on vasta se, kun tieto siirtyy ”pään
sisältä” todellisen elämän arkisiin tilanteisiin ja kun tietoa jaetaan
muillekin ja sitä käytetään soveltaen eri tilanteissa. Sinänsä kyse ei ole
uudesta asiasta, sillä jo vuonna 1977 Unescon määritteli
ympäristökasvatuksen tavoitteiksi ympäristöön liittyvän tietoisuuden,
tiedon, asenteiden, taitojen ja myös osallistuminen lisäämisen. (Cantell &
Koskinen 2004; Cantell 2003).

Humanismi	Kriittinen ajattelu	Konstruktivismi
havainnot ympäristöstä kokemuksellisuus omakohtaiset merkitykset ja tulkinnat positiivinen ajattelu erilaisuuden kunnioittaminen	kyseenalaistaminen yhteisöllisyys ja yhteiskunnallisuus historialliset, sosiaaliset ja poliittiset tulkinnat arvot	aktiivinen tiedon hankinta, käsittely ja käyttö (konstruointi ja prosessointi) ajattelun taitojen kehittyminen



Kontekstuaalinen ympäristökasvatus
opittujen tietoja ja taitojen soveltaminen arkisiin tekoihin ja toimiin opittujen asioiden henkilökohtaiset merkitykset ja tarkoituksenmukaisuus kotien, koulujen, järjestöjen ja elinkeinoelämän yhteistyö ja jaettu asiantuntijuus voimaantuminen aktiivinen kansalaisuus, osallisuus ja vaikuttaminen elinympäristössä, yhteiskunnassa ja maailmassa asenteiden ja arvojen muutos

Kuvio 1.

Kontekstuaalinen ympäristökasvatus Cantellin mukaan (Cantell & Koskinen 2004, 73).

5. Maailmankansalaisen tavoitteet

Buttin (2001, 74) mukaan kansalaisten kasvattamisessa on yhä enenevässä määrin huomioitava arvokasvatus eli tiedolliset ja pedagogiset

näkökulmat eivät yksinään riitä. Oxfamin laatimassa maailmankansalaisen opetussuunnitelmassa (A curriculum for global citizenship 1997) on määritelty tiedollisia, taidollisia sekä arvoihin ja asenteisiin liittyviä kasvatustavoitteita. Maailmankansalaisen tiedollisia tavoitteita ovat ymmärrys sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta, erilaisuudesta, globalisaatiosta ja riippuvuussuhteista, kestävästä kehityksestä sekä rauhasta ja konflikteista. Taidollisia tavoitteita ovat kriittinen ajattelukyky, taito keskustella, kyky arvottaa epäoikeudenmukaisuutta ja epätasa-arvoa, ihmisten ja asioiden kunnioittaminen sekä yhteistyökykyisyys ja ongelmanratkaisutaito. Maailmankansalaisuuteen kuuluvat arvotavoitteet taas liittyvät oman identiteetin ja itsetunnon, empatiakyvyn sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kehittymiseen, erilaisuuden arvottamiseen, ympäristökysymysten ja kestävä elämäntavan huomiointiin sekä uskoon siitä, että yksittäisellä ihmisellä on vaikuttamismahdollisuuksia. Slaterin (1994) mukaan erityisesti maantieteen opetuksessa käsitellään hyvin kattavasti niitä teemoja, joita maailmankansalaisen kasvattamisessa tavoitellaan. Hänen mukaansa näitä ovat mm. ympäristökysymykset ja vastuu ympäristöstä, ihmisoikeudet, oikeudenmukaisuuskysymykset (sosiaaliset/poliittiset/taloudelliset), sosio-kulttuuriset kysymykset, erilaiset kulttuurit, maisemanhoito, kestävä elämäntapa sekä luonnonvarojen käyttö.

Edellytyksenä maailmankansalaisuudelle ja aktiivisen kansalaisuuden kehittymiselle on kuitenkin oppijan oman alueellisen identiteetin kehittyminen. Maantieteen opetuksen keskeisiä tehtäviä onkin pohjustaa nuorten oman alueellisen identiteetin kehittymistä sekä vahvistaa opiskelijoiden oman lähiympäristön ja sen asukkaiden kunnioittamista. Tunne tiettyyn paikkaan ja alueeseen kuulumisesta ja siihen sitoutumisesta synnyttää vastuullisen suhteen muista alueista, ympäristöistä ja niiden ihmisistä.

6. Miten koulu edistää aktiivista kansalaisuutta?

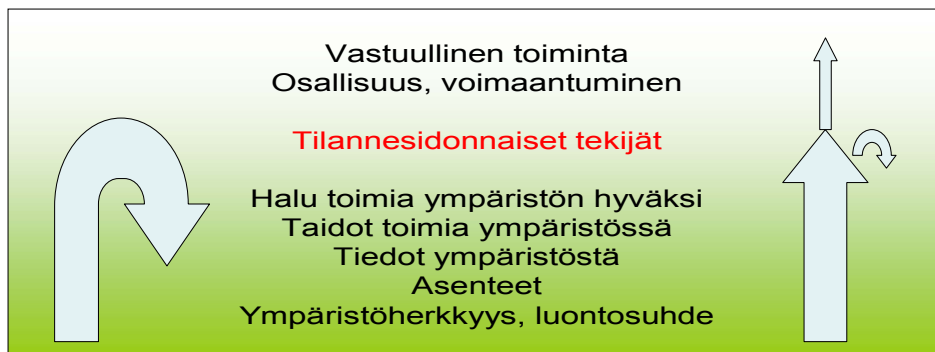
6.1. Kohti kontekstuaalista oppimista

Maantieteen opettajaopiskelijoiden oppimis- ja opettamiskäsityksiä käsittelevässä väitöstutkimuksessa tarkastelin empiristis-behavioristista, humanistis-kokemuksellista, yksilökonstruktivistista ja kontekstuaalista (sosiokonstruktivistista) lähestymistapaa maantieteen oppimisessa ja opettamisessa (Cantell 2001). Parhaiten aktiivisen kansalaisen kasvatuksen tavoitetta tukee kontekstuaalinen oppimis- ja opettamiskäsitys. Kontekstuaalinen opetus on tilannesidonnaista, se huomioi oppimisen erilaiset kontekstit ja soveltaa ja sitoo opiskeltavan aineksen yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja oppilaiden arkeen. Esimerkkinä voisi olla oman asuinalueen suunnittelu ja kehittämistyö nuorten näkökulmasta. Tällöin opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden omat kokemukset elinympäristöstään ja heidän toiveensa ja tunteuksensa. Toisena esimerkkinä voisi olla maapallon globaalien kysymysten käsittely. Kontekstuaalisessa lähestymistavassa huomioidaan oppilaiden aiemmat tiedot ja käsitykset alueista ja etsitään yhtymäkohtia heille tuttuihin alueisiin vertailemalla. Vieraita alueita käsitellään ajankohtaisten teemojen avulla ja esiin nostetaan nuorten elämismaailmaan liittyvät aihepiirit. Humanistinen näkökulma tarjoaa opiskeluun ajatuksen paikkojen, alueiden ja tilojen merkityksistä, jotka kullekin ihmiselle ovat omat ja erityislaatuiset. Kaikkiaan alueiden käsittelyssä punaisena lankana kulkee alueellisten tietojen liittäminen oppilaille läheisiin kysymyksiin. Ajattelun taitojen kehittymisen kannalta tärkeitä menetelmiä ja käsittelytapoja ovat vertailu, kuvittelu ja empaattiset myötäelämisen menetelmät, kuten roolinotto tai väittely sekä mielikuvien esiin nostaminen ja kyseenalaistaminen. Merkityksellistä on erilaisten tiedollisten, taidollisten ja arvosidonnaisten kysymysten kriittinen arviointi ja erilaisten näkökulmien poliittiset, historialliset ja sosiaaliset tulkinnat. (Cantell &

Koskinen 2004).

6.2. Onnistuuko vaikuttaminen?

Kun tavoitteena on edistää vaikuttavaa oppimista ja pyrkiä vahvistamaan oppilaiden vastuullisuutta, osallisuutta ja voimaantumista, ollaan hyvin vaikeiden tavoitteiden edessä. On huomattavasti helpompaa lisätä ihmisten tietoja ja taitoja tai vaikuttaa heidän ympäristösuhteeseensa ja asenteisiinsa, kuin muuttaa jo olemassa olevia toimintamalleja. Monilla on jopa halu toimia ympäristövastuullisesti, mutta silti he eivät syystä tai toisesta toimi halunsa mukaisesti. Ympäristöasioista kiinnostunut henkilö saattaa jättää toimimatta kiireen, laiskuuden, rahan puutteen tai jonkin muun tilannesidonnaisen tekijän takia. Olisikin tärkeää kartoittaa, mitä nämä tilannesidonnaiset tekijät ovat eri henkilöillä ja eri yhteyksissä. Mitkä ovat ne tekijät, jotka estävät nuorten ympäristövastuullisen toiminnan? Entä ovatko samat tekijät esteenä kouluuyhteisön ympäristövastuullisessa toiminnassa? On tärkeää, että vaikeuksista huolimatta yrityksistä ei luovuta. Kuviossa 2 vasemmanpuoleinen nuoli kuvaa ympäristökasvatustilannetta, jossa toiminta lopetetaan kokonaan jonkin tilannesidonnaisen tekijän johdosta. Kun ympäristökasvatus ei kokonaisuudessaan synnytä ympäristövastuullisia ihmisiä, se lopetetaan kokonaan. Oikeanpuoleinen nuoli taas kuvaa tilannetta, jossa ympäristökasvatustyötä jatketaan tilannesidonnaisista tekijöistä huolimatta. Vaikka esimerkiksi kasvatustyössä on kohdattu epäonnistumisia ja osa toiminnasta on tuloksetonta, osa synnyttää ympäristövastuullisuutta ja osallisuutta. Oikeanpuoleisen nuolen tilanne on siis varsin realistinen: ei pyritäkään siihen, että kaikki toiminta onnistuisi ja synnyttäisi täydellistä ympäristövastuullisuutta ja oppilaiden osallisuuden kasvua, vaan hyväksytään se, että tämä onnistuu askel askeleelta.



Kuvio 2. Ympäristövastuullisuuden, osallisuuden ja voimaantumisen tavoite: kaksi mahdollisuutta.

6.3. Koulun toimintakulttuuri avoimeksi

Kansainvälisen Civics-tutkimuksen (IEA-Civics 2001) mukaan 14-vuotiaat uskovat, että oppilaiden toimiessa ryhmissä koulun toimintaan voi vaikuttaa tehokkaasti. Runsas 80 % oppilaista uskoo toiminnalla virallisissa tai epävirallisissa ryhmissä voitavan kehittää koulua. Tällä ajatuksella tehokkaalla toiminnalla koulun puitteissa voi olla laajempaa merkitystä siinä, millaisena nuoret näkevät tehokkaan ja tuloksellisen toiminnan yhteiskunnassa yleensä. Havainnolla on yhtymäkohta Civics-tutkimuksen tuloksiin, joissa nuoret näyttävät suosivan toimintaa vähemmän hierarkkisissa ja epämuodollisissa sosiaalista vastuuta korostavissa yhteiskunnallisissa liikkeissä.

Yhteiskunnassa, erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä, työpaikoilla ja kouluissa tarvitaan asioiden avointa hoitamista. Läpinäkyvyys ja avoin keskustelukulttuuri lisäävät yhteisön luottamusta toisiinsa ja vähentää ääri-ilmaisujen tarvetta. Miksi mielipiteitä ei kuitenkaan usein esitetä avoimesti? Syitä ovat varmaankin mm. pelko omasta asemasta tai pelko leimautua häiriköksi tai toisaalta liian innokkaaksi oppilaaksi. Osa saattaa

jättää mielipiteensä sanomatta myös sen takia, että aktiivinen keskusteleminen ja osanotto saattaa johtaa vastuuseen: jos ilmaisee mielipiteensä, saattaa helposti joutua työryhmiin ja vastuutehtäviin. Samantyyppiset mekanismit toimivat sekä nuorten parissa koulussa, kuin myös aikuisilla työyhteisöissä. Koulussa aktiivisen kansalaisuuden elinehto on se, että toimintakulttuurissa huomioidaan avoimuus ja tasavertainen mahdollisuus osallistua ja saada äänensä kuuluviin. Opettajat viestivät omalla toimintakulttuurillaan oppilaille siitä, miten yhteiskunnassa toimitaan. Vanha lausahdus: elä, niin kuin opetat!, pitää tässäkin paikkansa. On tärkeää, että opettajien välinen vastuunjako, toisen työn arvostus ja valta ilmenevät koulukulttuurissa läpinäkyvästi ja toinen toistaan kunnioittavalla tavalla. Rehtorin, opettajan, puheenjohtajan, päättäjän ja opettajan työt ovat vastuullisia tehtäviä, sillä ne kaikki välittävät kanssaihmisille viestiä siitä, miten yhteisiä asioida hoidetaan, miten tasa-arvoisuus toteutuu ja miten toisia ihmisiä arvostetaan

Active citizenship – perspectives to private and public, local and global environments

PhD., MA Hannele Cantell, University Lecturer in Geography and Biology Education, University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education

Abstract: In this article I focus on active citizenship and start first from the terms activism and active citizenship and try to define their personal meanings. Secondly, I concentrate on environmental citizenship. I want to emphasise that environment and environmental education are understood in wide sense: not only including ecological environment but also social, economical, cultural, esthetical and ethical environment. Environment can be private or public, personal and shared, and it is also widening from local to global scale. At the end of the article I analyse the meaning of the

contextual learning which promotes the ideas on participatory applicable actions in formal and non-formal learning inside and outside the schools.

Activism and active citizenship

Activism as a word has worse reputation than term active citizenship. Activism is often connected with illegal actions against society. Both activism and even active citizenship are often seen only as resistance, as being in opposition. To react quickly is important and sometimes it is needed to fight at the barricades. But when analysing active citizenship it is also important to keep a positive, continuous ongoing perspective. Activism is understood in this article both acting for something and against something.

It is interesting to think which are the factors that lie behind actions in society: rules, laws, norms, ethics, morale or the support from peoples' own social peer groups. It is also interesting to think why people do not take action or show their opinions - because of shyness, fear, carelessness or something else? There are mechanisms for not demonstrating one's own opinions in schools, work places and families.

In my opinion the main idea in active citizenship is to develop thinking skills and peoples' ability to present their own opinions. It is also one of the schools' primary goals to promote "everything matters and everybody can make difference"- attitude. Active citizenship does not need great measurable actions but it happens also in very private and common situations in ones' own local environment. To be able to act and express opinions it is important to create an open atmosphere and co-operation between people. Everybody should have equal rights to her opinion. The school students should learn constructive exercise of power and the rules of using power in the way school works. Especially the leaders, and in

school context chairs and teachers, have a responsible role when sharing power and respecting everybody.

Environmental citizenship

Unesco has presented five goals for environmental education (Unesco 1977). These are concern, knowledge and attitudes about environment, skills to act in environment and participation within environment. These goals are, according to my opinion, still relevant targets for active citizenship today. Many researches have proved that the most difficult target is the participation. It is much easier to become concerned about environment, gain knowledge about it or skills to work with it. But there is a lot of work to do for schools' value education and especially for participatory education.

Environmental citizenship has previously meant chiefly conservation of the nature and environment and discussions about environmental problems. Today environmental citizenship has strengthened the private and everyday form of acting. In environmental education, or the education for sustainable development, we concentrate on families' ecological every-day-life, sustainable consuming, fair trade and ordinary peoples' possibilities to choose sustainable life-style. The main goal is to strengthen responsibility and participation. The term environment has gained more and more social connotations. At the same time it is necessary to understand both local and global effects on environment. Through globalisation everybody is more and more responsible about one's own local acts which have effects on global environment.

Contextual learning

What is schools' role in active citizenship? First, the working culture should respect all individuals and the whole society. The school should be a place where to act and participate. This should not be possible only inside the school but naturally it should be able to expand from the school to the wider society. Secondly, the concept of learning has remarkable effects on participation culture. Contextual learning (called also socio-constructivist or situational learning) emphasizes the contexts and situations of learning. The subjects, knowledge and skills thought at school should be applicable into various situations inside and outside school lessons. Contextual learning is social, and learning has only taken place when the knowledge moves from ones' head into real actions. But there are no tricks or easy answers for creating and increasing participation and active citizenship. However, much can be done if the school teaching is more and more connected into students' every-day-life and if the students' own meanings and experiences are taken into account. It is also important that the learning deals with current questions from global, local and young peoples' own perspectives.

As a conclusion I state that the idea of responsibility is the main question within active citizenship. It is every school subjects', every teachers' and every students' responsibility and matter.

Lähteet:

A curriculum for global citizenship. 1997. London:Oxfam.

Butt, G. 2001. Finding its place: contextualising citizenship within the geography curriculum. Teoksessa D. Lambert & P. Machon (toim.)

Citizenship through secondary geography. London: RoutledgeFalmer, 68–84.

Cantell, H. (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-

Kustannus.

Cantell, H. 2003. Maailma paranee vain vaikuttamalla: aktiivinen kansalaisuus uusien opetussuunnitelmien aihekokonaisuudeksi. Teoksessa Meisalo, V. (toim.)

Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 241, 165-174.

Cantell, H. 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 228.

Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, H.(toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- Kustannus, 60-79.

IEA-Civics- Nuori kansalainen: Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus. 2001. Verkkodokumentti osoitteessa: www.jyu.fi/ktl/civics.htm (3.12.2004)

Konttinen, E. 1999. Ympäristökansalaisuuden kyläsepät. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LOPS Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.

Marsden, B. 2001. Citizenship education: permeation or pervasion? Some historical pointers. Teoksessa D. Lambert & P. Machon (toim.) Citizenship through secondary geography. London: RoutledgeFalmer, 11-30.

Nordström, H. 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa Cantell, H.(toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 116-143.

POPS Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Rikkinen, H. 2004. Esipuhe. Teoksessa Cantell, H.(toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 7-9.

Slater, F. 1994. Education through geography: knowledge, understanding, values, culture. *Geography*, 79 (2), 147-63.

Vilka, L. 1999. Mustavihreä filosofia -Uutta yhteiskuntaa etsimässä. Tampere: Elämänsuojelija-lehti, Tulevaisuuskirjat.

Wolff, L-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H.(toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- Kustannus, 18-29.

Minkälaisia kansalaisia tarvitaan vuonna 2015?

Eeva Luhtakallio, VTM, tutkija, Helsingin yliopiston sosiologian laitos

Visioidaanpa vähän: vuonna 2015 EU on demokratiavajeen vaivaama, säädösten tasolla tiivis liittovaltio, talouden globalisaatio on nykyisestä edennyt ja syventynyt ja merkittävä osa suomalaisten elämään vaikuttavista päätöksistä tehdään jossain muualla kuin kansallisissa edustuksellisen demokratian elimissä. Liittovaltion päätöksentekuelinten lisäksi – ja nykyisenlaisen kehityksen jatkuessa niitä paljon painavampina – ylikansalliset ja kansainväliset instituutiot kuten Maailman Kauppajärjestö, Kansainvälinen Valuuttarahasto ja Maailmanpankki sekä yksittäiset suuryritykset ja niiden yhteenliittymät ovat ylivoimaisia vallan keskuksia. Mitkä ovat silloin kansalaisen vaikutusmahdollisuudet, -kanavat ja -keinot? Millaisia kansalaistaitoja tarvitaan tulevaisuuden yhteiskunnassa? Tarvitaanko kansalaisia enää lainkaan – markkinoillehan riittävät kyllä kuuliaisat kuluttajat? Vai tarvitaanko kansalaisia yhä enemmän, aidosti toteuttamaan ja uudistamaan demokratiaa?

Kansalaisuuden idea on aina monin tavoin sosiaalisiin, poliittisiin ja historiallisiin konteksteihinsa sidottua. Se muuttuu yhteiskunnan mukana ja nousee erityisen keskeiseksi poliittisessa keskustelussa aina poliittisen yhteisön ollessa muutospaineen alaisena. Kansalaisuus on dynaaminen käsite, jonka ymmärtämisessä keskeistä on kysyä minkälaisessa valtapoliittisessa ja hallinnollisessa kontekstissa se milloinkin ilmenee. Yllä kuvattujen muutostendenssien vaikutukset voidaan kiinnittää yhtäältä kapeasti määriteltyyn äänestäjäkansalaiseen, jonka asema muuttuu poliittisen järjestelmän muutosten myötä sekä EU:n liittovaltiokehityksen edetessä että päätöksentekovallan siirtyessä kasvavasti globaaleille (talous)poliittisille areenoille. Toisaalta maailmanlaajuiset prosessit koskettavat sitä aktiivikansalaista, joka määrittyy nimenomaan kansalaistoiminnassa: sosiaalisen liikehdinnän saadessa yhä enemmän

globaaleja muotoja ja muodostaessa paikallistasolta globaalitasolle ja toisin päin levittäytyviä verkostoja tämänkin kansalaisuuden määrittelyehdot muuttuvat. Kolmantena kansalaisuuden ulottuvuutena voidaan nähdä paikallisiin tai temaattisiin viiteryhmiin (kaupunkilaisuus, kyläyhdistys, ikäryhmät, harrastusryhmät jne.) kiinnittyneet identiteetit. Ne nousevat yhä keskeisemmiksi perinteisten identiteettimääreiden (kansallisuus, uskonto, perhe) murtuessa tai muuttuessa voimakkaasti ja niihin voidaan nähdä liittyvän elämäntapakansalaisuus, joka on vahvasti sidoksissa yksilöllisyyteen ja minäkuvaan.

Miten sitten hahmottaa näitä ”kolmea kansalaisuutta” kansalaiskasvatuksen tarpeen näkökulmasta? Äänestäjäkansalaisuuden näkökulmasta kansalaiskasvatuksen haasteena on innostaa tulevat kansalaiset muuttamaan poliittista järjestelmää sisältä päin, ei vain äänestämällä, vaan myös osallistumalla poliittiseen toimintaan. Nykypuolueiden kalvakat aktivoitumis- ja aktivoimisyrietykset eivät varmasti vakuuta uusia sukupolvia uurnille eikä tämä ole sinänsä kansalaiskasvatuksen ongelma, vaan poliitikkojen. Mutta puoluepolitiikan näyttäytyminen staattisena ja muuttumattomana, vallan ikuisen harmaana betoniporsaana, voidaan kääntää myös toisenlaiseksi kuvaksi. Jospa puoluepolitiikkaa käsiteltäisiin retoriikkana, valtataisteluna ja dramaattisena pelinä, jospa lähtökohtana olisi kriittisyys, jospa puoluejärjestelmää tarkasteltaisiin koneistona sätkynukkeineen, takakentän pelureineen ja työmyyrineen. Kasvatettaisiinko tällöin kansalaisia, jotka loisivat uutta edustuksellista poliittista kulttuuria, perustaisivat uusia puolueita, remontoisivat vanhoja... tai jotka ainakin tietäisivät mitä tekevät äänestäessään tai jättäessään äänestämättä?

Politiikan professionalistuksessa ja apolitisoituessa – tai virkamiehistyessä, kuten myös on väitetty tapahtuvan – politiikka on entistä selkeämmin nähtävä edustuksellisia elimiä laajemmalle levittäytyvänä

toimintakenttänä. Poliitiikan nykyisissä ja tulevissa asiakokonaisuuksissa monimutkaisten WTO-sopimusten vaikutuksista suomalaisiin peruspalveluihin aina EU:n maatalouspolitiikan seurauksiin kehitysmaissa tarvitaan valveutuneita ja perehtyneitä kansalaisia. 2000-luvun aktiivikansalaisten tulee kasvaa mobilisoimaan kanssakansalaisiaan ja olemaan valmis pistämään itsensä likoon vakuuttaakseen.

Identiteettejä ei tarvitse opettaa. Yksi skeittaa, toinen larppaa, kolmas juo siideriä. Mutta viiteryhmiin sisältyvä poliittinen potentiaali voi olla kansalaiskasvatuksen keskeisiä kysymyksiä tulevaisuudessa. Viimeaikaiset tutkimukset kertovat, että suomalaisten yhdistysaktiivisuus on painottumassa vahvasti harrastejärjestöihin poliittisten ja aatteellisten yhdistysten sijaan. Elämäntapakansalaisuuden ilmentymien yleistymistä voidaan ounastella lähivuosina eläkkeelle jäävien suurten ikäluokkien keskuudessa. Ja kun kerran golfkerhossa on mobilisaatiopotentiaali – se on valmis verkosto, joka voi aktivoitua sopivan hetken, huolenaiheen tai epäkohdan ilmaantuessa – miksei sitten roolipeliryhmässä?

