

Kansalaiskasvatus hallintana – Tutkimus nuorten toimijuuteen kohdistuvista odotuksista

Pro gradu -tutkielma

Tekijä: Perttu Männistö

Ohjaajat: Pertti Lappalainen ja Tapio Litmanen

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Kansalaiskasvatusaatteen kehitys Suomessa	7
2.1 Suomalaisen kansalaiskasvatuksen historiaa	7
2.2 Kansalaiskasvatus nykypäivänä	9
3 Kansalaiskasvatus hallintana	12
3.1 Mitä hallinnan tutkimus on?.....	12
3.2 Kansalaiskasvatuksen merkitys hallintamentaliteetin toteutumisessa	15
4 Tutkimuskysymykset, aineiston käsittely ja analyysimetodi.....	18
4.1 Tutkimuskysymykset	18
4.2 Aineisto	19
4.3 Analyysimetodi	20
5 Analyysin tulokset	22
5.1 Aktiivinen toimijuus ja osallistuminen	22
5.2 Yritteliäs ja itseohjautuva yksilö sekä elinikäinen oppiminen	27
5.3 Globaali ja monikulttuurinen maailmankansalainen	32
5.4 Tulosten yhteenveto	35
6 Pohdinta	37
Päätäntö	42
Lähteet.....	44

Tiivistelmä

Olen pro gradu -tutkielmassani tarkastellut nykynuorten kansalaisuuteen kohdistuvia toimijuusodotuksia. Aineistona olen käyttänyt nykyistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, Demokratiakasvatusselvitystä ja Euroopan unionin Nuorisostrategiaa vuosille 2019–2027. Analysoin aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Analyysia ohjaavana, tutkimuksen keskeisenä teoriana käytin hallintamentaliteettitutkimuksen viitekehystä.

Analyysin pohjalta syntyi kolme erilaista kategoriaa, joiden pohjalta lukija voi hahmottaa, millaisia sisältöjä ja odotuksia nuorten kansalaistoimijuudelle tutkituissa asiakirjoissa on annettu. Nämä kolme kategoriaa ovat: 1. Aktiivinen toimijuus ja osallistuminen, 2. Yritteliäs ja itseohjautuva yksilö sekä elinikäinen oppiminen ja 3. Globaali ja monikulttuurinen yksilö. Rakentamieni kategorioiden perusteella väitän, että nuoren nykykansalaisen toivottaisiin toimivan ja osallistuvan aktiivisesti odotetulla tavalla, hän olisi yritteliäs, minkä vuoksi hän hakeutuisi itseohjautuvasti jatkuvasti sellaisten asioiden äärelle, jotka kehittäisivät hänen osaamistaan, jotta kansakunta pysyy kilpailukykyisenä, hän ymmärtäisi globaalia maailmaa ja olisi sitoutunut monikulttuurisuuden edistämiseen.

Asiasanat: Hallintamentaliteetti, Kansalaisuus, Toimijuus, Viralliset asiakirjat

Abstract

I have in my pro gradu -research examined the expectations directed towards young people's citizen-agency. As the research-data I have used the current Finnish National Core Curriculum for Basic Education, The Report on the State of Democracy Education in Finland, and the European Union's Youth Strategy for the years 2019-2027. I used theory-driven content analysis to handle the data. The theoretical framework of the research is called governmentality.

I formed three categories based on the analysis. Through the categories, the reader can identify, what kind of contents and expectations are given to the young people's citizen-agency. The three formed categories are: 1. Active agency and participation, 2. Entrepreneurial and Self-determining Individual and Life-Long Learning, and 3. Global and Multicultural Individual. On the basis of the categories I have created I argue that young citizen of today is desired to act and participate in an expected manner, she would be entrepreneurial, constantly updating her skills and competencies to keep the economic growth of the nation steady, she would understand the global world, and be committed to advancing multiculturalism.

Keyword: Agency, Citizenship, Governmentality, Official documents

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kansalaiskasvatusta hallinnan näkökulmasta (ks. Foucault 2008). Tutkittavina dokumentteina käytän elokuussa 2016 käyttöön otettua perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS 2014),¹ Demokratiakasvatusselvitystä² (Opetushallitus [OPH] 2011) sekä Euroopan unionin Nuorisostrategiaa³ (EN 2018) vuosille 2019–2027. Niiden avulla tutkin, millaista kuvaa nuorten kansalaistoimijuudesta Suomessa rakennetaan virallisten asiakirjojen perusteella ja miten tämä kuva suhteutuu Euroopan unionin tasolla määriteltyihin suuntaviivoihin.

Analyysin toteutan sisällönanalyysinä Michel Foucaultin (2008) alun perin hahmotteleman *hallintamentaliteettitutkimuksen* viitekehyksen avulla (esim. Cruikshank 1999; Dean 2010; Rose 1999; Rose & Miller 2008; Saari 2016). Hallintamentaliteettitutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä analysoimaan millaisia ajattelumalleja ja toimijuuskäsityksiä yksilöiden toivotaan nyky-yhteiskunnassa erilaisissa konteksteissa sisäistävän. Jotta yksilöt saadaan sisäistämään näitä käsityksiä, heihin kohdistetaan politiikoita eli poliittisia toimia, joista julkinen kasvatus on yksi keskeisimpiä. Kasvatuksessa onkin aina jossain määrin kyse hallintavallasta (Cruikshank 1999, 68–69), vaikka suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa kasvatus mielletään usein neutraaliksi (Salminen & Sääntti 2013). Tämä tarkoittaa sitä, että ajassamme elää monenlaisia hyväksytyjä ajattelu- ja toimintamalleja, mutta jotkut niistä ymmärretään selkeästi keskeisempinä ja tärkeämpinä eli valtakulttuurin edustajien omaksumina, ja näitä koulu erityisesti välittää (ks. Linden 2010). Näistä keskeisimmiksi ymmärretyistä ajattelu- ja toimintamalleista käytän termiä *hegemonia* (ks. Fornaciari & Harni 2017).

Kansalaiskasvatuksen, jota toteutetaan kouluissa enemmän tai vähemmän tietoisesti, tavoitteena on kasvattaa ihmisistä tietyn maan kansalaisia, saaden heidät sisäistämään maan kulttuurille ominaisia arvoja, asenteita sekä ajattelu- ja toimintatapoja (esim. demokratia, kilpailullisuus, monikulttuurisuus, digitalisaatio,

¹ Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016. Vuosiluokkien 7–9 osalta uuden opetussuunnitelman käyttöönotto tapahtui porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019.

² Viitataan Demokratiakasvatusselvitykseen tekstissä lyhenteellä [DKS].

³ Yhtenäisyyden vuoksi valitsin tarkasteluun suomenkielisen version Nuorisostrategiasta.

työelämätaidot) (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014; Piattoeva 2010; Suutarinen 2006). Kansalaisuus rakentuu näin ollen tietyn yhteiskunnan kehityksen kannalta tärkeäksi ymmärrettyjen tietojen ja taitojen perusteella, jotka määrittyvät tänä päivänä kansallisen perinteen, hegemonisen kulttuurin ja globaalien tendenssien mukaan (ks. esim. Fornaciari 2020). Kansalaiskasvatuksen päämäärät ovat siis vahvasti poliittisia ja toimivat erinomaisena tutkimuskohteena, kun halutaan ymmärtää laajemmin minkälaiset arvot sekä ajattelut- ja toimintatavat elävät yhteiskunnassa (Piattoeva 2010). Koska kansalaiskasvatuksessa on kyse tietyn maan kansalaisuuteen kasvusta, sisältää se vahvoja sosialisointi⁴ tunnuspiirteitä. Biesta (2006a) toteaa, että sosialisointi tarkoittaa suhteellisen kriittisyyttä ja ei-tiedostettua liittymistä tietyn yhteisön jäseneksi.

Tässä tutkimuksessa pyrin edellä mainittujen dokumenttien perusteella selvittämään, minkälaiseen kansalaisuuteen nuoria halutaan kasvattaa nyky-Suomessa. Tähän liittyy olennaisesti kaksi kysymystä: Minkä sisältöistä kansalaiskasvatusta Suomessa pyritään toteuttamaan ja millaista toimijuutta tällä kasvatuksella tavoitellaan. Lisäksi tarkastelen, miten suomalaisissa asiakirjoissa rakennettu toimijuusideaali suhteutuu Euroopan unionin määrittelemän Nuorisostrategian tavoitteisiin, sillä nyky maailmassa yksikään valtio ei voi toimia täysin eristäytyneenä globaaleista kehityskuluista. Vertailun tavoitteena onkin tuottaa tietoa siitä, millä tavoin suomalaiset ja eurooppalaiset tavoitteet ovat linjassa keskenään, jonka perusteella on mahdollista tehdä johtopäätelmiä myös siitä, miten kansalliset ja ylikansalliset kehityskulut vaikuttavat toisiinsa.

⁴ Sosialisointi ja kasvatuksen eroista ks. Biesta, 2013 kpl. 5

2 Kansalaiskasvatusaateen kehitys Suomessa

Kuvaan tässä luvussa tiiviisti tämän tutkimuksen kannalta keskeiset kansalaiskasvatuksen kehityskulut. Lyhyen ja ytimekkään historiallisen kuvauksen tavoitteena on tehdä lukijalle näkyväksi se, että nykyinen kansalaiskasvatus on tietynlaisten kehityskulkujen tulos. Kansa on tietyn jaetun kulttuurin yksilöistä koostuva yhteisö, jolla on omanlaisensa historia, joka määrittää sitä, miten ja millaista kansalaiskasvatusta tänä päivänä toteutetaan. Kokemusta yhdestä kansasta rakennetaan esim. diskursiivisesti ja symbolisesti (ks. Tervonen 2014). Tällaisesta kansalaisuuden rakentamisesta voidaan antaa Suomessa esimerkkinä Ruotsin ja Venäjän vallan alaiset ajat, joiden aikaisten tapahtumien pohjalta puhutaan pienestä ja tarmokkaasta kansasta, joka on kyennyt toimimaan suurvaltojen puristuksessa. On syntynyt tarina 'sisukkaasta kansasta'. Samanlaisia kansaa yhteen sitovia merkkejä edustavat kansalliset symbolit, kuten kansalliseepos eli Suomessa Kalevala, ja Maamme -laulu. Näitä tietyille kansalle ominaisia kulttuurisia symboleita ja perinteitä kansalaiset omaksuvat sosialisatioprosessin ja kasvatuksen kautta, jolloin syntyy käsitys yhdestä kansasta.

2.1 Suomalaisen kansalaiskasvatuksen historiaa

Henrik Steniuksen (2010, 42–43) mukaan suomalaista kasvatusta väritti pitkään Ruotsin vallan alainen, kansallisen eheyden korostaminen. Kansalaiskasvatuksesta tulikin Steniuksen mukaan 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa porvarillisen, pääosin ruotsalaistaustaisen sivistyneistön tapa tehdä maanpoikaisväestöstä 'kelpo kansalaisia' (myös Ojakangas 1997; Pätäri ym. 2019; Simola 1995). Vuosien kuluessa maalaisväestö alkoi kuitenkin kehittää omia valistusprojektejaan, minkä vuoksi syntyi kysymys 'oikeasta ja väärästä sivistyksestä' (Pätäri ym. 2019, 98–100). Jännite porvarien ja köyhemmän väestönsosan välillä nousi merkittäväksi osaksi kansalaiskasvatuksen kenttää sisällissodan myötä. Sisällissodan jälkimainingeissa Suomalaisesta opettajakunnasta pyrittiin tietoisesti karsimaan vasemmalle kallistuvat (punaiset), 'väärin' ajattelevat opettajat ja opetuksen sisällöistä karsittiin eksplisiittiset maininnat kansalaistaidoista. Jälkimmäinen toteutettiin siksi, että kansalaistaitojen ajateltiin edustavan taitoja, jotka edesauttavat vallankumouksen uudelleensyntyä.

Historiallisessa jatkumossa edellä mainittu tarkoittaa sitä, että suomalainen opettajakunta on viimeisen sadan vuoden ajan koostunut pääsääntöisesti nuhteettomina pidetyistä valkoisten edustajista (Rantala 2002; Rautiainen 2017) ja että poliittisesti aktiiviset ja yhteiskunnallisesti valveutuneet opettajat pyrittiin tietoisesti karsimaan pois opettajakunnasta (Rantala 2010). Poliittisesti aktiivisia opettajia pidettiin radikaalismielisinä ja heitä erotettiin opettajaseminaareista⁵, jotta varmistuttiin siitä, että suomalaisissa kouluissa tarjottaisiin oikeanlaisena pidettyä kasvatusta (Rinne 1988; Simola 1995; Räisänen 2014). Risto Rinteen (1986) näkemyksen mukaan, suomalainen kansalaiskasvatus on sisällissodan jälkeen opetussuunnitelmien perusteella kehittynyt, niin että aluksi (1925) korostettiin lähiyhteisöön kiinnittymistä, tämän jälkeen valtion jäsenyyttä (1955) ja lopulta yhteiskunnallista osallisuutta (1970).

1970- ja 1980-luvulla asiat olivat suomalaisessa koulussa hetken aikaa toisin. Kansalaisuudessa korostettiin demokratiaa ja nuorten ottamista mukaan osaksi kouluissa tehtävää päätöksentekoa (Kärenlampi 1999). Kansainvälisen opiskelija- ja rauhanliikkeen seurauksena myös osa opettajakunnasta aktivoitui yhteiskunnallisesti ja perusti yhdistyksen 'Demokraattiset opettajat' eli Demko Ry:n (Räisänen 2014). Demokratisoitumisprosessin myötä kouluihin tulivat kouluneuvostot, jotka Demkon tuella siirsivät valtaa kouluissa oppilaille. Kouluneuvostojen päätösten piti kuitenkin kulkea kunnallisen viranomaisen kautta, joilla oli viimeinen ratkaisovalta asioissa, minkä vuoksi monet kouluneuvostojen päätöksistä eivät koskaan tulleet käytäntöön (Kärenlampi 1999). Myöskään Demko Ry:n jäsenmäärä ei kasvanut suureksi ja sen ajama uudenlainen näkemys opettajuudesta ja koulutuksesta ei tarttunut laajemmin muuhun opettajakuntaan (Räisänen 2014, 79). Lopulta vasemmistopuolueiden menettäessä valtaansa Suomessa demokraattinen koulutoiminta väheni ja kuihtui lopulta lähes kokonaan. Vuodesta 1984 eteenpäin kouluneuvostoja ei enää ollut. Tämän jälkeen kouluja on tietoisesti alettu depolitisoimaan, minkä johdosta nykyään ajatellaan, ettei kouluissa saa opettaa ilmiöistä, joita pidetään avoimesti poliittisina (Rautiainen 2017, 61). Tämä huomio on tutkimukseni kannalta keskeinen, sillä kaikki ihmisen toimet ovat aina poliittisia, mutta niistä, joilla on hegemoninen asema,

⁵ Opettajakoulutuksen edeltäjä, jonka perusti Uno Cygnaeus.

ajatellaan helposti, että ne edustavat 'maalaisjärkeä'. Jotain sellaista, mikä kaikkien pitäisi kritiikittä omaksua. (Fornaciari & Harni 2017; Männistö 2018.) Lisäksi opettajien työnkuvaa on pyritty hallitsemaan esimerkiksi tiukkojen arviointi- ja laatukriteerien avulla (Vuorikoski & Räisänen 2010; Simola 2015).

