

Sakari Suutarinen

**Kansalaiskasvatuksen alasajo vasemmistoaallon
jälkeen 1900-luvun lopussa
- Suomi kansalaiskasvatuksen autiomaana
2000-luvulle**

Artikkeli käsittelee kansalaiskasvatuksen ja yhteiskuntatiedollisen opetuksen asemaa Suomen kouluissa. Artikkelissa osoitetaan, että Suomea voidaan perustellusti pitää kansalaiskasvatuksen autiomaana. Suomen nuoret eivät osallistu kouluneuvostojen tai oppilaskuntien toimintaan läheskään siinä määri kuin muiden Pohjoismaiden nuoret. Myös osallistuminen kotipaikkakuntien yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseen on Suomen nuorille vierasta, samoin kuin osallistuminen keskusteluun politiikasta. Tulokset vahvistavat käsitystä, että yhteiskunnallinen keskustelu on ei-toivottua Suomen oppilaitoksissa. Yhteiskuntatiedollista opetusta Suomessa annetaan vähemmän kuin muissa maissa.

Artikkelissa osoitetaan, että oikeiston piiristä käynnistyneen “socialisminvastaisen torjuntataistelun” seurauksena oppilaitosten kansalaiskasvatus ajettiin tarkoituksellisesti alas ja yhteiskuntatiedollista opetusta vähennettiin 1900-luvun lopussa. Uusin tutkimustieto kertoo järjestäytyneestä laajasta salaisesta toiminnasta, jolla onnistuneesti vaikutettiin vuosikymmenien ajan tehokkaasti koulutuspolitiikkaan ja oppilaitosten toimintaan. Oikeiston piirissä torjuntataisteluna koettua toimintaa johdettiin sitä varten perustetusta Vapaan koulutuksen tukisäätiöstä. Säätiön toiminnan seurauksena luovuttiin kouluneuvostoista ja yhteiskuntatiedollista opetusta vähennettiin. Säätiön toiminta ulottui esim. yliopistojen opettajankoulutuksen nimityksiin, niiden opiskelijavalintoihin sekä oppimateriaalien sisältöihin ja kustannuspolitiikkaan. Uudet tutkimustulokset antavat perustellun syyn arvioida uudelleen 1900-luvun lopulta lähtien toteutunutta koulutuspolitiikkaa ja sen päätöksentekojärjestelmää. Tarve lisätutkimukselle on ilmeinen.

Artikkeli pohjaa 28 maan IEA/Civic – Nuori kansalainen -tutkimuksen tuloksiin. Civic-tutkimus kohdistettiin peruskoulun päättövaiheeseen keväällä 1999. Sen tuloksia on saanut julkaista kevästä 2001 lähtien (<http://ktl.jyu.fi/arkisto/civics/>). Tiedot Vapaan koulutuksen tukisäätiön toiminnasta pohjaavat pääosin Jari Leskisen (2004) koulutuspolitiikkaan liittyvään tutkimukseen.

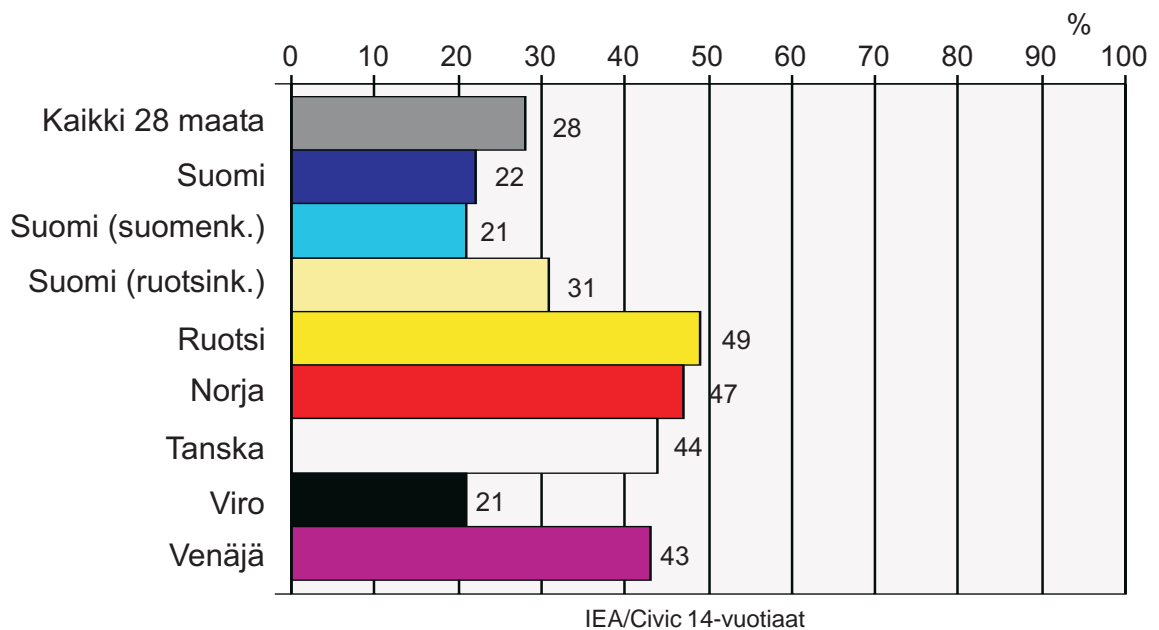
1 Suomi kansalaiskasvatuksen autioma

Vuosituhaten alussa julkaistut kansainvälisen koulutustutkimusjärjestön IEA:n 28 maan Civic-tutkimuksen tulokset osoittivat, että suomalaisilla nuorilla on hyvät yhteiskunnalliset valmiudet tietojen ja taitojen osalta, mutta ei sellaisia kansalaisasenteita, jotka kannustavat yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja toimintaan. Suomen nuoret ovat kaikkein vähiten kiinnostuneita politiikasta eivätkä korosta kansalaistoiminnan tärkeyttä. Yhteiskunnalliseen toimintaan Suomen nuoret ottavat osaa poikkeuksellisen vähän (Suutari 2002). Seuraavassa kohdistetaan huomio Suomen kouluun kansalaistoiminnan valmiuksien ja kansalaisvaikuttamisen mahdollisuuksien antajana.

Kansalaiskasvatusta toteutetaan eri maissa monin tavoin. Sitä voidaan nähdä toteutettavan erilaisten päälinjojen mukaan. Pohjoismaissa on päädytty, Suomea lukuun ottamatta, koulupainotteiseen kansalaiskasvatukseen. Tämän ajattelumallin mukaan koulu muodostaa eräänlaisen pienoisyhteiskunnan, jonka puitteissa nuoret tottuvat yhteisten asioiden hoitoon ja kantamaan vastuuta yhteisön toiminnasta. Tämä malli on lähellä ajatusta työpaikkademokratiasta ja eri ammattiryhmien keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Ei siis ihme, että Pohjoismaissa, joissa on vahva ammattiyhdistysliike, edellä kuvatulla kouluneuvostotoiminnalla on pitkät perinteet. Muista Pohjoismaista poiketen Suomessa 1970-luvulla perustetut kouluneuvostot kuitenkin lakkautettiin 1985. Niiden tilalla osassa Suomen kouluissa toimivat oppilaskunnat, joiden asema on huomattavasti rajatumpi. Peruskoulussa oppilaskunnan perustaminen on vapaaehtoista ja niiden toiminnassa on suuria koulukohtaisia eroja.

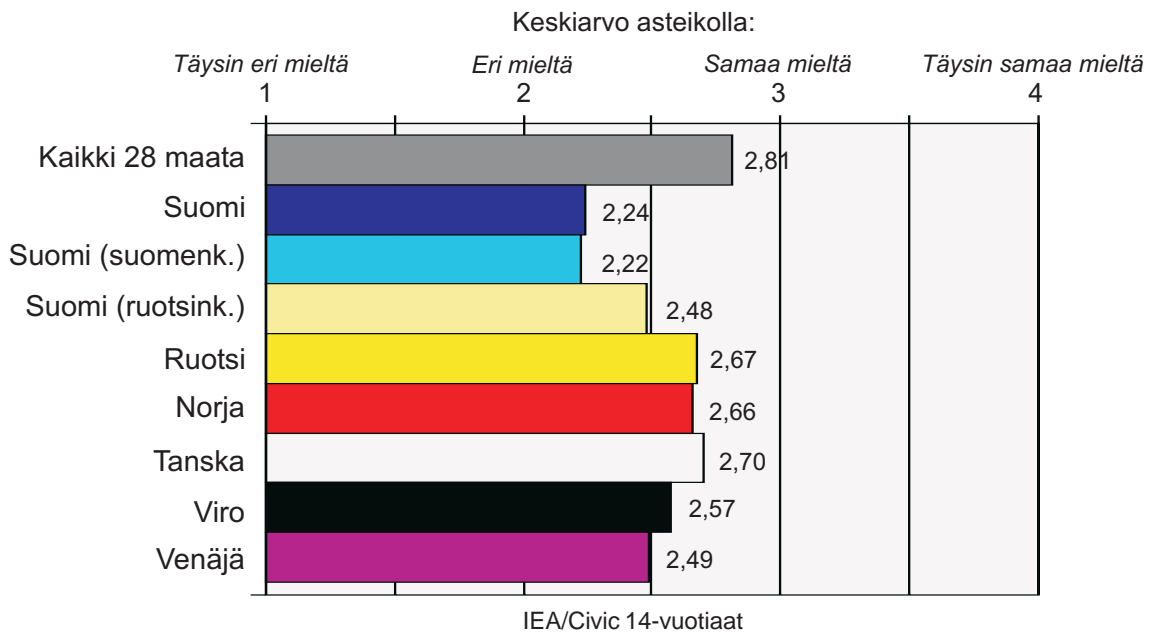
Kuvio 1 osoittaa kuinka vähän nuoret Suomessa osallistuvat oppilaskuntatoimintaan. Suomen ruotsinkielisissä kouluissa oppilaskuntatoimintaan osallistuu 31 % nuorista kun suomenkielisissä kouluissa vastaava luku on 21 %.