Edustuksellisuus ei ole ainoa mahdollinen eikä ainoa tarpeellinen demokratian muoto ja osallistumiskanava. Globalisaation edetessä tarvitaan yhä itsenäisempiä aktiivisia osallistujia: osallistujia, jotka tietävät miten tuoda asioita esille, miten rakentaa kampanjoita, miten saada äänensä kuuluville. Kouluissa tulisi tarjota monipuolista tietoa mahdollisuuksista vaikuttaa: tulevaisuuden kansalaisia pitäisi rohkaista osallistumaan kansalaisjärjestöjen toimintaan, mutta myös vaikuttamaan heitä kiinnostaviin kysymyksiin vähemmän järjestäytyneesti, avaamaan uusia väyliä oman äänen kuuluviin saamiseksi.

Kaikki eivät halua osallistua. Niiden, jotka potentiaalisesti haluavat, on tiedettävä miten se tehdään. Tähän tarvitaan rohkeita, ennakkoluulottomia kansalaisia, joilla on kova kompetenssi tiedon

hankkimisessa, suodattamisessa ja olennaisen edelleen välittämisessä.

Perusasioita siis: on osattava lukea hyvin, ymmärtäen ja kriittisesti sekä muodostaa mielipiteitä ja kirjoittaa lukemastaan. Lisäksi on yhä keskeisemmin osattava katsoa kuvia, hahmottaa mediatodellisuutta ja ymmärtää tiedonvälityksen valtarakenteita. Osatakseen suunnistaa ja toimia kansalaisena maailmassa, jossa vallankäyttö on usein piilossa, tai kokonaan jossain toisaalla, maantieteellisesti kaukana, kansalaiselta vaaditaan paljon enemmän kuin oman maan ministeriöjaon ymmärtämistä. Yhteiskuntaopin opetuksen painopisteen tulisikin siirtyä monitasoiseen kysymykseen vallasta: tuottavasta, sukupuolittuneesta, taloudellisesta, verkostomaisesta, hiljaisesta, peitetystä vallasta. Myös erilaisiin suoran kansalaistoiminnan repertuaareihin mielenosoituksen organisoinnista lobbaukseen ja antimainoskampanjan suunnitteluun tulisi voida tutustua ennakkoluulottomasti – nehan ovat kansalaisoikeuksia, joista koululaitoksen tulisi yleisellä välittää tietoa.

Suhtautuminen kansalaisaktivismiin on Suomessa usein penseää. Vaikka kansalaisten aktivointiin liittyvät huolet ovatkin ministeriöitä myöden päivän muotiaihe, ei valmiutta kansalaisten aktiivisuuden todelliseen huomioon ottamiseen juuri ole sen enempää valtion- kuin paikallishallinnossakaan. Valtamedia tapaa leimata aktivistit epäuskottaviksi risuparroiksi ja rastapäiksi. Kuitenkin juuri näitä aktiivisia, valppaita kansalaisia suomalainen demokratia tulee tarvitsemaan kipeästi. Koulu voi edesauttaa asenneilmaston muutosta tuomalla opetuksessa aktiivisesti esiin yhteiskunnallisten kiistojen monitahoisuutta. Sitä, että päätökset ovat politiikkaa, eivät vääjäämättömyyksiä. Sitä, ettei korkeintaan auktoriteetti ole aukoton. Sitä, ettei auktoriteetiksi naamioitunutta epäoikeudenmukaisuutta tarvitse kunnioittaa. Sitä, ettei kaikki ole sitä miltä näyttää: rastapäisellä nuorella naisella voivat faktat olla paremmin hallussa kuin pukuun sonnustautuneella keski-ikäisellä

miehellä. Koulujen kansalaiskasvatuksen vähimmäishaasteena tulisi olla sen opettaminen, että yhteiskunnallisiin kysymyksiin voi ja pitää vaikuttaa ihan itse ja että ihmiset, jotka näin tekevät, eivät ole hulluja eivätkä terroristeja.

Kansalaisuuden puolustaminen ja vahvistaminen eivät aina tunnu kovin helpoilta tai hedelmällisiltäkään tehtäviltä nyky-yhteiskunnassa.

Ensinnäkin kansalaisuudesta näyttää olevan tulossa omia etuja ajavaa "oikeuskuluttajakansalaisuutta" yhteisvastuullisuuden poliittisen osallistumisen sijaan. Toiseksi poliittisen kyynisyyden tai suorastaan uskonpuutteen lisääntyessä esiin saattavat nousta kansalaistoiminnan nurjat kasvot: epädemokraattisia päämääriä ja suvaitsemattomuutta edistäviä ryhmiä. Kolmanneksi suuri passivoituva massa kapuaa kulutuksen syliin saamaan lohtua ja kokemaan omavaltaisuutta. Se ei ehkä ole huonoa elämää, mutta ihmisarvon, yhteiskunnan ja demokratian kannalta se on tappio. Yhteiskunnan eriarvoistuessa yhteiskunnallisen solidaarisuuden edistäminen on koulujenkin haaste:

kansalaisuuskasvatuksessa on kysymys myös siitä, miten luoda tulevaisuudessa vastapainoa läpimarkkinaistuvalla maailmalle. Visio voi olla myös aivan toinen: tukemalla aktiivista kansalaisuutta, huolehtimalla yhteiskuntien avoimuudesta ja kasvattamalla kriittisiä, ehkä hankalasti hallittavia, kyseenalaistavia ja itseensä uskovia kansalaisia voidaan vaikuttaa siihen, että vastavoimia kaiken rahassa, tehossa ja tuloksissa mittaavalle vallalle löytyy myös tulevaisuudessa.

Aktiivinen kansalainen – millaista kansalaiskasvatusta Suomessa tarvitaan vuonna 2015?

Olli Rehn VTT, Pääministerin talouspoliittinen neuvonantaja, Valtioneuvosto.

Tilaisuuden aihe on tärkeä sekä Suomen tulevaisuuden että vähän ahtaammin minunkin kohdaltani. Tyttäreni on toivottavasti lukiossa vuonna 2015, joten aihe koskettaa läheisesti. Tästäkin isän lukiotoiveesta tai työoletuksesta voitte hyvin päätellä, että uskon yleissivistävään koulutukseen ja kansalaiskasvatukseen merkitykseen.

Minkälaista kansalaiskasvatusta Suomessa voidaan ajatella tarvittavan vuonna 2015? Kasvatuksessa on sekä ikuisia että muuttuvia tekijöitä. Keskityn enemmän "ikuisiin", pysyviin tekijöihin. Uskon sivistyksen ja valistuksen ihanteisiin. Pidän niitä ajattomina huolimatta postmodernin pirstaleisen maailmankuvan esiinmarssista – tai oikeastaan juuri sen takia, vastavoimaksi postmodernille maailmankuvan pirstaloitumiselle, "median ajalle". Sanon silti muutaman sanan muuttuvistakin tekijöistä. Viestini voin kiteyttää kolmeen sanaan: sivistys, totuus, vakaumus.

1. Sivistys

Aloitan siitä, mihin en ainakaan toivo meidän päätyvän. Ilkka Remes esittää novellissaan Pimeän uhrit (2000) vision Helsingistä v. 2030:

Itäväylälle näkyvien talojen parvekkeet olivat täynnä tavaraa: muovilaatikoita, pyykkiä, polkupyöriä, pieniä lautasantenneja. Alueella asuvat suomalaiset kuuluivat alimpiin eli tiedon ulottumattomissa oleviin sosiaaliluokkiin, joille riitti satojen digikanavien suoltama viihde.

Ronin katse hakeutui kirjahyllyyn. Hän ei ollut koskaan nähnyt noin paljon

oikeita kirjoja, paitsi ehkä joskus lapsena tädin luona. Televisiota ei näkynyt missään. Kummallinen talo. Kömpelöt, henkevän näköiset aidot kirjat saivat Ronin tuntemaan omistajaa kohtaan alemmuudentuntoa. Aikoinaan koulussa Roni oli lukenut muutamia kirjoja paperilta, mutta kuvattomiin, ei-interaktiivisiin tarinoiden oli ollut vaikea keskittyä.

Mikä tälle synkähkölle, vulgaarillekin "digivisiolle" vaihtoehdoksi? Varsinkin viestintätekniiikan murroksen myötä on alkanut esiintyä ennustajaeukkoja, jotka väittävät lukemisen ja kirjan merkityksen kutistuvan internetin, videoiden ja multimedian maailmassa. En usko siihen. Ihmisillä on parantumaton taipumus kertoa ja lukea tarinoita.

Eräs kirjailija on osuvasti sanonut: "To be a person is to have a story to tell." – vapaasti käännettynä "Jokainen ihminen on laulun arvoinen" tai "Me oomme sankareita kaikki, ihan jokainen, oman elämän". Väitän, että kirja on yhä paras väline – tai "päätelaitte" – kertoa tarina.

Miksi tarina on niin tärkeä? Eiköhän se liity siihen ominaisuuteen, josta sielutieteen tutkijat ja management-konsultit puhuvat tunneälynä. Vaikka totuus ei pala tulelessakaan, yksin faktat eivät sytytä meitä eivätkä saa sielua mukaan – eivätkä siten saa yksinään meitä ajattelemaan tai toimimaan. Siksi hyvän tarinan kertova kirja on paitsi mielihyvän myös sivistyksen väline. Kyse on ehkä sellaisesta sydämen sivistyksestä, jota Ismo Alanko kuvaa laulussaan Pelko: "Kun aivosi pysähtyy, niin jäät yksin sydämesi kanssa... ja mielesi täyttää pelko".

2. Totuus

Tarina ei kuitenkaan saa ohittaa pyrkimystä totuuteen tieteessä ja yleensä yhteiskunnassa. On sanottu, että olemme siirtyneet tieteen ajasta median aikaan. Tieteen aikaa ilmentää usko valistukseen, järkeen edistykseen. Median aikaa ilmentää maailmankuvan pirstaloituminen ja merkitysten korostuminen tiedon tai tietoon pyrkimisen sijasta. Karkeasti ottaen kyse on samasta siirtymästä, jota kuvataan modernin ajan vaihtumiseksi postmoderniin aikaan.

Luin äskettäin Janne Kivivuoren kirjan Paha tieto – tieteen vastainen ajattelu antiikista uusimpiin klassikoihin (Nemo 2003). Siinä hän kuvaa miten kansaa on haluttu suojella tiedon ja tieteen vaikutuksilta antiikin ajoista nykypäivään asti. Järjestystä on pidetty yllä sekä salaamalla tietoa että tukemalla hyödyllisiksi katsottuja illuusioita. Omana aikanamme totalitaariset liikkeet ovat hyödyntäneet myyttejä, vaikka onhan niiden avulla edistetty toki myös terveyttä, rauhaa, tasa-arvoa ja muita hyviä asioita.

Kivivuori kuvaa miten viime vuosina luonnontieteellinen ihmistutkimus ja evoluutioteoria ovat herättäneet moralisoivaa kritiikkiä. On myös väitetty, että tiede kieltää persoonan ja jopa että television luontodokumentit uhkaavat hyvinvointivaltiota.

Kansalaiskasvatus voi perustua mielestäni terveessä yhteiskunnassa vain tietoon, tieteeseen ja totuuteen. Sen vuoksi on tärkeä kamppailla tällaista Kivivuoren kuvaamaa tieteen vastaista ajattelua vastaan. Kyse on myös avoimen yhteiskunnan perusteiden puolustamisesta historiallista determinismistä ja eräänlaisesta myyttiuskoa vastaan.

3. Vakaumus

Kansalaiskasvatuksen tehtävänä on myös luoda edellytyksiä sille, että ihmiset muodostavat vahvan arvopohjan ja ehkä niinkin vanhanaikaiselta kuulostavan asian kuin vakaumuksen. Se ei saa tarkoittaa fundamentalismia, mikä olisikin ristiriidassa sivistys- ja totuuspyrkimysten kanssa, mutta – niin toivon – kylläkin valmiutta kamppailla arvokkaaksi kokemiensa asioiden puolesta.

Otan esimerkiksi Tshekin entisen presidentin Vaclav Havelin, joka oli virassaan 14 vuotta. Hän oli alun perin kirjailija, jonka tie "tasavallan järkyttäjistä" tasavallan presidentiksi ei ollut suoraviivainen. Havel tuomittiin neljäksi vuodeksi kuritushuoneeseen lokakuussa 1979. Tuomio luettiin "tasavallan järkyttämisestä"! Todellinen syy oli se, että Havel oli perustanut Helsinki-ryhmän, joka pyrki valvomaan Etykin ihmisoikeusmääräysten toteutumista. Ryhmä tunnettiin nimellä Peruskirja-77, joka nojasi tiukasti Tshekkoslovakian perustuslakiin ja vuonna 1975 Helsingissä allekirjoitettuun Etykin päätösasiakirjaan. Sosialistisessa Tshekkoslovakiassa ei valtiojohto sietänyt toisinajattelua – puhumattakaan siitä, että se olisi sietänyt mahdollisten ihmisoikeusloukkausten kriittistä ja avointa arviointia. Havel joutui istumaan koko tuomion. Vankilassa hän ei saanut kirjoittaa eikä lukea. Mutta ajattelun kieltämiseen sosialistinen poliisivaltiokaan ei kyennyt. Havelista tuli on 1990-luvun ja 2000-luvun alun Euroopan arvostetuin valtiojohtaja. Hän on pannut itsensä likoon puolustaakseen ihmisoikeuksia ja demokratiaa. Vaikka Tshekin tasavalta ei ole aivan vielä EU:ssa, eri puolilla maailmaa nimenomaan Havel tunnustetaan eurooppalaisten arvojen puolustajana. Sama koskee Viron ex-presidentti Lennart Meriä. Hyviä esimerkkejä.

4. Elinikäinen oppiminen ja uudistumisvalmius

Kasvatuksen on tietenkin pysyttävä yhteiskunnan muutostahdissa ja pyrittävä myös ennakoimaan sitä niin, että se tarjoaa valmiuksia elää, työskennellä, tehdä valintoja ja muutenkin pärjätä tulevaisuuden yhteiskunnassa.

Sekä yksilöillä että yhteisöillä on välillä taipumus käpertyä sisäänpäin ja jäädä vanhojen ajatusten vangiksi. On selvää, että yhteiskunnan muutos ja kansainvälistyminen, eurooppalaistuminenkin edellyttävät meiltä uusia valmiuksia äsken kuvaamani "ikuisten" valmiuksien lisäksi. Se edellyttää kaikilla aloilla kykyä nähdä erilaisia tulevaisuuden skenaarioita, arvioida niitä analyttisesti ja tieteellisen tiedon pohjalta.

Yksilön kohdalla tämä tarkoittaa elinikäisen oppimisen ajattelun vankistamista. Yhteisön tasolla tämä tarkoittaa uudistusvalmiutta ja kykyä tunnistaa ja tunnustaa tulevaisuuden haasteet.

Suomen kohdalla se merkitsee muun muassa valmiuksien vahvistamista siinä, että suomalainen työ ja tuotanto, sivistyksen pärjäävät siinä globalisaation uudessa vaiheessa, joka on tällä hetkellä ja jatkossakin käynnissä. Emme saa käpertyä sisäänpäin vaan rohkeasti etsiä ratkaisuja näihin haasteisiin.

Suomi menestyy kansainvälisessä vertailussa yleensä hyvin silloin, kun mitataan osaamis- ja tietotalouden menestystä. Sen sijaan yhteiskunnallisessa muutosvalmiudessa ja uudistumiskyvyssä olemme korkeintaan eurooppalaista keskitasoa.

Maamme ydinongelma voidaankin kiteyttää seuraavasti: Suomi on vahva osaamis- ja tietotalous, joka kuitenkin kärsii yrittäjyysvajeesta ja korkeasta työttömyydestä. Näin ollen esimerkiksi valtioneuvoston kanslian

selvityksessä Suomi maailmantaloudessa, arvioimme miten voimme vahvistaa suomalaista osaamista turvaamalla koulutukseen ja teknologiarahoitukseen riittävät resurssit ja käyttämällä ne entistä paremmin. Tämä koskee myös peruskoulua ja koko koulujärjestelmää.

Samalla on parannettava yrittämisen edellytyksiä, sillä vuonna 2015 meillä pitää olla käynnissä yrittämisen buumi, jos mielimme selviytyä niistä rasitteista, mitä hyvinvointivaltion ylläpitäminen edellyttää. Yksi toive kansalaiskasvatukselle vuosina 2004-2015 onkin yrittäjyyskasvatuksen vahvistaminen. Toivon, että suomalaiset kasvattajat ja koulutus päättäjät ottaisivat vakavasti sen hallituksen yrittäjyysohjelmassakin esitetyn linjauksen, että yrittäjyyskasvatuksen pitäisi olla osa opetusohjelmaa peruskoulusta yliopistoon – tietenkin sellaisilla tavalla, että se osuu luontevasti kuhunkin ikäkauteen.

Elinikäinen oppiminen on löytänyt tiensä EU:n koulutuspolitiikkaan. Vuonna 2001 hyväksytty julistus nosti persoonallisuuden toteuttamisen, "personal fulfillment", ja sosiaalisen eheyden, "social inclusion" EU:n tavoitteiksi. EU:n koulutuslinjaus ilmaisee kauniisti sen tavoitteen, jonka kyllä sataprosenttisesti jaan. Siinä todetaan, että "our common aim is a Europe where everybody can develop their potential to the fullest, feel that they contribute and they belong" – eli Eurooppa, jossa jokainen eurooppalainen voi toteuttaa omaa ihmisyyden kehitystarvettaan täysimittaisesti, kokea että he antavat panoksensa yhteisölle ja kokevat kuuluvansa tähän yhteisöön aktiivisena kansalaisena. Aika pitkälle voi sanoa, että nämä ovat suorastaan snellmanilaisen sivistysaatteen läpitunkemia tavoitteita.

Lopetan siihen mistä aloitin: Kansalaiskasvatuksen päämääränä on ihminen, joka tavoittelee totuutta, puolustaa vakaumustaan, pyrkii sydämen sivistykseen ja uskoo elinikäiseen oppimiseen.

Unelma ehkä, mutta ilman unelmiahan maailma ei mene eteenpäin.

Active citizenship – civic education in Finland in 2015?

What kind of civic education will we need in 2015, asks Olli Rehn in his speech. His message can be summarised into three words: civilisation, truth and conviction – as a response to fragmented post-modern idea of the world.

1) civilisation: Rehn does not believe that reading books would be less important in the world of internet, videos and multimedia. A good story is a source of pleasure and civilisation. This is part of our emotional intelligence.

2) truth: We should always strive for truth in science and in society. Civic education has to be based on facts, science and truth. We need to defend the basis of an open society against historical determinism and myths.

3) conviction: Part of the work of civic education is to enable people to build their own value base and conviction.

The constantly changing society and world require new skills and capabilities. On the individual level this means lifelong learning. On the level of society this means readiness to perform reforms and identify future challenges. Lifelong learning has become a part of the European Union's education policy.

AKTIIVINEN KANSALAINEN JA YLIOPISTO

Eettinen johtajuus – johtajuuden eettisyys: haasteita myös yliopistoissa?

Pertti Ahonen, julkishallinnon, erit. julkisen finanss hallinnon professori, VTT, KTM, Tampereen yliopisto

1. Eettisyys yliopistoissa: sanktioitu normisto vai ajastamme kertova semiotiikka?

1.1 Tämän tarkastelun perusteet ja perustelut

Eettisyys korostuu maamme julkissektorilla vuonna 2005 enemmän kuin vuosikymmen tai pari sitten. Angloamerikkalaisen New Public Managementin, 'NPM:n' eli uuden julkisjohtamisen kansainvälinen aalto hyökyi maahamme 1980-luvun lopulta alkaen (hyvällä kriittisellä otteella NPM:ia analysoi Pollitt, esim. 2003). Viitisen vuotta myöhemmin seurasivat syvät menonleikkaukset. Suoranaisesta eettisyyden aallosta on havaintoja paitsi kotimaastamme, myös muualta Euroopasta ja Yhdysvalloista (Valtioneuvoston... 2001, U.S. OGE 2002, EGPA 2003, World Bank 2003). Julkissektorin lisäksi eettisyys on ajankohtaista myös yleisessä johtajuustutkimuksessa ja johtamisalan kehittämisessä (Ahonen 2003a, Järvinen 2000/1998, Valtioneuvoston... 2001). Olisivatko eettinen johtajuus ja johtajuuden eettisyys haasteita myös suomalaisyliopistoissa? Nyky-yhteiskuntatieteissä vallitsee erilaisten ontologisten ja epistemologisten lähestymistapojen "rauhaton rinnakkainolo". Sallivaa ontologista ja epistemologista pluralismia sen sijaan tuskin esiintyy, vaan tilannetta luonnehtii lähinnä metafora "konsensus pitkin hampain". Jos erimieliset osapuolet voisivat, ne tyystin kukistaisivat vastustajansa, mutta yleensä ne eivät niin voi tehdä. Valitun aiheen tarkasteluun on joka tapauksessa vaihtoehtoisia tapoja. On otettava ontologista kantaa siihen, miten tarkastelun kohteen voisi ymmärtää. On myös selvennettävä epistemologiaa.

Asetelman mukaisessa luokituksessa tämä tarkastelu sijoittuu tyyppiin 1.

Kysymys ei ole kannanotosta hedelmättömässä kiistelystä siitä, onko suotavinta soveltaa eettisyyteen, johtajuuteen ja yliopistoihin tässä "filosofiseksi" vai "tekniseksi" kutsuttua ontologiaa ja "filosofista" vai "teknistä" epistemologiaa (Friedman 2002, vrt. Kant 1992/1798, Mäkinen 2003, 61-88). Kysymys on sen sijaan vain tässä tekstissä omaksuttujen ja sovellettujen lähtökohtien lausumisesta julki (vrt. Schwandt 2000).

Huomattakoon, että koska valittu vaihtoehto on dialoginen ja diskursiivinen, sitä sovellettaessa "essentialistiseksi", "nominalistiseksi" ja "rationalistiseksi" kutsuttuja vaihtoehtoja sovelletaan dialogis-diskursiivisen etenemistavan erillisinä, sille alisteisina momentteina.

Huomattakoon myös, että etenkin lähestymistapojen 2-4 hahmotukset koostuvat vain esimerkeistä. Sille emme mitään voi, että valitun kaltainen lähestymistapa on epäilemättä omiaan suuresti ärsyttämään erityisesti rationalististen, essentialististenkin ja kenties myös nominalististen lähestymistapojen edustajia. Ärsytys on kokemusperäisesti jopa niin suurta, että dialogis-hermeneuttisen lähestymistavan oikeutus pyritään kenties kokonaan kieltämään turhanaikaisena "jaaritteluna", "tuulihattujen" konstruointina tai "haihatteluna" (vrt. sinänsä polveilevat Gallagher 1992 ja Schwandt 2002).

Asetelmassa luonnehditulla tavalla 1 etenevää tarkastelua on syytä varmentaa kritiikin varalta. Koska tarkastelua ei rajata siihen, mikä on "rakentavaa" vaikkapa tutkijoiden vaikutusvaltaisen enemmistön mielestä, saattaa nousta arvostelua "repivyydestä". Edelleen, ei argumentoida yleisten eettisten teorioiden, periaatteiden ja julkilausumien abstraktista korkeudesta käsin. Siksi on varauduttava arvosteluun "pesän likaamisesta" tai "mustamaalauksesta" (vrt. Kivivuori 2003).

Lähestymistavasta johtuu myös se, ettei tähdätä yleiskäyttöisiin eettisiin periaatteihin, vaan ajattelun ja jatkokeskustelun virittämiseen. Tähän saattaa kohdistua hermeneuttisiin tarkasteluihin yleisesti suunnattuja vaikkapa "jaarittelu"-, "haihattelu-" tai "vanhoillisuus" -syytöksiä. Niiden taustalla olevaa mahdollista projektiivista psyykkistä vihaa – onhan

hermeneuttinen tarkastelu lähtökohtaisesti lahjomattoman paljastavaa – voitaisiin tarkastella mutta jossakin muussa kuin tässä yhteydessä.

Päätelmä 1. Käsillä olevan eettisen tarkasteluperspektiivin soveltamisessa ei ole kysymys tarkoituksellisesta repivyydestä eikä moralisoinnista. Sen enempää ei ehdoin tahdoin ”jaaritella”. Sen sijaan tarkoituksena on se, että eettisen ongelmanratkaisun kapasiteetti vähitellen paranisi mutta hitaasti, koska oikotietä ei ole. Tähän tähdätään muun muassa tarkastelemalla toimijoiden kohtaamia tyyppitilanteita, joihin liittyy eettisiä valintaongelmia. Tämä koskee niin johtajanasemia hallussaan pitäviä henkilöitä kuin organisaatioiden alaisjäseniä yliopistoissa.

