

# **ARVOTETTU KANSALAISUUS**

**– tutkimus kansalaisuuden tuottamisesta yhteiskuntaopin  
oppikirjoissa 1920-luvulta 2000-luvulle**

Riina Hämäläinen

Pro Gradu-tutkielma

Valtio-oppi

Yhteiskuntatieteiden ja  
filosofian laitos

Jyväskylän Yliopisto

Kevät 2014

## ARVOTETTU KANSALAISSUUS

– tutkimus kansalaisuuden tuottamisesta yhteiskuntaopin oppikirjoissa 1920-luvulta 2000-luvulle

Riina Hämäläinen

Pro gradu-tutkielma

Valtio-oppi

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän Yliopisto

Ohjaajat: Mika Ojakangas ja Marja Keränen

Kevät 2014

Sivuja 137

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää suomalaisen kansalaiskasvatuksen historiaa yhteiskuntaopin oppikirjojen näkökulmasta. Analysoin kuinka koulujärjestelmä on kasvattanut nuorista oppikirjojen välityksellä kansalaisia suomalaisen yhteiskunnan palvelukseen 1920–2000-luvuilla. Keskityn välitettyyn arvomaailmaan sekä siinä tapahtuneeseen muutokseen. Lisäksi erittelen niitä keinoja, joilla kansalaiskasvatusta on toteutettu. On tärkeää ymmärtää koulujärjestelmän antaman kansalaiskasvatuksen historiallista kehityskulkua, koska sen avulla voimme ymmärtää paremmin tämän päivän ja tulevaisuuden haasteita. Tutkimusaineistoni koostuu kansakoulun jatkoluokkien ja peruskoulun yhdeksännen luokan yhteiskuntaopin oppikirjoista, joista olen valinnut yhden kultakin vuosikymmeneltä edustamaan vuosikymmenen kasvatuksellista arvomaailmaa. Lähestyn tutkimusaineistoani laadullisen tutkimuksen menetelmillä.

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa perehdytän lukijaa kansalaisuuden ja kansalaiskasvatuksen historiaan. Tämän jälkeen tutkimukseni etenee kronologisesti kolmen eri aikakauden kautta, jotka olen nimennyt seuraavasti: yhteisöllisyyden aikakausi (1920–1950-luvut), yhteisvastuun aikakausi (1960–1980-luvut) ja laajentuvan kansalaisuuden aikakausi (1990–2000-luvut). Kasvatusarvot ovat rakentuneet seuraavien teemojen ympärille: yhteisöllisyyden ja yhteistyön eri muodot, sivistys, talous sekä demokratia.

Tutkimustulokseni osoittavat, että yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksen arvomaailma on muuttunut huomattavasti viimeisen 90 vuoden aikana. Oppikirjojen kansalaiskasvatuksessa on siirrytty nationalistisesta ja homogeenisyyttä painottavasta kasvatusotteesta kohti avoimempaa ja globaalimpaa otetta. Tiukat sivistysarvot ovat vaihtuneet rationaalisempiin talouskasvatusarvoihin, joihin on viime vuosikymmeninä liitetty myös ekologisuuden ja eettisyyden vaatimuksia. Demokratiakasvatuksessa on irtauduttu elitistisestä demokratiakasvatuksesta kohti aktiivisen kansalaisen ihannetta.

Avainsanat: kansalaiskasvatus, yhteiskuntaoppi, arvokasvatus, yhteisöllisyys, sivistyskasvatus, talouskasvatus, demokratiakasvatus

# SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO .....	3
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymys.....	3
1.2 Tutkimusaineisto ja metodi.....	7
1.3 Tutkimuksen rakenne.....	12
2 KANSALAISUUDEN LYHYT HISTORIA .....	15
2.1 Moderni kansalainen.....	15
2.2 Ensimmäinen kansalaisuus: status.....	16
2.3 Kohti modernia kansalaisuutta .....	20
2.4 Kamppailu kansalaisuuden oikeutuksesta .....	26
2.5 Tavoitteena valistunut kansalainen.....	32
3 YKSI VALTIO, YKSI YHTEINÄINEN KANSAKUNTA .....	38
3.1 Jakautuneen kansakunnan haaste .....	38
3.2 Koti, kansa, isänmaa.....	38
3.3 Sivistys – tie yhteiseen onneen ja menestykseen .....	49
3.4 Varjovallan aikakausi .....	57
4 KANSALAIKASVATUKSEN RAKENNEMUUTOS.....	65
4.1 Nousukauden uudet tuulet.....	65
4.2 Yhteisvastuulliset elintasotalkoot.....	66
4.3 Kohti kovempia arvoja .....	74
4.4 Institutionaalistuva demokratiakasvatus .....	82
5 LAAJENTUVAN KANSALAISUUDEN AIKAKAUSI.....	91
5.1 Avautuva yhteiskunta .....	91
5.2 Suomi – suvaitsevaisuuden mallimaa? .....	92
5.3 Hyvä, paha talous .....	99
5.4 Kohti uutta demokratiaa.....	109
6 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	119
LÄHTEET .....	129

# 1. JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymys

Suomalaisesta koulujärjestelmästä sekä nuorten yhteiskunnallisesta asemasta ja toimijuudesta käydään päättymätöntä debattia. Keskeisiä aiheita ovat muun muassa nuorten poliittinen passivoituminen, PISA-tutkimusten tulokset sekä peruskoulun tuntijakouudistus. Oma tutkimusaiheeni valikoitui nimenomaan näiden debattien pohjalta. Lisäksi tutkimustani inspiroi Suomen hallituksen Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma (2003–2007), jota kuvaillaan Valtioneuvon verkkosivuilla (luettu 12.2.2014) seuraavasti:

Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma edistää aktiivista kansalaisuutta, kansalaisyhteiskunnan toimintaa, kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista ja edustuksellisen demokratian toimivuutta. Ohjelman tavoitteena on lisätä kansalaisten äänestysaktiivisuutta sekä parantaa kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksia myös vaalien välillä. Erityistä huomiota kiinnitetään niihin kansalaisryhmiin, joiden vaikuttamis- ja osallistumisaktiivisuuden taso on ollut alhainen.

Valtioneuvosto määrittelee verkkosivuillaan neljä kokonaistavoitetta, joita Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tulisi edistää. Yksi niistä on koulujärjestelmän kehittäminen<sup>1</sup>, jotta se tukisi paremmin nuorten kasvua aktiiviseen ja demokraattiseen kansalaisuuteen elinikäisen oppimisen ihannetta noudattaen. Lisäksi kasvatuksessa tulisi huomioida Euroopan unionin sekä maailmankansalaisuuden asettamat vaatimukset (Valtioneuvoston verkkosivut, luettu 12.2.2014.) Tutkija Elina Nivalan (2006, 27) mukaan koulu onkin ytimeltään paikka, jossa nuorille opetetaan valmiudet, joita he tarvitsevat elämässä ja poliittisessa yhteisössä toimimiseen. Koulu ei siis ole luonnollinen yhteisö vaan se on nimenomaan suunniteltu yhteiskunnan jäsenten valmistamista varten. Toisin sanoen koulujärjestelmän yksi tärkeimmistä tehtävistä on kansalaiskasvatus, jossa keskeistä on niin sanottu hyvän ihmisen ja kunnan kansalaisen ideaali.

Tutkimukseni lähtökohtana on periaate, että kansalaiseksi ei synnytä vaan kansalaiseksi kasvetaan ja kasvatetaan, vaikka teoriassa jokainen saa syntymänsä kautta jonkin valtion kansalaisuuden. Kansalaisuutta pitää kuitenkin tulkita laajemmasta perspektiivistä, sillä se on muutakin kuin lainsäädännöllinen status. Monien tutkijoiden (ks. esim. Nivala 2006,

---

<sup>1</sup> Muut tavoitteet ovat: 1. Kansalaisyhteiskunnan toimintaedellytysten asianmukainen tukeminen sekä kolmannen sektorin kehittäminen 2. Perinteisten ja uusien kansalaisvaikuttamisen kanavien kehittäminen siten, että niillä voidaan tukea kansalaisten täyttä osallistumista yhteisöjen ja yhteiskunnan toimintaan 3. Edustuksellisen demokratian rakenteiden ja käytäntöjen toimivuus kaikilla päätöksenteon tasoilla sekä mahdollisuus huomioida yhteiskunnallisia muutoksia

27) mukaan yksilöstä ei kuitenkaan tule syntymän kautta täysivaltaista kansalaista, koska kansalaisuus vaatii erilaisia taitoja ja valmiuksia, joihin yksilö tulee kasvattaa. Kansalaiskasvatusta on aina tulkittava oman aikakautensa kontekstissa, sillä sen ideologinen perusta määrittyy valtakamppailun tuloksena, jossa arvotetaan yhteiskunnan ihanteet sekä vaadittavat tietotaidot. Tämä valtakamppailu on vahvasti läsnä myös koulujärjestelmän antamassa kansalaiskasvatuksessa. Esimerkiksi Jan Löfström (2002, 102–103) on muistuttanut, että yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksen peruseriaatteita laadittaessa tehdään aina tietoisia ratkaisuja, joilla pyritään vaikuttamaan kasvatuksen rooliin, tehtäviin sekä ideologiseen pohjaan. Ratkaisujen taustalla vaikuttavat muun muassa erilaisten tavoitteiden väliset jännitteet sekä taloudellis-yhteiskunnalliset ilmiöt. Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski (2005, 14–16) ovat täydentäneet tätä teoriaa omassa artikkelissaan todeten, että koulujen toimintakentän sisältö määräytyy kamppailussa, jonka osapuolia ovat poliittiset puolueet, opetushallinto, yliopistotutkijat sekä opettajajärjestöt. Lisäksi he muistuttavat, että valtakamppailun tuottamista valinnoista huolimatta koulujen välittämä arvomaailma ja tietopohja pyritään esittämään neutraalina ja objektiivisena totuutena.

Kansalaiskasvatus perustuu siis arvoihin, joista käydään päättämätöntä taistelua eri intressiryhmien välillä. Eero Ojanen (2011, 7–8) on määritellyt arvot ihanteiksi ja hyveiksi, jotka ohjaavat ihmisten toimintaa ja ovat tavoittelemisen arvoisia. Ne ovat siis periaatteita, jotka vaikuttavat yksilön toiminnan taustalla. Ilkka Niiniluoto (2008, 19 & 23) on luonnehtinut arvoja ideaaleiksi, jotka tuottavat ennustettavuutta ihmisten käyttäytymiseen ja mahdollistavat yksilöiden kontrolloimisen. Hänen mukaansa arvot ovat kulttuurisidonnaisia, mutta niiden ydin on helpottaa yksilöiden välistä kanssakäymistä. Sen sijaan Olavi Ketosen (1997, 57 & 68) mukaan arvot ja niiden välittäminen ovat ydin, jolle koko kasvatus pohjautuu. Lisäksi Lea Pulkkinen ja Leevi Launonen (2004, 13–14) muistuttavat, että kaikki inhimillinen toiminta edellyttää arvohierarkian tunnustamista. Toisin sanoen arvot ovat valintoja ohjaavia motivaattoreita, jotka liittyvät muun muassa ihmisten käsityksiin hyvästä elämästä sekä sen päämääristä. Voimme siis huomata, että arvot ovat erityinen merkitysjärjestelmä yhteiskunnan kannalta. Näin ollen on ymmärrettävää, miksi koulujärjestelmä pyrkii kasvatuksella vaikuttamaan yksilöiden arvomaailmaan. Saila Anttonen (1998, 67) kuitenkin muistuttaa, että elämämaailman ja arvokasvatuksen suhde on kahtalainen. Toisaalta yksilöt elävät omassa ajassaan, jonka kulttuuriset ja yhteiskunnalliset elementit vaikuttavat kasvatuksellisiin arvolähtökohtiin,

mutta samalla tietoinen arvokasvatus vaikuttaa itsessään myös vastavuoroisesti elämismaailmaan.

Arvomaailman siirtämistä kutsutaan kasvattamiseksi. Tapio Puolimatkan (2010, 27–29) mukaan kasvatuksen ytimessä vaikuttavat käsitykset ihmiselämän tarkoituksesta sekä arvokkaasta elämästä, joiden perusteella yksilöjä ohjataan määrättyihin päämääriin. Nähdäkseni kansalaiskasvatuksen kohdalla tämä kulminoituu ajatukseen hyvästä kansalaisesta sekä siihen liittyvästä arvomaailmasta ja sen määrittelystä. Mika Ojakangas (2001, 51–54) on omassa tutkimuksessaan päätenyt ajatukseen, että keskeistä on kasvattajan ja kasvatettavan välinen hierarkkinen suhde sekä kasvatuksessa tapahtuva vallankäyttö, joka perustuu auktoriteettiin. Sirkka Hirsjärven (1983, 72–73) näkemykset ovat yhteneviä Ojakankaan kanssa, mutta lisäksi hän muistuttaa kasvatuksella olevan ambivalentti rooli yhteiskunnan kannalta. Toisaalta kasvatus on toimintaa, joka pitää yhteiskuntaa koossa välitettävän arvomaailman kautta. Toisaalta kasvatus uudistaa yhteiskuntaa vaikuttamalla kulttuurin kehitykseen. Kansalaiskasvatusta tulee kuitenkin tarkastella erillisenä kasvatuksen osa-alueena, koska sen päämääränä on nimenomaan jäsenten valmistaminen yhteiskunnan palvelukseen (ks. esim. Arola 2003, 4–5; Nivala 2006, 58–59.)

