

**Tavoitteena demokraattinen kansalaisuus? Analyysi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden demokra-  
tia- ja kansalaisuuskäsitteistä**

Aino Virtanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Virtanen, Aino. 2020. Tavoitteena demokraattinen kansalaisuus? Analyysi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemyksestä demokratia- ja kansalaisuuskäsitteistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 109 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opetussuunnitelmassa käytetään käsitteitä demokratia ja kansalaisuus. Tavoitteena oli myös tutkia, millaisia merkityksiä demokratiaan ja kansalaisuuteen liittyy opetussuunnitelman mukaan sekä miten näiden käsitteiden ulottuvuudet näkyvät opetussuunnitelmassa.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja se on toteutettu käyttäen diskursiututkimuksen ja sisällönanalyysin menetelmiä. Aineisto koostuu vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvuista 1–6.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan tulkita, että opetussuunnitelmassa demokratiakäsite liittyy enemmän yhteiskuntaan ja kansalaisuuskäsite yksilöön. Lisäksi opetussuunnitelmassa käytettävä kieli on etenkin demokratiakäsitteen osalta epämääräistä ja yhteiskunnallisessa kasvatustieteen keskustelussa tulisi huomioida demokraattisen kansalaisuuden näkökulma.

Asiasanat: demokratia, kansalaisuus, opetussuunnitelma, demokratiakasvatus, demokraattinen kansalaisuus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1	Tutkielman lähtökohdat.....	5
1.2	Tutkielman aihe nykypäivän kontekstissa.....	7
1.3	Tutkielman rakenne.....	10
<b>2</b>	<b>DEMOKRATIA JA KANSALAISUUS</b> .....	<b>12</b>
2.1	Demokratiakasvatus ja demokratiaosaamisen kompetenssit .....	14
2.1.1	Demokratiakäsitteen kehityshistoria.....	19
2.1.2	Demokratian määrittelyjen haasteita .....	20
2.1.3	Demokratian nykymuotoja .....	22
2.2	Kansaliskasvatus .....	24
2.3	Aktiivinen maailmankansalaisuus .....	26
2.4	Demokraattinen kansalaisuus .....	29
<b>3</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMAT</b> .....	<b>32</b>
3.1	Opetussuunnitelman määrittelyä.....	32
3.2	Opetussuunnitelmatutkimus .....	34
3.3	Menneet opetussuunnitelmat .....	36
3.4	Nykyinen opetussuunnitelma.....	37
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>40</b>
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	40
4.2	Tutkimuskonteksti .....	41
4.3	Tutkimusaineisto.....	42
4.4	Aineiston analyysi .....	44
4.5	Eettiset ratkaisut.....	48
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>51</b>

5.1 Käsitteet demokratia ja kansalaisuus opetussuunnitelmassa käsitehakujen perusteella.....	51
5.2 Demokratiakäsite .....	53
5.3 Verbit demokratiakäsitteen yhteydessä .....	56
5.4 Kansalaisuuskäsite.....	57
5.5 Verbit kansalaisuuskäsitteen yhteydessä.....	60
5.6 Demokratia ja kansalaisuuskäsitteet teemoittelun perusteella.....	61
5.7 Demokratia yhteiskunnan peilinä .....	64
5.8 Tavoitteena hyvä kansalaisuus .....	72
5.9 Demokraattinen kansalaisuus.....	77
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>85</b>
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	85
6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet .....	89
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>93</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>106</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkielman lähtökohdat

Mitä demokratia oikeastaan tarkoittaa? Miten kansalaisuudesta puhutaan nykyisessä opetussuunnitelmassa? Tämä tutkimus lähti liikkeelle tarpeesta ymmärtää paremmin demokratian ja kansalaisuuden ilmiöitä peruskoulun kontekstissa. Kiinnostukseni koulutuksen yhteiskunnallisia kysymyksiä kohtaan kasvoi viimeistään silloin, kun ymmärsin, että aihepiiri jää marginaaliin koulutusohjelmassani. Myös Rautiaisen (2017, 63) mukaan yhteiskunnalliset kysymykset ovat aina jääneet vähäiselle tarkastelulle opettajankoulutuksessa ja tilanne on sama edelleen. Koulu on kuitenkin yhteiskunnallisesti merkittävä instituutio, ja sillä on opetus- ja kasvatustehtävän lisäksi myös sekä tulevaisuustehtävä että yhteiskunnallinen ja kulttuurinen tehtävänsä (POPS 2014, 18).

Keskityn tarkastelemaan koulua nykyisen, vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjan näkökulmasta. Viittaan dokumenttiin myöhemmin puhumalla pelkästään nykyisestä opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelma on keskeinen opetusta määrittävä asiakirja, joka ohjaa ja kehittää koko koulun toimintaa. Se on omaan aikaansa sidottu, sillä se määrittelee yhteiskunnan näkemystä sekä tässä hetkessä että tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta. Opetussuunnitelmaa tutkimalla ei kuitenkaan voida vielä tehdä tulkin-toja käytännön tasolla tapahtuvasta toiminnasta, sillä opetussuunnitelman pohjalta kunnat luovat oman opetussuunnitelmansa, jota opettajat tulkitsevat kukin tavallaan. Opetussuunnitelma toimii silti peruskoulun opetustoiminnan taustalla kehyksenä ja on siksi kiinnostava tutkimuskohde. Opetussuunnitelmia ovat tutkinut muun muassa Rokka (2011) poliittisina opetussuunnitelman teksteinä, Tervasmäki (2016) ideologioiden näkökulmasta sekä Rinne (1984) teoreettishistoriallisesta muutosnäkökulmasta.

Suomalaisen koulun tasa-arvon perinteet ulottuvat aina kansakoulun ajoille asti. Tällöin luotiin sekä tytöille että pojille tasa-arvoinen kansakoulu sekä

opettajankoulutus. Kansakoulun isänä tunnettu Cygnaeus painotti kasvatuksessa erityisesti kolmea periaatetta, jotka ovat tietojen ja taitojen oppiminen sekä kansalaiseksi kasvu. (Rautiainen 2017, 57.) Nämä periaatteet ovat ajankohtaisia yhä nykyisessäkin opetussuunnitelmassa. Koulun historiaan mahtuu useita vaiheita, mutta tavoite tasa-arvosta ja demokraattisemmasta koulusta on leimannut peruskoulun opetussuunnitelmia aina (Rautiainen 2017, 63). Myös nykyisessä opetussuunnitelmassa peruskoulun yhteiskunnalliseksi tehtäväksi määritellään tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen (POPS 2014, 18).

Sitoutuminen tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen vaatii opetussuunnitelman mukaan myös osallisuutta edistävää, ihmisoikeuksia toteuttavaa demokraattista toimintakulttuuria. Näin mahdollisestaan oppilaiden kasvu aktiiviseksi kansalaiseksi ja demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi, jotka osallistuvat yhteiskunnalliseen toimintaan. (POPS 2014, 18, 24, 28.) Tällaista kasvatustajatteluja voidaan kutsua myös demokratiakasvatukseksi. Männistön ja Fornaciarin (2017) mukaan demokratiakasvatuksessa on nimenomaan kyse kansalaisten kasvattamisesta demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi. Demokratiakasvatus ei siten ole mikään yksittäinen oppiaine, vaan kasvatusta ohjaava lähtökohta, joka tulee sitoa jokaiseen kasvatustilanteeseen. Yksinkertaisimmillaan se voidaan ymmärtää niiden taitojen, sääntöjen ja ymmärryksen opettamisena, joita tarvitaan ihmisten kanssa toimiessa. (Männistö ja Fornaciari 2017, 37–38.)

Sekä demokratia että kansalaisuus yhdistetään opetussuunnitelmassa monesti muihin käsitteisiin ja usein ne liittyvät myös jollakin tapaa toisiinsa. Opetussuunnitelmassa puhutaan esimerkiksi aktiivisista demokraattisista oikeuksista ja vapauksista käyttävistä kansalaisista, toisia ihmisiä kunnioittavasta maailmankansalaisuudesta, demokraattisista arvoista, joita mainitaan olevan yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, sekä kansalaisyhteiskunnasta, jossa perusopetuksen nähdään edistävän aktiivista toimijuutta ja demokratiaa (POPS 2014, 16,19,24). Pyrin tässä tutkielmassa ymmärtämään näiden kahden käsitteen ympärillä vallitsevaa käsitteviidakkoa sekä selvittämään käsitteiden muodostamaa synteisiä ja esitän ajatuksen demokraattisesta kansalaisuudesta.

Lähestyn nykyistä opetussuunnitelmaa paneutumalla kielenkäytön ja sosiaalisen todellisuuden väliseen yhteyteen. Diskurssitutkimuksissa katsotaan, että kielen avulla luodaan sosiaalista todellisuutta, johon tilanne ja konteksti vaikuttavat. Vastavuoroisesti myös sosiaalinen todellisuus on yhteydessä kielenkäyttöön (Pietikäinen & Mäntynen 2009). En siis tyydy tarkastelemaan ainoastaan opetussuunnitelman kielenkäyttöä vaan pyrin laajentamaan näkökulmaani huomioimalla myös vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen. Tutkimuksen kohteena on tekstin tuottama tieto suhteessa ympärillä olevaan yhteiskuntaan, joten tässä suhteessa teksti nähdään autonomisena. En siis pyri selvittämään opetussuunnitelmien laatijoiden intentioita tai opetussuunnitelman taustalla vaikuttavien poliittisten ryhmittymien intressejä. Tämän tyyppinen tutkimus tuottaa kuitenkin ainoastaan tutkijan tulkintoja aihepiiristä eikä siten tarjoa yleistettävää tai lopulliseen totuuteen verrattavaa tietoa.

## 1.2 Tutkielman aihe nykypäivän kontekstissa

Koulu nähdään yleensä myönteisenä, tasa-arvoistavana ja yhteiskunnallisena vaikuttajana. Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet kielivät siitä yhteiskunnallisesta tilanteesta, johon koulutuksen avulla pyritään vaikuttamaan. Viime vuosina huolta on herättänyt suomalaisen yhteiskunnan eriarvoistumiskehitys, joka näkyy muun muassa pidentyneenä köyhyytenä, pysyvinä väestöryhmien välisinä terveyseroina, äänestämisen ja poliittisessa osallistumisessa havaittavissa eroissa, korkeana työttömyytenä, ylivelkaantumisenä sekä eriytyemisessä sekä alueellisesti että asuinalueittain (Valtioneuvoston kanslia 2018, 12). Tällaisen tilanteen edessä demokraattisemman yhteiskunnan, aktiivisen kansalaisuuden, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden tavoittelu opetussuunnitelmassa tuntuu järkevältä vastatoimelta. Konkreettinen puuttuminen voisi tapahtua esimerkiksi demokratiakasvatusta lisäämällä.

Tuskin lienee montaakaan ihmistä, jotka kiistävät, etteikö demokratia olisi tavoittelemisen arvoista tai jalo päämäärä itsessään. Mitä me oikeastaan tavoitte-

lemme, kun tavoittelemme demokraattista yhteiskuntaa? Kirjallisuudessa demokratiaan liitetään usein jonkinlaisia määritteitä, puhutaan esimerkiksi liberaalidemokratiasta tai edustuksellisesta demokratiasta. Opetussuunnitelmassa demokratiasta puhutaan ainoastaan demokratiasta ilman tarkempia määritteitä tai sitä käytetään määritteenä, kuten seuraavissa esimerkeissä: demokraattinen yhteiskunta, demokraattinen toimintakulttuuri ja demokraattiset arvot. Käsitettä ei selitetä tai määritellä sen tarkemmin, ja siksi tässä tutkielmassa pyrin ymmärtämään demokratiaa sekä yhteiskunnan että opetussuunnitelman näkökulmasta.

Etenkin toisen maailmansodan jälkeen käsitteestä demokratia on tullut ”hyvää” tarkoittava (Setälä 2003). Nyky-yhteiskunnassa demokratia näyttäytyy ihanteena, joka vaikuttaisi olevan parhain ja reiluin tapamme järjestää yhteiset asiat. Demokraattisia periaatteita, joita ovat esimerkiksi yksilönvapaudet, ihmisoikeudet, vapaa tiedonvälitys sekä oikeusturva, arvostetaan ja yhteiskunnallisia järjestelmiä pisteytetään niiden mukaan.

Historiaa tarkastelemalla näyttää siltä, että demokratia elää aaltoliikettä. Asiaa on tutkinut esimerkiksi vapauden ja demokratian laajentumiselle omistautunut itsenäinen organisaatio Freedom house, joka luokittelee maailman valtiot vapaisiin, osittain vapaisiin ja ei-vapaisiin etenkin kansalaisvapauksien näkökulmasta. Organisaation mukaan kylmän sodan päättymisen kiihdytti demokratisaation nousukautta, joka alkoi jo 1970-luvulta. Vuosina 1988–2005 ei-vapaiden maiden osuus maailmalla tippui 14 pistettä (37 prosentista 23 prosenttiin), samalla kun vapaiden maiden osuus kasvoi 36 prosentista 46 prosenttiin.

Tällä hetkellä vaikuttaa siltä, että demokratia on vetäytymässä. Vuosina 2005–2018 ei-vapaiden maiden osuus nousi 26 prosenttiin ja vapaiden maiden osuus laski 44 prosenttiin. (Freedom house 2019, 1.) Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Varieties of Democracy (V-Dem) Instituutti, joka tutkii demokratian eri ominaisuuksia. V-Dem puhuu autokratisaation kolmannesta aallosta (*third wave of autocratization*). Autokratisaatio tarkoittaa huomattavaa tai merkittävää liberaalidemokratian huonontumista, joka voi lopulta johtaa autokratiaan, siis itsevaltiuteen. Instituutin mukaan liberaali demokratioiden lukumäärä on laskeutunut 44 prosentista 39 prosenttiin. Raportin mukaan autokratisoitumassa vuoteen



2008 verrattuna ovat esimerkiksi Yhdysvallat, Turkki, Brasilia, Puola, Bulgaria, Unkari ja Intia. (V-dem 2019.)

Edelleen valtaosassa (55%) maailman maista vallitsee demokratia (V-dem 2019, 5). Voitokkaan kehityksen sijaan demokratialla näyttäytyy kuitenkin olevan globaaleja haasteita. V-dem (2019) on nostanut esiin seuraavia: ensinnäkin hallitusten manipulointi mediaa, kansalaisyhteiskuntaa, oikeusturvaa sekä vaaleja kohtaan on lisääntynyt. Toiseksi toksinen polarisaatio julkisessa ympäristössä on kasvanut. Yhteiskunta on jakautunut epäluuloisten vastustajien leireihin, jotka eivät luota hallitukseen. Poliittisen eliitin kunnioitus vastapuolta kohtaan, faktoihin perustuva argumentointi sekä kiinnittyminen yhteiskuntaan on vähentynyt useimmissa maissa, kuin missä ne ovat kasvaneet. Myös vihapuhe etenkin poliittisten johtajien toimesta on lisääntynyt. Kolmanneksi digitalisaatio mahdollistaa disinformaation eli väärän tiedon leviämisen. Monet demokratiat ovat etenkin ulkomaalaisten disinformaatiokampanjoiden kohteena, ja suurin osa (70 %) autokraattisista hallituksista käyttävät internetiä manipuloimaan informaatiota omissa maissaan. (V-dem 2019, 5.)

Maailmanlaajuisesti demokratiaa koetellaan, mutta Suomi sijoittuu useilla demokratiamittauksilla melko kärkeen. Olemme esimerkiksi kahdeksannella sijalla the Economist Intelligence Unit:in toteuttamassa Democracy Index: Me too? vuoden 2018 mittauksessa, jossa vertaillaan lähes koko maailmaa (EIU 2019). Myös V-dem instituutin tutkimuksen mukaan olemme maailman parhaan 10 prosentin joukossa, kun pisteytetään liberaalidemokratioita (V-dem 2019, 11). Ikiaikainen tavoite demokraattisesta yhteiskunnasta ja kaikki toimet sen eteen ovat mahdollistaneet tämän aseman saavuttamisen, jossa nyt elämme. Siksi olenaisista onkin pohtia, miten yhteiskunnan muutosten edessä ylläpidämme ja kehitämme demokratiaamme. Jotta voimme onnistua tässä tehtävässä, meidän tulee olla tietoisia siitä, mitä oikeastaan tarkoitetaan, kun puhutaan demokratiataidoista, demokraattisista arvoista, demokraattisesta vuoropuhelusta tai toimintakulttuurista, demokraattisen yhteiskunnan jäsenyydestä ja demokraattisista oikeuksista tai vapauksista. Millaisia toimia demokratian kehittäminen vaatii sekä nykyisiltä että tulevilta kansalaisilta?

Kansalaisuus on moniulotteinen käsite, jota voidaan lähestyä esimerkiksi määrittelemällä kansalaisen oikeuksia, vapauksia ja velvollisuuksia tai tutkimalla subjektiivista johonkin kuulumisen tunnetta. Kansalaisuuteen liitetään myös ajatus kansalaiseksi kasvamisesta, sillä yleensä oletetaan, etteivät kansalaisen tarvitsemat tiedot ja taidot ilmesty tyhjästä - tarvitaan siis kansalaiskasvatusta. Koululla on pitkä historia kansalaiskasvattajana, sillä opetus- ja kasvatus tavoitteiden lisäksi sen tehtävänä on sosiaalista nykyiset ja tulevat kansalaiset yhteiskunnan jäseniksi. Opetussuunnitelmassa kuvataan tulevien kansalaisten tarvitsemien tietojen, taitojen ja osaamisen lisäksi myös tavoiteltavaa arvomaailmaa ja toivottua asennoitumista. Tämän tutkielman pyrkimyksenä on tehdä näitä ilmauksia näkyviksi ja sen perusteella esittää tulkintoja opetussuunnitelman esittämästä toivotusta kansalaisuudesta.

Opetussuunnitelman esittämä toivotunlainen kansalaisuus ja tavoiteltava demokratia kertovat myös yhteiskunnan tarpeista. Vaikka ohjausjärjestelmän perimmäisenä tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvoisuus ja laatu, sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvamiselle ja oppimiselle (POPS 2014, 10), samanaikaisesti peruskoulun tavoitteena on kasvattaa yhteiskunnan jäseniä (POPS2014, 15). Tälle jäsenyydelle on asetettu toiveita ja tavoitteita. Opetussuunnitelma voidaan näin nähdä eräänlaisena linkkinä yhteiskunnan ja yksilön välisessä suhteessa sekä kannanottona tulevaisuuteen. Demokratian ja kansalaisuuden kautta voidaan tutkia kuitenkin vain yhtä näkökulmaa tästä jännitteisestä suhteesta.

### 1.3 Tutkielman rakenne

Pyrin tässä tutkielmassa kietomaan yhteen opetussuunnitelmassa esitetyt demokratian ja kansalaisuuden tulkinnat pohtimalla aihepiiriä demokraattisen kansalaisuuden näkökulmasta, unohtamatta ilmiöiden yhteyttä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Olen kiinnostunut myös siitä, miten demokraattisessa kansalaisuudessa näkyy yhteiskunnan ja yksilön välinen jännitteinen suhde.

Ensimmäisessä taustaluvussa perehdyn demokratian ja kansalaisuuden määritelmiin. Tuon esiin molempiin käsitteisiin liittyviä ulottuvuuksia ja pyrin pohtimaan myös käsitteiden suhdetta toisiinsa. Toisessa taustaluvussa tarkastelen opetussuunnitelmadiskurssia opetussuunnitelmatutkimuksen, menneiden opetussuunnitelmien sekä nykyisen opetussuunnitelman osalta. Neljännessä luvussa esittelen tarkemmin aineistoni, tutkimuskontekstini, analyysiprosessiani ja määrittelen, miten olen soveltanut diskurssitutkimuksen sekä sisällönanalyysin menetelmiä tässä työssä. Tulososiossa käsittelen ensimmäiseksi käsitteitä opetussuunnitelmassa. Keskityn kuvaamaan, miten käsitteitä demokratia ja kansalaisuus käytetään sekä millaisia merkityksiä käsitteisiin liittyy. Tämän jälkeen laajennan näkökulmaani koko aineistoani koskevaksi ja kuvaan demokratian ja kansalaisuuden ulottuvuuksia opetussuunnitelmassa teemoittelun perusteella. Tuon esiin myös käsitteitä yhdistäviä tekijöitä. Viimeisessä luvussa esittelen vielä keskeisimmät johtopäätökset sekä vertaan niitä aiempaan tutkimukseen ja laajempaan kontekstiin. Pohdin myös tämän tutkimuksen merkitystä, haasteita ja vahvuuksia.

## 2 DEMOKRATIA JA KANSALAISUUS

Yleisimmin demokratiolla viitataan hallintatapaan, jossa valta on kansalaisilla. Myös kirjaimellisesti kreikan kielestä käännettynä demokratia tarkoittaa kansanvaltaa: kreik. *demos* = kansa, *kratein* = hallinta (Mannermaa 2006, 9). Etenkin viimeisen parin sadan vuoden aikana demokratiakäsitys on laajentunut myös koskemaan erityisesti edustuksellisia järjestelmiä (Setälä 2003, 21).

Vielä laajemmin demokratia voidaan käsittää arvona, ihanteena ja elämäntapana. Esimerkiksi Dewey (1997) kuvaa demokratian olevan jotakin, pelkkää hallinnan muotoa laajempaa. Ensisijaisesti se on tapa elää yhdessä vuorovaikutuksessa niin, että yksilöt osallistuvat, ottavat muut huomioon ja murtavat luokkien, rotujen sekä kansallisten reviirien rajoja. (Dewey 1997, 87.) Rautiaisen (4, 2018) mukaan demokratian keskeinen ajatus on *yhdessä*. Mikäli emme tee asioita yhdessä, emme elä demokraattisesti.

Demokratiaan kuuluu olennaisesti idea sen keskeneräisyydestä: ellemme puhu ja tee demokratiaa jatkuvasti, sen ylle syntyy vihan, ihmisarvon, halveksunnan ja valeutisten uhkakuvia. Tämän takia demokratiaa on vaalittava ja uudelleenrakennettava lakkaamatta. (Rautiainen 2018, 4.) Oikeastaan demokratia voidaan nähdä keskeneräisenä sopimuksena, jota kansalaiset uudistavat ja muokkaavat. Paulo Freire (2016 [1968], 25–26) onkin todennut, että: ”Yhteiskunnalliset olosuhteet ovat todellisuudessa ihmisten aikaansaannosta ja heillä on mahdollisuus niitä muuttaa. Tulevaisuus on radikaalisti avoin, mutta vain siinä tapauksessa, että ihmiset käsittävät sen avoimuuden.”

Demokratiaa voidaan pitää myös poliittisena ihanteena. Setälä (2003) tuo esiin, että suuri osa maailman hallituksista korostaa omaa demokraattisuuttaan. Erityisesti toisen maailmansodan jälkeen demokratiaan on liittynyt hyvin myönteinen kaiku ja käsitteestä on tullut ”hyvää” tarkoittava. (Setälä 2003, 9) Demokratian voittokulusta puhuu myös Fukuyama (1992), joka toteaa, että kommunismin romahdettua demokratia selviytyi lopulta ideologioiden voittajaksi. Fukuyaman ajatusten pohjalta syntyi käsitys historian päättymisestä. Hän päätteli,

että oikeastaan kaikkia kuviteltavissa olevia vaihtoehtoja on jo kokeiltu ja niistä parhaimmaksi osoittautuivat demokratia ja kapitalismi. (ks. Fukuyama 1992.)

Demokratia ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton järjestelmä, ja yksi sen suurimpia haasteita on käsitteen epämääräisyys. Tomperi ja Piattoeva (2005, 247–248) muistuttavat, ettei demokratia ole yksiselitteinen käsite, eikä sen olemuksesta olla yksimielisiä. Näin ollen demokratian määrittely jatkuu yhä edelleen. Sen sijaan yhtä mieltä ollaan siitä, että demokratia tarvitsee kansalaisia, jotka osallistuvat yhteiseen päätöksentekoon. Tämän vuoksi tarkastelen seuraavaksi, mitä kansalaisuus on ja kenelle se kuuluu.

Virallista määritelmää kansalaisuudelle voidaan etsiä lainsäädännöstä. Suomen Kansalaislain (2003, §2) mukaan kansalaisuudella tarkoitetaan “yksilön ja valtion välistä lainsäädännöllistä sidettä, joka määrittää yksilön aseman valtiossa ja jolla määritetään yksilön ja valtion välisiä keskeisiä oikeuksia ja velvollisuuksia.” Kansalaisuus ei siis ole vain passiivista valtion tai yhteisön jäsenenä olemista, vaan siihen liittyy myös toiminnallinen aspekti: kansalaisella on oikeuksia ja velvollisuuksia.

Harisen (2000) mukaan useimmiten kansalaisuudesta puhuttaessa keskitytään juuri oikeuksien ja velvollisuuksien määrittelyyn, jolloin esiin tuodaan vain näkökulmat julkisesta ja poliittisesta roolista sekä juridisesta positioista. Yhteisö tarvitsee ihmisiä, jotka ovat “mukana” ja myös hallittavissa. Kansalaisuus on kuitenkin myös henkilökohtainen kokemus, johon liittyy subjektiivinen tunne johonkin kuulumisesta. Tämä näkökulma ei aina pääse esille, sillä kansalaisuutta pidetään toisinaan itsestään selvänä. Se on otettu vastaan annettuna tilana ja automaattisena asiana, koska useimmiten siihen synnyttään. Tästä syystä kansalaisuutta voi olla vaikea hahmottaa tai kyseenalaistaa. (Harinen 2000, 40–41.) Vaikka maahanmuutto on kuulunut ihmisten historiaan aina ja kansalaisuutta on käsitelty antiikin Kreikan ajoilta asti (ks. esim. Keinänen 2017), on kansalaisuus hyvin ajankohtainen tema edelleen. Esimerkiksi juuri maailmanlaajuiset ilmiöt, kuten globalisaatio, maahanmuutto ja pakolaiskriisi, ovat pakottaneet etenkin vauraat länsimaat pohtimaan, mitä kansalaisuus todella on, kenelle se kuuluu ja millä perusteilla.

Vaikka kansalaisuutta saatetaankin osin pitää automaattisena syntymässä saatuna ominaisuutena, ovat tutkijat yhtä mieltä siitä, että kansalaisen tarvitsemat tiedot ja taidot eivät ilmesty tyhjästä. Nivalan (2006) mukaan kansalaisuuteen täytyy myös kasvattaa. Useimmiten tavoitteellisen ja systemaattisen kansalaiskasvatuksen kohteena ovat lapset ja nuoret, mutta erityisen tärkeää kansalaiskasvatus on esimerkiksi myös maahanmuuttajille. (Nivala 2006, 52.) Kansalaiskasvatuksen perusta löytyy perustuslaista. Sen mukaan ”julkisen vallan tehtävänä on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon.” (Perustuslaki 14 §).

Demokratian ja kansalaisuuden liittoa voidaan tarkastella esimerkiksi demokratiakasvatuksen näkökulmasta. Suutarisen (2006, 204) mukaan koulutuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista etenkin kansainvälisesti tarkasteltuna on yhteiskunnallinen kasvatus. Demokratian ylläpitäminen koetaan yhä laajalti tärkeäksi kansalaishyveeksi. Samalla demokratian edellytetään olevan keskeinen arvopohja kaikelle toiminnalle oppilaitoksissa sekä merkittävä osa niiden kansalaiskasvatusta. Demokratiakasvatuksesta puhutaankin yhä useammin kansalaiskasvatuksen sijaan (Suutarinen 2006).

## 2.1 Demokratiakasvatus ja demokratiaosaamisen kompetenssit

Männistön ja Fornaciarin (2017) mukaan demokratiakasvatuksessa on kyse oikeudenmukaisemman maailman rakentamisesta sekä holistisesta lähestymistavasta kasvatukseen ja koulutukseen. Demokraattisten periaatteiden tulisi olla läsnä jokaisessa kasvatustilanteessa, ja demokratiakasvatus olisi tärkeää nähdä koko elämän mittaisena prosessina niin kasvattajien kuin kasvatettavien näkökulmasta. (Männistö & Fornaciari 2017, 36–38.)

Demokratiakasvatuksen oppi-isänä tunnetaan John Dewey, jolle kasvatus on lähtökohtaisesti aina demokraattista, ja sen tavoitteena on vahvistaa oppijoiden autonomiaa. Perimmiltään kyse on siis vallan ja vastuun jakamisesta; mo-

lempia tulisi pyrkiä jakamaan heti kasvatussuhteen alusta lähtien. Lisäksi demokratiakasvatuksen kannalta olennaista on ymmärtää laajasti käsitteet *politiikka* ja *poliittinen*. Ymmärrys siitä, miten politiikka ja yhteiskunta toimivat, on jokaisen kansalaisen perusoikeus ja velvollisuus.