Nelli Piattoeva (2010) tutki väitöskirjassaan kansalaiskasvatusta Suomessa ja Venäjällä 1990-luvulta 2000-luvun alkupuolelle ja hän toteaa, että tänä aikana suomalaisen kansalaiskasvatuksen keskiöön on noussut huoli valtion legitimitetistä, jonka myötä erilaisia valtiollisia interventioita, jotka tähtäävät (nuorten) kansalaisten aktivointiin, on pyritty tuottamaan entistä enemmän. Aleksis Fornaciarin (2020) tuoreen väitöskirjan mukaan taas nykyopettajat ajattelevat, että koulun tulee kasvattaa oikeudenmukaisia ja hyviin tapoihin sitoutuneita yksilöitä. Ongelmaksi nousee kuitenkin se, että ei ole olemassa vain yhdenlaista oikeudenmukaisuutta tai oikeita hyviä tapoja. Näin ollen, koska lukuisat opettajat eivät kykene, monelta osin juuri opettajan ammatin ja koulun historiallisten kehityskulkujen vuoksi, tunnistamaan, millaisia arvoja he kasvatuksensa kautta välittävät, niistä ei osata käydä (kriittistä) keskustelua (Fornaciari ja Rautiainen 2020; Männistö 2020a). Koulut ja opettajakunta toimivat tämän vuoksi lähinnä arvojen välittäjinä, kun taas nykyiset kasvatukseen liitettävät yhteiskunnalliset diskurssit korostavat kasvatuksen demokraattisuutta – sitä, että koulussa eläviä arvoja ja toimintatapoja arvioidaan ja rakennetaan yhdessä (Husu & Toom 2016). Toisin sanoen sata vuotta kestäneen historiallisen jatkumon, pois lukien 1970-luvulta 1980-luvun puoliväliin kestänyttä kokeilua, seurauksena tänä päivänä koulun tehtävä mielletään yhteiseksi, yhtenäiseksi ja epäpoliittiseksi. Koulukasvatuksen ajatellaan toteutuvan poliittisessa tyhjiössä, joka johtuu siitä, ettei sen poliittisia arvoperusteita haluta tai osata tunnistaa eikä tunnustaa (esim. Fornaciari & Rautiainen 2020; Syrjäläinen ym. 2006b).

2.2 Kansalaiskasvatus nykypäivänä

Yrittäjäeetos ja työntekijäkansalaisuuden retoriikka ovat tulleet tänä päivänä voimakkaasti kasvatuksen puheenaiheeksi niin Suomessa kuin myös muualla maailmassa (Ahonen 2005; Atkinson 2017; Biesta 2006b; Harni 2015; Männistö 2020b;

Pyykkönen 2014; Saari 2016; Valtioneuvosto 2015, 25–44). Näitä kehityskulkuja tarkastellessa voi huomata, ettei yrittäjäeetosta tai digitaitojen tuloa kouluihin kyseenalaisteta samalla tavalla kuin demokratian tuloa muutama vuosikymmen sitten (koska ne ovat hegemonisia). Keskusteluun kansalaisuudesta liittyy nykyään lisäksi vahvasti mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Puhutaan aktiivisesta kansalaisuudesta ja puhetta nuorten osallisuuden tukemista voi havaita monessa kohtaa Demokratiakasvatusselvityksessä (OPH 2011) ja POPS:ssa (POPS 2014). Osallistuminen on nostettu myös ylikansallisella tasolla yhdeksi tärkeimmistä päätöksentekoa ohjaavista ilmiöistä (Nivala & Ryynänen 2013; Euroopan neuvosto 2016; EU 2018). Pierre Rosanvallonin (2013) mukaan mahdollisuudesta osallistua ja olla lähellä päätöksentekoa onkin tullut kansalaisoikeus. Rosanvallon kritisoi kuitenkin, että nykyiset osallistumismahdollisuudet näyttävät enemmän tukevan edustuksellisen demokratian käytänteitä kuin luovan radikaalisti uusia mahdollisuuksia vaikuttaa poliittiseen päätöksentekoon. (Rosanvallon 2013, 254.)

Aktiivisen kansalaisuuden ja osallisuuden tultua mukaan julkiseen keskusteluun on niiden tukemisesta tullut tärkeä yhteiskunnallinen päämäärä. Rosanvallon (2013) toteaa, että edelleen kansalaisaktiivisuuden keskeinen mittari on äänestysaktiivisuus, koska vaihtuvat hallitukset tarvitsevat itselleen *demokraattisen legitimitetin*, joka perustuu siihen, että riittävän suuri osuus kansasta käy äänestämässä. Koska nuoret eivät ole enää samalla tavalla kiinnostuneita puoluepolitiikasta kuin aikaisemmat sukupolvet (Puuronen & Saari 2017), on nuorten äänestysaktiivisuuteen pyritty vaikuttamaan. Näistä ensimmäisiä kansallisen tason interventioita oli Matti Vanhasen hallituksen käynnistämä kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma, jonka yhtenä keskeisenä tavoitteena oli lisätä nuorten poliittista aktiivisuutta kansalaisyhteiskunnan piirissä, tai näin ainakin väitettiin (Ahonen 2005). Politiikkaohjelman aikana toteutettiin monia nuoriin kohdistuvia hallinnallisia toimia, kuten vuoden 2006 Nuorisolakiuudistus, joka korostaa nuorten oikeutta osallistua demokraattisen yhteiskunnan toimintaan. Näihin pyrkimyksiin kietoutuu tänä päivänä myös osallisuuskasvatus ja sen eri implementaatiot kansallisesti ja paikallisesti (ks. esim. OPH 2011; POPS 2014; Tervonen 2009). Viimeisimpien Civic - tutkimusten eli ICCS (International Civic and Citizenship Study) 2009 ja 2016

perusteella erinäiset interventiot eivät ole kuitenkaan onnistuneet toivotunlaisesti tavoitteessaan. Niiden mukaan suomalaisnuorilla on loistavat tiedot institutionaalisista poliittisista elimistä ja edustuksellisesta demokratiasta, mutta heikko ymmärrys siitä kuinka politiikka todellisuudessa toimii ja siitä, kuinka itse toimia, sekä vähäinen kiinnostus perinteistä puoluepolitiikkaa kohtaan (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017; Myllyniemi 2017; Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010) Nuorisotutkijat Anu Gretschel ja Tomi Kiilakoski (2014) toteavatkin, ettei nuorten omia, perinteisistä poikkeavia osallistumisen tapoja osata tunnistaa ja tukea, mikä on johtanut siihen, että nuorista on alettu puhua poliittisesti passiivisena kansanosana. Toisaalta voidaan todeta, että nuoriin vaikuttaa vahvasti nykyinen kansallinen hegemonia, johon sisältyy kasvatus, jossa korostetaan poliittista neutraaliutta. Yhtä lailla nuorten aktiivisuutta ja kiinnostusta politiikasta todennäköisesti heikentää se, että Suomessa on viime vuosikymmeninä totuttu korostamaan sitä, kuinka erinomainen suomalainen yhteiskunta jo on, varsinkin verrattuna moniin muihin maihin. Myös ylikansallisilla yksilö-, markkina- ja viihdekeskeisillä käsityksillä on vaikutuksensa nuorten toimijuuteen.

3 Kansalaiskasvatus hallintana

Tässä luvussa sidon kansalaiskasvatuksen ja hallinnan tutkimuksen toisiinsa. Pohjaan argumenttini Barbara Cruikshankin (1999) havaintoon, jonka mukaan kansalaiskasvatuksessa on aina kyse hallinnasta eli ihmisten subjektiviteetin ohjailusta, sillä tavoitteena on saada erilaiset yksilöt sitoutumaan yhteisiin kansalaistavoitteisiin. Kuten aiemmin mainittua, yhtenäinen kansa on olemassa ainoastaan symbolisesti ja diskursiivisesti, sillä kansalaisuus ei ole luonnollinen vaan rakennettu kategoria. Tämän tavoitteen saavuttamisen keinoja ja sisältöjä tarkastelen tässä tutkimuksessa, minkä takia olen päätynyt tarkastelemaan kansalaiskasvatusta hallinnan näkökulmasta.

3.1 Mitä hallinnan tutkimus on?

Kuvaan tässä tutkimuksessa nuoriin kohdistuvia hallinnallisia toimenpiteitä *valtaantumisen* (eng. empowerment) käsitteen avulla. Valtaantumisajattelussa toimijoiden, keihin kohdistetaan hallinnallisia toimia, halutaan sisäistävän ajatus siitä, että he itse valitsevat toimia niin kuin he toimivat (Foucault 2008). He siis kokevat valtaantuvansa. Foucault (2008) käytti tällä tavalla hallinnallisten toimien pohjalta valtaantuneiden yksilöiden toimijuudesta käsitettä hallintamentaliteetti (eng. governed mentality). Hallintamentaliteetin omaksuneissa yksilöissä tietyt ohjauksen tavat (kuten kansalaisuus) ovat niin syvästi sisäistettyjä, ettei ihminen juurikaan kykene tunnistamaan niiden ohjailevaa voimaa.⁶

”[...] tavoitteena on ohjata yhteisön jäsenten toimia niin, ettei heidän käyttäytymisensä vaadi tietoista ponnistelua. Sen sijaan yksilöt haluavat toimia kulttuurille ominaisella tavalla, koska he kokevat tyydytystä toimiessaan näin.” (Fromm 2013, 77)

Mitchell Dean (2009, 17) toteaa, että hallintavallassa on kyse ihmisten ajattelun ja toiminnan ohjaamisesta ja sen 'laskemista (eng. calculation)', kuinka tämä ohjaaminen olisi parasta toteuttaa. Dean jatkaa, että hallintavallan tekee erikoiseksi se, että siinä pyritään ohjailemaan yksilöiden subjektiviteettia eli tavoitteena on tehdä yksilöistä

⁶ Ääriesimerkkinä kyky demonisoida toisen valtion tai muun yhteisön jäsenet niin voimakkaasti, että oman maan kansalainen pystyy tappamaan heitä.

itseohjautuvia mutta toivotulla tavalla (myös Cruikshank 1999, 68–69). Toisin sanoen hallintavallan tutkimuksessa halutaan tietää, miten tiettyä ihmisjoukkoa ohjataan ohjaamaan itse itseään tietyllä tavalla (Saari 2016).

Nikolas Rose & Peter Miller (2008, 28) väittävät, että nykyään monet sosiaaliset ongelmat nähdään hallinnan näkökulmasta yksilöllisinä ongelmina, jolloin niitä voidaan 'hoitaa' auttamalla ihmisiä auttamaan itseään. Tällaisista ongelmista Rose & Miller nimeävät esimerkiksi työttömyyden, rikollisuuden ja köyhyyden. On ilmeistä, että suomalaisnuorten ajateltu poliittinen passiivisuus on osa tätä 'ongelmien kirjoa'. Yhtenäistä näille käsityksille on se, että usein niiden ajatellaan johtavan syrjäytymiseen tai johtuvan siitä. Olennaista hallinnalliselle⁷ toiminnalle onkin se, että tietyistä ihmisjoukosta rakennetaan yhtenäinen käsitys ja sen jälkeen tälle joukolle annetaan uusi normatiivinen ja eettinen suunta (Rose & Miller 2008, 3).⁸ Tätä suuntaa määrittää hajanainen asiantuntijajoukko, jolla on väitetysti parhaat valmiudet ymmärtää, miten tätä itseohjautuvuuden prosessia tulee johtaa (Cruikshank 1999). Näin ollen hallintavallan toteuttamiseen osallistuu varsin kirjava joukko erilaisia toimijoita. Heitä ei välttämättä yhdistä minkäänlainen valtionhallinnollinen asema, vaan monet erilaiset sosiaalisen maailman toimijat voivat määritellä hallinnan (itse itsensä ohjaamisen) suuntaa (Cruikshankin 1999, 69). Tätä paremmin tietävien joukkoa on vaikea rajata, sillä se määrittyy ajassa elävän yhteiskunnallisen hegemonian mukaan. Rose & Miller (2008, 31) jatkavat, että hallintavalta vaatii aina tietyn sosiaalisen rakenteen haltuunottoa diskursiivisesti. Näiden diskursiivisten käytänteiden avulla hallinnoitava sosiaalisen alue otetaan älyllisesti haltuun ja sille asetetaan tavoitteita, määritelmiä ja rajoituksia. Haltuunoton lopputuloksena on tuottaa 'kehittyneempiä' ihmisiä kuin mitä ilman tätä hallinnallista toimintaa olisi mahdollista (em. 29).

Markkina- ja talousvetoisessa yhteiskuntamallissa ihmisten itseohjautuvuuteen kietoutuu toive yritteliästä ja markkinoilla aktiivisesta toimijasta (Brunila ym. 2015; Männistö 2018). Kristiina Brunila ja kumppanit (2015, 12) lisäävät,

⁷ Hallinto ei viittaa hallintamentaliteettiteorioissa aina hallitsijoihin sinänsä, vaan kehen tahansa, kuka saa meidät toimimaan normatiivisesti suotavalla tavalla. Näitä henkilöitä voivat olla myös kanssaihmiset (ks. Cruikshank 1999, 2; Rose & Miller 2008)

⁸ Esimerkiksi: Ihmisjoukko = Nuoret, käsitys = Poliittisesti passiivisia, uusi normatiivinen suunta = aktiivinen kansalaisuus

että nykyään ahkera työnteko lukeutuu entistä enemmän sellaisiin yleisinhimillisiin taitoihin, joita tarvitaan kaikilla elämän osa-alueilla. Näin ollen kasvatus ja koulutus siirtyvät myös virallisten instituutioiden ulkopuolelle, ja työntekoon linkittyvien taitojen (esim. vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä keholliset kyvyt, kuten työssä jaksaminen) kehittäminen on tullut osaksi lähes kaikkea politiikkaa ja hallintaa (em. 12). Yhteiskunnista on tullut oppimisyhteiskuntia, joita määrittää yksityisen ja julkisen sekä työn ja vapaa-ajan rajojen hämärtyminen. Ihmisten halutaan kehittävän itseään jatkuvasti niin töissä kuin vapaa-ajalla, kultivoiden niitä taitoja, joita oletettavasti tulevaisuudessa tarvitaan. Elinikäisestä ja jatkuvasta oppimisesta on tullut kansalaistaito. (Biesta 2006a.)