Toisena kansalaiskasvatuksen päälinjana voidaan pitää kouluneuvostotoiminnan rinnalla nuorten suuntaamista suoraan kotipaikkakunnan yhteiskunnalliseen elämään. Tämä suuntaus näyttää Civic-tutkimuksen tulosten valossa olevan suosittua Pohjoismaiden ulkopuolella, esimerkiksi anglosaksisissa maissa, joissa voimakas vapaaehtoistoiminta korvaa osin pohjoismaisen sosiaaliturvan tehtäviä.



Kuvio 1. Osallistuminen oppilaskuntien tai kouluneuvostojen toimintaan.

Seuraavassa kuvio kertoo, kuinka nuoret suhtautuvat koulun opetuksen ja paikallisyhteisön ongelmien välistä suhdetta koskevaan väittämään. Kuvio osoittaa, että Pohjoismaissa paikallisyhteisön ongelmat ovat etäämpänä koulun toiminnasta kuin keskimäärin muissa Civic-tutkimuksessa mukana olleissa maissa.



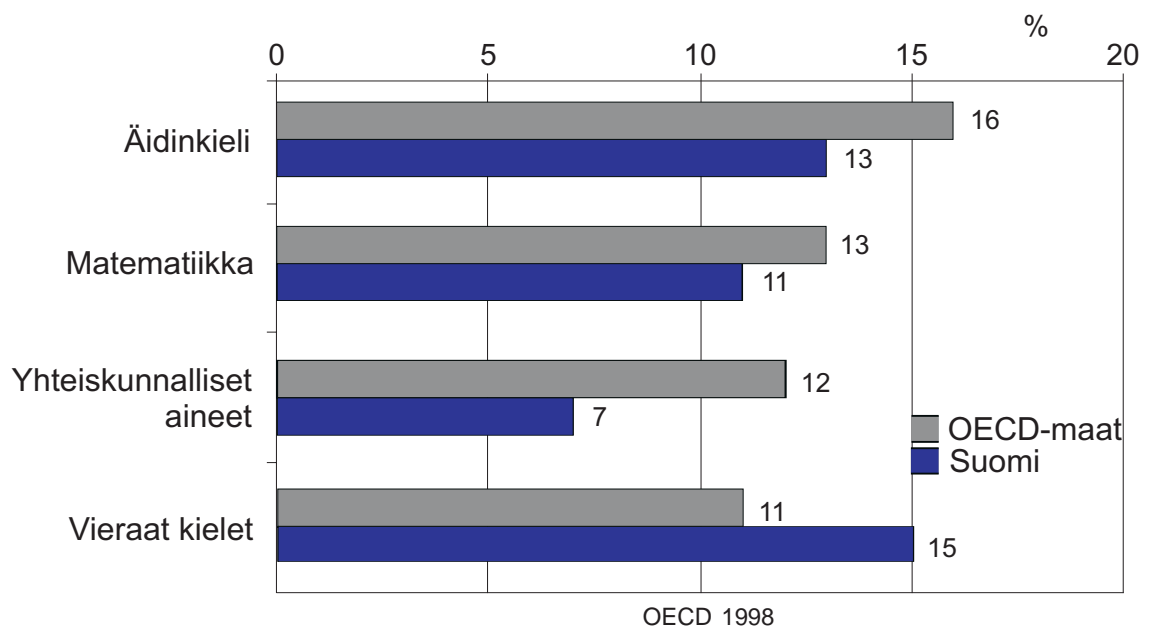
Kuvio 2. Nuorten suhtautuminen väittämään: Koulussa olen oppinut osallistumaan kotipaikkakuntani ongelmien ratkaisuun.

Edellä olevat kuviot osoittavat, että Suomessa ei seurata kumpaakaan edellä mainituista kansalaiskasvatuksen päälinjoista. Lähialueen maista ainoastaan Virossa oppilaskunta-toimintaan osallistutaan yhtä vähän kuin Suomen suomenkielisissä kouluissa. Sen sijaan Viron kouluissa paikallisyhteisön asiat ovat selkeästi lähempänä nuoria kuin mitä ne ovat Suomessa. Suomen suomenkielisten koulujen nuorten enemmistölle jää tulosten valossa vieraaksi niin oppilaskunta-toiminta kuin myös kotipaikkakunnan ongelmatkin.

Kolmantena päälinjana kansalaiskasvatuksessa voidaan pitää panostamista yhteiskunta-tiedolliseen opetukseen. Suomessa yhteiskuntatiedollinen opetus on sisällöltään keskittynyt historiaan ja yhteiskuntaoppiin. Muissa oppiaineissa ja niiden oppimateriaaleissa ei juurikaan käsitellä poliittisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä, vaikka opetussuunnitelma siihen velvoittaisikin (Suutarinen 2000a, 114).

OECD esitti tilastojulkaisussaan (1998, 291) eri oppiaineryhmien saaman osuuden 12–14-vuotiaiden kokonaisoppiajasta. Suomessa yhteiskunnallisiin sisältöihin on osoitettu kaikkein vähiten opetusaikaa kaikista tilastoiduista maista, olivatpa nämä OECD-maita tai eivät. Kuvio 3 osoittaa, että OECD-maiden keskiarvo yhteiskunnallisen opetuksen (social studies) kohdalla on 12 % kokonaisopetusajasta, kun se Suomen kohdalla on 7 %.

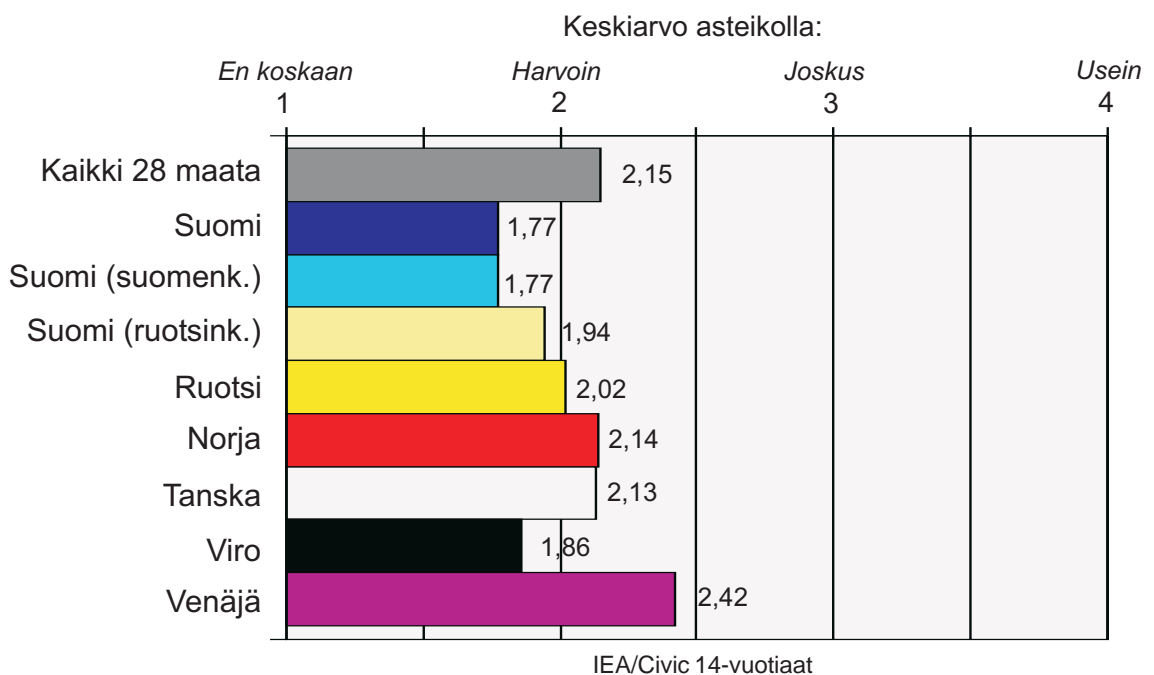
Poliittista toimintaa pidetään Suomen kouluissa yhä ei-toivottuna ja moni ajattelee sen olevan suoranaisesti kiellettyä. Rehtorit suhtautuvat politiikkaan epäluulolla ja toivoivat nuorten aktiivisuuden suuntautuvan poliittista merkitystä vailla olevaan harrastustoimintaan (Ahonen 2005, 21). Tuoreet selvitykset viittaavat myös siihen, että politiikka ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen koetaan yhä “tulenaaraksi puheenaiheeksi” myös opettajiksi opiskelevien keskuudessa (Syrjäläinen 2005, 71).



Kuvio 3. Opetusajan osuus kokonaisopetusajasta pääoppiaineryhmissä (12-14-vuotiaat)

Yhteiskunnallisen keskustelun vähäisyydestä Suomen kouluissa saa kuvan, kun verrataan eri maiden nuorten opettajiensa kanssa käymän poliittisen keskustelun määrää. Myös Civic-tulosten valossa näyttää siltä, että Suomen kouluissa keskustelua yhteiskunnallisista asioista pidetään ei-toivottuna. Suomen suomenkielisten koulujen nuorista miltei puolet ilmoittaa, ettei ole koskaan keskustellut opettajan kanssa politiikasta (kuvio 4).