Asetelma Vaihtoehtoja eettisen johtajuuden ja johtajuuden eettisyyden tarkasteluun ajatellen yliopistoja

		Käsitys kohteesta, "ontologia"	
Kohdetta koskeva tarkastelutapa, "epistemologia"	<p>Filosofinen "heikko" epistemologia: pohtiva, keskusteleva, ymmärtävä ja kriittinen myös ilman "rakentavuuden" vaatimusta</p> <p>Tekninen "vahva" epistemologia: ilmenneisiin ongelmiin ratkaisuja etsivä ja ratkaisut toimijoiden toimintaohjeiksi paikoittava</p>	<p>Filosofinen "heikko" ontologia: yliopisto on ajattelevan, pohtivan ja kriittisesti keskustelevan elämäntavan vaalija ja mahdollistaja vaikutuspiirissään oleville, loipa tämä pohjaa samojen tai eri henkilöiden toteuttamille yliopiston, jonkin muun organisaation tai henkilöiden itsensä teknisemmille tehtäville tai ei.</p> <p>1 Dialogis-diskursiivinen . – Edetään dialogisesti (<kreikank. dialegesthai, "keskustella") ja diskursiivisesti (<latinank. discurrere, esim. "jutustella"). Tähdätään siihen, että kysymyksenasettelut muuttuvat sen sijaan, että tavoiteltaisiin ennalta hahmoteltuja tuloksia. Ymmärtävä ja tulkitseva dialogi ja diskurssi on olennainen osa praksista, jota koskevan esiyymmärryksen pohjalta lähdetään liikkeelle. Eettisyyden kriteerit on aina erikseen löydettävä kussakin kontekstissa ja kunakin historian hetkenä tai kautena, joskin siihenastista traditiota revisioiden. Tältä osin yliopisto ei ole mikään erikoistapaus, eikä erikoistapaus sen enempää ole kysymys eettisestä johtajuudesta ja johtajuuden eettisyydestä yliopistoissa. Sama koskee myös "alaisuuden" ilmiöitä, yliopistoissa ja muualla.</p> <p>2 Essentialistinen. – Lähdetään essentialistisesti ja "sisällöllis-rationaalisesti" liikkeelle jostakin yliopistoa koskevasta kuten sivistyskeskeisestä ontologiasta, jota voidaan lisäksi ryydittää jollakin demokratiamallilla tai -käsityksellä. Sovelletaan käytettävissä olevia epistemologisia menettelytapoja sen selvittämiseksi, kuinka tuon ontologian mukaista yliopiston "olemusta" voitaisiin vaalia ja syventää. Lähdetään siitä, että eettiset kysymykset ratkeavat konteksti- ja historiavapaasti oikeuksia ja velvollisuuksia koskevan rationaalisen argumentoinnin kautta. Sen tuloksena katsotaan syntyvän normistoja, joihin on perusteltua liittää sanktiot niitä kohtaan, jotka rikkovat normistojen periaatteita. Tämä koskee myös sellaisia ilmiöitä kuin "johtajuus", "kollegiaalisuus" ja "alaisuus".</p>	<p>Tekninen "vahva" ontologia: yliopisto tallentaa ja muodostaa uutta tietoa omistajiensa – jollaisiin voi lukeutua myös valtio – ohjauksessa institutionalisoituneen tieteenharjoituksen ja korkeimman opetuksen sovinnaisääntöjä noudattaen sekä käytännön ongelmien ratkaisuja ja ratkaisijoiden koulutusta ajatellen.</p> <p>3 Nominalistinen. – Lähdetään siitä, että on vain sanoja, käsitteitä, sanastoja, kielikuvia ja retoriikkaa, joista kukin toimii välineenä toimijoiden pyrkiessä säilyttämään osuuksiaan vallasta tai valloittamaan siitä lisäosuuksia. Filosofis-historiallista otetta soveltaen historiaa tarkastellaan kielellisten taistelujen historiana, jossa toimijat ovat eritasoisesti taidokkaina kyetneet ottamaan vaarin tarjoutuvista mahdollisuuksista. Eettisyys esiintyy vain eräänlaisina eettisyyden niminä ja nimityksinä. Yliopisto ei ole mikään erikoistapaus, vaan sekin on "läpipoliittinen" yhteisö. Niin "johtajuus" kuin "alaisuus" määrittyvät taukoamattoman verbaalin ja non-verbaalin valtataistelun ilmiöiksi.</p> <p>4 Rationalistinen. – Edetään "muodollis-rationaalisesti" ja kenties suorastaan "algoritmisesti". Yliopisto toimintoinen on tavoitelluimmassa tapauksessa kullakin hetkellä optimoitu (tai, Herbert A. Simonin ym. käsitettä käyttäen ainakin tiedon rajoitukset huomioon ottaen "satisfioitu") tulos ottaen huomioon sille asetetut ja sen itselleen asettamat tavoitteet, sitä koskevat preferenssit, tiedon tason sekä sen voimavarat. Eettisyys mukaan lukien sanktiointi sen periaatteita rikkoneita kohtaan muodostuu yhdeksi tehokkuutta koskevan kokonaiskalkyylin osaksi ja kalkyloinnin tulokseksi. Samalla määrittyvät vastaukset esimerkiksi "johtajuuden", "kollegiaalisuuden" ja "alaisuuden" ilmiöitä koskeviin eettisiin ja muihin kysymyksiin.</p>

1.2 "Moraalilain" puuttuessa moraalit ja etiikka ovat opettavainen semiotiikka: tarkastelutavan tarkennusta

Sovellettavan tarkastelutavan johdosta on tarkasteltava seurauksia prosessista, jota on tapana etenkin sosiologiassa kutsua modernisoitumiseksi. Siten kuin sellaiset klassikot kuin Durkheim ja Weber asian jo kirjasivat, modernisoituminen on vuosisatojen saatossa muun muassa ehdyttänyt edellytyksiä lausua julki ja panna toimeen sellaisia lainomaisia eettisiä periaatteita, joita henkilöt sitten voisivat soveltaa ratkaisuisaan osana moraaliaan. Nietzsche kuitenkin kirjoitti jo liki 120 vuotta sitten, että vaikka eettiset normistot hapertuisivat, eettisyyden aihepiiri on ajastaan, osapuolistaan ja kohteestaan kertova semiotiikka, toisiinsa kytkeytyvien merkitysten ja arvostusten kudelma. Sen merkeissä voidaan harjoittaa tutkimusta ja muuta kriittistä tarkastelua, vaikkei se enää kelpaisi normien asettamiseen käyttäytymiselle ja käyttäytymisen arvioinnille normien perusteella. Tuollaisen semioottisen tarkastelun ulkopuolelle ei tarvinne jättää yliopistojakaan minkäänlaisena "eettisyydestä vapaana vyöhykkeenä". Nietzsche kirjoittaa:

"Moraalista arviointia ei... pidä ottaa kirjaimellisesti, mutta semiotiikkana (als Semiotik) se on korvaamaton. Se paljastaa ainakin sille, jolla on tietoa, arvokkaita kulttuurisia tosiseikkoja,... sen, mikä ei ole riittävän hyvin tiedettyä... . Moraali on... merkkipuhetta (Zeichenrede)... , symptomatologiaa. On tiedettävä, mistä siinä on kysymys, jotta voisi käyttää sitä hyväkseen." (Nietzsche 1999/1888, tekstijakso "Die 'Verbesserer' der Menschheit", 1, 98, tähdennykset alkuperäisen mukaiset.)

Eettiset argumentit saavat asetelmassa esitetyn lähestymistapojen tyyppin 3 mukaan sen tulkinnan, että ne ovat tietynlaisia symptomeja. Ne ovat symptomeja politikointitavoista, joissa asianosaiset käyttävät välineenään tuollaisia argumentteja, kun he tai ne pyrkivät säilyttämään osuuksiaan vallasta tai saamaan haltuunsa lisää valtaosuuksia. Tarkastelun tyylilajiksi

valikoituu – siis lähestymistavan 1 näkökulmasta lähestymistapaa 3 tarkastellen – sokraattinen ironia. Sitä on pidetty jopa historiantutkimuksellekin ominaisimpana tyyliä (Palonen 2003, us. kohdin). Ironisuus aiheutuu siitä, että muodostettaessa uusia, kriittisiä käsityksiä kyseenalaistetaan sanamukaisesti ”salaivaisesti” niitä käsityksiä, joita vaalitaan vakiintuneissa instituutioissa, olivatpa ne tutkimuksen kohteita tai olivatpa ne noita kohteita eritteleviä tutkimuksen instituutioita. Ironia saattaa niin tarkastelun kohteet kuin heitä koskevien tulkintojen siihenastiset esittäjät ironian keinoin jopa parodiseen valoon, vaikkapa esittäen heidät ”pompööseinä pelleinä”. Ajatellaanpa Michel Foucault’n instituutioanalyysia, kasvatusalalla tunnettua analyysia koulujen ”piilo-opetussuunnitelmasta” tai Judith Butlerin analyysia maskuliinisuudesta omanlaisenaan kielellisenä ”henkseleidenpaukutusena” (Rose 1993, Colebrook 2002, Broady 1986/1981, Butler 1997, Bourdieu 2004, Broady 1990).

Päätelmä 2. Tietty sovelletun perspektiivin tunnuspiirre koostuu huomiosta niin julkilausuttuihin eettisiin ja moraalisiin periaatteisiin ja niiden sovelluksiin kuin aiheisiin, joihin ei liity tuollaisia periaatteita tai sovelluksia ja joista ei kenties ole edes tapana puhua julkisesti. Sekin, mikä ei tematisoidu keskusteluun saakka on vastaavasti tärkeää eikä vain se, mikä lausutaan avoimesti julki, mistä keskustellaan tai mitä pidetään niin itsestään selvänä, ettei siitä kenties lainkaan keskustella.

2 Onko seuraus- ja vastuu-eettisyydellä rajoja?

2.1 Kunhan ollaan tehokkaita ja tuloksellisia?

Totunnaiset, suorastaan hegemonisessa asemassa olevat eettiset tarkastelutavat kuuluvat perusteltuihin tarkastelukohteisiin silloin, kun sovelletaan dialogista ja diskursiivista tarkastelutapaa. Tarkasteltakoon aluksi seurauseettisiä eli konsekventialistisia käsityksiä.

Oletetaanpa, että joku on tyytymätön siihen tapaan, jolla joku toinen käy-
ttelee valtaansa. Tyytymättömältä saatetaan kysyä, ajatteleeko hän
tosiaan olevan perusteita valitukselle, jos kysymyksessä olevan
vastuualueen tuloksellisuus on sentään siedettävää tasoa. Kysymys
kohdistuu siis aivan muuhun seikkaan kuin siihen, ajatteleeko tyytymätön
valituksensa kohteen kenties ylittäneen lailliset toimivaltuutensa tai
esiintyneen ikään kuin hänellä olisi toimivaltuudet, jotka häneltä kuitenkin
puuttuvat. Vakiintuneiden eettisten teorioiden piirissä kysymys on
tuloksellisuuteen vedottaessa tietystä seurauseettisistä eli
konsekventialistisesta kannasta. Kiteytetyimminkin sen ilmaisi jesuiittoihin
totunnaisesti liitetty iskulause ”Tarkoitus pyhittää keinot.”

Eetikot tutkivat usein kohteitaan kärjistysten ja ääritapausten perusteella.
Brittihistorioitsija – ei siis sinänsä eetikko – Jonathan Grover pitää
historian suurimpana seurauseetikkona Josef V. Stalinia (Grover
2003/1999). Moni ei taida vielääkään tuomita ”kommunistista” ajatusta
jokaisen kansalaisen hyvinvoinnista ja tasa-arvosta. Sen sijaan useimmat
tuskin uskovat mallin toteuttamiseen ainakaan Stalinin ja kumppaneiden
tavalla. Groverin lailla tuominemme Stalinin ja hänen apureidensa
menettelytavat ja keinot, vaikkemme ottaisi huomioon kymmeniä
miljoonia uhreja. Kenties arvostelisimme noita menettelytapoja kriittisesti,
kuten pelolla ja ilmiannoilla hallintaa sekä raakoja kidutuksia.

Menestys saattaa taata, etteivät arveluttavien menettelytapojen soveltajat
joudu edesvastuuseen. Kahden ydinpommin pudottamiseen Japaniin
vuonna 1945 myötävaikuttanut, 1960-luvulla puolustusministerinä
toiminut Robert McNamara on elämänsä iltapuolella esittänyt asiasta
jälkipohdintoja. Hän on päätellyt, että niin hän itse kuin hänen
esimiehensä kenraali Curtis LeMay olisi – ja McNamaran mielestä aiheesta
– tuomittu sotarikollisina, jos USA olisi hävinnyt sodan Japania vastaan
(Aamulehti 23.5.2003). Kenties 2000-luvun Irakin ja Afganistanin sotia
tarkastellaan sittemmin samaan tapaan. Guantánamon muslimivankien
kohtelua on ihmetelty jo nyt jo yksistään kansainvälisen oikeuden

näkökulmasta. Mutta: inter arma silent leges, tässäkin.

Yliopistoarki sijoittuu kauaksi eettisten ääritapausten areenoista. Silti analogioita voidaan vetää. Tuossa arjessa on kysymys lähinnä siitä, oikeuttaako perusteltujen tavoitteiden ajaminen keinot, jos ne ovat eettisesti kyseenalaisia tai suorastaan tuomittavia. Sellaista on esimerkiksi edellä mainittu esiintyminen toimivaltuuksin, joita esiintyjällä ei itse asiassa ole, tai kiristys, uhkailu, pelottelu, häpäisy tai mitätöinti. Maamme hallinto-oikeudessa tunnetun periaatteen mukaan keinot tulisi sovittaa yhteen kysymyksessä olevan kohteen sekä ajetun julkisen intressin voimakkuuden kanssa. Missähän määrin tuota periaatetta tulisi soveltaa myös yliopistojen johtajuuteen, johtamiseen ja johtajiin?

Päätelmä 3. Johtajan, asiantuntijan tai muun ammattihenkilön pohdinnat siitä, ovatko hänen itsensä tai jonkun toisen henkilön jo tai kenties soveltamat toimintakeinot oikeassa suhteessa niillä ajettuihin tavoitteisiin, ovat jatkoa klassisille eettisille pohdinnoille. Eettinen "todistustaakka" on keinojen käyttelijällä itsellään, olipa hän vastatusten omantuntonsa tai muiden henkilöiden kanssa.

2.2 Kunhan totellaan eikä suorastaan jäädä kiinni tahallisuudesta pahanteosta?

Emme voi vielä jättää eetikkojen viljelemiä ääritapauksia. Poliitiikan filosofin Hannah Arendtin tunnetuimpiin töihin kuuluu tarkastelu Hitlerin Saksan natsikielessä "juutalaiskysymyksen loppuratkaisuna" eli Endlösungina tunnetun prosessin keskeisen teknisen toimeenpanijan Adolf Eichmannin teoista 1940-luvun ensi puoliskolla ja Eichmannin oikeudenkäynnistä Jerusalemissa 1960-luvun alussa (Arendt 1994/1963). Jos Stalin on historian suurin seurauseetikko, Eichmann on poliittisen historian ehkä tunnetuin velvollisuuseetikko eli deontologinen eetikko. Hänhän sanoi vain totelleensa käskyjä ja tehneensä velvollisuutensa. Hän

jopa korosti oikeudenkäynnissään tuntevensa hyvin Immanuel Kantin velvollisuuseettiset käsitykset (vrt. Ahonen 2002). Turhaan etsi oikeusistuin paholaisen pukinsorkkia säntillisen byrokraatin ja tunnollisen perheenisän jaloista ja tupsuhäntää häneen takaruumistaan. Eichmann vakuutteli vakuuttelemistaan, että hän oli vain "totellut käskyjä" ja "tehnyt parhaansa" täyttääkseen velvollisuutensa. Samoin hän korosti, että oli suorastaan pitänyt juutalaisista ja heidän perinteistään sitoutuen periaatteeseen *sine ira et studio*, ilman vihaa ja omanvoiton pyyntiä. Eichmann siis koetti perustella viattomuuttaan korostamalla, ettei hänellä ollut ensimmäistäkään henkilökohtaista intentiota saattaa aikaan pahaa juutalaisille. Käsityksenä mukaan hän oli sen sijaan toiminut ikään kuin puolueettomana ulkopuolisena tahona, jolla oli vain sattunut olemaan se rooli virkakoneistossa, jota hän oli pitänyt hallussaan.

Oikeusistuin näki paljon vaivaa löytääkseen syytettyjen penkille joutuneen byrokraatin pahoja aikomuksia, intentioita. Arendtin päätelmä, että pahuus saattaa olla pelkästään banaalia, siis arkipäiväisen ikävää ja vaikkapa byrokraattiseen säntillisyyteen iskostunutta, herätti kiihkeää aggressiota kriitikoissa. Se johti jopa Arendtin nimittelyyn "Hannah Eichmanniksi". Yliopistoyhteisöstä tämä saattaa tuoda mieleen kohtelun, jota tehtävilleen vihkiytynyt professori saattaa saada osakseen, jos hän alkaa ääneen ihmetellä, mahtaako osa byrokraattisesta "kykytyksestä" tuottaa mitään muuta kuin kustannuksia ja elatuksen harjoittajilleen. Oletetaanpa, että syntyy keskustelua siitä, ovatko henkilön toimet saattaneet matkaan pahaa muille. Keskeinen arvostelun torjuva argumentti saattaa rakentua ajatukselle, ettei henkilö varmaankaan tehnyt mitään pahaa, koska ei voida todistaa, että hän olisi aikonut tehdä pahaa. Henkilö itse kenties osallistuu aktiivisesti todisteluun siitä, ettei hän tosiaankaan aikonut kuin pelkkää hyvää tai ettei hän ainakaan aikonut saattaa matkaan mitään pahaa. Ajatus siitä, että pahaa tekevät vain pahalle vihkiytyneet "paholaiset" eikä kukaan meistä "hyvän" ja "pahan" rajaviivan tällä paremmalla puolella asustavista, saattaa siis elää

meidänkin ajassamme. Itse asiassa niin hyvää kuin paha saattavat kuitenkin saada aikaan myös kaikki meistä eettisen "harmaan" vyöhykkeen asukkaista. Eräs kirjoittaja esittää tähän liittyen sokraattisen ironisen argumentin. Hän katsoo, että niin eetikoiden kuin eettisten sääntelyjärjestelmien rakentelijan tulee ottaa huomioon, että ihmisiä saattaa kannustaa paitsi hyvä, myös paha:

"(Aikamme valtaideologia) selittää pahuuden... levinneisyyden johtuvan itsemääräämisoikeuden puutteista. Ajatuksena on se..., että mikäli ihmiset voisivat tehdä valintojaan pakotta..., he eivät tekisi paha... (Valtaideologia) olettaa..., että hyveet ovat autonomisia (vapaat ihmiset valitsevat ne vapaaehtoisesti, P.A.) mutta paheet eivät (vapaat ihmiset pysyvät erossa pahasta, P.A.). ... (Valtaideologia) jättää huomiotta..., että paheet kuten itsekkyyt, ahneus, pahantahtoisuus, kateus, aggressiivisuus, ennakkoluuloisuus, julmuus, epäluuloisuus ja laiskuus motivoivat ihmisiä... yhtä paljon kuin hyveet." (Kekes 1999, 202, 212.)

Päätelmä 4. Vaikka henkilö on kiistatta eettisesti vastuussa pahasta, joka on tuloksena hänen sitä aiottuaan, aikomuksista tai niiden puuttumisesta saattaa olla monissa tilanteissa mahdotonta todistaa mitään. Jo tottelevaisen osallisuus tekoihin, joiden seuraukset ovat eettisesti kyseenalaiset, saattaa johtaa siihen, että häntä arvostellaan eettiseltä kannalta ankarasti. Tarkastelu johtaa huomion myös instituutioihin, joihin nähden henkilöillä on velvollisuuksia. Eettinen velvollisuus toteuttaa tekoja, jotka ovat seurauksiltaan eettisesti kyseenalaisia, voidaan eettisestä näkökulmasta asettaa kyseenalaiseksi. Joissakin tilanteissa henkilön vaikuttimet tehdä eettisesti toivottavia tai eettisesti hyväksytyjä tekoja saattavat olla eettisesti kyseenalaiset. Tuolta osin eettinen arviointi kuitenkin saattaa joutua vaikenemaan.

2.3 Mistä on eettisesti kysymys post- ja transmodernilla aikakaudellamme?

Tässä sovelletun lähestymistavan kanssa yhteismitallisella tavalla filosofi John Caputo (2000) selittää aikakautemme eettis-moraalista luonnetta katsoen, että eettisten teorioiden, järjestelmien ja periaatteiden aika alkaa olla ohi. Tämä johtuu Caputon mukaan siitä, että moni korkealle arvostettu asia on vain sillä kertaa tavoiteltua seikkaa koskeva horisontti. Siinä vain jotenkin siintele se "jokin kokonaan muu" (the wholly other), joka on pyrkimyksemme kohteena. Kysymyksessä saattaa olla esimerkiksi oikeus, vapaus, tasa-arvo, vauraus, uskonnollinen aikojen täyttymys ja sielumme henkilökohtainen pelastus, tieto, viisaus, valistus, sivistys, oikeus, hyvyys, kauneus tai demokratia. Voisin itse lisätä luetteloon vaikkapa suuren relativistin Max Weberin korostamat "hyödyn" ja "nautinnon". Mitkään periaatteet eivät kuitenkaan Caputon mukaan auta kilvoituksessa, vaan joudumme soveltamaan niitä. Siitä alkavat ongelmat, kun "otsikoiden" asemesta haasteeksi tulee elämä itse.

Caputo korostaa, että dynaamisena aikanamme vastaamme tulevat eettiset ongelmat ovat monessa tapauksessa siinä määrin ainutkertaisia, etteivät yleiset periaatteet riitä ohjeiden muodostamiseen ajatellen yksittäisten tapausten situationaalista moninaisuutta ja ainutlaatuisuutta. Olettakoon esimerkki. Oletettakoon, että hyväksymme luokattomaksi muutetun ja siksi entistä kilpailullisemman lukion. Miksemme hyväksyisi myös sellaista kannustinta, jonka myötä ripeästi opiskeleva voisi muuttaa aluksi saamansa opintolainan Alankomaiden malliin opintorahaksi? Oletettakoon samoin, että hyväksymme osakeyhtiömuodon työväenluokan ja alemman keskiluokan jälkeläisten kansoittamissa ammattikorkeakouluissa. Miksi torjuisimme sen kauppakorkeakouluopinnoissa, lääketieteessä, juridiikassa tai diplomi-insinööriopintojen halutuimmilla aloilla, joita kansoittavat ylimpien sosioekonomisten ryhmien jälkeläiset, joiden ansio-odote on sitä paitsi

hyvä? Miksemme tyytyisi säilyttämään koulutuksen maksuttomuuden vain taustaltaan "proletaarisemmille" kasvatustieteiden opiskelijoille tai taidealan opiskelijoista niille, joiden ansio-odote on vaatimaton ja työllistymisnäköalat epävarmimmat esimerkiksi kuvataiteilijoille? (Silvennoinen 2002, vrt. Abbing 2004, Heiskanen ym. 2005.)

Filosofisen sosiologian edustaja Zygmunt Bauman (1995, 20-43) yhtyy Caputoon katsoen, ettei etiikka eettisinä järjestelminä riitä sääntelemän aikamme ihmisten moraalista käyttäytymistä. Baumanin mukaan noiden järjestelmien laatijat ovat tarkastelleet asioita turvallisesti "hyveen" puolelta käsin, kun taas sääntelyn kohteet toimintoihin ovat usein vakavasti tavallaan "rajantakaisia". Eettiset järjestelmät ovat vuosisatojen ja -tuhansien aikana muokanneet käsityksiä moraalista ja eettisyydestä. Silti ne kattavat yhä huonommin ne eettiset ja moraaliset valintatilanteet, joita tulee vastaamme. Kohtaamme kuitenkin erilaisia eettisiä ongelmia, ja kohdannemme niitä monin verroin enemmän kuin edeltävien ihmispolvien jäsen keskimäärin. Onhan ainakin Suomessa kokonaan menossa menojaan mennyt maailma, jossa jokainen tiesi jo lapsuudesta alkaen sen paikkansa, joka hänellä olisi koko elämänsä ajan.

Päätelmä 5. Modernisaatio on johtanut ihmisen yhä radikaalimpaan eettiseen autonomisuuteen valintatilanteiden lisääntyessä, moninaistuessa ja monimutkaistuessa. Tämä korostaa situationaalisen eettisen harkinnan ja ratkaisutoiminnan merkitystä. Yhä vähemmän voimme lähestyä eettisiä ongelmia "ylhäisesti" korkealta käsin. Yhä enemmän rämmimme niissä itse ilman, että voisimme olettaa selviävämme niistä omatunto, maine ja mieli hyvinä. Organisaatioissa ei sen enempää johtaja kuin muu organisaation jäsen voi perustellusti olettaa, että hän säilyisi omaltatunnoiltaan ja eettiseltä maineeltaan puhtaana.