Erityinen yhteiskunnallinen kasvatus ei ole Suomessa spesifiin oppiaineeseen rajattua toimintaa, sillä yhteiskunnallisia asioita ja ilmiöitä opetetaan peruskoulussa monien oppiaineiden kautta<sup>2</sup>. Päävastuu kansalaiskasvatuksesta on kuitenkin yhteiskuntaopilla, jossa opiskellaan laajimmin ja systemaattisimmin yhteiskunnallisia asioita. Sen tavoitteena on välittää tietoa muun muassa Suomen poliittisesta järjestelmästä, kansantalouden toimivuudesta sekä ihmisten oikeuksista ja velvollisuuksista. Tämän informaation avulla tavoitellaan laajemman ymmärryksen tuottamista yhteiskunnallisista ilmiöistä. Samalla pyrkimyksenä on vahvistaa ja tuottaa yhteiskunnallista integraatiota ja herättää kiinnostusta yhteiskunnallisiin asioihin, vaikuttamiseen sekä vastuunottoon. Toisin sanoen tavoitteena on tuottaa vapaa ja kriittinen yksilö, jolla on välineet toimia yhteiskunnassa oman aikakautensa kontekstissa (ks. esim. Löfström 2002, 96–100; Virta 2002, 96; Nivala 2006, 93; Tomperi & Piattoeva 2005, 276–277.) Käytännössä yhteiskuntaoppi on siis se oppiaine, joka toteuttaa ja välittää valtakamppailun tuloksena syntynyttä arvomaailmaa.

---

<sup>2</sup> Tosin esimerkiksi Sakari Suutarinen (2000a, 117) on huomauttanut, että käytännössä muut oppiaineet (esim. äidinkieli ja maantieto) eivät sisällä yhteiskunnallisia kysymyksiä, vaikka opetussuunnitelma velvoittaisi siihen

Modernin kansallisvaltion yhteydessä arvomaailmaan sisällytetään yleensä kriittisten ja aktiivisten kansalaisten kasvattaminen sekä kansallisen identiteetin tukeminen.

Nähdäkseni suomalaisesta kansalaiskeskustelusta unohdetaan liian usein koulujärjestelmän ja erityisesti yhteiskuntaopin kasvattava merkitys. Sen sijaan on keskitytty todistelemaan suomalaisen koulujärjestelmän ylivertauisuutta muun muassa PISA-tutkimusten perusteella, jossa mitataan nuorten taitoja matematiikassa, luonnontieteissä, lukutaidossa sekä ongelmanratkaisussa. Monet tutkijat (ks. esim. Nivala 2006, 91; Suutarinen 2000b, 33–36; Löfström 2002, 91) ovat kuitenkin kiinnittäneet huomiota, että Suomen peruskoulussa opiskellaan kansainvälisesti verrattuna vähän yhteiskunnallisia oppisisältöjä, vaikka yhteiskunnallisten asioiden opettaminen on nimenomaan koulujärjestelmän yksi keskeisimmistä tavoitteista. Esimerkiksi vuonna 1998 Suomessa opiskeltiin yhteiskunnallisia asioita vain 7 % kokonaisopetusajasta, kun se OECD:n tilastojen mukaan oli keskimäärin muualla maailmassa noin 12 % (Suutarinen 2000b, 35–36). Lisäksi vuonna 2009 tehdyn Nuorten yhteiskunnallista osaamista, osallistumista ja asenteita käsitelleen ICCS-tutkimuksen (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2009) mukaan suomalaisilla nuorilla on hyvät tiedolliset valmiudet, mutta kansainvälisesti verrattuna heillä oli negatiivinen ja passiivinen asenne yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Myös Tomperi ja Piattoeva (2005, 257) yhtyvät näihin tuloksiin oman tutkimuksensa perusteella. Nähdäkseni tätä kehityskulkua voidaan pitää huolestuttavana tulevaisuutta silmällä pitäen, sillä se vaikuttaa muun muassa nuorten poliittiseen syrjäytymiseen. Näin ollen on ensisijaisen tärkeää ottaa tulevaisuudessa huomioon yhteiskuntaopin asema suomalaisessa koulujärjestelmässä. Esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriö (luettu 21.2.2014) on verkkosivuillaan tiedottanut tukevansa aiempaa paremmin yhteiskunnallista oppimista:

Nykyistä nuoremmat oppilaat saavat uuden tuntijaon tultua voimaan opetusta yhteiskunnallisen vaikuttamisen periaatteista ja osallistumaan ja vaikuttamaan oppimisesta muun muassa draamaan keinoin sekä nykyistä syvemmin myös taloustiedon opetusta. Uudistuksella vastataan suomalaisten nuorten heikkoon kiinnostukseen yhteiskunnallisiin asioihin, tarpeeseen vahvistaa yhteiskunnallista ja arvokasvatusta sekä käytännön taloustiedossa ilmenneisiin puutteisiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut, luettu 21.2.2014)

Viime vuosina on tuotettu paljon erilaisia poliittisia tiedotteita ja tavoiteohjelmia, joiden avulla on pyritty vastaamaan muun muassa aktiivisen kansalaisuuden haasteisiin. Käytännössä ne eivät kuitenkaan ole antaneet toimintaohjeita käytännöllisempään kansalaiskasvatukseen. Samaan tulokseen ovat tulleet myös Tuukka Tomperi ja Nelli Piattoeva (2005) omassa artikkelissaan.

Halusin omassa tutkimuksessani löytää uuden näkökulman kansalaisuuteen ja kansalaiskasvatukseen, mistä johtuen päädyin analysoimaan suomalaisen koulujärjestelmän antamaa kansalaiskasvatusta. Vaikka koulujärjestelmän, yhteiskuntaopin ja kansalaiskasvatuksen välistä suhdetta onkin tutkittu Suomessa jonkin verran, ei yhteiskuntaopin oppikirjojen antamasta kansalaiskasvatuksesta ole aiemmin tehty oppiaineen historialliseen läpileikkaukseen perustuvaa tutkimusta. Nähdäkseni on kuitenkin ensi sijaisen tärkeää ymmärtää sitä historiallista prosessia, mikä kansalaiskasvatuksessa on tapahtunut, koska sen avulla voimme ymmärtää myös tämän päivän ja tulevaisuuden haasteita paremmin. Tutkimuskysymykseni on:

**Miten suomalainen koulujärjestelmä on yhteiskuntaopin oppikirjojen kautta tuottanut kansalaisia suomalaisen yhteiskunnan palvelukseen 1920–2000-luvuilla? Mikä on se arvomaailma, jonka oppikirjat ovat välittäneet nuorille, ja kuinka tämä arvomaailma on muuttunut 90 vuoden aikana?**

Tutkimukseni tarkoituksena on siis analysoida yhteiskuntaopin oppikirjojen välittämää arvomaailmaa ja sen merkitystä kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Keskityn nimenomaan hyvän kansalaisen ihanteen ja koulun välittämän arvomaailman problematiikkaan. Tarkoituksena on tarkastella nimenomaan kansalaiskasvatuksessa tapahtuneita muutoksia sekä pyrkiä ymmärtämään niitä asioita ja ilmiöitä, joita muutosten takana esiintyy. On äärimmäisen tärkeää tutkia ja ymmärtää millaiset valmiudet koulujärjestelmä antaa nuorille yhteiskunnassa toimimiseen, sillä se on kodin ja median ohella yksi keskeisimpiä nuorten valmentajia tulevaa rooliaan varten. Kansalaisuuteen ja kansalaiskasvatukseen yhdistetään perinteisesti vahva demokratian perinne. Pekka Kuusela ja Mikko Saastamoinen (2006, 14) ovat lisäksi todenneet, että kansalaisuuden yhteydessä puhutaan usein oikeuksista ja velvollisuuksista. Tuon kuitenkin tutkimuksellani esille, että kansalaisuus ja kansalaisuuskasvatusta sisältävät paljon muitakin arvoja ja toimintoja, jotka tukevat nuorten kasvua ja kehitystä täysivaltaisiksi kansalaisiksi.

## **1.2 Tutkimusaineisto ja metodi**

Tutkimusaineistona olen käyttänyt kansakoulun jatko-luokkien<sup>3</sup> ja peruskoulun yhdeksännen luokan yhteiskuntaopin oppikirjoja, joita lähestyn laadullisen tutkimuksen

---

<sup>3</sup> Vuonna 1957 kansakoulun jatko-luokat korvattiin kansalaiskoululla (Syväoja 2004, 128).



menetelmillä (ks. taulukko 1). Tutkimusaineistoni kohdalla olen joutunut tekemään muutamia valintoja, jotka tulee ottaa huomioon. Ensinnäkin tulee huomioida, että ei ole olemassa luotettavia tilastoja oppikirjojen käyttöasteesta. Toisin sanoen ei ole mahdollista selvittää kuinka laajasti yksittäistä oppikirjaa on käytetty opetuksessa. Näin ollen lähestyin tutkimusmateriaaliani toisesta näkökulmasta. Ensimmäisessä vaiheessa selvitin jokaiselta vuosikymmeneltä kaikki oppikirjat, jotka ovat olleet joko kouluhallituksen virallisesti hyväksymiä<sup>4</sup> tai vuodesta 1991 alkaen opetushallituksen määrittelemän opetussuunnitelman mukaisia. Lopullinen tutkimusaineisto on poimittu tästä kirjajoukosta yksinkertaisella otannalla edustamaan kunkin vuosikymmenen arvomaailmaa. Tutkimusaineistoni on relevantti, koska jokainen oppikirja edustaa kouluhallituksen ja opetushallituksen virallisesti hyväksymää arvomaailmaa ja opetussuunnitelmaa. Tosin joidenkin tutkijoiden (ks. esim. Löfströmin 2002, 101; Virta 2000) mukaan yhteiskuntaopin oppitunneilla tapahtuvasta käytännön tiedonvälityksestä on vähän arkikäytännön tutkimusta. Ei siis ole olemassa tieteellistä näyttöä, kuinka opettajat välittävät oppikirjojen sisältämän informaation nuorille. Tutkijoiden premissi kuitenkin on, että opettajat käyttävät suoraan oppikirjojen tekstejä. Toisin sanoen yhteiskuntaopin kansalaiskasvatus on ollut oppikirjoihin perustuen toteavaa eikä analyttistä tai kriittistä.

Toinen tärkeä tutkimusaineistoon liittyvä huomio koskee suomalaista rinnakkaiskoulujärjestelmää, joka jakoi nuoret kansakoulun jälkeiseen oppikouluun sekä kansakoulun jatkoloukkiin aina 1970-luvulle saakka. Päädyin tutkimustaloudellisesta syistä analysoimaan ainoastaan kansakoulun jatkoloukkien oppikirjoja. Perustelen valintaani sillä, että etenkin oppivelvollisuuskoulun ensimmäisillä vuosikymmenillä suurin osa lapsista jäi oppikoulun ulkopuolelle (ks. esim. Ahonen 2003, 102). Näin ollen on tärkeämpää analysoida sitä oppimateriaali, joka oli helpommin tavallisen kansan ulottuvilla. Tutkimusajanjaksoksi valikoin 1920–2000-luvut, koska halusin nimenomaan tutkia oppikirjojen kansalaiskasvatuksen kehityskaarta aina oppivelvollisuuskoulun alusta tähän päivään saakka. Näin ollen pystyn paremmin todentamaan yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset. Nähdäkseni aineiston kohdalla tekemäni valinnat ovat relevantteja, koska loppujen lopuksi oppikirjoja voi pitää todisteena kunkin aikakauden kasvatusihanteista ja -ideologioista. Esimerkiksi Tom Wikmanin (2004, 13) mukaan oppikirjat ovat jokaiselle sukupolvelle väline, jolla ymmärretään oman aikakauden

---

<sup>4</sup> Kouluhallitus toimi Suomessa vuosina 1870–1991

ympäröivää maailmaa määrätystä näkökulmasta. Lisäksi Wikmanin mukaan oppikirjojen asema perustuu yleisesti hyväksytyyn auktoriteettiin.

Tutkimukseni on poikkitieteellinen, joten olen käyttänyt kontekstissa sekä valtio-opin että kasvatustieteiden tutkimuskirjallisuutta. En halunnut etukäteen sitoa tutkimusaineistoani määrättyyn kontekstiin tai teoriaan vaan olen antanut tutkimusaineiston ohjata tulkintaani. Esimerkiksi Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009, 95) ovatkin huomauttaneet, että aineistolähtöisessä analyysissä on tärkeää, että erilaisia analyysiyksiköitä ei ole sidottu ennen varsinaisen työn aloittamista. Sen sijaan niiden tulee nousta aineistosta itsestään. Toisaalta tämä on ollut tutkimuksellinen haaste, mutta samalla se on mahdollistunut oppikirjojen todellisen kuulemisen. Toinen aineistohaaste oli, että yhteiskuntaopin oppikirjoista ei ole aiemmin tehty kattavaa historiallista tutkimusta. Näin ollen olen käyttänyt kontekstissa kansalaisuuteen, kansalaiskasvatukseen, yhteiskuntaoppiin ja Suomen poliittiseen lähihistoriaan liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Olen siis hyödyntänyt tutkimuksia, jotka auttavat ymmärtämään kunkin aikakauden arvomaailmaa sekä tarvittaessa myös historiallista kontekstia. Erityisen tärkeänä olen pitänyt nimenomaan kotimaista tutkimuskirjallisuutta, joka on valottanut erilaisten lähihistorian ilmiöiden ja tapahtumien taustaa. Olen kuitenkin pyrkinyt käyttämään tutkimukseni tukena mahdollisimman paljon olemassa olevia tutkimuksia yhteiskuntaopin antamasta kansalaiskasvatuksesta, joita edustavat muun muassa Sirkka Ahosen, Jan Löfströmin sekä Sakari Suutarisen tekemät tutkimukset.