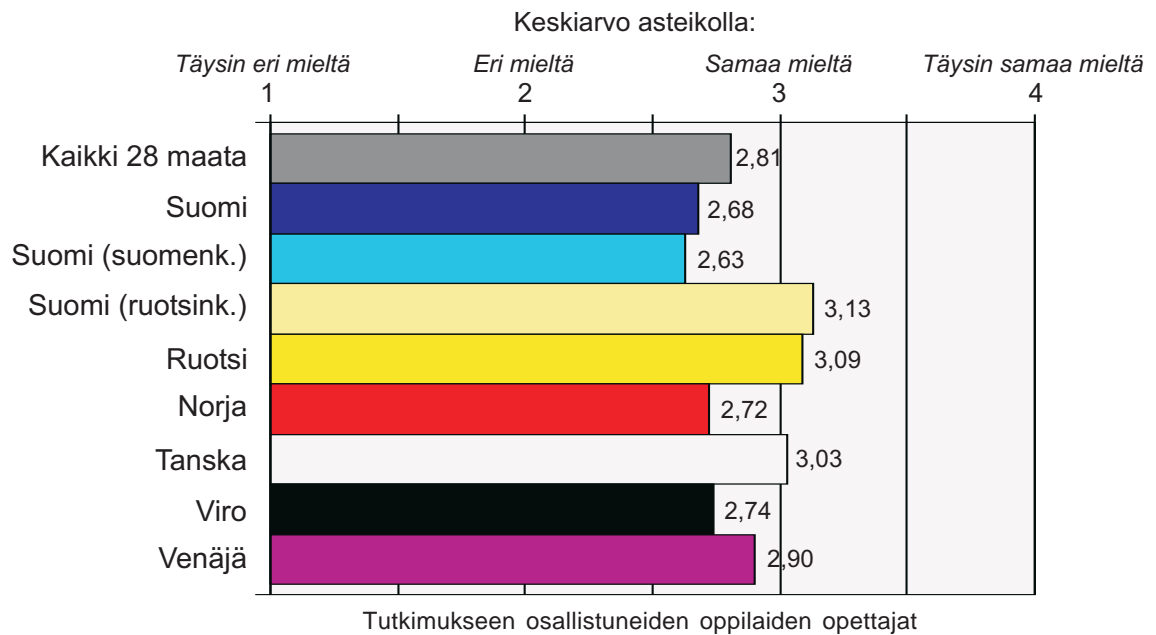
Havainto politiikan vieraudesta Suomen kouluille saa vahvistusta opettajien asenne-maailmasta. Suomen suomenkielisten koulujen opettajat arvostavat keskustelua politiikasta vähemmän kuin muut vertailtavat opettajaryhmät. Erityisen selkeä ero on Suo-



Kuvio 4. Kuinka usein nuori keskustelelee opettajan kanssa politiikasta.

men suomenkielisen ja ruotsinkielisen opettajaryhmien välillä (kuvio 5). Suomen aineistossa tutkimuksessa oli vain historian ja yhteiskuntaopin opettajia.

Eri tutkimuksissa esitetyt sisällölliset arviot yhteiskuntatiedollisen opetuksen asemasta Suomessa antavat siitä myös synkän kuvan. Oppiaineena historia ja yhteiskuntaoppi ei ole suosittu oppiaine nuorten keskuudessa. Kysyttäessä oppiaineen mieluisuutta se päätyi 14. sijalle kun kaikkiaan peruskoulun oppiaineita oli listassa 17 (Kärkkäinen 1993, 134–135). Oppiaineen opettajista neljäsosa (24 %) katsoi myös oppiainetta syrjittävän kun koulukohtaisia resursseja jaetaan. Samaan suuntaan viittaavat myös rehtorien antamat arviot opetusryhmien koosta eri oppiaineissa. Yhteiskuntatiedollinen opetus ei siten ole Suomen koulujen keskeisintä ydintä. (Suutarinen 2000b, 40–41)



Kuvio 5. Opettajien suhtautuminen väittämään: Tullakseen aikuisiksi kunnan kansalaisiksi oppilaiden tulisi oppia ymmärtämään, miten tärkeätä on, että kunnan kansalainen osallistuu poliittiseen keskusteluun.

2 Valtionationalismi, itsesensuuri ja edustuksellinen demokratia vaiensivat keskustelua

Toisen maailmansodan lopputulos johti siihen, että Suomessa kansallinen identiteetti ja siihen kytkeytyvä käsitys yhteiskunnallisen keskustelun merkityksestä ja luonteesta saivat aivan erityiset ominaispiirteensä. Valtaosasta muusta Euroopasta poiketen Suomi jäi sekä miehittämättä että ”vapauttamatta” vieraan asevoiman toimesta. Näin jäi myös syntymättä virallisesti hyväksytty liittolaisuus ja kiitollisuus vapauttajaa kohtaan. Suomen yhteiskuntajärjestys säilyi entisellään ja demokraattiset instituutiot jatkoivat toimintaansa saman perustuslain pohjalta.

Sodan perinnöksi jäi talvisodan voimakas kansallisen yhteenkuuluvaisuuden korostaminen. Kääntöpuolena yhteenkuuluvaisuudelle oli julkisen keskustelun välttäminen erityisesti ulkopolitiikan kohdalla. Ottamalla kantaa ulkopolitiikkaan ja liittoutumiskysymyksiin, mielipiteen esittäjä usein leimataan ”ulkomaan käytyriksi” ja häneen toimintansa ”yhteisen veneen keikuttamiseksi”.

Sodan jälkeiset raskaiksi koetut sotakorvaukset ja evakoiden asuttaminen edellyttivät valtion vahvaa otetta talouselämästä vuosikymmenien ajan sodan jälkeen. Neuvostoliiton kanssa käyty kahdenkeskinen kauppa nosti valtioeliitin aseman keskeiseksi myös taloudellisia päätöksiä tehtäessä. Tämä asetelma jatkui pitkälle 1980-luvulle. Suomen kehitystä on tulkittu siten, että Suomessa toisen maailmansodan jälkeen vahvistui ennen toista maailmansotaa vallalla ollut valtiokeskeinen nationalismin muoto.

Suomesta poiketen muualla Euroopassa valtionationalismi loppui toisen maailmansodan seurauksena. Valtaosa muusta Euroopasta liittyi kylmän sodan aikaisiin sotilas- ja kauppaliittoihin. Sitä vastoin Suomi pysyi pitkään näiden syntyneiden yhteistyörakenteiden ulkopuolella. Tätä taustaa vasten voidaan perustellusti väittää, että Suomi jäi ikään kuin ”normalisoimatta” sodan jälkeen (Joenniemi 1993, 77).

Valtioon yhdistetyn kansakunnan kohtalo nähtiin uhanalaisena. Sodan jälkeisiä vuosia kuvataan käytössä olevissa historian oppikirjoissa ”vaaran vuosina” ja Neuvostoliiton uhkaa pidetään niissä todellisena koko sen olemassaolon ajan 1990-luvulle. Tänä aikana julkisessa keskustelussa itsesensuuria pidettiin välttämättömänä ja sen nähtiin edustavan yhteistä etua (Luostarinen 2001, 209).

Asioidenhoitotavaksi Suomessa vakiintui edustuksellinen demokratia, jossa tärkeitä asioita hoidettiin puolueiden ja etujärjestöjen edusmiesten kautta, paljolti julkisen keskustelun ulottumattomissa. Tavallisten kansalaisten yritykset esittää julkista kritiikkiä ja virittää keskustelua tyrmättiin usein jo ennakolta, koska ne nähtiin yhteisen veneen keikuttamisena ja edustuksellisen demokratian asianhoitotavan vastaisina. Tälle ajalle oli tyyppillistä, että puolueiden ja kansanliikkeiden jäsenmäärät olivat suuria (esim. Maurila, 2005, 19). Huolimatta julkisen keskustelun vähäisyydestä ihmiset kokivat osallistuvansa päätöksentekoon olemalla puolueiden ja järjestöjen jäseniä ja jakamalla yhteiseksi koetut mielipiteet näiden järjestöjen kanssa.

Itsesensuurin aikana Neuvostoliiton arvostelu ei ollut hyväksyttävää. Lännen arvostelu nähtiin puolestaan Neuvostoliiton myötäilyinä ja ”suomettumisena”, eli toimimisena Neuvostoliiton ulkopoliittikan jatkeena. Lännen kehuminen saatettiin taas nähdä Neuvostoliiton kritiikkinä ja sen yhteiskuntajärjestelmän kyseenalaistamisena. Neuvostoliiton vaikutus ulottui laajasti sisäpolitiikkaan, jossa jopa osa poliittisista puolueista pidettiin pitkiä aikoja hallitusvastuun ulkopuolella ulkopoliittisiin syihin viitaten. Tällä oli vaikutusta kaikkeen sisäpoliittiseen keskusteluun, jonka koettiin jäävän toisarvoiseen asemaan ulkopoliittikkaa hallussaan pitävän sisäpiirin ratkaistessa yhteiskunnallisen kehityksen suunnan. Kun vielä otetaan huomioon yhteiskunnallisen keskustelun kannalta kaikki sosialistiseen ja kapitalistiseen talousjärjestelmään liittyvät kytkennät, fraseologiat ja diskurssit, tulee ymmärrettäväksi, kuinka laajasti syntynyt asetelma tyrehtyi yhteiskunnallista keskustelua. (Luostarinen, H. 2001, 209–11)

3 Vasemmistoaalto herätti uhkakuvan oikeistossa

Suomeen levinnyt vasemmistoaalto rikkoi keskustelemattomuuden muuria 1960-luvulta lähtien runsaan kymmenen vuoden ajan. Vasemmistosuuntaus vaikutti erityisesti opiskelija- ja koulumaailmassa. Syntyneessä asetelmassa erityisesti poliittinen vasemmisto opetusministeri Sundqvistin ja Kouluhallituksen pääjohtaja Ahon johdolla ajoivat yksityiskoulujen kunnallistamista ja kouluneuvostojen perustamista. Presidentti Kekkonen ja Keskustapuolueen tuki vasemmiston koulutuspoliittisille tavoitteille mahdollisti esimerkiksi kouluneuvostohankkeen etenemisen 1960- ja 1970-luvuilla.