2.4 Eettisyys ajassamme, kohdennuksin johtajuuden problematiikkaan

Johtaja, asiantuntija tai muukin henkilö saattaa päätyä kysymään, kuinka olisi meneteltävä, jos näyttää siltä, ettei määrättyjä, sinänsä haluttuja seikkoja voida tehdä muuta kuin eettisesti kyseenalaisilla menettelytavoilla. Tähän soveltuu politiikan teoriaan juontunut ilmaus "likaiset kädet". Kielikuva viittaa ajatukseen, että sinänsä hyviäkin asioita ajavan poliitikon tai muun johtajan kädet likaantuvat väistämättä eettisesti siksi. Noitakaan asioita ei nimittäin voi ajaa muuta kuin pettämällä niin vastustajia kuin liittolaisia, uhkailemalla, kiristämällä ja muilla eettisesti kyseenalaisilla tavoilla. Kenties akateemisenkin johtaminen katsotaan toiminnaksi, jonka tuloksellisuutta ja sitä edistävää vallankäyttöä eivät eettiset tunnonvaivat saisi rajoittaa. Eikö silloin kuitenkin sitouduta ajatukseen, että tarkoitukset väitettyyn jesuiittatapaan pyhittäisivät käytetyt keinot? Vai onko argumentti yritys legitimoida valta, vallankäyttö ja vallanhaltijat siten, että käskynalaisten olisi oltava mukisematta kuuliaisia, vaikka johtajuus olisi eettisesti pidäkkeetöntä? Sodassa etulinjan taisteluyksikössä tinkimätön tottelevaisuus saattaa olla paikallaan, jos komentaja on tosiaan joukkonsa etummainen niin ammatillisesti kuin eettisesti. Edistyykö sen sijaan tiede, paraneeko korkein opetus ja sujuuko muukaan monimutkainen asiantuntijatyö, jos yksilöjohtaminen, tinkimätön tottelevaisuus ja organisaatio-olojen häiriötön vakaus on ylin arvo? Nimekkeen "likaiset kädet" Jean-Paul Sartre (1966/1948) omaksui näytelmälleen. Teeman merkeissä on kysyttävä, mitä seikkoja on ylipäättään tehtävä, ellei niitä voida tehdä kuin eettisesti kyseenalaisella tavalla. Missä määrin puhe "likaisten johtajankäsien" väistämättömyydestä on yhtäältä pelkkää omantunnon äänen tukahduttamista ja toisaalta raakaa pyrkimystä vallan legitimaatioon? Löytyykö esimerkkejä, joissa akateemisetkin johtajat ovat – muiden johtajien lailla – teroittaneet heidät valinneiden tai toisaalta itse

nimittämiensä mieliin, etteivät nämä millään muotoa saa lausua kenellekään ulkopuoliselle mitään arvostelua yliopiston, tiedekunnan, laitoksen tai asianomaisen yliopistohallinnon osaston asioista? Jos niin tapahtuu, eikö ole samalla kysymys vaatimuksesta, että ”likaisten käsien” tahroista tulisi vaieta? Mikäli tuollaiset pyrkimykset toteutuvat, eikö seurauksena ole kaksinaismoraali? Silloinhan esimerkiksi kasvatustieteilijä voisi toki edelleen tutkia ongelmia, jotka vallitsevat jossakin etäällä. Sen sijaan hän ei saisi paneutua ongelmiin, jotka ovat häntä itseään lähellä vaikkapa hänen omassa yliopistollisessa laitoksessaan tai yliopistolaitoksessa ylipäätään. Soveltuvien muutosten sama koskisi kauppa- ja hallintotieteilijää, sosiologia, sosiaalipolitiikan tutkijaa ja valtioppinutta. Ehkemme kuitenkin asetu kannattamaan moista älyllistä pakkokastrointia.

Päätelmä 6. Eräs eettisen kapasiteetin luomisen ulottuvuus on herkkyyden kehittäminen, jotta voitaisiin analysoida vallan legitimoimiseksi esitettyjä retorisia argumentteja. Tämä ei sinänsä merkitse kiistattomimpien ”faktojen” tai vallitsevien oikeudellisesti sanktioitujen toimivaltasuhteiden asettamista kyseenalaiseksi. Sen sijaan tarkastellaan argumentteja, joissa on tai joissa saattaa olla kysymys yrityksistä luoda ehdotonta kuuliaisuutta valtaan ja sen haltijoihin nähden. Sikäli kuin valtaa on vain siellä missä on ainakin jossakin määrin ”vastavaltaa” potentiaalisena vastarintana, organisaatioissa on kiinnitettävä huomiota niin johtajien kuin muiden organisaationjäsenten argumentteihin, joilla he pyrkivät oikeuttamaan omaa osallisuuttaan vallasta.

3 Kohden eettistä arviointia kvantifikaatiosta poliittisessa legitimaatioretoriikassa ja vastaretoriikassa

Erästä tämän tekstin luonnoksista kommentoinut kollega muistutti, että

"määrä" on aina jonkin "laatuista". Silti voidaan kysyä, onko "määrässä" on "laatuun" verrattuna jotakin sellaista, joka tuudittaa uskomaan edelliseen mutta epäilemään jälkimmäistä? Uskommeko sittenkin niin kovin rationaalis-loogisessa kulttuurissamme nimenomaan määriin? Uskommeko esimerkiksi sellaisiin yliopistollisiin tuottavuusmittareihin kuin jonkin vuoden tulosityksikkötasoiseen tohtorituotokseen (esim. 1 tai 2) suhteessa tuotoksen aikaansaaneen tulosityksikön professorikunnan määrään (esim. 1 tai 2, eli näköjään eksaktina tulostittarina lukemiltaan 0,50000 - 2,0000)? Uskomme myös sellaisiin tulostittareihin kuin maisterituotoksen määrään suhteessa uusien opiskelijoiden vuotuisen sisäänottomäärään (esim. $16/30 = 0,53333\dots$)? Seuraako kriisi ja syyllisten etsintä ja rankaisu, jos edellisen tunnusluvun arvo laskee jonakin vuonna 50 % esimerkiksi 1:stä 0,5:een siksi, että 2 professorin laitoksella väittelee jonakin vuonna vain yksi henkilö eikä kahta kuten edellisenä vuonna?

Missä määrin uskomme, jos joku koettaa pelkästään verbalisoiden tuoda esiin laadun kysymyksiä? Mitä merkitystä on väitöskirjojen tai pro gradu -tutkielmien laadullisella loistolla tai toisaalta kurjuudella, jos asiat voidaan sentään kvantitatiivisesti ja eksaktin tuntuisesti mitata? Onhan silloin niin "väikkärit" kuin "gradut" sentään virallisesti hyväksytyt, ja ovathan ne kilahduttaneet tuloslaskuria tietyt pykälät eteenpäin.

Asiaan saadaan vaihtoehtoista näkökulmaa, jos otetaan huomioon myös se tietämys, jota tulostittauksen aihepiiristä opetetaan joissakin yliopistoaineissa. Lisää tuota tietämystä muodostetaan tiettyjen alojen tutkimuksessa. Tuo laajoille piireille tuntematon aihepiiri tuo eteemme esimerkiksi sellaisia periaatteita, ettei ole mielekäästä mitata muutaman tai edes 5-25 vuotuisen suoriteyksikön tuotannon tuloksellisuutta vuositasolla. Sen sijaan olisi laskettava muutaman vuoden liukuvia keskiarvoja. Mikäli toiminnan lähtökohdissa on tuollaisena aikana tapahtunut huomattavia muutoksia, kuten pienissä yksiköissä saattaa usein käydä, tämäkin olisi otettava huomioon. Samoin tuloksellisuutta olisi

mitattava monella ulottuvuudella samanaikaisesti ymmärtäen myös eri tuloslajien väliset mahdolliset kompensatoriset suhteet. Esimerkiksi kelpaa se, että runsaasti vähintään siedettävän tasoisesti laatuvaakioitua tieteellistä tuotantoa julkaiseva ei ehkä ehdi olla kaikkein vihkiytynein opettaja ainakaan kokoaikaisesti ja kaikkina aikoina. Edelleen, olisi otettava huomioon, että aikaa kysyy niin tuotannon ylös- kuin sen alasajo kuin kunkin uuden "tuotelinjan" kypsyminen. Esimerkiksi soveltuu ajatus siitä, ettei sijaintilaitoksessaan uusi maisterituotannon oppiaine, jossa sisäännotot ovat empiirisesti maassamme kaiketi varsin tavanomaista 10-30:n luokkaa, kyenne kouluttamaan huomattavaa määrä tohtoreita kuin ehkä 5-15 vuoden kuluttua perustamisestaan (vrt. Vakkuri 1998).

Jos mainittujen laskentatoimen ja sen lähialojen asiantuntijoiden lisäksi päästämme tulostittauksen kysymysten pariin myös valtio-oppineet, määrällistämiseen sokeasti uskovien päät saattavat joutua todella pyörälle. Vaihtoehtoisesti heidän itsetuntonsa saattaa saada narsistisia haavoja, kun he osoittautuvat joko tietämättömiksi tai sitten kavaliksi muiden silmissä, mikä toki tekee kipeää, koska aiheuttaa häpeää.

Tulostittaus saattaa osoittautua osaksi politiikkaa. Ainakin joiltakin osin se saattaa osoittautua valtataisteluksi siitä, kuka voi määrätä kenet mittamaan ja julkistamaan mitäkin omia tuloksiaan tai muiden tuloksia. Samoin se saattaa osoittautua valtataisteluksi siitä, kuka voi tehdä mitäkin ja ehkä aivan mitä tahansa toisten tai omia tuloksiaan koskevien tulostittauksen tulosten perusteella tai käyttäen mittautuloksia legitimaationa aikeilleen ja toimilleen. Se tai hän, joka saa mitata toisten tuloksia jopa miten haluaa, tulkita tuloksia miten haluaa ja tehdä tulkintojensa perusteella mitä haluaa, pitää tavallaan teräsetta noiden toisten kurkulla (vrt. Hosia 2001). Jo alustavakin kyky esiintyä ikään kuin pitäisi halussaan muiden tuloksellisuutta koskevan mittauksen, arvioinnin ja sanktioinnin avaimia, on omaa, erityistä poliittista kapasiteettiaan.

Vastaavasti yritys esiintyä mainitulla tavalla – tietäväisenä siitä, mikä onkaan muiden tuloksellisuus ja mikä ehkä lisäksi on "määrällisten"

tulosten "laadullinen" arvo – on poliittinen vaikutusyritys. Onhan kuultu vaikkapa luonnontieteilijöiden parhausta humanististen tieteiden edustajia kohtaan tai vaikkapa rationalististen viitekehysten soveltajien syytöksiä hermeneuttisten otteiden soveltajien suuntaan tieteenalojen sisällä siitä, että jälkimmäiset olisivat pelkkiä "lörpöttelijöitä".

Olisi kuitenkin liioiteltua väittää, että reaalin tulostulostusmittaus olisi vain politiikkaa. Sen mahdollista rationalismia ei siis ole syytä kiistää. Toisin sanoen, ei ole perusteltua väittää, ettei tavoite-keino –rationaalista logiikkaa esiintyisi, sillä esiintyyhän se, joskin sillä on edellä viitattuja rajojaan. Tulostulostusmittaus saattaa myös olla osa ristiriitaisten intressien sinänsä hyödyllistä sovittelua, jottei puhkea tuhoisia konflikteja (vrt. Crick 1993/1962, 18, 140).

Kun paneudutaan perusteellisemmin tulostulostusmittauksen reaali-politiikkaan, voidaan havaita, että periaatteessa joskaan ei sittenkään kenties käytännössä miltei mikä tahansa saattaa olla samanaikaisesti hyvä ja huono sen mukaan, miten asiaa mitataan. Tämä ei tarkoita, että "mikä tahansa" olisi – aikamme erästä suosikkisanaa käyttäen – "oikeasti" hyvää tai huonoa mielivaltaisesti, satunnaisesti saati pelkästään tahdonvaltaisesti. Kysymys on vain siitä, että poliittisessa diskurssissa saattaa esiintyä monenlaista hyväksi ja huonoksi selittämistä ja väittämistä. "Ilmitieteellisimmät" alat – yleensä: rationalistisimmat ja skientistisimmät – saattavatkin tuollaisessa diskurssissa esiintyä voimavararosvoina tuottaessaan yliopistolleen tulossopimusvoimavaroja OPM:ltä alisuhteessa siihen nähden, kuinka suuren osan rahoituksen kokonaiskuksesta nuo alat saavat jatkuvasti osakseen alma materissaan. Edelleen, eikö paljon julkaiseva tutkija saata altistua kriittisille väitteille siitä, että hänen julkaisujensa laatutaso olisi alhaisempi kuin hänen, joka ei julkaise enää mitään joskus sentään niin tehtyään, tai että paljon julkaiseva kenties lyö laimin muita tehtäviään? Tehtäköön reductio ad absurdum: tosiaankaan ei hän, joka ei julkaise mitään, julkaise mitään kelvotonta, joskaan ei sen enempää mitään laadukasta. Edelleen, jos

johonkin yliopistolliseen oppiaineeseen hakeutuvat opiskelemaan monet, eikä voida kysyä, mahtavatko he itse asiassa tietää, mihin hakevat. Jos hakijoita on vähänpuoleisesti suhteessa aloituspaikkoihin, eikä voida puolestaan kysyä, mahtaako koko oppiaine olla perusteltu? Ellei tuloksikkoo menesty väitöskirjatuotannossa, esiin saattaa nousta argumentti siitä, eikä se sentään tuota paljon maistereita tai ainakin opintoviikkoja "sivuaineilijoina" tunnetuille opiskelijoille. Vai sijoittuvatko sen "tuotteet" työelämään sikäli liiankin hyvin, ettei "lahjakkaita työttömiä" ole saatavissa tohtoriopiskelijoiksi? Tai ellei synny tutkintoja eikä tutkimuksia, eikä aine tai laitos sentään ole yhteiskunnallisesti välttämätön ja laajojen ulkoisten sidosryhmien ja vahvojen professioiden suosiossa, etenkin jos noita professioita on jo pitkäänkin koulutettu? Tai ehkä aineella tai laitoksella on sentään tukenaan tietty ikimuistoisuus, tietty oma perinteensä, jokin "esikoisoikeus" vaikkapa Baltian alueella, maapallomme subarktikumissa tai ainakin maamme pääkaupungin ulkopuolella tai toisaalta Helsingin seudun Kehä III:n sisäpuolella? Tai ehkä aine tai laitos voivat perustella olemassaolonsa sillä, että vastaavia seikkoja esiintyy muuallakin maailmassa? Kaiken kaikkiaan, kuinka usein pyrkimykset säilyttää tai käyttää valtaa pelkän vallan vuoksi etsivät ja ehkä löytävät legitimaationsa jollakin edellä mainituista tavoista?

Laskentatoimen ammattitutkimus puhuu – muuten tiedostamattoman valtio-opilliseen tapaan – informaatiojärjestelmien siitä ominaisuudesta, että ne "tuottavat" kohteitaan muokaten vastaavasti myös kohteikseen joutuneiden tahojen subjektiivutta (Power 1994, Hopwood & Miller 1994, Shearer 2002). Esimerkkien perusteella voimme kysyä, ovatko alma materitkaan vapaita mainitusta asiantilasta. Ovatko tuollaisen subjektiivuden tuotannon seurauksia esimerkiksi seuraavat hahmot: tuottelias professori (joko ahkeroituaan tai harkitsemattomasti tekstiä vuodatettuaan) vastaan professori, joka vaikenee joko aiheesta (koska joutuisi naurunalaiseksi) tai siksi, että on henkisesti sillä kertaa sammunut, "ahkerasti" vastaan "laiskasti" etenevä tohtorikoululainen tai

”normiajan” alittaen valmistuva tai toisaalta tilastoja pitkittyneillä opinnoillaan (perustellusti kuten lapsia synnytettyään tai perusteettomasti kuten juopoteltuaan) kuormittava maisteriopiskelija?

Päätelmä 6. Vaihtoehtona sille, että kvantifikaation uskottaisiin olevan puhtaan objektiivista ja neutraalia tosiasioden kuvausta suhteessa asetettuihin oikeutettuihin tavoitteisiin on se, että sovelletaan täydentävää näkökulmaa, johon sisältyy myös tietty eettinen momentti. Tuolta osin on kysymys kvantifioivien argumenttien purkamisesta, tarvittaessa siten, että niihin kenties sisältyvät itse asiassa poliittiset legitimaatiopyrkimykset piirtyvät esiin. Tähän sisältyvässä eettisessä kritiikissä on kysymys noiden pyrkimysten paljastamisesta siellä, missä ne peittyvät objektiivisuuden, neutraaliuden, teknisyyden ja tehokkuuden vaalinnan argumenttien alle.

4 Taloudellinen rationalismi eettisyyden palveluksessa: mahdollisuuksia elementaariseen eettiseen arviointiin

4.1 Rationalistisia paradokseja

Varsinaisilla taloustieteilläkin on ollut sanottavansa taloudellisen ja muun rationalismin ja eettisyyden suhteista (vrt. Ahonen 1995). Alkujaan vakuutusosalta juontuvat käsitteet moral hazard, "moraalinen vahingonvaara", ja adverse selection, "nurinkurinen valikoituminen". Ne ovat nykyisin kotonaan myös yleisessä organisaatiotaloustieteessä (Milgrom & Roberts 1992). Tarkasteltakoon kummankin käsitteen alkuperäistä, vakuutusosalta juontuvaa käyttöä. Sen eettinen kytkentä on nimittäin selvempi kuin käsitteiden myöhemmässä muussa käytössä. Edellisessä käsitteessä on kysymys siitä, että eettisesti pulmallisia asioita saattaa tapahtua, jos asianomaisilta puuttuvat kannustimet eli insentiivit olla toimimatta kyseenalaisella tavalla. "Tilaisuus tekee varkaan", sanoo

sananlasku. Nurinkurisen valikoitumisen tapauksessa asiat kehkeytyvät suorastaan systemaattisesti päinvastaisesti kuin olisi suotavaa. Klassinen esimerkki on vakuutusturva, jonka saatavuus saattaa houkutella riskeiltään suurimmat tahot ottamaan vakuutuksen. Tämän seurauksena toiminta käy vakuutuksen myöntäjälle huonosti kannattavaksi. Muistan itse, kuinka aikanaan "vauvavakuutusten" maksut nousivat huimaavasti, kun vanhemmat luonnollisesti vakuuttivat korvatulehdus- ja koliikkikierteille altteimmat pienokaisensa.

Analoginen esimerkki on aikaisempi sosialistinen väite "kapitalismista" vastuuttomana anarkiana. Siinä kukin "kapitalisti" ajaa omia lyhytnäköisiä etujaan. Siksi kapitalismi olisi mitä epävakain talous- ja yhteiskuntajärjestelmä. Vastaavien käsitysten projisointi koulutuksen tarkasteluun ei aikanaan ollut harvinaista, Suomessakaan. Analogia on samoin yltiöliberalistinen väite hyvinvointivaltiosta tuomittavana järjestelmänä. Se olisi vain omiaan lisäämään niitä epäkohtia, joilta järjestelmä sinänsä pyrkii suojaamaan kansalaisia. Hyvinvointivaltio siis suorastaan "tuottaisi" huonoa terveydentilaa, opiskelijoiden hakeutumista ansaintaodotteeltaan alhaisille "auringonlaskun" ammattialoille tai kansalaisten pysyttäytymistä poissa työelämän aktiiviväestöstä (näin katsovat Harisalo & Miettinen 2004). Niin "äärivasemmistolaisessa" kuin "äärioikeistolaisessa" tapauksessa argumenttina on se, että järjestelmä pitää sisällään kriisiensä kärjistymisen ja tuhonsa siemenet. Niihin viitaten on kummassakin äärisuuntauksessa yritetty perustella järjestelmän kumoamista. Voidaan kuitenkin kysyä, miksi ryydittää esitettyä kantaa voluntaristisilla toimenpide-ehdotuksilla, jos julistetaan uskoa siihen, että määrätty kehityskulku on deterministisesti vääjäämätön.

Moraalisen vahingonvaaran kannalta määrällinen tulosmittaus laadunvarmistuksen ontuessa on omiaan johtamaan laatutason laskuun. Tältä kannalta riskit yliopistojen laatutason laskuun ovat suurimmat siellä, missä puuttuvat tiedeyhteisön kansainväliset ja joskin erehtyväiset niin silti laajalti sovelletut laatukriteerit. Kansallisesti suuntautuvimmat alat

ovat siis eettisessä vaaravyöhykkeessä. Meidän ei tule aliarvioida rutinoitun ja riskittömän epäinnovatiivisen tutkimuksen ja opetuksen joskin ulkokohtaisen niin silti aineellisesti hyvinkin kouriintuntuvan menestyksen mahdollisuuksia. Noita mahdollisuuksia pönkittää se, jos menestyksen kriteerit ovat ulkokohtaisen lisäksi lempeitä ja jos esiintyy "paikallista", kotimaista kysyntää, jossa laatutaso ei ole keskeinen asiakkaiden toteuttaman valinnan kriteeri, olivatpa he opintopaikkaa hakevia opiskelijoita vai täydennyskoulutus- tai tutkimuspalveluja ostavia organisoituneita asiakkaita. "Kotikutoiset lapaset" riittävät sille, joka ei haikaile jossakin maailman Piilaaksoista laadittujen "virtuaalihansikkaiden" perään. Ongelma tämä on kuitenkin, jos tieteen ja korkeimman opetuksen kriteerien halutaan olevan yleismaailmalliset. Luonnontieteiden, matematiikan ja lääketieteen tulostamattavat impaktipisteineen ja muine teknisine välineineen eivät toki ole kuin kompromisseja. Kuitenkin ne takuulla pitävät soveltajansa mukana "piirisarjaa" laajemmissa "otteluserjoissa". Tuskin on kysymys sen pahemmasta sosioteknologiasta kuin sekin teknologia, jonka puuttuessa tämäkin teksti olisi pitänyt kirjoittaa käsin moneen kertaan ja lopulta latoa samoin käsin painatusta varten. "Luddiitiksi", "koneiden särkijäksi", tuskin on syytä ryhtyä sosioteknologioidenkaan suuntaan.

Nurinkurinen valikoituminen voi kytkeytyä moraaliseen vahingonvaaraan esimerkiksi siten, että toiminnat keskittyvät "helpoimman tuotoksen" kohteisiin. Taloustieteiden klassisen Greshamin lain tapaan "huono (raha) syrjäyttää hyvän". Helpomman tuotoksen kohteisiin saattaa yliopistoissa kuulua esimerkiksi tuloylijäämien tuotanto perusopintotasoista suoritettuun tuotantoa "kloonaamalla" ja laajalti myymällä avoimessa yliopistossa sekä julkisesti subventoidussa tai subventoimattomassakin täydennyskoulutuksessa. Vertailukohteeksi kelpaa heittäytyminen siihen epävarmuuden peliin, jota vaatii artikkelikäsikirjoitusten laadinta ja lähettäminen sellaisiin referoituihin kansainvälisiin aikakauskirjoihin, joiden toimituskunnalle kirjoittaja on

pelkkä tabula rasa. Tuolloin nyky-Suomen oloissa "huono raha" on massatuotannon myynnistä kertynyttä hankevolyyymeja kartuttavaa ja ehkä tuloylijäämiäkin tuottavaa rahaa. Syrjäytyvä "hyvä raha" koostuu budjettilähtöisen perusrahoituksen sekä akateemisen tutkimusrahoituksen euroista, joita sinänsä voi käyttää juuri esimerkiksi referoidun artikkelituotannon epävarmoilla markkinoilla operoivien tieteenharjoittajien pitämiseen palveluksessa.

Päätelmä 7. Eräs taloustiedelähtöinen mahdollisuus elementaariseen eettiseen arviointiin soveltaa muuntaen määrättyjä teoreettisia argumentteja sellaisine käsitteineen kuin moraalinen vahingonvaara eli moraalikato sekä nurinkurinen valikoituminen. Soveltaminen ei voi olla kokonaisvaltaisuuteen pyrkivää vaan kohde- ja situaatiospesifiä. Edelleen, soveltaminen on sikäli rajoitettua alaltaan, että sen pätevyys ja relevanssi kattavat vain sen rajatun alueen, joka on kulloinkin tarkastelun kohteena. Toisin sanoen, ei tule väittää mitään esimerkiksi yleensä yliopistoista tai niiden johtajien tai niiden henkilöstön muiden jäsenten kannustimista saati kannustimien tai niiden puuttumisen pidemmän aikavälin seurauksista. Sen sijaan voidaan laatia arviointeja vain riittävästi konkretisoiduista tyyppi- tai yksittäistapauksista. Kysymyksessä oleva eettinen arviointi ei sitä paitsi voi olla "puolueellista" esimerkiksi hyvinvointivaltion tai toisaalta markkinatalouden tai johdon tai toisaalta alaisten puolesta. Sen sijaan mikä tahansa noista tahoista voi yhtä lailla tulla arvioinnin kohteeksi.