Valtaantumisessa on Cruikshankin (1999, 4) mielestä Foucaultia (2008) mukaillen kyse samanaikaisesti sekä pakottamisesta että suostuttelusta. Cruikshank antaa kirjassaan lukuisia esimerkkejä tästä. Vaikka esimerkit pohjaavat Yhdysvaltalaiseen toimintaympäristöön, on niiden vastaavuus suomalaisessa kontekstissa mielestäni selkeä. Cruikshank kertoo esimerkiksi projektista, jossa 'huonosti' yhteiskuntaan integroituneita nuoria laitettiin siivoamaan katuja. Kyseessä on ilmiselvästi nuorten pakottamisesta, mutta toimintaa perustellaan sillä, että nuoret saavat osallistua yhteisten asioiden hoitoon ja edistämiseen. Yhtä lailla väitetään, että hallinnallisten toimien ansiosta nuorista kasvaa enemmän vastuuta omasta elämästään ottavia yksilöitä. Samasta ilmiöstä puhutaan Ylen uutisissa 22.2.2016 esiteltäessä Sitran hanketta, jossa houkutellaan nuoria *takaisin* yhteiskuntaan. Uutisessa kerrotaan, että nuoria palkitaan elokuvalipuilla, jos he sitoutuvat sosiaalipalveluiden kuntoutukseen. Tämänkaltainen prosessi kuvastaa edellä mainittua. On implisiittinen oletus, että yhteiskunnan instituutioilla ja asiantuntijoilla on käytössään oikeanlaista asiantuntemusta, jonka avulla nuoret voidaan johdattaa parempaan elämään (ks. myös Lanas & Kiilakoski 2013). Samanlainen oletus annetaan myös Jotos-osallisuusprojektissa, kun projektin loppuraportissa todetaan, että jos asiantuntija-aikuiset ohjaavat nuoria löytämään 'oikeanlaisia' tapoja osallistua, vältytään nuorten omaehtoiselta toiminnalta, joka sisältää vaaran ilkevallasta ja radikalisoitumisesta (Tervonen 2009, 9–10). Mika Ojakangas (1997, 18) väittääkin kirjassaan, että kun joistain nuorista sanotaan, että he tippuvat yhteiskunnan

ulkopuolelle, on oikeasti kyse siitä, etteivät kyseiset nuoret kykene täyttämään niitä normatiivisia vaatimuksia, joita heille yhteiskunnan puolelta asetetaan. Tässä tulee juuri ilmi Foucaultin esittämä pakko/suostuttelu -suhde. Nuorille esitettävät normatiiviset vaatimukset ovat olemukseltaan pakottavia ja saattavat pahimmillaan johtaa yksilöiden leimaamiseen, mutta ne esitetään valtaantuneina itsensä esittävien toimesta ohjattavien parhaana. Jos kuitenkin ohjailtavat eivät taivu tähän (itse)hallinnan prosessiin, annetaan hallinnoitavien ymmärtää, että he tippuvat (lue: syrjäytyvät) kaiken avun ja täysimääräisen ihmisyyden ulkopuolelle.

3.2 Kansalaiskasvatuksen merkitys hallintamentaliteetin toteutumisessa

Kansalaiskasvatus asettuu osaksi hallinnallista toimintaa, joka ei näyttäyty herkästi poliittisesti värittyneenä, jolloin myöskään sen sisältöjen mahdollista ristiriitaisuutta ja vaikutuksia ei useinkaan koulussa tunnisteta (Fornaciari & Rautiainen 2020, myös Värri 2018). Tätä korostaa se, että Suomessa on vahva kasvatuksellinen perinne, jonka ylivertaisuutta on totuttu viime vuosikymmeninä ylistämään (ks. esim. OECD 2012; Sahlberg 2012) siihen pisteeseen asti, että suomalaisesta koulutuksesta on tullut vientituote. Sen sijaan kansalaiskasvatus ymmärretään koulutuslaitosten perustehtävänä, jossa nuoria johdatetaan kohti kypsää kansalaisuutta (Syrjäläinen ym. 2006a; Rautiainen ym. 2014). Näiden tekijöiden vuoksi kansalaiskasvatuksen luonnetta pysähdytään harvoin pohtimaan, vaikka historiallisessa jatkumossa voidaan huomata, että kansalaiskasvatusta ja kasvatusta laajemmin leimaavat vahvat ristiriitaisuudet ja valtakamppailut (esim. Kärenlampi 1999; Piattoeva 2010; Rantala 2002, 2010; Simola 1995, 2015). Tarkastelluista asiakirjoista Euroopan unionin Nuorisostrategia tekee kuitenkin poikkeuksen tähän perinteeseen ja ilmaisee avoimesti, että nuoriin kohdistetaan *politiikoita* eli poliittisia toimia.

Cruikshank (1999, 4) toteaa, että kansalaisuus rakennetaan diskursiivisesti ja symbolisesti, missä valtiojohtoisella, keskitetyllä koulukasvatuksella on merkittävä rooli. Tätä prosessia varten on olemassa erilaisia tapoja ohjata yksilöitä sisäistämään tietynlaiset tavat toimia kansalaisena. Cruikshank käyttää tämän prosessin lopputulemasta *kansalaissubjekti* (citizen-subject) termiä, jolla hän viittaa oikeanlaisen kansalaisuuden toimintatavat sisäistäneeseen yksilöön.

Nyky-yhteiskunnissa ihmisten ohjailu ei toimikaan samalla tavoin kurin ja käskyttämisen pohjalta kuin vielä 1800-luvulla, vaan moraalikoodit ja yleisesti hyväksytyt toimintatavat, joiden istuttamisessa julkisella kasvatuksella on merkittävä rooli, ovat modernien yhteiskuntien vallankäyttöä (Biesta 2006a; Kinnari & Silvennoinen 2015). On siis siirrytty pois pakkovallasta (rangaistuksella uhkailu) kontrollivaltaan, joka viittaa nimenomaisesti ihmisten subjektiviteetin kautta toimimiseen (Cruikshank 1999; Rose 1991).

Kun kansalaisuus toteutuu käyttäen hyväksi subjektin omaa haluaan toimia oletetulla tavalla, toimijat hyväksyvät ja sisäistävät paremmin heille ulkopuolelta asetetut tavoitteet (Fromm 2013; Männistö 2018; Saari 2016). Asia pohjautuu siihen, että hallinnallisilla elimillä on käytössään tieto, siitä millaisia tavoitteita yksilöiden tulee elämälleen asettaa (esimerkiksi talouden edistäminen) ja kuinka tähän päämäärään voidaan päästä (yrittäjämäinen asenne) (Foucault 1991, 96). Näin ollen yksilön on vaikea vastustaa tätä normatiivista vaadetta, koska sen taustalla on monenlaisesta asiantuntijasta koostuva joukko, jolla on vielä usein virallisen instituution takaama auktoriteetti. Cruikshankin (1999) mukaan nyky-yhteiskunnissa onkin useimmiten turha puhua autonomisista yksilöistä, sillä kansalaisten toiminta pohjautuu laajalti suhteessa johonkin normatiivisesti oikeanlaiseksi miellettyyn toimintatapaan. Tämän vuoksi on vaikeaa käytännössä ajatella, saati toimia tässä ajassa elävien normatiivisten määritelmien ulkopuolella. Kunnon kansalainen käy töissä ja maksaa kiltisti veronsa, kun taas radikaalisti autonomisen subjektin toiminta perustuisi vahvaan, harkittuun etiikkaan (Bauman 1993).

Hallinnassa ei Foucaultin (2008, 95) mukaan ole kyse yhteisen parhaan toteuttamisesta vaan siitä, että kaikkea hallitaan tavalla, joka on hallinnan näkökulmasta normatiivisesti sopivinta (convenient). Tämän vuoksi Cruikshank (1999) toteaa, että hallinnan tekniikoiden sisältöjen ymmärtäminen on demokraattisen yhteiskunnan kannalta merkityksellistä, sillä niiden perusteella rakennetaan sitä tilaa, sisältöjä ja ymmärrystä siitä, miten yksilöt voivat kansalaisina toimia. Toisin sanoen, hallinnan tekniikoiden sisällöt eivät ainoastaan ohjaa ihmisten ajattelua ja toimintaa tiettyyn suuntaan vaan myös aktiivisesti pyrkivät tuottamaan oikeanlaisen kansalaisen toimintaulottuvuuksia. Tästä esimerkkinä se, kuinka voimakkaasti monia

radikaaleja eli aidosti erilaisia kansalaisena toimimisen tapoja kritisoidaan ja vastustetaan.⁹ Hallintavallan, kansalaiskasvatus mukaan lukien, tavoitteena olisikin, että valta ja hallinnalliset interventiot voisivat irrottautua ihmisten arjesta ja tilalle jäisi Rosen ja Millerin esiintuoma ajatus siitä, että ihmisistä tulee itseohjautuvia kansalaisia, jotka tarkkailevat ja ohjailevat omaa ja toistensa toimintaa.

⁹ Esimerkiksi Greta Thunberg ja hänen johtamansa nuorten ilmastoliikettä on saanut voimakasta kritiikkiä ja suoranaisia haukkuja osakseen.

4 Tutkimuskysymykset, aineiston käsittely ja analyysimetodi

Esittelen tässä kappaleessa tarkemmin tutkimuskysymykset ja tutkimuksessa käytetyt aineistot sekä analyysimetodin.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset tässä pro gradu -tutkielmassa ovat:

1. Millaisia sisältöjä ja tavoitteita kansalaiskasvatukselle annetaan tarkasteluissa asiakirjoissa?
2. Millaisilla toimijuusodotuksilla asetettujen sisältöjen ja tavoitteiden ajatellaan toteutuvan?
3. Miten tutkimuksessa määritellyt suomalaiset toimijuusodotukset suhteutuvat Euroopan unionin Nuorisostrategiassa esitettyyn ajatteluun?

Tutkimukseni tavoitteet limittyvät monella tapaa toisiinsa, mutta niissä on silti temaattinen ero. Tutkimuksen ensimmäinen tavoite on vastata kysymykseen, millaisia sisältöjä ja tavoitteita kansalaiskasvatus Suomessa saa. Onko kansalaiskasvatuksen keskiössä demokratian edistäminen, yrittäjyysteemat vai kenties kestävän kehityksen ilmiöt? Toisena olen kiinnostunut, mitä nämä sisällöt ja tavoitteet tarkoittavat tulevien kansalaisten toimijuuden kannalta. Onko demokraattinen toimija asiakirjojen mukaan ihminen, kuka vastustaa valtaa vai sellainen kuka käy kiltisti neljän vuoden välein äänestämässä? Onko yritteliäs toimija yksilö, kuka perustaa yrityksiä vai kannustaako hän kaikkia ystäviään aloittamaan saliharrastuksen? Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä limittyvätkin monella tapaa toisiinsa, sillä kansalaiskasvatukselle annettavat sisällöt määrittelevät myös voimakkaasti sitä, miten niitä voidaan toteuttaa. Lisäksi tarkastelen, miten suomalaiset kansalaiskasvatuksen sisällöt ja toimijuusodotukset suhteutuvat EU:n Nuorisostrategiassa vastineisiin. Kuten olen monesti aiemmin todennut, globaalissa maailmassa kansalaisuuteen sidotut kehityskulut ovat entistä enemmän yhteydessä valtion rajat ylittäviin muuttujiin. Kansainväliset vaikutusvoimat tulevat myös luultavasti voimistumaan entisestään, kun yhä useampi ihminen siirtyy internettiin ja oppii käyttämään sosiaalista mediaa.

4.2 Aineisto

Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena ovat viralliset kasvatusta ohjaavat ja suosituksia antavat asiakirjat. Suomesta olen valinnut tarkasteluun nykyiset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) sekä Demokratiakasvatusselvityksen (OPH 2011). POPSin tavoitteena on yhdenmukaistaa kasvatusta kaikkialla Suomessa ja se on merkittävin peruskoulukasvatusta ohjaava asiakirja. POPSista tutkin keskeisimmin arvopohjaa ja nuorten toimijuudelle asetettuja sisältöjä ja tavoitteita. Nämä osiot löytyvät opetussuunnitelman sivuilta 9–46. Demokratiakasvatusselvityksen, joka on POPSiin verrattuna enemmän suosituksia ja suuntaviivoja antava teksti, valitsin sillä perusteella, että demokratia on aikaamme keskeisimmin määritteleviä ilmiöitä ja jatkuvan kamppailun kohde (ks. Mouffe 2000, 2005; Laclau 2014). Ylikansallisista asiakirjoista tarkasteluun valikoitui Euroopan unionin Nuorisostrategia 2019–2027, koska se on yleiskattava Euroopan unionin alueen ohjausasiakirja ja käsittelee ilmiöitä samantapaisesti kuin suomalaiset vastineensa. Tarkasteluun olisi kuitenkin voinut valita monia muitakin asiakirjoja, mikä kertoo siitä, että tutkijana joutuu aina tekemään päätöksiä sen suhteen, mitä tutkii, miksi ja miten.

Kansallisten ja kansainvälisten, ohjaavien ja suosituksia antavien asiakirjojen tavoitteena on yhdenmukaistaa eri kasvatus- ja koulutusyksiköiden toimintaa ja koulutusajattelun suuntaa (Heikkinen, Kiilakoski & Huttunen 2014). Uudet opetussuunnitelmat ja muut ohjausasiakirjat asettuvat historialliseen jatkumoon enemmän kuin edustavat täysin uudenlaista lähestymistapaa kasvatukseen ja koulutukseen (Iversen 2014). Ne rakentuvat siis hermeneuttisesti (Huttunen & Kakkori 2020). Näin ollen sekä opetussuunnitelmien että ylikansallisten ohjausasiakirjojen tarkastelu ja analysointi on aina myös jossain määrin vuoropuhelua historian kanssa (ks. Giroux 1997, kpl. 1).

Opetussuunnitelman osalta on huomionarvoista, että vaikka se on virallisen, kansallisen tahon, eli Opetushallituksen, teettämä, niin sen tekemiseen on osallistunut koko joukko erilaisia toimijoita, keillä on eriäviä intressejä kasvatuksen suhteen. POPS:n tekoon onkin uutisoinnin mukaan osallistunut jopa yli 300 toimijaa (Helsingin sanomat 2016). Se, että asiakirjoja on ollut kirjoittamassa koko joukko

erilaisia toimijoita, on erinomaisesti havaittavissa POPS:ssa, ja on toisaalta demokraattiselle yhteiskunnalle keskeinen toimintamuoto. Toisin sanoen, koska demokraattinen yhteiskunta on moniarvoinen myös nykykasvatus heijastaa monista erilaisista lähtökohdista tulevien ihmisten ajattelu- ja toimintatapoja.

4.3 Analyysimetodi

Kansalaiskasvatusta koskevan analyysin olen toteuttanut teoriaohjaavana sisällönanalyysina. Hsiu-Fang Hsieh ja Sarah Shannon (2005, 1278) määrittelevät sisällönanalyysin tavaksi tiivistää tekstiaineistoja ja antaa niille uudenlaisia merkityksiä. Tätä prosessia ohjaa hallinnan teoria ja sen esilletuomat havainnot kansalaistoimijuudesta. Näin ollen keskityn erityisesti tarkastelemaan niitä ulottuvuuksia, mitä kansalaissubjektille halutaan antaa tarkastelluissa aineistossa.