Poliittinen oikeiston puolestaan pyrki jarruttamaan kehitystä ja vastusti koulujen kunnallistamista sekä kaavailtuja kouluneuvostoja. Oikeiston silmin katsottuna vasemmistolaisella koulutuspolitiikalla oli mitä parhaimmat edellytykset saavuttaa tavoitteensa ja päästä määrääväan asemaan valtakunnassa. Vasemmistoaallon katsottiin tähtäävän sosialisointiin ja uhkan katsottiin ulottuvan Suomen yhteiskuntajärjestykseen saakka. Oikeistossa kehiteltiin eräänlaista kylmän sodan ajattelulle tyypillistä dominoteoriaa, jonka mukaan vasemmisto tähtäsi sosialisointiin ensin helposti saavutettavilla yhteiskunnan alueilla, kuten koulutuksen alueella, ja sieltä sosialisointi etenisi palvelu- ja tuotantoelämään (Leskinen 2004, 361)

Oikeiston piirissä erityisen uhan katsottiin tulevan nuorison suunnasta. Nuoriso aktivoitui ja radikalisoitui 1960-luvun kuluessa. Koululaisnuoriso järjestäytyi tehokkaasti Teini-liiton puitteissa ja se alkoi kampanjoida vaikutusmahdollisuuksiensa lisäämiseksi. (Virta 1998, 55) Kylmän sodan asetelmassa Suomen poliittisessa oikeistossa koettiin vasemmistolaissävyn yhteiskunnallisen keskustelun tulo kouluihin vaaralliseksi.

Tuolloin nuorten ikäluokat olivat suuria ja suuri oli myös nuorten poliittinen painoarvo vaaleissa eläkeläisväestön ollessa pieni. Oikeiston piirissä pelättiin, että vasemmisto voisi saada pitkäaikaisen enemmistön eduskuntaan, mikäli sen suosio nuorison keskuudessa kasvaisi. Oikeistossa tulkittiin, että vallankumous oli tarkoitus tehdä koululaitoksen avulla (Leskinen 2004, 372). Tässä tilanteessa oikeisto keskitti vakavan huomion koulutuspolitiikkaan ja se rakensi tehokkaan organisaation vaaran torjumiseksi.

Vaikka oikeiston piirissä periaatteessa pääosin kannatettiinkin vapaata mielipiteen ilmaisua, niin sen piirissä koettiin perinteisesti koulu- ja opiskelijamaailma epäpoliittisena alueena, jonne politiikka ei kuulunut. Lisäksi poliittisessa keskustelussa oikeisto ei voinut Suomen ulkopoliittisen aseman ja itesesensuurin takia käyttää totuudelliseksi ja perusteltuina pitämäänsä argumentaatiota. Oikeistossa koettiin, että tilanteessa, jossa Neuvostoliittoa ja sosialistista järjestelmää ei voinut avoimesti arvostella, keskusteluvapaus ei ulottunut kaikkeen oikeiston käyttämän argumentaation piiriin. Tuon ajan keskustelulosuhteissa oikeisto pelkäsi yksinkertaisesti jäävänsä vasemmiston jyräämäksi. Näissä oloissa on ymmärrettävää, että oikeistossa ryhdyttiin toimiin intressien puolustamiseksi muillakin kuin perinteisen demokraattisen toiminnan tasoilla.

4 Oikeiston piirissä organisoitiin salainen ja tehokas puolustustaistelu

Julkisuudelta tarkoin varjellussa tilaisuudessa 16.11.1973 ravintola Marskissa perustettiin Vapaan koulutuksen tukisäätiö. Sen perustamisasiakirjan allekirjoittajat olivat elinkeino-, kulttuurielämän ja yliopistojen johtavia vaikuttajia. Keskeisiä säätiön vaikuttajia olivat mm. Helsingin osakepankin pääjohtaja Filip Pettersson, Helsingin yliopiston kansleri Pentti Renvall ja vakuutusyhtiö Pohjolan toimitusjohtaja Tauno Angervo. Päärahoituksensa säätiö sai Elinkeinoelämän valtuuskunnalta (EVA). Tämän takia Vapaan sivistyksen tukisäätiön keskeisessä operatiivisessa elimessä, eli säätiön hallituksessa, istui aina vähintään yksi EVA:n tai STK:n (Suomen teollisuuden keskusliiton) korkea johtaja. Säätiön entinen toiminnanjohtaja onkin myöhemmin todennut, että Vapaan koulutuksen tukisäätiö oli STK:n ja EVA:n todellinen taistelujärjestö. (Leskinen 2004, 362–366)

Pian perustamisensa jälkeen säätiössä laadittiin sen tärkeimmille tukijoille osoitettu luottamuksellinen selvitys, joka sisältää sen toiminnan todellisia tavoitteita. Toiminnan keskeinen päämäärä oli vasemmistolaisen opetushallinnon keskeisen johdon ja sen virka-

mieskunnan harjoittaman koulutuspolitiikan vastustaminen. Erityistä huomiota selvityksessä osakseen sai opettajankoulutus. Yhdistys piti tärkeänä vaikuttamista opettajankoulutuksen henkilöstö-, ja opiskelijavalintoihin ja sen oppisisältöihin. Selvityksessä mainitaan, että “Tilanne kartoitetaan jokaisessa opettajankoulutusyksikössä. Laaditaan suunnitelmia jatkuvan tarkkailun ja vaikuttamisen tehostamiseksi”. (Leskinen 2004, 370)

Säätiö määritteli tehtäväkseen myös “rinnakkaissuunnittelun”. Sen tarkoituksena oli tehdä opetustoimen järjestämiseksi rinnakkaisia ja kilpailevia ehdotuksia, kriittisiä tutkimuksia ja selvityksiä, julkaista opetushallinnon suunnittelun epäkohtia, saada aikaan kilpailevia asiantuntijalausuntoja.

Järjestö perusti tiedusteluverkon opetushallinnon sisälle ja se mm. luetteloi alan virkamiesten ja asiantuntijoiden sitoutuneisuuden. Tiedusteluverkoston ansiosta järjestö tiesi suunniteltavista ja meneillään olevista hankkeista hyvissä ajoin. Näin ollen säätiö pystyi reagoimaan riittävän ajoissa opetushallinnon hankkeisiin. (Leskinen 2004, 375).

Käytännössä tiedusteluverkoston hyödyntäminen tarkoitti sitä, että säätiön edustajat ottivat henkilökohtaista yhteyttä opetushallinnossa työskenteleviin potentiaalsiin liittolaisiin – siis tiettyihin kokoomuslaisiin, keskustalaisiin ja RKP:n, LKP:n ja sitoutumattomiin henkilöihin, ei kommunistisiin tai SDP:n vasemmistolaista siipeä edustaviin virkamiehiin. SDP:ssä käytiin valtataistelua, joten jotkut SDP:n oikeistosiiven virkamiehet toimitivat säätiölle tietoa, jopa luottamuksellista tietoa SDP:n sisältä. Säätiö pyrki vaikuttamaan suorilla ja luottamuksellisilla yhteydenotoilla sellaisiin ei-sosialistisen puolen poliittisiin päättäjiin ja johtaviin virkamiehiin, joilla oli riittävä vaikutusvaltaa opetushallinnon ratkaisuihin. Yhteydenotoissa oltiin varovaisia, mutta aktiivisia. (Leskinen 2004, 377–378)

Ennen Leskisen tutkimuksen julkaisemista 2004, Vapaan koulutuksen tukisäätiön toiminnasta ei ole julkisuudessa tiedetty mitään. Säätiön sisäpiirissä vaikuttanut professori Manu Renko on Leskisen tutkimuksessa (2004, 378) kuvannut kuinka säätiö organisoii toimintansa ja kuinka se kehitti toimintaansa pienten ydinryhmien ympärille. Rekrytoinnissa etsittiin ja löydettiin poliittisesti luotettavat henkilöt, jotka olivat valmiit toimimaan yhteisiksi koettujen päämäärien puolesta. Renko mainitsee erikseen, että nämä ihmiset löydettiin myös yliopistojen opettajankoulutuspuolelta, kasvatusalalta ja oppikirjojen kustannuspuolelta. Hänen mukaansa säätiön “aktiivipalveluksessa” oli karkeasti arvioiden noin 300 henkilöä. Renko arvioi, että kuitenkin vain noin 100 henkilöä tiesi “melko tarkkaan säätiön toiminnan”.

Rengon mukaan säätiö pyrki pääsemään kiinni opetushallinnon eri sektoreiden ja keskusvirastojen joka ikiseen paperinkulmaan kiinni, “olkoon ne sitten minkälaisessa salassa valmisteltuja asioita hyvänsä. Jos meillä ei olisi tietoa, oltaisiin aina altavastaajana”. Säätiön palkattu toiminnanjohtaja johti toimintaa. Hän kopioi saatuja salaisia asiapapereita ja huolehti niiden jakelusta. Toiminta perustui pieniin erikoisryhmiin, joilla kullakin oli oma alueensa ja ne kokoontuivat tarpeen mukaan. Renko mainitsee, että oli olemassa peruskouluryhmä, lukioryhmä, laki- ja asetusr ryhmä, yliopistoryhmä aikuiskoulutusryhmä ja ammatillisen koulutuksen ryhmä. Toiminnanjohtajana toiminut Jaakko Aho vahvistaa Rengon kuvauksen ja kertoo, että ryhmät eivät tienneet mitään toistensa toiminnasta. Ahon mukaan toiminnanjohtaja oli se “hämähäkki”, joka satoi langat yhteen (Leskinen 2004, 381).