4.2 Peliasetelmista orjatyön valvontamekanismeihin

Eettisesti kiinnostavia ongelmatilanteita ovat ne, joissa instituution tai ongelman rakenne on sellainen, että tulemme tehneiksi sellaista, mitä emme eettisistä syistä haluaisi tehdä. Teemme niin vain siksi, ettemme eri syistä katso voivamme olla tekemättä. Suomalainen nykykirjoittaja antaa

esimerkin yliopistomaailmasta:

”Muutamit dekaanit sanovat... esimerkiksi (NN)..., että hän sydämestään inhoaa... järjestelmää, joka on käytössä ja kokee, että se tekee hallaa niille tavoitteille, joita hän pitää arvokkaina... . Kun se... kuitenkin on se järjestelmä, jonka mukaan rahaa saadaan, kokee hän, että hän olisi huono dekaani, ellei... yrittäisi tämän järjestelmän puitteissa saada niin paljon rahaa tiedekunnalle kuin mahdollista. Tämähän on tämmöinen klassinen kauhuissaan juoksevien muurahaisten logiikka... . Kun kaikki juoksevat, niin ettei vaan jäisi jälkeen tai tulisi tallatuksi, täytyy juosta yhä kovempaa.” (Virtanen 2002, 223. Teemasta ”haitallinen kilpailu” yliopistoissa, ks. Pirttilä 2002a, b, us. kohdin.)

Kirjallisuudessa on esitetty periaatteellisia ratkaisumalleja vastaaville tilanteille. Malleja on muodostettu olettamuksin, että vastaavan ”pelin” pelaaminen voi tehdä pelaajat kierros kierrokselta myönteisessä mielessä riippuvaisiksi peliasetelmasta ja pelikierrosten myötä kehkeytyvästä omasta maineestaan esimerkiksi luotettavina tai jämäköinä toimijoina. Tällaista ”pelaamaan oppimista” voitaisiin tarkastella myös yliopistoyhteyksissä liittäen tarkasteluun myös eettistä arviointia. Eikö esimerkiksi hän, jolla ei ole mitään menetettävää eikä voitettavaa, kenties pelaa toisin kuin hän, jolla on paljon voitettavanaan mutta ei menetettävään tai toisaalta hän, jolla on vain paljon menetettävää? Hienostuneempaa taloustieteellistä tarkastelutapaa edustavat erityisten eettisten periaatteiden sovellukset organisation design- eli organisaatioiden muotoilu -aihepiirissä. Keskeinen aihepiirin tutkija kirjoittaa:

”Organisaatioiden muotoilun käsitteen perussisältöön... kuuluu ... ’sisäinen’ kriteeri... ’hyvälle muotoilulle’. Hyvin muotoiltu... sopii hyvin ympäristöönsä. ...Sisäinen kriteeri... on harhaanjohtava... Laa-

jemmasta moraalinäkökulmasta on avoin kysymys, onko sopivuus ympäristöön... hyvästä. ...Muotoilun teorioita voitaisiin soveltaa, jotta syntyisi optimaalinen mekanismi orjatyön valvomiseksi. ...Tuollaista optimaalisuutta.. on kuitenkin arvosteltava... ." (Goodin 1996a, 38-39.)

Päätelmä 8. Rationalistisesta näkökulmasta on tarkasteltu määrättyjä toimijoiden välisen vuorovaikutuksen umpikujatilanteita, jossa toimijoiden kannustimet saattavat heidät toimimaan omankin pidemmän aikavälin etunsa vastaisesti. Tätä on pidetty myös elementaarista eettiseltä kannalta ongelmallisena. Tuollaisiin tilanteisiin on ehdotettu ratkaisuja, jotka perustuvat esimerkiksi "pelaamaan oppimiseen" pelin muotoisten asetelmien muodostaessa perustan samaisten toimijoiden toistuville vuorovaikutusepisodeille. Vastaavasti on kysymys myös elementaarisista eettisistä ratkaisumalleista. Rationalistisia ratkaisumalleja saattaa kuitenkin olla syytä kvalifioida kriittisesti ottaen huomioon myös ajatut tarkoitukset. Esimerkiksi yliopistoissa toisinaan vallitsevaksi väitettyä "haitallista kilpailua" voitaisiin ajatella kohtuullistettavan minimieettisyyden periaatteita huomioon ottavilla instituutioratkaisuilla. Vastaavasti voidaan suhtautua eettisesti kriittisesti instituutioratkaisuihin, joiden ainoana perusteluna on väitetty tarve detaljikontrollin tiukentamiseen.

4.3 Yrittäjäenergiasta kriittisiin elementaaris-eettisiin hypoteeseihin

Nobel-ekonomisti William J. Baumolin ajatukset oikeuttavat odottamaan, etteivät taloustieteen lainalaisuuksista kenties ole vapaita edes yliopistot eettisiäkään haasteita ajatellen edes taloustieteitä opettavissa tiedekunnissaan, laitoksissaan ja oppiaineissaan. "Yrittäjäenergia" valuu hukkaan, mikäli sen kohdentumista kanavoivat instituutiot ovat kelvottomia:

”Yrittäjien kokonaistarjontamäärä kansantaloudessa vaihtelee yhteiskunnittain, mutta... harjoitettujen yrittäjän toimintojen tuottavuus vaihtelee paljon enemmän. Tämä johtuu eroista niiden toimintojen kohdentumisessa tuottaviin kohteisiin kuten innovointiin tai suurelta osin tuottamattomiin toimintoihin kuten ’koronhavitteluun’ (rent-seeking) tai järjestyneeseen rikollisuuteen. ...Kohdentumiseen vaikuttavat vahvasti ne suhteelliset tuotot, jotka yhteiskunnassa on saatavana kustakin toiminnasta. Tästä seuraa, että poliittiset toimenpiteet voivat paljon tehokkaammin vaikuttaa yritteliäisyyden kohdentumiseen kuin sen tarjontaan.” (Baumol 1990, 983.)

Monen mielestä taloustieteilijät ovat arkkikyynikoita, joiden suut tulisi tukkia ainakin silloin, kun on puhetta sellaisesta ”pyhästä” asiasta kuin etiikasta – tai uskonnosta – tai sellaisesta vähemmänkin ”pyhästä” seikasta kuin yrittäjyys tai tiede. Taloustieteilijät tarjoavat kuitenkin käyttöön työkaluja hypoteesien muotoiluun siitä, millä tavoin yliopistoissakin kenties reagoidaan määrättyihin kannustimiin. Ajatellaanpa Baumolin mainitsemaa koronhavitteluä. Ei tarvitse olla kuin Persialaisia kirjeitään kirjoittava Charles de Montesquieu hahmotellakseen maan, jonka yliopistoilla ja niiden tulosyksiköillä on monopolit antaa kenelle tahansa tiettyyn opetukseen osallistuvalla merkintöjä opintojaksoista, jotka ovat samanarvoisia kuin varsinaisiin tutkinto-opintoihin sisältyvät suoritukset. Olkoon maassa myös alemmanasteisia oppilaitoksia, jotka mielellään näkevät opiskelijoidensa suorittavan osana opintojaan yliopistollisten opintojen osia. Ajatellaanpa myös, että jälkimmäisillä oppilaitoksilla on maksukykyä suorittaa käyvät korvaukset yliopistojen luovuttamalle opettajatyövoimalle tai ainakin maksaa yliopistoille korvausta, mikäli yliopistot pestaavat sanotun opetuksen antajiksi oman organisaationsa ulkopuolisia opettajia. Jos tuollaisilla periaatteilla rakennetut ”rahasammot” alkavat pyöriä, miten mahtaa

käydä sen epävarman ”yrittäjän toiminnan”, jossa on kysymys artikkelikäsitteiden laadinnasta ja tarjonnasta kansainvälisiin joulun aikoihin tai osallistumisesta vapaaehtoisuuden tuloylijäämien tuotantoon tyystin kelpaamattoman akateemisen tutkimusrahan epävarmoihin hakuprosesseihin? Jos akateemisilla markkinoilla alkeisopetus tuottaa paremmat taloudelliset katteet kuin tutkimus, meidän olisi kaiketi syytä olla eettisestikin huolissamme ajatellen varsinaisen uuden, uutuusarvoisen tiedon muodostamisen edellytyksiä.

Päätelmä 9. Elementaarisen eettisen rationalistisen kriittisen arvioinnin kohteisiin voidaan lukea myös pohdinta siitä, kuinka toimijat reagoivat kannustimiin, joiden lähteenä ovat heidän toimintaansa puitteistavat instituutiot. Tällöin päättely etenee taaksepäin toimintojen suuntautumisesta sanottujen instituutioiden niihin piirteisiin, joiden voidaan katsoa sääntelevän tuota suuntautumista. Kriittinen eettinen arviointi kohdistuu piirteistä niihin, joiden katsotaan olevan seurauksiltaan eettisesti epätoivottavia.

5 Yliopistoihmisten ja heidän toimintatilanteidensa erilaisuus eettisten ongelmien osaselittäjänä

Tuskin kykenemme edes kuvittelemaan nyky-Suomeemme sellaista yliopistollista eettistä ja juridista toimintajärjestelmää, joka ei ilmaisisi viralliseksi, julkiseksi periaatteekseen ”kaikkien kohtelua samalla tavoin”. Toinen asia on, miten tuo järjestelmä sitten tosiasiallisesti toimii siellä, minne julkisuuden valvova katse ei yllä. Kuitenkaan vallitseva julkinen eettinen yliopistoajattelu on tietoisesti tai tietämättään omaksunut Immanuel Kantin kategorisen imperatiivin siitä, että yleiseksi normiksi on omaksuttava vain lausumia, jotka lausuja on valmis yleistämään kaikkiin tapauksiin. Tämä koskee myös sitä kohtelua, jonka itse kukin hyväksyy

osakseen ja jota hän siksi katsoo itsekin olevan velvoitettu soveltamaan, jos valikoituu vallankäyttäjäksi.

Mitä saattaa seurata "kaikkien kohtelusta samalla tavoin"?

Ensinnäkin tuloksellisuuden kannalta erilaisen kohtelun ansaitsevia henkilöitä ja toimintoja kohdellaan samalla tavoin. Seurauksena on se, että tuloksellisuus jää maksimaalista – tai ehkä edes siedettävää – alemmaksi. Toiseksi hyvin ja huonoin vaikuttimin harjoitettuja toimintoja ja vastaavia toimintoja kohdellaan samalla tavoin sillä seurauksella, ettei erityisesti kannusteta hyvään eikä peloteta pysymään erossa pahasta. Tämä koskee sekä tavoitteita että sovellettuja toimintatapoja.

Mitä muuta "kaikkien kohtelusta samalla tavoin" saattaa eettiseltä kannalta seurata? On otettava huomioon muitakin ihmisten ja toimintojen eroja kuin tuloksenteokkyky ja vaikuttimien eettinen suotavuus. Ensinnäkin, kukin henkilö sijoittuu johonkin ainutkertaisen henkilöhistoriansa kohtaan. Ikäkausideterminismiin ei tule orjallisesti uskoa, mutta jäljellä oleva lyhyt odotusaika eläkevuosiin säännellee opettaja-tutkijan ja hallintohenkilönkin toimintaa toisella tavoin kuin jos eläkevuodet ovat vielä runsaan 10:n, 15, 20 tai 25 vuoden päässä edessäpäin. Toiseksi, eräät yliopistopäätöksenteon muodot jakavat lähtökohtaisesti saman määrän valtaa henkilöille ja henkilöryhmille, joiden "situaatiot" kuitenkin poikkeavat toisistaan suuresti. Harva perustutkinto-opiskelija kohoaa keskeiseen vaikuttajarooliin monijäsenisissä päätöksentekoelimissä ennen kuin 1-2 vuotta opiskeltuaan, jolloin aikaa perustutkintoon on jäljellä kuitenkin keskimäärin enää 3,5-4,5 vuotta. Näköala on toinen kuin esimerkiksi nuoremmalla tutkija-opettajalla, jolla on vain määräaikainen virka tai kenties vain projektitutkijan lyhytaikainen määräys mutta silti vakaa aie tehdä tieteestä elämänuransa. Vieläkin suurempi lienee opiskelijan ero verrattuna niin sanottuun eläkevirkaan nimitettyihin henkilöihin. Eläkevirkakin on eri asia tohtoroitumattomalla päätoimisella yliopistonopettajalla kuin professorilla, joka sielu ja ruumis kutakuinkin kunnossa parhaansa mukaan kasaa "koottuja

rahoitushakemuksiaan”, jotka siis muodostuvat nykykaskun mukaan hänen jäämistönsä aikaisempien polvien professorin ”koottujen teosten” sijasta.

Kolmanneksi, työsuhteiden pysyvyyden ehdot säännellevät yliopistojen tutkija-opettajien uskaliaisuutta käyttää ääntään. Uraputkensa pään saavuttanutta ”eläkevirkaista” tai toisaalta joka tapauksessa alma materin sylistä pian poistuvaa projektitutkijaa tuskin huolestuttaa hänen oma tulevaisuutensa hänen nykytehtävissään. Mutta entä nimittäjensä ja tulosyksikkönsä johtajan vallasta riippuvainen määräaikainen professori ja kuka tahansa muu korkeintaan viisivuotiskaudeksi nimitettävä viranhaltija saati projektitutkija, jonka ammatillisena kohtalona on kierrätys hankkeesta hankkeeseen jos rahoittajat ja nimittäjät suovat?

Neljänneksi, entä jos hyväksytään ajatus ihmisten luovuttamattomasta keskinäisestä erilaisuudesta siten, ettei edes kaihdeta tunnustamasta, että meitä on täällä liikkeellä hyvinkin erilaisista vaikuttimista? Filosofi Peter Singer (1993, 141-142) kirjoittaa:

”Jotkut ihmiset toimivat manipuloiden ja huiputtaen tosia, kun taas monet muut eivät tee niin. ... Vuorovaikutus vieraiden ihmisten kanssa tarjoaa reviiirin niille, jotka kykenevät käyttämään hyväkseen muiden yhteistoimintavaistoja. He saavat hyväkseen muiden avun, mutta he eivät itse auta muita, kun se ei enää ole heidän etunsa mukaista. ... Kuten loiskasvusto, joka tarvitsee terveen puun, josta imee ravintoa, huiputtajat heikentävät juuri niitä yhteistoiminnallisia siteitä, joista heidän tapansa elättää itsensä riippuu.”

Päätelmä 10. Keskeisiin eettisiin haasteisiin aikakaudellamme kuuluu erilaisuuden ja jopa lisääntyvän erilaisuuden edes siedettävä hallinta, sanalla sanoen ”pluralismi” vahvassa mielessä. Yleisten periaatteiden soveltaminen uhkaa johtaa kaavamaisuuteen. Tältäkin osin on korostettava situationaalisen harkinnan tärkeyttä. Toisaalta siltäkin voidaan edellyttää, että kohdellaan toisiinsa rinnastuvia tapauksia

kohtuimitassa samalla tavoin etenkin, mikäli ratkaistavat tapaukset sijoittuvat ajallisesti edes jokseenkin lähelle toisiaan. Tässäkin yhteydessä on korostettava tarvetta välttää kovin korostunutta eettistä häveliäisyyttä. Samalla on korostettava tarvetta tunnustaa, että ihmisten vaikuttimet – tai ainakin heidän ehkä sinänsä hyvää tarkoittavien tai heidän eettisesti neutraalien tekojensa seuraukset – saattavat olla myös kaikkea muuta kuin sellaiset, että asianomaiset toivovat niiden tuloa eettiseen päivänvaloon.

6 Johtajuusretoriikan moniselitteisyys: jatkumo vilpittömyydestä raakaan ”poliittiseen teologiaan”

6.1 Mitä on poliittinen teologia?

Jos hyväksytään ajatus ihmisten luovuttamattomasta erilaisuudesta, ei liene vaikeaa hyväksyä ajatusta kielenkäytön sijoittumisesta eettisessä mielessä jatkumolle vilpittömyydestä mitä raaimpaan juonitteluun, petkuttamiseen ja henkisen väkivallan käyttöön (vrt. Butler 1997). Ei ole tarpeen epäillä jokaista lausumaa ”yksilöjohtajuudesta” tai yleisemmin johtajuuden ja johtamistehtävien entistä kiteytyneemmästä määrittelystä ja soveltuviksi katsottujen henkilöiden osoittamisesta noihin tehtäviin siitä, että taustalla olisi aikeita vallananastukseen. On lausujia, jotka saattavat ainakin aidosti uskoa saattavansa matkaan hyvää tuollaisilla lausumillaan, vaikka paljon muutakin kuin hyvää lopulta koituisi. Tuollaisissa tapauksissa rationalismi saattaa olla joskin ehkä naiivia, niin kuitenkin ”aitoa”. Toisaalta saattaa esiintyä ilmiänsultaan täsmälleen samanlaisia lausumia, joita ja joiden lausujia olisi syytä vakavasti epäillä eettiseltä kannalta.

Jos jatkumon yhteen päähän sijoittuu integriteetiltään rikkumaton rationalistinen ”uskovaisuus” määrättyjen johtamismallien hyväatekevyyteen liittyen joko kypsään tai naiviin integriteettiin,

rehellisyyteen ja vilpittömyyteen, toiseen päähän sijoittuvat ajatusmuodostumat, "diskurssit" ja käytännöt, joita valtio-oppineet tapaavat kutsua poliittisiksi teologioiksi. Kukin poliittinen teologia on alkulähteistään vierotettua teologiaa. Mikäli se tukee tai edellyttää asianomaisten – tai ainakin joidenkin heistä – sokeaa uskoa, se on omiaan johtamaan harhaan. Poliitiikan teoriassa on esimerkiksi "ihmeen" teologista mallia sovellettu niin autoritaarisen hallintatavan puolustamiseen kuin demokratian selittämättömäksi katsotun ytimen luonnehdintaan (ks. Ahonen 2003a, 168-170, 186-187, tästä valtio-oppineen Carl Schmittin ja politiikan teoretikon Hannah Arendtin töissä). Poliittisilla teologioilla saattaa myös olla laatijansa, jotka ovat ne tieteen tahtoen muodostaneet hyvin tietoisina siitä, mitä he pyrkivät niillä oikeuttamaan. Toinen saattaa olla tilanne "tosiuskovaisille", jotka ottavat fundamentalistiseen tapaan todesta koko senkertaisen poliittis-teologisen julistuksen.

Poliittista teologiaa on jo mikä tahansa vakuuttelu, jolla koetetaan oikeuttaa keneen tahansa kohdistuva pienikin määrä kärsimystä jonkin toiminnan välttämättömyydellä, väistämättömyydellä tai hyödyllisyydellä. Filosofi Leibnizin mukaan malli tunnetaan nimellä teodikea, "jumalallinen laki", joka suorastaan ylittäisi ihmisen käsityskyvyn ja jonka johdosta hänen tulisi vain sokeasti uskoa, että taustalla on sittenkin hyvää tarkoittava jumalallinen tahto (vrt. Larchet 1999).

Arkielämässä tavallista poliittista teologiaa on jo "menonleikkausten" kutsuminen 'säästöiksi', ikään kuin mitään säästettäisiin minkään varalle, jos jonkin vähemmän vastustuskykyisen toiminnon tai henkilön käytöstä vähennetään voimavaroja. Onhan 'säästäminen' käsitteellisesti sen sijaan voimavarojen "varastointia" jonkin vastaisen, perustellun tarkoituksen varalle, ei sen sijaan pelkkää niiden poistamista jostakin käytöstä. Tätä tekstiä kommentoinut kollega muistutti, että menojen leikkaaminen saattaa kuitenkin olla ylimmälle päätöksentekotasolle tosiaan "säästämistä", mikäli sen hallussa on tietoa siitä, että leikatut voimavarat

”tuottavat” paremmin kuin ennen jossakin uudessa käytössä. Ongelmana on silti tällöinkin nimi eli leikkausten kohteiksi joutuneiden asettaminen tahtonsa vastaisesti osallisiksi säästämistoimista, jotka eivät heidän kannaltaan säästä mitään. Samoin voidaan kysyä, miten ”leikkaajat” ovat voineet saada tietoonsa voimavarojen tuottavuuden niiden eri vaihtoehtoisissa käytöissä. Voimavarojen kohdentajien kaikkitietävyyden olisi muutenkin luullut jääneen jo hylätyksi fiktioksi, josta olisi luovuttu, kun niin sanotun reaalisosialismin talousjärjestelmä suunnitelmatalouksineen osoittautui mahdottomuudeksi.

Poliittista teologiaa on samoin valtapolitiikan tai enemmistövallan kutsuminen ”rakenteelliseksi kehittämiseksi” tai ”strategiseksi kehittämiseksi”. Näin on etenkin, mikäli voimavarot uudelleen kohdentavat toimivat kuten toimivat omista syistään sen sijaan, että he olisivat kohdentamassa voimavaroja tavalla tai toisella parhaiten tuottaviin tai muuten ”objektiivisesti” parhaiten perusteltuihin tarkoituksiin. Koska minkään yliopiston tuotantofunktiota tuntee hyvin tuskin kukaan, sitä ei tuntene sen enempää hyvin kukaan rakenteellinen kehittäjä. Älköön kiistettäkö valittujen vallankäyttäjien legitiimejä valtaoikeuksia, mutta kysyttäköön silti kriittisesti, miksi moinen ”terminologinen kosmetiikka” ja vastaavasti ”poliittinen teologia”. Poliittikan tutkimuksen 2,5-tuhatvuotinen perinne tarjoaa kyllä vastauksia siihen, miksi vallanhaltijat eivät kenties perustele aikeitaan tai tekojaan pelkästään sillä, että he vain sattuvat haluamaan jotakin, vaan jollakin ikään kuin ”objektiivisemmalla” tarpeella, hyödyllä tai intressillä. Tuollaiset seikat ovat muuten oireellisia murtumia vallan ja sen haltijoiden suojarustuksessa.

6.2 ”Matteus-periaate” poliittisena teologiana

Nykyaikaisen suomalaisen akateemisen retoriikan ehkä tunnetuin poliittinen teologia rakentuu Matteus-periaatteena tunnetun periaatteen

ympärille. Eettisiä kysymyksiä tieteenharjoituksessa koskeva kirjallisuus on käsillä olevan tarkastelun kannalta liian ulkokohtaista (esim. Niiniluoto 2002 ja laajemmin Karjalainen ym. 2002). Sen sijaan tieteen Matteus-periaatteen julkilausuneen Robert K. Mertonin (1968, 1988, suomeksi ainakin jo Niiniluoto 1984, 255-256) nyt jo klassiset tekstit ovat selvästi syvällisempiä. Useimmat niistä, joille suomalaisessa tutkimus- ja korkeakoulupolitiikassa tarjoihtiin Matteus-periaatetta, muistivat sen verran koulun uskontotunneilta, että lisää annettaisiin niille, joilla oli jo ennestään paljon. Niiltä, joilla oli ennestään vähän, otettaisiin sekin pois. Harva mietti tarkemmin saati tarkisti, mahtoiko alkuteksti tarkoittaa sitä, mitä tulkinta antoi sen ymmärtää tarkoittavan eli eräänlaista rajoittamatonta voimavarojen kasautumisen ja yhteenkokoontumisen periaatetta (tästä sai kritiikkiä myös Merton, ks. Merton 1988). Kysymys on tässäkin poliittisesta teologiasta, alkulähteistään vieroitettusta teologiasta, jota Jumalaa leikkivät ja teodikeoita "säättävät" ihmiset käyttävät tai saattavat käyttää valtapyrkimystensä peittelyyn. Periaatteen nimi viittaa evankelista Matteuksen nimissä kulkevaan tiettyyn tekstikohtaan:

"Jolla on, sille annetaan, ja hän on saava yltäkyllin, mutta jolla ei ole, siltä otetaan pois sekin mitä hänellä on." (Matt. 13:12, vrt. myös Matt. 25:29.)

Alkuperäinen tekstikohta ei viittaa aineellisen omaisuuden kartuttamiseen saati kartuttamisen siunauksiin. Kysymys on aivan toisenlaisista aarteista, joita ei tässä ole syytä tarkastella. Muuntamiensa argumenttien alkuperäisestä sanomasta poliittinen teologia ei piittaa sen enempää tässä kuin muutenkaan. Kriittistä eettistä arvostelua ansaitsevaa on tekstikohdan käyttö poliittisen teologian ja samalla manipuloivan poliittisen ideologian tapaan.

Periaatteeseen liittyy tässä tapauksessa myös teknisempi ongelma (Howley 1995). Empiria ei nimittäin tue uskoa siihen, että

rajoittamattoman suuri organisaatiokoko olisi tehokas eikä edes siihen, että organisaatiokoko olisi jostakin syystä "useimmiten" liian pieni siten, että koon kasvattaminen olisi yleensä perusteltua. Päinvastaisiakin tuloksia on nimittäin käytettävissä. Toisin sanoen: taloustieteessä "skaalaeduksi" eli economies of scaleksi kutsuttu seikka on empirian eikä fundamentalismin kysymys. Pienissä ja voimavaroiltaan vähäisissä yksiköissä toimivien lietsomiseen luopumisen mielialoihin ei ole järkiperäistä syytä, vaikka valtapoliittisia syitä on epäilemättä runsaasti. Kukaan ei julkisesti vastustane tehokkuutta sinänsä, vaan korkeintaan perustele, että "liiallinen" tehokkuuden lietsonta saattaa johtaa vakaviin menetyksiin esimerkiksi toiminnan laatutasossa tai ihmisten jaksamisessa. Tehokkuuden nimissä harjoitettua manipulointia defaitistisiin mielialoihin ei sen sijaan kenelläkään ole mitään eettistä velvollisuutta hyväksyä.