Aloitin sisällönanalyysin tekemällä alustavan tarkastelun hallinnan teorian esittämien ajatusten pohjalta. Näin alkoi muodostua kuva siitä, millaista kansalaissubjektia teksteissä rakennetaan. Alustavan analyysin jälkeen tarkensin analyysiäni niin, etten ainoastaan toistaisi aiemmissä tutkimuksissa esitettyjä tuloksia. Alkoi syntyä tämän tutkimuksen kontekstiin liittyviä kategorioita. Näin etsimällä ja tiivistämällä samansuuntaisia linjoja asiakirjoista kykenin rakentamaan temaattisesti yhteneviä kategorioita, joiden sisällöt koostuvat siitä, millaisia toimijuusodotuksia nuorille halutaan asettaa POPS:ssa, DKS:ssä ja EU:n Nuorisostrategiassa. Aineistosta löytyi teoriaohjaavan analyysin pohjalta seuraavat kolme teemaa, joista toinen on muita laajempi:

1. Aktiivinen toimijuus ja osallistuminen
2. Yritteliäs ja Itseohjautuva yksilö sekä elinikäinen oppiminen
3. Globaali ja monikulttuurinen yksilö

Teoriaohjaavalle tutkimukselle on olennaista nojata aikaisempiin tutkimuksiin (ks. esim. Biesta 2006a; Harni 2015; Männistö ym. 2017; Saari 2016) kuitenkin käsitellen tarkasteltuja asiakirjoja uniikkeina tapauksina. Tätä tarkoittaa tämän tutkimuksen hermeneuttinen rakentuminen: asiakirjoja on tarkasteltu aiempi tietämys mielessä, jonka vuoksi ne ovat vaikuttaneet rakennettuihin toimijuuskategorioihin, mutta

kuitenkin niin, että uudenslaisille, aiempaa teoriaa laajentaville ja/tai tarkentaville havainnolle on jätetty tilaa. Sisällönanalyysille ominaisesti olen kiinnittänyt erityisesti huomiota asiakirjoissa toistuville käsityksille, koska niiden voidaan ajatella olevan suuren esiintyvyyden vuoksi teksteille keskeisiä. Esimerkinomaisesti POPS:ssa mainitaan hakutoiminnon perusteella aktiivi- alkuinen sana 107 kertaa. Anselm Strauss & Juliet Corbin (1998, 53) kuvaavat tällaista otetta objektiivisuuden ja sensitiivisyyden välillä tasapainotteluksi. Koska tavoitteena on tuottaa mahdollisimman objektiivista dataa, tulee aineistoa käsitellä osana tiettyä tutkimuskenttää, sillä se seikka, että muutkin tutkijat ovat havainneet samanlaisia ilmiöitä lisää tulosten objektiivisuutta. Koska kuitenkin olen omanlaiseni tutkija ja aineisto on minulle omakohtaisesti tutumpi, koska olen kasvanut suomalaisessa yhteiskunnassa, voin olla sensitiivisempi sen monille nyansseille, joita toinen tutkija ei pystyisi samalla tavalla havaitsemaan. Tutkijakin on tässä mielessä tutkimuksen instrumentti (Strauss ja Corbin 1998, 53). Lisäksi, koska kyseessä on montaa eri asiakirjaa rinnakkain tarkasteleva tutkimus, on huomio kiinnittynyt myös siihen, miten asiakirjojen sisällöt suhteutuvat toisiinsa. Kuten alempana selviää, monesta nuorten toimijuuteen liittyvästä odotuksesta puhuttiin yhteneväisesti eri asiakirjoissa, mutta hieman eri sanoin, painotuksiin ja kontekstisidonnaisesti. Haluan myös mainita, että monet asiat jätettiin asiakirjoissa auki tai sanomatta. Ajattelen kuitenkin, että myös sitä, mitä ei selkeästi sanota, on tärkeää analysoida, minkä vuoksi olen pyrkinyt parhaani mukaan avaamaan myös tätä vaiettua puolta asiakirjoista.

5 Analyysin tulokset

Tässä osiossa käyn läpi sitä, millaisia sisältöjä ja tavoitteita asiakirjat nostavat kansalaistoimijuuden keskiöön. Kuten edellä totean, analysoin kasvatuksen sisältöjä ja tavoiteltua toimijuutta hallinnan tutkimuksen käsitteistön avulla. Analyysin avulla rakennan kuvaa sisällöistä ja odotuksista, joiden avulla nuorten toimintaa nyky-yhteiskunnassa pyritään ohjailemaan.

5.1 Aktiivinen toimijuus ja osallistuminen

Kaikki tarkastellut asiakirjat nostavat (itse) aktiivisuuden ja osallisuuden vaateet aivan tekstiensä ytimeen, sillä niistä puhutaan jo saatesanoissa (EN 2018, 1-3; OPH 2011, 8; POPS 2014, 17). Suomalaisten dokumenttien osalta tämä on ymmärrettävää, sillä nuorten (yhteiskunnallinen) aktivoiminen on nostettu yhdeksi tärkeimmistä koulun kansallisista tehtävistä 90-luvun lopulta lähtien. Aktiivisen osallistumisen vaadetta ovat sittemmin tukeneet erilaiset tehdyt selvitykset ja tutkimukset, joiden myötä nuorten osallisuus on nostettu hallinnallisen toiminnan ytimeen. (Nivala & Ryyänen 2013.) Monet tutkimukset ovatkin esittäneet suomalaisnuorten yhteiskunnallisen kiinnostumattomuuden ongelmallisena (ks. Gellin ym. 2012; Gretschel & Kiilakoski 2014; Puuronen & Saari 2017, ks. myös Nivala & Ryyänen 2013)¹⁰ ja nuorten osallisuudesta on ajoittain maalattu kovinkin synkkää kuva (ks. esim. Ahonen 2005; Tervonen 2009). Toisaalta on huomioitava, että tekstit puhuvat aktiivisuudesta ja osallistumisesta hieman eri sävyyn. POPS:ssa todetaan, että oppilaille on annettava osallisuuden kokemuksia, joka hallintamentaliteetin näkökulmasta voidaan tulkita, niin että nuorille annetaan valmiiksi pureskeltuja, tietynlaisia osallisuuden kokemuksia (ks. esim. Männistö ym. 2017; Nivala & Ryyänen 2013; Saari 2016). Nuoria voidaan toisin sanoen johdatella kokemaan osallisuutta eli osallistaa, vaikka arkiosallisuus olisi puutteellista (ks. Feldman-Wojtachnia ym. 2010; Gellin ym. 2012; Männistö 2020a, 2020b; Nivala & Ryyänen 2013). Elina Nivala ja Sanna Ryyänen (2013, 14) väittävät, että virallisella tasolla nuorten osallisuus tulee herkästi määritellyksi jonakin, mitä täytyy nuorten itsensä

¹⁰ Lukijalle huom. näissä lähteissä käsitellään sitä, miten nuorten toimijuus esitetään ongelmallisena. Toisin sanoen ko. lähteet eivät lähtökohtaisesti esitä nuoria passiivisina toimijoina.

ulkopuolelta erikseen luoda tai edistää. Tällöin puhutaan osallistumisesta, jota ei voi syntyä luonnostaan ilman ylhäältäpäin annettuja rakenteita, tai yhteiskuntaan kiinnittymiseksi, joka edellyttää välttämättä koulutuksen takaamaa asemaa työmarkkinoilla (myös Lanas & Kiilakoski 2013). DKS (2011) sen sijaan penää valmiuksien ja kiinnostuksen perään. Tässä näyttäytyy kysymysmerkkinä 'valmiudet', sillä tutkimusten mukaan nuorilla on nimenomaisesti valmiuksia, ainakin tiedollisia sellaisia. Demokratiakasvatusselvitys ei annakaan selkeää kuvaa siitä, miten tarjotut valmiudet vastaavat ongelmalliseksi luokitellun passivisuuden haasteeseen (ks. myös Euroopan neuvosto 2016). EU:n Nuorisostrategiassa (2018, 2) taas todetaan, että "Osallistamalla kaikki nuoret ja lisäämällä heidän vaikutusmahdollisuuksiaan nuorisopolitiikka voi vaikuttaa positiivisesti visioon maanosasta, jossa nuoret voivat tarttua mahdollisuuksiin ja tuntea eurooppalaiset arvot omikseen". Nuorisostrategiassa puhutaan siis arvonormatiivisesta osallisuudesta. Osallisuudelle on määritelty tietyt normatiiviset sisällöt (eurooppalaiset arvot), joiden sisäistämiseen nuoria tulee johdatella. Nuorten omaehtoiselle osallisuudelle ei vaikuta jäävän liiaksi tilaa. Tarkasteltujen ohjausasiakirjojen keskiössä näyttääkin olevan enemmän ennustettavuuden ja turvallisuuden hegemonia kuin ainutlaatuisuuden, erilaisuuden ja vapauden korostaminen. Chantal Mouffe (2000) muistuttaa, että demokraattisten yhteiskuntien paradoksi on se, että koska vaalimme sekä vapautta että tasa-arvoa, joudumme jatkuvasti tasapainottelemaan rakentavaa yhteiseloä ohjaavien normien ja yksilöllisen vapauden välillä.

Kaikki kolme tarkasteltua asiakirjaa asettavat aktiivisten yksilöiden merkityksen nyky-yhteiskuntien säilymisen ja demokratian kehittämisen keskiöön. Näin ollen passiivisuus näyttäytyy ongelmallisena, koska se ymmärretään aktiivisuuden vastakohtana, ja useimmiten nimenomaisesti syrjäytymisvaarassa olevan tai jo syrjäytyneen yksilön ominaisuutena tai toimintatapana. On kuitenkin keskeistä huomauttaa, että usein, kun puhutaan nuorten passiivisuudesta, kyse on todellisuudessa aktiivisuudesta ja osallistumisesta, jota ei tunnusteta 'oikeanlaiseksi' (ks. Gretschel & Kiilakoski 2014; Puuronen & Saari 2017). Esimerkkinä tällaisesta toiminnasta voi olla vaikkapa graffitien maalaaminen. Huomionarvoiseksi tämän

käsityksen tekee aiemmin esittelemäni väitteet siitä, että usein nuoret osallistuvat tavoin, joita formaalit instituutiot eivät tunnista tai tunnusta. Toisekseen Hannah Arendt (2017) korostaa, että passiivisuus tulisi ymmärtää ennen kaikkea päätöksenä kieltäytyä olemasta sillä tavoin aktiivinen kuin miten ympäröivä yhteisö vaatii. Passiivisuus normatiivisten vaatimusten vastustamisena voitaisiin täten yhtä lailla ymmärtää demokraattisen yhteiskunnan kehityksen kannalta suotuisana aktiivisena toimintana ja osallistumisena, mutta näin ei asiakirjojen pohjalta voi päätellä. Toisin sanoen tarkastellut asiakirjat eivät rakenna kuvaa siitä, että vastarinta tai normatiivisesta toiminnasta kieltäytyminen olisi nuorten osalta sallittua tai ainakaan että siihen kannustettaisiin. Sillä olisikin merkittävä vaikutus, jos passiivisuuden sijaan tai edes rinnalla rakennettaisiin kuvaa sallitusta vastarinnasta ja/tai yhteiskunnan vaatimusten kyseenalaistamisesta (ks. Rosanvallon 2008). Esimerkiksi POPS:ssa puhutaan ainoastaan yleismalkaisella tasolla arvojen¹¹ kriittisestä tarkastelusta ja pyrkimyksestä 'toimia oikein' (POPS 2014, 15–16). Nivala & Ryyänen (2013) huomauttavat, että edelleen virallisen puheen tasolla kansalaisten omaehtoinen, ruohonjuuritason toiminta kansalaisyhteiskunnassa näyttäytyy ongelmalliselta, jos se ei ole linjassa virallisen tason linjausten kanssa (myös Piattoeva 2010).

Cruikshank toteaa (1999, 3) heti kirjansa johdannossa, että aktiivinen toimijuus nähdään vastauksena kaikenlaisiin ei-alkuisiin haasteisiin, joista ei-osallisuus tai ei-aktiivisuus ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä. Täten koettu huoli demokratian ongelmista pyritään asiakirjojen perusteella korjaamaan kasvattamalla nuorista aktiivisesti omasta elämästään ja yhteiskunnan kehityksestä vastuuta ottavia nuoria. Samaan aikaan kuitenkin tälle aktiivisuudelle annetaan normatiivinen suunta esimerkiksi tietynlaisten valmiiden arvojen muodossa. Tässä on kyse Cruikshankin väitteen perusteella kahtiajaosta, jota valtaannuttava osapuoli pyrkii tuottamaan. Ensin rakennetaan kuva väärällä tavalla aktiivisista eli passiivisista nuorista, keiden omaehtoinen toiminta on epädemokraattista, kun taas asiakirjoissa määritellyt toimijuussisällöt ja -odotukset heijastavat oikeanlaista aktiivisuutta ja osallistumista (ks. Nivala & Ryyänen 2013; Tervonen 2009). Lisäksi,

¹¹ Sitä mistä arvoista on kyse, ei kerrota.

kun tiettyjä asioita ei kirjoiteta selkeästi auki, jää valtaantuneeksi itsensä esittäväälle osapuolella oikeus päättää, mitä nämä oikeat valmiudet ja toimintamallit ovat.

Tekstien perusteella näyttää ilmeiseltä, että sama ajatus, josta puhuttiin aiemmin mainitsemassani JOTOS-ohjelman loppuraportissa, ilmenee myös kaikissa kolmessa tutkimuskohteessa. JOTOS-ohjelmassa todettiin, että ilman aikuisten ohjausta nuorten omaehtoinen aktiivisuus saattaa johtaa jopa radikalisoitumiseen. POPS (2014, 15–16) on samoilla linjoilla esittäessään, että nuorten kasvua yhteiskunnalliseen osallisuuteen *tuetaan* ja perusopetus *edistää* demokratiaa, hyvinvointia ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Demokratiakasvatusselvityksessä asiasta puhutaan vielä ilmeisemmin, nimittäin siinä todetaan, että ”lisäksi oppilasta ohjataan osallistumaan *tarkoituksenmukaisella tavalla*” (OPH 2011, 9). Euroopan unionin Nuorisostrategiassa (2018, 2) taas todetaan: “[..] kannustamaan nuoria ja antamaan heille tarvittavat voimavarat, jotta heistä tulisi aktiivisia kansalaisia sekä solidaarisuuden ja positiivisen muutoksen edistäjiä, jotka saavat innoitusta EU:n arvoista ja eurooppalaisesta identiteetistä.” Vaikka Nuorisostrategiassakin sisällöt ja tavoitteet ovat ylimalkaisia, niin havaittavissa on muun muassa ’positiivisuuden eetoksen’ (ks. Saari & Harni 2015) levittämistä edistäviä tavoitteita. Jos Cruikshankia on uskomisen, termi ’solidaarisuus’ taas voidaan tulkita monella tapaa. Yhtenä tulokulmana Cruikshank mainitsee, miten oikeistoliberaalissa hallinnassa on usein otettu käyttöön termistöä myös poliittisen linjan vasemmalta laidalta, jolloin oikeistoliberaalit pyrkimykset näyttävät kokonaisvaltaisemmilta ja epäpoliittisemmilta. Näin ollen sitä mitä solidaarisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä, ei voida olla varmoja. Toisin sanoen on vaikea sanoa tarkalleen, millaisia arvoja ja periaatteita yksilöiden tulisi elää todeksi aktiivisesti osallistuessaan.