Opetus ei kuitenkaan saa jäädä pelkästään demokratiasta tai politiikasta opettamisen tasolle, eikä toisaalta vielä riitä, että pedagogiikka on demokraattista. Tärkeää on myös opettaa niitä taitoja ja sääntöjä, joita tarvitaan erilaisten ihmisten kanssa toimiessa. Kun ymmärtää erilaisuutta, on helpompaa hahmottaa, miten yhteiskunnat toimivat ja miten niitä voidaan kehittää oikeudenmukaisesti. Poliitiikan ymmärtäminen sekä hallinnon että arjen tasolla puolestaan auttaa tunnistamaan erilaisia prosesseja ja arvioimaan erilaisia kehityskulkuja. (Männistö & Fornaciari 2017, 36–39.) Samoilla linjoilla on myös Junttila-Vitikka (2016, 5), joka tiivistää demokratiakasvatuksen tarkoittavan sellaista inhimillistä toimintaa, jonka tavoitteena on tiedostava, vastuullinen ja yhteistyökykyinen kansalainen.

Biesta (2006) kuitenkin muistuttaa, että demokratiakasvatuksen sudenkuoppa toimii nimenomaan lasten muovaaminen ”demokratiaa varten valmiiksi” asentamalla tietoja, taitoja ja taipumuksia, jotka myöhemmin muokkaavat heistä demokraattisia kansalaisia. Tällöin koulu näyttäytyy demokratian instrumenttina ja täysi vastuu demokratiakasvatuksesta jää pelkästään koulujen kannettavaksi. Toinen ongelma liittyy demokraattisten kansalaisten ”tuottamiseen”, jolloin korostuu demokratian ja demokratiakasvatuksen individualistinen näkökulma. Sen mukaan demokratian onnistuminen on riippuvainen yksilöiden tiedoista, taidoista ja halukkuudesta toimia demokraattisesti. Demokratia ei kuitenkaan saisi olla kiinni yksilöiden ”oikeanlaisesta” koulutuksesta tai ”oikeanlaisista” kansalaisista. (Biesta 2006 93–95.)

Opetushallitus julkaisi vuonna 2011 Demokratiakasvatusselvityksen, jossa se käsittelee muun muassa kansalais- ja demokratiakasvatusta Suomessa vuoden 2004 opetussuunnitelman näkökulmasta. Vaikka vuoden 2004 opetussuunnitelma ei enää ole käytössä eikä vastaavaa raporttia ole saatavilla nykyiseen ope-

tussuunnitelmaan liittyen, on asiakirjassa esitelty kansalais- ja demokratiaosaamisen jaottelu silti edelleen ajankohtainen ja sovellettavissa nykyiseen opetussuunnitelmaan. Nämä viisi osaamisen osa-alueita ovat: opetus (tavoitteet ja sisällöt), opetushenkilöstön osaaminen (pedagogiikka), koulun toimintakulttuuri (osallisuutta ja osallistumista tukevat rakenteet ja toimintatavat), yhteistyö ja kumppanuudet sekä johtaminen. Kaikkien osa-alueiden tulisi olla edustettuina, jotta demokratiakasvatuksen tavoitteet voivat todella toteutua. (Opetushallitus 2011, 7.)

Suutarisen (2006) mukaan demokratiakasvatus on saatettu nähdä tärkeänä osana kansalaiskasvatusta, vaikkei laajaa yksimielisyyttä ole aina saavutettu sen päämääristä, keinoista tai voimavaroista. Demokratiakasvatuksen puolesta kuitenkin puhuvat länsimaiseen demokratiaan liittyvät arvot, joita ovat vapaus, tasa-arvo, ihmisoikeudet, yhteiskuntarauha sekä kansalaisten hyvinvointi. (Suutarinen 2006, 204.) Vaikuttaisi siltä, että myös demokratiakasvatus mielletään positiivisena, mutta käsitteeseen liittyy samankaltaista epävarmuutta kuin demokratian käsitteeseen. Keskitynkin luvussa 2.1.1 kuvaamaan demokratian käsitettä ja sen kehityshistoriaa, sillä käsitteen pitkä historia on yhteydessä sen monitulkintaisuuteen. Tulkintatapojen moninaisuuden ymmärtäminen on tärkeää myös demokratiakasvatuksen idean sisäistämisessä. Demokratia voi tarkoittaa eri ihmisille eri asioita, ja kasvattajien tulisi olla perillä ainakin omasta tavastaan ymmärtää demokratia.

Euroopan johtava ihmisoikeusjärjestö Euroopan neuvosto on kehittänyt kasvatukseen ja opetukseen mallin demokratiaosaamisen kehittämiseksi. Järjestöön kuuluu 47 jäsenmaata Suomi mukaan lukien. Kyse on demokratiakulttuurin kompetensseista, joiden avulla pyritään vahvistamaan kasvatettavien sitoutumista demokraattiseen elämäntapaan. Mallia voidaan siksi hyödyntää koulu-kulttuurin mutta etenkin demokratiakasvatuksen kehittämisessä. Tärkeää on luoda sellaisia kasvuympäristöjä, joissa demokratia voi toteutua. (Rautiainen 2018, 6.)



Kulttuuri- ja demokratiaosaaminen muodostuvat 20 osatekijästä, jotka jakautuvat arvojen, asenteiden, taitojen sekä tiedon ja kriittisen ymmärryksen nelikenttään (katso taulukko 1). Esittelen seuraavaksi nelikentän tiivistetyssä muodossaan, kuten se on myös Euroopan neuvoston esittämänä nähtävissä (EN 2016, 7). Tarkemmat kuvaukset kompetensseista löytyvät liitteestä 1.

TAULUKKO 1. Kulttuuri- ja demokratiaosaamisen 20 osatekijää.

Arvot	Asenteet
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen</li> <li>- Monikulttuurisuuden arvostaminen</li> <li>- Demokratian, oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion arvostaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kulttuurista toiseutta ja muunlaisia uskomuksia, maailmankatsomuksia ja käytäntöjä koskeva avoimuus</li> <li>- Kunnioitus</li> <li>- Kansalaisuusasenne</li> <li>- Vastuu</li> <li>- Minäpystyvyys</li> <li>- Epävarmuuden sietokyky</li> </ul>
Taidot	Tieto ja kriittinen ymmärrys
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itsenäiset oppimistaidot</li> <li>- Analyttiset ja kriittiset ajattelutaidot</li> <li>- Empatia</li> <li>- Joustavuus ja sopeutumiskyky</li> <li>- Kielelliset, viestinnälliset ja monikielisyystaidot</li> <li>- Yhteisötaidot</li> <li>- Konfliktinratkaisutaidot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tieto ja kriittinen itseymmärrys</li> <li>- Tieto ja kriittinen ymmärrys kielestä ja viestinnästä</li> <li>- Tieto ja kriittinen ymmärrys maailmasta: politiikka, laki, ihmisoikeudet, kulttuuri, kulttuurit, uskonnot, historia, joukkoviestimet, taloudet, ympäristö, kestävyys</li> </ul>

Malli on luotu koulujärjestelmien kasvatukselliseksi kehykseksi, ja sen perusteella kansalaiset voivat edistää demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen toteutumista, olla osa demokratiakulttuuria, kehittää kansalaistaitojaan sekä elää rauhanomaisesti toistensa kanssa monikulttuurisessa yhteisössä.

Demokratiaosaamista ja demokratiakasvatusta tarvitaan, sillä Euroopan nyky-yhteiskunnat kohtaavat useita demokraattisten instituutioiden legitimi-teettiä ja rauhanomaista rinnakkaiseloja uhkaavia haasteita. Uhkakuviksi Euroopan neuvosto nimeää ainakin äänestysaktiivisuuden laskun, politiikkoja kohtaan tunnetun kasvavan epäluulon, viharikollisuuden, suvaitsemattomuuden sekä vähemmistöihin ja uskonnollisiin ryhmiin kohdistuvat ennakkoluulot. Haasteisiin voidaan vastata ainakin muodollisen koulutuksen avulla, ja siksi kasvatustalouden ammattilaisten tulee ymmärtää oppisisällöissä käsiteltävien demokratian osatekijöiden merkitys. (Euroopan neuvosto 2016.)

Käytän tässä tutkielmassa kulttuuri- ja demokratiaosaamisen kompetensseja sekä osana teoreettista viitekehystä että analyysiä, sillä heijastan opetussuunnitelmassa esitettyä demokraattista kansalaisuutta myös demokratiaosaamisen osatekijöihin. Seuraavaksi keskityn vielä avaamaan demokratian käsitettä ja sen kehityshistoriaa paremmin. Näin pyrin selkeyttämään demokratian ymmärtämistä myös nykypäivän kontekstissa.

### 2.1.1 Demokratiakäsitteen kehityshistoria

Demokratia on massiivinen käsite, jonka merkitys on vaihdellut ajasta ja paikasta riippuen. Demokratiakäsitteen laajuuden ja pitkän historian vuoksi siihen liittyy yhä tänä päivänä väistämätöntä epämääräisyyttä. Käsite on elänyt yhteiskunnan muutosten mukana ja siihen on liitetty uusia merkityksiä samalla kun yhteiskunnallista kehitystä on tapahtunut. Esimerkiksi ilman 1800- ja 1900-luvun sosiaalisen murroksen kehityskulkuun liittyvää työväenliikkeen ja naisliikkeen ajamaa vaatimusta yleisestä ja yhtäläisestä äänioikeudesta (Setälä 2006, 1-2), emme välttämättä tänäkään päivänä liittäisi yleistä äänioikeutta osaksi demokratiaa. Eskelinen (2019) muistuttaakin, että nykymuotoinen demokratia on suurimman osan historiasta ollut epärealistista ja outoa utopiaa. Toistenlaisten todellisuuksien utooppinen kuvittelu on keskeinen demokratian menetelmä. Ilman haaveilua paremmasta ja vallitsevan järjestelmän vastakuvia demokratia romahtaa hallinnoinniksi. (Eskelinen 2019, 6,92.) Seuraavaksi pyrin avaamaan demokratiakäsitteen kehitystä klassisen ja modernin demokratiakäsityksen näkökulmista.

Setälä (2006) mukaan demokratian klassinen käsitys periytyi antiikin Kreikasta ja säilyi vallitsevana 1700-luvulle asti. Tällöin demokratia tarkoitti hallitusmuotoa, jossa yhteiseen päätöksentekoon ja sen toimeenpanoon osallistuivat ainoastaan vapaat miespuoliset kansalaiset. Demokratian edustuksellisuuden periaatteen katsottiin liittyvän 1700-luvun lopulle asti ennen kaikkea tasavaltaiseen ja republikaaniseen valtiomuotoon.

Moderni demokratiakäsitys alkoi kehittyä 1700- ja 1800-luvun vaihteessa. Ominaista modernille käsitykselle demokratiasta on edustuksellisuuden peri-

aate, jonka mukaan kansalaiset valitsevat omat edustajansa ja voivat näin vaikuttaa päätöksentekoon. Lisäksi kaikilla tietyn maantieteellisen alueen sisäpuolella asuvilla aikuisilla tulee olla samat poliittiset oikeudet, kun klassisen käsityksen mukaan oikeus osallistumiseen oli rajattu melko suppealle joukolle. Yhtäläisten oikeuksien saavuttaminen vei kuitenkin aikaa. Esimerkiksi vaatimus naisten äänioikeudesta alkoi yleistyä vasta 1800-luvulla. (Setälä 2006, 1–2.)

Mannermaan (2006) mukaan moderni käsitys demokratiasta perustuu Kantin autonomian käsitteeseen. Kyse on *ihmisten hallitsemisesta, ihmisten toimesta, ihmisiä varten*. Jotta yhteiskunta todella voi olla demokraattinen, pelkkään muodollista yhteiskunnallista hallintaa koskevaan määritelmään ei saisi tyytyä. Demokratian käsite tulee käsittää laajasti, jotta demokratian ideaalit ulottuvat kaikkiin ihmiseen vaikuttaviin prosesseihin. Demokratian ihanteita tulisi siis soveltaa myös järjestöissä, yliopistoissa, kouluissa, uskonnollisissa ryhmissä ja perheissä. Kun demokratian periaatteisiin on kasvettu lapsesta asti ja niitä sovelletaan kaikilla elämän osa-alueilla, toimivat demokratian perinteet hyvin ja uskottavasti. (Mannermaa 2006, 10.)

### 2.1.2 Demokratian määrittelyjen haasteita

Institutionaalista demokratian määritelmästä oman ehdotuksensa ovat esittäneet mm. Dahl (1989) sekä Schumpeter (1976). Setälän (2006) mukaan molempien tavoitteena oli kehittää sellaiset määritelmät, joita voidaan hyödyntää empiirisessä tutkimuksessa. Schumpeter pyrki tarjoamaan tieteellisen ja arvovapaan demokratiamääritelmän: demokratia on menetelmä, jossa poliittista päätöksentekovaltaa voivat saavuttaa yksilöt, jotka ovat vaaleissa voittaneet kansalaisten ääniä puolelleen. Dahl (1989, 233) puolestaan kieltäytyy käyttämästä termiä *demokratia*, sillä hänen mukaansa autoritaariset maat vetoavat demokratiaan vain antaakseen legitimitetin hallitukselleen. Sen sijaan Setälän (2006) mukaan Dahl käyttää termiä *polyarkia* kuvaamaan nykyaikaista edustuksellista demokratiaa. Hänen pyrkimyksenään oli tehdä selkeä ero klassisen ja modernin demokratian välille. (Setälä 2006, 4.)

Dahl (1989, 221) kehitti seitsemän kriteerin listan, jossa jokaisen kriteerin tulee toteutua, jotta hallitus voidaan luokitella polyarkiaksi. Vaikka Dahlin ehdottama polyarkia-nimitys ei saanut kannatusta (Setälä 2006, 4), sopii seitsemän kriteerin määritelmä kuvaamaan nykyaikaista edustuksellista demokratiaa. Dahlin (1989, 221) mukaan nämä seitsemän kriteeriä ovat:

1. Perustuslaillisilla vaaleilla valitut viranomaiset.
2. Vapaat ja reilut vaalit. Päättäjät vaihdetaan ja valitaan riittävän usein ja säännöllisesti reiluissa ja vapaissa vaaleissa ilman painostusta.
3. Yhtäläinen äänioikeus, eli käytännössä kaikilla aikuisilla on oikeus äänestää.
4. Oikeus lähteä ehdolle. Lähes kaikilla aikuisilla on oikeus asettua ehdolle julkisiin vaaleilla valittaviin tehtäviin.
5. Ilmaisuvapaus. Kansalaisilla on vapaus ilmaista erityisesti poliittisia mielipiteitään sekä kritisoida viranomaisia, hallitusta ja vallitsevia ideologioita ilman pelkoa poliittisesta rangaistuksesta.
6. Kansalaisilla on oikeus käyttää vaihtoehtoisia informaation lähteitä, jotka eivät ole hallituksen tai jonkin muun ryhmän kontrolloimia.
7. Kansalaisilla on oikeus muodostaa ja liittyä itsenäisiin yhdistyksiin, mukaan lukien poliittiset puolueet ja järjestöt.

Dahlin edustuksellisen demokratian toimintamalli ei kuitenkaan voi toteutua käytännössä, elleivät kansalaiset ole perillä sen periaatteista ja vaikutuksista. Nämä tiedot eivät ilmesty tyhjästä, ja siksi esimerkiksi Dewey (1997, 87) peräänkuuluttaa, että demokratia vaatii kansalaisilta riittävää koulutustasoa toteutuakseen.

Vaikka demokratialle ei ole saatavissa tarkkaa määritelmää, ovat erilaiset määritelmäryitykset silti hyödyllisiä. Setälä (2006) muistuttaa, että ne eivät silti kerro demokratian tilasta tai laadusta vielä kaikkea. Demokratian laadun voidaan esimerkiksi katsoa tarkoittavan sitä, kuinka sitoutuneita kansalaiset ovat demokraattiseen järjestelmään ja millaisena he kokevat sen tarjoamat vaikutusmahdollisuudet. Kansalaisten kiinnittymisestä poliittiseen järjestelmään voidaan

puhua silloin, kun pohditaan, onko heillä halua ja edellytyksiä käyttää näitä järjestelmän tarjoamia vaikutusmahdollisuuksia. (Setälä 2006, 6.)

Yhteiskunnan demokraattisuuden tarkasteluun on olemassa joitakin apukeinoja. Esimerkiksi erilaisilla demokratiamittaristoilla, kuten Polity ja Freedom of the World, voidaan arvioida valtioiden demokraattisuutta. Demokratiaa mitattaessa on kuitenkin aina valittava, millaisia ominaisuuksia siihen liitetään. Eri mittarit yhdistävät ja painottavat eri tavalla esimerkiksi poliittisen järjestelmän kilpailullisuutta ja poliittisten oikeuksien toteutumista kuvaavia indikaattoreita. (Setälä 2006, 6–7.) Kaiken kattavaa mittaria ei ainakaan toistaiseksi ole saatavilla, ja tämä näkökulma olisi syytä muistaa myös aiheeseen liittyvässä keskustelussa.

### 2.1.3 Demokratian nykymuotoja

Arkipuheessa ”demokratialla” viitataan usein liberaaliin edustukselliseen demokratiaan. Liberaali demokratia on Heldin (2006, 4) mukaan hallintajärjestelmä, jossa vaaleilla valitut virkailijat sitoutuvat edustamaan kansalaisten etuja sekä näkemyksiä laillisuusperiaatteen mukaan. Liberaalin demokratian ydinajatuksena Setälän (2003, 66) mukaan on se, että ”yksilöiden vapautta ja yksilöiden vapauden kunnioittamista pidetään valtiovallan oikeutuksen ehtona”. Dahl (1998) tiivistää, että etenkin valtiojärjestyksen näkökulmasta liberaalidemokratialla viitataan usein edustuksellisuuden periaatteen mukaan toimivaan demokratiaan, jossa hallitsijat valitaan vapailla ja reiluilla vaaleilla yhtäläisen äänioikeuden perusteella. Lisäksi kansalaisille kuuluu poliittisia oikeuksia, kuten sananvapaus ja kokoontumisvapaus. Liberaalidemokratiassa myös talousjärjestelmä perustuu usein vapaisiin markkinoihin. (Dahl 1998, 85 & 166.)

Suomalainen yhteiskunta toimii edustuksellisen demokratian periaatteiden mukaan. Tämä tarkoittaa sitä, että kansalaiset siirtävät päätöksentekovaltaansa vaaleissa valittaville edustajille. Suomen kansalaisilla on perustuslaissa turvattu vaali- ja osallistumisoikeuden mukaan oikeus äänestää valtiollisissa vaaleissa ja kansanäänestyksessä täytettyään kahdeksantoista vuotta (PeL 1999/731 14 §). Pelkästään äänestämiseen keskittyvä demokratianäkemys on kuitenkin kovin suppea, ja siitä edustuksellisen demokratian kannattajia on kritisoitu (ks. esim.

Setälä 2006, 8 ja Ubernati 2008, 3). Lisäksi Lahtisen (2019) väitöskirjan mukaan eri yhteiskuntaluokkien väliset erot äänestysaktiivisuudessa ovat hälyttävän suuret ja kärjistyneet viimeisen 30 vuoden aikana. Äänestäminen näyttäytyy yhä enemmän etenkin korkeakoulutettujen ja hyvätuloisten vaikuttamiskeinona. (Lahtinen 2019, 49.) Edustuksellinen demokratia tarvitsee siksi rinnalleen myös muita vaikuttamisen keinoja.

Perustaa suomalaiselle demokratiakäsitykselle voidaan etsiä Suomen perustuslaista. Vesikansan (2002) mukaan keskeiset demokraattisen yhteiskunnan arvot ja pyrkimykset sekä pohja yhteiskunnan kehittämiseksi löytyvät sieltä. Kansanvallan, tasa-arvon ja oikeusvaltion periaatteet sekä kansalaisten perus- ja ihmisoikeudet on perustuslaissa säädetty ja niitä suojelee julkinen valta. (Vesikansa 2002, 12.) Demokratiakeskustelussa on myös huomattava, että demokratian periaatteet koskevat sekä aikuisia että lapsia. Esimerkiksi yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan tasa-arvoisen kohtelun lisäksi lasten tulee kehitystään vastaavasti saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (PeL 1999/731 6 §). Demokratia ei siis ole ainoastaan aikuisia koskeva ilmiö, vaan sen tulee ulottua jokaiselle yhteiskunnan areenalle.

Edustuksellisen demokratian lisäksi esittelen lyhyesti vielä osallistuvan demokratian teorian. Tässä demokratiakäsityksessä korostuvat monet sellaiset ilmiöt, jotka ovat keskeisiä myös nykyisessä opetussuunnitelmassa. Näitä ovat muun muassa osallisuuden, aktiivisen osallistumisen sekä vastuullisen vaikuttamisen korostaminen. Avaan nykyistä opetussuunnitelmaa luvussa kolme.

Osallistuvan demokratian teoriassa demokratia käsitetään kansalaisten aktiivisena toimintana ja lukuisina mahdollisuuksina osallistua itseään koskevaan poliittiseen päätöksentekoon. Demokratia konkretisoituu etenkin vastuullisena vaikuttamisena. Pelkät vaalit eivät siis vielä takaa riittäviä osallistumismahdollisuuksia, vaan edellytyksiä osallistua on tarjottava niin valtiollisella tasolla, kuin myös työ- ja paikallisyhteisöissä. (Setälä 2006, 7–8.) Osallistuvan demokratian kannattajat peräänkuuluttavat kansalaisten itsehallinnon näkökulmaa. He kritisoivat edustuksellisuuden periaatetta siitä, että kansalaisten siirtäessä vaaleissa valtansa tehdä kollektiivisia päätöksiä, katoaa samalla heidän vastuunsa omista

arvoistaan ja valinnoistaan. (Setälä 2003, 104.) Toisaalta osallistuvan demokratian teoriassa ongelmallisena näyttäytyy oletus siitä, että ihmisillä on yhtäläiset tiedot ja taidot osallistua politiikkaan sekä yhteiseen päätöksentekoon. Demokratian ongelmana nähdäänkin siis esimerkiksi taloudellinen ja koulutuksellinen eriarvoisuus, sillä ne asettavat ihmiset eriarvoiseen asemaan sen suhteen millaisia edellytyksiä heillä on osallistua poliittiseen vaikuttamiseen. (Setälä 2006, 8.)

Demokratiakäsityksiä ja demokratian muotoja on siis useita. Tässä tutkielmassa demokratia nähdään hallinnanmuotoa laajempana, yhteisöä, yhdenvertaisuutta ja ihmisoikeuksia korostavana elämäntapana, jossa kansalaiset pyrkivät jatkuvasti ja aktiivisesti kehittämään yhteiskuntaa paremmaksi utopioiden avulla. Tässä demokratiakäsityksessä korostuu ajatus demokratian keskeneräisyydestä sekä kansalaisten yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa yhteiseen päätöksentekoon.

Mainitsen aina erikseen, onko kyse demokratiakäsitteestä vai demokratia-käsityksestä. Demokratiakäsitteellä viitataan ainoastaan sanaan demokratia, eli kyse on tekstissä esiintyvistä käsitteistä, jonka merkitystä tutkin. Demokratiakäsityksen kohdalla pyrin aina erittelemään millaiseen näkökulmaan demokratiasta viitataan. Kiinnostukseni kohteena ei siis varsinaisesti ole yhteiskunnan demokraattisuus tai vallitseva demokratian tila, vaan opetussuunnitelman välittämä käsitys demokratiasta.

## 2.2 Kansalaiskasvatus

Olen yllä sivunnut demokratian sekä kansalaisuuden suhdetta ja esittänyt niiden yhdistyvän etenkin demokratiakasvatuksen näkökulmasta. Keskityn seuraavaksi selventämään, mitä kansalaiskasvatuksella tarkemmin tarkoitetaan. Myöhemmin avaan myös kansalaisuuteen liittyviä ulottuvuuksia.

Kansalaiskasvatus on Nivalan (2006) mukaan yhteiskunnassa tapahtuvaa tavoitteellista kasvatustoimintaa, jonka päämääränä on toimintakykyinen yhteiskunnan jäsen. Tavoitteena on opettaa lapsille ja nuorille yhteiskunnan sääntöjä ja käyttäytymismalleja sekä tarvittavat tiedot ja taidot kansalaisena toimimiseen.



(Nivala 2006, 58.) Arola (2003) puolestaan korostaa, että kansalaiskasvatukseen liittyy myös vahvasti ajatus kansalaisten roolista aktiivisena toimijana; kansalaiset eivät ole ainoastaan valmennuksen kohteita, vaan jokainen rakentaa itse oman suhteensa valtioon ja yhteiskuntaan. Näin ollen kansalaiskasvatuksessa kyse on aktiivisten yhteiskuntaan osallistuvien yksilöiden kasvattamisesta. (Arola 2003, 4.)

Kansalaiseksi eli yhteisön jäseneksi kasvetaan siis erityisesti tavoitteellisen toiminnan tuloksena. Koulu toteuttaa kansalaiskasvatusta opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaisesti, mutta oppimisprosessissa on mukana myös paljon informaalia oppimista. Koulu on kasvatuksellisen vaikuttamisen ympäristö, joka on suunniteltu valmistamaan yhteiskunnan jäseniä. (Nivala 2006, 58–59.) Sen toimintakulttuuri sisältää paljon viestejä siitä, millainen käytös ja vuorovaikutus ovat toivottuja. Rehtorit, opettajat, muu henkilökunta ja oppilaat kohtaavat toisiinsa päivittäin erilaisissa tilanteissa. Jokainen kohtaaminen on varustettu tietoisilla ja tiedostamattomilla sopimuksilla, joiden pohjalta muodostuu lopulta vaikiintunut toimintakulttuuri. (Arola 2007, 58.) Oppilaiden näkökulmasta nuoren kansalaisen asema, velvollisuudet, oikeudet ja vaikuttamismahdollisuudet riippuvat hyvin paljon siitä, millaisia sopimuksia kukin kohtaaminen sisältää ja näin ollen millainen toimintakulttuuri koulussa on. Koulun toimintaan vaikuttavien epävirallisten asioiden myötä eri koulut voivat olla toimintakulttuureiltaan hyvin erilaisia, vaikka säädökset olisivat kaikilla samat. (Arola 2007, 58.)

Koulun lisäksi perheellä nähdään olevan etenkin lapsuudessa merkittävä rooli yhteiskuntakelpoisten kansalaisten kasvattamisessa sekä kansalaisuuden toimintamallien omaksumisessa. Myös harrastukset ja media ovat tärkeitä vaikuttajia, joiden kautta nuori omaksuu käsityksiä itsestään, yhteiskunnasta ja omasta paikastaan osana yhteiskuntaa. (Nivala 2006, 58–59.)

Tässä tutkimuksessa kansalaiskasvatuksen perustana nähdään Rokan (2018) esittelemä Peltosen (1997) ajatus kasvatuksesta pyrkimyksenä ohjata kasvatettavaa kehittämään omaa toimintaansa sekä yhteiskuntaa kohti mielekkäämpää tulevaisuutta. Kasvatuksella nähdään siten olevan tavoite, joka pyrkii vas-

taamaan niihin tulevaisuuden tapahtumiin, joissa kasvatettava tulee myöhemmin elämässään toimimaan. (Rokka 2018, 17–18.) Kasvatuksen määritelmään sisältyy näin tulkittuna yhteiskunnallisten merkitysten pohjalta rakentuva tulevaisuuteen tähtäävä kasvatustoiminta (Rokka 2018, 18). Kansalaiskasvatuksessa korostuvat siten tulevaisuuteen suuntaava kasvatustoiminta sekä pyrkimys tuottaa yhteiskuntakykyinen yhteisön jäsen.

### 2.3 Aktiivinen maailmankansalaisuus

Kansalaiskasvatusta käsittelevässä keskustelussa on jo pitkään toistunut pyrkimys saada kansalaisista aktiivisia. Pääministeri Matti Vanhanen käynnisti kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman vuonna 2003. Ohjelman päämääränä oli vahvistaa kansalaisten osallisuutta ja parantaa demokratian toimivuutta. (Valtioneuvoston kanslia 2003, 55.) Ohjelmaan liittyen käynnistettiin muun muassa Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -tutkimushanke, Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu -hanke ja toimenpideohjelma, jonka tarkoituksena on kehittää mediataitoja ja -osaamista osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitoja. (Ahonen & Rantala 2005, 11–13; Oikeusministeriö 2007, 8–9.)