Ryhmien jäsenet tunsivat toisensa ja sopivat, että säätiön toiminnasta ei puhuta ulkopuolisille. Tämä mahdollisti sen, että salaisessa toiminnassa mukana olevat poliitikot ja virkamiehet uskalsivat tulla mukaan toimintaan ja pystyivät paljastumatta olemaan mukana, kun koulutusasioita käsiteltiin julkisessa hallinnossa ja poliittisessa keskustelussa. Toi-

minta perustui Rengon mukaan täydelliseen luottamukseen ja siihen, että toimintaa hoidettiin yksityisinä operaatioina ilman, että se näkyi missään julkisissa pöytäkirjoissa, ja siinä myös onnistuttiin. Ryhmien toimintaa johtivat pääasiassa säätiön ytimeen kuuluvat koulutuspolitiikan johtavat virkamiehet kouluhallituksesta, ammattikasvatushallituksesta ja opetusministeriöstä. Leskinen (2004, 385) toteaa, että näiden virkamiesten tehtävänä oli tarvittaessa toimia jopa vastoin oman virastonsa virallisia suunnitelmia ja tavoitteita, jos esimerkiksi opetusministeriön ylimmän johdon ajamat koulutuspoliittiset tavoitteet olivat ristiriidassa säätiön tavoitteiden kanssa.

Näiden pienten ryhmien toimintaa johti puolestaan koordinaatioryhmä, jonka puheenjohtajana oli STK:n koulutusosaston päällikkö Matti Peltonen. Tämä K-ryhmä kutsui harjintansa mukaan luotettavia asiantuntijoita neuvotteluihinsa ja se kutsui myös koolle tärkeysjärjestyksessä seuraavan elimen eli niin kutsutun Tornin ryhmän, joka sai nimensä kokouksen pitopaikkansa, hotelli Tornin ylimmän kerroksen kabinetin mukaan. Tässä T-ryhmässä porvarillisen puolen johtavat virkamiehet ja poliitikot kohtasivat toisensa. Aho toteaa, että T-ryhmä oli ”haluttu paikka”, johon tultiin mielellään keskustelemaan koulutus- ja tutkimuspolitiikasta, joista nämä henkilöt eivät voineet virkansa tai asemansa puolesta muuten vapaasti keskustella (Leskinen 2004, 382).

Leskinen kuvausten perusteella säätiön toiminnan tehokkuudesta, voidaan johtopäätöksenä perustellusti olettaa säätiön toiminnan olleen vasemmiston koulutuspoliittista taustatoimintaa huomattavasti tehokkaampi. Vaikka vasemmisto organisoitui erityisesti ääri-vasemmiston järjestöjen puitteissa, niin sen käytettävissä ei ollut säätiön toimintaan verrattavia yhteiskuntasuhteita. Filip Pettersson takasi, että säätiöllä oli toimintaansa aina rahaa käytettävissään. Sotavahinkoyhdistyksen säätiön puheenjohtajana ja Helsingin osakepankin pääjohtajana hänellä oli myös tarkoitukseen sopivat rahoituslähteet, kanavat elinkeinoelämään sekä hallinnon ja politiikan yhteydet.

Leskinen (2004, 383) toteaa ”hämmästyttävänä”, että säätiön Tornin ryhmään kuului pysyvinä jäseninä todella korkeita opetushallinnon virkamiehiä”. Leskinen katsoo, että Vapaan koulutuksen tukisäätiö pystyi rakentamaan ”todellisen Troijan puuhevoson opetushallinnon sisälle ja näin luomaan valtiollisen opetushallinnon rinnalle vahvan varjoorganisaation”. Manu Rengon johtamaan Tornin ydinryhmään kuuluivat opetushallinnon virkamieskunnasta muun muassa Olavi Alkio, Veli Nurmi, Jouko Könnölä, Ukko Laurila, Yrjö Yrjönsuuri, Vesa Lyytikäinen, Tuomo Häyhä, Leena Jääskeläinen, Ilkka O. Jumppanen, Aulis Lintunen, Pentti Rauhala, Marja-Liisa Manka ja Leena Nederström.

Säätiön vaikutusvaltaa kuvaa se, että sen pienessä piirissä tehtiin toiminnanjohtaja Ahon mukaan myös keskustapuolueen ja muiden porvarillisten puolueiden eduskuntaryhmien ryhmäpuheenvuorot, kun eduskunnassa käsiteltiin koulutuspoliittisia asioita (Leskinen 2004, 381). Säätiön saadessa jatkuvasti lisää voimavaroja ja toiminnan tehostuessa järjestöstä tuli keskeinen koulutuspoliittinen vaikuttaja. Näin kävi etenkin, kun vasemmistoalta alkoi hiipua 1970-luvun kuluessa ja säätiön toiminta muuttui entistä enemmän oikeiston ja talouselämän etujen puolesta vaikuttamiseksi.

Huomion arvoinen seikka on, että vasemmistoaallon hiipuessa 1980-luvun puolivälissä Vapaan koulutuksen tukisäätiö tehosti yhä toimintaansa. Kunnallisella ja kenttätasolla säätiö pyrki vaikuttamaan kutsumalla koulutoimenjohtajia, virkamiehiä, oppiaineiden asiantuntijoita ja opettajia seminaareihin. Näissä seminaareissa säätiö tiedotti ja koulutti kenttäväkeä ajankohtaisista asioista oikeistolaisesta näkökulmasta. Seminaareja järjestettiin teemoittain ja niihin kutsuttiin eri yhteistyötahojen edustajia (Leskinen 2005, 384–387).

Oikeiston ja vasemmiston etunäkökohdat ja valtopoliittisen näkökohdat määräisivät usein koulutuspoliittisia tavoitteita. Perustellut ja mielekkäät kasvatukselliset ja oppiainekohtaiset

seikat jäivät tämän valtataistelun jalkoihin. Tuona aikana syntyneet koulutuspoliittiset ratkaisut ja käytänteet olivat usein vain keinoja keskinäisessä valtataistelussa, mutta ne juurtuivat lainsäädäntöön ja käytänteisiin vuosikymmenien ajaksi ja ne vaikuttavat yhä oppilaitosten toiminnassa. Erityisesti näin on kyseessä oikeiston harjoittaman koulutuspolitiikan kohdalla, koska se peri voiton vasemmistoaallosta ja pääsi määräämään vuosituhatlupien lopun koulutuspolitiikasta.

Säätiön toiminnasta saatujen uusien tietojen myötä on mahdollista päätyä olettamukseen, että sen oikeistolaisessa puolustustaistelussa asettamansa koulutuspoliittiset päämäärät tulivat vaikuttamaan syvästi koulutuksen toteutukseen ja jopa yksittäisten oppiaineiden asemaan ja sisältöihin. Näin näyttää käyneen ainakin poliittiseen polttopisteeseen joutuneen kansalaiskasvatuksen ja yhteiskuntatiedollisen opetuksen osalta. Seuraavassa tarkastellaan vasemmistoaallon myötä koulutuspoliittiseen polttopisteeseen joutunutta koulujen kansalaiskasvatusta ja yhteiskunnallista opetusta.

5 Kansalaiskasvatuksen alasajo

Oikeisto piti puolustustaistelunsa aikana 1970- ja 1980-luvuilla vaarallisena alueena koulujen yhteiskunnallista kasvatusta kokonaisuutenaan ja oppiaineista erityisesti historiaa ja yhteiskuntaoppia, jonka sisällöt kattoivat pääosin kouluissa annettavan yhteiskuntatiedollisen opetuksen. Opettajankoulutuslaitosten osalta näiden sisältöalueiden lisäksi vaarallisena pidettiin kasvatuksen historiaa (Leskinen 2004, 416–419), joka oli ollut keskeinen oppiaine varhaisemmassa opettajankoulutuksessa. Oikeistossa katsottiin, että marxilainen näkemys ja sen ”ideologinen pakkosyöttö” oli mahdollista levittää näiden oppiainekokonaisuuksien kautta. Kyseiset koulutuksen alueet joutuivat kiivaina vuosina erityisten poliittisten intohimojen kohteeksi.

Kouluneuvostojen tulo kouluihin 1970-luvun alussa merkitsi oikeiston silmissä suurta muutosta koko koululaitoksen päätehtävään. Kun etenkin oppikoulu oli totuttu näkemään yliopistoon valmistavana ja eri oppiaineiden opetusta antavana instituutiona, niin se uhkasi nyt muuttua kasvatukseen ja erityisesti kansalaiskasvatukseen keskittyväksi kouluksi.

Vanhassa oppikoulussa oppilaskunnat olivat keskittyneet koulujen traditioihin ja seuraelämän ylläpitoon. Ennen peruskouluun siirtymistä oppikoulun oppilasmäärät kasvoivat huomattavasti. Vasemmiston ja keskustan yhteistyö johti siihen, että oppikoulut saivat kouluneuvostonsa 1971 (Kärenlampi 1999, 77). Suomessa kouluneuvostot saivat radikaalimman muodon kuin esim. Ruotsissa. Suomessa kouluneuvostoissa ei ollut esim. vanhempien edustajia ja Suomen kouluneuvostot saivat myös päättää kouluissa annettavista rangaistuksista. Kouluneuvostojen laaja toimenkuva kuitenkin heikensi niiden toimintamahdollisuuksia ja johti osaltaan järjestelmästä luopumiseen. Kouluneuvostoto olivat ylityöllistettyjä, eivätkä sen jäsenet kokeneet saavansa riittäviä resursseja perehtyäkseen asioihin. Etenkin näin oli neuvostojen oppilasjäsenten osalta. He joutuivat huolehtimaan tehtäviensä lisäksi omasta koulumenestyksestään usein ilmapiirissä, jossa opettajien ja rehtoreiden tuki kouluneuvostotyölle oli kyseenalainen. Keskeisenä kouluneuvostojen kaatumisen syynä voidaan pitää myös opettajajärjestön ja lukion rehtoreita paljolti edustaneen Suomen lukioyhdistyksen toimintaa. Läheisessä yhteistyössä näiden järjestöjen kanssa toimi Vapaan koulutuksen tukisäätiö. (Leskinen 2004, 411)

Kulminaatiopiste kouluneuvostojen asemasta oli kiista ristiinäänestyksestä. Kiistan ydinkysymys oli, saavatko oppilaat osallistua kouluneuvoston opettajajäsenten valintaan.