POPS (2014, 14) tuo esille, että opetuksesta syrjäytyminen merkitsee uhkaa kaikelle kasvulle ja Nuorisostrategiassa (2018, 1) todetaan, että ”Sosioekonominen syrjäytyminen ja demokraattisen järjestelmän ulkopuolelle jääminen käyvät käsi kädessä.” (ks. Ojakangas 1997). Tässä kohtaa herää kysymys koulutuksen ja opetuksen roolista yhteiskunnassa. Tekstien perusteella vaikuttaa siltä, että jokaisen lapsen ja nuoren olisi tärkeää olla julkisen kasvatuksen piirissä, jotta

voidaan varmistua siitä, että oikeanlaiset aktiivisen osallistumisen tavat saavuttavat kaikki nuoret, jotta he eivät syrjäytyisi. Tavoite on kuitenkin ristiriidassa demokraattisen yhteiskunnan peruseriaatteiden kanssa, joita kaikki tarkastellut asiakirjat korostavat. POPS:ssa (2014, 14) todetaan, että ”jokainen oppilas on ainutlaatuinen” ja DKS:ssä sanotaan, että ”demokratia on keskeinen arvo oppilaitosten toiminnassa” (OPH 2011, 7). EN (2018, 1) taas painottaa: ”Jotta nuoret voisivat kaikilta osin hyötyä EU:n toimista, toimissa täytyy ottaa huomioon heidän tavoitteensa, luovuutensa ja lahjakkuutensa ja vastata heidän tarpeisiinsa.” Näiden lainausten perusteella väite, että ihmisten tulisi osallistua julkiseen kasvatukseen, jotta voidaan varmistua kaikkien hyvinvoinnista ja suotuisasta yhteiskunnallisesta kehityksestä asettuu mielenkiintoiseen valoon. Miten voidaan samaan aikaan sanoa, että kaikki ovat ainutlaatuisia ja tarvitsevat yksilöllistä tukea ja että vain julkiset instituutiot voivat tukea tätä ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden prosessia?¹² Tällaista ristiriitaista ohjataan ja tuetaan jokaista ainutlaatuisella mutta normatiivisella, ulkoapäin määritellyllä tavalla, tekstiä viljelläänkin pitkin asiakirjoja. Tämänkaltainen kehityskulku on linjassa Deanin (2007, 10) ajatusten kanssa siitä, että hallintamentaliteetin tavoitteena ei ole tuottaa liiallista omaehtoista poliittista aktiivisuutta ja osallistumista sekä toisaalta Cruikshankin (1999, 68) näkemyksen osalta siinä, että perinteinen oikeisto on kaapannut aktiivisuuden käsitteen käyttöönsä ja se sisältää enemmän ajatuksen siitä, että ihminen on mahdollisimman oma-aloitteinen ja itseohjautuva taloudellisessa kuin yhteiskunnallis-poliittisessa mielessä (myös Harni 2015; Rose & Miller 2008; Saari 2016).

Cruikshank (1999) korostaa läpi kirjansa, että aktiivisuuden toimijuuden ja osallistumisen iskostaminen yksilöihin on hallinnan tapa vähentää julkisten interventioiden tarvetta. Jatkuva aktiivisuuspuhe niin julkishallinnossa kuin osana ihmisten yksityistä elämää näyttäytyykin ratkaisuna lähes kaikkeen. Yksilöitä tulee aktivoida yritteliäisyydestä liikunnalliseen aktiivisuuteen. Tämän intervention toteuttamiseen käytetään tänä päivänä merkittävästi resursseja. Yhtä lailla vaatimus läpi elämän jatkuvasta aktiivisuudesta koskettaa myös aikuisia, keille herkemmin tarjotaan aktivointia erinäisten täydennyskoulutusten (vastaaminen muuttuviin

¹² Suomessa aloitti syksyllä 2020 kotiopetuksessa 501 ihmistä (Tilastokeskus 2021).

työmarkkinoihin) ja muiden kurssien toimesta sekä kannustamisena/patistamisena alkaa yrittäjiksi. Pelkästään työttömyystukea saadakseen yksilöiden täytyy sitoutua monenlaiseen aktivointityöhön. Nyt näyttääkin siltä, että aktiivoinnin ei tule tapahtua tulevaisuudessa enää erillisten interventioiden kautta vaan nykyinen ihmiskuva perustuu käsitykselle siitä, että yksilö osaa omaehtoisesti ja aktiivisesti etsiä apua ja tukea kohtaamilleen haasteille ja ongelmille sekä esimerkiksi kouluttautua oikealla tavalla edistääkseen omaa asemaansa yhteiskunnassa (ks. esim. Biesta 2006a; Brunila ym. 2015).

5.2 Yritteliäs ja itseohjautuva yksilö sekä elinikäinen oppiminen

Nyky maailma muuttuu valtavalla vauhdilla, tai tätä mantraa ainakin toistetaan jatkuvasti valtionhallinnon toimesta (ks. Valtioneuvosto 2019). Tämän ongelman ratkaisemiseksi nostetaan sivistyneen ihmisen keskeisiksi ominaisuuksiksi yritteliäisyys ja vastuun ottaminen omasta kehityksestä ja hyvinvoinnista (ks. Jokisaari 2004; Värrö 2002). Yritteliäisyys ja jatkuvan itsensä kehittämisen vaade nivoutuvat näin ollen vahvasti muuttuvilla työmarkkinoilla pärjäämiseen, sillä omasta hyvinvoinnista, osaamisesta ja jaksamisesta huolehtiminen ovat tärkeitä tehokkuuden osatekijöitä. Näiden ominaisuuksien kultivointia ajatellen on kehitetty yrittäjyyskasvatuksen (Harni 2015; Pyykkönen 2014) ja *elinikäisen* (tai jatkuvan) *oppimisen* käsitteet (esim. Brunila ym. 2015; Saari 2016). Elinikäinen oppiminen mielletäänkin nykyään koulutustutkimuksessa yhdeksi keskeisimmistä hallinnan tavoista (esim. Biesta 2006a; Fejes 2006; Kinnari & Silvennoinen 2015; Värrö 2002).

POPS:ssa (2014, 16) todetaan, että ”Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehitymisestä ja hyvinvoinnista.” Nuorisostrategiassa (2018, 2) ilmaistaan: ”Antamaan nuorille mahdollisuuden olla oman elämänsä arkkitehtejä, tukemaan heidän henkilökohtaista kehitystään ja kasvuaan kohti itsenäisyyttä, kehittää heidän selviytymiskykyään sekä varustamaan heidät elämäntaidoilla, joilla he pärjäävät muuttuvassa maailmassa.” Nuorille pyritään antamaan siis taitoja, joita ei kunnolla määritellä, joiden avulla he pärjäisivät muuttavassa maailmassa, jonka muutossuuntaa ei tiedetä. Nuoret tosin sanoen tarvitsevat asiakirjojen mukaan kyvyn sopeutua muuttuvan maailman mukana, sillä

sitä millaisia yhteiskunnista on tulossa tai voisi tulla, ei määritellä – varmaa on vain, että maailma muuttuu (ks. esim. Bauman 2002). Tällainen ajatus asettuu ristiriitaan sen kanssa, että maailmaa rakennetaan ihmisten yhteisessä toiminnassa (ks. Arendt 2017). Sen sijaan abstrakti ”maailma” on se, joka muuttuu, ja yksilöiden tulee kehittää itseään tämän muutoksen suuntaisesti. Tällaisen ajattelun valossa on ymmärrettävää, miksi nykynuoret ymmärtävät sosiaalisen maailman vaikutuksia omiin toimintamahdollisuuksiinsa aikaisempia sukupolvia heikommin (ks. Myllyniemi 2017).

Yritteliään, luovan ja innovoivan yksilön yksi keskeisimmistä muovaamisen tavoista on elinikäinen oppiminen (Saari 2016). Biestan (2006a) mukaan maailmassa, jossa monia yhteiskuntia, mukaan lukien Suomi, voi kuvata koulutusyhteiskunniksi, vaatimuksesta opiskella tavalla tai toisella jatkuvasti on tullut itseisarvo. Tämän ajattelun mukaan oppiminen nähdään kaiken elämän perustana, joten sen tulee läpileikata yksilön kaikkea syntymästä kuolemaan (POPS 2014, 17). Elinikäisen oppimisen vaatimus rinnastetaankin kansallisessa opetussuunnitelmassa yhtäläisenä sivistyksen ja tasa-arvoisuuden kanssa (POPS 2014, 19). Myös Nuorisostrategiassa elinikäisen oppimisen tärkeys eksplikoidaan: ”Taataan yleinen ja yhtäläinen pääsy laadukkaaseen koulutukseen ja elinikäisen oppimiseen” (EN 2018, 15). Yritteliäs ihminen on elinikäinen oppija, kenen tavoitteena on kyetä tunnistamaan ympäristöstään potentiaalisia mahdollisuuksia oman ja toisten hyvinvoinnin edistämiseen. Yritteliäisyyteen ja innovointiin viittaavat taidot löytyvätkin useammasta monialaisesta osaamiskokonaisuudesta, joita POPS esittelee (2014, 99–103; myös OPH 2011, 9).

Biesta (2006b, 169) toteaa, että elinikäisen oppimisen ongelmat paljastuvat, kun aletaan kysyä, mitä tulee oppia ja kuka määrittelee näiden taitojen päämäärät (myös Saari 2016; Värri 2018). Elinikäisen oppimisen kehityskulun taustoja voidaan Biestan mukaan jäljittää erityisesti Euroopan unionin talouskasvua tukeviin tavoitteisiin. Euroopan komissio ja muut viranomaistahot ovatkin julkaisseet raportteja, selvityksiä ja perusteluita, vähintään 2000-luvun alusta lähtien liittyen siihen, miksi elinikäiseen oppimiseen pitäisi pyrkiä (ks. esim. Euroopan Komissio 2001, 2012). Eugenia Panitsidesin & Sofia Anastasiadouin (2015, 139) mukaan

Euroopan unionin tavoitteet painottavat vahvasti kilpailukykylogiikkaa, sillä itsensä jatkuva kehittäminen kietoutuu nykypäivän globaalin talouselämän vaatimusten tarpeisiin (ks. myös Biesta 2006b; Harni 2015; Kinnari & Silvennoinen 2015; Pyykkönen 2014; Värri 2018). Tämä kehitys näkyy Suomessa esimerkiksi siinä, että viime hallitus painotti kautensa aikana opettajien täydennyskoulutuksessa digi- ja työelämätaitoja (ks. Valtioneuvosto 2015) sekä padien (esim. Horila ja Tammi 2016) ja koodaustaitojen tulemisena peruskouluihin (POPS 2014, 101, 146). Elinikäinen oppiminen on tässä mielessä erinomainen osoitus siitä, että kansalaiskasvatuksen tavoitteet eivät ole nykyään enää yksinomaan kansallisia vaan nivoutuvat yhteen globaalien kehityskulkujen kanssa. Biestan sekä Panitsidesin ja Anastasiadouin mukaan näihin globaaleihin kehityskuluihin kietoutuu huoli Euroopan unionin alueen kilpailukykyisenä pitämisestä. Tässä mielessä on hieman yllättävää, että Nuorisostrategiassa elinikäinen oppiminen ei ole saanut omaa otsikkoaan. Elinikäinen oppiminen mainitaan kuitenkin laadukkaana oppimisen yhtenä tekijänä (EU 2018, 16).

Alun perin valistuksen peräänkuuluttama autonomia (ks. Männistö 2018) saa osana nykykansalaisen toimijuutta uudenlaisia määreitä, joihin havaitseen yhdistyvän pakkoa ja jopa yksilöitä syyllistävää sävyä kuten seuraavassa otteessa: ”Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin” (POPS 2014, 17). Tässä sitaatissa paljastuu selkeä dikotomia, kun tietoinen ja vastuullinen osaa toimia itseohjautuvasti, niin se saa implisiittisesti rinnalleen ei-tietoisen ja ei-vastuullisen toimijan, kuka ei näin osaa tehdä. Yhtä lailla lainaus korostaa, että mitä tietoisemmaksi ja vastuullisemmaksi oppilas tulee, sitä itseohjautuvammin hänen tulee toimia. Toisin sanoen, nämä kolme erillistä kokonaisuutta (tietoinen, vastuullinen ja itseohjautuva) ovat POPS:n mukaan yhteenkietoutuneita. Nuori oppilas ei voi oppia pelkästään itseohjautuvammaksi, vaan tämä taito voi kehittyä ainoastaan yhteydessä tietoisuuteen ja vastuullisuuteen. POPS rakentaakin sellaista kuvaa ihmisyydestä, jonka mukaan nykyisen tietoisen ja vastuullisen ihmisen nähdään olevan lähtökohtaisesti jatkuvasti itseään kehittävä, yritteliäs ja itseohjautuva ja poikkeus tästä tarkoittaa ihmisen omaa halua kieltäytyä

kultivoimasta tätä sisäsyntyistä ja koulutuksen kautta aktivoituvaa sivistyksen tyyssijaa.

Giorgio Agamben (1996, 46) antaa yhden lisänäkökulman kehityspakon ja itseohjautuvuuden suhteeseen. Hän ajattelee, että koska ihmisten toiminta voi suuntautua periaatteessa mihin tahansa, niin ihmisen *potentiaalisuutta* voidaan pyrkiä kultivoimaan loputtomasti. Tämä ajatus tulee esille ajatuksessa 'yhä itseohjautuvammin'. Täten tietoisesta ja vastuullisesta oppilaan itseohjautuvuus ei tunne rajoja, vaan tietoisuuden ja vastuullisuuden lisääntymisen tavoitteena on alati kasvava määrä itseohjautuvuutta. Kuten yllä mainittu, tähän ei myöskään sisälly minkäänlaista armoa kuten pyrkimystä tai yrittämistä, vaan yksinkertainen vaatimus: mitä enemmän-sitä enemmän. Agamben (1999) väittääkin, että kyseessä on niin sanotusti geneerinen potentiaalisuus, jossa yksilöt nähdään periaatteessa loputtomasti kehitettävänä, vaikka todellisuudessa ihmiset ovat rajallisia olentoja (myös Jokisaari 2004).

Brunila ym. (2015) toteavat, että vaikka koulu on monille se paikka, jossa itseohjautuvuus opitaan, on kyseinen taito erityisen tärkeä koulun ulkopuolella. Tällaisesta kielii esimerkiksi DKS:n (OPH 2011, 9) viittaus: "Koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan." Toisin sanoen osallistuvaa kansalaisuutta ei saavuteta ilman aktiivisia ja itseohjautuvia (omatoimisia) ihmisiä. Ilmiössä on siis kyse samaan aikaan pakottavasta ja mukaan kutsuvasta tarpeesta, jossa on Demokratiakasvatusselvityksen (OPH 2011, 8) mukaan kyse koko demokraattisen yhteiskunnan toimivuudesta. Vaikuttaakin siltä, että POPS:n ja DKS:n arvopohjassa esiintuodut näkemykset heijastavat abstrakteja ilmiöitä, joiden tavoittaminen vaikuttaa käytännössä vaikealta, koska niiden sisältöjä ei määritellä selkeästi. Näin ollen vaaraksi nousee Agamben mukaan, että ihmiset 'käytetään loppuun'. Asioista kieltäytymistä, niiden vastustamista tai tekemättä jättämistä ei esiinny virallisissa asiakirjoissa. Yksilöiden täytyy kyetä ottamaan vastaan kaikki mitä muuttuva maailma heidän eteensä heittää ja olla valmiita välittömästi mukautumaan näihin

vaatimukseen (Värri 2002). Varmaa on vain muutos (Deleuze 1995), johon sivistynyt ja vastuullinen yksilö pyrkii jatkuvasti mukautumaan. Muutoksesta (lue: kehityspakosta) kieltäytyminen taas osoittaa epäkypsyyttä ja sivistymättömyyttä (Jokisaari 2004).