Cantell (2005) kuvaa aktiivista kansalaista sellaiseksi, joka ymmärtää, miten yhteiskunta toimii ja tietää keinoja vaikuttaa asioihin. Lisäksi tällainen henkilö pystyy muodostamaan kriittisiä mielipiteitä, osallistumaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja kantamaan vastuunsa yhteisistä asioista. Aktiivisen kansalaisen ihanteeseen kuuluu tietojen ja taitojen lisäksi myös sisäisiä ominaisuuksia kuten yritteliäisyys, aloitteellisuus sekä kyky kohdata ja käsitellä muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja. Kaiken kaikkiaan tavoitteena on syventää demokraattisen yhteiskunnan toimintaperiaatteita, ihmisoikeuksien tuntemusta, sekä lisätä halua osallistua oman elinympäristön ja yhteiskunnan päätöksentekoon (Cantell 2005, 34). Etenkin tästä näkökulmasta aktiivisen kansalaisen ihanne tulee hyvin lähelle demokratiakasvatuksen tavoitteita.

Mistä on kummunnut tarve kansalaisten aktivoinnille ja miksi aihe on jatkuvasti pinnalla? Pelko nuorison syrjäytymisestä ja huoli siitä, ettei politiikka

kiinnosta heitä, ovat herättäneet keskustelua jo pitkään. Ongelma oli erityisen ajankohtainen vielä joitakin vuosia sitten, sillä vuoden 2016 ICCS-tutkimuksen mukaan (2016, 89) suomalaisilla nuorilla on hyvät valmiudet yhteiskunnalliseen osallistumiseen, mutta heidän kiinnostuksensa aiheeseen puuttuu. Tuloksia selittää osaltaan se, että Suomessa asiat ovat yhteiskunnallisesti suhteellisen hyvin. Lisäksi nuoret arvostivat perinteisen poliittisen vaikuttamisen sijaan enemmän vapaamuotoisempia yhteiskunnallisen vaikuttamisen muotoja, josta herääkin ikuisuuskyseminen: miten saada nuoret kiinnostumaan myös perinteisimmistä vaikuttamisen ja osallistumisen keinoista, kuten puolue- tai järjestötoiminnasta? (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017, 88, 91.)

Vuoden 2018 Nuorisobarometrin mukaan nuorten kiinnostus politiikkaa kohtaan on lisääntynyt sekä luottamus yhteiskunnallisiin instituutioihin on vahvistunut. Samalla kuitenkin huoli ilmastonmuutoksesta on kasvanut jyrkästi kymmenessä vuodessa. Yhä useampi nuori kokee ilmastonmuutokseen, maailmanpoliittisen tilanteeseen sekä terrorismiin liittyvää epävarmuutta. Nuorten kohdalla ei kuitenkaan näytä siltä, että epävarmuus tai huoli johtaisi pessimismiin tai passiivisuuteen, sillä ne nuoret, jotka kantavat huolta maailman tilasta, ovat muita todennäköisemmin myös aktiivisia yhteiskunnallisia vaikuttajia. (Pekkarinen & Myllyniemi 2019, 26, 72). Tuoreena esimerkkinä nuorten aktiivisesta yhteiskunnallisesta toiminnasta ja samalla vapaamuotoisemmasta vaikuttamisen keinosta voidaan pitää ainakin ilmaston puolesta järjestettyä koululakkoa sekä ilmastomarsseja, joihin ovat yhtyneet tuhannet nuoret ympäri maailman.

Lisääntynyt kiinnostus ja luottamus eivät kuitenkaan välttämättä johda vielä suoraan toimintaan. Vuoden 2018 Nuorisobarometrin mukaan vain alle puolet (45 %) nuorista ilmoitti pyrkineensä vaikuttamaan itselleen tärkeisiin asioihin (Pekkarinen & Myllyniemi 2019, 26). Nuoruutta, kansallisuutta ja kansalaisuutta tutkinut Harinen (2000, 103) kuvaa nuorten yhteiskunnallisen kokemuksen voivan olla poliittisesti vieraantunut; ”ylhäällä taktikoidaan, alempana toteutetaan ja alimpana otetaan vastaan”. Tämä voi johtua siitä, että yhteiskunnassamme aikuisia pidetään nuoria pätevämpinä päättämään poliittisista asioista,

joten aikuisuutta pidetään poliittisesti arvokkaampana kuin nuoruutta. (Harinen 2000, 103, 38.)

Harisen (mt. 213–214) mukaan nuorison passiivisuutta voidaan vielä selittää sillä, että he kokevat tulleen ”valmiiseen maailmaan”. Kansalaisuuden sopimus on jo valmiiksi neuvoteltu ja kansalaisuuden paikka on heille jo osoitettu ja rajattu isovanhempien sekä vanhempien toimesta. Demokratia nähdään staatistena jo olemassa olevana asiana sen sijaan, että sitä pitäisi jatkuvasti rakentaa uudelleen (Tomperi & Piattoeva 2005, 255). Uuden aktiivisuuden saavuttaminen vaatii poistumista valmiiksi osoitetusta paikasta. Olisi luotava uusi toiminnan kenttä ja Maailma-niminen valtio (Harinen 2000, 214).

Aktiivisen kansalaisuuden katsotaan olevan yksi maailmankansalaisuuden ulottuvuuksista tai toisinpäin; maailmankansalainen on aktiivinen tai vähintäänkin valveutunut (Kaihari & Virta 2011, 103.) Käsitteenä maailmankansalaisuus on laaja. Ropo, Sormunen ja Heinström (2015) esittelevät sen olevan kykyä kohdata erilaisuutta, asettua toisen asemaan sekä arvostaa ja kunnioittaa yksilöllisyyttä. Se on vastuullista toimijuutta globaalissa yhteiskunnassa, jossa korostuu myös eettinen vastuu ympäristöstä. Lisäksi se on sitoutumista kohti maailmanvaltion kansalaisuutta sekä ylikansallisen vapaan talouden arvostamista. (Ropo, Sormunen & Heinström 2015, 126.) Jääskeläinen (2011, 75) korostaa, että maailmankansalaisuuden monitahoisuuden takia sen merkitys vaihtelee osittain kontekstin mukaan. Opetussuunnitelmassa maailmankansalaisuus liitetään ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja sitä kautta esimerkiksi monikulttuurisuuden arvostamiseen. (POPS 2014, 16.) Teemaa lähestytään etenkin sosiaalisten kykyjen ja arvopohjan muodostamisen kautta.

Leppäaho (2017) pilkkoo maailmankansalaisuuden tarkastelua yksilön ja yhteisön näkökulmiin, jolloin saman ilmiön eri puolet tulevat esille. Yksilön näkökulmassa korostuvat maailmankansalaisuus osana identiteettiä ja kyky sopeutua sekä toimia kansainvälisissä ympäristöissä. Tällöin voidaan Hannerzin (1990, 239) mukaan puhua myös kosmopoliittisesta orientaatiosta, joka on halukkuutta ja valmiutta kohdata erilaisuutta ja eläytyä toiseuteen. Yhteisön näkökulmasta

keskeistä on maailmankansalaisuuden liittyminen globalisaatioon ja kansainvälistymiseen. Aiheen yhteydessä tuodaan usein esiin, kuinka yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskuntien toimintakentät ovat laajentuneet muun muassa tiedonvälityksen ja teknologian kehityksen, ympäristötietoisuuden ja kansainvälisten yhteyksien lisääntymisen myötä. (Leppäaho 2017.)

Olen yllä esitellyt sekä aktiivisen kansalaisuuden että maailmankansalaisuuden määritelmät ja tuonut esiin, miten ne liittyvät toisiinsa. Tästä syystä käytän niistä jatkossa molempia kuvaavaa, mutta yhteistä käsitettä *aktiivinen maailmankansalaisuus*, kun kyse on molemmista kansalaisuustermeistä. Kun aktiivisen kansalaisuuden ihanteessa korostuu etenkin demokratiakasvatukseen liittyvä osaaminen ja osallistuminen, vaikuttaisi maailmankansalaisuuden ihanteen arvomaailma olevan hyvin lähellä demokratiakasvatuksen arvomaailmaa. Molempiin liittyy vahvasti kyky arvostaa ja kunnioittaa erilaisuutta sekä asettua toisen asemaan. Aktiivisen maailmankansalaisuuden suhde demokratiaosaamiseen ja demokratiakasvatukseen näyttää juuri esiteltyjen määritelmien valossa olevan hyvin päällekkäinen. Puhutaan samoista taidoista ja asenteista mutta hieman eri näkökulmista.

## 2.4 Demokraattinen kansalaisuus

Olen yllä esitellyt demokratian ja kansalaisuuden suhdetta demokratiaosaamisen ja demokratiakasvatuksen, kansalaiskasvatuksen ja aktiivisen maailmankansalaisuuden näkökulmasta. Lisäksi olen avannut demokratiakäsitteen määritelmää ja kehityshistoriaa sekä demokratian eri muotoja. Olen pyrkinyt osoittamaan demokratian ja kansalaisuuden liitossa molemminpuolisen riippuvaisuuden lisäksi myös yhteisiä näkökulmia ja päällekkäisyyksiä.

Sekä demokratiaa että kansalaisuutta yhdistää näkökulmien ja määritelmien runsaus. Käsitteisiin liitetään termejä, joilla pyritään kuvaamaan sitä, mitä käsite edustaa. Kyseessä voi olla esimerkiksi toivottu päämäärä, johon käsitteen avulla pyritään tai tavoiteltu toiminta. Esimerkiksi aktiivisen kansalaisuuden ihanteessa korostuu etenkin yksilöiden oma aktiivisuus. Käsitteiden runsaus on

yhteydessä sekä yhteiskunnan että kielen kehitykseen. Uusia termejä tarvitaan kuvaamaan uudenlaista toimintaa. Vanhentuneet toimintamallit sekä vanhentuneet käsitteet unohtuvat.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta demokratia ja kansalaisuus liittyvät toisiinsa niin kiinteästi, että voidaan puhua demokraattisesta kansalaisuudesta. Kumpikin käsite tuo yhteiskäsitteelle oman ulottuvuutensa, ja tähän lähtökohtaan palaan myöhemmin tässä tutkielmassa. Käsite demokraattinen kansalaisuus on selvästi jäänyt epäsuositummaksi, kuin esimerkiksi aktiivinen kansalaisuus, eikä käsitettä käytetä nykyisessä opetussuunnitelmassa lainkaan. Se ei silti ole täysin uusi, sillä se esiintyy esimerkiksi oikeusministeriön (2004) julkaisussa: Aktiivisten kansalaisten Suomi. Siinä demokraattinen kansalaisuus määritellään aktiivisen kansalaisuuden lähikäsitteeksi. Erona on kuitenkin käsitteeseen liittyvä yhteiskunnallisuus, sillä painopiste on poliittiseen ja yhteiskunnalliseen kansalaisuuteen kasvattamisessa. Julkaisussa myös huomautetaan, että kansalaisuus on monidimensionaalinen käsite ja se sisältää erilaisia ulottuvuuksia (siviilioikeudet sekä poliittiset ja sosiaaliset oikeudet). Kansalaisuutta tarkasteltaessa toistaan voidaan siten erottaa objektiivinen ja subjektiivinen kansalaisuus tai poliittinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja taloudellinen kansalaisuus tai aktiivinen ja demokraattinen kansalaisuus. Olennaista on ymmärtää, että kansalaisuus on monikerroksinen sekä monia ulottuvuuksia sisältävä käsite. (Harju 2004, 18, 37–38.)

Demokraattinen kansalaisuus on jälleen nousemassa ajankohtaiseksi esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman ADEKA (aktiivinen ja demokraattinen kansalaisuus) -hankkeen myötä. Ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin haasteisiin vastaaminen vaatii hanketta esittelevän Kansalaisfoorumin nettisivujen mukaan aktiiviseen ja demokraattiseen kansalaisuuteen kouluttamiseen uudenlaisia sisältöjä ja tapoja. Hanke toteutuu vuosien 2018–2020 aikana yhteistyössä 13 vapaan sivistystyön oppilaitoksen kanssa. Tavoitteena on tuottaa muun muassa analyysia, materiaaleja ja lisäkoulutusta aiheesta. (kansalaisfoorumi 2020.)

Vaikka hankkeessa käytettävä nimitys demokraattinen kansalaisuus saa vielä lisämääritelmän *aktiivinen*, jätän adjektiivin tässä tutkielmassa käytettävästä

yhteisnimityksestä pois. Nähdäkseni demokratiaan kuuluu aina osallistumisvaatimus ja demokratian ihanteessa pyritään sellaiseen tilanteeseen, jossa kansalaiset aktiivisesti haluavat vaikuttaa sekä olla osallisina päätöksenteossa. Arjessa korostuu erilaisuuden, monikulttuurisuuden ja yhdessä elämisen arvostaminen. Tästä syystä demokraattiseen kansalaisuuteen sisältyy jo ajatus aktiivisuudesta, eikä sitä näin ollen tarvitse erikseen toistaa.

Tämän tutkielman kiinnostuksenkohde on alusta alkaen ollut demokratiassa, kansalaisuudessa ja niiden yhdistymisessä. Aineistonanalyysiä aloittaessani tarkoitukseni oli lähestyä demokraattista kansalaisuutta demokratian, kansalaisuuden, osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden avulla. Osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden oli tarkoitus toimia operatiivisina ”tuki” käsitteinä. Aineistoni teemoittelun jälkeen päädyin kuitenkin hylkäämään nämä tukikäsitteet, sillä koin niiden johtavan minua kauemmas tutkimusintressistäni, joka on alusta alkaen keskittynyt juuri demokratiaan ja kansalaisuuteen.

Seuraavaksi siirryn kuitenkin tarkastelemaan opetussuunnitelmia tarkemmin niin opetussuunnitelmatutkimuksen kuin menneiden opetussuunnitelmien näkökulmasta. Luvun lopussa keskityn nykyiseen opetussuunnitelmaan.

### 3 OPETUSSUUNNITELMAT

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin tekstissä pelkkä opetussuunnitelma) valikoitui tutkimukseni kohteeksi, sillä se on keskeinen koulutusta määrittävä asiakirja, joka ohjaa ja kehittää koko kouluverkoston toimintaa. Uusi opetussuunnitelma rakennetaan aina vanhan pohjalta, ja näin se linjaa koulutuksellista jatkuvuutta (Rokka 2011, 43). Opetussuunnitelma uudistetaan noin kymmenen vuoden välein ja jokainen opetussuunnitelma tiivistää aikansa käsityksiä koulukasvatuksen tavoitteista ja tarpeista. Niitä analysoimalla voidaan tarkastella yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevia ideologioita (Saari, Tervasmäki, Värri 2017, 83.)

Seuraavaksi avaan opetussuunnitelman käsitettä ja esittelen opetussuunnitelmatutkimuksen keskeisiä ajatuksia sekä kuvaan opetussuunnitelma-ajattelun perinteitä lyhyesti. Tiivistän tässä luvussa myös menneiden opetussuunnitelmien keskeisiä tavoitteita, sillä uuden opetussuunnitelman taustalla vaikuttavat myös menneet opetussuunnitelmat. Lopuksi paneudun vielä nykyiseen opetussuunnitelmaan ja sen erityispiirteisiin.

#### 3.1 Opetussuunnitelman määrittelyä

Opetussuunnitelman käsite on laaja, ja sen määritelmä vaihtelee koulujärjestelmän sekä yleisten päämäärien mukaan (Kauppinen 2004, 13). Kaikista opetussuunnitelmista on kuitenkin löydettävissä määritelmiä ja perusteluita tarpeellisista tiedoista, taidoista ja arvoista sekä keinoista, joiden kautta oppilaiden tulisi ne omaksua (Nevalainen ym. 2001, 123). Rokan (2011) mukaan määrittelytyö on haastavaa, koska sen perustana saattaa olla jokin opetuksen yleisistä osatekijöistä, kuten oppiaine, oppimisympäristö, oppija tai opettaja. Lisäksi opetussuunnitelma voi olla joko yhteiskunta- tai oppilaskeskeinen. (Rokka 2011, 35–36). Lehtisalo (1994, 87) kuvaa opetussuunnitelmaa seuraavasti:



Minkä tahansa koulutusmuodon opetussuunnitelman voidaan käsittää olevan yhdistelmä niistä keinoista ja toimenpiteistä, joilla koulutuksessa pyritään asetettuihin tavoitteisiin. Opetussuunnitelma voidaan määritellä myös opetuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja opetuksen organisoinnin muodostamaksi kokonaisuudeksi. Opetussuunnitelma merkitsee monin tavoin yhdyssidettä oppilaitosten ja koulutusyksikön sisäisen toiminnan, yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän välillä. Ehkä opetussuunnitelma tulisi ymmärtää myös visioksi, mikä edellyttää rohkeutta ylittää oman aikansa sosiaaliset raamit.

Määrittelytavasta riippumatta opetussuunnitelmat ovat keskeisiä koulutusta ohjaavia asiakirjoja. Ne voidaan nähdä joko hallinnollisina teksteinä, jolloin huomio on asiakirjojen ohjaavuudessa sekä poliittisuudessa, tai didaktisina asiakirjoina, jolloin lähtökohtana on opetussuunnitelmien toteuttaminen. (Rokka 2011, 36–44.) Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaa lähestytään hallinnollisen tekstin näkökulmasta.

Goodsonin (1995) mukaan opetussuunnitelma on tärkeä osa valtion koulujärjestelmää, sillä se asettaa standardit, määrittää yhteisiä sopimuksia sekä luo opetuksen ammattilaisille selkeät pelisäännöt. Se on näkyvä, julkinen ja laillistava todistus valituista opetuksen perusteista ja sellaisenaan se sekä julistaa että tukee perusopetuksen tavoitteita. (Goodson 1995, 30–36.)

Koulutuksen ja koulujärjestelmän keskeisenä elementtinä opetussuunnitelmalla on tärkeä opetusta kehittävä ja uudistava rooli. Suomalainen koulujärjestelmä tavoittaa lähes jokaisen kouluikäisen, joten opetussuunnitelmalla julkisen vallan käyttämänä välineenä on valtava yhteiskunnallinen muutospotentiaali. Fullan (2016) toteaaakin, että vaikka maailma tuntuu kaipaavan nopeita ratkaisuja kiireellisiin ongelmiin, suurien muutosten aikaansaaminen kouluverkostossa on äärimmäisen monimutkaista. Jos koulua halutaan uudistaa laaja-mittaisesti, on hallituksen toimittava keskeisenä muutosvoimana. (Fullan, 2016, 209.)

Suomessa opetussuunnitelmat syntyvät poliittisen päätöksenteon ja monitahoisen suunnittelun tuloksena (Lehtisalo ja Raivola 1999, 245). Opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta kunnat laativat omat paikalliset opetussuunnitelmansa, ja näin ne ovat samalla sekä työkalu opetussuunnitelman laatimiseksi että oleellinen osa varsinaista opetussuunnitelmaa (Rokka 2011, 34). Lehtisaloon ja Raivolaa (1999) mukaan työnjako määräytyy seuraavasti: eduskunta säätää koululait, joiden pohjalta valtioneuvosta määrää yleiset valtakunnalliset tavoit-

teet sekä tuntijaon. Tämän jälkeen Opetushallitus laatii opetussuunnitelman perusteet, jonka mukaan kunta laatii paikallisen opetussuunnitelman. (Lehtisalo & Raivola 1999, 245.)

### 3.2 Opetussuunnitelmatutkimus

Hakala, Maaranen & Riitaoja (2017, 163) määrittelevät opetussuunnitelmatutkimuksen olevan ”tieteenalarajat ylittävä yritys ymmärtää kasvatus- ja koulutustodellisuuden kokonaisuutta kompleksisena keskusteluavaruutena, joka voi informoida mm. opetussuunnitelmauudistuksia, opettajankoulutusta sekä opettajan työn arkea, mutta myös opettajan ymmärrystä oman opetustyön periaatteista ja omista äänettömistä sitoumuksista.”

Aution (2017) mukaan näkemys opetussuunnitelmasta on nykyään perinteistä ajattelutapaa laajempi. Kun aiemmin opetussuunnitelmaa pidettiin suhteellisen ongelmattomana pedagogisena, organisatorisena ja hallinnollisbyrookraattisena järjestelyasiakirjana, nähdään se nykyään älyllisenä ja organisatorisena keskuksena, jossa ”teoria on käytäntöä ja käytäntö usein ääneen lausumattomien teoreettisten näkemysten läpäisemää.” (Autio, 2017, 17.) Laajemman lähestymistavan vuoksi opetussuunnitelmatutkimusta voidaan nykyään pitää omana akateemisena tutkimusalana, joka hyödyntää tieteidenvälisesti ja intertekstuaalisesti kasvatuksen filosofiaa, historiaa, psykologiaa ja sosiologiaa, kuitenkin muodostaen näistä kattavamman ja poikkileikkaavamman käsityksen kasvatuksesta kuin mihin yllä mainitut erityistieteet yksinään kykenisivät. (Autio 2017, 17.)

Saaren, Salmelan ja Vilkkilän (2017) mukaan suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun perinteet ovat germaanisessa bildung-traditiossa sekä angloamerikkalaisessa curriculum-perinteessä. 1800-luvun Suomessa kansallismielinen kasvatustilafilosofia perustui pitkälti saksalaiseen idealismiin, joka näkyi etenkin Johan Vilhelm Snellmanin nationalismiin ja Hegelin filosofiaan perustuvassa kasvatustilafilosofiassa. Siinä opettajan tehtävä oli olla sivistynyt mallikansalainen. Kansan jäsen puolestaan saavutti korkeamman siveellisyyteensä valtion jäsenenä

noudattamalla ja uudistamalla lakeja. Kasvatus Snellmanin ajattelun mukaan sai merkityksensä kansallisesta historiasta ja traditiosta. (Saari, Salmela, Vilkkilä 2017, 61–64; Arola 2003, 1; Elomäki 2005, 54)

Toisen maailmansodan jälkeen bildung-traditio vaihtui vähitellen anglo-amerikasta peräisin olevaan opetussuunnitelma-ajatteluun, joissa korostuivat käyttäytymistieteellinen lähestymistapa, opetuksen rationaalinen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Etenkin peruskoulu-uudistuksen toteutukseen paljon vaikuttaneet curriculum-perinteet eivät kuitenkaan määrittäneet pysyvästi suomalaista opetussuunnitelma-ajattelua tai opettajan roolia suunnitelman toimeenpanijana, sillä bildung-traditiolle tunnusomainen opettajan autonominen asema koulutuksen asiantuntijana pysyi osana monien suomalaisen kouluun vaikuttaneiden kasvatustieteiden (esim. J.V Snellman ja J.A Hollo) kasvatustieteellisen ajattelun. Sen sijaan opettajien itsenäinen asema on yhdistynyt sekä curriculum-perinteen käyttäytymistieteellisiin diskursseihin että kapitalistiseen markkinalogiikkaan. (Saari, Salmela, Vilkkilä 2017, 62–63.)

Suomalaisten opetussuunnitelmien kehityspolku on johtanut sellaiseen nykyiseen tilanteeseen, jossa opetussuunnitelman teksti vaikuttaa ensilukemalta hyvin neutraalilta. Samaa mieltä on myös vuoden 2014 opetussuunnitelmaa tutkinut Tervasmäki (2016), joka huomasi, että tekstistä on häivytetty merkit erilaisista poliittisista kamppailuista. Tervasmäki lähestyi opetussuunnitelmaa sen taustalla vaikuttavien ideologioiden näkökulmasta ja hän katsoo, että opetussuunnitelma on oman aikansa koulutuspoliittinen kompromissi (Tervasmäki 2016, 56.) Myös tässä tutkielmassa opetussuunnitelmaa lähestytään eri intressiryhmien valtakamppailun tuloksena syntyneenä asiakirjana ja oletetaan, että tämän asetelman takia opetussuunnitelmasta on löydettävissä epäjohtonmukaisuuksia tai ristiriitoja. Vallitsevien ideologioiden sijaan pyrin selvittämään opetussuunnitelman demokraattiseen kansalaisuuteen tähtääviä tavoitteita.

### 3.3 Menneet opetussuunnitelmat

Opetussuunnitelmien juuret ulottuvat kansakouluajoille, ja siellä peruskoulun opetussuunnitelmia edelsi kansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1952. Se käsitteli laajasti koulutyön eri osa-alueita opetussuunnitelman laatimisesta opetusmenetelmiin ja materiaaleihin saakka. Kansakoululle asetettiin yksilöllinen kasvatuspäämäärä, jonka yhtenä tehtävänä oli luoda oppilaille sivistyspohja. (Kangasniemi 1993 56–57.)

1970-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä kansa-, kansalais- ja keski-koulu tuli yhdistää kaikille yhteiseksi yhdeksänvuotiseksi yhtenäiskouluksi (Kauppinen 2004, 20). Tärkeää oli jokaiselle yhdenvertaisen koulun saavutettavuus. Rakenteellisten muutosten lisäksi uudistus vaikutti myös sisällöllisesti ja näin alkoi koulun pedagoginen kehittäminen. Koulutuspolitiikan vaikutuksen myötä tavoitteeksi tuli peruskoulun jälkeinen jatko-opintokelpoisuus jokaiselle nuorelle 1970- ja 1980-luvun vaihteessa. (Kangasniemi 1993, 62.)

1980-luvulla päätösvaltaa siirrettiin enemmän ylemmiltä tahoilta todellisille toimijoille (Rokka 2011, 27). Tämä näkyy myös vuoden 1985 opetussuunnitelmassa, sillä laadinta- ja kehittämisvastuuta haluttiin siirtää enemmän kunnan ja koulun tasolle (Simola 1995, 43–44). Suonion (2000, 53) mukaan vuoden 1985 opetussuunnitelman tavoitteena oli koulun ja kuntien päätösvallan laajentamisen lisäksi koulutyön joustavuuden lisääminen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen syventäminen. Myös aiemmin käytössä olleet tasokurssit poistettiin ja tilalle tuli tuntikehysjärjestelmä, mikä oli Suonion (2000, 53) mukaan 1980-luvun suurin tasa-arvoteko. Kuntien ja koulujen päätösvallan myötä alkoi opetuksen profiloituminen, mikä johti 1990-luvulla koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen (Kalajoki 2000, 123).

1990-luvulla yhteiskunnassa erityisen ajankohtainen ilmiö oli muun muassa kansalaisten kilpailukyvyn turvaaminen (Simola 1995, 43) ja poliittinen haaste muodostui Melin (1999, 48) mukaan talouskriisin jälkeisen varallisuuden uusjaon sekä köyhyyden mahdollisen periytymisen summasta. Laukkasen (1992) mielestä yhteiskunnan tuulet lisäsivät myös kouluun kehittämispaineita, ja hän

koki sen ajan opetussuunnitelma-ajattelun olevan jäämässä jälkeen kehityksestä. (Laukkanen 1992, 139.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa oppimiskäsitys vaihtui behavioristisesta konstruktivistiseen ja oppiainekohtaiset osuudet vähenivät. Yksilöllistäminen ja valinnaisuuden lisääminen nousivat keskeisiksi tekijöiksi koulutuksen laadun parantamisen kannalta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 135; Uusikylä & Atjonen 2007, 60.) Nevalaisen ym. (2001, 124) mukaan vasta tällöin peruskoulun opetussuunnitelma muuttui opettaja- ja oppiainelähtöisestä oppilaslähtöiseksi.

Vuoden 2004 opetussuunnitelma oli edeltäjänsä tiukempi. Se määritteli ja ohjasi paljon täsmällisemmin ja yksityiskohtaisemmin etenkin oppiaineiden sisältöjen osuutta. Tämä tarkoitti myös sitä, että suunnittelussa palattiin keskusjohtoisempaan opetuksen säätelyyn. (Heinonen 2005, 5, 8.) Rokan (2011, 7) mukaan näin yritettiin kaventaa valtakunnallisia tasoeroja ja luoda kansallisesti yhtenäisiä opetussuunnitelmia. Merkittävä uudistus oli valtakunnallisesti määritelty aihekokonaisuudet (Kartovaara 2007, 6). Aihekokonaisuudet ovat opetusta eheyttäviä kasvatusta ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden sisällöt ja tavoitteet kuuluvat myös useisiin oppiaineisiin. Niiden kautta oli tarkoitus vastata ajan kouluhaasteisiin. (POPS 2004, 38.)

### 3.4 Nykyinen opetussuunnitelma

”Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tavoitteena on varmistaa koulutuksen tasearvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle” (POPS 2014, 9). Perusopetuslaki ja -asetus, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja sen mukaan laaditut lukuvuosisuunnitelmat muodostavat ohjausjärjestelmän normiosan. Järjestelmän eri osat uudistuvat, jotta opetus sekä koulu kestävästi tulevaisuuden rakentajana pystyvät muuttamaan ympäröivän maailman mukana.