Pääjohtaja Aho oli asettunut Teiniliiton ja vasemmiston kannalle ristiinäänestyksen puolesta, kun taas opettajien etujärjestö ja kokoomus vastustivat tätä kiivaasti. Monien vaiheiden ja oikeusprosesseilla uhkaamisen jälkeen Kouluhallituksen pääjohtaja tapasi julkisuudelta piilossa opettajajärjestön johtoa. Hotelli Tornissa pidettyyn salaiseen kokoukseen, joka pidettiin pääjohtaja Ahon mukaan 12.12.1974, osallistui Opettajien keskusliiton ja Kouluhallituksen johtoa. Kokouksessa päädyttiin sopimukseen, jossa kouluhallinnon ylimmät virkamiehet taipuivat ammattiyhdistysliikkeen edessä. Kokouksessa sovittiin, että ristiinäänestys sallittaisiin vain niissä kouluissa, joissa koulun opettajakunnan enemmistö sen hyväksyisi. Käytännössä tämä tarkoitti ristiinäänestyksen vesittymistä. Kouludemokratian vaiheita tutkinut Paavo Kärenlampi (1999, 185) tulkitsee tapahtuneen niin, että koulutuspoliittiset tavoitteet saivat väistyä ja ammattiyhdistysten näkökannat pääsivät määräämään tapahtumakulun. Pääjohtaja Aho näki mahdottomaksi ajaa asiaansa tältä osin eteenpäin ja hän antoi tässä asiassa periksi, koska ei halunnut seisoa "ristiinäänestyksen voitonlippu kädessä kouluneuvostouudistuksen savuavilla raunioilla" (Kärenlampi 1999, 187).

Pääjohtaja Aho sai tuntee kouluneuvostoja kohtaan asettuneen kovan vastarinnan. Kouluneuvostot eivät tuntuneet suoriutuvan tehtävistään. Monet neuvostoille määrätty tehtävät jäivät hoitamatta. Esimerkiksi lukuvuonna 1974–75 toimintaohjeet luokkakokouksia varten oli vahvistettu vain 75 %:ssa kouluja ja toimintaohjeet oppianekokouksissa 61 %:ssa kouluista. Keväällä vain 42 % kouluneuvostoista oli ohjannut luokkatason opetuksen yleissuunnittelua. Tultaessa 1980-luvulle Aho oli jo itsekkin valmis luopumaan kouluneuvostoista. (Kärenlampi 1999, 216)

Kysymys siitä, olivatko rehtorit ja opettajat haluttomia toimimaan kouluneuvostoissa vai olivatko kouluneuvostoille annetut tehtävät yksinkertaisesti vain ylimitoitettuja, jää ilmeisesti lopullista vastausta vaille. Molemmilla syillä lienee osuutensa kouluneuvostojen kaatumiseen. Säätiöllä oli keinonsa vaikuttaa kouluneuvostojen työhön. Sekä rehtorien haluttomuus että ylimitoitettut tehtävät jouduttivat järjestelmästä luopumista. Poliittista yksimielisyyttä kouludemokratian pelastamiseksi ei löytynyt.

Suomen kouluneuvostojen aikaa voidaan pitää suurena demokratiakokeiluna, jonka haaksirikko jätti jälkeensä epäluulon koululaisten kansalaistoimintaa kohtaan. Ylipäättään Suomen kouludemokratiavaihetta voi luonnehtia radikaaliksi ja lyhyeksi. Radikaali se oli ääriivasemmistolaisuuden näyttäytymisenä niin voimakkaasti koulumaailmassa ja esim. siinä, ettei oppilaiden vanhempia otettu mukaan neuvostojen toimintaan. Vanhempien syrjäyttämisen taustalla taas oli ajatus, että kouluneuvostot olivat erityisesti koulun sisäistä kehittämistä varten. Tämä edellytti riittävää koulun olojen tuntemusta, mitä vaatimusta vanhemmat eivät voineet täyttää. (Kärenlampi 1999, 37)

Ruotsin esimerkin vaikutus kouluneuvostojen perustamiseen Suomessa oli ilmeinen. Ruotsissa opettajakunta suhtautui hankkeeseen myönteisemmin kuin Suomessa. Siellä kouludemokratian nähtiin koulun tasolla vähentävän rehtorien valtaa ja lisäävän opettajien valtaa. Luokkatasolla taas oppilaiden valta kasvoi opettajien kustannuksella. (Kärenlampi 1999, 62). Ruotsin kouluneuvostot perustettiin ennen kiihkeintä vasemmistoaaltoa, eikä Ruotsissa myöskään syntynyt Suomeen verrattavaa vastaavaan kouluneuvostojen vastaista oikeistotoimintaa. Pohjoismaalaisesti tarkasteltuna Suomen erikoisuutena oli kuitenkin jälkinäytös: kouluneuvostojen lakkauttaminen ja ajautuminen toiseen ääripäähän, "rehtorivaltaan" ja "kouludemokratian aallonpohjaan". Kouluneuvostojen poistuminen lisäsi rehtoreiden valtaa. Sitä lisäsivät vielä entisestään vuoden 1999 koululait. Koululla ei tarvinnut enää välttämättä olla johtokuntaa eikä kunnalla koululautakuntaa. (Kärenlampi 1999, 234; Ahonen 2005, 24)

6 Yhteiskuntatiedollisen opetuksen vähentäminen

Koulujen yhteiskunnallinen opetus oli paljolti rajoittunut vielä 1970-luvulla historian opetukseen ja sielläkin oli keskitytty humanistisen-kansallisen tradition mukaiseen antiikin historian ja oman maan historian opettamiseen. Vasemmistoaallon myötä ryhdyttiin vaatimaan kouluneuvostojen lisäksi tuntuvaa lisäystä koulujen yhteiskunnalliseen opetukseen. Teiniliitto ja muut koululaisjärjestöt esittivät 1970-luvun alussa yhteiskuntaopin erottamista omaksi oppiaineekseen ja sen opettamista peruskoulun kaikilla luokilla 1–2 luokkaa lukuun ottamatta. Lukiossa yhteiskuntaoppia ja taloustietoa vaadittiin opettavaksi kaikilla luokka-asteilla ja ammattikoulujen ammattitalouden ja kansalaistiedon yhdistämistä. (Virta 1998, 52–53).

Historian ja yhteiskuntaopin opettajat suhtautuivat pääasiassa myönteisesti siirtymään humanistisesta historian opettamisesta kansalaiskasvatukseen suuntaan. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto (HYOL) oli jo aikaisemmin itse ollut ajamassa yhteiskuntaopin opetuksen aloittamista oppikoulussa. Voimakas yhteiskuntaopin opetuksen lisääminen olisi kuitenkin merkinnyt myös historian opettajille uhkaa työllisyyden kannalta, koska se sisälsi mahdollisuuden, että yhteiskuntaopille tehtäisiin tilaa historian kustannuksella.

Samanaikaisesti vasemmistoaallon kanssa lisättiin yliopistojen yhteiskuntatieteellisten tiedekuntien sisäänottoa huomattavasti. Yhteiskuntatieteilijät olivat kiinnostuneita opettajankoulutuksesta ja halukkaita pääsemään opettajiksi kouluihin (Virta 1998, 37). Vasemmiston saama laaja jalansija yliopistojen yhteiskuntatieteellisissä tiedekunnissa herätti närää oikeistossa ja sen piirissä haluttiin epäilemättä estää vasemmistolaisuuden leviäminen yliopistojen kautta kouluihin. Tätä erillistä yhteiskuntaoppi -nimistä aineita olisivat todennäköisesti siten myös usein opettaneet vasemmistolaiset opettajat.

Säätiön näkökulmasta katsottuna oli järkevää estää yhteiskuntaopin osuuden kasvu kouluissa. Järkevää oli myös pitää sen vähäinen yhteiskuntaopin opetus historian opettajien käsissä, koska tämä ryhmä oli vähemmän vasemmistolainen kuin mahdollinen yhteiskuntaopin opettajien ryhmä todennäköisesti olisi ollut. Historia yliopistollisena oppiaineena oli myös sijoitettu kielipainotteisiin humanistisiin tiedekuntiin, jotka olivat voimakkaimmasta vasemmistoaallosta syrjässä.

Keskeinen perustelu estää yhteiskuntatieteilijöiden tulo opettajiksi oli historian ja yhteiskuntaopin vähäinen tuntimäärä. Aineen oppitunnit eivät yksinkertaisesti riittäneet päätoimisten yhteiskuntaopin virkojen muodostamiseen, kuten Ruotsissa oli tehty (Virta 1998, 37). Näin siis yhteiskunnallisten aineiden vähäinen osuus kokonaisopetusajasta mahdollisti yhteiskuntatieteellisistä tiedekunnista mahdollisesti tulevan vasemmistolaisen opettaja-aineksen sulkemisen pois kouluista.

Yhteiskuntaopin keskeisenä sisältönä säilytettiin Suomen valtiojärjestelmän tietopainotteinen opetus ja siihen eri vaiheissa kaavailtua sosiologista sisältöä karsittiin. Ylipäätään todellinen muutos yhteiskunnallisessa opetuksessa siirryttäessä oppikoulusta peruskouluun, jäi perin vähäiseksi (Virta 1998, 79). Näin oikeiston perinteisesti suosima käsitys tietopainotteisen opetuksen tärkeydestä syrjäytti käytännössä peruskoulun alkuvaiheen tavoitteen kansalaiskasvatuksen tärkeydestä.

Oikeiston kannatti myös puolustaa Suomen historian opetusta sen sisältämien ja oikeiston tärkeäksi kokemien kansallisten arvojen takia (vrt. Leskinen 2004, 420). Suomen historia antoi olennaisen mahdollisuuden käsitellä oppitunneilla Neuvostoliiton toimintaa kriittisesti. Lisäksi Suomen historian professorit pystyivät tehokkaasti varjelemaan

reviiriään marxilaista historian tulkintaa vastaan. Suomen historiaa oli noin puolet historian sisällöistä peruskoulussa. Tämä suhde Suomen ja yleisen historian välillä on säilynyt ennallaan nykypäiviin saakka. Yhteiskuntaopissa puolestaan keskityttiin Suomen yhteiskunnan tietopainotteiseen esittämiseen toimivana koneistona, kansalaistoiminta ja vaikuttaminen jäivät syrjään.