Lähestyin tutkimusongelmaani laadullisen analyysin menetelmillä, joista keskeisin väline oli sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on tekstianalyysin muoto, jossa ollaan kiinnostuneita analysoitavan tekstin merkityksistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 194). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa perehdyin huolellisesti valittujen oppikirjojen sisältöön lukemalla oppikirjat useaan kertaan läpi. Tämän jälkeen jäsenin sisällön tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Tätä vaihetta Tuomi ja Sarajärvi (2009, 101 & 108) kutsuvat redusoinniksi eli pelkistämiseksi. Toisin sanoen aineistoista tulee tunnistaa tutkimuksen kannalta olennaiset asiat, jonka jälkeen ne pelkistetään yksinkertaisiksi lauseiksi ja kategorisoidaan omiin nimettyihin luokkiinsa. Tuomen ja Sarajärven mukaan kategorisointi on yksi analyysin keskeisimmistä vaiheista, koska tässä vaiheessa tutkija tekee valinnat tutkimuksen teemoista ja niiden sisällöistä. Tutkimuksen seuraavaa vaihetta kutsutaan aineiston ryhmittelyksi eli klusteroinniksi. Toisin sanoen aineistoa yhdistetään luokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Omassa tutkimuksessani toteutin luokittelun mindmap-

tekniikalla. Keskeistä tässä analyysivaiheessa oli kasvatusarvojen yhteneväisyyksien ja erojen hahmottaminen. Toisin sanoen luokittelun avulla ryhmittelin oppikirjojen arvot, etsin toistuvuuksia, eroja ja yhtäläisyyksiä. Näiden avulla tematisoin kunkin periodin oppikirjoista kolme keskeisintä kasvatusteemaa niin sanotuksi kattoteemaksi.

Tematisoinnin jälkeen analysoin kuinka erilaiset teemat jäsentyvät osaksi oppikirjojen kansalaiskasvatusta ja mikä on niiden suhde hyvän kansalaisen ideaaliin. Toisin sanoen analysoin oppikirjojen tavoitteita sekä niiden toteutusta ja kontekstoin havaintojani tutkimuskirjallisuuden kanssa. Analysoimalla erilaisia analyysiyksikköjä ja kasvatuksellisia käytänteitä, muodostin kokonaiskuvan niistä kasvatuksellisista arvoista ja keinoista, jotka ovat olleet kullekin aikakaudelle tyypillisiä. Erilaiset sitaattit ja lainaukset todentavat lukijalle tekemääni tulkintaa. Olen pyrkinyt tulkitsemaan oppikirjoja niiden historiallisessa kontekstissa, joten perehdyin Suomen lähihistoriaan ja kullekin aikakaudelle tyypillisiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin, jotka ovat auttaneet tulkintaani. Analyysin pääpaino on aikakausien välisessä vertailussa, jonka avulla tuon esille kehitystä ja eroja, mutta myös mahdollista staattisuutta. Koska jokainen vuosikymmen on myös itsenäinen havaintoyksikkö, olen tarvittaessa tuonut esille myös aikakauden sisäiset eroavaisuudet. Vaikka tutkimukseni ei perustu suoranaisesti poliittisen kielen analyysiin, käytän tutkimukseni metodisena premissinä kielen maailmaa konstruoivaa luonnetta. Toisin sanoen kieli ei ainoastaan kuvaa maailmaa vaan se myös järjestää, rakentaa ja uusintaa sosiaalista todellisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18–21.) Nämä metodiset periaatteet ovat antaneet tutkimukselleni tarvittavat välineet analysoida niitä kansalaiskasvatuksen käytänteitä, joiden avulla erilaiset arvot luonnollistetaan osaksi yhteiskuntaa tekstien välityksellä.

## TAULUKKO 1

<b>AINESTON KERÄÄMINEN</b>	<p>Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa kokosin tutkimusaineistoni, joka muodostuu yhteiskuntaopin oppikirjoista (1920–2000-luvut). Jokaiselta vuosikymmeneltä on valittu yksi oppikirja edustamaan vuosikymmenen arvomaailmaa.</p> <p>Lopullinen tutkimusaineisto on valittu otannalla oppikirjoista, jotka ovat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kouluhallituksen hyväksymiä</li> </ul>
--------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vastaavat nykyisen opetushallituksen virallisesti määrittelemän opetussuunnitelman sisältöä</li> </ul>
<b>AINEISTO</b>	<p><b>YHTEISÖLLISYYDEN AIKAKAUSI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O. A Hainari ja E,J Pesonen: <i>Käytännöllinen yhteiskuntaopas (1925)</i></li> <li>• Leo Harmaja: <i>Yhteiskuntatiedon alkeet (1937)</i></li> <li>• Aarne Huuskonen, Aatto Kaljunen ja Heikki Lehtomaa: <i>Nuorten yhteiskuntaopas (1947)</i></li> <li>• Tauno Koiranen ja Niko Oksanen: <i>Yhteiskuntatietoa nuorille (1955)</i></li> </ul> <p><b>YHTEISVASTUUN AIKAKAUSI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kai R. Lehtonen ja Veikko Huttunen: <i>Yhteiskuntaoppi (1968)</i></li> <li>• Kai R. Lehtonen ja Veikko Huttunen: <i>Yhteiskuntatietoa nuorille (1976)</i></li> <li>• Kauko Hänninen, Pirkko Metsäkallas ja Leo Suuronen: <i>Yhteiskunta ja me 9 (1989)</i></li> </ul> <p><b>LAAJENTUVA KANSALAISUUS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Harri Rinta-Aho, Sakari Tiainen ja Eero Waronen: <i>Horisontti (1996)</i></li> <li>• Sari Halavaara, Juha-Pekka Lehtonen ja Pirjo West: <i>Kaleidoskooppi (2006)</i></li> </ul>
<b>METODI</b>	<p>Tutkimus on suoritettu laadullisen tutkimuksen menetelmiä hyväksi käyttäen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sisällönanalyysi</li> <li>- tutkimusaineistoon tutustuminen</li> <li>- sisällön jäsenys</li> <li>- redusointi</li> <li>- luokittelu / aineiston ryhmittely (mindmap)</li> <li>- kattoteemojen nimeäminen</li> <li>- analyysi (yhtäläisyydet / erot)</li> <li>- vertaileva tutkimus</li> </ul> <p>Tutkimustuloksia on kontekstoitu seuraavilla perusteilla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• suhde aiempiin tutkimuksiin</li> <li>• suhde historialliseen kontekstiin</li> <li>• sisältö</li> <li>• kieli</li> </ul>

### **1.3 Tutkimuksen rakenne**

Tutkimukseni alussa perehdytän lukijaa kansalaisuuden ja kansalaiskasvatuksen historiaan ja sen tärkeimpiin käännekohtiin. Tämän jälkeen tuon esille keskeisimmät tapahtumat sekä erityispiirteet, jotka liittyvät Suomen kansalaisuuden ja kansalaiskasvatuksen kehitykseen 1800-luvun alusta alkaen. Tarkoitukseni on tuoda esille ne tapahtumat, arvot ja muutokset, jotka ovat vaikuttaneet modernin kansalaisuuden sekä erityisesti kansalaiskasvatuksen kehitykseen. Tämä auttaa ymmärtämään paremmin myös yhteiskuntaopin oppikirjojen taustalla vaikuttavia rakenteita ja kehityskulkuja sekä kansalaiskasvatuksen arvomaailmaa. Tutkimukseni kannalta oli välttämätöntä jakaa yhteiskuntaopin oppikirjat kolmeen eri aikakauteen, joita yhdistää sisäinen tematiikka sekä yhtenäinen arvomaailma (ks. taulukko 2). Tosin on syytä muistuttaa, että yhteisestä tematiikasta huolimatta jokainen vuosikymmen on myös itsenäinen arvokokonaisuus. Olen nimennyt aikakaudet seuraavasti: yhteisöllisyyden aikakausi (1920–1950-luvut), yhteisvastuun aikakausi (1960–1980-luvut) ja laajentuvan kansalaisuuden aikakausi (1990–2000-luvut).

Yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatus on 90 vuoden aikana kokenut valtavia muutoksia. Yhteisöllisyyden aikakaudella kansalaiskasvatus oli nationalistista ja kansakunnan homogeenisyyttä tukevaa. Keskeisimmät kasvatusarvot liittyivät kansakunnan eheyttämiseen ja sivistämiseen, joiden perimmäinen päämäärä oli kasvattaa nuoria demokratian palvelukseen. Yhteistyön aikakaudella kansalaiskasvatuksen arvoperusta pohjautui kansakunnan kollektiiviseen yhteistyöhön, jonka avulla pyrittiin tukemaan muun muassa hyvinvointivaltion kehittämistä sekä vahvemman demokratian toteutumista. Aikakauden uusi kasvatusteema oli talous. Tutkimustulokseni osoittavat, että yhteiskunnan rakennemuutos ulottui kansalaiskasvatukseen saakka. Laajentuvan kansalaisuuden aikakauden kansalaiskasvatukseen tuli paljon vaikutteita globalisaatiosta ja maailmankansalaisuudesta, mikä näkyi myös talous- ja demokratiakasvatuksessa. Toisin sanoen kansalaiskasvatuksen arvomaailma laajeni perinteisen kansallisvaltiokansalaisuuden ulkopuolelle. Samalla kansalaisille annettiin enemmän valtapainoja muun muassa taloudessa ja demokratiassa. Kaiken kaikkiaan oppikirjojen kansalaiskasvatuksesta on havaittavissa, että 90 vuoden aikana on siirretty passiivisten alamaisten kasvattamisesta kohti aktiivisen kansalaisuuden ihannetta.

## TAULUKKO 2

<b>AIKAKAUSI</b>	<b>ARVOMAAILMA</b>
<b>YHTEISÖLLISYYDEN AIKAKAUSI</b>	
Yhteisöllisyys	nationalismi, isänmaallisuus, kansallinen eheytyminen, ydinperheen ihanne, homogeenisyys, lähimmäisen rakkaus, vapaus, turvallisuus, oikeudenmukaisuus, yhteistyö, luokkaerojen häivyttäminen
Sivistys	sivistys, laaja tietopohja, korkea moraali, ”elinikäinen oppiminen”, terveet elämäntavat, urheilullisuus, harrastaneisuus, hyvät käytöstavat, työelämä ja ahkeruus
Demokratia	demokraattisten instituutioiden ja rakenteiden tuntemus sekä terminologian hallitseminen, paternalismi, sitoutuminen demokratiaan, kuuliaisen ja tottelevaisen kansalaisen ihanne, elitismi, kritiikitön suhde demokratiaan hallintomuotona
<b>YHTEISVASTUU</b>	
Yhteisvastuu	hyvinvointivaltion ihanne, sosiaalipolitiikan tuntemus, ihmisarvoinen elintaso ja elämänlaatu, universaali yhteisvastuu ja sosiaalinen omatunto, yksilöllisyys, sosiaaliset arvot, hyvinvointivaltion neljä kirjoittamatonta sopimusta (solidaarisuus-, normaalisyys-, sukupuolvi- ja sukupuolisopimukset), työ, turvallisuus, luottamus, tasa-arvo, solidaarisuus
Talous	kriittinen, taloudellinen ja valistunut kuluttaja, säästäväisyys, julkisen talouden sekä kansainvälisen talouden tuntemus ja terminologinen hallinta, turvallisuus ja oikeudenmukaisuus, tuotanto ja teollisuus (teknologia, automaatio, rationalisointi ja erikoistuminen), talouskasvu, kansainvälinen yhteistyö ja integraatio
Demokratia	demokraattisiin instituutioihin ja yhteiskunnan rakenteisiin keskittyvä tiedonvälitys sekä terminologian hallinta, institutionaalistunut demokratiakasvatus, demokraattinen kansalaisyhteiskunta, lähidemokratia, vapausoikeudet ja poliittiset oikeudet (sananvapaus ym.), parlamentarismi, pluralismi, tasa-arvoinen kansalaisuus, avoimuus, väkivallattomuus
<b>LAAJENTUVA KANSALAISSUUS</b>	
Laajentuva kansalaisuus	modernin nationalismin ja maailmankansalaisuuden arvot (1990-luvun eurosentrisyys), sisäinen monikulttuurisuus, heterogeenisyys, suvaitsevaisuus, solidaarisuus, avoimuus,

	<p>globaalit uhkakuvat sekä riskien hallinta, neo-liberalismi, kansallinen ja kansainvälinen oikeudenmukaisuus, globaali tasa-arvo, heteronormatiivisuuden murros</p>
Talous	<p>kestävän kotitalouden ihanne, kuluttajan kasvava valta, valistunut ja kriittinen kuluttaja, ekologisuus, eettisyys ja ekonomisuus, kollektiivinen ja ylikansallinen vastuunalaisuus, hyvinvointivaltion ja taloudellisen uusliberalismin välinen valtakamppailu, kilpailu ja vapaakauppa, yrittäjyys, kansantalouden kiertokulun sekä globalisoituvan maailmantalouden lainalaisuuksien hahmottaminen, taloudellisen integraation arvo, teknologia</p>
Demokratia	<p>aktiivisen kansalaisen ihanne, uusi demokratiakasvatus, lähidemokratian kasvava merkitys, uudet valta- ja toimipaikat, vahvempi parlamentarismi, instituutiokeskeinen tiedonvälitys, Euroopan unionin rakenteen tuntemus ja toimijuus, demokraattisen deliberaation ihanne, kansalaisjärjestöt</p>

## 2 KANSALAISUUDEN LYHYT HISTORIA

### 2.1 Moderni kansalainen

Moderni kansalaisuus on käsitteenä kiistanalainen ja moniulotteinen. Yksinkertaisimmillaan sen voi määritellä kansallisvaltion jäsenyydeksi, johon kuuluu erottamattomasti perustuslakiin kirjattuja oikeuksia ja velvollisuuksia (ks. esim. Kuusela & Saastamoinen 2006, 13–14; Kuusela 2006, 26–27; Isin & Wood 1999, 4). Perinteisesti oikeudet jaotellaan edelleen T.H. Marshallin<sup>5</sup> teorian mukaisesti kansalaisoikeuksiin, poliittisiin oikeuksiin ja sosiaalisiin oikeuksiin, jotka takaavat kansalaisille muun muassa tasa-arvon lain edessä, oikeuden sosiaaliturvaan ja määrittävät äänioikeuteen liittyvät periaatteet. Nykyään edellä mainittuja oikeuksia täydennetään vielä erilaisilla kulttuuri- ja sukupuoliulottuvuuksilla. Vastaavasti erilaiset velvollisuudet sisältävät valtiokohtaisia velvoitteita verotuksesta asepalvelukseen (Kuusela 2006, 38–39; Isin & Wood 1999, 26.) Suvereenit valtiot saavat itse määritellä kansalaisuuden myöntämiseen liittyvät kriteerit, mutta pääasiallisesti ne rakentuvat *ius sanguinis* ja *ius soli*<sup>6</sup> periaatteiden varaan. *Ius sanguinis* -periaatteen mukaan kansalaisuus annetaan vanhempien syntyperän perusteella, mutta *ius solin* mukaisesti kansalaisuus myönnetään kaikille valtion alueella syntyneille vanhempien syntyperästä riippumatta. Tosin useimpien valtioiden lainsäädännössä on aineksia molemmista perinteistä. Uutena mallina on alettu käyttää myös *ius domicilii*-periaatetta<sup>7</sup>, joka mahdollistaa kansalaisuuden myöntämisen yksilölle maan alueella oleskelun myötä (Heater 1999, 80; Kuusela 2006, 36; Castles & Davidson 2000, 85.)