Olli-Jukka Jokisaari (2004, 4) väittää, lähestyen itseohjautuvuuden, elinikäisen oppimisen ja sivistyksen suhdetta nykyisen teknologian aikakauden näkökulmasta, että autonominen yksilö nähdään historiallisessa jatkumossa modernien yhteiskuntien tärkeimpänä sivistyksellisenä tekijänä. Yksilöiden mahdollisuus valita millaisia yhteiskuntia he rakentavat ja kehittävät, pohjaten toimintansa autonomiseen järkeen, oli hänen mukaansa jo Platonille (Valtio 534a–541b) merkittävä hyvän yhteiskunnan määre. Jokisaari (2004) alkaa kuitenkin havaita ongelmia itseohjautuvuuden ja sivistyksen ihanteen välillä, kun kuvioon tuodaan elinikäinen oppiminen ja sen rajattomat mahdollisuudet läpeensä teknologian kattamissa nyky-yhteiskunnissa (myös Biesta 2006a). Kun huomioidaan aiempi toteamus siitä, että elinikäisen oppimisen käsitteen lanseeraus rinnastuu olennaisesti EU:n alueen kilpailukykyisenä pitämisestä, Jokisaaren ajatukset alkavat asettua kontekstiinsa. Jokisaari ymmärtää (2004, 4), että elinikäisen oppimisen taustalla on ristiriitainen painotus oppimisen oikeudesta ja velvollisuudesta. Hänen mukaansa tämä johtaa epämääräiseen käsitykseen siitä, mitä ihminen on ja mitä hänen pitäisi olla. Kyse on siis velvollisuudesta olla jatkuvasti yritteliäs ja itseohjautuvasti kehittää itsessään taitoja ja tietoja, joilla muovata yhteiskunnasta entistä kilpailukykyisempi, ja yhtäläisesti olla jatkuvassa pakon kierteessä oppien hallitsemaan alati muuttuvaa maailmaa, jota ei voi hallita, sillä sen muutosvauhti on ihmiselle kestämaton (ks. myös Värri 2018). Tällaisesta retoriikasta kielii julkisessa keskustelussa pyörivät uhkakuvat siitä, että investoinnit ja työpaikat katoavat, jos suomalaisen asiantuntijuuden tasoa ei jatkuvasti nosteta ja kaikkea digitalisoida nopeasti. Valistuksen aikana modernin ihanteeksi nousseesta itseohjautuvuudesta on näin tullut nykykasvatuksessa vaalittava pakko, joka saattaa Jokisaaren mukaan yksilöt jatkuvan häpeän valtaan siitä, etteivät he kykene riittävässä määrin hallitsemaan ympäristöään. Samanlaisia ajatuksia pyörittivät myös valistuskriitikot Max Horkheimer ja Theodor Adorno (2008) teoksessaan Valistuksen dialektiikka. Yksilöitä kohtaava ja voimakkaasti

muokkaava pakko olla jatkuvan kehityksen alaisena varastaa Horkheimerin ja Adornon kritiikin mukaan ihmisiltä kyvyn autonomiaan, sillä 'autonominen' toimija ei voi päättää milloin levätä.

Ajatukset yksilöistä yritteliäinä, itseohjautuvina ja elinikäisinä oppijoina ovat vahvasti linjassa hallintamentaliteetin käsitysten kanssa nyky-yhteiskunnista. Nykyään hegemonisen aseman omaavaan oikeistoliberaaliin diskurssiin linkittyvät ajatukset itseohjautuvuudesta ja -aktiivisuudesta poikkileikkaavatkin yhä useampaa hallinnon osaa. Näyttää kuitenkin siltä, että perinteisesti lähes pyhällä paikalla ollut koulutus on vedetty selkeämmin mukaan hallinnan piiriin (Biesta 2006a; Brunila ym. 2015). Näin ollen myös koulutuksesta on alettu puhua sijoituksena itseen, siis inhimillisenä pääomana (ks. Harni 2015; Uusitalo 2016; Tervasmäki 2017). Koulutusdiskurssiin nivoutuu näin ollen vahvasti myös toimijoiden oma vastuu valmistua ajallaan sekä kehittää sosiaalista ja ammatillista pääomaansa. Näin yksilöt kantavat vastuunsa yhteiskunnalle. Tämä prosessi lähteekin tätä nykyä entistä selvemmin jo peruskoulusta, jossa elinikäinen oppimisen periaatteet ohjaavat oppilaita ottamaan vastuuta jatkuvasta kehityksestään ja kasvamaan autonomisiksi, aina paremmiksi yksilöiksi.

5.3 Globaali ja monikulttuurinen maailmankansalainen

Tutkimukseni perusteella näyttää entistä selvemmältä, että ylikansalliset ja globaaliin maailmankansalaisuuteen sidotut käsitteet ovat tulleet merkittäväksi osaksi kansalaiskasvatuksen sanastoa. Eksplisiittisesti tätä ei kuitenkaan monelta osin mainita, vaan globaalin maailman vaateet on sidottu sisään tavoiteltuihin kasvatuksen arvoihin. Tähän ilmiöön kietoutuu monia erilaisia ilmiöitä vapaakauppasopimuksista, Euroopan integraatioita koskeviin kehityskulkuihin (ks. Simola, Kivirauma & Rinne 2002). On selvää, että globalisoitunut maailmankuva vaikuttaa myös kasvatuksen ja opetuksen suuntaviivoihin. POPS aloittaa arvokuvauksensa seuraavanlaisesti: 'Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa.' (POPS 2014, 14) Tämän perusteella tarjottava kansalaiskuva sisältää ajatuksen globaalista ja monikulttuurisesta toimijasta. Tavoite on suureellinen nuoria kohtaan,

mutta kuvastaa nykyistä länsimaista maailmankuvaa, jossa monia päätöksiä ohjailevat kansainväliset voimat (ks. esim. Globaalikasvatus.fi). Mielenkiintoisesti DKS (2011) ei juuri puhu monikulttuurisuudesta tai globaalista kompetenssista. Sen tärkeimpänä yksittäisenä nostona on huomautus, että yksi perusopetuksen perusarvoista on tukea kasvua monikulttuurisuutta hyväksyväksi. Toisaalta Euroopan unionin jäsenyys korostuu raportissa, sillä DKS käsittelee useita EU:n toteuttamia kasvatushankkeita, joiden tarkoituksena on ollut edistää demokratia- ja kansalaiskasvatusta. Euroopan unioniin Nuorisostrategian sisällöissä monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys näyttäytyy myös suhteellisen pienessä roolissa, kun strategiassa todetaan: ”Edistetään ennakkoluulottomuutta ja tuetaan ihmissuhdetaitojen sekä kulttuurienvälisen taitojen kehittämistä.” (EU 2018, 16) Toisaalta nuorten tuominen osaksi globaaleja kehityskulkuja mainitaan yhtenä Nuorisostrategiaa ohjaavana periaatteena (EU 2018, 3) ja voidaan myös todeta, että ajatukseen Euroopan unionista sisältyy jo lähtökohtaisesti monikulttuurisuus. Siltikin eksplisiittiset maininnat monikulttuurisuudesta ja globaaleista teemoista ovat vähissä Nuorisostrategiassa.

POPS:ssa (2014, 15) lukee seuraavaa: ”Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa.” Näyttää, että uudessa POPS:ssa vaatimus kriittiseen medialukutaitoon on otettu vakavasti ja populismin nousun myötä tämä taito onkin noussut huomattavaan arvoon. Populistisen politiikan yleistyttyä on ilmeistä, että globaalien tietoverkkojen (mukaan lukien trollit ja propaganda) tarkastelua voidaan pitää keskeisenä taitona nykymaailmassa. Lisäksi muun muassa Yhdysvaltain vaalit, joista on tullut jonkin sortin näytelmä, ja niitä seuraavat kohut ovat korostaneet infosodan merkitystä, jota populismi ja siihen linkittyvä kansallissosialismin paluu ja globalisaation vastustus, erityisesti työpaikkojen ulkomaille siirtymisen myötä, ovat entisestään korostaneet. POPS (em. 16) jatkaa: ”Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle” sekä ”Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten

pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle” (em. 16). DKS (2011) ilmaisee, että kansainväliset ihmisoikeusongelmat (pakolaisuus, ihmisoikeusrikkomukset) ovat tuoneet ihmisoikeuksiin liittyvät asiat koulutuksen piiriin. POPS:n arvopohjassa korostetaan, että erinäiset katsomusrajat ylittävä opetus luo tilaa *aidolle* vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Suomi on pitkälle kehittynyt maa, joka on keikkunut jo vuosia demokraattisten ja vapautta korostavien mittareiden kärjessä. On ilmeistä, että monella tapaa historiallisesti homogeeniseksi miellettyssä Suomessakin on jouduttu alkaa pohtia monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja, jotka eivät liity ainoastaan maahan muualta saapuviin, vaan myös siihen, että todellisuudessa Suomen sisälläkin elää valtava määrä erilaisia alakulttuureja (Tervonen 2014).

On ilmeistä, että maailman avautuessa, nuorten tulee sisäistää monikulttuurisuuteen liittyviä arvoja ja toimintamalleja. Onkin havaittavissa, että kansallisaatteelliset toimijuuskäsitykset eivät esiinny kovin voimakkaina tarkastelluissa teksteissä. Merkittävää kuitenkin on, että edelleen kansallisilla asiakirjoilla on päävastuu määrittellä kasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita. Tämä kertoo maailmassa edelleen esiintyvistä hankauksesta kansallisten ja ylikansallisten tavoitteiden kesken. Nykyisessä globaalissa taloudessa onkin mielenkiintoista, miten Euroopan unionin valtiot kilpailevat toisiaan vastaan, mutta samaan aikaan pyritään kehittämään Euroopasta yhtenäistä talousaluetta. Silti on huomionarvoista, kuinka laajasti monikulttuurisuutta korostetaan varsinkin POPS:n kohdalla, sillä se on pohjimmiltaan suomalaiskansallinen, koulutusta ohjaava asiakirja. Asiakirjoja tarkastelemalla voi todeta, että POPS:ssa globaaliuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät teemat ovat jopa korostetumpia kuin Nuorisostrategiassa. Toisaalta ilmaistut monikulttuurisuuteen liittyvät sisällöt näyttävät ennen kaikkea ihmisoikeusperustaisilta. Lopuksi haluan myös huomauttaa, että molemmat suomalaiset tekstit rakentavat kuvaa huomattavan ristiriidattomasta maailmankansalaisuudesta, jonka keskiössä esiintyy erityisesti EU:n tulevaisuus.

5.4 Tulosten yhteenveto

Seuraavasta taulukosta voi lukea tutkimuksen analyysin tulokset pelkistetyssä muodossa. Saadakse kunnollisen kokonaiskuvan tuloksista, kannustan kuitenkin lukemaan yllä olevan tulososion kokonaisuudessaan.

Tuloskategoria	Sisällöt	Tavoitteet
Aktiivinen toimijuus ja osallistuminen	Tärkeintä on, että yksilö osallistuu aktiivisesti odotetulla tavalla. Odotuksiin liittyvät sisällöt ovat abstrakteja, monimerkityksellisiä tai ne jätetään ilmaisematta selkeästi.	Tavoitteena on, että toimiessaan ja osallistuessaan nuoret sisäistävät valtaantuneina itsensä esittävien mielestä oikeanlaisia arvoja ja käsityksiä maailmasta.
Yritteliäs ja itseohjautuva yksilö sekä elinikäinen oppiminen	Yksilön tulisi olla yritteliäs, pyrkien tunnistamaan ympäristöstään kehityskohteita, hänen tulisi olla myös itseohjautuva sekä hakeutua jatkuvasti uuden tiedon äärelle, jotta hän voi kehittää omia potentiaalejaan ja sitä myötä yhteiskuntaa.	Tavoitteena ylläpitää jatkuvaa kehityksen prosessia, joka perustuu alati muuttuvan maailman tarpeisiin, jotta yksilöt eivät tipu kelkasta ja Suomi ja Euroopan talousalue pysyvät kilpailukykyisinä.
Globaali ja monikulttuurinen yksilö	Toimiakseen globaalissa maailmassa yksilön tulee ymmärtää monia erilaisia kulttuureja. Lisäksi oletetaan globaalin, avartuvan ja monimediaisen maailman muokkaavan nuorten arvomaailmaa.	Tuetaan nuorten kykyä kohdata erilaisista kulttuureista tulevia ihmisiä, jotta luodaan edellytyksiä aidolle, kulttuurien rajat ylittävälle vuorovaikutukselle ja yhteistyölle.

Taulukko 1. Tutkimuksen tulokset

On monella tapaa ilmeistä, että syntyneet kolme kategoriaa sisältävät jonkun verran päällekkäisyyksiä. Ne eivät ole kuitenkaan täysin yhteneviä, vaan esittävät nuorille eripainotteisia vaatimuksia. Toisin sanoen yksilö voi olla aktiivinen ja osallistua asiakirjojen toivomalla tavalla suomalaisia ja/tai eurooppalaisia arvoja todeksi eläen,

mutta hän ei välttämättä ole itseohjautuva. Hänen toimintansa voi olla siis lähes täysin ulkoa ohjattua, kun hän haluaa, vaikkapa esittää ihastukselleen olevansa kosmopoliitti ihminen. Toisaalta yksilö voi olla itseohjautuva, mutta hän saattaa osallistua ja toimia tavalla, jota asiakirjat eivät tunnista aktiiviseksi toimijuudeksi ja osallisuudeksi. On kuitenkin uskottavaa väittää, että kokonaiskuvassa asiakirjojen esittämät, hieman eripainotteiset toiveet muodostavat yhtenevän kokonaisuuden. Kaikki esitetyt toiveet sisäistänyt yksilö olisi asiakirjojen määrittämisen mukaan 'ihanneyksilö'. Tällainen yksilö toimisi ja osallistuisi aktiivisesti toivotulla tavalla, hän olisi yritteliäs, minkä vuoksi hänen hakeutuisi itseohjautuvasti jatkuvasti sellaisten asioiden äärelle, jotka kehittäisivät hänen osaamistaan, jotta kansakunta pysyy kilpailukykyisenä, hän ymmärtäisi globaalia maailmaa ja olisi sitoutunut monikulttuurisuuden edistämiseen. Ongelmalliseksi tavoitteen saavuttamisen tekee, kuten olen kautta tutkimukseni kuvannut, se, että ainakin osa yksilöille esitetystä tavoitteista on ristiriidassa keskenään. Tämä ei ole kuitenkaan yllättävää, sillä ihmisten maailma yleisesti ottaen on moniarvoinen ja -kulttuurinen.