Historian opetuksessa kuuluisuutta sai etenkin julkisuuteen vuonna 1975 tullut ns. Pirkkalan moniste, joka pohjasi äärivasemmiston historiakäsitykseen. Vapaan sivistyksen tukisäätiön piirissä arvioitiin, että peruskoulussa harjoitettavassa yhteiskuntatietouden opetuksessa oli vallalla vahva ja voimistuva itesesensuurin ja suomettumisen tendenssi. Koulussa yhteiskuntatietoutta opetettiin historia ja yhteiskuntaoppi -nimisessä oppiaineessa. Oikeistossa pidettiin mahdollisena, että näiden aineiden opetus luisuisi marxilaista historia- ja yhteiskuntakäsitystä suosivaksi. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien haluan pitäytyä vanhemmassa kouluopetuksen perinteessä ja suhtautua kriittisesti sosialistisesta järjestelmästä saatavaan tietoon ei luotettu. (Leskinen 2004, 414–420)

Oikeiston silmissä yhteiskuntaopin lisäksi myös historia nähtiin uhanalaisena ja kyseenalaisena oppiaineena. Myös historian opetuksen nähtiin vasemmistolaistuvan, josta kärjistyneimpänä esimerkkinä pidettiin juuri Pirkkalan monistetta. Vaikka kyseinen moniste tuomittiinkin laajalti, niin pääjohtaja Aho oli ilmoittanut, että vastaavia kokeiluja “opetuksen tieteellistämiseksi” oli käynnissä muitakin. Oikeiston piirissä varmaan myös pantiin merkille, että Historian ja yhteiskuntaopettajien liitto (HYOL) ei tuominnut Pirkkalan monistetta. (Leskinen 2004, 420; Virta 1998, 55–57). Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että oikeiston tavoitteiden mukaista oli, että historian menetti asemiaan ja sen tuntimääriä vähennettiin koulu-uudistuksissa vuosituhannen loppupuolella (vrt. Virta 1998, 45). Erityisen jyrkästi yhteiskuntatiedollinen opetus väheni ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakoulujen piiriin otetuissa koulutuslinjoissa.

Historian ja yhteiskuntaopin opettajat suhtautuivat periaatteessa myönteisesti vasemmiston ajamaan ajatukseen yhteiskunnallisesta kasvatuksesta ja yhteiskuntaopin aseman kohentamiseen, mutta opettajat eivät hyväksyneet minkään yksittäisen suunnan mielipideterroria. Yhteiskuntatiedollinen opetus joutui hyökkäysten kohteeksi niin vasemmalta kuin oikealtakin. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton puheenjohtajana 1970-luvulla toiminut Matti J Castren totesi jo vuonna 1972: “Jos jonkun koulussa opetettavan aineen yleistä arvoa voitaisiin mitata sen mukaan, kuinka paljon se esiintyy julkisuuden palstoilla, historia ja yhteiskunnalliset aineet varmasti nousisivat tärkeysjärjestyksessä kärkisijoille. – Tätä huomion keksipisteenä oloa on kestänyt niin kauan, että varmaan monessa näiden aineiden opettajasta on virinnyt syntinen toivo joskus saada nauttia työrauhaa ja kehittää rakentavassa mielessä ainettaan ja opetusalaa ilman julkisen polemiikin aiheuttamaa ajanhukkaa ja henkisiä paineita.” (Virta 1998, 54–55)

Historian ja yhteiskuntaopin opettajat kokivat joutuneensa ristiriitaiseen tilanteeseen. Sekä vasemmisto että oikeisto korostivat oppiaineen tärkeyttä, mutta todellisuudessa edellytykset oppiaineen opettamiseksi heikkenivät. Historian ja yhteiskuntaopin opettajat kokivat edustavansa ja opettavansa vapaan länsimaisen demokratian perusarvoja, mutta joutuvat kuitenkin olemaan jatkuvalla puolustuskannalla oppiaineensa aseman ja yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen suhteen. Tämän aineen opettajien kohdalla konkretisoituivat muodollisten opetuksellisten tavoitteiden ja todellisen koulutyön väliset ristiriidat.

Historian ja yhteiskuntaopin opettajien edustama sisällöllinen kasvatusliberalismi tuli todellisuudessa jyrätyksi käytännön koulutyön tasolla oikeiston ajamiin tavoitteiden alle. Tähän liittyvät päätökset tehtiin kulisien takana ja ilman että historian ja yhteiskuntaopin opettajat saivat julkisuudessa avoimesti perusteluja sille, miksi heidän edustamansa oppiainealue jäi Suomessa kansainvälisesti verrattuna marginaaliseen asemaan.

Historian ja yhteiskuntaopin opettajien turhautuminen purkautui vuonna 1995 liiton julkilausumaan “Olemmeko palaamassa alamaisyhteiskuntaan”? Julkilausumassa oltiin huolestuneita yhteiskunnallisen keskustelun ja demokratian tilasta Suomessa ja vaadittiin riittäviä resursseja yhteiskuntatiedolliseen opetukseen (Virta 1998, 108). Liitto oli käyttänyt kaikkia mahdollisia kanavia pyrkiessään kohentamaan kansalaiskasvatuksen asemaa siinä kuitenkin onnistumatta. Kaikkialla oli tullut näkymätön seinä vastaan, eikä liitto onnistunut julkisuudessa saamaan perusteluja eikä onnistunut saamaan vastineita kannanotoilleen. Opettajien turhautuminen opetussuunnitelmissa annettujen tavoitteiden ja käyttöön annettujen resurssien suhteeseen oli ilmeinen.

Yhteiskuntatiedollisen opetuksen kaventuminen toteutui myös oppikirjapuolella. Säätiö oli asettanut tavoitteekseen yksityisen oppikirjatuotannon säilyttämisen. Tämä tavoite toteutui. Tavoitteita asetettiin myös sisällöille. Historian oppikirjat jatkoivat kansallisen suurkertomuksen esittämistä historian punaisena lankana. Siihen kuului erityisesti valtiokeskeinen historia Suomen valtiollisesta synnystä, itsenäisyyden saavuttamisesta ja sen puolustamisesta. Yhteiskuntaopista karsittiin sosiologista aineistoa ja sen ytimeksi tuli Suomen valtiojärjestelmän opettaminen (Virta 1998, 60). Maantieteen opetus painottui luonnontieteellisesti poliittisen maantieteen kustannuksella. Myös kielten oppikirjoista karsiutui yhteiskunnallinen aines. Säätiön sisäpiiristä ainakin Manu Rengolla oli yhteyksiä oppikirjatuotantoon. Hän toimi kustannusyhtiö Otavan johdossa. (Leskinen 2004, 380; Suutarinen 2000a, 96–108)

7 Vapaan koulutuksen tukisäätiön vaikutusvalta kasvoi 1980-luvulla

Pirkkalan monisteen merkitystä ei voida korostaa liiaksi. Sen julkitulo vuonna 1975 järkytti ja pelästytti maan oikeisto- ja keskustapiirejä laajalti. Opetusmoniste tuntui osoittavan näille kansalaispiireille, että oikeiston pelkoskenaario oli toteutumassa ja että sosialismi oli etenemässä jo pitkällä koulujen arjessa. Vapaan koulutuksen tukisäätiölle kohu Pirkkalan monisteen ympärillä oli kuin lahja. Tämän jälkeen säätiöllä ei ollut enää vaikeuksia rekrytoida porvarillisia ja sitoutumattomia virkamiehiä salaisiksi yhdyshenkilöikseen. Samalla Pirkkalan moniste heikensi pääjohtaja Ahon asemaa myös vasemmistoleirin sisällä. SDP:n oikeistosipi ja sen virkamiehet menettivät luottamuksensa pääjohtajaan. (Leskinen 2004, 398)

Kamppailu koulutuspolitiikan suunnasta alkoi kääntyä oikeiston voitoksi. Samalla Vapaan koulutuksen tukisäätiö tehosti yhä toimintaansa. Säätiö perusti vuonna 1980 peitejärjestykseen Suomen lukioyhdistyksen, johon se kutsui jäseniksi valikoimiaan rehtoreita ja koulutoimenjohtajia. Tämän järjestön merkitys oli mittava. Se antoi taustaryhmilleen merkittävän tietolisäyksen siitä, mitä mikäkin koululainsäädännön muutos merkitsi käytännössä. Lukioyhdistys tuotti myös tarvittavia selvityksiä ja julkilausumia salaisena pysyvän taustayhteisönsä puolesta. Yhdistyksen hallituksen sihteerinä toimi Vapaan koulutuksen tukisäätiön toiminnanjohtaja Jaakko Aho, joka käytännössä vastasi koko yhdistyksen toiminnasta.