Moderni kansalaisuus on kehittynyt erilaisten ideologioiden ja aatteiden muovaamana, mutta sen ydin yhteisön jäsenyytenä on säilynyt. Tänä päivänä tutkijasta ja aatesuuntauksesta riippuen kansalaisuuteen liitetään erilaisia arvoja muun muassa tasa-arvosta oikeudenmukaisuuteen, vastuusta vapauteen ja identiteetistä kulttuuriin (ks. esim. Heater 1990; Kurki & Nivala 2006, 15; Faulks 2000, 13). Useimmiten arvot ovat kuitenkin enemmän kansalaisuuden ihanteita kuin vallitsevaa todellisuutta. Lisäksi on tärkeää muistaa, että kansalaisuus on poliittinen työkalu, joka mahdollistaa erottelun ”meidän ja muiden” välillä. Näin ollen kansalaisuuden ja identiteetin yhteys herättää kysymyksiä toiseuden ja samankaltaisuuden tunnistamisesta (Isin & Wood 1999, 19; Heater 1990,

---

5 T.H. Marshall: *Citizenship and social class* (1949)

6 *ius sanguinis* = veren laki, *ius soli* = maan laki (Kuusela 2006, 36)

7 *ius domicilii* = oleskelun laki



182). Voi siis todeta, että pelkkä kansalaisuuden määrittely on varsin haastava tehtävä, koska siihen liittyy lukemattomia erilaisia perinteitä ja lainsäädännöllisiä elementtejä. Kansalaisuuden syvimmän olemuksen hahmottamiseksi tuleekin tarkastella sitä historiallista kehitysprosessia, joka on vuosituhansien aikana muovannut kansalaisuudesta sellaisen kuin me sen tänä päivänä ymmärrämme.

Kansalaiskasvatus liittyy erottamattomasti moderniin kansalaisuuteen, mutta sen varhaismuotoja on löydettävissä jo antiikin Kreikan kaupunkivaltioista. Kansalaiskasvatus voidaan väljästi määritellä tietoiseksi kasvatustoiminnaksi, jolla pyritään valmistamaan aktiivisia jäseniä yhteiskuntaa varten. Se jäsenyy kolmen käytänteen ympärille, jotka ovat ymmärrys kansalaisten asemasta ja velvollisuuksista, hyvän kansalaisen ihanne sekä käsitys niistä tiedoista ja taidoista, jotka kansalaisten halutaan omaksuvan. Vaikka koulujärjestelmää pidetään usein tärkeimpänä nuorten yhteiskuntaan sosiaalistajana, kansalaiskasvatus ei ole yhden instituution hallitsema. Esimerkiksi uskonnot, erilaiset yhdistykset sekä valtiolliset ja yksityiset järjestöt ovat kunnostautuneet sen yhteydessä (Arola 2003, 4–5.) Toisin sanoen kansalaiskasvatusta voi pitää myös vallan välineenä, jonka peruseriaatteista erilaiset ideologiat ja uskonnot ovat kamppailleet läpi historian. Kamppailua on värittänyt tietoisuus, että kansalaiskasvatuksen kontrolloija hallitsee myös kansalaisuutta. Esimerkiksi kasvatukseen liittyvä lainsäädäntö on vallankäytön tulos, jossa määritellään esimerkiksi oppivelvollisuuteen ja yleissivistykseen liittyvät periaatteet (Arola 2003, 5.) Kansalaiskasvatus on kehittynyt kansalaisuuden rinnalla, joten on helppo ymmärtää, että myös kasvatusideologiat ja -ihanteet ovat aina oman aikakautensa tuloksia. Seuraavana tarkastelen kansalaisuuden ja kansalaiskasvatuksen kehitystä pääpiirteittäin antiikin Kreikasta moderniin maailman saakka.

## **2.2 Ensimmäinen kansalaisuus: status**

Moderni länsimaalainen kansalaisuus kypsyi Ranskan ja Amerikan vallankumousten jälkeisessä maailmassa, mutta sen juuret ulottuvat antiikin Kreikkaan ja erityisesti Ateenan kaupunkivaltioon. Antiikin Kreikassa kansalaisuus syntyi monimutkaisen prosessin lopputuloksena, johon vaikutti muun muassa uusien yhteiskuntaluokkien kehittyminen ja alueellisen hallinnon muuttuminen polikseen eli kaupunkivaltioon perustuvaksi (Kuusela 2006, 29). Poliksen kansalaisuus oli sukupuolen sekä etnisen taustan rajoittama asema, jota ei myönnetty naisille, orjille eikä muukalaisille. Toisaalta kansalaisuus oli myös

perinnöllinen status, jota pidettiin koko ihmiselämän ytimenä (ks. esim. Heater 1990, 2–4; Nivala 2006, 33–34; Faulks 2000, 16–18.) Esimerkiksi Aristoteles (1991, 67–71) kuvasi ansioitunutta kansalaista henkilöksi, jolla oli kyky hallita sekä olla hallittu. Ollakseen hyvä ihminen täytyi olla kansalainen. Tätä päämäärää miehet toteuttivat muun muassa osallistumalla poliksen päätöksentekoon ekklesiassa eli kansalliskokouksessa. Antiikin Kreikassa kansalaisvelvollisuudet näyttäytyivät oikeuksia tärkeämpänä, ja niiden harjoittamista pidettiin kunniatehtävänä (ks. esim. Heater 1990, 2–4; Nivala 2006, 33–34; Faulks 2000, 16–18.) Käytännössä kansalaisuus oli siis syntyperäisten ja vapaiden miesten elämäntapa, jolla pyrittiin toteuttamaan hyveellisen elämän vaatimuksia. Toisin sanoen poliksen kansalaisuus erosi huomattavasti modernista kansalaiskäsitelmästä, vaikka molempiin voidaan yhdistää muun muassa ihanne aktiivisesta ja osallistuvasta yksilöstä, joka on samalla tasavertainen ja vapaa.

Kansalaisuus on aina edellyttänyt erityisiä kansalaistaitoja, mistä johtuen ensimmäiset kansalaiskasvatuksen muodot syntyivät jo varhain antiikin Kreikkaan. Ensisijaisena tavoitteena oli valmentaa nuoria miehiä tuleviin velvollisuuksiinsa poliksen palveluksessa (Heater 2004, 1.) Vaikka velvollisuuksia pidettiin erottamattomana osana kansalaisuutta, ei antiikin Kreikassa esiintynyt vielä valtiojohtoista kansalaiskasvatusta Spartaan lukuun ottamatta. Tämä siitäkin huolimatta, että esimerkiksi Aristoteleen (1991, 207) mukaan yhteisön olisi pitänyt huolehtia yhden ja saman kasvatuksen järjestelmällisesti kaikille kansalaisille. Ateenan kaupunkivaltiossa päävastuu kasvatuksesta oli kuitenkin perheillä. Ainoastaan pieni eliitti sai filosofien antamaa suunnitelmallista kansalaiskasvatusta, jossa painotettiin poliittisten ja oikeudellisten valmiuksien kehittämistä. Kasvatuskäytännöt itsessään olivat erittäin käytännönläheisiä, vaikka esimerkiksi taiteella oli sijansa. Noin 15-vuotiaina nuoret miehet pääsivät muun muassa vierailemaan oikeudenistunnoissa, teatterissa sekä muissa julkisissa paikoissa, joissa he seurasivat väittelyjä sekä muuta poliittista toimintaa. Lisäksi keskeistä oli sofistien antama retoriikan opetus, kun demokratian kehittymisen myötä kansalaisten vaadittiin yhä enemmän vakuuttelu- ja suostuttelutaitoja (Heater 1990, 5–6; Heater 2004, 8–9; Nivala 2006, 63.)

Rooman valtakuntaan syntyi antiikin Kreikan tavoin oma kansalaisuusinstituutionsa, joka myös oli alun perin ainoastaan rajatun alueen vapaiden miesten etuoikeus. Rooman kansalaisuus oli yhteiskuntaluokkaan sidottu status, joka erotteli toisistaan etuoikeutetut patriisit ja alempi arvoisemmat plebeijit. Käytännössä tämä tarkoitti erilaisia kansalaisoikeuksia muun muassa poliittisen elämän osalta. Vähitellen imperiumin

laajetessa kansalaisuus ulotettiin maantieteellisesti uusille alueille, ja lopulta se myönnettiin kaikille keisarikunnan alueella asuville vapaille miehille. Kansalaisuudesta tuli vallan välikappale, joka mahdollisti Rooman lakien legitimoinnin koko imperiumin alueelle. Vaikka alun perin muutoksen tavoitteena oli ainoastaan yhteiskunnallisen kontrollin vahvistaminen, kansalaisuuden laajentaminen antoi myös yksilöille juridista turvaa. Samalla kansalaisuus kuitenkin menetti merkityksensä etuoikeutettuna asemana (ks. esim. Heater 1990, 16–18; Faulks 2003, 19.) Antiikin Kreikan ja Rooman kansalaisuusinstituutioita yhdisti muun muassa sukupuolisdonnaisuus sekä hyveellisyyden korostaminen, mutta pääasiallisesti ne erosivat toisistaan. Antiikin Kreikan kansalaisuus oli ensisijaisesti poliittinen status, mutta roomalaisessa traditiossa painottui sen lainsäädännöllinen ulottuvuus. Lisäksi roomalaisten kansalaiskasvatus oli huomattavasti pragmaattisempaa (Heater 2004, 17–18.)

Roomassa lasten ja nuorten kasvatus oli pääasiallisesti perheiden vastuulla antiikin Kreikan tavoin. Varhaislapsuudessa kasvatuksesta huolehtivat äidit, mutta seitsemän ikävuoden tienoilla vastuu siirtyi perheen isälle, joka antoi myös kansalaiskasvatusta aikakauden kontekstissa. Todellisuudessa kasvatuksen laatu vaihteli huomattavasti perheittäin, koska sitä ei ollut standardisoitu valtion tasolta. Roomalainen kansalaiskasvatus oli Kreikan kaupunkivaltioiden tavoin osallistuvaa. Se sisälsi muun muassa uskollisten seremonioiden sekä forumin julkisten keskusteluiden seuraamista, joiden välityksellä nuoret pyrittiin sosiaalistamaan yhteisöön. Keskeisintä kasvatuksessa oli lainsäädännön eli kahdentoista lain taulujen oppiminen. Erityinen julkiseen elämään kouluttautuminen, 'tirocinium fori', kuului vain harvoille etuoikeutetuille pojille 16–17-vuotiaina. Siitä vastasi useimmiten perheystävä, jolla oli kokemusta julkisesta toiminnasta. Mentorointi sisälsi muun muassa hallinnon sekä lainsäädännön opiskelua. Vasta Rooman imperiumin myöhemmässä vaiheessa koulujen ja retoriikan merkitys painottui osana poliittista kasvatusta (Heater 2004, 18–19; Heater 1990, 18–19.) Kaiken kaikkiaan on syytä muistaa, että Ateenan kaupunkivaltiossa ja Rooman imperiumissa harjoitettua kasvatusta kutsutaan usein kansalaiskasvatukseksi, vaikka se ei olekaan sitä modernissa mielessä. Varhaiset kasvatusmuodot eroavat modernista kansalaiskasvatuksesta muun muassa siinä, että valtio ei osallistunut kasvatustoimintaan. Sen sijaan perheet ja perinteet määrittivät kasvatusihanteet ja -käytännöt.

Rooman imperiumin hajottua kansalaisuus menetti merkityksensä poliittisena käsitteenä. Keskiaikaisessa feodalistisessa järjestelmässä kansalaisuuden ihanteet korvautuivat

henkilökohtaisella pelastuksella ja maallisella kuuliaisuudella. Ihmisen tuli siis toimia uskonnollisten arvojen mukaisesti kristittynä sekä paikallista hallintoa ja lakeja noudattaen alamaisena. Koska varsinaiseen kansalaiskasvatukseen ei ollut tarvetta, väestön pääasiallinen kasvattaja oli kirkko (Heater 1990, 26.) Keskiaikaisen ihmisen elämään liittyi vahva dikotomia uskonnon ja paikallisuuden välillä eikä väestö vielä tuntenut keskinäistä kansallista yhtenäisyyttä. Ainoastaan renessanssin aikana muutamissa Italian kaupunkivaltioissa, kuten Firenzessä, oli kansalaisuutta muistuttava asema. Kaupunkivaltioissa niin sanotut kansalaisoikeudet perustuivat nousevan porvariston etuoikeutettuun asemaan sekä keskinäiseen tasa-arvoon. Tämä mahdollisti kaupunkieliitille muun muassa oikeuden osallistua poliittiseen päätöksentekoon, johon inspiraatio haettiin antiikin Kreikasta ja erityisesti Rooman imperiumista. Kirkko säilytti pitkään asemansa Italian kaupunkivaltioissa kasvattajana, mutta aikakaudelle poikkeuksellisesti se välitti uskonnollisten oppien ohella myös kansalaispropagandaa, jolla pyrittiin hyveellisyyden ja patriotismin kohottamiseen väestön keskuudessa. Lopulta uskonnollisuuden merkitys väheni, ja maallisempi antiikin Kreikkaa ja Roomaa ihannoiva kansalaiskasvatus valtasi yhä enemmän tilaa (ks. esim. Faulks 2000, 20–21; Heater 2004, 24; Heater 1990, 21; Nivala 2006, 35–36.)