Päätelmä 11. Eräs valtio-opillisen perinteen työkalu vallankäyttöön ja sen retoriikkaan liittyvien eettisten haasteiden käsittelyyn koostuu 'poliittisen teologian' käsitteestä. Se kuuluu työkaluihin, joiden avulla voidaan koettaa nostaa esiin määrätyt retoriset argumentit, joissa eettisesti kritisoitavalla tavalla pyritään oikeuttamaan joitakin vallankäyttötoimia, joilta kuitenkin puuttuu asiaperusteluita. Itse asiassa kukin poliittinen teologia on sellaisenaan osoitus joko jonkin aiotun tai jo toteutuvan vallankäyttötoimen perustelujen heiveröisyydestä. Kukin poliittinen teologia on samoin osoitus siitä, ettei tointa aikova tai sitä toteuttava ole itse vakuuttunut asia-argumenttien riittävydestä aikeidensa ja tekojensa tueksi vaan turvautuu juuri siksi poliittis-teologiseen argumentointiin.

7 Jos kykenet tarpeen tullen vielä inhoamaan itseäsi: "heikko eettisyys" johtajien ja muiden henkilöiden mahdollisuutena

7.1 Vahvan eettisyyden kirot

Eettinen ajankuva piirtää näkyviin jatkumon, jonka yhdessä päässä on sitouduttu johonkin "vahvaan eettisyyteen" käsityksineen siitä, että olisi olemassa selkeä, eettinen arvojärjestelmä ja suorastaan siitä juontuva moraalilaki, jota sopisi sitten panna toimeen (Ahonen 2003a, 46-47). Tuollaisia käsityksiä ovat yhtä lailla jo osin mailleen menneet hyvinvointivaltion soveltamat eettiset periaatteet kuin sellaiset, yhtä ehdottomina julkilausutut periaatteet, joita on kuultu ehdottomimpien ääri- ja uusliberalistien suusta. Kummallekin ääritapaukselle on ominaista moralisoiva suhtautuminen markkinaehtoiseen menestymiseen. Edellisessä tapauksessa menestyminen saatettiin aikanaan suorastaan "demonisoiden" kirotta ilmaisten samalla syvää epäluottamusta "kapitalistisina" ja "porvarillisina" pidettyjen markkinamekanismien toimintaa ja seurauksia kohtaan. Ratkaisuna oli tietty, jopa "hyvinvointivaltion" perustunnusmerkkinä pidetty seikka. Se on hyvinvoinnin dekommodifioinniksi eli "ei-tavaramuotoistamiseksi" kutsuttu ilmiö, eli kansalaisten toimeentulon suurempi tai pienempi irrottaminen siitä, mitä he saavat ponnistustensa vastineeksi markkinoilta (Esping-Andersen 1990). Niin "oikeistolaista" ylioppilasliikettä ei muuten vielä nyky-Suomesta vieläkään löydy, ettei sen mielestä yliopistokoulutus olisi ekonomistien käsityksistä kokonaan poiketen kiistaton sellainen kollektiivihyödyke, joka siksi on tarjottava "ilmaiseksi" siinä mielessä, että se on sen välittömille kuluttajille maksutonta eli yleisten veronmaksajien kustannusvastuulla.

Eettisten periaatteiden ollessa hyvinvointivaltiolla ominaisten asemasta uus- tai ääri-liberalistista laatua markkinaehtoin menestyneet kansalaiset ovat myönteisen moraalisen arvostelun kohteina, kun taas menestymättömiin "luuserihin", "köyhymyksiin" ja "pudokkaihin" kohdistuu moralisoiva tuomio. Sen kääntöpuolena on markkinoiden kohottaminen sillä menestyjille moraalista eikä vain taloudellista arvoa antavaksi areenaksi. Eräs kansainvälisesti noteerattu avainkirjoittaja muotoilee asian seuraavasti:

” ‘Köyhät’ – eli ‘ne jotka eivät ole ansainneet osakseen mitään’ (the ‘deserving’) – on korotettu etuoikeutetuksi kastiksi, jolla on täytöntöönpanokelpoinen vaade kyvykkäämpien harjoittamaan tuotantoon. ...Valtio rankaisee ja orjuuttaa kyvykkäimpiä, ja kyvyttömämmät pääsevät asettumaan moraaliselle jalustalle. ... Jatkoseuraus on se, että kyvykkäämpien kannustimet heikkenevät, tuotanto ja säästäminen vähenevät yhteiskunnassa, ja kaiken kukkuraksi luodaan erityinen köyhien kasti. Köyhiä ei vain tueta heille annettujen oikeuksien tuella, vaan heidän joukkojaan rohkaistaan lisääntymään... .” (Rothbard 1977/1970, 222-223. Kursivointi vastaa alkuperäistä. Markkinaehdoin menestyjiin ja samalla markkinoihin kohdistuvasta myönteisestä, arvostavasta moralisoinnista tekee sitä kritisoiden selkoa Haworth 1994.)

Niin hyvinvointivaltiollisen kuin ääri-liberalistisen ajattelun kompastuskiviin kuuluu ominaisuus, joka tunnetaan filosofisissa eettisissä tarkasteluissa rigorismina. Siitä mitä vastustetaan muodostetaan kärjistetty irvikuva huomaamatta, että kun oma kanta kiteytetään suhteessa irvikuvaan, seurauksena on toinen irvikuva, jonka toimeenpanon mahdollisuudet ovat alhaiset ja joka on omiaan johtamaan epätydyttäviin eettisiin sivuvaikutuksiin. Yhteen eettiseen rigorismin pettynyt tai sitä muuten arvostelemaan ryhtynyt uhkaa ajautua vastakkaisen rigorismin kannattajaksi. Valtio-opin tunnetuin rigorismin kriitikko on Niccòlo Machiavelli. Huolestuneena kaupunkikotivaltionsa Firenzen valtiollisen vakauden puutteista hän päätyi hylkäämään tietyn etiikan – rigoristiseen tapaan tulkitun kristillisen lähimmäisenrakkauden. Kenties huomaamattaan hän käynnisti ajautumisen toiseen rigorismin, joka sittemmin on tullut tunnetuksi machiavellisminä. Siitä on kysymys nimenomaan silloin, kun se on irronnut sellaisista, sinänsä puolustettavista tarkoituseristä, joita Machiavellillä itsellään sen sijaan oli. Hänhän kantoi aikanaan huolta kotoisen kaupunkivaltionsa vakaudesta

ja yhtenäisyydestä ulkoisia vihollisia vastaan (Machiavellia näiltä osin tarkastellaan niin teoksessa Ahonen 2003a kuin 2003c, ks. Machiavelli 1998/1531).

Päätelmä 12. "Vahvan eettisyyden" mukaiset lainomaiset periaatteet olisivat tietyssä teknisessä mielessä toivottavia. Tekisiväthän ne situationaalisen eettisen harkinnan tarpeettomaksi. Modernisaation myötä vahvan eettisyyden edellytykset ovat kuitenkin ehtyneet, mikä ei kuitenkaan merkitse yritysten ehtymisestä erilaisten vahvan eettisyyden mukaisten "ohjelmien" panemiseksi toimeen. Olosuhteissa, joissa vahvalta eettisyydeltä puuttuvat edellytykset, sen vaikutukset on oletettava lähtökohtaisesti erityisen kielteisiksi.

7.2 Vahvan eettisyyden ja relativismin asemasta "heikko eettisyys"?

"Vahvan eettisyyden" suoranainen vastakohta on relativismi. Sitä tavataan aikanamme suhteellisen runsaasti ainakin ajattelijoiden piirissä.

Kansalaiset arjessaan onnistunevat sen sijaan huonommin panemaan toimeen relativismia, joka saattaa käydä jopa mielenterveyden päälle. Postmodernismi, konstruktivismi ja muut sellaiset suuntaukset ovat relativismin suuntaisia esimerkkejä kukin. Relativismin heikkoutena on kuitenkin juuri sen relativismi. Eihän relativisti olisi relativisti, ellei hänelle kävisi mikä tahansa menettelytapa. Tältä kannalta relativismi jää kuitenkin eettisesti mykäksi ja sokeaksi. Kansalaisen fyysinen, psyykkinen ja psykofyysinen kipu ovat samoin tavallisia kouriintuntuvia tosiasioita, joita mieli ja ruumis eivät ehkä noin vain onnistukaan relativimaan.

Vahvan eettisyyden etsinnän ja toisaalta eettisyyden välimaastoon sijoittuvat kannat, joita voidaan kutsua heikon eettisyyden mukaisiksi. Mutta miksi ihmeessä eettisyyden sitten pitäisi olla vain heikkoa, miksei vahvaa? Vastaus sisältyy edelliseen jaksoon. Vahvaa eettisyyttä uhkaa rigorismi ja sen myötä irtoaminen empiriasta ja muodostuminen

dogmaattisesti toimeenpannuksi ideologiaksi, jota ei sen enempää yleisen kuin henkilökohtaisen kokemuksen karttumisen sallita revisioivan.

Relativismi ei puolestaan ole eettisyyttä ensinkään totaalisenä antautumisena rigorismista johtuvien ongelmien sekä pluralismin sinänsä tärkeiden haasteiden edessä. Ajankohtaisia filosofisia lähteitä yhdistellen annettakoon lopuksi nyky-yliopistoille "laiskanläksynä" pohdittaviksi seuraavat heikon eettisyyden teemat. Korostettakoon, että valitun lähestymistavan mukaisesti esitetään vain kriittisiä kysymyksiä, mutta ei lainkaan valmiita vastauksia (Vattimon lisäksi ks. myös esim. Aganben 1995/1990, White 2000, Butler 1997, Connolly 1998, Desmond 2001, JRE 1998 sekä Smith 1997. Poluksi heikon eettisyyden pariin rohjettakoon suositella teoksia Ahonen 2003a ja c).

Onko mikään yhteisönmuodostus itse asiassa mahdollista, yliopistoissa kuin muualla, ellei esiinny minkäänlaista altruismia, olipa sen kannustinperusteena asianomaisten oma etu kuten halu näyttäytyä altruistina tai toive vastavuoroisuudesta tai jokin "aidompi" tai "syvempi" kannustin? Ja mitä yliopistotkaan muuta ovat kuin yhteisöjä, jotka onnistuvat tai epäonnistuvat sen mukaan, kuinka laadukkaita ne ovat tässä tarkoitatussa mielessä yhteisöllisyydeltään? Muistutettakoon myös, ettei monikaan yliopistoyhteisössä toimiva tutkija ja tutkija-opettaja ole vain oman laitospäristönsä gettoasukki, vaan perinteisten tieteellisten verkostojen jäsen ja nyttemmin vaikkapa internet-avusteisesti reaaliajassa läsnä joka päiväkin lukuisissa maailman maista. Vaikka aikomuksellinen saati jo ennalta aikeina ilmaistu hyvän tekeminen saattaa olla omiaan johtamaan hurskasteluna ja tekopyhyytenä tunnettuihin kielteisiin ilmiöihin, eikö kuitenkin ole mahdollista vaalia mielialoja, jotka tukevat niin ajettujen tarkoituserien kuin sovellettujen toimintatapojen eettistä laadukkuutta? Voisiko tämä koskea myös yliopistoja?

Tuskin kukaan kiistää, ettemme olisi eettisesti velvoitettuja panemaan

toimeen normit, jotka koskevat meitä, olipa kysymys varsinaista velvollisuksistamme toimia jossakin tietyssä tarkoituksessa tai jollakin tietyllä tavoin tai olipa kysymys kielloista, jotka koskevat meitä. Olisiko meidän kuitenkin erityisesti vaalittava herkkyyttämme mielialoille, joissa olisimme alttiita ylittämään pyyteettömästi sen, mihin meillä on velvollisuus, ja pidättymään paljostakin siitä, mihin meillä sinänsä olisi oikeus tai mikä ei ainakaan sellaisenaan ole meiltä eettisesti (tai juridisesti) kiellettyä, mikäli seuraukset ovat jälkimmäisessä tapauksessa tavalla tai toisella kielteiset? Toisin sanoen, eikö olisi määriteltävä varsinaisen eettisyyden täydennykseksi ja laajennukseksi sen liepeillä leviävä eräänlainen heikon eettisyyden ja vastaavien heikkojen mutta silti tärkeiden eettisten velvollisuuksien kenttä?

Eikö meidän olisi lisättävä herkkyyttämme sellaiselle eettiselle mielialalle, jonka kannustuksella kykenisimme suhtautumaan myönteisesti muiden toimiessa edellä mainituilla tavoilla eli esimerkiksi "aidon", vastikkeettoman keskinäisavun ja jopa anteeksiantovalmiuden vahvistamiseksi? Eikö tämä tulisi kysymykseen myös yliopistoissa, mukaan lukien yliopistojohtamisen ilmiöiden piirissä?

Miten voisimme lisätä omaa ja muiden vastuuntuntoa aikomuksellisten tekojen myönteisistä sivuvaikutuksista (jotta ne voitaisiin käyttää hyväksi ja niiden "tuotanto" vakiinnuttaa) ja vastaavien tekojen kielteisistä sivuvaikutuksista (jotta ne voitaisiin torjua, mikäli mahdollista jo ennalta)?

Miten voisimme lisätä retorisi-poliittista eettistä kapasiteettia, jotta niin kielessä ja kielen avulla kuin muuten harjoitettua vallan väärinkäyttöä – jota on jo huiputtaminen, manipulaatio ja ideologisesti yksisuuntainen viestintä – voitaisiin vastustaa, välttää ja torjua ennalta? Olisiko tätä kautta mahdollista rajoittaa esimerkiksi byrokraattisen itsesuojelun ja verorahoituksen kannalta sinänsä ymmärrettävän mutta kustannustensa verran tuskin tuottavan uuden detaljikontrollin laajenemista, myös yliopistoissa?

Olisiko mahdollista edistää suomalaisen suita sulkevan,

konsensushakuisen kulttuurin hakeutumista kohden suurempaa eettistä pluralismia ja eettistä keskustelevuutta? Olisiko tämä mahdollista myös yliopistoissa sikäli kuin niiden tehtäviin edelleen kuuluu pyrkimys tieteellisiin vallankumouksiin ja alati muuttuvalle tieteelle perustuva korkein opetus "isänmaan ja ihmiskunnan" hyväksi siten kuin yliopistolakikin edellyttää? Onhan, tuon alkujaan vuonna 1997 säädetyin lain 4 §:ssä on edelleen voimassa seuraava: "Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa." Tätä ei kumoa lainkohtaan 1.8.2005 voimaan tuleva lisäys: "Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta."

Eikö edellä hahmoteltujen teemojen parissa olisi syytä jatkaa tutkimusponnistuksia?

Eikö yliopistoarviointeihin voitaisi rakentaa sisään eettisiä elementtejä siksikin, että eettiset kysymykset ovat niin keskeisessä asemassa muussa valtionhallinnon johtajuuden kehittämistoiminnassa? Eikö yliopistojen kansallisesti suuntautuneita aloja tulisi siksi arvioida eri tavoin kuin aloja, jotka ovat kiistattomassa globaalissa kilpailussa? Eikö valtionhallinnon yleiseen tapaan tulisi eettisesti arvioida myös yliopistojohtajuuden, -johtamisen ja -johtajien eettisyyttä?

Eikö hahmoteltujen teemojen mukaan voitaisi kehittää uusia moduuleja myös yliopistojohtamista koskevaa koulutusta varten?

Ethical Leadership – A Challenges at Universities?

by Pertti Ahonen, Professor of Public and Financial Management,
University of Tampere.

Abstract: The approach of the article builds upon cross-classification of

weak vs. strong ontology and weak vs. strong epistemology. From the viewpoint of weak ontology and weak epistemology it pursues a dialogic-discursive approach as opposed to "strong-weak" nominalist, "weak-strong" essentialist and "strong-strong" rationalist approaches. Criticising but also exploiting – in many senses – the nominalist, essentialist and rationalist approaches the article pinpoints and illustrates problems at the intersection of ethical issues and issues of university leadership. The article involves hermeneutic provocation towards proponents of nominalist, essentialist and rationalist approaches in the open-endedness of its discourse, in its denial of Endlösungen to ethical, moral and leadership problems, and its defence of continuous moral and ethical discourse. The article ends up with ten theses. First, some degree of at least ex post facto altruism is necessary to have any degree of "community" even at universities. Second, intentional doing good may be hypocritical, but a weaker procedure may be feasible, namely to nurture ethical "moods" that also further ethical leadership. Third, responsibilities may be either too strong or too weak: too strong, if following them leads to atrocities, and too weak, if only following them eliminates possibilities to do good. Fourth, the above points stress the overall importance of ethical and ethical-psychological sensitivity. Fifth, as to intentional acts, there is the further challenge to account for their positive side effects (to nurture them) and their negative side effects (to curb them). Sixth, ethical behaviour resides and evolves in and through language, and thus ethical capacity consists of a definite – also political-rhetorical – capacity to act in and through language. Seventh, in the particular Finnish case there is a call to move from established (and in many respects forced) mono-ethnic consensus towards more pluralism in many senses of that word. Eighth, it is recommendable to continue research on the issues arisen. Ninth, ethical elements could be built also into evaluations of and within universities. Tenth, ethical issues could be included also in university leadership training.

Keywords: ethics, moral issues, leadership, universities, hermeneutics, philosophical psychology, ontology, epistemology, education

Lähteet:

Abbing, Hans 2004. *Why Are Artists Poor? The Exceptional Economy of the Arts*. Amsterdam: University of Amsterdam Press.

Aganben, Giorgio 1995/1990. *Tuleva yhteisö. Italiank. La comunità che viene*, 1990. Tampere: Gaudeamus.

Ahonen, Pertti 1995. "Regulating, Deregulating and Reregulating Universities: Law and Economics of Institutional and Contractual Design." Teoksessa Robin Paul Malloy, toim., *Law and Economics: Critics of Institutions*. New York: Peter Lang, 127-152.

Ahonen, Pertti 2002. "Heidegger: hairahtunut, kirottu ja anteeksi saanut?" *Kosmopolis* 32 (3), 65-78.

Ahonen, Pertti 2003a. *Elämän työ epävarmuuksien maailmassa*. Tampere: Tampere University Press.

Ahonen, Pertti 2003b. "Economic and political aspects of ethics in public administration: perspectives from Finland in empirical and theoretical light." Paper prepared for the EGPA (European Group of Public Administration) Conference 'Public Law and the Modernising State', Oeiras, Portugal, 3-6 September 2002, Study Group on Ethics and Integrity of Governance.

Ahonen, Pertti 2003c. Vireällä mielellä: ymmärtämisen ja eettisyyden mielialat. Niin & näin –lehden julkaisusarja 23o 45, vol. 6 . Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

Arendt, Hannah 1994/1963. Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil. 1. p. 1963. London: Penguin 1994.

Bauman, Zygmunt 1995. Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality. Oxford: Blackwell.

Baumol, William J. 1990. "Entrepreneurship: Productive, Unproductive, and Destructive." Journal of Political Economy 90 (5), 893-921.

Bourdieu, Pierre. 2004. Esquisse pour une autoanalyse. Paris: Raisons d'agir éditions.

Broadly, Donald. 1986/1981. Piilo-opetusuunnitelma. Alkup. ruotsink. Den dolda läroplanen, 1981. Jyväskylä. Gummerus.

Broadly, Donald. 1990. Sociologi och epistemology: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin. Stockholm: HLS Förlag.

Butler, Judith 1997. Excitable Speech: A Politics of the Performative. New York: Routledge.

Caputo, John 2000. "The End of Ethics." Hugh La Follette, toim. 2000 Handbook of Ethical Theory. Oxford: Blackwell, 111-128.

Colebrook, Claire 2002. Irony in the Work of Philosophy. Lincoln: University of Nebraska Press.

Connolly, William E. 1998. *Why I am not a Secularist*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.

Crick, Bernard 1993/1962. *In Defense of Politics*. 4. p, 1. p. 1962. London: Penguin.

Desmond, William 2001 *Ethics and the Between*. Albany: State University of New York Press.

EGPA (European Group of Public Administration) 2003. Study Group on Ethics and Integrity of Governance. Ohjelma ja ryhmässä 2-6.9.2003 Oeirasin EGPA-konferenssissa esitetyt paperit. <http://www.fernuni-hagen.de/POLALLG/EGPA/oeirasprogram.htm>. 19.9.2003 ym.

Esping-Andersen, Gøsta 1990. *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.

Friedman, Ken 2002. "The Conflict of Faculties: Management Education and the University." Paperi, EURAM (European Academy of Management) Stockholm, 8-11.5.2002.

Gallagher, Shaun 1992. *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.

Goodin, Robert E. 1996. "Institutions and Their Design." Robert E.

Goodin, toim., *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-53.

Grover, Jonathan 2003/1999. *Ihmisyys: 1900-luvun moraalihistoria*. Alkup. englanniksi *Humanity: Moral History of the 20th Century*, 1999.

Keuruu: Like.

Haavisto, Ilkka, toim. 2003. Hyve ja markkinatalous. Helsinki: EVA.

Harisalo, Risto & Ensio Miettinen 2004. Hyvinvointivaltio: houkutteleva lupaus vai karvas pettymys. Tampere: Tampere University Press.

Haworth, Alan 1994. Anti-Libertarianism: Markets, Philosophy and Myth. London: Routledge.

Heiskanen, Ilkka, Pertti Ahonen & Lasse Oulasvirta 2005. Taiteen ja kulttuurin rahoitus ja ohjaus. Cuporen julkaisuja 6/2005. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö.

Hopwood, Anthony & Peter Miller, toim. 1994. Accounting as Social and Institutional Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Hosia, Martti 2001. Yliopistojen sisäisen rahanjaon kartoitus. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 85. Helsinki.

Howley, C. B. 1995. "The Matthew Principle: A West Virginia Replication?" Education Policy Analysis Archives 3/18 (November 15), 1-25.

JRE (Jahrbuch für Recht und Ethik) 1998. Altruism and Supererogation. Erikoisnumero vol. 6.

Järvinen, Pekka 2000/1998. Esimiestyö ongelmatilanteissa – konfliktien luomat haasteet työyhteisössä. 1. p. 1998, 4. p. 2000. Helsinki: WSOY.

Kant, Immanuel 1992/1798. The Conflict of Faculties. Alkup. saksank. Der

Konflikt der Fakultäten, 1798. Lincoln: University of Nebraska Press.

Kekes, John 1999. Against Liberalism. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Kivivuori, Janne 2003. Paha tieto: tieteenvastainen ajattelu antiikista uusimpiin kiistoihin. Helsinki: Nemo.

Larchet, Jean-Claude 1999. Dieu ne veut pas la souffrance les hommes. Paris : CERF.:

Lindqvist, Martti 2002. Hyvä, paha ja pyhä: kirja eloonjäämisestä. Helsinki: Otava.

Machiavelli, Niccòlo 1998/1531. Valtiollisia mietelmiä. 2. p. Alkuk. italiank. Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio, 1531, kirjoitettu 1513-1517. Porvoo: WSOY 1998.

Merton, Robert K. 1968. "The Matthew Effect in Science." Science 150 (3810), 56-63.

Merton, Robert K. 1988. "The Matthew Effect in Science, II: Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property." Isis 79, 606-623.

Milgrom, Paul & John Roberts 1992. Economics, Organization and Management. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Mäkinen, Virpi 2003. Keskiajan aatehistoria: näkökulmia tieteen, talouden ja yhteiskuntateorioiden kehitykseen 1100-1500 -luvuilla. Jyväskylä: Atena.

Nietzsche, Friedrich 1999/1888. *Götzen-dämmerung*. Alkuperä. 1888. Kritische Studienausgabe. VI. München: Deutscher Taschenbücher Verlag 1999.

Niiniluoto, Ilkka 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, Ilkka 2002. "Tieteen tunnuspiirteet." Karjalainen, Sakari,

Veikko Launis, Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen, toim. *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.

Palonen, Kari 2003. *Quentin Skinner: History, Politics, Rhetoric*. Cambridge: Polity.

Pirttilä, Ilkka 2002a. "Yliopisto sairastaa: millaisia työhyvinvointiongelmia on yliopistotyössä? *Tiedepolitiikka* (3), 47-62.

Pirttilä, Ilkka 2002b. "Yliopisto tervehtyy: miten ratkoa työhyvinvoinnin ongelmia yliopistotyössä?" *Tiedepolitiikka* (4), 37-48.

Pollitt, Christopher 2003. *The Essential Public Manager*. Maidenhead: Open University Press.

Power, Michael 1994. "The Audit Society". Anthony G. Hopwood, & Peter Miller, toim. *Accounting as a Social and Institutional Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 299-316.

Rose, Margaret 1993. *Parody: Ancient, Modern and Post-modern*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rothbard, Murray 1977/1970. Power and Market: Government and the Economy. 1. p. 1970. Kansas City: Sheed Andrews & McMeel.