Perusteasiakirjalla tarkoitetaan opetussuunnitelman perusteita, jotka laaditaan perusopetuslain (628/1998), perusopetusasetuksen (852/1998) sekä valtioneuvoston asetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta

(422/2012 ja 378/2014) pohjalta. Opetussuunnitelma on siis Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka perusteella valmistellaan paikallinen opetussuunnitelma. Asiakirjan tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä, koulutyötä sekä edistää opetuksen yhdenvertaista toteutumista.

Perusopetus puolestaan on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa toisiinsa linkittyvät eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt muodostavat opetuksen toimintakulttuurin perustan ja perusopetuksessa noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita perusopetuslain säädöksen mukaan. Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä ja rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle, moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, yhteiselle arvoperustalle sekä käsitykselle oppimisesta (POPS 2014, 9, 14–16.)

Tällä hetkellä tuorein ja samalla voimassa oleva versio opetussuunnitelmista on vuodelta 2014 ja se otettiin käyttöön 1.8.2016 alkaen. Se on edeltäjäänsä, vuoden 2004 opetussuunnitelmaa, yli sata sivua pidempi. Opetushallitus (2016) listaa uudistuksen keskeisiksi tavoitteiksi oppilaan aktiivisuuden vahvistamisen, opiskelun merkityksellisyyden lisäämisen ja onnistumisen kokemusten mahdollistamisen jokaiselle oppilaalle. Opettajan tehtävänä on ohjata ja opettaa oppilaita elinikäisiksi oppijoiksi ottamalla samalla huomioon yksilölliset tavat oppia. (OPH 2017a.) Kun aiemmat opetussuunnitelmat ovat kertoneet, mitä opetetaan, vastaavat nykyiset perusteet enemmänkin kysymykseen ”miten opetetaan?” (Nissilä 2015). OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salo (Nissilän 2015 mukaan) kertoo uusimman opetussuunnitelman pyrkivän selkeyttämään arviointia, joka näkyy opetussuunnitelman rakenteesta siten, että tavoitteet ovat kirjattu laajasti.

Lerkkasen (2015) mukaan nykyisen opetussuunnitelman perustana on oppimiskäsitys, joka korostaa oppilaan aktiivisuutta sekä tiedostamisen merkitystä niin oppimisprosessin, motivaation, tunteiden kuin vuorovaikutuksen saralla. Nissilä (2015) lisää oppimiskäsityksen kattavan myös oppimisen ilon ja vastuullisuuden. Opetussuunnitelmassa oppimista tarkastellaan yksilön edellytysten näkökulmasta, eikä niinkään kaikille samana. (Nissilä 2015.) Lisäksi mahdollis-

tuu myös toimintakulttuurin muutos (OPH 2017b), jonka ytimenä on oppiva yhteisö. Sen tarkoituksena on korostaa yhteisön kehittymistä ja näin edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. (Nissilä 2015.)

Nykyisen opetussuunnitelman tavoitteena on laaja-alainen osaaminen, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Salo (Nissilän 2015 mukaan) kuvaa sen olevan uusi lähestymistapa, vaikkakin samaa suuntaa haettiin jo vuoden 2004 opetussuunnitelmasta löytyvillä aihekokonaisuuksilla. Opetussuunnitelmauudistus on OAJ:n mukaan hyvä askel kohti peruskoulun uudistamista. On kuitenkin muistettava, ettei pelkkä opetussuunnitelman uudistaminen riitä, vaan on huolehdittava myös uusien toimintamallien jalkautumisesta käytännön työhön. (Nissilä 2015.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus lähti liikkeelle kiinnostuksesta opetussuunnitelmaa, demokratiaa ja kansalaisuutta kohtaan. Otsikot demokratian kriisistä johdattelivat kansalaisuuskäsitteen äärelle ja taustalla vaikutti myös kandidityöni, joka on kansalaiskuuvan muutosta vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelman perusteissa käsittelevä diskurssitutkimus. Kiinnostukseni kohdistuessa näin laajoihin ilmiöihin selkeiden tutkimuskysymyksien muodostaminen osoittautui erityisen haastavaksi. Tutkimuskysymykseni ovatkin muuttuneet ja muotoutuneet tarkemmiksi työni edetessä. Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimuskysymykseni, tutkimuskontekstini, tutkimusaineistoni sekä analyysiprosessini etenemistä. Lopuksi pohdin vielä tutkimukseni luotettavuutta ja työhöni liittyviä eettisiä ratkaisuja.

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä demokraattinen kansalaisuus on vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. Lisäksi pyrkimyksenä on syventää ymmärrystä sekä demokratiaan että kansalaisuuteen liittyvistä ilmiöistä peruskoulun kontekstissa ja tuottaa puheenvuoro opetussuunnitelmadiskurssiin demokraattisen kansalaisuuden näkökulmasta.

Kuten yllä mainitsin, selkeiden tutkimuskysymyksien asettaminen osoittautui yllättävän haasteelliseksi, sillä pyrkimyksenäni on ymmärtää demokratian ja kansalaisuuden ilmiöitä opetussuunnitelman kontekstissa sekä pohtia, miten ne lopulta yhdistyvät. Tämän asetelman pohjalta päädyin lopulta alla lueteltuihin kysymyksiin. Kun viittaan tutkimuskysymyksissäni opetussuunnitelmaan, tarkoitan ainoastaan aineistooni kuuluvia lukuja 1–6, jotka esittelen tarkemmin luvussa 4.3.



1. **Miten käsitteitä demokratia ja kansalaisuus käytetään opetussuunnitelmassa?**
2. **Millaisia merkityksiä käsitteisiin demokratia ja kansalaisuus liittyy opetussuunnitelman mukaan?**
3. **Miten demokratian ja kansalaisuuden ulottuvuudet näkyvät opetussuunnitelmassa?**

Kahden ensimmäisen kysymyksen avulla koitan tavoittaa käsitteiden merkityspotentiaalin avautumista, kun ne mainitaan tekstissä suoraan. Molemmat käsitteet ovat monimerkityksisiä ja monitulkintaisia, kuten olen luvussa kaksi pyrkinyt osoittamaan. Tavoitteenani on tutkia sanojen demokratia ja kansalaisuus semantiikkaa, eli pyrkiä selvittämään käsitteiden käyttötavan ja kontekstin lisäksi mitä demokratialla ja kansalaisuudella oikeastaan tarkoitetaan, mihin niillä viitataan ja mitä muita merkityksiä niihin liitetään. Käsitteiden merkitysisältö voi vaihdella käyttäjien, käyttötavan, kontekstin ja käyttötarkoituksen mukaan.

Kolmannen tutkimuskysymyksen myötä laajennan näkökulmaani suorista viittauksista koko aineistoani koskevaksi. Ulottuvuuksilla tarkoitan käsitteiden merkitysisältöjen laajuutta. Pyrin siis selvittämään millaisia merkityksiä demokratiaan ja kansalaisuuteen liittyy koko aineistossani, samalla pyrin myös selkeyttämään demokratia- ja kansalaisuuskäsitteiden rajoja.

## 4.2 Tutkimuskonteksti

Noin neljä vuotta sitten vuonna 2016 nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma astui voimaan. Toistaiseksi sen pitkäaikaisista yhteiskunnallisista vaikutuksista voidaan tehdä vasta arvioita. Opetussuunnitelman perusteet antavat yhteisen pohjan paikallisille opetussuunnitelmille linjaamalla muun muassa opetuksen tavoitteita, periaatteita ja velvoitteita. Asiakirjan tutkiminen antaa mahdollisuuden tehdä tulkintoja siitä, miltä demokraattinen kansalaisuus opetussuunnitelman perusteella näyttää ja millaisia valtakunnallisia tavoitteita sille on opetussuunnitelmassa asetettu.

Tässä tutkielmassa tavoitteena on syventää ymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja työ on siksi laadullinen eli kvalitatiivinen. Hyödynnän monimenetelmäistä lähestymistapaa ja yhdistän sekä teoriaohjaavan sisällönanalyysin että diskurssitutkimuksen analyysimenetelmiä. Sisällönanalyysi sopii monenlaisiin laadullisiin tutkimuksiin, ja tässä tutkielmassa olen hyödyntänyt sitä aineiston käsittelyssä. Pietikäisen ja Mäntysen (2009) mukaan diskurssitutkimus pureutuu kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan väliseen suhteeseen. Kyseessä on laadullinen tutkimusmenetelmä, jonka kiinnostuksen kohteena on tavat, joilla kielenkäytön mikrotaso ja yhteiskunnallinen makrotaso ovat yhtä aikaa olemassa. Kielen avulla luodaan sosiaalista todellisuutta, johon tilanne ja konteksti vaikuttavat. Vastavuoroisesti sosiaalinen todellisuus vaikuttaa kielenkäyttöön, ja sillä on aina myös raamit sekä seurauksia. Diskurssitutkimus ei kuitenkaan ole ainoastaan teksteihin paneutumista vaan myös yhteiskunnan rakenteiden ja valtasuhteiden, instituutioiden ja toimijoiden tutkimista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 6, 16–17.)

### 4.3 Tutkimusaineisto

Tutkielman aineisto koostuu vuoden 2014 Opetussuunnitelman perusteiden luvuista 1–6, joiden otsikot, alaotsikot sekä sivumäärä on esitelty tarkemmin alla olevassa taulukossa (ks. taulukko 2). Näissä luvuissa määritetään ohjeet paikallisten opetussuunnitelmien laadintaan sekä kuvataan perusopetukselle asetettuja velvoitteita ja tavoitteita. Aineiston kokonaissivumäärä on 52 sivua. Kyseessä melko suuri aineisto, sillä diskurssitutkimuksissa suositaan usein varsin suppeita aineistoja, johtuen analyysimenetelmien hitaudesta ja niiden vaatimasta tarkkuudesta. Seuraavaksi kuvaan aineistoani tarkemmin. Esittelen jokaisen aineistoluvun sisällön ja perustelen myös aineiston rajaamisen.

TAULUKKO 2. Tutkimusaineiston esittely.

<b>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014</b>	Sivu- määrä
<b>1. Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta</b>	
1.1. Opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma	5
1.2. Paikallisen opetussuunnitelman laatimista ohjaavat periaatteet	
1.3. Paikallisen opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen	
1.4. Paikallisen opetussuunnitelman laadinta ja keskeiset opetusta ohjaavat ratkaisut	
<b>2. Perusopetus yleissivistyksen perustana</b>	
2.1. Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet	4
2.2. Perusopetuksen arvoperusta	
2.3. Oppimiskäsitys	
2.4. Paikallisesti päätettävät asiat	
<b>3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet</b>	
3.1. Perusopetuksen tehtävä	8
3.2. Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet	
3.3. Tavoitteena laaja-alainen osaaminen	
3.4. Paikallisesti päätettävät asiat	
<b>4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri</b>	
4.1. Toimintakulttuurin merkitys ja kehittäminen	8
4.2. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet	
4.3. Oppimisympäristöt ja työtavat	
4.4. Opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet	
4.5. Paikallisesti päätettävät asiat	
<b>5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen</b>	
5.1. Yhteinen vastuu koulupäivästä	13
5.2. Yhteistyö	
5.3. Kasvatuskeskustelu ja kurinpidollisten keinojen käyttö	
5.4. Opetuksen järjestämistapoja	
5.5. Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta	
5.6. Paikallisesti päätettävät asiat	
<b>6. Oppimisen arviointi</b>	
6.1. Arvioinnin tehtävät ja oppimista tukeva arviointikulttuuri	14
6.2. Arvioinnin luonne ja yleiset periaatteet	
6.3. Arvioinnin kohteet	
6.4. Opintojen aikainen arviointi	
6.4.1 Arviointi lukuvuoden aikana	
6.4.2 Arviointi lukuvuoden päättyessä	
6.4.3 Opinnoissa eteneminen perusopetuksen aikana	
6.4.4 Arviointi nivelkohdissa	
6.5. Perusopetuksen päättöarviointi	
6.5.1 Päättöarvosanan muodostaminen	
6.5.2 Johonkin oppiaineeseen tai erityiseen tehtävään painottuva opetus ja päättöarviointi	
6.6. Perusopetuksessa käytettävät todistukset ja todistusmerkinnät	
6.7. Erityinen tutkinto ja siitä annettavat todistukset	
6.8. Paikallisesti päätettävät asiat	
<b>Aineiston sivumäärä yhteensä</b>	52
<b>Opetussuunnitelman kokonaispituus</b>	473

Ensimmäisessä luvussa kuvataan perusopetuksen ohjausjärjestelmän, opetussuunnitelman perusteiden ja perusopetuksen tehtäviä sekä ohjeistetaan paikallisen opetussuunnitelman laadintaan. Toisessa luvussa esitellään perusopetuksen arvoperustaa, opetuksen järjestämisen velvoitteita sekä oppimiskäsitystä. Kolmannessa luvussa perustellaan perusopetuksen tehtävä, opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet sekä laaja-alainen osaaminen. Neljännessä luvussa keskitytään koulun toimintakulttuuriin ja sen periaatteisiin, oppimisympäristöjen ja työtapojen kuvaamiseen sekä opetuksen eheyttämiseen. Opetussuunnitelman (2014, 34) mukaan luvut 2–4 ilmenevät etenkin koulutyön käytännön järjestämisessä. Luvussa viisi esitellään koulutyön järjestämisen periaatteita yhteistyön näkökulmasta sekä erilaisia tapoja järjestää opetusta. Luku kuusi kuvaa arvioinnin tehtävää sekä sen periaatteita.

Keskityn tutkimaan opetussuunnitelman yleisiä osia (poissulkien luvut 7 ja 8), sillä tässä tutkielmassa tavoitteena on tutkia koko koulun yleistä ja samalla kaikille opettajille kuuluvaa kasvatustehtävää. Tämän vuoksi rajasin esimerkiksi oppiaineita sekä vuosiluokkia koskevista tavoitteista kertovat luvut aineiston ulkopuolelle. Lisäksi jätin myös koulunkäynnin tukea (luku 7) sekä oppilashuoltoa (luku 8) koskevat osiot pois aineistosta. Ne keskittyvät kuvaamaan tarkemmin koulujen ohjaus- ja tukitoimia, ja näin ollen vain yhtä osaa koulun arjesta. Tämän takia ne eivät tarjoa tutkielmani näkökulmasta yhtä oleellista tietoa kuin luvut 1–6, joissa esitellyt periaatteet koskevat koko asiakirjaa.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmässäni yhdistän diskurssianalyysin sekä sisällönanalyysin menetelmiä. Diskurssianalyysissä tarkastellaan erilaisia tekstejä sekä niiden vaikutusta sosiaaliseen toimintaan ja päinvastoin. Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena on opetussuunnitelma ja siinä esitettävä näkemys demokraattisesta kansalaisuudesta. Pyrin tarkastelemaan käsitettä sekä yhteiskunnallisena tuotoksena että yhteiskunnallisena vaikuttajana.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 18) kuvailevat diskurssin olevan käsite, joka saa eri tieteenaloilla, eri aikoina ja eri tilanteissa hieman erilaisia merkityksiä. Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993, 27) mukaan diskurssin käsite on puolestaan saanut kritiikkiä sen epämääräisestä käytöstä. Näistä syistä on tärkeää määritellä, mitä diskurssin käsitteellä tässä tutkielmassa tarkoitetaan. Käytän Laajalan (2015) useista eri lähteistä kokoamaa kiteytystä, jonka mukaan diskurssien voidaan ajatella olevan sekä toisiinsa linkittyvien tekstien joukko että vuorovaikutuksen käytäntöjä, joilla ne tehdään olemassa oleviksi. Keskiössä ovat merkitykset, jotka ovat sosiaalisesti jaettuja ja syntyneet vuorovaikutuksessa merkityksellistämisen kautta. Diskurssien merkityksiä ja niiden vaikutuksia ei puolestaan voida ymmärtää, jos ei ymmärretä konteksteja, joissa ne ovat syntyneet. (Laajala 2015, 73–74.)

Tutkielman diskurssianalyttinen lähestymistapa on kriittinen. Pynnösen (2013) mukaan kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee, miten tekstin avulla sosiaalisia valtasuhteita tuotetaan, vastustetaan sekä pidetään yllä yhteiskunnallisissa kontekstissa. Kieltä tarkastellaan sekä yhteiskunnallisena tuotoksena että yhteiskunnallisena vaikuttajana. Pyrkimyksenä on tuottaa puheenvuoro suhteessa vallitsevaan järjestykseen. Kriittisessä diskurssianalyysissä pyritään kuvaamaan tapoja, joilla dominoivat diskurssit vaikuttavat epäsuorasti sosiaalisesti jaettuun ymmärrykseen, asenteisiin ja ideologioihin. Olennaista on se, miten nämä diskurssit tuottavat konkreettisia malleja tulkita ja toimia. Tällöin analyysin tärkeitä elementtejä ovat tekstin rakenteet ja diskursiiviset strategiat, joilla vaikutetaan tekstin vastaanottajiin. (Pynnönen 2013, 28–30.)

Opetussuunnitelma asettaa raamit opetukselle, jolloin jo lähtökohtaisesti sen tavoitteena on synnyttää tietynlaista toimintaa kouluissa. Kyseessä on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, joka perustuu useisiin lakeihin (ks. esim. Perusopetuslaki 628/1998 ja Lastensuojelulaki 417/2007 sekä asetuksiin (ks. esim. perusopetusasetus 852/1998 ja valtioneuvoston asetus 422/2012) (POPS 2014, 9). Opetussuunnitelman perusteet on tekstityypiltään ohjaileva eli instruktiivinen. Se siis neuvoa, ohjaa, velvoittaa tai käskee. Ohjailevuus on usein diskursiivisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena, sillä se rakentaa toimintaa

ja tuo esiin kielenkäyttäjien välisiä epäsymmetrisiä suhteita eri tilanteissa. Lisäksi se on myös yksi vaikuttamisen keino. Instruktiivisen tekstin kielellisiä ominaispiirteitä ovat esimerkiksi imperatiivi, ohjaileva passiivi sekä modaaliset muodot. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 77.)

Tutkielman aineisto koostuu ainoastaan tarkoin valituista opetussuunnitelman luvuista. Pietikäisen ja Mäntynen (2009, 123) mukaan diskurssitutkimuksessa on välttämätöntä, että aineisto on huolella valittu ja tutkijalla on riittävä esiyymmärrys aiheesta. Fairclough (1992, 75) esittää, että teksteille ominaista onkin, että ne ovat usein hyvin ambivalentteja ja avoimia monille erilaisille tulkinnoille. Diskurssitutkimuksen luonteeseen kuuluu, että totuuden sijaan kiinnostuksen kohteena on erilaisten versioiden painoarvo sekä minkälaiset merkitykset ovat vallalla, marginaalissa tai puuttuvia ja miksi. Diskurssianalyysissä ei näin ollen tavoitella tyhjentäviä vastauksia tai jonkin ilmiön lopullista selitystä, sillä aineisto on aina rajallinen ja vain yksittäinen todellisuuden representaatio. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13,120). Tämän tutkielman tavoitteena onkin tarjota ainoastaan yksi näkökulma laajasta ilmiöstä, eikä pyrkiä tekemään yleistyksiä.

Tekstin analysointi alkoi huolellisella perehtymisellä aineistoon. Luin aineiston useaan otteeseen ja tein samalla muistiinpanoja. Seuraavaksi määritin koko opetussuunnitelman sekä jokaisen aineistoon kuuluvan luvun päätavoitteet ja tiivistin niiden sisällön. Analyysin aloittamista ohjasi pyrkimys ennakkoluulottomaan lähestymistapaan. Tutkijan tulisikin Pietikäisen ja Mäntynen (2009) mukaan unohtaa takertuminen alkuperäiseen kysymykseen ja sen sijaan katsoa, mihin suuntaan se ja aineiston analyysi tutkimusta vievät. Kokonaiskuva aineistosta rakennetaan punomalla yhteen analyysin eri vaiheissa tehtyjä havaintoja. Tässä ilmenee myös diskurssianalyysiin liittyvä hermeneuttinen lähestymistapa: aineiston analyysi johtaa tutkimusta eteenpäin ja täsmentää tutkimuskysymyksiä. Tiedolla ei nähdä olevan selvää alku- tai loppupistettä, vaan lähimmäksi tietoa päästään tarkastelemalla prosessin eri vaiheita, osia ja kokonaisuutta. Tätä tiedonmuodostusprosessia kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Siihen liittyy vahvasti ajatus jatkuvuudesta ja siitä, ettei mikään ole koskaan lopullisesti selitetty tai kuvattu. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 110.)

Ensimmäiseksi keskityin suoriin mainintoihin käsitteistä demokratia ja kansalaisuus aineistossani. Käsitteiden avulla poimin kaikki maininnat molemmista käsitteistä, erottelin ne opetussuunnitelman lukujen mukaan ja tarkastelin niiden esiintymiskontekstia laajemmin. Tarkoitukseni oli selvittää, missä luvuissa käsitteistä puhutaan, kuinka monta kertaa ne esiintyvät sekä samalla kertoa niiden käyttötapaa. Esittelen taulukossa 3 käsitteiden esiintymistiheyttä ja -kontekstia.

Tämän jälkeen keskityin tarkemmin demokratiakäsitteeseen. Poimin jokaisen aineistoni sisältä löytyvän lauseen, jossa on suora maininta demokratiasta. Eristin demokratian lausekontekstista ja tarkastelin käsitteen käyttötapaa tarkemmin. Muodostin taulukon (ks. taulukko 4), jossa on demokratia käsittelevä sitaatti, lausekontekstista eristetty ilmaisu demokratiasta, sekä demokratiailmaisuun liittyvä verbi. Analyysityö oli hidasta ja tarkkaa. Myöhemmin toistin samat työvaiheet kansalaisuuskäsitteelle ja koostin myös siitä vastaavanlaisen taulukon (ks. taulukko 5). Tämän analyysivaiheen avulla pääsin paneutumaan käsitteiden todelliseen käyttötapaan aineistossani sekä analysoimaan käsitteiden merkityksiä tarkemmin.

Seuraavaksi tarkastelin aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tällöin Tuomen ja Sarajärven (2018, 81) mukaan analyysissä on mukana teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysiyksiköt valitaan kuitenkin aineistosta. Luokitteletin, teemoittelin ja pelkistin aineistoa. Valitsin ensin teemoikseni demokratian, kansalaisuuden, osallisuuden sekä toimijuuden. Kävin aineistoni tässä kohtaa läpi kahdesti. Selvitin miten ja missä yhteyksissä demokratiasta, kansalaisuudesta, osallisuudesta ja toimijuudesta puhutaan aineistoni sisällä ja poimin kuhunkin liittyvät sitaattit erilleen. Osa sitaateista sopi useampaan kuin yhteen yläteemaani, joten sijoitin ne myös useamman käsitteen alle. Erottelin ja teemoittelin aineistoista myös yllä mainittujen käsitteiden lähelle tulevia ilmauksia ja sukulaiskäsitteitä.

Päädyn kuitenkin hylkäämään osallisuuden ja toimijuuden käsitteet, sillä koin niiden ohjaavan minua väärään suuntaan ja olevan epärelevantteja tutki-

muskysymysteni kannalta. Keskityin ainoastaan demokratiaan ja kansalaisuuteen. Seuraavaksi ryhdyin pelkistämään demokratiaan, kansalaisuuteen sekä molempiin käsitteisiin liittyviä ilmauksia, jotta sain ne riittävän tiiviiseen muotoon. Ilmaukset olivat teemoittelun vuoksi jo ikään kuin oikeissa lokeroissa, joten muodostin pelkistetyistä ilmauksista alateemat, jotka näkyvät taulukossa 7. Yläteemojani on siis kolme, ja ne ovat demokratia, kansalaisuus sekä molemmat (eli demokratia sekä kansalaisuus). Palasin alkuperäislähteelle, siis opetussuunnitelman pariin, useasti ja kaikissa analyysini vaiheissa.

Pietikäisen ja Mäntysen (2009) mukaan valittu menetelmä vaikuttaa siihen, mitä aineistosta saa irti. Aineisto toimii välineenä, jonka avulla tarkastellaan jotakin laajempaa ilmiötä. Tämän tutkimuksen tapauksessa kyse on demokraattisen kansalaisuuden ilmiöstä, jota tutkitaan opetussuunnitelman näkökulmasta. Diskurssitutkimuksille on tyypillistä, että niissä lainataan, sovelletaan ja muokataan lähitieteiden ja -tutkimusalojen analyysimenetelmiä. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 125.) Olen tässä tutkielmassa yhdistellyt sekä diskurssianalyysin että sisällönanalyysin työkaluja tavoittaakseni aineistostani tutkimukseni kannalta olennaiset seikat. Näin ollen tutkimus on luonteeltaan monimenetelmäinen.

#### 4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemiseen kuuluu myös eettisen näkökulman arvioiminen. Tässä työssä se on liittynyt etenkin hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamiseen (Tuomi & Sarajarvi 2018, 150) sekä oman tutkijapositioni huomioimiseen. Esiymmärrykseni aiheesta on karttunut sekä opintojeni että kandityöni myötä. Täysin ennakkoluuloton asenne opetussuunnitelmaa kohtaan on tämän vuoksi ollut mahdoton saavutettava. Koska en pääse eroon omasta positiostani, olen pyrkinyt tiedostamaan tutkijanasemani lisäksi myös ennako-oletukseni opetussuunnitelmaa kohtaan. Esiymmärrys ja omakohtainen kokemus aiheesta voivat toisaalta olla myös edullinen perusta tutkimustyössä, sillä ne auttavat kiinnittämään huomiota sellaisiin asioihin, jotka muuten saattaisivat jäädä huomaamatta. Nämä lähtökohdat huomioiden olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman avoin sekä



analyysiprosessissani että kirjojustyössäni tämän tutkimuksen toteutuksen aikana.

Selkeiden tutkimuskysymyksien uupuminen etenkin tutkimusprosessin alussa on hidastanut työni etenemistä merkittävästi. Lisäksi tästä syystä huomioni on saattanut toisinaan kohdistua tutkimuksen kannalta epäolennaisiin seikkoihin. Toisaalta tutkimuskysymyksien muuttuminen on normaalia etenkin laadullisen tutkimuksen kontekstissa, eikä tutkija voi ennen analyysin toteuttamista tietää, mitä aineistosta saadaan irti valittujen menetelmien avulla. (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen, 2009).

Tutkimusprosessini alussa tiesin, että haluan jatkaa samasta aihepiiristä kuin kandityössäni. Valitut ilmiöt, eli demokratia ja kansalaisuus, kiinnostavat etenkin siksi, että ne ovat monimutkaisia ja moniulotteisia. Halusin tehdä niistä selkoa ensisijaisesti itselleni. Opetussuunnitelma on kiinnostava tutkimuskohde siksi, että se ohjaa ja kehittää peruskoulun toimintaa. Diskurssianalyysi puolestaan oli jo entuudestaan tuttu tutkimusmenetelmä, ja siksi halusin hyödyntää sitä myös tässä työssä.

Diskurssitutkimuksessa tavoitteena on tehdä havaintoja, tulkita ja muodostaa päätelmiä niiden perusteella. Päämääränä ei ole saada aikaan tyhjentäviä ja lopullisia tuloksia, vaan yksi näkökulma monimutkaisesta ilmiöstä, joka muodostaa samalla kontekstin koko tutkimukselle. Näin ollen tulkintojani tulisi arvioida suhteessa tutkimukseni viitekehykseen. (Pietikäinen & Mäntylä 2009, 120, 155.) Koska kyseessä on ainoastaan yksi tulkinta rajatusta näkökulmasta, eivät tutkimuksen tulokset ole yleistettävissä.

Aineiston keruuseen tai sen säilyttämiseen liittyviä eettisiä haasteita ei ole, sillä aineistoni on julkinen asiakirja. Tutkimuksen luotettavuuden olen ottanut huomioon noudattamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) laatimaa Hyvä tieteellinen käytäntö -ohjeistusta parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimustani arvioitaessa onkin syytä kiinnittää huomiota siihen, miten olen onnistunut perustelemaan sekä aihe- että analyysimenetelmävalintojani. Olenko onnistunut tässä tehtävässä niin, että lukijan on helppo ymmärtää esittämiäni näkemyksiä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on toimia puheenvuorona ja tarjota yksi näkökulma opetussuunnitelmadiskurssiin. Kuvatessani opetussuunnitelman ja yhteiskunnan välistä sosiaalista todellisuutta, olen tietoinen siitä, että osallistun myös omalla toiminnallani sen luomiseen (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 41). Näin ollen tekemäni valinnat sekä rajaukset ovat vaikuttaneet siihen, mitä suljen tämän tutkimuksen ja siten myös todellisuuden rakentamisen ulkopuolelle. Tästä syystä olen pyrkinyt työskentelemään avoimen suhtautumisen lisäksi myös huolellisesti ja rehellisesti.