Euroopassa 1500–1700-luvuilla vallinnutta ajanjaksoa kutsutaan absolutismin aikakaudeksi, vaikka monien tutkijoiden mukaan (ks. esim. Andersonin 2007, 57; Heater 1990, 28) monarkian itsestään selvä oikeutus alkoi murtua jo 1600-luvulla. Keskiajalta peräisin olleet lojaliteetin vaatimukset, oikeuksien ja velvollisuuksien mallit sekä luokkaerot elivät kuitenkin vahvoina itsevaltiuden aikana. Esimerkiksi 1600-luvun Englannissa ainoastaan omaisuutta omistaneilla miehillä oli kansalaisen asema, mikä antoi heille oikeuden äänestää ja toimia valamiehenä sekä velvoitti maksamaan veroja (Heater 1990, 30.) Vähitellen monarkkisen hallintojärjestelmän vahvistamiseksi kehitettiin uusia keskitettyjä hallintojärjestelmiä, mistä johtuen pientä yläluokan edustamaa joukkoa alettiin kasvattaa julkisiin tehtäviin muun muassa maantiedon, historian ja politiikan opetuksen avulla. Ajanjakso synnytti eliittikansalaisuuden, jonka tarkoituksena oli tukea monarkian itsestään selvää oikeutusta. Suurin osa väestöstä eli kuitenkin yhä edelleen vailla kansalaisstatusta, ja sai kasvatuksensa kirkkojen saarnastuoleista, joista jaettiin uskonnollisten oppien ohella moraalista valitusta (Heater 2004, 26–31; Heater 1990, 34.) Eliittikansalaisuutta ei kuitenkaan pidä rinnastaa moderniin kansalaisuus-käsitteeseen, sillä

siitä puuttui vielä useita keskeisiä arvoja kuten yksilön henkilökohtainen suvereniteetti ja täydellinen vapaus.

Kansalaisuus oli siis eliitin etuoikeus vielä 1600-luvulla, mutta vuosisadalla tapahtui monia käänteentekeviä muutoksia, jotka edesauttoivat modernin kansalaisuuden syntyprosessia. Yksi tärkeimmistä tapahtumista oli vuonna 1648 ratifioitu Westfalenin rauhansopimus. Rauhansopimuksen myötä keskeisten valtioiden rajat alkoivat hahmottua, mikä loi pohjan nykyaikaiselle eurooppalaiselle valtiojärjestelmälle eli kansallisvaltiojärjestelmälle. Lisäksi valtioiden alueella asuvia ihmisiä koskevan lainsäädännön kehittyminen sekä itsevaltiuden kyseenalaistaminen vauhdittivat tulevaa murrosta (ks. esim. Nivala 2006, 39–40; Heater 1990, 28.) Vaikka kansallisvaltioiden synty ajoitetaan usein 1600-luvulle, ne saivat lopullisen muotonsa vasta 1800- ja 1900-lukujen aikana. Rauhansopimuksen merkitystä ei kuitenkaan pidä väheksyä, sillä sen myötä suvereenit valtiot alkoivat erotella kansalaiset ei-kansalaisista, mikä vaikutti oleellisesti väestön oikeuksiin ja velvollisuuksiin territoriaalisesti rajatuilla alueilla. Toisaalta myös väestön keskuudessa alkoi kypsyä uusia ihanteita ja aatteita, jotka lopulta johtivat historiallisesti käänteentekeviin vallankumouksiin sekä mullistivat talouden rakenteen. Ranskan ja Amerikan vallankumoukset sekä Iso-Britanniasta alkunsa saanut teollinen vallankumous yhdistettynä nationalismiin, liberalismiin ja kapitalismiin muuttivat väestön asemaa peruuttamattomasti. Syntyi moderni kansalaisuus.

### **2.3 Kohti modernia kansalaisuutta**

Ranskan suuri vallankumous (1789) määritteli usein lähtölaukaukseksi modernin kansalaisuuden kehitysprosessille. Esimerkiksi Derek Heaterin (1990, 57) mukaan vallankumous politisoi kansalaisuuden. Vielä 1700-luvulla suvereniteetin käsite assosioitui kuninkaaseen, jota pidettiin Jumalan edustajana maan päällä. Vallankumouksessa monarkian asema kuitenkin pyrittiin korvaamaan kansakunnan suvereniteetilla, kun kansalaisoikeuksia vaadittiin koko väestölle eliitin sijaan. Vallankumouksen sydämessä oli uusi kansalaiskonsepti, jossa painottui sen universaali ja tasa-arvoinen luonne. Esimerkiksi jaetut oikeudet ja velvollisuudet, lainsäädännön rationalisointi sekä kansalaisten ja valtion suora keskinäinen yhteys saivat muotonsa ihmisoikeusjulistuksessa, jossa vaadittiin vapautta, veljeyttä ja tasa-arvoa. Uuden kansalaiskonseptin ohella vallankumous tuotti

myös konkreettisempaa teoretisointia kansallisvaltiosta sekä kansallisesta tietoisuudesta, joiden vaikutus näkyi tulevilla vuosisadoilla. Vaatimukset tosin olivat edelleen vahvasti sukupuolittuneita, sillä naisten poliittiset oikeudet jäivät yhä edelleen huomiotta (ks. esim. Peltonen 1993, 378; Faulks 2000, 29–35; Brubaker 1992, 35.) Sen sijaan mieskansalaisuus tuli sosiaaliseen ja taloudelliseen murroskohtaan, koska vaatimukset sekä osin myös toteutuneet muutokset olivat käänteentekeviä. Useimmat niistä tosin taantuivat hetkellisesti Napoleonin valtakauden myötä, mutta vallankumouksen perintö jäi elämään, ja vähitellen se levisi ympäri Eurooppaa saaden muotonsa uusissa ideologioissa.

Ranskan suuren vallankumouksen ohella myös Englannista 1700-luvulla alkanut teollinen vallankumous vaikutti väestön aseman kehitykseen, yhteiskuntien rakenteisiin sekä valtioiden modernisoitumiseen. Muun muassa Erik Hobsbawnin (1988, 73) mukaan 1800-luvun politiikkaa ja ideologioita ravisteli Ranskan vallankumous, mutta talouden kehityksen kannalta olennaisimman muutoksen aikaan sai teollinen vallankumous. Yhdessä ne loivat hedelmällisen maaperän uusien aatteiden kehittymiselle ja leviämiselle. Teollistumisen myötä Euroopassa alkoi kaupungistumisen ja keskiluokkaistumisen aikakausi, samalla kun vanhat talousjärjestelmät alkoivat vähitellen murtua kapitalismin ja sosialismin tieltä. Nämä muutokset sekä teollistumisen kasvattama rahvaan köyhyys ja riisto herättivät kysymyksen hallitsijoiden oikeudesta hallita (Hobsbawm 1988, 64; Heater 1990, 168–169; Bayly 2009, 100.) Kehityksestä huolimatta 1800-luvun alun Euroopassa ei ollut vielä valtioita, joissa olisi täyttynyt modernin eli suvereenin kansalaisuuden kriteerit. Esimerkiksi kansalaisuuteen olennaisesti kuuluvaa äänioikeutta rajoitti yhä omaisuus, sukupuoli ja jopa uskonnollinen vakaumus (Heater 1990, 63–65). Kansakuntien keskuudessa oli kuitenkin herännyt tietoisuus muutostarpeesta, johon Euroopan hulluvuosi (1848) oli ensimmäinen vastaus. Se oli vallankumousaalto, joka pyyhkäisi yli Euroopan kuljettaen äänioikeus- ja hallintoreformien vaatimuksia maasta toiseen (Bayly 2009, 158–159). Tapahtumien takana oli epäoikeudenmukaisena pidetyn talouselämän luoma vastarinta, mutta ennen kaikkea hulluvuosi oli nationalismien ja liberalismien triumfi.

Kansalaisuuden ohella myös koulutus ja erityinen kansalaiskasvatus pysyivät tiukasti rajoitetun eliitin etuoikeuksina aina 1800-luvulle saakka. Esimerkiksi Ranskan suuri vallankumous ei mullistanut kasvatusta vaan itse asiassa koko olemassa oleva kansalaiskasvatusjärjestelmä meni kaaokseen (Heater 1990, 51; Heater 2004, 35 & 41.) Käytännölliset kansalaiskasvatusohjelmat jäivät siis vielä luomatta. Vasta 1800-luvulla ajatus kansakunnasta mullisti kasvatusideologiat, kun vähitellen tietoiseen

kasvatustoimintaan alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota. Vallankumouksien murtama eliittikansalaisuus herätti keskustelun universaalista kasvatuksesta, sillä sivistymättömälle rahvaalle laajennetut kansalaisoikeudet nähtiin signaaliksi valtiojohtoisesta kasvatustarpeesta. Erityisesti nuorten tietoinen valmentaminen valtion jäsenyyteen koettiin yhä tarpeellisemmaksi. Tosin kansalaiskasvatuksen painotukset vaihtelivat valtiokohtaisesti nationalistisista lojaliteettivaatimuksista liberalistisiin vaatimuksiin poliittisen tietoisuuden kasvattamisesta (Heater 2004, 65–66; Heater 1990, 76–77.) Toisin sanoen muutoksia alkoi vähitellen tapahtua, mutta ne tarvitsivat avukseen uusien aatteiden voimaa eli käytännössä nationalismin ja liberalismien luomaa kansakunta-ajattelua.

Nationalistista kehitystä vauhditti Ranskan ja Amerikan vallankumouksissa muotonsa saaneet käsitykset kansakunnista, kansallisvaltioista sekä kansan suvereniteetista. Ne vaikuttivat keskeisesti modernin kansalaisuuden muotoutumiseen 1800-luvulla. Tosin useiden tutkijoiden mukaan (ks. esim. Hobsbawn 1994, 26–30) vallankumouksissa käytetty kansakunta-käsite ei ole synonyymi myöhemmän nationalistisen ihanteen kanssa, jonka mukaan kansakunnan tuli perustua muun muassa yhteisen kielen, uskonnon, etnisyyden, maa-alueen tai historian varaan. Myöskään käytäntö ei lopulta noudattanut ihannetta, sillä kansallisvaltioista muodostui pääasiallisesti heterogeenisiä yhteisöjä, jotka perustuivat kolmeen kriteeriin: kansan historialliseen valtioyhteyteen, kulttuurieliitin olemassa oloon sekä koeteltuun valloituskykyyn. Nämä periaatteet toistuivat nationalismien ohella myös liberalistisessä perinteessä, jolla olikin vielä 1800-luvun alussa kiinteä yhteys nationalismiin (Hobsbawn 1994, 44–48; Heywood 2003, 171; Bayly 2009, 295.) Aikakauden nationalismille oli tyypillistä kansakunnan ja valtion kahdensuuntainen suhde. Toisaalta nationalismi oli kannustin, joka sai kansalaiset vaatimaan valtioilta kansallismielisempää politiikkaa. Vastavuoroisesti valtiot onnistuivat nationalismien avulla murtamaan kansalaisten uskollisuuden kirkolle sekä vahvistamaan kansakunnan lojaliteetin tunnetta ja heräävää isänmaallisuutta (Heater 1990, 62; Anderson 2007, 45–46.) Asteittain kansalaiset alkoivat tiedostaa sidokset sekä toisiinsa että kansallisvaltioon poliittisen heräämisen ja kulttuurisen yhtenäisyyden tunnistamisen kautta.

Nationalismiin on yhdistetty perinteisesti Benedict Andersonin (2007, 39–41) käsite kansakunnasta kuviteltuna yhteisönä, joka on täysivaltainen, mutta rajallinen toimija. Kansakunta on siis yhteisö, jonka jäsenet eivät tunne toisiaan, mutta heidän välillään on näkymätön side eli yhteys. Tätä näkymätöntä sidettä on käytetty vallanvälineenä 1800-luvulta saakka, kun hallitsijasuvut alkoivat yhdistää rautaisella otteella kansakuntia ja

myöhemmin vuosisadan loppupuolella myös kansallisvaltioita. Tunnetuin näistä projekteista lienee Otto von Bismarckin työ nykyisen Saksan alueella (Bayly 2009, 167–168.) Nationalismin voittokulkua on myöhemmin selitetty kolmen erilaisen tapahtumasarjan avulla. Ensinnäkin kansakuntien ja kansallisvaltioiden yhdistämisprosessi oli eliitin vastareaktio pelkoon, että he joutuisivat itse syrjään kehittyvien kansakuntien kuvitelluista yhteisöistä. Toisaalta nationalismia on myös pidetty nousevan keskiluokan aatteena, jossa se kiinnittyi ajatukseen kansallisesta yhteydestä sekä perustuslaillisesta valtiomuodosta. Lisäksi siitä kehitettiin tärkeä sosialismin vastavoima, jonka avulla eliitti pyrki integroimaan työväestön osaksi yhteiskuntaa (Anderson 2007, 135 & 162–163; Heywood 2003, 156–157.) Nationalismi on siis monitasoinen aate, josta polveutui lopulta kaksi erilaista traditiota. Toinen oli saksalainen kulttuurikansakunnan perinne, jonka mukaan valtio tuli perustaa muun muassa yhteisen kielen, historian ja etnisen perinnön varaan. Toinen oli valtiokansakunta eli poliittista kansakuntaa koskeva perinne, jonka katsotaan olevan lähinnä ranskalaista perintöä. Siinä kansakuntien synty yhdistyi jo olemassa oleviin valtioihin, joiden alueella asuva väestö kasvoi ja tuli valtion toimesta kasvattaa yhteenkuuluvuuteen (ks. esim. Heater 1990, 58; Mylly 2002, 60–61; Brubaker 1992, 51–52.)