Sartre, Jean-Paul 1966/1948. Likaiset kädet. Teoksessa Likaiset kädet.. Suljetut ovet. Alkuper. ranskank. Les mains sales, 1948. Helsinki: Otava 1966.

Schwandt, Thomas A. 2000. "Three Epistemological Stances in Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism." Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln, toim. Handbook of Qualitative Research. 2. p. Thousand Oaks, CA: Sage, 189-213.

Schwandt, Thomas A. 2002. Evaluation Practice Reconsidered. New York: Peter Lang.

Shearer, Teri 2002. "Ethics and Accountability: from the For-Itself to the For-the-Other." Accounting, Organizations and Society 27, 541-573.

Silvennoinen, Heikki 2002. Kulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.

Singer, Peter 1993. How Are We to Live? Ethics in an Age of Self-Interest. Melbourne: The Text Publishing.

Smith, Nicholas H. 1997. Strong Hermeneutics: Contingency and Moral Identity. London: Routledge.

U.S. OGE 2002. Standards of Ethical Conduct for Employees of the Executive Branch. Washington, D.C.: OGE (Office of Government Ethics).

Vakkuri, Jarmo 1998. Tehokkuuden rajoilla: data envelopment analysis -menetelmä tulostittauksessa. Esimerkkikohteena yliopistojen ainelaitokset. Acta Universitatis Tamperensis 635. Tampere: Tampereen yliopisto.

Valtioneuvoston periaatepäätös valtion henkilöstöpolitiikan linjasta 2001. 30.8.2001. Helsinki: Valtioneuvosto.

Virtanen, Aki 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannelle: Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikkaa. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 95. Helsinki.

White, Stephen K. 2000. Sustaining Affirmation: The Strengths of Weak Ontology in Political Theory. Princeton: Princeton University Press.

World Bank 2003. Governance Indicators: 1996-2002.

<http://www.worldbank.org/wbi/governance/govdata2002/>. 14.9.2003.

Higher Education Planning, Budgeting and Finance Meet the Sociological Imagination: A Study on National Steering and Financing Mechanisms

By Andrea Bernhard, Yuzhuo Cai, David Hoffman and Jyrki Loima

Aims and Terms, Country Cases and Team

“Sometimes, the social scientist becomes his or her own object of study: it is their life which becomes the focus. ... Here then the focus may be on the sociologist’s own ‘insider’ life but it is connected through sociology to an ‘outsider’ world of wider social processes” (Plummer 2001:32)

Between 1960 and 2000, Birnbaum tracked four decades of management fads, which shaped much of the late 20th century higher education policy and practice (Birnbaum 2000). However, sometimes, it’s useful to take a step back from the fad-of-the-day and attendant concepts, and take a different view of what it is we do as we lurch from one fad to the next. Are we making progress or buzzwords?

One year prior to Birnbaum’s insightfully chosen time period, C. W. Mills wrote: “No social study that does not come back to the problems of biography, of history and of their intersections within a society has completed its intellectual journey” (Mills 1959: 6). Nearly 50 years later, four individuals from different nations sit in one of society’s most interesting intersections – the institution of higher education – to consider higher education (HE) planning, budgeting and finance issues from an emerging perspective.

By emerging, we mean that in addition to the different national origins of the group members, we embody distinct strata of the system and of the attendant policy concerns and perspectives that are held by individuals and about positions (Bourdieu 1988) in a nation’s HE system.

The positions we occupy, the disciplines we draw on and the HE

systems we are producing conversations we cannot call typical, but they do present an interesting perspective from which to consider Finnish higher education (FHE) – the context in which this study was completed. This context assumes added importance because no other major institution is as intimately linked to the formation of the Finnish state (Välilä 2001b) and the current conversations within our society on the position of this small nation in a rapidly changing world. As new general discussions emerge regarding the challenges facing Scandinavian democracies and migration (Forsander 2004) and the specific challenges facing research-intensive occupational sectors (Puustinen-Hopper 2005; Hoffman 2004) – contrasted with others who point to the possibility of Europe entering a 'creative age' (Florida & Tinagli 2004) – one conclusion would be difficult to avoid: FHE remains the central perspective from which innovative and active forms of citizenship can be both appraised and transformed into active citizenship education.

It is for this reason that this group of authors, working on Finnish or Austrian HE policy, implicitly found themselves considering how or if Finnish or Austrian mechanisms engage this possibility, because potential does not automatically translate into awareness that would in turn inform the discussion of citizenship issues.

The methodological purpose of this article is to demonstrate the capacity of an interdisciplinary, comparative, intercultural hands-on approach to Finnish higher education (FHE), which is often referred to as a policy 'hope' in current discussions (Scott 1998), but less often realised. This is because while this type of multi-perspective synergy looks possible on paper and sounds great on funding applications, it is harder to realise in practice. That said, our group will demonstrate the utility of this type of approach to policy issues by considering country-specific manifestations of widespread management trends, which affect higher education (HE) as an institution, therefore shaping what might be termed 'national characteristics and policy idiosyncrasies' (Kogan 2002) as widespread

trends which are considered, adopted, refused or fudged in specific situations.

Comparative methods, as will be shown in the paper, are considered in the broadest possible terms and will be summarised in the conclusion.

Substantively, two national cases, Austria and Finland, will be considered in terms of two main questions. First, have responses to widespread trends in the management of HE in both countries concerning funding, supervision, steering and accountability been critically challenged to the extent that crucial, value-based features continue to warrant the use of 'national systems' as a basis of comparison. Second, if so, what are these responses and at which level do they operate?

After considering the issues within the context of each case, we will conclude our discussion with a cross-case analysis (Yin 1994). David Hoffman will set up the theoretical framework for country cases and the terms of their social, sociological, and to some extent also moral or ethical comparison. The specific financing and steering mechanisms of national Higher Education in Finland and Austria are considered and concluded by Jyrki Loima and Andrea Berhard. Yuzhuo Cai and Hoffman will make the final conclusions, returning to the multi-level perspective of the group work that led to the impulse to produce this text.

Higher Education, Levels of Abstraction and Context

As a point of departure for beginning the analysis of individual cases, as well as subsequent conclusions, the pervasive nature of planning, budgeting and financing issues must be underlined. These issues are universally brought to bear on the institutional side of Clark's matrix in some form or another in the act of accomplishing the central missions – and their development or change of HE – as an organisation, as well as becoming a focal area of substantive study for academics specialising in

HE, i.e. the disciplines (Clark 1983). Teichler's 'short list' of the six themes getting the lion's share of HE research attention in recent years is evidence of this: expansion and diversification, teaching and research, the relevance of HE, steering and governance, evaluation and internationalisation (Teichler 2002). In one way or another, planning, budgeting and financing issues are directly or indirectly associated with all these issues because of this 'double' relationship.

However, Teichler points out that 'the similarity of these debates at the general level does not mean similar problems [at national or local level]' (ibid).

In order to critically appraise the nature of specific cases and how – or if – broader conclusions can be reached, it is necessary to move beyond the disciplinary jargon that prompts authors like Birnbaum (2000) or Senge (1994) – correctly in our view – to point out that what are represented by today's policy makers as concrete system features often amount to nothing more than fads when viewed from hindsight.

To draw a conclusion from multiple cases requires moving between the levels of abstraction – ranging from theoretical to applied (Becher & Trowler 2001, Teichler 2000) – present in the current research communities focusing on HE research so that the 'fad' originating at one level could be put in the theoretical context that necessitates its articulation.

AUSTRIA – National Financing, Budgeting and Practices in Higher Education

Introduction

In this section, the focus is on the financing issues of higher education in Austria. The first approach to this field will be a description of the traditional background concerning national public sector financing. After this brief overview, I want to show the national funding system and issues related to the funding mechanism, such as supervising, steering, restrictions, responsibility and accountability. The final conclusion, concentrating on problems and benefits, should give a whole picture of the present situation.

Traditional Background

For more than 200 years, Austrian higher education system was based on the Humboldtian model, which means that steering became a tool for the Ministry of Higher Education (universities as state agencies), but the academic decisions were made by the universities on their own (academic freedom). In relation to the growth of the higher education sector, a variety of organisational reforms have been made and this process started in the 1960s (Pechar et al. 1998, p.141-142).

The first reform cycle in 1975 concentrates on the opening and democratisation of academic decision-making bodies when the budget increased gradually with the student number. Then, during the 1980s, due to the rapid growth of student enrolment, the expenditures could not follow, there were no lump sum budgets, only line-budgets directly from the Federal Ministry, and the claim for more autonomy was raised. Hence, in the second reform cycle in 1993, emphasis was on autonomy and efficiency in terms of soft managerialism to strengthen the decision-making process and support the handling of a lump sum budget (ibid. p.142-145).

Currently, there has been another fundamental process of reforms. Economic and social conditions have changed substantially and it has been necessary to develop the tertiary educational institutions and their offers.

Responsible issues for these reforms have been:

increasing demand for qualifications and competences provided by universities

substantial increase in student numbers – “mass university”

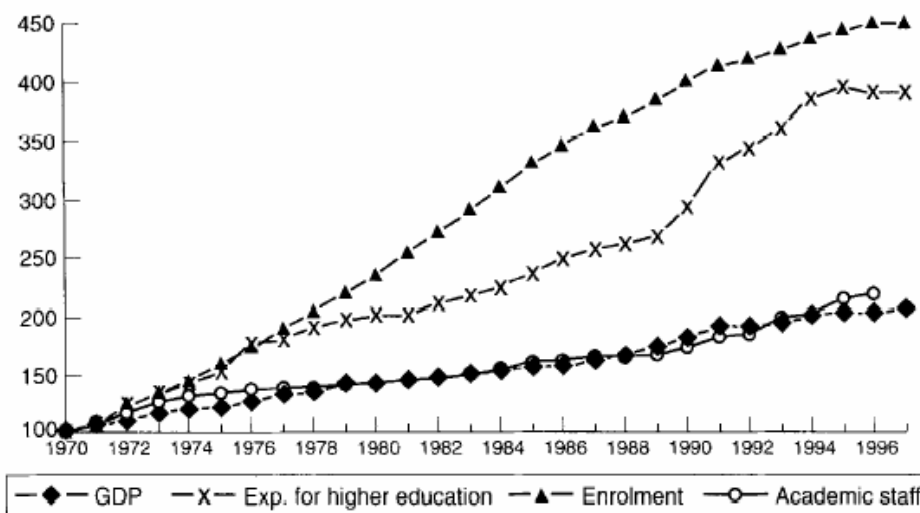
growing internationalisation of the educational sector

consolidation of the federal budget

(BMBWK 2001)

Table 1 shows the development of expenditure for higher education towards economic growth and student expansion, which means that the real expenditure per student declined.

Table 1. Index for GDP, expenditure for higher education, academic staff and student enrolment in 1970-1997.



Source: bmbwk (in Pechar 1998, p. 44)

The organisational reforms and introduction of a non-university sector (FHS) changed the Austrian higher education environment completely. A significant change in the higher education sector was the introduction of tuition fees in the autumn of 2000 (by a law effective as from the winter

term of 2001/2002), amounting to 363 EUR per term for students from Austria and other EU and EEA countries, and to 727 EUR for other foreign students (BMBWK 2001). For the social protection and provision of equal rights for students, the support system was expanded (study grant and family allowance, investment promotion for student hostels, international mobility for students). Because of the tuition fees, both student grants and the group of recipients were made bigger (Beerkens 2003, p.12). The introduction of tuition fees could "foster market mechanisms and strengthen the position of the students as consumers of services provided by the university. (...) the overall quality of higher education will deteriorate once students act as consumers and gain some control over their education", as Pechar mentioned already in 1998 (p.52).

The new University Act or Universitätsgesetz 2002 "can be seen as a final episode in the transformation of the state controlled universities into independent institutions; a transformation that aimed at improving the academic performance and the economic efficiency of universities." (Kaiser et al. 2003, p.17)

National Higher Education Funding System

The federal government mainly funds the higher education institutions in Austria, which includes personnel costs, operating expenses, expenditure for buildings, a federal contribution to university clinics, promotion of research relevant to higher education, specific supports, social security benefits and a financial share of the federal government to the Fachhochschulen (BMBWK 2001).

The university sector gets real line-item budgets from the Federal Government with a basic budget (80%, based on negotiations between university and the Ministry of Science) and a formula-based budget (20%, calculated according to qualitative indicators in relation to teaching,

research, advancement and appreciation of arts and social goals¹). The spending of the money is up to the universities, but the Rectorates have to conduct it according to principles of efficiency, feasibility and transparency – and they have to submit a performance report to the university council every year – to an appointed registered auditor. According to the UG2002, the annual global budget will be €1.660 million in 2004–2006. The non-university sector gets 90% of the calculated costs per study place (Kaiser et al., p.19-20).

The main amount of the higher education budget is given to the scientific universities (74%), whereas the universities of art and music (7%) and the Fachhochschulen (3%) get considerably smaller amounts. The rest of the budget, 16%, is open for all three sectors, mainly for promotion of research and student support expenditures (BMBWK 2002, p.39).

Parallel to the increase in students and academic personnel, the federal budget has grown in the last decade from around 3.2% (1990 – 1.29 billion EUR) to approximately 4.2% (1999 – 2.39 billion EUR), which accounts for about 1.2% of the GDP (corresponding to the average of OECD countries²) (BMBWK 2001).

Table 2. GDP, federal budget, federal budget item 14 “Science” and higher education expenditure in million euros.

	1990	1995	1999	2000	2002
GDP	133.603	172.287	196.658	204.843	215.745
Federal Budget	41.041	54.256	57.238	58.209	59.374

¹ “The Minister will, in consultation with the Minister of Finance, and after consultation of the universities, establish the performance indicators and the method of calculation of the formula-based budgets by 31 December 2005. Furthermore, the universities will report their income from third-party funds and investment income. These shall remain at the disposal of the universities and shall not reduce state allocations” (Kaiser et al., p.19).

² The universities’ income from the private sources reached approximately 130 Mio EUR, according to the financial accounts of 1998.

Federal Budget Item "Science"	1.478	2.189	2.093	2.244	2.347
Higher Education Expenditure	1.396	2.139	2.405	2.313	2.398

Source: bmbwk 2002, p.41

Concerning research expenditure, Austria is within the average among the OECD countries with its rate of about 1.9% (measured against the gross domestic product). In 2000, the R&D expenditure was approximately 3.600 billion euros and about 21% of the research expenditure comes from outside funding – especially from European enterprises (Cordis 2002). Universities are the largest research institutions in Austria and about 42% of the whole higher education budget (815 million euros or 69% of the total public R&D expenditure) went to university research in 2001 (Beerrens 2003, p.24). University academic and art staff can undertake research contracts or artistic commissions in their fields and at their universities. Although the financing comes not from the university budget, but from third-party research contracts, research funding or other allocations by third parties, these projects are considered university research (Universities Act 2002).

Looking at Table 2, one can clearly see that all the figures are increasing during the period of 1990 until 2002, and that the expenditures for science and higher education are staying more or less equally high during this period.

Problems and Benefits

All these changes and reforms have been necessary because of the growing number of students and the demographic pressures resulting from an ageing population. But who has to pay now? Do all these new

autonomies really express another step for universities in the new knowledge society? Is it not a way into new dependences and new inequalities? The discussions – which are going on about higher education and about all the changes the new Austrian government has made and is still making - can be followed in the media.

How much money will be available for the universities? The Federal Ministry reduced the budget for 2003 – 73 million euros less for education institutions. Hence, the budget of this year is nearly the same as in 2000 (which was already reduced when compared to 1999). The Federal Ministry assured that for 2004, there will be 35 million euros more than this year, but altogether, there is less money available than in 2002 (ÖH-news, 18.06.2003). There will be a reduction of 5% in the budget for universities – 1 430 million euros in 2002 when compared to 1 417 million euros in 2003 (Die Presse, 5.06.2003).

The education minister Elisabeth Gehrler (Conservative Party, ÖVP) appropriated 9.3 million euros for implementing the new University Act and five million euros for personnel costs for this year, but this money will be needed for the rise of civil servant loans, which is by law effective since July 1 (der Standard, 16.10.2003).

The university gained all these new autonomies because the reforms should be with more competences instead of giving the rector more competences intern but keeping him on a short lead of the Federal Ministry extern. The hierarchy was lowered but the problems remained (der Standard, 30.10.2003).

FINLAND - National Financing, Budgeting and Practices in Developing Higher Education

From Nation-Building Institutions to Mass HE

According to Finnish national – and increasingly nationalistic – ideas that occurred in the 1840s, the universities were seen as important factors in nation-building. So-called ideological Fennoman movement saw the importance of Finnish education in general, and in particular HE in creating national self-consciousness. A new nation had to build (i.e. recruit) its 'own' administration and civil servants. Historically, we should remember that Finland was an autonomous Grand Duchy, belonging to Tsarist Russia (1809-1917), while Russian Tsar Alexander I had changed the Royal Academy from Turku and established (1827) the Alexander University in Helsinki. As Jussi Välimaa has stated, the cultural, political and economic foundations of the Finnish nation were laid during the 19th century. In short, national ideology aimed at one national mind, language (Finnish) and religion (Lutheran). In order to have the best nation-building capacity available, the Fennoman young members of the social upper-class studied in and practically also occupied the universities. In the beginning, their educational background varied. Since the 1860s, the urge and need for social educational enlargement grew steadily and HE was gradually opened to all graduated Upper Secondary School students, while Teacher Training seminars offered an alternative way to HE - and social status – for the lower classes and poorer individuals. Women were enrolled in the 1870s, which was also the *kairos* for the lower social groups to enter the universities, but mainly for lower degrees, perhaps because of economic reasons, as well as less motivation or ambition for career planning (see Klinge 1997; Välimaa 2001; Välimaa 2001 b; for Fennoman movement and its opponents, see e.g. Alapuro 1997, Korhonen 1966, Loima 2004).

In economic sense, Finland changed rapidly during the 20th century to a welfare state, where the Government took large responsibilities in the public financing of all educational levels, from (pre-)elementary schools to HE. While the period between WW1 and WW2 was still dominated by

professors of high social status and university students with prosperous backgrounds, the teaching was oriented accordingly from the social welfare agenda to mass HE since the 1940s-1950s. It reached the high point in the 1960s-1990s.

As a result, the number of HE institutions grew both quantitatively and geographically, the latter depending also on active regional policy. The top number of universities was reached in the 1990s (Välimaa 2001; Välimaa 2001b). At the same time, the economic and social supporting system of students changed and students could study without a need to take loans, receiving a limited amount of social support. The number of university students grew from 60 700 (1970) to 84 200 (1980), and up to 248 000 (1999), including the polytechnics, which had 96 500 students in 1999. The teaching personnel increased from 6 500 (1981) to 7 300 (1999). Related to the increased number of students, this meant more students per teacher. (see the KOTA-database; for social support of students, e.g. <http://www.kela.fi> [opintotuki]).

Changes in the 1990s: Financing Means Also Steering

After rapid economic, quantitative – and qualitative – growth in the 1960s-1980s, the change was sudden but connected with the state economics. Since 1991, the polytechnics have become attached to the HE system gradually. Meanwhile, and particularly since 1994, doctoral studies were enforced systematically, aiming at a larger number of annual dissertations (Välimaa 2001b).

The financial policy of HE was hit by an economic recession in the early 1990s, which made force majeure changes in state policy evident, necessary, but maybe a bit hasty, too. There were seven years (1991-1998), during which the state financing volume of HE grew slowly to an earlier level (of 1991). At the same time, external financing grew from 16

up to 35% (KOTA-database; Välimaa 2001b; Hölttä 2003).

Table 1. The financing of Finnish Universities in euros (millions).

	1990	1995	1999	2000	2002
Direct budget financing	544	757	969	1015	1122
Outside financing	12	313	516	564	644

Source: Kota-database 1990-2002; cf. Välimaa 2001.

Simultaneously with the economic recession in Finland, but closely connected with the massification trend of HE, the public financing policy came to a turning point also internationally. According to Gornitza and Maassen, the massification of HE has led in Finland, as well as in several other countries, not only to “the end of unconditional and open public funding” of HE, but “to efforts to reduce the level of public expenditure” on HE. In addition to these reactions, they pointed out the trend of political debates to introduce or increase tuition fees, and a general shift from fully publicly funded HE to a system increasingly relying on non-governmental sources of income. Apart from the national reactions, this was not only a Finnish phenomenon, but actually a delayed reflection from foreign economics in the European context. (Välimaa 2001b; Gornitza & Maassen 2000; Hölttä 2003)¹

¹ Gornitza & Maassen estimated the European development as follows: “Other factors of course implemented and sharpened the effects of the massification of higher education, not least the growing demand for public money from other public services. But this was intensified by the economic crisis that hit Europe in the late 1970s and early 1980s... This crisis instead led to a broader debate about the role of government, a re-shutting of the welfare state and an ‘instrumentalisation’ of the public services more generally. For a while it seemed that in most countries economic considerations and arguments were dominating governmental views on higher education in such a way that all other societal roles of higher education were neglected or at best subservient to higher education. Only with the fading away of the economic crisis has an element of innovation in higher education policies, arguably long overdue, become possible. If in many countries this has led to a partial ‘de-instrumentalisation’ of higher education and a renewed interest in other”, see more in Gornitza & Maassen: National policies concerning the economic role of higher education - Higher Education Policy 3/2000. For another, more intensive European comparison (the UK, Norway and Sweden), see Kogan, Bauer, Bleiklie &

Later development (ref. Table 1) shows that outside financing increased to a level where economic input may have clear demands on academics and their (traditional Humboldtian) freedom to choose the subject for their research. According to Trowler and Becher, this means that globalisation has affected and marked also the Finnish national areas of science and higher education, including the autonomous position of universities. Apart from their financing context, the change also refers to the mental changes in national and international academic ideologies (cf. Trowler & Becher 2001). Instead of academic and innovative freedom for research (and from obligatory administration), strict financing, steering deadlines and demands on professional leadership had changed the atmosphere and culture, involving both public financing and temporary projects financed from the outside.

Table 2. Government funding for all fields of science and research in Finland.

Year	Funding in USD (millions)
1990	351
1995	366
1999	428
2000	439

Source: OECD-database (in OECD reports).

Finnish government funding for higher education in common, including teaching and the occupationally oriented sector (polytechnics), increased by as much as nearly 90% in 1990-2000 (cf. Table 1). Government financing for scientific research in all fields of science increased by only

Henkel: Transforming Higher Education. A Comparative Study. London 2000. An interesting global approach for HE comparison was presented by Eurich in the 1980s. His context was an economically and geographically dissimilar combination: Australia, Canada, France, (the Federal Republic of) Germany, Iran, Japan, Mexico, Poland, Thailand, Sweden, the UK and the US, see more in Eurich: Systems of Higher Education in Twelve Countries. New York 1981.

25% percent in the same ten-year period. This clearly indicates the quantitative emphasis on public financing of HE in Finland. Subsequently, this trend is also a limiting factor for academic innovations or freedom to choose one's research subject.

Current opinions – from scholars to media and political parties – share the opinion that the number of Finnish universities has grown to its maximum, both regionally, economically and in relation to the targeted overall amount of academic degrees. In other words, this means that no new universities will be established by public financing. Consequently, the government does not want to enlarge the economic autonomy of universities, in spite of their repeated wishes to have more independence (Välimala 2001b, Välimala 2001c; cf. Helsingin Sanomat 20.2.2004; 28.2.2004; 27.3.2004; Hölttä 2003). The private sector is another matter, although there have not been too many voluntary research universities. Somehow, they have remained distant.

I will consider three main points as serious 'restrictions' for the development of Finnish HE. They are limits, meaning economic processes and quantitative performance-based public financing. First, an acute limiting factor is the above-mentioned amount or size of universities, their students (meaning intake and graduation) and public financing. The massification of HE also means the expansion of HE organs towards a system that covers a large majority of the population (cf. Educational Strategies of the Council of State of Finland; the (Strategic) Development Program of the Ministry of Education 2003-2008; also <http://www.research.fi/>; also Välimala 2001b, 2001c). Similarly to any European or other society, the essential question related to mass HE vs. (inter)national economics and social structures is: where will all the academics work in the future? Do they work 'academically', or will this mean something totally different? What will be their input in (valid) research?

Second, Finnish mass HE with the polytechnics (AMK-sector) offers a

pluralistic and complex field of education (see KOTA-database; the links of universities and polytechnics in e.g. www.minedu.fi/ or www.helsinki.fi/). The essential question for this complexity would be the question of quality, or in other words, of 'sustainable accountability'. Both national and international evaluation has to be developed to cover relevantly and creatively the various teaching and disciplinary cultures, while new 'sub-sciences' will obviously try to point out their social and economic necessity for the future (cf. Välimaa 2001b). As a researcher myself, I found these demands for evaluation quite impossible qualitatively, if the financing resources for evaluative purposes are limited, or remain the same (cf. Helsingin Sanomat 28.2.1004). There is a possibility for an uncontrolled subsystem, which is based on quantitative numbers of degrees, but has no effective qualitative supervision. Consequently, the 'sustainable accountability' and continuous urge for qualified scientific results is a challenge that universities and societies have to face. Otherwise, the taxpayers would be paying for 'guesswork' rather than qualified innovative frameworks or networks, as Tables 1 and 2 have shown in comparison.