## 5 TULOKSET

Opetussuunnitelma on huolellisesti laadittu asiakirja, joka on ennen julkaisuaan käynyt läpi usean seulan. Tervasmäen (2016) mukaan opetussuunnitelma on monen eri toimijan aikaansaama prosessiluontoinen tuotos, johon on sovitettu useiden eri ryhmittymien intressejä. Siksi siitä on todennäköisesti löydettävissä kompromissien lisäksi myös ristiriitaisuuksia (Tervasmäki 2016, 56–57.)

Seuraavaksi esittelen analyysini tulokset. Käsittelen ensimmäiseksi demokratia- ja kansalaisuuskonsepttien esiintymistä opetussuunnitelmassa käsitteiden perusteella. Tutkin sekä niiden esiintymiskontekstia että käyttötapaa. Lisäksi pohdin, millaista toimintaa käsitteisiin liittyy. Tämän jälkeen esittelen teemoittelun tulokset. Teemoittelun tarkoituksena on laajentaa näkökulmaa käsitteiden kirjaimellisesta esiintymisestä myös laajempiin merkityksiin, joita niihin liittyy.

### 5.1 Käsitteet demokratia ja kansalaisuus opetussuunnitelmassa käsitteiden perusteella

Opetussuunnitelma on jaettu yhteensä 15 lukuun, joista kuusi ensimmäistä kuuluu aineistooni. Jokaisella opetussuunnitelman luvulla on oma tehtävänsä opetuksen järjestämisen kuvaamisessa. Aloitin käsitteiden analysoinnin määrittämällä, missä luvuissa käsitteet demokratia ja kansalaisuus esiintyvät aineiston sisällä. Käsitteiden esiintymiskontekstin näkyväksi tekeminen avaa väylän niiden merkityspotentiaalini tutkimiseen. Ei ole sattumaa, että demokratia esiintyy perusopetuksen tehtävää käsittelevässä luvussa tai kansalaisuus perusopetuksen arvoperustasta kertovassa luvussa. Alla on taulukko (ks. taulukko 3), johon olen koonnut ne luvut, joissa käsitteet aineiston sisällä esiintyvät.

TAULUKKO 3. Käsitteiden demokratia ja kansalaisuus esiintyminen opetussuunnitelman luvuissa

Luvut	Demokratia	Kansalaisuus
2.1 Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet ja tavoitteet		x
2.2 Perusopetuksen arvoperusta	x	x
3.1 Perusopetuksen tehtävä	x	
3.2 Perusopetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet	x	
3.3 Tavoitteena laaja-alainen osaaminen	x	x
4.2 Toimintakulttuuri ja sen kehittämisen periaatteet	x	x
5.2 Yhteistyö	x	
5.5 Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta		x

Ensimmäiseksi kiinnitin huomiota niihin lukuihin, joissa molemmat käsitteet esiintyvät. Sekä demokratia että kansalaisuus liittyvät näin tarkasteltuna ainakin perusopetuksen arvoihin, laaja-alaiseen osaamiseen ja toimintakulttuuriin. Kun käsite kansalaisuus esiintyy opetuksen järjestämisen ohjaavia velvoitteita ja tavoitteita käsittelevässä luvussa, mainitaan demokratia puolestaan perusopetuksen valtakunnallisten tavoitteiden yhteydessä. Kiinnostavaa oli huomata, milloin käsitteet eivät esiintyneetkään oletetussa luvussa. Miksi ainoastaan demokratia liittyy perusopetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisiin tavoitteisiin? Eikö kansalaisuus ole perusopetuksen tehtävään kuuluva teema? Yllä mainittujen lisäksi käsite demokratia ilmenee vielä luvuissa perusopetuksen tehtävä ja yhteistyö. Kansalaisuus puolestaan mainitaan luvussa ”opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta”.

Demokratia liittyy siis perusopetuksen arvoihin, tehtävään ja valtakunnallisiin tavoitteisiin sekä myös laaja-alaiseen osaamiseen, toimintakulttuuriin ja yhteistyöhön. Pelkästään otsikkokontekstin tarkastelun perusteella demokratiakäsite vaikuttaa siltä, että se voidaan tulkita laajasti jo sen perusteella, että se mainitaan useissa eri yhteyksissä. Kun suppeimmillaan arkikielessä demokratialla voidaan tarkoittaa kansanvaltaa, on opetussuunnitelmasta nähtävissä, että kyse

on jostakin laajemmastakin. Perusopetuksen taustalla vaikuttavat demokraattiset arvot ja opetuksen tavoitteena on edistää demokraattista toimintaa ja osaamista. Lisäksi demokratia voi olla myös valtakunnallinen päämäärä ja opetuksen tehtävä.

Kansalaisuus puolestaan kytkeytyy opetuksen järjestämistä ohjaaviin velvoitteisiin ja tavoitteisiin, perusopetuksen arvoihin, laaja-alaiseen osaamiseen, toimintakulttuuriin sekä opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukevaan muuhun toimintaan. Myös kansalaisuuskäsite mainitaan useissa eri luvuissa. Olen aiemmin luvussa 2 pyrkinyt esittämään, miten kansalaiskäsitteellä kuvataan yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta esimerkiksi määrittelemällä molemmin puolia oikeuksia ja velvollisuuksia, kansalaistaitoja tai kansalaisena toimimista. Tästä näkökulmasta käsite esiintyy varsin loogisesti myös opetussuunnitelmassa ainakin aineistoni osalta. Yllättävämpää sen sijaan oli, ettei käsite esiintynyt valtakunnallisia tavoitteita, opetuksen tehtävää tai yhteistyötä käsittelevissä luvuissa.

Vaikka esiintymiskonteksti tarjoaakin vain vihjeitä siitä, mikä osa käsitteen merkityspotentialista todennäköisesti toteutuu, (eli viitataan demokratialla esimerkiksi arvoon vai osaamiseen), ei pelkän otsikkokontekstin perusteella voi tehdä kovin pitkälle vietyjä johtopäätöksiä. Seuraavaksi esittelen, miten käsitteet demokratia ja kansalaisuus esiintyvät lausekontekstissa. Aloitan ensin demokraatiakäsitteestä. Yritän tekstin perusteella tavoittaa, mitä käsitteellä tarkoitetaan, mihin sillä oikeastaan viitataan ja kuinka käsitettä ylipäätään käytetään.

## 5.2 Demokraatiakäsite

Opetussuunnitelmassa demokraatiakäsitettä käytetään useimmiten täsmentämään tai määrittämään jotakin toista käsitettä tai ilmaisua. Se esiintyy vain kolmesti itsenäisenä käsitteenä eli ilman yhdyssanaa tai sanaliittoa. Alla on taulukko (ks. taulukko 4), jossa vasempaan sarakkeeseen on koottu demokratiaa koskevat sitaattit opetussuunnitelmasta. Sitaatin sivunumero on merkitty sulkuihin. Kesimmäiseen sarakkeeseen käsite on irrotettu lausekontekstista sekä avattu, miten siihen viitataan. Oikeanpuoleiseen sarakkeeseen on poimittu verbi, joka esiintyy

demokratiakäsitteen yhteydessä. Käsite on eristetty lausekontekstista, jotta voin helpommin tarkastella sen muotoa ja käyttötapaa. Verbi puolestaan ilmaisee tekemistä ja on siten yhteydessä toimintaan.

## TAULUKKO 4. Demokratiakäsite opetussuunnitelmassa

Ilmaisu	Demokratia itsenäisenä käsitteenä	Verbit
Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia. (15)	demokratia = väliotsikko	
Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. (16)	demokratia = perusopetus edistää demokratiaa	edistää
Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. (24)	demokratia = vaatii osallistumista	osallistua
Ilmaisu	Demokratia määritteenä	Verbit
Opetus edistää osallisuutta ja kestävä elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. (18)	demokraattinen yhteiskunta = demokraattiseen yhteiskuntaan kasvetaan	kasvaa
Elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittamisen rinnalla korostetaan ihmisarvon loukkaamattomuutta, ihmisoikeuksien kunnioittamista ja suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. (19)	suomalaisen yhteiskunnan demokraattiset arvot = yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat demokraattisia arvoja.	korostaa
Niiden [laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien] yhteisenä tavoitteena on perusopetuksen tehtävän mukaisesti ja oppilaiden ikäkauden huomioon ottaen tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävä elämäntavan edellyttämää osaamista. (20)	demokraattinen yhteiskunta = demokraattinen yhteiskunta ja kestävä elämäntapa edellyttävät laaja-alaista osaamista	edistää (osaamista)
Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. (24)	demokraattiset oikeudet ja vapaudet = demokraattisia oikeuksia ja vapauksia ei määritellä, mutta niitä tulee osata käyttää vastuullisesti	käyttää (vastuullisesti)
Osallisuus ja demokraattinen toiminta. (28)	demokraattinen toiminta = väliotsikko	
Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi. (28)	demokraattinen toimintakulttuuri = edistää osallisuutta ja toteuttaa ihmisoikeuksia, perusta kasvulle aktiiviseksi kansalaiseksi	luoda
Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luo niille toimintatapoja ja rakenteita. (28)	demokraattinen vuoropuhelu = osa demokraattista toimintakulttuuria	kannustaa
Huolehditaan siitä, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa. (35)	demokraattinen toiminta = vaatii yhteistyötä	saada kokemuksia
Oppilaskunta sekä koulun ja kunnan muut osallisuutta tukevat rakenteet ja toimintatavat tarjoavat tilaisuuksia harjoitella demokratiataitoja käytännössä. (35)	demokratiataidot = ei määritellä	harjoitella

Demokratiakäsite toimii yhteiskunnan, toiminnan, toimintakulttuurin, arvojen, taitojen ja vuoropuhelun määrittäneenä. Huomionarvoista on, että abstraktia käsitettä käytetään täsmäntävässä roolissa. Kun käsite mainitaan ilman määritteitä, esiintyy se tekstissä hyvää tarkoittavana päämääränä, jota kohti pyritään. Tämä käy ilmi esimerkiksi ilmaisussa, jossa kuvataan perusopetuksen edistävän hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta (POPS 2014, 16). Tässä kontekstissa demokratia rinnastetaan hyvinvointiin ja aktiiviseen toimijuuteen, jotka kaikki näyttävät tavoiteltavina ihanteina ja perusopetuksen päämääränä.

### 5.3 Verbit demokratiakäsitteen yhteydessä

Demokratiakäsitteeseen liittyvien verbien avulla pyrin löytämään viitteitä siitä, miltä demokratia opetussuunnitelmassa näyttää ja millaista toimintaa siihen liittyy. Opetussuunnitelmassa mainitaan kahdesti, että demokratiaa edistetään. Tällöin syntyy mielikuva, että demokratiaa on jo jossain määrin olemassa. Erilainen mielikuva syntyisi, jos edistämisen sijaan tekstissä puhuttaisiin vaikkapa demokratian luomisesta. Verbeillä voidaan siis vaikuttaa etenkin tekstin tulkintaan ja siten myös toimintaan. Jos demokratiasta puhutaan jo olemassa olevana ilmiönä se saattaa osaltaan selittää suomalaisten passiivisuutta yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumiseen. Toisaalta edistämisen avulla voidaan myös kuvata demokratian prosessinomaista luonnetta. Kyseessä on ilmiö, joka ei koskaan voi tulla valmiiksi, joten voimme ainoastaan edistää ja kehittää omaa demokratiamme.

Demokraattiseen yhteiskuntaan kasvetaan, ja sen jäsenet tarvitsevat osaamista käyttääkseen demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien tavoitteena on tukea muun muassa demokraattisen yhteiskunnan edellyttämää osaamista. Tarvitaan demokratiataitoja, joita koulussa tulee harjoitella. Näitä taitoja ei sen tarkemmin määritellä, mutta aihetta käsittelevässä kappaleessa tuodaan esiin ainakin oppilaskunnan merkitys ja sen yhteydessä vaikuttaminen, osallistuminen ja omien näkemysten esittäminen. Demokratiakäsitteen



yhteydessä puhe kohdistuu välillä demokraattisen yhteiskunnan jäsenille. Tällaisen yhteiskunnan jäsen tarvitsee erilaisia taitoja, kykyjä ja tapoja toimia.

Toisinaan demokratiakäsitteen yhteydessä viitataan suoraan toimintaan esimerkiksi yhteistyön, kokemusten saamisen ja demokraattisen vuoropuhelun myötä. Lisäksi demokratia itsessään näyttää sitaattien perusteella vaativan ainakin osallistumista ja vaikuttamista. Demokraattisen toimintakulttuurin avulla sen sijaan voidaan luoda pohjaa aktiiviselle kansalaisuudelle. Tekstin eri yhteyksissä demokratia siis toisinaan vaatii ja toisinaan synnyttää erilaista toimintaa.

Suoraan demokratiaan liittyvä arvopuhe jää opetussuunnitelmassa vähäiseksi. Tekstin mukaan suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja korostetaan mutta niitä nimetään suoraan vain kaksi: tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Lauseessa käytetään kuitenkin konjunktiota *kuten*, joka viittaa siihen, että kyseessä on esimerkki ja demokraattisia arvoja on kahden mainitun lisäksi muitakin.

Opetussuunnitelmassa luetellaan muitakin arvoja, joista ainakin osa voidaan Euroopan neuvoston (2016) mukaan liittää demokraattisiin arvoihin, sillä ne kuuluvat demokratiaosaamiseen. Esimerkiksi ihmisarvon loukkaamattomuus ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen ovat molemmat arvoja, joita opetussuunnitelman mukaan korostetaan, vaikkei niitä tässä yhteydessä kutsutakaan suoraan demokraattisiksi arvoiksi. Molemmat esiintyvät myös Euroopan neuvoston määrittelemissä demokratiaosaamisen arvoissa. (EN 2016, 7.) Näiden lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan myös sivistys sekä elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittaminen. Vaikka niitä ei suoraan nimitetä demokraattisiksi arvoiksi, voidaan niitä pitää ainakin suomalaisina arvoina. (Ks. esim. Helkama 2017.)

## 5.4 Kansalaisuuskäsite

Käsitettä kansalaisuus käytetään myös itsenäisesti sekä määritteenä. Näiden lisäksi siihen liitetään vielä täsmentäviä määritteitä, joita ei demokratiakäsitteen yhteydessä esiintynyt. Kansalaiskäsite ilmenee aineistossa yleisimmin osana yhdessä tai sanaliittoa. Eniten viitataan termeihin aktiivinen kansalainen sekä

kansalaisyhteiskunta, jotka molemmat esiintyvät aineistossa kolme kertaa. Alla on taulukko (ks. taulukko 5), jossa kuvataan käsitteen esiintyminen aineistoni sisällä. Taulukko on koostettu samojen periaatteiden mukaisesti kuin demokratia-käsitettä koskeva taulukko. Vasemmalle on poimittu käsitteen sisältävät sitaatit, keskimmäiseen sarakkeeseen käsite on irrotettu lausekontekstista ja alle avattu miten käsitteeseen viitataan. Oikeanpuoleisessa sarakkeessa on käsitteen yhteydessä esiintyvä verbi.

## TAULUKKO 5. Kansalaisuuskäsite opetussuunnitelmassa

Ilmaisu	Kansalaisuus itsenäisenä käsitteenä	Verbi
Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (14)	kansalaisuus = kansalaisuus osana yksilön taustaa tai yksi yksilön ominaisuutena	ei saa asettaa (eri asemaan)
Realistinen ja käytännöllinen asenne hyvän tulevaisuuden edellytysten muovaamiseen vahvistaa kasvamista vastuullisuuteen yhteisön jäsenenä, kuntalaisina ja kansalaisina. (29)	kansalainen = kansalaisena kasvaminen	kasvaa
Ilmaisu	Kansalaisuus määritteenä	Verbit
Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. (16)	kansalaisyhteiskunta = kansalaisyhteiskuntaan tavoitellaan hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta	edistää
Tieto- ja viestintäteknologinen (tv) osaaminen on tärkeä kansalaistaito sekä itsessään että osana monilukutaitoa. (23)	kansalaistaito = tv on kansalaisen tarvitsema taito	olla (tärkeä)
He [oppilaat] saavat tietoja ja kokemuksia kansalaisyhteiskunnan osallistumis- ja vaikuttamisjärjestelmistä ja keinoista sekä yhteisöllisestä työskentelystä koulun ulkopuolella. (24)	kansalaisyhteiskunta = kansalaisyhteiskuntaan osallistutaan ja siihen vaikutetaan	saada (tietoja ja kokemuksia)
Yhteistyö eri hallinnonalojen, seurakuntien, järjestöjen, yritysten ja muiden toimijoiden kanssa syventää käsityksiä yhteiskunnasta ja kansalaisyhteiskunnassa toimimisesta. (28)	kansalaisyhteiskunta = yhteistyö eri toimijoiden kanssa syventää käsityksiä kansalaisyhteiskunnassa toimimisesta	toimiminen (kansalaisyhteiskunnassa)
Ilmaisu	Kansalaisuus täsmentävällä määritteellä	Verbi
Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. (16)	maailmankansalaisuus = sellaista kansalaisuutta, johon kuuluu ihmisoikeuksien kunnioittaminen	kunnioittaa
Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. (24)	aktiiviset kansalaiset = käyttävät demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti	kasvaa ja käyttää
Oppivan yhteisön toimintatavat rakennetaan yhdessä. Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi. (28)	aktiiviset kansalaiset = aktiiviseksi kansalaiseksi kasvetaan	kasvaa
Yhdessä koulu ja kirjasto ohjaavat elinikäiseen oppimiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. (42)	aktiivinen kansalaisuus = tavoite, jota kohti ohjataan	ohjata

Opetussuunnitelman mukaan kansalaisuuteen ohjataan ja kasvetaan. Kansalaisuuden ei siis oleteta ilmestyvän tyhjästä, vaan kyse on tavoitteellisesta toiminnasta, jota tekstissä määritellään. Puhe kansalaisuudesta vaihtelee yksilöitä koskevasta näkökulmasta yhteiskunnan tasolle. Yksilön näkökulma on esillä esimerkiksi puheessa aktiivisesta kansalaisuudesta tai kansalaistaidoista. Kansalaiset tarvitsevat ainakin osaamista, osallistumista ja taitoja. Yhteiskunnan näkökulma puolestaan näkyy esimerkiksi yhteiskunnallisena hyvinvoinnin tavoitteena, joka on asetettu kansalaisyhteiskunnan tavoitteeksi.

Kuten demokratiaan, myös kansalaisuuteen liittyy tietynlaista osaamista ja kansalaistaidoksi nostetaan ainakin tieto- ja viestintätekniinen osaaminen. Lisäksi kansalaisuuteen liittyy aktiivisuutta ja toiminnallisuutta. On osattava käyttää demokraattisia oikeuksia ja vapauksia sekä myös osallistuttava ja vaikutettava. Myös joitakin asenteita, kuten ”realistinen ja käytännöllinen asenne hyvän tulevaisuuden edellytysten muovaamiseen” (POPS 2014, 29) kuuluu kansalaisen kasvuprosessiin.

Kansalaisuuden eri ulottuvuuksiin viitataan tarkentavilla määritteillä: puhutaan maailmankansalaisuudesta, aktiivisesta kansalaisuudesta ja kansalaisyhteiskunnasta. Aktiivinen kansalaisuus näyttäytyy tavoitteena, ja maailmankansalaisuuteen liittyy arvonäkemyksiä, kuten ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja myönteisen muutoksen puolesta toimiminen. Kansalaisyhteiskuntaan viitattaessa näyttäisi korostuvan kansalaisten osallistuminen, yhteistyö ja erilaiset tavat toimia. Tekstissä kansalaisuus näyttäytyy ainoastaan kerran ominaisuutena tai erottamattomana osana ihmistä. Sellaisena, jonka perusteella ketään ei saa asettaa eri asemaan (Suomen perustuslaki 1999 6 § 2 mom.; yhdenvertaisuuslaki 2014, 6 § 1 mom.).

## 5.5 Verbit kansalaisuuskäsitteen yhteydessä

Kansalaiskäsitteen yhteydessä mainitut verbit kuvastavat joko sitä, miten kansalaiseksi tullaan ”kansalaiseksi kasvetaan tai siihen ohjataan”, kansalaisyhteiskunnassa toimimiseen eli ”kansalaisyhteiskuntaan osallistutaan ja vaikutetaan

sekä siellä tehdään yhteistyötä” sekä toteamuksiin, kuten ”tieto- ja viestintäteknologia on tärkeä kansalaistaito” ja ”kansalaisuuden perusteella ei saa syrjiä”. Lisäksi mainitaan vielä, että maailmankansalaisuuteen kuuluvat ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja myönteisen muutoksen puolesta toimiminen.

Käsitteiden perusteella puhe kansalaisuudesta keskittyy ainoastaan kuvailemaan tavoiteltavaa kansalaisuutta, eli kansalaisuudelle esitetään lähinnä toiveita ja vaatimuksia. Kansalaiseksi kasvaminen näyttäytyy itsestään selvänä prosessina, eikä subjektiiviselle kansalaisuuden kokemukselle löydy tekstistä tilaa. Oppilailta ei kysytä, millainen kansalainen sinä haluaisit olla. Sen sijaan puhutaan taidoista ja asenteista, joita tarvitaan, jotta voisi olla hyvä kansalainen.

Puhe kansalaisuudesta on tulevaisuuteen suuntaavaa. Vaikka valtaosa oppilaista on jo syntyessään saanut Suomen kansalaisuuden ja heillä on jo lain silmissä oikeuksia ja velvollisuuksia, puhutellaan heitä kuitenkin opetussuunnitelmassa tulevana kansalaisina. Tämä selittyy ehkä osittain sillä, että jotkin kansalaisen oikeuksista (kuten äänioikeus) voi saada vasta täytettyään 18 vuotta. Lisäksi kansalaiskasvatus nähdään tärkeänä koulun tehtävänä, jolloin lähtökohtaisesti ajatellaan, että oppilaat eivät ole vielä ”valmiita” kansalaisia. Samalla kuitenkin toivotaan, että lapset ja nuoret osallistuisivat ja osoittaisivat enemmän kiinnostusta yhteiskunnallisiin asioihin. Mielenkiintoinen ristiriita syntyy, kun puhe oppilaiden kansalaisuudesta keskittyy enimmäkseen kuvaamaan toivottua, tulevaisuudessa hämmäyttävää kansalaisuutta, eikä oppilaita nähdä vielä täysivaltaisina kansalaisina. Samalla kuitenkin toivotaan heidän kiinnostuvan sekä osallistuvan, kuten yhteiskunnan jäsenen velvollisuuksiin kuuluu.

## 5.6 **Demokratia ja kansalaisuuskäsitteet teemoittelun perusteella**

Teoriaohjaavan teemoittelun tarkoituksena oli löytää käsitteisiin liittyviä merkityksiä aineistosta. Pelkästään käsitteisiin nojaaminen aineiston sisällä jättäisi johtopäätökset molempien käsitteiden osalta suppeiksi, sillä käsitteiden avulla voidaan tutkia vain suoria viittauksia. Lisäksi myös laajempien tulkintojen

tekeminen opetussuunnitelman yleisistä osista jäisi varsin pienen aineiston vaaraan.

Minulla oli aluksi neljä teemaa: osallisuus, toimijuus, kansalaisuus ja demokratia, mutta päädyin myöhemmin pelkistysvaiheessa hylkäämään osallisuuden ja toimijuuden käsitteet. Katsoin, että ne eivät ole oleellisia tämän tutkimuksen kannalta ja ohjasivat minua väärään suuntaan. Jouduin siis tekemään aineiston teemoittelun ja pelkistämisen kahdesti.

Taustoituksen, jota luku 2 käsittelee, avulla poimin aineistostani demokration ja kansalaisuuden alle sopivia sitaatteja. Tässä työn vaiheessa korostui huolellinen aineiston lukeminen ja taustaymmärryksen demokradiasta ja kansalaisuudesta. Hyödynsin tässä teemoitteluvaiheessa aineiston pelkistämistä, poimiessani vain teemoilleni oleellisia sitaatteja tekstistä. Minulla oli kaksi teemaa: kansalaisuus ja demokratia. Kävin aineistoni kahdesti tarkasti läpi ollakseni tyytyväinen poimintoihini. Tekstistä löytyi myös sitaatteja, jotka sopivat sekä demokratiaan että kansalaisuuteen ja siksi ne myös sijoitettiin kummankin alle.

Seuraavaksi keskityin poimintoihini ja tein muistiinpanoja. Luin poiminnat useaan otteeseen samalla lihavoiden sekä värikoodaten yksittäisiä sanoja ja ilmauksia. Tämän jälkeen perehdyin muistiinpanoihini sekä lihavoituihin ja värikoodattuihin sanoihin. Kiinnitin erityisesti huomioita teemoihin, jotka toistuivat ja ryhdyin pelkistämään niitä. Pelkistäminen, eli redusointi vaati useamman vaiheen, jotta sain ilmaukset riittävän tiiviiseen muotoon. Alla on yksinkertaistettu esimerkki analyysityöstäni.

TAULUKKO 6. Esimerkki teoriaohjaavasta teemoittelusta sekä pelkistyksestä

Käsite	Sitaatti	Pelkistys (vaihe 1)	Pelkistys (vaihe 2)
<b>Demokratia</b>	Suomi on sitoutunut <b>useisiin kansainvälisiin ihmisoikeus-sopimuksiin</b> , jotka edellyttävät jokaisen lapsen oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtimista.	kansainväliset ihmis-oikeus-sopimukset	yhteiset sopimukset
<b>Kansalaisuus</b>	<b>Inhimillinen pääoma</b> koostuu osaamisesta ja <b>sosiaalinen pääoma</b> ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. <b>Yhdessä ne edistävät</b> yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä.	inhimillinen pääoma, sosiaalinen pääoma	henkinen pääoma

Tämän työvaiheen jälkeen minulla oli sekä demokratiaan ja kansalaisuuteen että molempiin käsitteisiin liittyviä pelkistettyjä ja tiivistettyjä ilmauksia. Ilmaukset olivat teemoittelun ansiosta jo ikään kuin oikeissa lokeroissa, joten yhdistelmällä niitä, kokosin alla olevan taulukon. Analyysini perusteella taulukosta on nähtävissä millaisia asioita demokratiaan, kansalaisuuteen sekä molempiin käsitteisiin opetussuunnitelmassa liitetään.

TAULUKKO 7. Teoriaohjaavan teemoittelun ja pelkistämisen tulokset aineistosta.

Yläteemat	Demokratia	Molemmissa	Kansalaisuus
<b>Alateemat</b>	Yhteiset sopimukset	Toimijuus	Taidot
	Hyvä tulevaisuus	Teknologia	Henkinen pääoma
	Yhteiskunnan jäsenyys	Maailmankuva	Kuluttaja- ja työpuhe
	Arvot	Yhteisö	Asenne ja käytös

Opetussuunnitelma on asiakirja, joka keskittyy kuvaamaan yhteiskunnan ja yksilön välistä suhdetta. Siinä määritellään sekä yhteiskunnan että yksilön oikeuksia, velvollisuuksia ja tarpeita. Kyse on samalla kannanotosta tulevaisuuteen, mutta myös kahden tahon (yhteiskunnan ja yksilön) välisestä jännitteestä. Demokratian ja kansalaisuuden kautta voidaan kuitenkin tutkia vain yhtä näkökulmaa tästä jännitteisestä suhteesta.

Teemoittelun ja pelkistämisen perusteella demokratia näyttäytyy kansalaisuuteen nähden etenkin yhteiskuntaa kuvaavana, kun kansalaisuutta lähestytään enemmän yksilön näkökulmasta. Demokratian kohdalla korostuu yhteiskunta sekä yhteisö, sillä demokratiassa on erityisesti kyse yhdessä tekemisestä. Siihen liittyvät myös arvot sekä myönteinen suhtautuminen tulevaisuuteen. Kansalaisuutta puolestaan lähestytään opetussuunnitelmassa etenkin tulevien kansalaisten eli oppilaiden näkökulmasta. Tekstissä keskitytään kuvaamaan kansalaisten tarvitsemia taitoja, pääomaa, asennetta ja käytöstä sekä valmistetaan heitä tulevaisuuteen tulevina työntekijöinä ja kuluttajina.

Seuraavaksi avaan taulukkoa 7 tarkemmin. Aloitan ensin demokratiakäsitteestä, johon liittyy erityisesti yhteiskunnallisia alateemoja. Tämän jälkeen siirryn kansalaisuuskäsitteeseen, jonka alla ovat alateemat kuvaavat erityisesti toivotua kansalaisuutta. Viimeiseksi keskityn molemmille käsitteille yhteisiin teemoihin ja ryhdyn hahmottelemaan demokraattisen kansalaisuuden ideaalia opetussuunnitelmassa.