Ranskan vallankumouksen herättämät vaatimukset kansalaisuusinstituution uudistamisesta sekä perustuslaillisesta hallinnosta saivat muotonsa myös liberalismissa, josta tuli nationalismin ohella tärkeä aate modernin kansalaisuuskehityksen kannalta (Heater 1990, 63.) Aatteena liberalismi kehittyi 1800-luvulla, mutta sen juuret olivat vahvasti menneiden vuosisatojen teorioissa ja tapahtumissa, joista mainittavimmat ovat feodalismien romahtaminen sekä kapitalistisen yhteiskunnan kasvu. Liberalismissa tiivistyi nimenomaan keskiluokan pyrkimykset, joita vahvisti yhä kiihtyvä teollistuminen. Alun perin se oli radikaali ideologia, jonka perustavanlaatuisissa vaatimuksissa vastustettiin muun muassa monarkian ja aristokratian valtaa. Samalla siihen kuitenkin liittyi varauksellisuus etenkin demokratiaa mutta myös kouluttamatonta väestöä kohtaan, joita pidettiin uhkana vallitsevalle kehitykselle. 1800-luvun lopulla liberalismista tuli olennainen osa modernia länsimaista valtiokehitystä, kun sen avulla hyökättiin vanhaa maailmanjärjestystä vastaan osoittamalla erilaisia rakenteellisia epäkohtia. Liberalistit vaativat minimalistista valtiota sekä yksilöiden negatiivista vapautta (Heywood 2003, 25–26 , 43–44 & 47–48; Bayly 2009, 296.) Käytännössä liberalistit siis vastustivat perinteistä paternaalista hallintaa. Kansalaisista haluttiin rationaalisia ja järkeviä olentoja, jotka pystyisivät määrittelemään



omat intressinsä minimalistisen valtion puitteissa (Heywood 2003, 33–34.) Näin ollen myös kansalaiskasvatuksen tarve näyttäytyi ensisijaisen tärkeänä.

Samoin kuin 1800-lukua kutsutaan aatteiden ja ideologioiden vuosisadaksi, sitä voi luonnehtia myös koulutuksen ja kansalaiskasvatuksen vuosisadaksi. Kansalaisuuden kehitys pakotti uudelleen arvioimaan myös perinteisen kansalaiskasvatuksen asemaa. Kävi ilmeiseksi, että kasvatusta tuli suunnata eliitin ohella myös massoille, joilta vaadittiin demokraattisten oikeuksien hallintaa, mutta myös lojaliteettia valtiolle (Heater 2004, 65.) Tuoreiden kansallisvaltioiden kiinnostus kansalaisuuskasvatukseen kasvoi läpi 1800-luvun, mutta ne joutuivat kamppailemaan tilasta kirkon kanssa. Koska kansallisvaltioiden päämääränä oli oman suvereniteetin lujittaminen, ne eivät olleet myötämielisiä kilpaileville instituutioille, joita kirkko edusti. Toisaalta kirkko toimi myös kasvatuksellisenä esimerkkinä, sillä se oli vuosisatojen ajan onnistunut kasvattamaan hartaita kristittyjä, mikä vahvisti uskoa kansallismielisten kansalaisten kasvatukseen (Heater 1990, 77–80.) Lopulta valtiot onnistuivat valjastamaan olemassa olevat koulujärjestelmät omiin kasvatustarpeisiinsa, ja kansalaiskasvatus alkoi vastata modernin kansalaisuuden asettamiin vaatimuksiin. Sen keskeinen tehtävä oli kehittää tietotaitoa, mutta myös vahvistaa kansallishenkeä. Peruskoulutusta alettiin asteittain vapauttaa suurelle massalle, ja vuosisadan loppuun mennessä useat Euroopan maat olivat onnistuneet parantamaan muun muassa lukutaitoa kansalaisten keskuudessa (Heater 1990, 82.) Sivistys tuli yhä lähemmäksi tavallisen kansalaisen arkea.

Kasvatuksen kansalliset päämäärät otettiin ensimmäisenä käyttöön Euroopan ulkopuolella, kun Yhdysvaltojen koulujärjestelmän opetussuunnitelmaan otettiin jo varhain 1800-luvun alussa historian, hallinnon, kansalaisoikeuksien ja kansantaloustieteen opetus, joilla pyrittiin vastaamaan esimerkiksi maahanmuuton sekä vallankumousten asettamiin haasteisiin. Euroopassa Ranska, Saksa ja Ruotsi seurasivat pian Yhdysvaltojen esimerkkiä. Lukutaito ja valtioiden nationalistisia päämääriä palvellut kasvatus levisivät laajalla rintamalla (Heater 1990, 79–84; Heater 2004, 68.) Tutkija Sirkka Ahosen (2003, 17) mukaan 1800-luvun massakoulutuksen hanke perustui käsityksiin tasa-arvosta ja vapaudesta. Luonnonoikeuden katsottiin implikoivan kaikille mahdollisuutta yhtäläiseen sivistykseen, joka lopulta vapauttaisi yksilön tietämättömyydestä. Eräs tunnetuimmista yleisen kasvatuksen puoltajista 1800-luvulla oli Friedrich Hegel (1770–1831). Hänen mukaansa valtion velvollisuus oli tarjota koulujärjestelmä, koska ainoastaan oikein kasvatetut yksilöt saavuttaisivat kansalaisuuden kautta moraalisen vapauden (Heater 1990,

79–80). Tämä ajattelutapa vaikutti ratkaisevasti kasvatuksen kehitykseen ympäri Eurooppaa autonominen Suomi mukaan luettuna.

Kaiken kaikkiaan universaalien ja modernin kansalaisuuden kehitys oli epätasainen ja pitkäaikainen prosessi. On syytä muistaa, että esimerkiksi länsimaissa naisille sekä etnisille ja rodullisille vähemmistöille myönnettiin äänioikeus sekä muut kansalaisoikeudet vasta 1900-luvun aikana. Toisin sanoen kuvitellun yhtenäisyyden varaan rakennetut kansallisvaltiot joutuivat pian vakiintumisensa jälkeen vastakkain laajan erilaisuuden tunnustamisen sekä vähemmistöoikeuksien kanssa. Modernille kansalaisuudelle onkin ominaista murtumat sekä epäjatkuvuudet (Kuusela 2006, 33–35 & 48.) Näin ollen tulee myös ymmärrettäväksi, että 1900-luvun aikana keskusteluun nostettiin yhä monipuolisempia ja syvempiä kysymyksiä esimerkiksi seksuaalivähemmistöjen suhteesta kansalaisinstituutioon. Samalla ihmisten lisääntynyt liikkuvuus haastoi perinteisen kansallisvaltion kansalaisuuden, mikä puolestaan problematisoi keskeiset kansalaisuuteen liittyvät käsitteet kuten demokratian, identiteetin, kulttuurin ja kaupungin. Globalisaatio toi siis 1900-luvulla uusia vivahteita kansalaisuuden perinteeseen, mutta haasteista huolimatta se määritellään yhä edelleen kansallisvaltion puitteissa (Kuusela 2006, 26–27 & 49.) Kaiken kaikkiaan kansalaisuus on siis alati liikkeellä oleva käsite, jota jokainen aikakausi muokkaa oman kontekstinsa puitteissa.

Vuosituhsia kestäneen kehityksen myötä hyvän kansalaisen ideaali on vakiintunut länsimaisen kansalaiskasvatuksen päämääräksi. Erityisen tärkeänä kasvatuksellisenä ulottuvuutena pidetään nimenomaan aktiivisten kansalaisten tuottamista koulujärjestelmän avulla. Tavoitteena on riittävien valmiuksien kehittäminen, mutta myös valtion taholta riittävien osallistumiskanavien luominen tuleville jäsenilleen. Nuorille välitetään tietoa ja ymmärrystä yhteiskunnan toiminnasta sekä tuetaan heidän taitojaan ja toimintakykyään (Nivala 2006, 84.) Toisaalta on syytä muistaa, että alati muuttuva ja kehittyvä kansalaisuusinstituutio on ollut haaste myös kansalaiskasvatukselle, sillä sitä on täytynyt kehittää erilaisten kansallisten ja globaalien valtapyrkimysten ristipaineessa. Esimerkiksi kansallisten vähemmistöjen muuttunut asema on asettanut omat kasvatukselliset haasteensa modernissa maailmassa. Tämä johtuu erityisesti siitä, että 1800- ja 1900-lukujen kansalaiskasvatus on painottanut kulttuurisesti varsin homogeenisiä tavoitteita, joita on alettu kyseenalaistaa vasta 2000-luvulla monikulttuurisuuden nimissä (Heater 2004, 198–199). Kansalaiskasvatus on siis kansalaisuus-käsitteen tavoin muuttuva käsite, joten on ymmärrettävää, että sen ympärillä käydään päättämätöntä taistelua.

## 2.4 Kamppailu kansalaisuuden oikeutuksesta

Suomen kansalaisuuden syntyhistoria eroaa yleiseurooppalaisesta traditiosta, sillä se rakentui osana Venäjän keisarikuntaa, Ruotsin ja Suomen yhteisen historian varjostamana, vailla vahvaa sidettä Euroopan porvarilliseen perinteeseen. Suomalaisen kansalaisuuskäsitteen erityislaatuinen luonne näkyy myös sanan semanttisessa alkuperässä. Esimerkiksi Henrik Steniuksen (2003, 310) mukaan suomenkielisen poliittisen kulttuurin luoja halusivat rakentaa poliittisen terminologian omien ehtojen varaan, joten he eivät edes pyrkineet muotoilemaan omaa kansalaisuuskäsitettään eurooppalaisten esikuvien mukaisesti. Kaupunkihistorian ja oikeusdiskurssien sijaan suomenkielinen kansalaisuus-käsite muotoiltiin kulttuurikansalaisen ihanteiden mukaisesti kuvaamaan muun muassa yhteenkuuluvuutta. Vasta 1900-luvun alussa siihen yhdistettiin myös universaalit poliittiset oikeudet. Tosin kansalaisuuden syntyhistorialla on myös yhteneviä piirteitä yleiseurooppalaisten traditioiden kanssa, sillä liberalismi ja erityisesti nationalismi olivat tärkeitä taustavoimia suomalaisen kansakunnan syntyhistoriassa.

Suomi liitettiin Venäjän autonomiseksi osaksi vuonna 1809. Samassa yhteydessä suuriruhtinaskunnalle myönnettiin muun muassa itsenäinen kansallinen kirkko, oma virallinen kieli sekä vahvistettu säätyjärjestelmä. Toisin sanoen Suomesta tuli oma poliittinen yksikkönsä, jolla oli määritellyt rajat sekä oma keisarin alainen hallintojärjestelmä (Mylly 2002, 61; Klinge 1997, 18.) Joidenkin tutkijoiden (ks. esim. Loima 2006, 44) mukaan tämä on tulkittava varhaiseksi ”kansallisvaltion” synnyksi. Useimmat tutkijat ovat kuitenkin painottaneet valtion sijaan kansakunnan syntyä ja sen merkitystä. Vaikka Suomen alueella asuva väestö ei vielä 1800-luvun alussa täyttänyt kansakunnan kriteerejä, venäläiset valloittajat käyttivät jo sodan aikana termejä ’kansa’ ja ’kansakunta’ (Liikanen 2005, 226). Lisäksi keisari korotti virkaanastujaispuheessaan Suomen kansakuntien joukkoon, mikä on myöhemmin tulkittu säätykokouksen konstituovaa merkitystä painottavaksi eleeksi. Eleeksi, joka tuki Suomen kansallisen edun merkitystä (Klinge 1997, 24.) Terminologiasta huolimatta ainoastaan pienellä eliitillä oli mahdollisuus käyttää hallitsijan myöntämiin erioikeuksiin perustuvaa rajoitettua poliittista valtaa, jolla he oikeuttivat itsensä hoitamaan valtiollisia asioita. Tosin autonomian alkuvaiheessa säätyläisten keskeisin huoli oli kansallisten kysymysten sijaan omien säätyoikeuksien puolustaminen, joita vahvistettiin muun muassa lojaalisuudella uutta hallitsijaa kohtaan (Liikanen 2005, 226–227). Autonomian alkuvaihetta voi kuvata sopeutumisasiheeksi, jonka aikana eliittikansalaiset etsivät paikkaansa muuttuneessa

hallintoympäristössä. Rahvaalle kansalaisuus asemana oli vielä tuntematon käsite, sillä se pysyi alamaisen asemassa.

Pian sodan jälkeen Suomeen muodostui kaksi tulevaisuuden kannalta tärkeää kehityslinjaa. Toinen merkitsi virkamiesvaltion syntyä, toinen itsenäisesti toimivista kansalaisista koostuvan yhteiskunnan kehitystä (Klinge 1997, 52–53). Näiden kehityslinjojen hahmottaminen on olennainen asia Suomen erityislaatuisen dynamiikan ymmärtämiseksi. Käytännössä virkamieshallinnon kehittyminen merkitsi, että pääasiallisesti ruotsinkielisestä aatelistosta koostuva virkamiehistö onnistui monopolisoimaan kansallisten intressien määrittelyn (Nieminen 2006, 58–59). Ruotsinkielisen virkamiehistön ja sivistyneistön aseman haastaminen alkoi kuitenkin pian, mikä loi jännitettä sivistyneistön keskuuteen. Jo 1820-luvulla orastava suomalainen lehdistö ja seuraavalla vuosikymmenellä syntynyt Lauantaseura hahmottelivat kieleen ja kulttuuriin perustuvaa valistusta, jonka päämääränä oli kasvattaa suomalaisesta väestöstä kulttuurikansakunta. Kansallisesta sivistyksestä oli tarkoitus tehdä valtiollisen hierarkian perusta. Yksi lauantaseuran keskeisistä hahmoista oli Johan Vilhelm Snellman (1806–1881), joka oli osaltaan myös muotoilemassa suomalaismielisten fennomaanien ensimmäisen vaiheen tavoitteita sivistyneistön suomalaistamisesta sekä oppineiston vahvistamisesta virka-aatelin kustannuksella (Liikanen 2005, 228–231; Nieminen 2006, 62.) Fennomaniasta muodostuikin valtion kansalaisuskonnon ja vapautusliikkeen integraatio, johon kuului olennaisesti sekä pyrkimykset vahvistaa valtiota että murtaa virka-aateliston valtaa (Alapuro & Stenius 1987, 14; Nieminen 2006, 62–63). Fennomaanien ensimmäisen vaiheen tavoitteena ei kuitenkaan ollut vielä säätyerojen tasoittaminen tai tavallisen väestön poliittisen vallan lisääminen.