Yhdistykseen kuuluvat lukuisat rehtorit toimivat säätiön julkisina kulisseinä. Heidän nimissään säätiö pystyi vaikuttamaan ilman oman nimensä esille tuomista koulutuspolitiikan eri tasoilla ja päätöksentekoareenoilla. Käytännössä lukioyhdistyksen jäsenrehtorit toimivat säätiön lukioryhmän ja koordinaatioryhmän operatiivisena vaikutusväylänä niin lukiokysymyksissä kuin laajemmissa koulutuspoliittisissa asioissa. (Leskinen 2004, 411–413)

Vaikutuskanaviaan käyttäen säätiö saavutti voiton toisensa perään. Oppikoulujen ja lukioiden kouluneuvostot poistuivat pikkuhiljaa vuoteen 1985 mentäessä ja myös peruskouluissa siirryttiin johtokuntiin. Lukion puolustaminen vasemmiston ajamaa 12-vuotista peruskoulua vastaan onnistui. Myös ylioppilaskirjoitukset säilytettiin vanhassa muodossaan ja Helsingin yliopiston kontrollissa. Näin säätiön toimet ja oikeiston voitolle päässyt koulutuspolitiikka vahvistivat entisestään kielipainotteista opetusohjelmaa ja yhteiskunnallisten aineiden vähäistä osuutta. Asemansa säilyttivät myös yliopistojen sisäänpääsykokeet. (Leskinen 2004, 417–427; Kärenlampi 1999, 234)

Kun nuorison poliittinen aktiivisuus väheni pikkuhiljaa 1980-luvulla, Vapaan koulutuksen tukisäätiön toiminta muuttui puolustustaistelusta enemmän oikeiston koulutuspoliittisten tavoitteiden ajamiseksi. Oikeiston piirissä ei voitu olla varmoja vasemmistosuuntauksen lopullisesta vaimentumisesta. Näissä oloissa oikeiston oli varmintaa ajaa läpi puolustustaistelun keskeisiä kohtia jo siltäkin varalta, että uuden vasemmistoaallon tullessa puolustustaistelun lähtökohdat olisivat yhtä hyvät kuin edellisellä kerralla.

Säätiön ryhtyi yhä aloitteellisemmaksi koulutuspoliittiseksi toimijaksi 1980-luvun kuluessa. Se pyrki erityisesti lisäämään ja tehostamaan koulujen kielenopetusta. Kielenopetuksen kehittäminen sopi hyvin elinkeinoelämän tarpeisiin (Leskinen 2004, 424). Poliittisesti kielenopetus soveltui hyvin myös säätiön poliittisiin pyrkimyksiin, koska kielten opiskelua pidetään yleisesti poliittisesti neutraalina oppisisältönä. Suomessa yleinen kielitaidon kehittyminen ohjattiin 1970- ja 1980-luvuilta lähtien ruotsin- ja englanninkieleen. Englannissa ja Ruotsissa yhteiskunnallinen kehitys on ollut myös erityisen rauhallista, toisin kuin eurooppalaisten valtakielien alueella. Englannissa ja Ruotsissa on myös vahva viihdeteollisuus. Ruotsin kielen tukeminen tyydytti myös säätiötä lähellä olevien taustaryhmien kielipoliittisia kantoja. Säätiön tuki kielenopiskelulle teki osaltaan oppilaitosten opetuksen entistä enemmän kielipainotteiseksi. Opetuksen kielipainotteisuus on suomalainen erikoisuus ja sillä on nähty olevan yhtymäkohtia jopa 1870-luvun uushumanistiseen koulu-uudistukseen ja entisaikojen tyttökoulujen lukusuunnitelmiin. (Iisalo 1988, 137; Suutarinen 2000b, 38)

8 Säätiön toiminta, opetushallinnon uskottavuus ja uusi kriisi

Vapaan koulutuksen tukisäätiö lopetti aktiivisen toimintansa vuonna 1991, kun porvarihallitus astui valtaan. Samana vuonna myös säätiön päävastustajaksi kokema Kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Aho syrjäytettiin vasta perustetun Opetushallituksen pääjohtajan paikalta. Säätiö jätettiin kuitenkin yhdistysrekisteriin. Sen sisäpiirissä toiminut professori Manu Renko toteaa haastattelussa 2004, että “tästä meidän kenttäväestä eli muutamasta sadasta ihmisestä osa on edelleenkin toimintakykyisiä. Meillä on periaatteessa olemassa ydin, joka tarvittaessa voidaan polkaista käyntiin, jos koulutusosalalla syntyisi syystä tai toisesta jokin kriisi” (Leskinen 2004, 427).

On oletettavaa, että säätiön piirissä toimineet ihmiset ovat käyttäneet yhteyksiään ja toimintatapojaan asioidensa ajamiseen myös vuoden 1991 jälkeen. Leskinen ei ole tutkimuksessaan lähtenyt pohtimaan sitä ongelmaa, joka syntyy salaisesta pitkään jatkuneesta kulissien takaisesta toiminnasta demokraattisen maan hallinnossa, sen yliopistoissa ja oppilaitoksissa. Toiminnan uskottavuuden palauttaminen edellyttää näiltä osin lisätutkimuksia ja avointa keskustelua. Oman vastuunsa kantavat myös toimintaan osallistuneet poliitikot.

On lapsellista kuvitella, että säätiön toiminta olisi ollut vain puhtaasta sosialismin vastaisesta ideologiasta kumpuavaa “torjuntataistelua”. Etenkin virkamiehet, jotka vaaransivat uransa osallistumalla salaiseen toimintaan ja uhraamalla aikaansa kymmeneen kokoukseen, toivoivat varmaankin vastinetta panostukselleen. Säätiön yhteydet ja vaikutusvalta tarjosivat myös houkuttelevia mahdollisuuksia erilaisten hankkeiden toteuttamiseen, rahoituksen ohjailuun, laitosten virkarakenteiden ja virkanimikkeiden manipulointiin ja virantäyttöihin. Lähteet eivät kerro, että säätiö olisi laatinut minkäänlaisia eettisiä ohjeita jäsenilleen tai että sen piirissä olisi pohdittu jääviyskysymyksiä. Toimintaan osallistuneiden henkilöiden omat henkilökohtaiset intressit ja näkemykset saattoivat usein vaikuttaa siihen, mitä asiaa milloinkin säätiö ja sen monet “erikoisryhmät” lähtivät ajamaan. Käsiteltävät asiat saatettiin vain pukea sopivaan sosialismin vastaiseen ideologiseen kaapuun, eikä päätöksentekoa juurikaan dokumentoitu. Toiminnan seurauksena kansakunnan koulutuspolitiikassa tappiolle saattoivat usein jäädä virallisesti asetetut tavoitteet, tieteen ja veronmaksajien etu.

On kunnioitettavaa, että muutamat säätiön keskeiset jäsenet ovat halunneet avoimesti kertoa säätiön toiminnasta. Myös muiden säätiön eri tasoilla toimineiden henkilöiden olisi syytä osallistua keskusteluun, jotta salaisen toiminnan kaikki vaikutukset tulisivat käsittelyn piiriin. Uudet esille tulevat tiedot antavat mahdollisuuden ymmärtämään, mitkä olivat todelliset perusteet kun lähihistoriassa tehtiin kauaskantoisia päätöksiä, jotka vaikuttavat tämän päivän käytännöissä. Säätiön toiminnan avaaminen sen kaikilla tasoilla helpottaa olennaisesti tulevaisuuden linjaamista.

Tässä artikkelissa on tyydytty tarkastelemaan harjoitettua koulutuspolitiikkaa ja sen tuloksia lähinnä kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Tarkastelu on osoittanut, että Suomi on 2000-luvulle tultaessa kansainvälisesti tarkasteltuna kansalaiskasvatuksen autiomaata. Pelottavaa on huomata, että näin on päässyt käymään ilman avointa keskustelua, salaisen toiminnan seurauksena ja vastoin lainsäätäjän tarkoitusta.

Kouludemokratia ei kaatunutkaan omaan mahdottomuuteensa, vaan säätiön toiminnan seurauksena. Marxilaisuuden pelko johti myös yhteiskuntatiedollisen opetuksen rajamiseen. On ironista, että sosialismin pelko ja halu kuulua länsimaiden leiriin johtivat Suomessa kansalaiskasvatuksen alasajoon. Nyt Suomi on kansalaiskasvatuksen osalta hyvin kaukana länsimaisista käytänteistä ja kaukana myös länsimaissa saavutettavista kansalaisasenteiden ja kansalaistoiminnan tavoitteista. Näiltä osin Suomi näyttäisi pikemminkin kuuluvan joidenkin entisten sosialistimaiden ryhmään. Voisiko tämä nykytila koskeva havainto olla se uusi “kriisi”, jonka hoitamiseen jälleen tarvittaisiin opetushallinnon varjo-organisaatiota, Vapaan koulutuksen tukisäätiötä ja sen taustaryhmiä?

Lähteet

- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsingin yliopisto. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3, 19–32.
- Iisalo, T. 1988. *Koulukasvatuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Joenniemi, P. 1993. Suomen kaksoisluonne. Herderin vai Hegelin maa? Teoksessa P. Joenniemi, R. Alapuro & K. Pekonen (toim.) *Suomesta Euro-Suomeen. Keitä me olemme ja mihin matkalla*. Tampereen yliopisto. Rauhan ja konfliktitutkimuslaitos. Tutkimustiedote 53, 63–92.
- Kärenlampi, P. 1999. *Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Suomen historiallinen seura. Bibliotheca Historica 37*. Helsinki.

- Kärkkäinen, K. 1993. Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 134–135
- Leskinen, J. 2004. Tulevaisuuden turvaksi. Sotavahinkoyhdistyksen ja irtaimiston sotavahinkoyhdistyksen sotavahinkovakuutustoiminta 1939–1954. Sotavahinkoyhdistyksen säätiö ja sotavahinkosäätiö 1954–2004. Sotavahinkosäätiö. Jyväskylä: Gummerus.
- Luostarinen, H. 2001. Virtuaali Neuvostoliitto ja kylmän sodan voima. Teoksessa J. Bäckman (toim.) Entäs kun tulee se yhdestoista? Suomettumisen uusi historia. Helsinki: WSOY, 207–217.
- Maurila, V. 2005. 19. Kansanvallan vahvistaminen on pitkä marssi. *Kleio* 2, 19–21
- OECD 1998. Education at a Glance. OECD Indicators.
- Suutarinen, S. 2000a. Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–126.
- Suutarinen, S. 2000b. Yhteiskunnallisen opetuksen asema. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–54.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell & K. Törmäkangas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Syrjäläinen, E , Värri, V. & Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen – Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle. Helsingin yliopisto. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 4.
- Virta, A. 1998. Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r.y. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja 25. Helsinki.