## 5.7 Demokratia yhteiskunnan peilinä

Demokratia näyttäytyy analyysini perusteella ensisijaisesti yhteiskunnallisena ilmiönä. Siihen liittyy myös vaatimuksia yksilöille, kuten yhteisöön, sopimuksiin ja arvoihin sitoutumista, mutta nämä vaatimukset kuvaavat samalla myös opetussuunnitelman tavoittelemaan yhteiskuntaa. Luvun otsikon mukaan demokratia näyttäytyy tässä tutkielmassa yhteiskunnan peilinä: se heijastaa opetussuunnitelman näkemystä yksilöiden rakentamasta demokraattisesta yhteiskunnasta,



jossa tavoitellaan hyvää tulevaisuutta, sitoudutaan yhteisiin sopimuksiin, yhteiskunnan jäsenyyteen ja arvomaailmaan. Avaan seuraavaksi demokratiaan liittyvät alateemat tarkemmin.

**Yhteiset sopimukset.** Opetussuunnitelmaan on merkitty auki kaikki sopimukset ja lait, jotka asiakirjan taustalla vaikuttavat. Niillä sekä kuvataan yhteisiä sääntöjä että toisaalta myös perustellaan annettuja linjauksia, eli legitimoidaan toimintaa. Erilaiset sopimukset viestittävät lisäksi kansainvälisyyden merkittävästä roolista suomalaisessa peruskoulussa. Vaikka kyse onkin ainoastaan suomalaisesta opetuksesta, tekstissä viitataan Suomen lainsäädännön lisäksi myös eurooppalaisiin ja joihinkin maailmanlaajuisiin (kuten YK:n) sopimuksiin, kuten alla olevista esimerkeistä on nähtävissä.

Suomi on sitoutunut useisiin kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, jotka edellyttävät jokaisen lapsen oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtimista. Näistä keskeisiä ovat Lapsen oikeuksien sopimus, Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus eli ns. TSS-sopimus, Euroopan ihmisoikeuksien sopimus sekä Vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimus. POPS2014, 14.

Perusopetuksen globaalikasvatus luo osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti. POPS2014, 18.

Lakeihin viittaaminen korostaa toisaalta myös yhteisten sopimusten merkitystä, joka näkyy etenkin demokratian toimivuudessa. Useimmiten yhteiset sopimukset osoittautuvat hyödyttömiksi, mikäli niitä ei sitouduta noudattamaan. Lakien avulla pyritään myös varmistamaan, että samat säännöt koskevat kaikkia ja jokaista kohdellaan tasavertaisesti.

Tasa-arvolaki velvoittaa kaikkia oppilaitoksia huolehtimaan siitä, että ihmisillä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen. Opetuksen ja opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista. POPS2014, 14.

Opetussuunnitelma on määräys, jota tulisi noudattaa lainsäädännön tapaan. Sen tulee joka tapauksessa perustua lakiin, joten lakien ja sopimuksien näkyväksi kirjaaminen ei olisi välttämätöntä. Näin on tehty muun muassa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa. Toisaalta eri lakien, sopimuksien, asetusten ja säännösten paljastaminen lisää asiakirjan läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta, mikä puolestaan voi edesauttaa sitoutumista yhteisiin sopimuksiin.

**Hyvä tulevaisuus.** Hyvä tulevaisuus näyttäytyy sekä koulutuksen tavoitteena että perusopetuksen tehtävänä. Opetukseen viitataan esimerkiksi myönteisenä voimana tai myönteisenä vaikuttajana. Hyvän tulevaisuuden tulee myös olla kestävä niin kehityksen kuin elämäntapojen osalta.

Perusopetus vaikuttaa myönteisenä ja yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana kansallisesti ja kansainvälisesti. POPS2014, 18.

Oppilaat saavat valmiuksia sekä omien että yhteisön ja yhteiskunnan toimintatapojen ja rakenteiden arviointiin ja muuttamiseen kestävää tulevaisuutta rakentaviksi. POPS2014, 24.

Opetus näyttäytyy oppilaita aktivoivana ja rohkaisevana tekijänä. Samalla se tarjoaa välineitä ja työkaluja, jotta oppilaat voivat osallistua hyvän tulevaisuuden rakentamiseen. Näin ollen oppilaiden halutaan osallistuvan ja vaikuttavan myönteisen tulevaisuuden rakentamiseen.

Se [perusopetus] ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin. POPS2014, 18.

Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. POPS2014, 16.

Pelkästään osallistuminen ja vaikuttaminen eivät kuitenkaan vielä riitä. Tarvitaan myös realistinen ja käytännöllinen asenne sekä niiden lisäksi myös luottavaista ja vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen. Hyvään tulevaisuuteen täytyy siis uskoa ja siksi siihen liittyy myös asenteellisia näkökulmia, jotka ovat nähtävissä alla olevissa poiminnoissa:

Realistinen ja käytännöllinen asenne hyvän tulevaisuuden edellytysten muovaamiseen vahvistaa kasvamista vastuullisuuteen yhteisön jäsenenä, kuntalaisina ja kansalaisina. POPS2014, 29.

Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla. POPS2014, 24.

Perusopetuksessa tuetaan oppilaiden luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen. POPS2014, 22.

Hyvän tulevaisuuden tavoittelu ja etenkin siihen uskomisen näyttäytyy avaintekijänä myös demokratian toimivuuden suhteen. Eskelisen (2019) mukaan demokratia tarvitsee utopioita toimiakseen: demokratian lähtökohta on, että tulevaisuus on avoin ja ihmisten päätettävissä, siksi muutos sekä nyky-yhteiskunnan

kriittinen arviointi vaativat kykyä kuvitella vastakuvia ja parempia todellisuuksia. Todellisessa ja toimivassa demokratiassa kohtaavat näin ollen kuvitelmat, utopiat ja haaveet irrallisten halujen sijaan. Kyky kuvitella on samalla sekä tärkein että kenties uhanalaisin piirre demokratiassa. Ydinkysymykseksi muodostuu näin ollen poliittisen mielikuvituksen ruokkiminen. (Eskelinen 2019 50, 66, 94.) Miksi kukaan osallistuisi tai haluaisi vaikuttaa tulevaisuuteen, jos ei näkisi toimillaan olevan myönteistä vaikutusta? Erilaisten uhkakuvien leijuessa yhteiskuntamme yllä myönteinen usko tulevaisuuteen voi osoittautua yllättävän arvokkaaksi. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan ota kantaa siihen, miten tämä usko tulisi rakentaa tai kenen tehtävä se lopulta on.

**Yhteiskunnan jäsenyys.** Perusopetukselle on määritelty opetus- ja kasvatustehtävän lisäksi myös yhteiskunnallinen tehtävä. Opetus- ja kasvatustehtävänä on tukea oppilaiden oppimista, kasvua, kehitystä ja hyvinvointia yhdessä kotien kanssa. Yhteiskunnallisena tehtävänä puolestaan on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta. (POPS 2014, 18.)

Pohjimmiltaan koulutuksessa on kyse yksilöiden ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Yksilöt halutaan varustaa tarvittavilla tiedoilla ja taidolla hyvää elämää varten, mutta myös yhteiskunnan tarpeet huomioidaan opetussuunnitelmassa. Asiakirjan mukaan koulutuksella näyttää olevan yhteiskuntaa muokkaava voima. Kyse on erityisesti siitä, miten koulutuksen ja opetuksen avulla voidaan kehittää yhteiskuntaa.

Perusopetus vaikuttaa myönteisenä ja yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana kansallisesti ja kansainvälisesti. POPS 2014, 18.

Oppilaita ohjataan tuntemaan myös kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita ja ratkaisuja ja vaikuttamaan niihin. POPS 2014, 16.

Yksilöiltä odotetaan kasvua yhteiskunnan jäsenyyteen (POPS 2014, 15, 23). Opetussuunnitelmassa puhutaan myös demokraattisen yhteiskunnan jäsenyydestä (POPS 2014, 18,20) sekä eettisesti vastuullisesta yhteiskunnan jäsenyydestä (POPS 2014, 19). Yhteiskunnan jäsenyyteen liittyy siis määritteitä, joilla ilmaistaan haluttuja asenteita ja kuvataan toivotunlaista toimintaa, kuten alla olevasta esimerkistä käy ilmi.

Keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. POPS 2014, 19.

Ilmauksella ”yhteiskunnan jäsenyys” kuvataan suhdetta yksilön ja yhteiskunnan välillä. Jäsenyys viittaa toisaalta passiiviseen jo syntymässä saatuun asemaan: esimerkiksi perheenjäseniksi useimmiten synnyttään. Samoin myös yhteiskunnan jäsenyyden voidaan tästä näkökulmasta laskea alkavan jo syntymästä saadun kansalaisuuden perusteella. Toisaalta osaksi perhettä tai yhteiskuntaa on mahdollista liittyä myöhemminkin. Näin ollen jäsenyyteen liittyy siis myös aktiivinen toiminta. Kuntosalin jäsenyydestä tulee maksaa, perheenjäsen osallistuu perheen tapahtumiin ja virallisen yhteiskunnan jäsenyyden voi saada esimerkiksi hakemalla kansalaisuutta. Yhteiskunnan jäsenyys ei kuitenkaan näydy opetussuunnitelmassa vapaaehtoisena, vaan se on yksi opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisista tavoitteista. Tämä ilmenee jo väliotsikosta ”kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen” (POPS 2014, 19). Jäseneksi kasvaminen ja yhteiskunnan jäsenenä oleminen esitetään siis itsestään selvänä kasvu- sekä kiinnittymisprosessina.

Oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. POPS 2014, 23.

Toisaalta yksilön päätettäväksi jää, millainen yhteiskunnan jäsen hän haluaa olla, vaikka opetussuunnitelman kuvaamaan jäsenyyteen liittyy selvästi tavoite aktiivisuudesta, yritteliäisyydestä ja vastuullisuudesta. Käsitettä ”jäsenyys” käytetään sekä kuvaamaan, kuinka suhde yhteiskuntaan muodostuu, että millaista jäsenyyttä tavoitellaan.

**Arvot.** Kuten yllä esitin, suoraan demokratiakäsitteen yhteydessä demokraattisiksi arvoiksi nimetään vain tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Seuraavaksi selvitän, miten Euroopan neuvoston muut demokratiaosaamiseen liittyvät arvot näkyvät opetussuunnitelmassa. Arvoja mainitaan kolme, ja ne ovat ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen, monikulttuurisuuden arvostaminen sekä demokratian, oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion arvostaminen (EN 2016, 7). Seuraavaksi esittelen, miten arvot näkyvät aineistossani.

**Ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen.** Euroopan neuvosto (2016) avaa tämän arvon perustuvan ”vakaumukseen siitä, että jokainen ihminen on samanarvoinen, hänellä on sama arvokkuus, hän ansaitsee saman kunnioituksen ja samat ihmisoikeudet ja perusoikeudet, ja häntä tulee kohdella tämän mukaisesti.” Opetussuunnitelmassa mainitaan, että perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle, joka ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen (POPS2014, 16). Tällöin kaiken perusopetukseen liittyvän toiminnan perustana on siis elämän ja ihmisoikeuksien arvostaminen. Vaikka ihmisarvo mainitaan aineistossani vain kolmesti ja koko opetussuunnitelmassakin ainoastaan 15 kertaa, se on silti merkittävä opetusta ohjaava arvo, jonka tulee vaikuttaa perusopetuksen taustalla.

Käsitteellä ihmisoikeus on opetussuunnitelmassa enemmän näkyvyyttä. Hakusanalla *\*ihmisoikeu\** saa 83 osumaa koko opetussuunnitelmassa ja aineistossani se mainitaan 14 kertaa. Sana ilmenee varsinaisen tekstin lisäksi myös useissa kansallisiin ja kansainvälisiin sopimuksiin liittyvissä alaviitteissä. Suomi on allekirjoittanut esimerkiksi YK:n yleismaallisen ihmisoikeuksien julistuksen ja Euroopan ihmisoikeuksien sopimuksen sekä on näiden lisäksi sitoutunut useisiin muihin ihmisoikeuksia koskeviin sopimuksiin. Toisinaan ihmisoikeuksien yhteydessä mainitaan jokin tietty ryhmä, kuten lapset, saamelaiset tai vammaiset, joiden oikeuksien turvaamiseksi on olemassa oma sopimuksensa.

Ihmisoikeuskäsitteen yhteydessä puhutaan toteavaan sävyyn ja toisinaan annetaan suoria toimintaohjeita. Toteavasti puhutaan esimerkiksi alla olevassa esimerkissä.

Perusopetus kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen. POPS 2014, 18.

Lauseeseen ei sisälly indikaattoreita kyseenalaistamisesta, eikä se toisaalta ole suora käskykään. Siinä ikään kuin todetaan, että näin tulee tapahtumaan.

Kaikki ihmisoikeuksiin liittyvä puhe on sävyiltään myönteistä siinä mielessä, että ihmisoikeudet näyttäytyvät tärkeinä sekä kunnioittamisen ja puolustamisen arvoisina. Ihmisoikeuksien tuntemista, kunnioittamista, arvostamista ja puolustamista edistetään, tavoitellaan ja korostetaan. (POPS 2014, 16, 18, 19, 21,

28.) Lisäksi ihmisoikeuksien tuntemiseen kuuluu myös yhteistä pohdintaa asioista, joita ei ihmisoikeuksien vastaisina voida hyväksyä (POPS 2014, 21).

Tällaisen tarkastelun perusteella ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen näkyy selvästi opetussuunnitelmassa ja opetussuunnitelma on tältä osin samassa linjassa Euroopan neuvoston määrittelemien demokratiakompetenssien kanssa. Molemmat arvot vaikuttavat opetuksen arvoperustassa ja asettavat opetuksen nimissä tapahtuvalle toiminnalle reunaehtojen lisäksi myös suunnan.

**Monikulttuurisuuden arvostaminen.** Monikulttuurisuus on käsitteenä kiinnostava, sillä sitä ei mainita opetussuunnitelman yleisissä osissa kertaakaan. Sellaisenaan termi liitetään ainoastaan äidinkielen ja kirjallisuuden sekä uskonnon oppiaineisiin. Opetussuunnitelman arvopohjaa esittelevässä luvussa on kuitenkin väliotsikko ”kulttuurinen moninaisuus rikkautena”, jonka alla keskitytään ensisijaisesti puhumaan moninaisesta suomalaisesta kulttuuriperinnöstä. Opetuksessa keskitytään tukemaan oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla on tarkoitus vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta ja edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä. (POPS 2014, 16)

Monikulttuurisuus on käsitteenä haastava. Sen merkitys vaihtelee asiayhteyksien mukaan, ja juuri tämä voi olla syy sille, miksi opetussuunnitelmassa on päädytty käyttämään termiä kulttuurinen moninaisuus. Tätä termiä avataan opetussuunnitelmassa vain sen verran, että suomalaisen kulttuuriperinnön kerrotaan muodostuneen ja muotoutuvan eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Näkökulma on siis kiinnitetty nimenomaan suomalaiseen kulttuuriperintöön. Euroopan neuvosto (2016) puolestaan selittää monikulttuurisuuden arvon perustuvan siihen, että muihin kulttuuritaustoihin, kulttuurien erilaisuuteen ja monimuotoisuuteen sekä erilaisiin näkökulmiin, näkemyksiin ja käytäntöjen moninaisuuteen tulisi suhtautua myönteisesti ja kunnioittaen (EN 2016, 8).

Euroopan neuvoston linjauksessa korostuvat siis muut kulttuuritaustat sekä kulttuurien erilaisuus, kun Suomen opetussuunnitelmassa painottuu suomalaisen kulttuuriperinnön moninaisuus. Opetussuunnitelmassa jatketaan kuitenkin aiheesta vielä seuraavasti:

Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. POPS2014, 16.

Eri kulttuuri- ja kielitaustat on huomioitu myös opetussuunnitelmassa, eikä tässä kohdassa ole mainintaa suomalaisuudesta. Mitään ristiriitaa ei siis Euroopan neuvoston tai opetussuunnitelman välillä ole, ja samat teemat toistuvat molemmissa teksteissä. Opetussuunnitelmassa käsite monikulttuurisuus on vaihdettu kulttuurien monimuotoisuuteen, ja siinä painotetaan suomalaista näkökulmaa. Euroopan neuvostoon puolestaan kuuluu 47 jäsenvaltiota, joten luonnollisesti näkökanta on opetussuunnitelmaan nähden laajempi.

**Demokratian, oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion arvostaminen.** Näiden arvojen kerrotaan perustuvan ”yleiseen vakaumukseen siitä, että yhteiskuntien toiminnan ja hallinnon pitää perustua demokraattisiin prosesseihin, jotka kunnioittavat oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion periaatteita” (Euroopan neuvosto 2016, 8). Demokratian, oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden arvostaminen on näkyvästi esillä aineistossani. Olen yllä esitellyt, miten ja kuinka usein sana demokratia esiintyy aineistossani sekä mitä sillä tarkoitetaan, joten en enää tässä kohdassa palaa siihen.

Oikeudenmukaisuus on opetussuunnitelmassa selvästi näkyvä periaate, joka esiintyy kaikissa aineistoni luvuissa, lukuun ottamatta ensimmäistä ”Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta” lukua. Se siis ilmenee lähes kaikessa opetuksen järjestämiseen liittyvässä toiminnassa. Opetussuunnitelmassa muun muassa mainitaan, että perusopetuksen tehtävä on edistää oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (POPS2014, 18).

Yhdenvertaisuus näkyy jo opetussuunnitelman taustalla vaikuttavassa lainsäädännössä. Koulutuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että oppilaitoksella on yhdenvertaisuuden edistämiseen liittyvistä toimenpiteistä suunnitelma

(yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 6§). Lisäksi se mainitaan kaikissa aineistoni luvuissa ja aineistoni sisällä yhteensä 24 kertaa. Erityisen usein se esiintyy yhdessä tasa-arvon käsitteen kanssa.

Oikeusjärjestyksen ja oikeusvaltion käsitteet esiintyvät ainoastaan yhteiskuntaopin oppiaineen yhteydessä, eikä niitä siten mainita opetussuunnitelman yleisissä osissa kertaakaan. Molempia käsitteitä lähestytään näin ollen opetettavan sisällön näkökulmasta, eikä niinkään opetuksen taustalla vaikuttavina arvoina. Toisaalta opetussuunnitelmassa puhutaan paljon oppilaiden ja lasten oikeuksista, joten sinänsä molemmat teemat ovat tästä näkökulmasta läsnä myös yleisissä osissa.

## 5.8 Tavoitteena hyvä kansalaisuus

Perusopetuksen tavoitteena on varustaa tulevaisuuden kansalaiset tarvitsemilään tiedoilla ja taidoilla. Opetussuunnitelma sisältää kuvauksia siitä, mitä tarvittavat tiedot ja taidot ovat sekä kuinka ne saavutetaan. Taulukossa 7 esitetyt kansalaisuuskäsitteen alateemat kuvaavat erityisesti toivottua kansalaisuutta, johon liittyy taitojen lisäksi myös henkisiä ominaisuuksia. Oppilaita ei kuitenkaan nähdä ainoastaan tulevaisuuden osaajina vaan heitä puhutellaan opetussuunnitelmassa myös tulevinä työläisinä ja kuluttajina. Seuravaksi avaan kansalaisuuskäsitteen alateemat tarkemmin.

**Taidot.** Opetussuunnitelman mukaan nykyelämässä ja arjessa tarvitaan yhä moninaisempia taitoja ja taitojen merkitystä korostetaan asiakirjassa. Erilaisia taitoja mainitaan useita; puhutaan muun muassa työskentely- ja ajattelutaidoista, monilukutaidosta, kuluttajataidosta ja itsensä työllistämisen taidosta. (POPS 2014, 17, 19, 22, 23.) Lisää taitoja listataan seuraavissa esimerkeissä.

Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. POPS 2014, 17.

Tällöin harjoitellaan työelämässä tarvittavaa asianmukaista käyttäytymistä ja yhteistyötaitoja sekä huomataan kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen merkitys. POPS 2014, 23.



Taitojen lisäksi dokumentissa puhutaan myös osaamisesta. Osaamiselle on omistettu oma osionsa, jossa kerrotaan laaja-alaisesta osaamisen tarpeesta ja esitellään seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta. Tavoitteena on laaja, tiedon- ja taidonalat ylittävä ja yhdistävä osaaminen.

Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. POPS 2014, 20.

Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. POPS 2014, 20.

Taitojen ja osaamisen hallintaa perustellaan elämästä ja arjesta selviytymisellä sekä työelämän vaatimuksilla. Opetussuunnitelmassa myös mainitaan, että näiden lisäksi ihmisenä ja kansalaisena kasvaminen edellyttää laajaa osaamista. Toisinaan puhe kohdistetaan oppilaille yksilöinä, kun esimerkiksi asia ilmaistaan käyttäen persoonamuotoa hän: *hän oppii* (POSP 2014, 17). Välillä vaatimukset taitojen ja hallinnan osaamisesta esitetään yhteiskunnan näkökulmasta. Esimerkiksi monilukutaitoa tarvitaan, jotta oppilaat voisivat tulkita maailmaa ympärillään (POPS14, 22.) Vaikka opetussuunnitelmassa korostetaan yhteistyön ja yhteisön merkitystä, jää paine eri taitojen hallinnasta oppilaille. Opetussuunnitelmassa listataan taitoja ja osaamisalueita, joita nykymaailmassa edellytetään ja joita mallikansalaisella tulisi olla.

**Henkinen pääoma.** Oppilaille halutaan kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa yksilöllisen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Lisäksi puhutaan myös kulttuurisen pääoman rakentamisesta. Pääomaan ei viitata talouden näkökulmasta lainkaan, vaan kyse on nimenomaan sellaisista henkisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista resursseista, jollaisia jokaiselle toivotaan kertyvän. Alla olevassa esimerkissä avataan, mitä pääomalla opetussuunnitelmassa tarkoitetaan.

Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Yhdessä ne edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. POPS 2014, 18.

Perusopetuksen kulttuuritehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. POPS 2014, 18.

Pääoman kartuttaminen näyttäytyy yhtenä perusopetuksen keinoista edistää hyvinvointia ja osana peruskoulun yhteiskunnallista tehtävää, jonka nimetään olevan ainakin tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistäminen (POPS2014, 18). Kansalaisuuden näkökulmasta etenkin yksityinen pääoma voi näyttäytyä hyvinvoinnin lisäksi merkittävänä yhteiskunnallista asemaa rakentavana tekijänä. Esimerkiksi ranskalaisen sosiologin Pierre Bourdieun (1930–2002) mukaan pääoma liittyy valtaan ja yhteiskuntaluokkiin kiinteästi. Bourdieu puhuu taloudellisesta, kulttuurisesta ja sosiaalisesta pääomasta sekä siitä, kuinka luokkien asema eri kentillä määrittyy nimenomaan pääoman mukaan (ks. esim. Rawolle & Lingard 2013.) Vaikka opetussuunnitelma jättääkin taloudellisen pääoman huomioita ja keskittyy inhimillisen pääoman käsitteeseen, pääoman yhteys yhteiskuntaan ja hyvinvointiin on silti selvästi läsnä tekstissä.

**Kuluttaja- ja työpuhe.** Taito- ja osaamispuheen lisäksi opetussuunnitelmassa on esillä kansalaisen velvollisuuksiin liittyvä työelämä- ja kuluttajapuhe. Etenkin yrittäjyydestä puhutaan myönteiseen sävyyn. Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) on myös yksi laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista (POPS2014, 23). Teksti on tulevaisuuteen tähtäävää, ja oppilaat nähdään tulevina työelämän toimijoina sekä kuluttajina, kuten alla olevista esimerkeistä on nähtävissä.

Oppilaat saavat ohjausta kuluttajana toimimiseen, mainonnan kriittiseen tarkasteluun sekä omien oikeuksien ja vastuiden tuntemiseen ja eettiseen käyttöön. POPS 2014, 22.

Oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. POPS 2014, 23.

Koulutyö järjestetään niin, että oppilaat voivat kartuttaa työelämäntuntemustaan, oppia yrittäjämäistä toimintatapaa ja oivaltaa koulussa ja vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta. POPS 2014, 23.

Työelämän arvaamattomuus on myös selvästi läsnä opetussuunnitelmassa, ja sen vuoksi oppilaille pyritään tarjoamaan mahdollisimman kattavat valmiudet. Taitojen ja osaamisen lisäksi tarvitaan kuitenkin myös sopivia piirteitä, asenteita ja sisäisiä ominaisuuksia. Opetussuunnitelmassa tavoitellaan ainakin sisukkuutta, pitkäjänteisyyttä, tavoitteellisuutta, itseohjautuvuutta, yritteliäisyyttä ja järjestelmällisyyttä, jotka kaikki ovat myös työelämässä arvostettuja ominaisuuksia.

Työelämä, ammatit ja työn luonne muuttuvat mm. teknologisen kehityksen ja talouden globalisoitumisen seurauksena. Työn vaatimusten ennakointi on vaikeampaa kuin ennen. POPS 2014, 23.

Koulussa harjaannutetaan työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä toimimaan järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti. POPS 2014, 24.

Oppilaita kannustetaan sisukkuuteen työn loppuunsaattamisessa sekä työn ja sen tulosten arvostamiseen. POPS 2014, 24.

Vaikka koulu on kasvamisen ja kehittymisen paikka, on kilpailuyhteiskunnan kovat vaatimukset hiipineet myös sen vaikutuspiiriin. Oppilaita valmistetaan työelämää sekä koulutusputkea varten (POPS2014, 10), ja vaatimukset on asetettu melko korkealle. Pärjäämiseen vaaditaan monenlaista osaamista, ja lisäksi on sopeuduttava asetettuihin vaatimuksiin. Koko opetussuunnitelma on myös laadittu sellaisen oppimiskäsityksen mukaan, jossa oppilas on itse aktiivinen toimija. Opetussuunnitelma tavoittelee oppilaiden oman aktiivisuuden lisäksi myös aktiivista osallistumista sekä aktiivista kansalaisuutta (esim. POPS2014, 17, 23, 29, 42). Paljon on siis rakennettu oppilaiden oman aktiivisuuden varaan. Siksi on aiheellista pohtia, miten huomioidaan ne oppilaat, jotka lähtökohtaisesti eivät ole aktiivisia.

**Asenne ja käytös.** Taitojen, pääoman, kuluttaja- ja työpuheen lisäksi opetussuunnitelmassa määritellään myös yhteiskunnan jäsenille toivottavaa asennetta sekä käyttäytymistä. Toivottua asennetta olen sivunnut jo aiemmin muun muassa ”hyvä tulevaisuus” sekä ”kuluttaja- ja työpuhe” kappaleiden yhteydessä. Asenteiden mainitaan olevan osa laaja-alaista osaamisen muodostamaa kokonaisuutta, ja ne vaikuttavat siihen, miten oppilaat käyttävät tietojään ja taitojään (POPS2014, 20). Opetussuunnitelmassa määritellään tavoiteltavan asenteen olevan realistinen, käytännöllinen sekä myönteinen etenkin työtä ja työelämää kohtaan (POPS 2014, 23, 29). Myös vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen harjoitellaan. Opetussuunnitelmassa huomautetaan vielä, että koulun aikuisten tulisi olla tietoisia kouluyhteisön arvoista, asenteista ja tavoista, sillä ne välittyvät oppilaille. (POPS 24,26.)

Käyttäytymisen ohjaus ja opettaminen ovat osa koulun kasvatustehtävää. Oppilaille opetetaan asiallista ja tilannesidonnaista käyttäytymistä sekä hyviä ta-

poja (POPS 2014, 50). Myös Perusopetuslaki (1998, 35§) velvoittaa oppilaan suorittamaan tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytymään asiallisesti. Käyttäytyminen on yhteydessä etenkin arvoihin, asenteisiin, toiminta- ja työtapoihin sekä taitoihin. Alla olevassa esimerkissä yhdistyvät esimerkiksi arvot ja käyttäytyminen, sillä muiden ihmisten arvostaminen näkyy myös käytöksessä.

Heitä kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja. POPS2014, 21.

Seuraavassa esimerkissä käytös on yhdistetty työelämään sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin.

Tällöin harjoitellaan työelämässä tarvittavaa asianmukaista käyttäytymistä ja yhteistyötaitoja sekä huomataan kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen merkitys. POPS 2014, 23.

Hyvään käytökseen kuuluu myös muiden ja ympäristön huomioiminen sekä yhteiset säännöt ja toimintatavat.