Fennomaanien toinen sukupolvi syntyi 1850-luvulla. Se oli vaatimuksiltaan edeltäjänsä radikaalimpi, mikä myös vaikeutti sukupolvien välistä yhteistyötä. Fennomaanien ensimmäinen vaihe oli edustanut rauhanomaista patriotismia<sup>8</sup>, mutta nuoremmat jungfennomaanit olivat kiihkeämpiä nationalisteja. Heille suomalaisuusate oli nimenomaan kielipoliittinen kysymys. Jungfennomaanien tavoitteena oli laajentaa suomen kieli valtionhallintoon, mikä käytännössä tarkoitti pyrkimystä ruotsinkielisen yläluokan syrjäyttämiseen (Nieminen 2006, 63 & 110; Mylly 2002, 56–57.) Tämä onkin tärkeä näkökulma, sillä esimerkiksi Juhani Myllyn (2005, 42) mukaan Suomi ideana,

---

8 Isänmaanrakkaus, uskollisuus kansakunnalle ja kansallisvaltiolle (Mylly 2002, 56)

kansakuntana ja valtiona on nimenomaan kielelliseen ja kulttuuriseen nationalismiin perustuva. Varsinaiset poliittiset osa-alueet painottuivat vaatimuksissa vasta myöhemmin, sillä radikaalimmasta otteesta huolimatta uusi fennomaanisukupolvi alkoi todella haastaa vanhoja valtarakenteita kansakunnan nimissä vasta 1870-luvulla, jolloin myös kansa käsitteenä otettiin osaksi poliittista toimintakenttää sekä täysvaltaisten poliittisen toimijoiden joukkoa (Liikanen 2005, 233.) Nousevan ruotsinkielisen porvariston sekä virkamiehistön myötävaikutuksesta liberalismista kehittyi tärkein vasta-aate fennomanialle 1840-luvulla. Vaikka liberaalit painottivat Suomen asemaa erillisenä valtiyksikkönä, he sitoutuivat ryhmänä säätyjärjestelmään. He halusivat vahvistaa ensi sijaisesti Suomen erillisasemaa poliittisten instituutioiden kautta unohtamatta vapaan talouselämän, perustuslaillisuuden sekä kulttuuriperinnön ihanteita. Toisin kuin fennomaanit, liberaalit kuitenkin vastustivat yksikielisyyttä eivätkä näin ollen sitoutuneet suomenkieleen kulttuurin perustana (Alapuro & Stenius 1987, 16; Pulkkinen 1987, 55–56; Loima 2006, 104; Liikanen 2005, 234.)

Liberaalien ja fennomaanien välinen kamppailu on yksi keskeisimmistä suomalaisen kansakunnan syntyyn vaikuttaneista tapahtumasarjoista, vaikka useiden tutkijoiden mukaan eroja on myöhemmässä historiankirjoituksessa liioiteltu. Ideologiat erottautuivat toisistaan esimerkiksi kielikysymyksen kohdalla, mutta molemmat pyrkivät rakentamaan Suomea perusoikeuksien ja vapaan poliittisen keskustelun varassa. Kansa ymmärrettiin kansallisen olemassa olon perustekijäksi. Varsinainen kilpailu konkretisoitui 1860-luvun valtiopäivillä, kun suomalaiset jakoutuivat kahteen eri blokkiin: suomenmielisiin talonpoikiin ja papistoon sekä liberaaleja edustaneeseen aatelistoon ja porvaristoon. Kiistan ytimenä oli valtakamppailu kansan edustus oikeudesta sekä keisarin suosiosta (Liikanen 2005, 235; Nieminen 2006, 114 & 199; Pulkkinen 1987, 56.) Koska liberaalit edustivat lähinnä porvaristoa ja aatelistoa, heillä oli hyvät suhteet poliittisiin päättäjiin ja talouselämään, mikä takasi muun muassa sivistyksellisen yliotteen sekä kehittyneen sanomalehdistön. Sen sijaan fennomaanit hyötyivät suomenkielisten talonpoikien enemmistön takaamasta tuesta ja kirkon luomasta yhtenäisyydestä (Nieminen 2006, 115–116 & 144.) Fennomaanien ja liberaalien välinen taistelu kesti vuosikymmeniä, kunnes se päättyi vuosisadan loppuun mennessä fennomaanien voittoon. Käytännössä se merkitsi, että Suomeen syntyi väestön enemmistön kulttuuriin kytkeytyvä yläluokka (Alapuro & Stenius 1987, 17). Yhdessä ne joutuivat kuitenkin vastaamaan lukuisiin erilaisiin kansallisiin haasteisiin kuten tuleviin venäläistämistoimenpiteisiin.

Säännöllinen valtiopäivätoiminta alkoi vuonna 1863, ja vuoden 1869 Valtiopäiväjärjestyksessä Suomen kansa oikeutettiin toimijaksi eli se nousi ensimmäisen kerran kansakunnaksi perustuslaissa. Käytännössä tämä tarkoitti, että säädöt alkoivat edustaa koko kansaa oman säätynsä sijaan. Lisäksi valtiopäivät myötävaikuttivat poliittisen kulttuurin, lehdistön ja puolueiden kehitykseen sekä julkisen poliittisen keskustelun ylläpitoon. Vaikka säätyvaltiopäiviä pidettiin 1860-luvulla useimmissa Euroopan maissa jo vanhentuneena ja patriarkaalisena hallintotapana, on sitä pidetty aikakauden kontekstissa oikeana ratkaisuna Suomelle. Tosin on syytä muistaa, että yhä edelleen suurin osa kansasta jäi säätyjen eli käytännössä myös kansalaisoikeuksien ulkopuolelle (Klinge 1997, 215, 221 & 227; Mylly 2002, 154–155; Liikanen 2005, 235; Loima 2006, 105–106.) Vähitellen yhä olennaisemmaksi nousi Suomen sisäisten poliittisten toimijoiden määrittely sekä poliittisen vallan oikeutus, joita varjosti kielikysymykseen perustunut poliittinen polarisoituminen. Esimerkiksi fennomaanit pyrkivät jo varhain kytkemään toimintansa valtion ohella myös poliittiseen kannattajankuntaansa eli maaseudun talonpoikaistoon (Liikanen 2005, 235–236; Nieminen 2006, 117 & 148–149; Alapuro & Stenius 1987, 18–19.) Toinen aikakaudelle tyypillinen ja merkittävä tapahtuma oli kansalaisyhteiskunnan järjestäytyminen. Siinä on havaittavissa kolme erilaista perinnettä, jotka ovat talonpoikaisen itsehallinnon perinne, säätyläistön seura- ja yhdistystoiminta sekä kaupunkiporvariston järjestäytyminen. Järjestötoiminnalla oli vahva yhteys kansalaisuusajatteluun, mikä näkyi jo 1860-luvulla valtiopäivien antaessa toiminnalle erityistä poliittista sisältöä. Joukkojärjestäytymisen kehitykseen vaikutti, että suomalaisen sivistyneistön asema perustui nimenomaan lujittuvaan valtioon eikä esimerkiksi maaherruuteen kuten monissa muissa Euroopan maissa (Alapuro & Stenius 1987, 14; Nieminen 2006, 127–128). Näin ollen myös sivistyneistöllä oli itsekäs kannustin tukea rahvaan järjestäytymistä.

Koko kansakunnan yhteiskunnalliseen valistamistarpeeseen havahduttiin lopullisesti 1870-luvun aikana, ja heti seuraavalla vuosikymmenellä myös alemmat kansankerrokset alkoivat saada valtaa yhdistyksissä ja järjestäytyä omilla ehdoillaan (Alapuro & Stenius 1987, 35–38; Nieminen 2006, 148–149.) Toisin sanoen vähitellen pinnan alla kytevä muutos aktualisoitui, kun sivistyneistön ohella alemmat kansaluokat löysivät oman julkisen tilansa. Kaikista merkityksellisimmät liikkeet tulevien tapahtumien kannalta olivat raittiusliike, työväenliike, nuorisoseuraliike sekä maamiesseuraliike (Nieminen 2006, 148–149; Alapuro & Stenius 1987, 18–19). Erityisesti raittiusliikkeen merkitystä on korostettu

yhteiskunnallisena herättäjänä vuosisadan vaihteessa, sillä sitä on pidetty Suomessa mallina tavalle organisoida valtion ja kansalaisyhteiskunnan suhde. Keskeistä siinä oli valtiollisuus sekä sentralistisuus eli keskusjärjestökeskeisyys. Fennomaanien myötävaikutuksesta syntynyt raittiusliike oli tärkeä esivaihe työväestön järjestäytymisen kannalta. Alun perin liikkeen tarkoituksena oli harjoittaa aikuisiin kohdistuvaa kansalaiskasvatusta, jolla pyrittiin kohottamaan moraalia sekä tukemaan siveellisiä elämäntapoja. Raittiusliike onnistui kuitenkin herättämään jäsenistössään kiinnostuksen yhteiskunnallisiin ongelmiin poliittisina ilmiöinä, mikä lopulta johti muun muassa äänioikeuskysymyksen ja kieltolakiohjelman yhdistämiseen työväestön juomalakkoliikkeen aikana (Sulkunen & Alapuro 1987, 142–148; Nieminen 2006, 150.) Vaikka Raittiusliikkeen perimmäinen tavoite oli kansakunnan paternalistinen kasvatus, oli sillä myös suuri merkitys laajojen kansankerrosten mobilisoijana sekä poliittisen heräämisen lähteenä. Järjestötoiminnan kautta alemmat kansakerrokset saivat kosketusta yhteiskunnalliseen toimintaan, mikä vaikutti myöhemmin oleellisesti tasa-arvoisen kansalaisuuden syntyvaatimukseen. Kansallisuusliikkeen ja vuosisadan vaihteessa alkaneen joukkojärjestäytymisen välillä ei nähdä selkeää rajaa vaan niitä pidetään osana samaa suurta murrosta (Alapuro & Stenius 1987, 30.) Tosin joidenkin tutkijoiden (ks. esim. Liikanen 1998, 73) mukaan Suomessa 1800-luvulla esiintyneitä liikkeitä ei voi pitää poliittiseen valtaan tähtävinä tai muodollisesti järjestäytyneinä.

Suomessa poliittisen kansalaisuuden syntyä ajoittuu 1900-luvun vaihteeseen. Erityisesti eduskuntauudistus sekä sen taustalla vaikuttaneet helmikuun manifesti ja suurlakko muuttivat väestön roolia ennennäkemättömästi ja lopullisesti. Samoihin aikoihin murtui myös sukulaisuus- ja ystävyysuhteisiin perustunut eliitin etuoikeutettu asema, mikä kasvatti virkamiehistön merkitystä ja valtaa. Tapahtumia edelsi Venäjän 1890-luvulla harjoittama kiristyspolitiikka, jolla se pyrki yhtenäistämään omaa kansallista hallintoaan ja lainsäädäntöä. Tämä jakoi Suomen poliittisen kentän kahtia, jossa olivat vastakkain ruotsalaispuolue ja nuorsuomalaiset sekä vanhasuomalaiset<sup>9</sup>. Nuorsuomalaisten ja ruotsalaispuolueen mukaan Venäjän oli rikkonut hallitsijavakuutuksen ja sen toimintaa tuli pitää uhkana. Sen sijaan vanhasuomalaiset edustivat myöntyväisyyslinjaa, jossa painotettiin lojaalisuutta emämaalle (Nieminen 2006, 120–121 & 144–145.) Vuoden 1899 helmikuun manifesti oli osa venäläistämishjelmaa, jonka tarkoituksena oli muun muassa

---

9 Fennomaanien liike kriisityi 1880-luvulla, mistä johtuen se jakautui konservatiivisiin vanhasuomalaisiin sekä edistykellisiin nuorsuomalaisiin (Nieminen 2006, 118–120?)

heikentää Suomen valtiopäivien asemaa ja yhtenäistää lainsäädäntöä Venäjän lainsäädännön kanssa. Helmikuun manifestin synnyttämä kansaliike oli ensimmäinen suuri kansallinen mobilisaatio, johon osallistui yli puoli miljoonaa henkilöä kansalaisadressin nimissä (Nieminen 2006, 122–123). Laajasta mobilisaatiosta huolimatta rahvas oli yhä edelleen kansakunnan poliittisen toiminnan ulkopuolella, sillä manifestin katsottiin koskettavan pääasiallisesti vain säätyläisväestöä. Ulkopuolisuus näkyi myös juuri perustetun Suomen Työväenpuolueen tavoitteissa, sillä se ei vielä ensimmäisessä ohjelmassaan (1899) ottanut kantaa kansan suvereniteettiin, kansanedustukseen tai taistellut patrioottisen tehtävän puolesta. Sen sijaan se keskittyi ainoastaan työväestön taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen vapauttamiseen, mikä oli suuri pettymys sivistyneistölle (Liikanen 2005, 242; Nieminen 2006, 165.)