Third, a precondition, limit or challenge for mass HE is the Bologna process and internationalisation of national universities in the European context. There are no answers to this possible question, yet. It could be assumed that open virtual universities could offer a practical solution, where an individual student does not have to move physically from one EU country to another, if he/she wants to study there. On the one hand, the Bologna process means freedom to move and study, but on the other hand, limited resources may set limitations to the possible Masters' programme 'flow' in some popular universities Union-wide.

Concerning also the mass HE, a strong limiting factor is the performance-based (or steering-by-result) negotiations and agreements that steer the current financing system in Finland. Each university sets its targets as the number of lower and higher degrees, doctoral dissertations, intake of students and separate development projects. The Ministry of

Education has formalised and structuralised the negotiations according to annual feedback, evaluation and regular reports (see the following documents: The offers of MinEdu to the Helsinki University for the year 2004; the Instructions for Universities for negotiations in 2004, in <http://www.minedu.fi/>).

As was mentioned above, universities not only have to face their mission of qualified research and teaching but also the needs to reorganise and improve their administration towards more professional leadership and management, including their overall effectiveness and efficiency. Gornitza & Maassen put it in a simple and clear frame: "While efficiency aspects refer to whether the institutions are doing what they are doing in the best possible (most cost-efficient) way, effectiveness primarily concerns whether the institutions are doing what they are supposed to do" (Gornitza & Maassen 2000; Hölttä 2003; Välimaa 2001b; Helsingin Sanomat 20.2.2004 and 28.2.2004).

Aiming at Europe – Visions, Possibilities and Problems?

In this chapter, my intention is to compare three visions of modern scholars who are specialists in researching the HE field. In addition to this, I will reflect some conclusive thoughts that this working paper has created.

First, the international report on the current situation in Finland (Eurydice 2003): "...The law on the polytechnic post-graduate degrees came to force 1 January 2002... More polytechnics are being included during 2003. The experiment will end in 2005. ...In relation to the Bologna process the two-tier degree system in higher education is currently being discussed in Finland." This description is just an introduction, as it was meant to be. It would be more interesting to point out what 'national discussion' actually means.

Professor Jussi Välimaa has considered the future and possibilities of Finnish HE. For him, it seemed that a nationalist tradition of HE 'remains

alive' via transformations, different forms and periods, changing its role and meanings according to contemporary needs. Global challenges may lead localised national HE institutes to look for new funding sources and partners. Local universities could act simultaneously in national, international and global networks in a successful way. Välimaa has also paid some attention to the polytechnics, as a phenomenon and additional volume of the national HE system (Välimaa 2001b).

For Välimaa, the future is open globally in the sense where 'globalisation', in the context of HE, has meanings that seem to be "at least as complex, in conceptual terms, as that of massification." He deals with globalisation in three dimensions: word, thing (or entity) and meaning of the concept. The 'Word' means 'something' which covers/affects the whole world. The 'Thing' as a social phenomenon means, first, the finding of those recent changes in the patterns of (industrial) production and societies that have a global effect. Second, it also means the definition of those changes by their particular names and effects. The approach is, thus, threefold, searching/finding, pointing/naming, and documenting/proving. Meanings are, according to Välimaa, "a range of different meanings and connotations" that are expressed by this concept, including both the demonstrations 'against' and negotiations 'for' globalisation or WTO. Välimaa leaves the final word open for "global discourses and transformations", as he entitles his chapter. However, he describes how global "educational" markets are creating new dynamics and potential to challenge traditional HE, noting also the economical competition and markets which have "ceased to be a matter that can be decided by nation states". His ideas of globalisation as a new potentiality for fresh perspectives to international and national frames are to some extent comforting, particularly because globalisation also upgrades the educational competition from the national level to the international and global level (Välimaa 2001b, 2001c). To continue Välimaa's ideas, the painstaking European Bologna process of HE is only a

piece of a much more global 'cake' of opportunities. Transparency, transition, innovative perspectives and totally new structures are seen as possibilities rather than as obstacles.

Professor Seppo Hölttä has discussed the Finnish HE steering mechanisms and responses in several articles. Very recently, in 2003, he contributed to ministerial steering and recent developments of Finnish HE. According to Hölttä, the OECD statement in 2000 caused several reforms, relying on claims for overall efficiency. OECD stated that (national) economic efficiency should be treated as an efficiency-based outcome of both private and public sectors. The public sector has both direct and indirect effects on national economic performance. Thus, the new principles for public administration were concluded to be the following: cut-offs in the public management (bureaucracy) and reduced human and material resources

public administration has to put an end to supplying any private goods

new user-pay arrangements

delegation of functions from the public to private sector

limitations of public sector activity, allowing the market forces to determine the (possible) filling of the (possible) 'gap'

new regulations for national and international competition

sale of public units to the private sector

Hölttä stated that "a high degree of continuity" is typical for public management in Finland. The steering-by (or performance-based) results have in recent years functioned as an administrative nucleus of development, offering at the same time 'a positive context' for the development of strategic management. This has also included the management of international affairs. However, the evaluation has shown the weaknesses and superficiality of state management, rooting from older administrative traditions (Hölttä 2003; cf. Hölttä 2000).

In the HE field, the Finnish change is remarkable. Hölttä points out

how HE is seen as one of the key factors of social and economic development in Finland. The principles from the reform in the 1990s include delegated decision-making, reduced bureaucracy, increasing the self-regulative processes in universities, evaluation of performance/activities, increasing the dialogue between the Ministry and universities, developing and creating negotiations, increasing efficiency and transparency, and varying the institutional profiles of universities (Hölttä 2003).

Apart from these convincing principles, practice has shown that 'the negotiation culture' is not only consultative but also pre-dictated. As Hölttä mentions, most of the issues (of official negotiations) have already been agreed in the dialogues and unofficial meetings before formal negotiations (Helsingin yliopiston hallintojohtosääntö 2004; The Law 645/1997 and its upgraded suggestion; Hölttä 2003). Second, the essential importance of these dialogues and negotiations is whether they offer a real way to develop both steering-by-results mechanisms and effectiveness of administration. An obvious example of the 'waste' of time and human resources in this culture is the financing cut-offs that do not come from the Ministry of Education or negotiations, but from elsewhere. If this happened often enough, the transfer, resources and input of formal negotiations could be simplified further. A remarkable positive phenomenon, however, is the written feedback that the Ministry has started to provide to universities since 2002.

The orientation towards the European and OECD trends is obvious. As was previously mentioned, the Bologna process involves members of the EU in the development of HE within the union framework. However, Hölttä leaves the possible effects of this process open and unanswered, maintaining his interests in the national level and its (national) steering.

Gornitza and Maassen have made an interesting comparison in the European context. Because of this, they offer a suitable background for previous ideas and visions. Additionally, I wish to mention Kogan et al.,

who studied the “transforming” of HE in the UK, Norway and Sweden. According to Gornitza and Maassen, the “Finnish case” was a clear example of a path away from the “classic sovereign state model”. It was a steering approach marked by centralised control and uniformity. They identified the “pressure for internal reforms” with general conceptions of HE reforms dominant elsewhere in Europe in the 1980s. In my opinion, Gornitza and Maassen pointed out the following important ‘Finnish issues’:

- a) The occurrence of increased university autonomy does not in itself represent a supermarket orientation in state policy.
- b) HE was in no respect ‘cut loose’ from the government.
- c) Recent developments in the Finnish approach to the steering of HE do not unconditionally and exclusively go in the direction of an intensified and increased role of market coordination, even though the latter development can certainly be observed.

In conclusion, Gornitza and Maassen were able to point out already in 2000 the national HE steering trends that Finnish administration, media and universities are currently discussing – three or four years later. Their comparative study was based on change, periods and the juxtaposition of these elements, or issues (Gornitza and Maassen 2000; Kogan et al, 2000). It turned out to be a good analysis and prognosis because it did not leave much to add to these trends. Consequently, Välimaa has stated that international economic markets have stepped over the level where national decision-making could dominate the steering mechanisms. Nevertheless, the developing national evaluation might confirm the existing (local) academic supermarkets. These could be further discussed, using national and international standards and tools; whether as ‘fragments’ of the change and survival game in the recent past, or as visible signs of enforcing global steering trends. The latter seems to be a more relevant expectation, while the former will sooner or later disappear

in global competition. Quo vadis, Finnish science?

Conclusions

The challenge of this study is to draw conclusions from the material produced by our group.

On the surface, it would be easy to assume that this is because the three writers (above) come from different nations, careers patterns, organisational levels and academic disciplines. This would be a mistake, as the substantive interest which sustained our discussions was clearly based on an overriding mutual interest in the study of various aspects of HE policy. It is the aspects of our academic identities that gave us more difficulties than where we happen to be born. More accurately, communicating the differences in departure from academic convention expected by particular audiences was the real challenge. Paying too much attention to where we are from draws attention away from the substance of these problems that we found interesting.

The real difficulty is underlined by two factors. First, the above presentations are by three writers who are inclined towards different research goals and conventions that are attached to these goals. This can be seen if we place them into the category of six types of higher education experts developed by Teichler (2000). Hoffman and Cai are graduate students specialising in HE. Hoffman's training is in sociology and social policy, while Cai specialises in public administration. In this respect, both can be identified as discipline-based continuous higher education researchers, who have a strong sense of theory and methodology. However, their different methodological focal points produce a contrast not always considered at the same time. Bernhard is an MA student majoring in education. In her study, she draws heavily on the field knowledge of higher education in her home context. Loima is a higher

education administrator, as well as an experienced researcher blending conceptually-based approaches with extensive field knowledge. It would be fair to categorise him as a reflective practitioner engaged in applied research.

Second, the authors are stressing different approaches to the field of international comparative higher education. Kogan (2000: 13), quoting Heady (1990), identifies two contradictory tendencies in comparative study of higher education. One tendency is to generalise knowledge that transcends through trans-national cross-case studies. The other tendency focuses on specific cases or idiosyncratic analyses with little interest to foreign lessons or experiences. Halls' (1990) argument about the purpose of comparative education may actually be a third – and inconsistent – tendency, which is to discover the differences in the forces and causes that produce differences in educational systems.

At first glance, there's not much use in trying to use such diverse starting points for much anything beyond a stimulating coffee table chat. Rather than argue the merits of the various approaches to the study of HE, we choose to throw out some implications or cross-case findings and insight we found in the discussions that characterised our work across a broad range of issues.

Finland and Austria as the two cases under investigation share similarities at least in three respects. First, higher education institutions in both countries are currently publicly funded. Though Finnish higher education was originally dominated by private institutions, it has been transformed into a public system which combines heavy influence from a Humboldtian tradition regarding the relationship between research and instruction with a collegial ethos regarding the influence of the direction that HEIs – as institutions – take with respect to the developing university mission (Välilmaa 2001b). In Austria, the universities were mainly subject to the influence of the church. After the fall of the monarchy, they were run by the republic as state institutions. Next to the public universities,

there are six private universities accredited under the Act on the Accreditation of Universities from 1999 (Eurydice database).

Second, both systems of higher education were originally developed on the basis of the German Humboldtian model. This brought common tradition with respect to higher education to the two countries. On the one hand, the higher education systems in both countries were attached great importance regarding national development and industrialisation, and in so doing, research gained an important place in universities. On the other hand, academics had the freedom to pursue their research interests and teach students their specialties.

Third, both countries have experienced similar patterns of reforms during the last five decades. They started rapid higher education expansion in terms of both numbers of institutions and student enrolment in the 1960s. The growth of the higher education sector was encouraged by the state, and therefore, the state applied a 'hard' management style, at least financially, in sacrifice of university autonomy in the 1970s and 1980s. However, in the 1960s, both governments soon ran into tensions between higher education expansion and limited public expenditure. To solve this problem, a new round of reforms emphasising higher education financing and administration has been implemented since the early 1990s in both Finland and Austria.

The presentation of the two case studies indicates that the reforms are characterised by performance-based management, lump sum budgeting, the growth of university autonomy and the introduction of non-university sectors. The reason for the many similarities between the paths of higher education development in Finland and Austria may be the common culture they share as European countries. For example, when the new ideas underlying modern higher education spread in Western Europe in the 19th century, the core elements, such as autonomy and academic freedom, were easily adopted by both Finland and Austria because of their common European culture. In contrast, the development of higher

education systems on other continents, for example in China, implies a more complicated and counteractive process (Cai 1993).

In spite of the convergent reform trend in national financing and budgeting in the two national higher education systems, the practices also indicate divergences. For example, the two governments have different viewpoints and practices concerning their tuition fees policy. Austria adopted tuition fees in higher education in 2000. In Finland, the policy of free admission to higher education has been, and still is, an integral component of the national response to the economic competitiveness of knowledge-intensive industries in global economy. Free entrance to higher education means easy access to the fast track of globalised knowledge-based economy for the best and the brightest. While one could say that this is part of the doctrine of educational equality in a merit-based system, it might as easily be seen as making a virtue out of necessity. What other choice would a nation with a small population on geographic and cultural-linguistic periphery have?

Implication 1: While the similar patterns of higher education development in the two countries are underlined by similar national institutions, i.e. rules, culture and what is taken for granted, the contrasting practices in higher education indicate specific institutional differences between the two countries.

Implication 2: The tendency of higher education reforms is, by no means, the emergence of a completely new paradigm. Rather, it is a process of combining new ideology with specific national manifestations based on a priori national traditions and cultures.

Implication 3: This cross-case study is evidence of the possibility to produce findings serving multiple purposes – for generalisation, case-specific description, and differences in higher education systems and

causes – if an intercultural perspective is applied.

In closing, it is a fair question to return to the assertion we started with. Did taking a step back from convention and giving the HE concerns-of-the-day a multiple-perspective once-over accomplish anything? Can we say something new about HE planning, budgeting and finance?

One idea to consider about the observation that the two countries under study in this text are in the same boat in many respects is the often un-stated existence of different boats. While many of the fads our HE systems respond to originate among 'the usual suspects', i.e. a very small group of countries that have produced the bulk of the internationally cited research on international comparative HE, Cai's comments above and the discussion in this group hint that the majority of the world's population lies outside that particular group of nations, which in turn could give one cause to wonder whether emerging or unreported topics might be much more interesting than what we have been focusing on.

This point becomes more interesting if the population demographics of the countries represented by the authors are more closely considered along with the various types of academic mobility that brought us together. That mobility might be the product of intentional HE policy. In some cases it was, but in others, it was not (cf. Hoffman 2004). Regarding this type of mobility, the fact that the authors are part of a trans-national labour force laid the basis for even questioning how or if we should be using 'national systems' as a basis of comparison in HE.

If there is something really new here, we would assert that it is the emergence of an aspect of the ill-defined mission of service in FHE. This notion is (still) most often raised under the label 'third task' of the university and is understood by many – like massification – as something completely different from what the original notion meant in the social and cultural context in which it originated (cf. Välimaa 2001c on the topic of massification). In Finland, where the notion of service is often assumed or

equated with a vague hope for a university's regional entrepreneurial synergy with local industry, we would suggest that service can also occur within the academic community. This is nothing new, as the tenure application of any North American professor will show – if s/he wants tenure... Henkel's recent work on engagement with the non-university world – as a core value of academic work – challenges us more than anything to re-think our identities as academics and how these are in fact connected to the stakeholders of today's society (Henkel 2004).

Reflection upon the composition of our group, and the way we approached this task from our various starting points cannot be held up as a new type of work typical in the academy. However, if one considers the impending challenge of the ageing of society (Ministry of Labour 2001), restructuring of the labour force and the associated challenges to migration policy (Holzmann & Münz 2004; Forsander 2004) – inside the academy or any other major institution of society – the simple realisation and articulation of a new type of interdisciplinary heterogeneity is service in and of itself. Considering the above, the implications this type of service has for debates on the very nature of citizenship and citizenship education are equally clear.

It was the potential of this type of service – hiding in plain sight – that underpinned our desire to play out something most of us don't experience on a regular basis, but can reasonably expect to encounter with greater frequency. It was applying a bit more imagination to the changes we can already see in society – if we know where to look.

Abstract: This article grew from a group course-work assignment in which four authors – from four different countries – consider higher education planning, budgeting and finance issues from distinctly different starting points.

Specifically, two national cases, Austria and Finland, have been

considered in terms of two main questions. First: have responses to widespread trends in the management of HE in both countries concerning funding, supervision, steering and accountability been critically challenged to the extent that crucial, value-based features continue to warrant the use of 'national systems' as a basis of comparison? Second, if so, what are these responses and at which level do they operate?

The authors demonstrate – from their various disciplinary specialities, stages of study and positions within the university – ways in which these questions can be approached or considered.

The article shows that an interdisciplinary, intercultural approach to current higher education issues brings to light new aspects of 'old' problems. The multi-level look from different mission areas concludes that the elusive 'service' mission (often referred to as 'the third task') of the university already functions. It is 'hiding in plain sight' within the university. Since higher education systems offer a unique venue for the discussion of active citizenship – the service mission in particular – key implications of this type of emerging discussion for citizenship education are highlighted in the conclusion.

Sources:

The documents, strategic papers and plans, financing papers and offers of the Ministry of Education 2001-2004, most of them available in www.minedu.fi.

Helsingin yliopiston hallintojohtosääntö 2004/ The Administrative Orders, Helsinki University.

Helsingin Sanomat 20.2.2004, 28.2.2004, 27.3.2004

KOTA-database, see in English <http://www.csc.fi/kota/nuts.html>

Yliopistolaki/Law of Universities 645/1997 (see <http://www.vnk.fi> – ministries- Ministry of Justice – e-collection of laws and statutes)

Alapuro R.: Suomen älymystö Venäjän varjossa. Hämeenlinna 1997.

Becher T. & Trowler P.: Academic Tribes and territories, Suffolk 2001.

Beerkens, E. (2003). Higher Education in Austria – Country Report. CHEPS – higher education monitor.

BMBWK (2001). Higher Education in Austria – Reforms. online in Internet:
[URL:http://www.bmbwk.av.at](http://www.bmbwk.av.at)

Bundesministerium fuer Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002) – Hochschulbericht 2002. Bd. 2. online in Internet:
[URL:http://www.bmbwk.gv.at](http://www.bmbwk.gv.at)

Birnbaum, R. (2000). Management Fads in Higher Education: Where They Come From, What They Do, Why They Fail. San Francisco, Jossey Bass Wiley.

Bourdieu, P. and P. Collier (1988). Homo academicus. Cambridge, Polity 1988.

Cordis (2002). RTD Policy in Austria. online in Internet:
[URL:http://www.cordis.lu/austria/en/src/rtd_policy.htm](http://www.cordis.lu/austria/en/src/rtd_policy.htm)

Cai, Y. (2003). Chinese traditional reform philosophy and higher education development. Challenges of Chinese higher education in cultural dimension. Paper presented at the International Conference on Higher

Education Reform in China, Xiamen, China, December 21-23, 2003.

Clark, B. R. (1983). The higher education system : academic organization in cross-national perspective. Berkeley, University of California Press.

Die Presse, Gehrler: "Fuer 2003 ein etwas engeres Budget, 5.06.2003.

Online in Internet:

[URL:http://www.oeh.ac.at/oeh/pressespiegel/100206872602/105551354044](http://www.oeh.ac.at/oeh/pressespiegel/100206872602/105551354044)

Der Standard, Eine Firma namens Alma Mater, 30.10.2003. online in Internet:

[URL:http://www.oeh.ac.at/oeh/pressespiegel/100206649579/106752936192](http://www.oeh.ac.at/oeh/pressespiegel/100206649579/106752936192)

Der Standard, Umstrittener Geldregen fuer Universitäten, 16.10.2003. online in Internet:

[URL:http://www.oeh.ac.at/oeh/pressespiegel/100206649579/106630766984](http://www.oeh.ac.at/oeh/pressespiegel/100206649579/106630766984)

Finnish Ministry of Labor-Project Group (2001). Preparing for the changes in labour market caused by the baby boom generation. Helsinki, Finland, Finnish Ministry of Labour.

Florida, R. and I. Tinagli (2004). Europe in the Creative Age. Philadelphia, Carnegie Mellon Software Industry Center.

Gornitza & Maassen: National policies concerning the economic role of higher education - Higher Education Policy 3/2000.

Gornitza & Maassen: Hybrid steering approaches with respect to European higher education - in ibid.

Halls, W. D. (1990). Trends and Issues in Comparative Education. In W. D. Halls (Ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends* (pp. 21-65). London: Jessica Kingsley Publisher/UNESCO.

Heady, F. (1990). Introduction. In O. P. Dwivedi & K. M. Henderson (Eds.), *Public Administration in World Perspective*. Iowa: Iowa State University Press.

Hobsbawm, E.: *On History*, London 2002

Hoffman, D. (2004). Emerging Academic Mobility Patterns: What Will Academic Mobility Mean in the 21st Century? 17th CHER Annual Conference. Enschede, NL.

Holzmann, R. and R. Münz (2004). Challenges and Opportunities of International Migration for the EU, Its Member States, Neighboring Countries and Regions: A Policy Note. Stockholm, INSTITUTE FOR FUTURE STUDIES.

Hölttä S.& Rekilä E.: Ministerial steering and Institutional Responses: Recent Developments of the Finnish Higher Education System – Higher Education Management and policy Vol 15, No 1, 2003.

Hölttä, S.: Response of Finnish higher education institutions to the national information society programme - Higher Education Policy 3/2000.

Eurich N.: *Systems of Higher Education on twelve countries. A Comparative Way*, New York 1981.

Kaiser, F. et al. (2003). Higher education policy issues and trends – An

update on higher education policy issues in 11 Western countries. CHEPS – Higher education monitor, Enschede, 4.4.2003. online in Internet:
[URL:http://www.utwente.nl/cheps/documenten/engreport03monitorupdate_report.pdf](http://www.utwente.nl/cheps/documenten/engreport03monitorupdate_report.pdf)

Klinge M.: Keisarin Suomi. (Emperor's Finland), Helsinki 1997.

Kogan, M. (2002). National Characteristics and Policy Idiosyncrasies. 15th CHER Annual Conference. Vienna, Austria.

Kogan, M. (2000). Transforming higher education: a comparative study. London: Kingsley.

Henkel, M. (2004). Higher Education as a Public Good. 17th CHER Annual Conference. Enschede, NL.

Korhonen K.: Autonomous Finland in the Political Thought of Nineteenth Century Russia. Annales Universitatis Turkuensis, Ser B, Tom 105, 1967.

Mills, C. W. (1959). The Sociological Imagination. New York: Oxford University Press.

Loima J: Nationalism and the Orthodox Church in Finland 1895-1958 – in Laitila & Loima: Nationalism and Orthodoxy. Two Thematic Studies on National Ideologies and their Interaction with the Church, Renvall Institute Publications 15, Helsinki University. Helsinki 2004.

OECD-database and reports.

Österreichische Hochschulerschaft, News, Budget 2003 – 2004: Universitäten werden ausgehungert, 18.06.2003. online in Internet:
[URL:http://www.oeh.ac.at/oeh/news/105601418669](http://www.oeh.ac.at/oeh/news/105601418669)

Pechar, H. (1998). Funding Higher Education in Austria. In: European journal of Education. Vol. 33, No. 1, p.41-54.

Pechar, H., Pellert, A. (1998). Managing change: organizational reform in Austrian universities. In: Higher Education Policy, 11, p.141-151.

Puustinen-Hopper, K. (2005). Mobile Minds: Survey of foreign PhD students and researchers in Finland. Helsinki, Academy of Finland. 2005.

Scott, P. (1998). Massification, Internationalization and Globalization. The Globalization of Higher Education. P. Scott. Buckingham [England] ; Philadelphia, PA, Society for Research into Higher Education & Open University Press: 108-129.

Senge, P. M. (1994). The Fifth discipline fieldbook : strategies and tools for building a learning organization. New York, Currency Doubleday.

Teichler, U. (2002). FINHERT Doctoral Seminar. Jyväskylä, Finland.

Teichler, U. (2000). Higher Education Research and its Institutional Basis. The Institutional Basis of Higher Education Research : Experiences and Perspectives. U. Teichler and S. Schwarz. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers: 13-24.

University Organisation and Studies Act (Universities Act 2002). University Organisation Amendment Act and Universities of the Arts, Organisation Amendment Act, No. 120/2002 / 9th August, 2002. online in Internet: [URL:http://www.bmbwk. av.at](http://www.bmbwk. av.at)

Välilmaa J. (2001): Geopolitical and Cultural Coordinates for Finnish

History – in Välimaa (ed.: Finnish Higher Education in Transition, Jyväskylä 2001.

Välimaa J. (2001b): A Historical Introduction to Finnish Higher Education – in *ibid.*

Välimaa J. (2001c): Analysing Massification and Globalization – in *ibid.*

Yin, R. K. (1994). Case Study Research : Design and Methods. Newbury Park, CA, Sage Publications.