Kaikki luodut kolme tulosluokkaa sisältävät kaksi tai kolme hieman toisistaan poikkeavaa toimijuusodotusta. Tekstejä analysoidessa nämä tavoitteet kulkivat niin voimakkaasti käsi kädessä, että pidin mielekkäänä yhdistää ne yhdeksi kategoriaksi. Ajattelen, että juuri näiden toimijuusodotusten yhdistyminen johtuu kontekstista. On toisin sanoen ymmärrettävää, että koska kyseessä on kasvatuskontekstiin sijoittuva tutkimus, yritteliäisyyttä ja itseohjautuvuutta kohdistetaan nimenomaisesti sivistyksen ja jatkuvan oppimisen piiriin. Samalla tavalla nykyään erilaisissa oppimiskonteksteissa arvostetaan sitä, että oppijat ovat aktiivisia ja osallistuvat oma-aloitteisesti.

6 Pohdinta

Graduni perusteella vaikuttaa, että hallinnan tutkimuksen käsitteet sopivat erinomaisesti kansalaiskasvatuksen ilmiöiden tarkasteluun, sillä asiakirjojen päätösten takana seisovan joukon risteävät intressit on puettu asiakirjojen sivuilla varsin harmoniseen, epäpoliittiseen ja nuorten parhaaseen tähtäävään muotoon (ks. Cruikshank 1999, 72). Toisin sanoen, kun asiakirjojen tekstistä ei ole selkeästi luettavissa, että se on tietyn, ihmisistä koostuvan tekijäjoukon, joilla on erinäisiä toiveita kansalaiskasvatuksen suhteen, kirjoittama, vaikuttavat tekstin sisällöt epäpoliittisilta. Siis sellaisilta, etteivät ne edustaisi todellisten ihmisten poliittista tahtoa. Kasvatus on kuitenkin aina poliittista, mikä tulee selväksi myös tämän tutkimuksen myötä. Asiakirjoja lukiessa ilmenee, että monet erilaiset tahot ovat osallistuneet niiden tekemiseen, sillä niiden arvoperusta ja käyttämä kieli ovat erittäin monitulkintaisia. Tervasmäki (2016) pohtiikin POPSin arvoanalyysissään, että kyseisen asiakirjan sisältöä vaivaa, kuten opetussuunnitelmia aikaisemminkin, näennäinen konsensus, joka jättää taustalla piilevän poliittisen valtakamppailun varjoonsa (myös Simola 2015, 368). Yhtä lailla tässä tutkimuksessa rakennetut toimijuuskategoriat vaikuttavat tekstin tasolla huomattavan konsensushenkisiltä, vaikka läheisempi tarkastelu osoittaa niiden selkeät ristiriitaisuudet. Tutkimukseni perusteella nykynuoren kansalaisuustoimijuuden halutaan olevan moninainen ja liukuva, monella tapaa kuten Zygmunt Bauman (2002) kuvasi 2000-luvun taitteessa kirjassaan *Notkea moderni*.

Monessa edellä mainitussa seikassa ei ole loppujen lopuksi mitään uutta, kun huomioidaan, että vaikkapa Erich Fromm (1962) tunnisti jo 1900-luvun puolivälissä sen, että ihmisiä vaivaa 'varmojen rakenteiden' haurastuminen. Nimenomaisesti tämän prosessin huipentumaa Bauman (2002) kuvaa kirjassaan, kun hän toteaa, että modernin ihmisen toimijuutta kuvaa notkeus (eng. liquid) – jatkuva tarve muuttua kehittyvän maailman vaatimusten mukaisesti. Veli-Matti Värri (2002) taas pohtii artikkelissaan tällaisen mentaliteetin vaikutuksia perheiden hyvinvointiin. Onkin ilmeistä, että varsinkin nuorilta vaaditaan lähes mahdottomia, kun heidän halutaan sisäistämään samaan aikaan keskenään ristiriitaisia toimijuusodotuksia.

Lisäksi kaiken tämän kruunaa se havainto, ettei nuorille loppujen lopuksi määritellä kunnolla, mitä erilaisilla toimijuusodotuksilla tulisi saavuttaa. Tärkeintä on vain toimia jatkuvasti ja omaehtoisesti itseään kehittäen monet erilaiset kehityskulut huomioiden.

Harni (2015) väittää, että Suomessa elää ordoliberalistinen käsitys kansalaissubjektiviteetista. Ordoliberalismissa ei riitä, että yksilöiden ohjailu jätetään markkinoiden armoille, vaan yksilöiden subjektiviteettia tulee hallinnallisten interventioiden avulla ohjata tietoisesti kohti yrittäjäidentiteettiä. Tutkimukseni näkökulmasta on kuitenkin mielenkiintoista, että tämän projektin alkaessa 2016 keväällä, on uusimmasta POPS:ta karsittu melkoinen määrä puhetta työelämän ja yrittäjyyden merkityksestä kasvatuksessa. Erinäisiä mainintoja yritteliäisyydestä ja työelämästä esiintyy edelleen nykyversiossa, mutta esimerkiksi laaja-alainen työelämään liittyvä taito-osio on poistunut kokonaan. Hieman yllättäen, DKS:ään taas ei ole valittu esittelyyn yhtäkään projektia, jossa kuvattaisiin eksplisiittisesti demokratiaan linkittyvää kouluun suuntautunutta interventioita, mutta kansalaisuus-, työ- ja yrittäjäinterventioita raportti esittelee. On mainittava, että kaikki tarkastellut asiakirjat sisältävät huomattavan määrän yrittäjätoimijuuteen liittyvää puhetta, mutta se on sisäänluettu moneen erilaiseen kansalaistaitoon. Mielestäni vaikuttaa, että nykykoulutuksen kentällä käydään kädenväntöä sen suhteen, mikä kansalaisuuden toimijuuskäsitys saa hegemonisen aseman. Vielä 1994 ja 2004 vuosien opetussuunnitelmissa työntekijä- ja yrittäjätoimijuus näyttivät olevan selkeästi hegemonisessa asemassa (esim. Männistö ym. 2017), mutta tällä hetkellä näin ei voi aukottomasti sanoa olevan. Jopa käsite ekososiaalinen sivistys, joka on varsin uusi käsite (ks. Värrä 2018), mainitaan uusimmassa POPS:ssa. Joka tapauksessa tarkastelluissa asiakirjoissa elää selkeä konsensus siitä, että yksilöiden aktiivinen, omatoiminen ja yritteliäs asenne ovat edellytyksiä toimivalle yhteiskuntaelämälle. Niiden ei kuitenkaan osoiteta enää kuuluvan aukottomasti tai ainakaan pelkästään markkinatalousdiskurssin alle.

Euroopan unionin Nuorisostrategia tunnustaa suomalaisia asiakirjoja selkeämmin nuorten eriävät sosioekonomiset taustat haasteena tai jopa esteenä toimivan demokratian toteutumiselle. Strategiassa todetaan, että sosioekonomisesti

syrytymisvaarassa olevat nuoret eivät voi osallistua täysipainoisina yhteiskunnan jäseninä, jonka vuoksi erityisesti heitä tulee aktivoida nyt ja jatkossa, jotta demokratian jatkuvuus voidaan taata. Tutkailun perusteella Nuorisstrategiassa otetaankin suomalaisia vastinpareja vakavammin ne haasteet, joita nuorten tilanne Euroopassa asettaa demokraattisen toimijuuden kehittymisen kannalta. Yhtä lailla myös Nuoristrategiassa nostetaan ekososiaalinen toimijuus yhdeksi 11:ta teemaluvusta. Yksi lainaus kohdassa #10 'Kestävä vihreä Eurooppa' herätti kuitenkin huomioni. Kohdassa lausutaan näin: "Kannustetaan koko yhteiskuntaa, erityisesti nuoria, toimimaan muutoksentehtäjinä ympäristönsuojelun ja kestävän kehityksen puolesta." Jälleen Cruikshankin huomio siitä, että asiantuntijoiksi itsensä julistavat tahot esittävät itsensä valtaantuneina nostaa päätään, kun huomio kiinnittyy erityisesti nuoriin. Cruikshank (1999, 71) kysyykin aiheellisesti, että miten tällaisten ohjelmien tekijät voivat esittäytyä itse valtaantuneina? Millä perusteilla POPS:n, DKS:n ja Nuorisstrategian tekijät omaavat asiantuntijuutta ja tietoa, joiden perusteella he voivat ladella 'alaspäin' nuorille, mitä heidän tulee oppia ollakseen esimerkiksi demokraattisesti toimivia tai kestävää kehitystä edistäviä kansalaisia? Erityisesti tämä kysymys näyttää aiheelliselta, kun huomioidaan, että Euroopassa on ollut jonkintasoinen demokratian kriisi sen koko olemassaolon ajan (ks. esim. Lippman 1989; Moisio 2019). Miten siis henkilöt, jotka eivät ole kyenneet ratkaisemaan itse monia nyky maailman kriisejä, voivat kuitenkin esiintyä itse valtaantuneina? Toisaalta, jos maailman muuttumisesta esitetään sellainen kuva, ettei sen kehityssuunnasta voida olla varmoja, miten nuorille voidaan tarjota normatiivisesti määriteltyjä taitoja?

Ajatus siitä, että kansallisilla kasvatuksen ohjausta käsittelevillä asiakirjoilla on oikeus ohjata oppilaita, tulee monilta osin ajatuksesta kasvun lineaarisuudesta. Tällaista ajattelua ohjaa näkemys siitä, että elämä, ja kasvatusta osana sitä, on kellokuvaajan muodossa tapahtuva prosessi. Tällöin oletetusti vähän kokemuksia ja valmiuksia omaavia lapsia ja nuoria tulee ohjata löytämään oikeat tavat, jotka valtaantunut aikuinen on jo löytänyt. Sama toistuu taas vanhuudessa ja tarpeeksi vanhaksi tullessa ihmiset joutuvat takaisin voimakkaamman ohjailun piiriin. (Lehtovaara 2005.) Tämä vallalla oleva ajatus oikeuttaa eri alojen

asiantuntijoita ajattelemaan, että heillä on oikeus kävellä nuorten näkemysten yli, koska he tietävät paremmin (ks. Biesta 2015; Lehtovaara 2005; Wall 2012). Tätä näkemystä kuvaa erinäiset lausahdukset, joita käsittelemme analyysiosiossa. Näissä lainauksissa esiintyy ajatus siitä, että aikuinen esimerkiksi tietää taianomaisesti, mikä on 'lasten kehitystason' kannalta oikeaa ja olennaista kasvatusta. Lineaarisen kehityksen ajatus asettaakin haasteita nimenomaisesti aidon muutoksen mahdollisuudelle. Näin ollen, vaikka tänä päivänä on ymmärretty, että vanhat lääkkeet eivät tehoa uusiin haasteisiin, minkä vuoksi lapsia pyritään kannustamaan innovointiin ja olemaan luovia, silti nuoria edelleen ohjailaan voimakkaasti ylhäältäpäin. Tämän vuoksi radikaalien ajatusten luominen ja toteuttaminen näyttäytyy haastavana. Dean (2010, 170) viittaa asiassa turvallisuuteen (myös Harni 2015), sillä oikeistoliberaalin hallintamentaliteetin tavoitteena on tutkimusten mukaan tuottaa taloudellisesti turvallinen ja ennustettava ympäristö toimia (ks. POPS 2014, 15). Tällöin tavoitteena on toteuttaa (yli)kansallisia määräyksiä, vetoomuksia, sääntöjä ja vaatimuksia, jotka tuottavat (globaalisti) ennalta määrättyjä käyttäytymismalleja.¹³ Arendt (2017, 51–52) toteaaakin jo vuonna 1958 kirjoittamansa kirjan sivuilla seuraavaa:

”Sen sijaan yhteiskunta odottaa jokaiselta jäseneltään tietynlaista käyttäytymistä. Se luo lukemattomia erilaisia sääntöjä, jotka yleensä 'normalisoivat' sen jäseniä, saavat heidät 'käyttäytymään' ja sulkevat pois spontaanin toiminnan ja huomiota herättävät saavutukset.”

Kun ihmisten toiminnasta on karsittu pois turhat ennalta-arvaamattomuudet, eli siitä on tullut käyttäytymistä, ihmisten ohjailusta tulee helpompaa ja sitä myötä valtioista tulee väitetysti turvallisempia sekä taloudellisesta toiminnasta ennustettavampaa. Tästä maksetaan kuitenkin se hinta, että ihmisten toiminta alkaa yhdenmukaistua ja tila vapaalle toiminnalle kutistuu, mikä nimenomaisesti tukahduttaa luovuuden ja uhkaa kukoistavaa demokratiaa (ks. Biesta 2006a; Biesta 2015; Männistö 2020a). Jos kasvatuksen avulla haluttaisiin tehdä tilaa aidosti spontaanille toiminnalle, jossa ihmisillä olisi esimerkiksi valmius aktivoitua yhteiskuntakriittiseen toimintaan

¹³ Erytisesti OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development], joka on taloudellisen vakauden edistämiseen sitoutunut toimija, tuottaa raportteja jatkuvasti. Esim. PISA-tutkimus on OECD:n hallinnoima.

heidän oman moraalisen arvionsa pohjalta tulisi omaisuuden kasvattamisesta haastavampaa (Brunila ym. 2015; Dean 2010; Harni 2015). Koska ihmisten omaehtoinen aktiivisuus ei kuitenkaan saa suuntautua liiaksi radikaaleihin kysymyksiin, jopa kestävän kehityksen tavoitteet näyttävät uudessa POPS:ssa sujahtavan huomattavan helposti rinnakkain innovointi- ja yrittämispakon kanssa. Mouffe (2000, 2005, 2013) kritisoikin oikeistoliberaalien teoreetikoiden yritystä tasoittaa yhteisön ongelmia vetoamalla moraalisiin sääntöihin, joihin kaikkien tulee sitoutua, jotta yksilöt voivat sanoa olevansa aidosti demokraattisia. Ongelmalliseksi tämän tekee se, että nämä teoreetikot perustelevat sanomaansa itse kehittämänsä systeemin sisäisellä logiikalla. Tämä taas on ristiriidassa demokraattisen pluralismin periaatteiden kanssa. Erityisesti tämä ristiriitaisuus ilmenee yrityksessä ottaa nuoret mukaan yhteiskuntien kehitykseen määrittämällä etukäteen, miten he saavat osallistua yhteiseen toimintaan. John Wall (2012) kysyykin aiheellisesti, onko edes olemassa käsitystä siitä, miten nuoret voisivat osallistua nyky-yhteiskuntien kehitykseen? Kysymys on validi, sillä jos nuoria ei lähtökohtaisesti mielletä valtaantuneiksi toimijoiksi, he eivät näin ollen ole myöskään kyvykkäitä määrittelemään yhteiskunnan kehityksen suuntaa.