Käyttäytymisen ohjaus sekä käyttäytymiseen liittyvien tietojen ja taitojen opettaminen ovat osa koulun kasvatustehtävää. Oppilaita ohjataan ottamaan huomioon muut ihmiset ja ympäristö sekä noudattamaan yhteisesti sovittuja toimintatapoja ja sääntöjä. POPS 2014, 50.

Lisäksi oppilailta toivotaan ominaisuuksia kuten itseohjautuvuus, vastuullisuus, tavoitteellisuus, aktiivisuus ja luovuus (POPS 2014, 17,19, 23), jotka osaltaan heijastuvat käytöksessä.

Käyttäytyminen on myös yksi arviointikohde, mutta arviointi ei saa kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai mihinkään henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (POPS 2014, 50). Tämä on haasteellista siksi, että käyttäytymiseen kuitenkin vaikuttavat oppilaiden kokemukset, tunteet sekä itsesäätely. Persoonaa ja temperamenttia voi myös olla vaikea erottaa käyttäytymisestä, vaikka ne eivät varsinaisesti määritäkään ihmisen käyttäytymistä (ks. esim. Selin 2006). Merkittävää on kuitenkin se, että muun muassa oppimistavoitteiden lisäksi myös käytökselle on asetettu tavoitteita, sitä arvioidaan ja siitä annetaan arvosana. Näin ollen mallikansalaisuuteen kuuluu siis myös sopiva käytös osaamisen, taitojen, pääoman ja asenteiden lisäksi.

## 5.9 Demokraattinen kansalaisuus

Olen yllä keskittynyt demokratiaan sekä kansalaisuuteen toisistaan erillisinä ja kuvannut millaisia painotuksia kumpaankin käsitteeseen liittyy. Vaikka aiemmin tekemäni karkean kahtiajaon mukaan opetussuunnitelmassa demokratiaa lähestytään enemmän yhteiskunnan näkökulmasta ja kansalaisuutta yksilön näkökulmasta, ovat demokratia ja kansalaisuus toisiinsa kietoutuneita ja toisiaan täydentäviä käsitteitä. Molempiin käsitteisiin liittyviä yhtymäkohtia löytyi huolellisen analysoinnin perusteella neljä; toimijuus, teknologia, maailmankuva sekä yhteisö. Esittelen nämä neljä yhtymäkohtaa seuraavaksi.

**Toimijuus.** Opetussuunnitelmassa tavoitellaan toimijuuden lisäksi erityisesti aktiivista toimijuutta, ja koko opetussuunnitelma on laadittu sellaisen oppimiskäsityksen mukaan, jossa oppilas on aktiivinen toimija (POPS 2014, 16–17). Demokratian näkökulmasta toimijuus tarkoittaa sitä, että kansalaiset ovat mukana, vaikuttavat, ottavat kantaa ja heillä on kykyjä ja resursseja osallistua. Demokratia tarvitsee osallistujia ja toimijoita - siis kansalaisia.

Toimijuus syntyy osallisuuden kokemuksen kautta (Greeno 2006, 538), ja Emirbayer ja Mischel (1998, 1012–1013) määrittelevät sen olevan tahtoa toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. Usein toimijuuteen liitetään asioita, kuten aktiivisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus sekä taito ja voima valita itse toimintatavat. Toimijuutta voi kokea yksilönä tai ryhmässä. Se on tunnetta, jolloin tietää tekevänsä asioita ja voivansa vaikuttaa niihin aktiivisesti. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2009, 23.)

Opetussuunnitelmassa puhe toimijuudesta kohdistuu joko oppilaiden toimijuuteen tai yhteiskunnassa vaikuttaviin muihin, myös koulun ulkopuolisiin toimijoihin. Yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa korostetaan, sillä se syventää käsityksiä yhteiskunnasta ja kansalaisyhteiskunnassa toimisesta (POPS 2014, 28), ja on siksi tärkeää sekä demokratian että kansalaisuuden näkökulmasta.

Viitattaessa oppilaiden omaan toimijuuteen halutaan tukea oppilaiden kiinnostusta ympäristöään kohtaan, kasvua aktiivisuuteen sekä kiinnittymistä yhteiskuntaan. Alla olevista esimerkeistä on nähtävissä myös, miksi toimijuus on

tärkeää kulttuureiden moninaisuuden ymmärtämisen kannalta sekä miten opetus tukee oppilaiden toimijuuden vahvistumista.

Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. POPS 2014, 16.

Koulun muodostaman oppivan yhteisön jäsenenä oppilaat saavat tukea ja kannustusta ideoilleen ja aloitteilleen, jolloin heidän toimijuutensa voi vahvistua. POPS 2014, 20.

Opetus lisää ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta ja auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina, joissa jokainen voi itse olla toimijana POPS 2014, 18.

Opetussuunnitelman tavoittelemassa toimijuudessa yhdistyvät demokratiaan liittyvä vaatimus yhteistyöstä ja osallistumisesta sekä kansalaisuuteen liittyvä kiinnostus omaa ympäristöään ja muita kulttuureita kohtaan. Aktiiviseen toimijuuteen kuuluu myös vastuun kanto, mikä on oleellista niin oppilaiden omien oppimistulosten kuin myöhemmin myös yhteiskunnan toimivuuden kannalta.

**Teknologia.** Teknologia on näkyvä teema opetussuunnitelmassa. Se on esimerkiksi olennainen osa oppimisympäristöjä, tärkeä kansalaistaito ja oma laajalajainen osaamisen kokonaisuutensa sekä itsenään että myös osana monilukutaitoa. Se on samalla sekä oppimisen kohde että väline. (POPS 2014, 31,23.) Teknologia on kietoutunut osaksi yhteiskuntamme valtarakenteita ja vaikuttaa lähes jokaisella elämän osa-alueella. Tämä on nähtävissä myös opetussuunnitelmassa, sillä teknologia liitetään oppimaan oppimisen taitoihin, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä myös kestävän elämäntavan välttämättömyyteen. Lisäksi siihen liittyy arvopohdinta, vastuukysymykset sekä turvallisuusnäkökulmat. (POPS 2014, 16, 21, 22).

Tulevilta kansalaisilta odotetaan vastuullista tieto- ja viestintäteknologista osaamista niin kovasti, että se on nimetty kansalaistaidoksi. Lisäksi tieto- ja viestintäteknologian osaamiselle on myös kirjattu neljä pääaluetta, joilla osaamista kehitetään. Tiivistetysti ne liittyvät tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteiden ymmärtämiseen, vastuulliseen ja turvalliseen käyttöön, tv:t:n käyttöön tutkivassa ja luovassa työskentelyssä sekä vuorovaikutuksen ja verkos-

toitumisen kokemusten kartuttamiseen tv:n avulla. (POPS 2014, 23.) Kansalaisen näkökulmasta kyse on siis merkittävästä taidosta, jonka osaaminen korostuu tulevaisuudessa.

Tieto- ja viestintäteknologian ymmärtäminen ja sen hallitseminen vaikuttaa myös yhteiskunnan tasolla. Esimerkiksi internet on noussut yhdeksi poliittisen päätöksenteon areenaksi. Suuri osa julkisesta keskustelusta on siirtynyt verkkoon, kampanjointi tapahtuu yhä enemmän sosiaalisessa mediassa ja vaalikoneiden käyttö on yleistynyt (ks. esim. Auvinen 2016, Borg, Kestilä-Kekkonen, Westinen 2015). Internet on tuonut mukanaan uudenlaisia riskejä, mutta Auvinen (2016) tuo esiin, että se on myös lisännyt kansalaisten aktiivisuutta. Alustana se vaikuttaisi olevan varsin tasa-arvoinen, sillä asuinpaikalla, tulo- tai koulutustasolla ei ole Suomessa kansalaisten eriarvoisuutta lisäävää merkitystä ainakaan internetistä saatavan tiedon tai internet-pohjaisen vuorovaikutuksen osalta. Näin ollen se toimii myös demokraattisena välineenä. (Auvinen 2016, 4.)

Internet on samalla sekä kansalaisvaikuttamisen areena että kansalaisyhteiskunnan vaikuttamisen alusta. Tämän yhtälön vuoksi teknologinen osaaminen on arvokasta myös yhteiskunnallisen osallistumisen sekä poliittisen päätöksenteon kannalta. Opetussuunnitelmassa teknologiaa lähestytään kuitenkin pelkkää internetiä koskevaa näkökulmaa laajemmin. Alla olevassa esimerkissä teknologian yhteydessä korostetaan arvo- ja vastuunäkökulmaa. Samalla teknologia nähdään yhtenä kestävästä elämäntavan instrumenttina. Perusopetuksessa etsitään pitkäjänteisesti elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja ja teknologiasta haetaan ihmisen ja luonnon tulevaisuuden turvaajaa, kuten seuraavassa esimerkissä todetaan.

Ihminen kehittää ja käyttää teknologiaa sekä tekee teknologiaa koskevia päätöksiä arvonsa pohjalta. Hänellä on vastuu teknologian ohjaamisesta suuntaan, joka varmistaa ihmisen ja luonnon tulevaisuuden. Perusopetuksessa pohditaan kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja suhteessa kestävästä tulevaisuuteen sekä etsitään ja toteutetaan yhteistoimin ja pitkäjänteisesti elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja. Oppilaita ohjataan tuntemaan myös kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita ja ratkaisuja ja vaikuttamaan niihin. Perusopetus avaa näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen. POPS 2014, 16.

Teknologia on siis huomioitu opetussuunnitelmassa varsin laajasti. Se kuuluu nykyajan oppimiskulttuuriin ja on toisaalta myös tärkeä vaikuttaja yhteiskuntamme eri osa-alueilla. Samalla se herättää huolta. Tutkimuslaitos Pew Research Centerin sekä Elon-yliopiston teknologia-alan asiantuntijoille suuntaaman tutkimuksen mukaan 49 % vastaajista uskoo, että teknologia tulee lähinnä heikentämään demokratiaa, 33 % oli päinvastoin sitä mieltä, että teknologia tulee vahvistamaan demokratiaa ja 18 % katsoo, ettei teknologialla ole merkittävää vaikutusta (Anderson & Raine 2020). Opetussuunnitelmassa teknologiaa kuitenkin lähestytään vastuullisuutta ja turvallisuutta unohtamatta mahdollisuuksien näkökulmasta. Käyttäjien valtaa ei silti sovi unohtaa, sillä tulevilla kansalaisilla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten ja mihin teknologiaa käytetään.

**Maailmankuva.** Opetussuunnitelmassa tavoitellaan laajaa maailmankuvaa sekä yleissivistystä. Pohja tavoitteelle löytyy Valtioneuvoston asetuksesta (422/2012), jossa määritellään muun muassa perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteita. Samassa asetuksessa mainitaan myös joitakin edellytyksiä tavoitteen toteutumiselle. Asetuksen kolmannen pykälän mukaan ”Opetuksen tavoitteena on oppilaan laajan yleissivistyksen muodostuminen, maailmankuvan avartuminen ja syveneminen. Tämä edellyttää ihmisten tarpeiden ja tunteiden, kulttuurin, taiteiden ja kirjallisuuden, ympäristön ja luonnon, historian ja yhteiskunnan perusteiden, uskontojen ja elämäntapojen sekä talouden ja teknologian tunteenmusta. --”. Maailmankuva pyritään siis rakentamaan perustuen laajaan ja totuudenmukaiseen tietopohjaan, joka muodostuu oppimisen myötä. Sen laajentamiseen mainitaan vaikuttavan vielä opiskeltavien asioiden yhteyksien hahmottaminen sekä kirjastotoiminta.

Oppilaat voivat näin hahmottaa koulussa opiskeltavien asioiden merkitystä oman elämän ja yhteisön sekä yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta. Samalla he saavat aineksia maailmankuvansa laajentamiseen ja jäsentämiseen. POPS 2014, 31.

Kirjastotoiminnalla vahvistetaan oppilaiden yleissivistyksen ja maailmankuvan laajenemista ja avartumista POPS 2014, 42.

De Witt (2018, 10–11) kuvaa maailmankuvan olevan kuin palapeli - siihen liitetään asioita, jotka sopivat samalla sekä toisiinsa että johonkin suurempaan kokonaisuuteen. Maailmankuva, siis näkemys maailmasta on henkilökohtainen ja



tämä tuodaan esiin myös opetussuunnitelmassa. Siinä todetaan, että jokainen rakentaa itse omaa maailmankuvaansa (POPS2014, 15). Opetussuunnitelmassa on kuitenkin lueteltu joitakin arvoja ja asenteita, jotka ovat toivottuja ja tavoiteltavia tulevaisuuden kansalaisille. Näiden arvojen ja asenteiden (joita olen yllä jo avannut) toivotaan siten olevan myös osa oppilaiden maailmankuvaa.

Laaja yleissivistys ja maailmankuva vaikuttavat tapaan suhtautua maailmaan. Perusopetuksessa pyritään tukemaan oppilaiden kasvua ihmisyyteen, johon kuuluu pyrkimys totuuteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan (POPS 2014, 15). Sivistyksen ilmenemistä kuvataan opetussuunnitelmassa seuraavasti:

Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. PÖSP 2014, 16.

Lisäksi opetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle ja ohjaa niiden puolustamiseen (POPS 2014, 16). Nämä arvolinjaukset ovat melko lailla yhteisiä Euroopan neuvoston esittämän demokratiaosaamisen arvoperustan kanssa. Käsittelin näitä arvoja jo kappaleessa 5.7. Maailmankuvan toivotaan siis avartuvan kohti sivistystä, ihmisyyttä, yhteiskuntaa ja koko maailmaa.

Samoin kansalaisilta odotetaan ihmisoikeuksia kunnioittavaa maailmankansalaisuutta ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja aktiivisena yhteisön jäsenenä toimimiseen tarvitaan laaja tietopohja, jossa tärkeitä ovat ainakin tiedot keinosta osallistua ja taidot vaikuttaa. Samalla aktiivisten kansalaistoimien toivotaan kohdistuvan sellaisiin toimiin, joilla päästään lähemmäksi opetussuunnitelmassa esiteltyä arvomaailmaa. Tämä onnistuu helpommin, jos kansalaisten maailmankuva on yhteensopiva opetussuunnitelmassa esitetyn maailmankuvan kanssa.

**Yhteisö.** Opetussuunnitelman toimintakulttuurin ytimenä toimii oppiva yhteisö. Oppivalla yhteisöllä viitataan koko kouluun, ja sen yhteydessä korostetaan dialogia, yhdessä tekemistä sekä osallisuuden kokemuksia (POPS 2014, 27). Koulun roolia oppivana yhteisönä osana yhteiskuntaa kuvataan alla. Koulussa

harjoitellaan yhteisön jäsenenä toimimista ja tällaisen puhutavan myötä koulua voikin verrata esimerkiksi miniatyyriyhteiskuntaan. (ks. Dewey 1997). Myös Alanko (2010, 65–66) kuvaa koulun näyttäytyvän oppilaille pienoiskuvana laajemmasta yhteiskunnasta, johon heitä koulun käytänteiden avulla sosiaalistetaan. Opetussuunnitelman mukaan koulu on paikka, jossa paikallinen sekä globaali kohtaavat ja limittyvät. Ilmiö on nähtävissä sekä koulun sisällä että sen ulkopuolella koulun suhteessa muuhun yhteiskuntaan.

Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. POPS2014 28.

Yhteisön toimintakulttuurin tulee olla demokraattista, mikä on keskeinen ajatus myös demokratiakasvatuksen ideaalissa (Männistö & Fornaciari 2017, 37). Opetussuunnitelman mukaan tällainen toimintakulttuuri mahdollistaa oppilaiden kasvun aktiivisiksi kansalaisiksi (POPS 2014, 28). Yhteistyö vaikuttaisi olevan erityisen tärkeää demokraattisen toiminnan omaksumisessa. Tämä on nähtävissä muun muassa seuraavassa esimerkissä:

Huolehditään siitä, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa. POPS 2014, 35.

Yhteistyön on myös ulotuttava koulujen arkea ja opetussuunnitelman toteuttamista laajemmaksi. Koulutuksen järjestäjien tulee tehdä yhteistyötä myös oppilaiden kanssa ja rohkaista heitä vaikuttamaan koulun toiminnan, oppimisympäristöjen, monialaisten kokonaisuuksien sekä opetussuunnitelman suunnitteluun ja kehittelyyn. Näin voidaan vahvistaa oppilaiden osallisuuden kokemuksia. (POPS 2014, 35.)

Oppivan yhteisön jäsenenä oppilaat voivat luoda myönteisen ja realistisen käsityksen itsestään (POSP 2014, 26). Yhteisö näyttäytyy myönteisenä voimana, jonka avulla edistetään ainakin oppimista, turvallisuutta, hyvinvointia ja osallistumista. Lisäksi yhteisön avulla pyritään edistämään oppilaiden kiinnittymistä

omaan yhteisöönsä. Esimerkiksi motivaatiota vahvistavien työtapojen avulla pyritään tukemaan ryhmään kuulumisen tunnetta.

Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. POPS 2014, 30.

Osallisuuden edistäminen vahvistaa toimijuutta, ja näin voidaan päästä lähemmäksi aktiivisen kansalaisen ihannetta. Myös Euroopan neuvoston (2016) mukaan kansalaisasenne vahvistuu, kun ihminen kokee kuuluvansa omaa perhe- ja ystäväpiiriään laajempaan yhteisöön tai yhteiskunnalliseen ryhmään. Kansalaisasenteessa olennaista on yhteenkuuluvuuden tunne, tietoisuus muista yhteisön jäsenistä, omien tekojen vaikutus heihin, solidaarisuus ja yhteisöön kohdistuva kansalaisvastuun tunne. (EN 2016, 9.)

Yhteisön ja yksilön tarpeiden yhteensovittaminen ei välttämättä ole mutkallista. Opetussuunnitelmassa vaikuttaa samanaikaisesti vahva yksilöllisyyttä ja yksilön aktiivisuutta korostava näkemys oppimisesta mutta samalla myös yhteisöä ja yhteiskunnan jäsenyyttä korostava tavoite. Oppilaille pyritään turvaamaan yksilöllinen tuki sekä yksilöinä että ryhmän jäseninä (ks. esimerkit alla) samalla kasvattaen heitä yhteisön jäseniksi, kuntalaisiksi ja kansalaisiksi (POPS 2014, 29).

Oppilailla on yhdenvertainen mahdollisuus saada ohjausta sekä tukea kehitykseensä ja oppimiseensa sekä yksilöinä että ryhmän jäseninä. POPS 2014, 27.

Toiminnassa otetaan huomioon yhteisön jäsenten yksilöllisyys ja tasa-arvoisuus sekä yhteisön tarpeet. POPS 2014, 27.

Molempien, sekä yksilön että yhteisön, tarpeiden tukeminen ja niiden yhteensovittaminen vaatii resursseja sekä eettistä pohdintaa. Asia ulottuu myös koulun ulkopuolelle, sillä arkielämässä olemme jatkuvasti samojen kysymysten äärellä: millaisissa tilanteissa yhteiskunta asettuu tukemaan yksilöä ja toisaalta, milloin yksilöiden tulee joustaa yhteiskunnan edun nimissä?

Tämän analyysin perusteella demokraattisessa kansalaisuudessa korostuu yksilön ja yhteiskunnan suhde etenkin toimijuuden, teknologian, maailmankuvan ja yhteisön näkökulmasta. Demokratiakäsitteen mukana tulevat etenkin yhteiskunnalliset näkemykset yhteisistä sopimuksista, hyvästä tulevaisuudesta, yh-

teiskunnan jäsenyydestä ja arvoista. Kansalaisuus-käsite puolestaan korostaa yksilön näkökulmaa ja etenkin taitoja, pääomaa, kuluttaja- ja työpuhetta sekä asennetta ja käytöstä. Demokraattinen kansalaisuus on tämän tutkimuksen perusteella demokraattisen yhteiskunnan, yhteisön ja arvomaailman värittämää kansalaisuutta, jossa korostuu yksilöiden toimijuus, osallisuus ja kompetenssit.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää demokratian ja kansalaisuuden ilmiöitä nykyisessä opetussuunnitelmassa. Ensimmäiseksi tutkin käsitteiden esiintymiskontekstia ja niiden käyttötapaa. Näin tehdessäni pyrin myös selvittämään, mikä osa käsitteiden merkityspotentialista avautuu, eli mitä merkityksiä niihin liittyy ja mihin käsitteillä oikeastaan viitataan. Samalla vastasin myös toiseen tutkimuskysymykseeni, eli millaisia merkityksiä käsitteisiin liittyy. Kysymys on osittain limittäinen ensimmäisen kanssa. Nämä kysymykset on pyritty suunnittelemaan siten, että voin tehdä näkyväksi, miten demokratian ja kansalaisuuden monimutkaisista ilmiöistä puhutaan opetussuunnitelmassa.

Kolmas tutkimuskysymykseni käsitteli demokratia- ja kansalaisuuskäsitteiden ulottuvuuksia opetussuunnitelmassa. Sen avulla pyrin laajentamaan näkökulmani kattamaan koko aineistoni. Kysymykseen vastatakseni hyödynsin teoriaohjaavan teemoittelun ja pelkistämisen lisäksi myös aiempiin tutkimuskysymyksiin liittyvää kielenanalyysia. Ulottuvuuksien lisäksi pyrin pohtimaan myös, millainen suhde käsitteiden välillä on: miten ne limittyvät ja erkanevat sekä millaiset näkökulmat näin painottuvat? Tässä luvussa esitän keskeisimmät johtopäätökseni ja tarkastelen analyysini tuloksia tutkimuskysymyksiini ja muihin tutkimuksiin peilaten. Myöhemmin pohdin vielä tutkimuksen ansioita, rajoitteita sekä jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tavoite demokraattisemmasta ja tasa-arvoisesta koulusta on aina leimannut opetussuunnitelmia (Rautiainen, 2017, 63). Asiakirjaan ei kuitenkaan ole kirjattu perusteita sille, miksi demokratiaa tavoitellaan. Opetussuunnitelmasta ei myöskään löydy viittauksia demokratian tilasta, vaan tekstissä tavoitellaan ainoastaan demokraattista yhteiskuntaa. Eikä tekstistä ole luettavissa viitteitä ajankohtaisista haasteista, kuten suomalaisen yhteiskunnan eriarvoistumiskehityksestä

(Valtioneuvoston kanslia 2018, 12), mutta tavoite tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta on näkyvästi esillä. Opetussuunnitelmassa keskitytään ainoastaan ohjeistamaan opetusta, ja vaikka tämän perusteella voidaan tutkia vallitsevia ideologioita, täytyy miksi-kysymyksiä varten ottaa avuksi muita koulutuspoliittisia dokumentteja.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni liittyi demokratia- ja kansalaisuuskäsitteiden käyttötapaan. Käsithakuja analysoimalla huomasin, että demokratia-käsitettä käytetään yleensä määritteenä ja toisen käsitteen täsmentäjänä - kuitenkin selventämättä lukijalle, mitä demokratialla varsinaisesti tarkoitetaan. Otin demokratiakäsitteeseen liittyvät määrittelyjen haasteet sekä käsitteen epämääräisyyden esille jo taustoitussiossani. Demokratia on vanha ja massiivinen idea, jota on kritisoitu muun muassa siitä, että myönteisen miellelyhtymän vuoksi sitä käytetään legitimoimaan sellaistaakin toimintaa, jota se ei sovi kuvaamaan (ks. Dahl 1989).

Käsitteen epämääräisyyden vuoksi sen käyttäminen täsmentävässä roolissa on nähdäkseni ongelmallista. Opetussuunnitelman päämääränä on kuitenkin ohjeistaa ja samalla pyrkiä takaamaan koulutuksen laatu ja tasa-arvo (POPS 2014, 10). Tällöin myös tavoitteet ja sisältö tulisi olla selkeästi ilmaistuna. Demokratia-käsitteen yhteydessä lukija jää oman taustaymmärryksensä varaan, ja tällöin esimerkiksi demokratiataitojen harjoittaminen voi tarkoittaa mitä tahansa toimintaa.

Demokratiakäsitteeseen liittyvän hämmennyksen vuoksi on syytä pohtia, mitä käsitteen käyttötapaa opetussuunnitelmassa kertoo itse käsitteestä. Demokratia liitetään suoraan yhteiskuntaan, arvoihin, toimintakulttuuriin, toimintaan, taitoihin, vuoropuheluun ja oikeuksiin sekä vapauksiin. Lista on melko pitkä ja kattava. Opetussuunnitelman mukaan demokratia voi siis määrittää toimintaa, yhteiskuntaa tai yksilöiden arvoja, oikeuksia ja vapauksia. Mannermaa (2006, 10) toteaa, että demokratia toimii hyvin, kun sen periaatteisiin on kasvettu lapsesta asti ja niitä sovelletaan kaikilla elämän osa-alueilla. Opetussuunnitelmassa demokratia yhdistetään sekä yhteiskunnan että yksilön areenalle.

Käsitteen laaja soveltaminen tekstissä voi johtaa myös sen laajaan soveltamiseen toiminnassa, sillä tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavan konstruktivistisen näkemyksen vuoksi kielellä nähdään olevan todellisuutta rakentava luonne. Vaarana on, että kun käsitteen rajoja venytetään, se menettää samalla osan merkityksestään ja näin ikään kuin ”tyhjenee” tässä prosessissa. Rajoja venyttäessä unohdetaan käsitteen määrittelemisen lisäksi myös priorisoida, mikä demokratiassa on oleellista tai tärkeää. Lopulta sen merkityksestä tulee epäselvää, kuten opetussuunnitelmassa demokratiakäsitteelle on käynyt. Käsitteen tyhjenemistä politiikan teoreetikko Ernesto Laclau (Laclau 2007, 36–37) kutsuu tyhjäksi merkitsijäksi.

Toisaalta demokratiaan kuuluu myös ajatus avoimesta tulevaisuudesta, jossa tulkintaa ja toteutusvaltaa tulee jättää varsinaisille toimijoille. Liian tiukat ja tarkat kuvaukset demokratiasta voisivat lopulta kääntyä sitä vastaan. Oleellinen kysymys lienee tasapainossa: jättääkö opetussuunnitelma nyt liikaa tulkintavaltaa yksilöille vai olisiko tarkempi ja määritellympi puhetapa lopulta riski demokratian ideaalille?

Kansalaisuuskäsitettä käytetään itsenäisenä, määritteenä (esim. kansalaisyhteiskunta) ja toisinaan käsite saa oman määritteen (esim. aktiivinen kansalaisuus). Käsitehakujen perusteella kansalaisuuspuhe keskittyy kuvaamaan tavoiteltavaa kansalaisuutta, johon kasvetaan ja ohjataan. Mallikansalaisen ideaalia tavoiteltaessa haasteena on kuitenkin lasten liiallinen muovaaminen oikeanlaiseen kansalaisuuteen, tai ”demokratiaa varten valmiiksi kansalaisiksi”. Tällöin koulu näyttäytyy vain kasvatuksen ja demokratian instrumenttina sekä ainoana vastuunkantajana. Samalla vaarana on, että individualistinen näkökulma korostuu liikaa. (Biesta 2006.) ”Onnistunut” kansalaisuus ei saa olla vain ”oikeanlaisesta” kasvatuksesta tai ”oikeanlaisista” kansalaisista kiinni.

Opetussuunnitelmassa oppilaat nähdään tulevaisuuden kansalaisina, kuntalaisina, työntekijöinä ja kuluttajina. Samanaikaisesti heiltä kuitenkin toivotaan aktiivista toimijuutta, osallisuutta ja kiinnostusta omaa ympäristöään kohtaan. Pyrkimyksenä on harjoitella vaikuttamisen ja osallistumisen taitoja, mutta sa-

malla syntyy ristiriita vasta tulevaisuudessa siintävän täysivaltaisen kansalaisuuden ja nykyhetken vaatimusten välille: oppilaiden oletetaan osallistuvan, vaikka heitä ei vielä lasketa "täysivaltaisiksi" kansalaisiksi. Halu osallistua ja vaikuttaa ei kuitenkaan synny tyhjästä ja nuorisobarometrin (2018) mukaan vain alle puolet nuorista pyrki vaikuttamaan itselleen tärkeisiin asioihin (Pekkarinen & Myllyniemi 2019, 26). Tarvitsemme enemmän keinoja tukea lasten osallisuutta ja uusia vapaamuotoisempia tapoja vaikuttaa. Kenties olisi syytä pohtia myös, miten nuorille puhumme ja millaisia vaatimuksia esitämme heille.

Kolmas tutkimuskysymykseni pureutui käsitteiden ulottuvuuksiin koko aineiston näkökulmasta. Analyysin perusteella demokratiaan liittyy yhteiset sopimukset, hyvä tulevaisuus, yhteiskunnan jäsenyys ja arvot. Kansalaisuudessa puolestaan yhdistyvät taidot, pääoma, kuluttaja- ja työpuhe sekä asenne ja käytös. Molemmat käsitteet yhdistyvät toimijuuden, teknologian, maailmankuvan sekä yhteisön ulottuvuuksissa. Jo analyysini ensimmäisessä vaiheessa huomasin, että tulkintani mukaan opetussuunnitelmassa demokratia liitetään enemmän yhteiskuntaan kuin yksilöön ja kansalaisuus puolestaan päinvastoin yksilöön. Tämän takia päädyin pohtimaan opetussuunnitelmaa myös yksilön ja yhteiskunnan välisenä linkkinä.

Yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen tarkastelu osoittautui melko hankalaksi. Tarkastelukulman ollessa demokratian ja kansalaisuuden viitekehyksessä huomasin, että kyseessä on molemminpuolinen riippuvuussuhde, ja opetussuunnitelmassa määritellään kummankin tahon oikeuksia ja tarpeita. Tämän syvällisempään analyysiin en kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa kyennyt, vaan kyseessä oli mielenkiintoinen sivupolku, jota päädyin hetkeksi seuraamaan.

Opetussuunnitelmaa lukiessani kiinnitin huomiota demokratian ja kansalaisuuden ympärille kehkeytyneeseen käsiteviidakkoon. Molemmat käsitteet olivat usein yhteydessä toisiinsa, mutta samalla niihin liitettiin useita muita käsitteitä. Tältä pohjalta syntyi ajatus siitä, että aihepiirin selkeyttämiseksi olisi kenties syytä puhua demokraattisesta kansalaisuudesta. Yhteiskäsitteellä voitaisiin



huomioida sekä yhteiskunnan että yksilön taso, ja se kuvaisi demokraattisen yhteiskunnan ja arvomaailman ja värittämää kansalaisuutta, jossa yhdistyy myös kansalaisen rooli aktiivisena ja osallisena toimijana.

The Economist Intelligence Unit:in toteuttamassa Democracy Index: Me too? -mittauksessa (vuodelta 2018) ja V-dem instituutin tutkimuksen mukaan Suomella menee melko hyvin demokratiamittauksissa (EIU 2019, V-dem 2019, 11). Elämme pitkäjänteisen työn hedelmää, siksi on aiheellista kysyä: miten aiomme tästä jatkaa? Nyman ja Toivonen (2019) ehdottivat omassa tutkimuksessaan demokratiakasvatuksen lisäämistä ja toimintakulttuurin kehittämistä ratkaisuna sekä eriarvoistumiskehityksen että osallistumisen ja aktiivisuuden epätasaiseen jakautumiseen kouluissa (Nyman & Toivonen, 2019, 6, 50). Yhteiskunnan muuttuvan luonteen vuoksi tarvitsemme kuitenkin myös uusia toiminta- ja ajattelumalleja.

Olen tässä tutkielmassa pyrkinyt syventämään ymmärrystäni demokratian ja kansalaisuuden käsitteistä opetussuunnitelmassa ja koostin analyysini avulla tulkintani demokraattisen kansalaisuuden ideaalista nykyisessä opetussuunnitelmassa. Ideaalin soveltaminen käytäntöön ei vielä riitä ratkaisemaan yhteiskuntamme eriarvoistumiskehityksen ongelmaa tai riitä keinoksi demokratiakulttuurimme kehittämiseen. Sen tarkoituksena on toimia puheenvuorona tässä yhteiskunnallisessa keskustelussa ja puolustaa näkemystä, jonka mukaan käsitteiden valinnan ja käyttötavan merkityksellä on yhteys sekä keskustelukulttuuriin että käytännön toimintaan.

## 6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Launonen (2000, 322) näkee opetussuunnitelmat kulttuurisesti arvokkaina ”mallikansalaisuutta kuvaavina dokumentteina”. Siksi ne ovat sekä yhteiskunnallisesti että pedagogisesti arvokkaita ja samalla kiinnostavia tutkimuskohteita. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli syventää ymmärrystä käsitteistä demokratia ja kansalaisuus tutkimalla niitä nykyisessä, vuoden 2014 opetussuunnitelmassa,

sekä koostaa sen perusteella tulkintani demokraattisen kansalaisuuden ideaalista.

Näen tutkimusaiheen valinnan onnistuneen, sillä siinä yhdistyvät sekä henkilökohtainen kiinnostus että aihepiirin ajankohtaisuus erityisesti yhteiskunnan näkökulmasta. Jo ennen tutkimusprosessini aloittamista minua vaivasi demokratiaan liittyvä epämääräisyys ja kandityöni perusteella myös kansalaisuuskäsite osoittautui oletettua monimutkaisemmaksi. Demokratian ja kansalaisuuden teemat ovat olleet julkisen keskustelun kohteena jo pitkään, mutta yhteiskunnallisten näkökulmien käsitteleminen kasvatustieteen kentällä on jäänyt vähäiseksi. Siksi tämä tutkimus puolustaa yhteiskunnallisten teemojen tuomista vahvemmin myös kasvatustieteen pariin.

Alasuutarin (2011) mukaan selkeä ongelmanasettelu ja aiheen rajaaminen helpottavat työn etenemistä ja esitystapaa. Löyhän aiheenrajauksen sekä ongelmanasettelun riskinä voi olla sivupoluille eksyminen. (Alasuutari 2011, 220.) Tässä työssä aiheen rajaamisen haasteeksi osoittautui etenkin selkeiden tutkimuskysymyksien asettaminen. Niiden linjaaminen onnistui vasta suuren pohjatyön jälkeen ja tutkimustyö eteni melko pitkälle, ennen kuin sain selkeät tutkimuskysymykseni muotoiltua. Tämä näkyy kenties myös työni jäljessä.

Olen työni edetessä tehnyt jatkuvaa aiheen rajausta, ja näin pyrkinyt teroittamaan näkökulmaani selkeämmäksi. Rajaamisen myötä olen aina myös sulkenut jotakin työn ulkopuolelle. Rajaaminen on välttämätöntä, sillä kaikkea ei voida tutkia samanaikaisesti. Sen sijaan olennaista on pohtia, miten tutkija perustelee tekemiään rajauksia. Olen läpi tutkimuksen pyrkinyt kuvaamaan työni vaiheita ja tekemiäni ratkaisuja mahdollisimman avoimesti, jotta työni noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä.

Pietikäisen ja Mäntysen (128, 2009) mukaan jokainen tutkija joutuu luomaan oman polkunsä kielenkäytön mikrotason ja sosiaalisen toiminnan makrotason välille. Analyysimenetelmässäni yhdistin diskurssitutkimuksen ja sisälönanalyysin menetelmiä. Analyysivaihe osoittautui tarkan kielenanalyysin, sekä monivaiheisen teemoittelun ja pelkistämisen vuoksi melko työlääksi mutta

palkitsevaksi, sillä se tuotti uutta ymmärrystä niin demokratia- kuin kansalaiskäsitteen osalta.

Tutkimuksen ansioksi voidaan katsoa perusteellinen perehtyminen erityisesti aineistoon ja sen systemaattinen analysointi. Tarkoitukseni oli syventää omaa ymmärrystäni, tuottaa puheenvuoro opetussuunnitelmadiskurssiin ja tarjota aiheesta käytävään keskusteluun uusi näkökulma. Tämän tutkimuksen perusteella katson, että opetussuunnitelmassa käytettävä kieli on etenkin demokratiakäsitteen osalta epämääräistä ja yhteiskunnallisessa kasvatustilanteissa tulisi huomioida demokraattisen kansalaisuuden näkökulma.

Tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää aineiston rajallisuutta. Tutkimukseni aineisto koostui ainoastaan nykyisen opetussuunnitelman yleisten osien kappaleista 1–6, jolloin koko opetussuunnitelmaa koskevia johtopäätöksiä ei voida vetää, muuten kuin omien tulkintojeni kautta. Näin ollen rajoitteeksi voidaan vielä katsoa, että tutkimus rakentuu tutkijan omien tulkintojen varaan. Tällöin tutkimuksen tuottama tieto ei ole yleistettävissä, tai totuuteen verrattavissa. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu hermeneuttinen tiedonmuodostusprosessi, jossa tiedolla ei nähdä olevan selvää aloitus- tai lopetuspistettä ja myös tulkintoihin liittyy tietty jatkuvuus – niitä voidaan aina avata tai tutkia lisää (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 110).

Opetussuunnitelmien tutkiminen on ajankohtaista varmasti myös tulevaisuudessa. Tulosten perusteella opetussuunnitelmaa olisi mielenkiintoista lähestyä juuri yksilön ja yhteiskunnan välisenä linkkinä. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi tutkimalla, miten suhdetta kuvataan, miten kumpaakin tahoja luonnehditaan sekä millaisia oikeuksia ja vastuita molemmille annetaan.

Mielekäs jatkotutkimusaihe voisi koskea myös tulevaisuuden opetussuunnitelmien kielenkäyttöä etenkin demokratian ja kansalaisuuden näkökulmasta. Onko opetussuunnitelman kirjoitustapaa esimerkiksi muutettu, tai kuvataanko käsitteitä konkreettisemmin? Kiinnostavaa olisi myös viedä aihepiiri käytäntöön ja selvittää esimerkiksi opettajien näkemyksiä demokratiasta, kansalaisuudesta ja demokraattisesta kansalaisuudesta sekä niihin liittyvästä koulutoiminnasta.

Tutkimusprosessin aikana huoli demokratian tilasta on pysynyt maailmanlaajuisena puheenaiheena aina kevääseen 2020 saakka, jolloin tämä tutkimus on valmistumassa. Tämän kevään aikana demokratia on joutunut ainakin hetkellisesti väistymään otsikoista käsillä olevan maailmalaajuisen koronapandemian takia. Kriisi on pakottanut koko maailman tekemään yhteistyötä sen pysäyttämiseksi. Suomessa on todettu poikkeustila, jonka vuoksi valmiuslaki otetaan käyttöön. (ks. esim. Laitinen 2020.) Koulut siirtyivät etäopetukseen ja Suomi suunnittelee rajojen sulkemista (Muhonen, 2020). Ihmiset eristäytyvät koteihinsa ja valtiot velkaantuvat. Tällaisella kriisillä on mittavat seuraukset ja ne koskettavat meitä kaikkia. Tästä syystä on todennäköistä, että kriisi vaikuttaa myös käsityksiimme yhteiskunnasta, kansalaisuudesta sekä demokratiasta.

Erityisen kiinnostavaa olisikin tutkia, miten koronapandemia on muuttanut käsityksiä demokratiasta ja kansalaisuudesta tai miten koronan seuraukset vaikuttavat seuraavaan opetussuunnitelmaan. Määritelläänkö demokratia tulevaisuudessa jotenkin uudella tavalla ja millaisia seurauksia tällä tilanteella on esimerkiksi globalisaation tai koulutuspolitiikan kehitykseen?

## LÄHTEET

- Ahonen, S. & Rantala, J. (toim.) 2005 Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma yliopistojen opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Rantala (toim.) & A. Siikaniva. (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena, 11–18.  
[http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Kansalaisvaikuttaminen\\_opettajankoulutuksessa.pdf](http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Kansalaisvaikuttaminen_opettajankoulutuksessa.pdf) (Luettu 24.3.2020.)
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 55–72.  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf#page=56](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf#page=56). (Luettu 20.3.2020.)
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-385-2> (Luettu 19.3.2020.)
- Anderson, J. & Raine, L. 2020. Many Tech Experts Say Digital Disruption Will Hurt Democracy. Pew Research Center.  
<https://www.pewresearch.org/internet/2020/02/21/many-tech-experts-say-digital-disruption-will-hurt-democracy/> (Luettu 11.3.2020.)
- Arola, P. 2003. Tavoitteena kunnon kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191. Helsinki: Yliopistopaino.  
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/arola/tavoitte.pdf> (Luettu 18.12.2017.)
- Arola, P. 2007. Voiko koulun toimintakulttuuria kehittää? Teoksessa P. Arola & P. Sallinen (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 52–70.
- Autio, T. 2017. Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformin älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala.

Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino – Juvenes. 7-17

[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetus\\_suunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetus_suunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 12.1.2020.)

Auvinen, A-M. 2016. Sosiaalinen media – Poliittisen vaikuttamisen uusi voima. Versio 2.0. Helsinki: Suomen Toivo -ajatuspaja.

<https://toivoajatuspaja.fi/wp-content/uploads/2017/10/Sosiaalinen-media-versio-2.0.pdf> (Luettu 10.3.2020.)

Biesta, G. J. 2006. Beyond learning: Democratic education for a human future. london: Routledge. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=4186017#> (Luettu 7.5.2020.)

Borg, S., Kestilä-Kekkonen, E. & Westinen, J. 2015. Demokratiaindikaattorit 2015. Oikeusministeriön julkaisu, selvityksiä ja ohjeita 56/2015.

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76623/omso\\_56\\_2015\\_demokratiaindikaattorit.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76623/omso_56_2015_demokratiaindikaattorit.pdf) (Luettu 11.3.2020.)

Cantell, H. 2005. Aktiivinen kansalaisuus – nuoret ympäristövaikuttajina.

Teoksessa T. Ojanperä (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 44–70.

[http://www.vink.helsinki.fi/files/aktiivinen\\_kansalainen.pdf](http://www.vink.helsinki.fi/files/aktiivinen_kansalainen.pdf) (Luettu 2.3.2020.)

Dahl, R. 1989. Democracy and its critics. New Haven: Yale University Press.

Dahl, R. 1998. On Democracy. Yale University Press, New Haven.

DeWitt, R. 2018. Worldviews : An Introduction to the History and Philosophy of Science, John Wiley & Sons, Incorporated, 2018. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=5349064>. (Luettu 17.3.2020.)

Dewey, J. 1997. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press.

The Economist Intelligence Unit. 2018. Democracy Index 2018: Me too? Political participation, protest and democracy.

[https://www.eiu.com/public/topical\\_report.aspx?campaignid=democracy2018](https://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=democracy2018) (Luettu 17.10.2019.)

- Elomäki, A. 2005. Kansalainen vai äitikansalainen? Naisten kansalaisuuden ja äitiyden yhteenkietoutumisesta. Jyväskylän yliopisto.  
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37654/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201203291496.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 11.11.2019.)
- Euroopan neuvosto. 2016. Demokratiakulttuurin edellyttämä osaaminen. Eläminen yhdessä tasavertaisina monikulttuurisessa demokraattisissa yhteiskunnissa. <https://rm.coe.int/16806ccf11> (Luettu 8.1.2019.)
- Eskelinen, T. 2019. Demokratia utopiana ja sen vastavoimat. Tampere: Vastapaino. <https://www.elibslibrary.com/book/9789517687188> (Luettu 7.5.2020.)
- Fairclough, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge: Polity.
- Freedom house. 2019. Democracy in retreat - Freedom in the world 2019. <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2019/democracy-in-retreat> (Luettu 17.10.2019.)
- Freire, P. 2016 [1968]. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Fukuyama, F. & Eskelinen, H. 1992. Historian loppu ja viimeinen ihminen. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Fullan, M. 2016. The NEW meaning of educational change (5th ed.). New York: Teachers College Press.  
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=398da13a-8a69-4228-b96a-4c7acbc71fd1%40sessionmgr4008&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=1227171&db=nlebk> (Luettu 8.5.2020.)
- Greeno, J. 2006. Authoritative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer. Commentary. Journal of the Learning Sciences, 15, 537-547.
- Goodson, I. 1995. The making of curriculum: Collected essays (2nd ed.). Washington, DC ; London: Falmer Press.

<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=ae8d0277-1152-41a5-92f8-e18c9f47433a%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=84751&db=nlebk> (Luettu 8.5.2020.)

- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala. Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino – Juvenes. 161–190.
- [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 12.1.2020.)
- Hannerz, U. 1990. Cosmopolitans and Locals in World Culture. Teoksessa M. Featherstone (toim.) Global Culture. Nationalism, globalization and modernity. A Theory, Culture & Society special issue. London: Sage Publications, 237–251.
- Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Joensuun yliopisto. Väitöskirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Harju, A. 2004. Aktiivisten kansalaisten Suomi. Keskustelunavaus järjestöllisen koulutuksen tehostamisesta. Helsinki: Oikeusministeriön julkaisuja 2004:11.
- [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75839/omju\\_2004\\_11\\_aktiivisten\\_kansalaisten\\_suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75839/omju_2004_11_aktiivisten_kansalaisten_suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 19.3.2020.)
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helkama, K. 2015. Suomalaisten arvot: Mikä meille on oikeasti tärkeää? Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Held, D. 2006 Models of Democracy (Third Edition). Polity Press, Cambridge



- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Junttila-Vitikka, P. 2016. Nuortenideat.fi-palvelun lähtökohdat. Teoksessa P. Junttila-Vitikka & V. Peitso (toim.) Sinä olet demokratiakasvattaja! Opas demokratiakasvatukseen. Oulu: Koordinaatti – Nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskus.  
<https://www.koordinaatti.fi/fi/demokratiaopas> (Luettu 7.10.2019.)
- Jääskeläinen, L. 2011. Mitä maailmankansalaisen kompetenssit voisivat olla? Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Opetushallitus: Maailmankansalaisena Suomessa -hanke. Oppaat ja käsikirjat 2011:16, 74–75. (Luettu 1.11.2017.)
- Kaihari, K. & Virta, A. 2011. Maailmankansalaisen yhteiskunnallinen osaaminen. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Opetushallitus: Maailmankansalaisena Suomessa -hanke. Oppaat ja käsikirjat 2011:16, 100–104.  
[http://www.oph.fi/download/138412\\_Koulu\\_kohtaa\\_maailman.pdf](http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maailman.pdf) (Luettu 1.11.2017.)
- Kalajoki, A. 2000. Peruskoulun yläaste Helsingissä 1997. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 122–126.
- Kansalaisfoorumi 2020. Aktiivinen ja demokraattinen kansalaisuus- hanke.  
<https://kansalaisfoorumi.fi/hankkeet/aktiivinen-ja-demokraattinen-kansalaisuus-adeka/> (Luettu 19.3.2020.)
- Kansalaisuuslaki 16.5.2003/359.
- Kartovaara, E. (toim.) 2007. Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Kehittämisverkostoon ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja ratkaisuja. Helsinki: Opetushallitus.

- Kauppinen, M. 2004. Opetussuunnitelmista luettua – oppiminen ja opetus peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu -tutkielma.  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8784/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2005166.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8784/URN_NBN_fi_jyu-2005166.pdf?sequence=1) (Luettu 1.11.2017.)
- Keinänen, T. 2020. Kansalaisuus. Jyväskylän yliopiston www-sivut. Saatavilla: <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/kansalaisuus> (Luettu 19.3.2020.)
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2009. Toimijuus. Teoksessa K. Kumpulainen, L. Krokfors, L. Lipponen, V. Tissari, J. Hilppö & A. Rajala. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino, 18–33.
- Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.  
[http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62138/Laajala\\_Tiina\\_ActaE\\_NRO\\_177\\_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62138/Laajala_Tiina_ActaE_NRO_177_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (Luettu 1.2.2020.)
- Laclau, E. 2007. [1996] Emancipation(s). London: Verso.
- Lahtinen, H. 2019. Socioeconomic differences in electoral participation. Insights from the Finnish administrative registers. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305213/Socioeco.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 10.11.2019.)
- Laitinen, T. 2020. Suomi siirtyy valmiuslain aikaan – tällainen on laki, jota kukaan ei haluaisi vapaaehtoisesti ottaa käyttöön. Helsingin Sanomat. 17.3.2020 <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006437062.html> (Luettu 20.3.2020.)
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.
- Laukkanen, R.1992. Johtopäätöksiä tiedonkäsityskeskustelusta. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus, 135–142.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.  
[file:///C:/Users/virta/Downloads/978-951-39-5334-8\\_2000.pdf](file:///C:/Users/virta/Downloads/978-951-39-5334-8_2000.pdf) (Luettu 28.3.2020.)
- Lehtisalo L. 1994. Uuteen koulutusajatteluun. Tieto, kulttuuri, työ oppimisyhteiskunnassa. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö
- Lehtisalo L. & Raivola R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Leppäaho, M. Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali. Jyväskylän yliopisto.  
<http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/maailmankansalaisuus> (Luettu 26.10.2017.)
- Lerkkanen, M-K. 2015. Kohti uutta toimintakulttuuria. Opettaja-lehti 10/2015.  
<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408911044352> (Luettu 6.11.2017.)
- Lindström, A. 2003. Opetussuunnitelmauudistus ja sen tavoitteet. Helsinki: Opetushallitus.  
<https://static.punomo.fi/uploads/2017/03/lindstrom.pdf> (Luettu 2.3.2020.)
- LOS = Lasten oikeuksien sopimus. Hyväksyttiin 20.11.1989.  
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Luettu 28.11.2019.)
- Mannermaa, M. 2006. Demokratia tulevaisuuden myllerryksessä: Yhteiskunnallinen vaikuttaminen uudessa viitekehyksessä. Helsinki: Eduskunta, tulevaisuusvaliokunta.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. 2017. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.  
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/ICCS2016-D120> (Luettu 17.12.2017.)

- Melin H. 1999. Katosivatko luokat? Teoksessa R. Blom. Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta, Helsinki: Gaudeamus, 21–48.
- Muhonen, T. 2020. Tässä ovat kaikki hallituksen poikkeukselliset toimet koronaviruksen hillitsemiseksi, vaikuttavat lähes jokaisen kansalaisen arkeen – tiedotustilaisuus katsottavissa kokonaisuudessaan. Helsingin Sanomat 16.3.2020. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006441020.html> (Luettu 20.3.2020.)
- Männistö, P. & Fornaciari, A. 2017. Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet. Teoksessa: P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen. 2017. Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 36–55.
- Nevalainen, R., Kimonen, E. & Hämäläinen, S. 2001. Curriculum Changes in the Finnish Comprehensive School: The Lessons of Three Decades. Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 123–141.
- Nissilä, M-L. 2015. Ops! Oppiminen uusiksi. Opettaja-lehti 1/2015. <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910277036> (Luettu 6.11.2017.)
- Nivala, E. 2006. Kunnan kansalainen yhteiskunnallisen kasvatuksellisen ihanteena. Teoksessa L. Kurki (toim.), M. Leino & E. Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen: Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 25–103.
- Nyman, J. & Toivonen, I-S. 2019. Koulu demokraattisena tilana. Opettajien näkemyksiä koulun yhteiskunnallisesta roolista, demokratiakasvatuksesta ja koulun demokratiakulttuurista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Pro gradu tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64505/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201906113122.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 15.3.2020.)
- Opetushallitus. 2011. Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27. Helsinki: Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/139654\\_Demokratiakasvatusselvitys.pdf](http://www.oph.fi/download/139654_Demokratiakasvatusselvitys.pdf)

(Luettu 7.10.2019.)

OPH 2017a = Opetushallitus. Perusopetus nyt: Uudet opetussuunnitelmat käyttöön perusopetuksen yläluokilla.

[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako/perusopetus\\_nyt](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt) (Luettu 23.10.2017.)

OPH 2017b = Opetushallitus. Perusopetus.

[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/103/0/uudet\\_opetussuunnitelmat\\_kayttoon\\_miten\\_perusopetus\\_uudistuu](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/103/0/uudet_opetussuunnitelmat_kayttoon_miten_perusopetus_uudistuu) (Luettu 20.12.2017.)

Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja nro. 60.

[https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2019/03/NB\\_2018\\_web.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2019/03/NB_2018_web.pdf) (Luettu 1.3.2020.)

Perusopetusasetus 20.11.1998/852.

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi. Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 1.2.2020.)

Rautiainen, M. 2018. Lukijalle. Teoksessa: M. Rautiainen, O. Moisio & P.

Männistö. 2018. Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 4-11.

Rautiainen, M. 2017. Varovaisella taipaleella - Demokratiakasvatuksen historia Suomessa. Teoksessa: P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-

- Nuutinen. 2017. Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 56–65.
- Rawolle, S. & Lindgard, B. 2013. Bourdieu and educational research: thinking tools, relational thinking, beyond epistemological innocence. Teoksessa: M. Murphy & J. Allan, *Social Theory and Education Research – Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. New York: Routledge, 117–138.  
<https://www.dawsonera.com/abstract/9780203557686> (Luettu 12.2.2020.)
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 44. Turku: Turun Yliopisto.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=83108> (Luettu 25.3.2020.)
- Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J. (toim.) 2015. Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino - Juvenes Print. 61–83.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetus\\_suunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetus_suunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 12.1.2020.)
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun*

ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino - Juvenes Print. 83–108.

[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetus\\_suunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetus_suunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 12.1.2020.)

Schumpeter, J. 1976. Capitalism, socialism and democracy (5 ed.). London.

Selin, S. 2006. Liisa Keltikangas-Järvinen johdatteli temperamenttien maailmaan. [https://www.ebm-guidelines.com/dtk/shk/avaa?p\\_artikkeli=ttl00381](https://www.ebm-guidelines.com/dtk/shk/avaa?p_artikkeli=ttl00381) (Luettu 9.3.2020.)

Setälä, M. 2003. Demokratian arvo: Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet. 1. painos, julkaistu 2015. Gaudeamus.

<https://www.ellibslibrary.com/book/951-662-881-8> (Luettu 17.11.2019.)

Setälä, M. 2006. Teoksessa: S. Borg (toim.) & T. Moring 2006. Suomen demokratiaindikaattorit. Oikeusministeriön julkaisu 2006:1. Helsinki: Oikeusministeriö, 1–12.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75818> (Luettu 7.10.2019.)

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöskirja. Tutkimuksia 137. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Suonio, K. 2000. Delegoinnin ensimmäinen aalto. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 52–59.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.

Suutarinen, S. 2006. Demokratiakasvatus ja -koulutus. Teoksessa S. Borg (toim.) Suomen demokratiaindikaattorit. Oikeusministeriön julkaisu 2006:1. Helsinki: Oikeusministeriö, 204–230.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75818> (Luettu 17.11.2019.)

Tervasmäki, T. 2016. Ideologian jäljillä: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu -tutkielma.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51582/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201610114326.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 19.3.2020.)

- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino: Tampere, 247–286.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 21.3.2020.)
- Urbinati, N. 2006. Representative democracy principle and genealogy. Chicago: University of Chicago press.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2012/20120422> (Luettu 11.3.2020.)
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 13 §:n muuttamisesta. 378/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140378> (Luettu 11.3.2020.)
- Valtioneuvoston kanslia. 2018. Eriarvoisuutta käsittelevän työryhmän loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/334456/eriarvoraportti-21032018/fd6f37c6-04d9-44db-99bb53d54ef1ad1f> (Luettu 25.3.2020.)
- V-dem Institute. 2019. Democracy Facing Global Challenges. V-Dem annual democracy report 2019. [https://www.v-dem.net/media/filer\\_public/99/de/99dedd73-f8bc-484c-8b91-44ba601b6e6b/v-dem\\_democracy\\_report\\_2019.pdf](https://www.v-dem.net/media/filer_public/99/de/99dedd73-f8bc-484c-8b91-44ba601b6e6b/v-dem_democracy_report_2019.pdf) (Luettu 19.11.2019.)



Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 11-30.

Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325.

## LIITTEET

### Liite 1. Euroopan neuvoston yhteenveto kulttuuri- ja demokratiaosaamisen kompetensseista.

#### Arvot

##### **Ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen**

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

##### **Monikulttuurisuuden arvostaminen**

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

##### **Demokratian, oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion arvostaminen**

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

## Asenteet

### **Kulttuurista toiseutta ja muunlaisia uskomuksia, maailmankatsomuksia ja käytäntöjä koskeva avoimuus**

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

### **Kunnioitus**

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

### **Kansalaisasenne**

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

### **Vastuu**

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

### **Minäpystyvyys**

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

### **Epävarmuuden sietokyky**

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

## Taidot

### **Itsenäiset oppimistaidot**

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

### **Analyttiset ja kriittiset ajattelutaidot**

Analyttisiä ja kriittisiä ajattelutaitoja tarvitaan kaikenlaisten aineistojen (esim. tekstien, väittämien, tulkintojen, ongelmien, tapahtumien, kokemusten jne.) järjestelmällisessä ja loogisessa analysoinnissa, punnitsemisessä ja arvioinnissa.

### **Kuuntelu- ja havainnointitaidot**

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

### **Empatia**

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

### **Joustavuus ja sopeutumiskyky**

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

### **Kielelliset, viestinnälliset ja monikielisyystaidot**

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

### **Yhteistyötaidot**

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

### **Konfliktinratkaisutaidot**

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

**Tieto ja kriittinen ymmärrys****Tieto ja kriittinen itseymmärrys**

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

**Tieto ja kriittinen ymmärrys kielestä ja viestinnästä**

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

**Tieto ja kriittinen ymmärrys maailmasta**

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