Viimeisenä haluan huomauttaa, ettei hallintaa voi yksioikoisesti leimata huonoksi asiaksi. Nykyisissä, demokratiaa tavoittelevissa yhteiskunnissa ei yksinkertaisesti enää toteuteta vallankäyttöä pakottavasti, minkä takia on syntynyt tarve uudentlaisille hallinnan tavoille. On kuitenkin ongelmallista, jos hallinnan olemassaoloa, vaikutusta ja poliittista taustaa ei tunnusteta mutta erityisesti tunnusteta. Hallinta on vallankäyttöä siinä missä pakkovaltavakin, eikä täten virallisissa asiakirjoissakaan pitäisi mielestäni sortua käyttämään liian konsensushakuista kieltä. Virallisilla asiakirjoilla on kuitenkin päivän päätteeksi koulutusta ohjaileva voima, joten niiden vaikutusta nuorten elämään ei voida sivuuttaa tai pukea 'kaikkien parasta' tavoittelevaan muotoon. Olisi tärkeää eksplikoida, että viralliset asiakirjatkin ovat jonkun/joidenkin kirjoittamia ja näin ollen heijastavat tämän kirjoittajajoukon toiveita ja tavoitteita koulutukselle.

Päätäntö

Tutkimuksen aikana kävi ilmi, että POPS:n ja DKS:n sen enempää kuin Euroopan unionin Nuorisostrategian perusteella ei ole hahmoteltavissa yksiselitteistä kansalaisuuden karikatyyriä. Toisaalta tämä ei ole kovin yllättävää. Kuten aikaisemmin mainitsin, on Opetushallitus antanut lausuntoja siitä, että opetussuunnitelman suunnitteluun ja kirjoittamiseen on osallistunut laaja joukko erilaisia toimijoita, keillä on eriäviä intressejä koulutuksen suhteen. Koulutuksen ohjausasiakirjojen haasteena näyttää kuitenkin olevan se, ettei niissä haluta tai voida tarjota selkeitä linjoja sen suhteen, mitä tavoitellaan. Mitä tarkoittaa käytännössä vaikkapa se, että oppimiskäsitys pohjautuu yksilöiden omaan aktiivisuuteen? Vaikka demokraattiselle yhteiskunnalle onkin tärkeää jättää asioita avoimeksi, jotta niistä voidaan neuvotella, arvojen, ajattelu- ja toimintamallien selkeämpi eksplikointi tekisi myös niiden haastamisesta helpompaa. Kun käytetty kieli ei ilmaise toimijuusnormeja ja niiden takana seisovia yksilöitä selkeästi, on niiden kritisoiminen ja vastustaminen vaikeampaa. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle on myös jätetty oppiaineiden sisältöjen tarkastelu, joka on siinä mielessä merkittävää, että ne rajoittavat sitä, miten ja millaisten oppisisältöjen suhteen oppilas voi omaa aktiivisuuttaan ilmentää.

Tämän tutkimuksen pohjalta en osaa sanoa juuri muuta varmaa kuin, että nuoret kasvavat haastavassa toimintaympäristössä. Perinteisiä normeja ja raja-aitoja on alettu kaataa vauhdilla, mikä kuitenkin jättää jälkeensä arvotyhjiöitä ja pelkoa tulevaisuudesta (Bauman 2002). Onkin ilmeistä, että tarkastelluissa asiakirjoissa esiintyvä, monilta osin ristiriitainen kieli, joka ei uskalla lausua lähes mitään selkeästi, kuvastaa aikamme epävarmuutta, jossa alati sekoittuvilla kulttuureilla on varmasti osansa. Usein monikulttuurisuus ja nopeasti avautuva globaali maailma esitetäänkin sen tukijoiden toimesta jonkunlaisena kaikkivoipana Sampona, unohtaen kuitenkin ihmisenä olemisen ehdot, eli sen, että ihminen tarvitsee aikaa sopeutuakseen uusiin, vaihtoehtoiisiin toimintaympäristöihin. Nyky- ja, erityisesti tulevien, yhteiskuntien haasteena onkin luoda rakentavia ratkaisuja Mouffen kuvaamalle paradoksille eli sille, miten saattaa yhteen moninaiset kulttuurit ja yksilölliset halut ja tarpeet sekä riittävät normit, jotta kaikilla ihmisillä olisi mahdollisuus turvaan ja hyvinvointiin sekä yksilölliseen kukoistukseen.

Lopuksi haluan huomauttaa, että tutkimukseni ote on varsin kriittinen, mikä kannattaa lukijana huomioida. Tämä tarkoittaa, että asiakirjojen sisältöjä olisi voinut tulkita myös huomattavasti konsensushakuisemmin. Lisäksi, kuten totean tutkimuksen toteutusta kuvaavassa osiossa, tarkasteluun olisi voinut valita myös erilaisia asiakirjoja, jolloin nuorten toimijuusodotuksista olisi piirtynyt varmasti varsin erilainen kuva. Tutkija ei olekaan pelkästään ulkopuolinen tarkkailija, vaan osa sitä maailmaa, jota hän tutkii. Tämän vuoksi tutkijan ratkaisulla ja aineiston sekä tutkimuskysymysten rajaamisella on huomattava vaikutus tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin. Nämä seikat eivät kuitenkaan vaaranna tutkimuksen luotettavuutta, mutta ne on tärkeä huomioida. Tässä mielessä mielenkiintoisena jatkotutkimuksena voisi olla laajentaa tarkastelua myös muihin kasvatusta ja koulutusta ohjaaviin asiakirjoihin tai siirtyä tarkastelemaan sitä, miten nuoret itse kokevat heihin kohdistuvat vaatimukset. On nimittäin oletettavaa, että vaikka tämä tutkimus piirtää kuvaa monipuolisesta ihannekansalaisesta, nuorten kokemusmaailmaa tarkemmin tutkimalla piirtyisi tarkempi kuva siitä, minkälaiset toimijuusodotukset elävät nuorten keskuudessa voimakkaimmin eli millä niistä on hegemoninen asema. Kuten Hannu Simola (2015) toteaa, virallisten asiakirjojen ja todellisuuden välillä on aina kuilu. Jotain osiittaa nuorten kokemusmaailmoista saadaan tarkastelemalla vuoden 2016 Nuorisobarometriä¹⁴ (Myllyniemi 2017), jossa kysyttiin nuorten tulevaisuuden näkymistä. Yksilötasolla nuoret toivoivat, että heille olisi tulevaisuudessa tarjolla työtä, jolla elättää itseensä ja perheensä, kun taas yhteiskunnan toivottiin kehittyvän tasa-arvoisempaan suuntaan. Nuoret ajattelivat myös, että päävalta ja -vastuu omasta elämästä on yksilöllä itsellään.

¹⁴ Kyselytutkimus 15–29-vuotiaille (n~2000)

Lähteet

Tutkimuslähteet:

Opetushallitus. 2011. Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011: 27.

Opetushallitus. 2016. Opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>

Euroopan unioni. 2018. Euroopan unionin Nuorisostrategia 2019–2027. Saatavilla: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2018:456:FULL>

Kirjallisuuslähteet:

Ahonen, S. 2005. Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa Ojanperä, Tuuli: Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 15–30.

Atkinson, J. C. 2017. Countering the neos: Dewey and a democratic ethos in teacher education. *Democracy and Education*, 25(2), 2–11.

Bauman, Z. 1993. Postmodern ethics. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Tampere: Vastapaino.

Biesta, G. 2006a. Beyond learning: Democratic education for a human future. London: Routledge.

Biesta, G. 2006b. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal* 5 (3-4), 169–180.

Biesta, G. J. 2015. Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. London: Routledge.

Brunila, K., Onnismaa, J., & Pasanen, H. (2015). Koko elämä töihin: Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino.

Cruikshank, B. 1999. The will to empower: Democratic citizens and other subjects. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Dean, M. 2010. Governmentality: Power and rule in modern society. London: Sage publications.

Euroopan komissio. 2001. A Memorandum on Lifelong Learning. Brysseli: European Commission, DG Education and Culture.

Euroopan komissio. 2012. Partnership and flexible pathways for lifelong skills development. SWD376. Strasbourg: CEC.

Fejes, A. 2006. The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: What is an educable adult? *Journal of education policy* 21 (6), 697–716.

Fingo. 2020. Globaalikasvatus. <https://www.gloaalikasvatus.fi/> (Luettu: 30.3.2021)

- Fornaciari, A. 2020. Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali. Jyväskylän: Jyväskylän yliopisto.
- Fornaciari, A. & Harni, E. 2017. Antonio Gramscin hegemonian käsitteen relevanssi kasvatustieteelliselle tutkimukselle. *Kasvatus ja aika* (11), 39–51.
- Fornaciari, A., & Rautiainen, M. 2020. Finnish teachers as civic educators: From vision to action. *Citizenship Teaching & Learning*, 15 (2), 187–201.
- Foucault, M. 1991. Governmentality. Teoksessa G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller. (toim.). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press. 87–104.
- Foucault, M. 2008. *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978–1979*. London: Springer.
- Fromm, E. 1962. *Pako vapaudesta*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 2013. *Sane Society*. London: Routledge.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 95–148.
- Gretscher, A. & Kiilakoski, T. 2014. Challenging structured participation opportunities. *Perspectives on Youth: European Youth Partnership Series under the topic '2020–what do YOU see?'* Saatavilla: <https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/7110731/Kiilakoski-Gretscher.pdf/32f2bbd6-5eef-480f-9ba8-d5e27d2efb57>.
- Harni, E. 2015. Mielivaltaista kasvatusta – yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin*. Vastapaino: Tampere, 102–119.
- Heikkinen, H., Kiilakoski, T. & Huttunen, R. 2014. Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 45 (1), 20–33.
- Horila, M. & Tammi, T. 2016. *Koulu 3.0 – sosiaalisen median opetuskokeiluja, osahanke "Padit/Tablet PC:t koulutyön ja opetusharjoittelun tukena, sekä rikastuttamassa luokan olemassa olevaa teknologiaa"*.
- Hsieh, S.-F. & Shannon, S. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 33.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2020. Heidegger's Theory of Truth and its Importance for Quality of Qualitative Research. *Journal of Philosophy of Education* 54 (3), 600–616.

- Iversen, L. L. 2014. Presenting the iterative curriculum discourse analysis (ICDA) approach. *British Journal of Religious Education*, 36 (1), 53–71.
- Jokisaari, O.-J. 2004. Elinikäinen oppiminen-häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuiskasvatus* 24 (1), 4–16.
- Lanas, M. & Kiilakoski, T. 2013. Growing pains: Teacher becoming a transformative agent. *Pedagogy, Culture & Society* 21 (3), 343–360.
- Kinnari, H. & Silvennoinen, H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa Harni, Esko (toim.) *Kontrollikoulu*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 64–87.
- Linden, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön. Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Juvenes print.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. 2017. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet - Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Myllyniemi, S. 2017. Katse tulevaisuudessa – Nuorisobarometri 2016. Helsinki: Grano Oy.
- Männistö, P. 2020a. An exploration of the public space in a Finnish primary school. *Citizenship teaching and learning* 15 (2), 203–220.
- Männistö, P. 2020b. The state of democracy education in Finnish primary school-education. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Männistö P., & Fornaciari A., & Tervasmäki T. (2017). Perusopetuksen opetussuunnitelmien (1985–2014) osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. In A. Toom, M. Rautiainen, J. Tähtinen (eds.) *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 89–118.
- Nivala, E., & Rynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9–41
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Panitsides, E. & Anastasiadou, S. 2015. Lifelong Learning Policy Agenda in the European Union: A bi-level analysis, *Open Review of Educational Research*, 2 (1), 128-142.
- Piattoeva, N. 2010. Citizenship Education Policies and the State - Russia and Finland in a comparative perspective. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Puuronen, V. & Saari, K. (toim.) 2017. Nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen ja oikeistopopulismi. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Pyykkönen. 2014. Ylistetty yrittäjyys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44517>
- Pätäri, J., Teräsahde, S., Harju, A., Manninen, J., & Heikkinen, A. 2019. Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna: Vapaan sivistystyön rooli, asema ja

- merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Tampere: Grano.
- Rantala, J. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina: Vuoden 1918 punaisuussytykset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Historiallisia tutkimuksia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 2010-luvulle. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Rantala, J. 2010. Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio. Helsinki: Työväen tutkimuksen ja perinteen historia.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014: 18.
- Rautiainen, M. 2017. Varovaisella taipaleella - demokratiakasvatuksen historia Suomessa. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hyvän lähteillä - demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 56-65.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1895-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. 1988. Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi. Suomalaisen kansanopettajan tie. Kasvatus 19 (6), 430-444.
- Rosanvallan, P. 2008. Vastademokratia. Tampere: Vastapaino.
- Rosanvallan, P. 2013. Demokraattinen oikeutus - Puolueettomuus, läheisyys ja refleksiivisyys. Tampere: Vastapaino.
- Rose, N. & Miller, P. 2008. Governing the present: Administering economic, social and personal life. London: Polity Press.
- Rose, N. 1999. Powers of Freedom: Reframing Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Tampere: Tampere university press.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. Aikuiskasvatus 36 (1), 4-13.
- Saari, A. & Harni, E. 2015. Onnellisuuden Hermes: positiivisen psykologian hegemoniapyrkimykset. *Agon*, 14 (3), 4-11.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Vastapaino. Tampere.
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Simola, H. 2002. Shoots of revisionist 1 education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of education policy* 17 (6), 643-658.

- Silvennoinen, H., & Kinnari, H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa E. Harni, toim.) Kontrollikoulu – Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Jyväskylä: Yliopistopaino, 64-87.
- Stenius, H. 2010. Nordic associational life in a European and an inter-Nordic perspective. In R. Alapuro & H. Stenius (toim.) Nordic Associations in a European Perspective. Baden-Baden: Nomos
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: kansainvälisen ICCS 2009-tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Strauss, A., & Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks, CA: Sage publications
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V-M. 2006a. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Helsingin yliopisto: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia, 6.
- Syrjäläinen, E., Värri, V-M., Piattoeva, N., & Eronen, A. 2006b. Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa. Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia, 5, 39–66.
- Tervonen, J. 2009. Jotos – polku osallisuuteen. Lasten ja nuorten osallisuuden käsikirja. Tampere: Multiprint Oy.
- Tilastokeskus. 2021. Peruskouluissa 566 600 oppilasta vuonna 2020. Saatavilla: https://www.stat.fi/til/opiskt/2020/opiskt_2020_2021-03-31_tie_001_fi.html.
- Tervasmäki, T. 2016. Ideologian jäljillä: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valtioneuvosto. 2015. Ratkaisujen Suomi – Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Saatavilla: https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf.
- Valtioneuvosto. 2019. Osallistava ja osaava Suomi. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31.
- Värri, V-M. 2002. Kasvatus ja "ajan henki". Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatus (2), 92–104.
- Värri, V-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Weber, R. 1990. Basic content analysis. Beverly Hills: Sage.
- Yle. 2016. Syrjäytyneitä nuoria autetaan takaisin yhteiskuntaan – houkuttimena leffaliput ja lahjakortit. Luettu: 25.2.2016, saatavilla:

http://yle.fi/uutiset/syrjaytyneita_nuoria_autetaan_takaisin_yhteiskuntaan_houkuttimena_leffaliput_ja_lahjakortit/8690278?ref=leiki-uu