Alemmat kansaluokat osoittivat kuitenkin pian kykynsä mobilisoidua yhteisten tavoitteiden puolesta vuoden 1905 suurlakon yhteydessä. Suurlakon puhkeamista edesauttoi nimenomaan 1800-luvulla syntynyt laaja kansallinen järjestötoiminta, sillä se oli luonut työväestölle tarvittavia valmiuksia sekä organisaatioita kollektiivista toimintaa varten. Työväestö siirtyi järjestötoiminnasta työväenliikkeen piiriin (Sulkunen & Alapuro 1987, 149–150.) Suurlakko kosketti käytännössä koko kansakuntaa, mutta erityisesti työväestön vapauden ja veljeyden vaatimukset vaikuttivat tulevaan kehityskulkuun. Syntyi kansallinen yksimielisyys, että säätylaitoksesta tulisi luopua yleistä ja yhtäläistä äänioikeutta noudattavan edustuslaitoksen hyväksi. Lopulta suurlakon lopputuloksena lähes kaikki venäläistämistoimenpiteet kumottiin, ja maassa käynnistyi historiallisesti merkittävä eduskuntaudistus, mikä lopulta mullisti poliittisen kansalaisuuden. Suomi siirtyi nelisäätyisestä laitoksesta yksikamariseen eduskuntaan, kansalaisille myönnettiin yleinen ja yhtäläinen äänioikeus, ja se ulotettiin historiallisesti myös naisiin (Jussila 2004, 694–701; Jussila 2006, 82–84.)

Suurlakon ja itsenäistymisen välistä aikaa voidaan pitää suomalaisen talouden ja kulttuurin vakiintumisen aikakautena, mutta sitä hallitsivat myös vastakkaiset tendenssit. Toisaalta kansallinen kulttuuri ja tiede saivat kukoistaa vapaammin, mutta samanaikaisesti politiikassa tiukennettiin autonomian ehtoja. Äänioikeus itsessään ei myöskään riittänyt hävittämään sääty-yhteiskunnan hierarkiaa, vaikkakin suomalaiset esiintyivät näennäisesti yhteisrintamassa (Nieminen 2006, 167–171.) Suomalaiset saivat nauttia eduskuntaudistuksen tuomista hyödyistä ainoastaan hetkellisesti, sillä jo parin vuoden päästä alkoi uusi sortokausi, joka kesti aina Suomen itsenäistymiseen saakka. Esimerkiksi



vuoden 1914 suuri venäläistämisojelma pyrki lujittamaan keisarin valtaa kansakunnan kustannuksella (Jussila 2004, 734–735). Lopulta venäläistämistoimenpiteet jäivät toteuttamatta, kun Suomi itsenäistyi vuonna 1917. Teoriassa itsenäistynyt Suomi loi tilan tasa-arvoiselle poliittiselle kansalaisuudelle, mutta historian varjo ja erityisesti työväestön mobilisoituminen vuonna 1918 jakoivat tuoreen kansakunnan kahtia. Tämä nosti esille kysymyksen yhteiskuntaluokkien hierarkiasta, mikä jatkui aina talvisotaan saakka. Suomi oli jakautunut porvarilliseen Suomeen ja työväestön varjo-Suomeen. Yksi keskeisimmistä jaon ylläpitäjistä oli koululaitos, jossa eli rinnakkaiskoulujärjestelmä aina 1970-luvulle saakka (Nieminen 2006, 172–173.)

## **2.5 Tavoitteena valistunut kansalainen**

Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun suhde kansalaiskasvatukseen on kiistaton, vaikka kansalaiskasvatus on luonnollisesti ollut osa myös muiden instituutioiden toimintaa. Koulujärjestelmästä muodostui jo varhain valtion hallinnoima järjestelmä, joka sai nuorten ensisijaisen kasvatusvastuun kansakoulun kehityksen myötä. Vielä 1800-luvulla suomalaisten pääasiallinen kasvattaja oli kuitenkin kirkko, sillä etenkin vuosisadan alussa maan kouluverkosto oli vielä vaatimaton (Tähtinen 2007, 101). Kirkko oli löytänyt oman kasvatustilansa jo edellisen vuosisadan lopussa kun pitäjät alkoivat palkata koulumestareita papiston avuksi. Opetus osana kirkon toimintaa oli varsin luonnollista, sillä se oli keskeisin toimija paikallisella tasolla. Pääasiallisesti kirkko valmensi nuoria lukukinkereitä varten, mutta kasvatus sisälsi myös käytännöllisempää opetusta muun muassa maanviljelystä. Lisäksi pappiloiden tuli olla esimerkkinä pitäjäläisille myös hygieniassa, ruoanlaitossa sekä lastenhoidossa (Klinge 1997, 137.) Toisin sanoen lasten opettaminen oli vain yksi osa kirkon tarjoamasta yleisestä kansalaiskasvatuksesta.

Vuosisadan alussa suunnitelmallista koulukasvatusta saivat ainoastaan varakkaat säätyläiset, sillä kirkon ulkopuolista rahvaan opetusta ei pidetty tarpeellisena. Kasvatus muistutti eurooppalaista eliittikasvatusta, koska olemassa olevaa kouluverkostoa käytettiin lähinnä säätyjen aseman vahvistamiseen sekä virkamiehistön valmentamiseen. Tämä tuki myös nousevan porvariston pyrkimyksiä uusiin virkoihin sekä kattavampaan sivistykseen (Nieminen 2006, 56–57; Klinge 1997, 53–54.) Länsimaissa herännyt tietoisuus laajan kansalaiskasvatuksen tarpeesta levisi kuitenkin vähitellen myös Suomeen. Ensimmäisinä

vastuuta köyhän kansanosan kasvatuksesta ottivat filantrooppiset rouvasväenyhdistykset, mutta pian 1800-luvun puolivälin jälkeen heräsi laajempi keskustelu kouluverkoston eheyttämisestä sekä keskitetystä ohjauksesta (Jalava 2011, 74–75). Koulujärjestelmän kasvava yhteiskunnallinen merkitys sai myös valtion kiinnostumaan kasvatuksen organisoimisesta, ohjaamisesta ja valvonnasta. Muutos oli äärettömän tärkeä modernin suomalaisen kansalaiskasvatuksen kannalta, sillä kasvatuksen valtiolähtöisyys oli jo Euroopassa osoittautunut tärkeäksi kansakunnan rakennusainekseksi.

Alun perin tärkein kannustin koulujärjestelmän kehittämiseen oli vallanpitäjien huoli moraalien heikkenemisestä. Ylhäältä johdetulla kasvatuksella tavoiteltiin nimenomaan moraalien ja hyvien tapojen lisäämistä rahvaan keskuudessa, mutta sen sivutuotteena pystyttiin myös hillitsemään yhteiskunnallisen radikalismien heräämistä (Klinge 1997, 140–141.) Varsinainen kansalaiskasvatus ei siis vielä tässä vaiheessa ollut sivistyneistön ensisijainen tavoite. 1800-luvulla luku- ja kirjoitustaito olivat moraalikasvatuksen ohella tärkeimmät rahvaalle välitetyt taidot, vaikka vähitellen 1840-luvulla heräsi kiinnostus koulujärjestelmän uudistustarpeeseen. Ensimmäisen uudistusaallon myötä syntyivät sunnuntaikoulut sekä asetus yhtenäisestä koululaitoksesta, jossa myös opetuksen sisältöä laajennettiin. Samoihin aikoihin toteutettiin myös yliopisto-opetuksen uudistus sekä kirkon yleisuudistus. Pyrkimyksenä oli luoda rahvaan esikuvaksi sivistynyt yläluokka, joka nostaisi samalla myös kansakunnan kulttuurista ja taloudellista tasoa (Klinge 1997, 143.) Uudistuksissa oli näkyvissä selkeä kulttuurikansakunnan tavoitteluun tähtäävä linja, mikä luonnollisesti ulotettiin myös kasvatukseen ja koulutuksen alueelle.

J.V. Snellman oli yksi ensimmäisistä valtiojohtoisen kasvatusjärjestelmän puolestapuhujista. Valtio oli Snellmanille keskeinen, ja hän alisti yksilön, perheen ja kansalaisyhteiskunnan palvelemaan sitä. Hegeliläiseen tapaan hän näki valtion perustuvan yleiseen hyvään, mikä velvoitti kansalaisia samaistumaan siihen tietoisuuden ja toiminnan tasolla. Sivistys oli ihmisen vapauttava kansalaisvelvollisuus (Ahonen 2003, 23–25.) Snellmanilainen ajattelu erotti kasvatuksen ja opetuksen toisistaan. Kasvatuksen paikka oli koti, jossa tuli siirtää patrioottista isänmaanrakkautta sekä antaa siveellistä kasvatusta. Kotikasvatus ei kuitenkaan ollut riittävä valtion tarpeiden näkökulmasta, joten Snellman määritteli kansakoulun tehtäväksi valtion ja yhteiskunnan kannalta hyödyllisten tietojen ja taitojen siirtämisen. Kansakoulun kasvatus tuli kohdentaa rahvaalle, sillä korkeampien yhteiskuntaluokkien tuli nauttia korkeammasta koulutuksesta (Jalava 2011, 77–80; Ahonen 2003, 27.) Snellmanilainen ajattelu ei siis rinnastanut kansalaisuutta ja kansalaiskasvatusta

tasa-arvoisiksi ilmiöiksi. Sen sijaan rinnakkaiskoulujärjestelmä mahdollisti sen, että kaikki yksilöt pystyivät palvelemaan valtiota omalta paikaltaan. Yksi tärkeimmistä Snellmanin perinnöistä suomalaiselle koulujärjestelmälle oli juuri rinnakkaiskoulujärjestelmä, mikä jakoi suomalaiset nuoret aina 1970-luvun peruskoulu-uudistukseen saakka erilaisten kasvatustraditioiden piiriin (Tuomaala 2011, 106–108).

Snellmanilainen kasvatuskäsitys sai kilpailijan liberaaleista ajattelijoista, joista erityisesti suomalaisen kansakoulun isänä pidetty Uno Cygnaeus vaikutti aikalaiskeskusteluun. Toisin kuin Snellman, joka kannatti rinnakkaiskoulujärjestelmää, Cygnaeus piti tärkeänä yhteisen pohjakoulun järjestämistä koko kansalle. Yksilöillä tulisi olla oikeus yhtäläiseen elämään syntyperästä huolimatta (Tähtinen 2011, 187.) Cygnaeukselle kasvatusta, sivistystä ja koulutusta ihmisoikeuksina merkitsivät mahdollisuutta pelastautua köyhyydeltä. Eri yhteiskuntaluokkien lisäksi mahdollisuudet tuli taata myös molemmille sukupuolille (Ahonen 2003, 29–30 & 45.) Cygnaeus ei täysin torjunut valtion ja kasvatuksen välistä suhdetta, mutta koululaitos ei merkinnyt hänelle Snellmanin tapaan valtiollista kansalaiskasvatusta. Snellmanin mukaan sivistyksen valvonta kuului valtiolle, mutta Cygnaeuksen halusi vastuun kunnille (Ahonen 2003, 44.) Johtavat kasvatusajattelijat suhtautuivat siis melko eri tavalla kasvatuksellisiin kysymyksiin, mutta molemmat vaikuttivat osaltaan oppivelvollisuuskoulun tulevaan muotoon.

Ensimmäinen konkreettinen toimenpide kohti tulevaa kansakouluinstituutiota oli vuoden 1858 keisarillinen julistus, joka muun muassa siirsi kansan opetuksen kirkolta maalliselle vallalle (Ahonen 2003, 42). Käytännössä kirkko pysyi kansalaisten kasvattajana vielä vuosikymmeniä, mutta periaatteellinen muutos vastasi eurooppalaista kehitystä, mikä oli jo aiemmin erottanut maallisen ja kirkollisen kasvatustavan toisistaan. Vaikka varsinaisen kansakouluasetus annettiin vuonna 1866 pääasiassa Uno Cygnaeuksen laatiman ehdotuksen pohjalta, sen takana oli aikakaudelle tyypillinen fennomaanien ja liberaalien välinen kamppailu (Jalava 2011, 93; Ahonen 2003, 47.) Snellmanin johtamien fennomaanien mukaan kansallisen yhteenkuuluvuuden tuli perustua nimenomaan kielen ja etnisyyden varaan, mutta liberaalit painottivat historiaan ja lainsäädäntöön pohjautuvaa tunnetta, jossa identiteetti rakentui lakien ja poliittisten instituutioiden varaan. Tämä vastakkainasettelu politisoi koulukysymyksen (Jalava 2011, 91–92.) Sirkka Ahonen (2003, 53) on kuvannut kansakouluasetusta filantrooppisena aktina sekä hegeliläis-nationalistisena valtiokansalaisen sivistysvelvollisuutena. Kansakoulu alistettiin osaksi kunnallista itsehallintoa, mutta keskeiset opetuksesta koskevat kysymykset alistettiin valtion

päättävällän ja valvonnan alle. Toisin sanoen kansakouluasetuksen hengessä ja käytännössä näkyi sekä Snellmanin että Cygnaeuksen vaikutteet. Koulutuksen kasvavasta merkityksestä voidaan pitää merkinä, että vuonna 1869 perustetusta kouluhallituksesta tuli nopealla aikataululla yksi keskeisimmistä keskusvirastoista (Klinge 1997, 259).

Keskustelu kansakoulun ympärillä ei kuitenkaan tyyntynyt, sillä esimerkiksi vuoden 1872 valtiopäivillä siitä tuli neuvottelujen keskipiste, johon tulvi ehdotuksia esimerkiksi säätyjen asemasta koululainsäädännössä (Klinge 1997, 267). Kaiken kaikkiaan kansakoulujen yhteiskunnallinen merkitys kasvoi 1800-luvun loppua kohti. Sivistyneistön keskuudessa alkoi myös yleistyä näkemys, jonka mukaan kaikki yhteiskuntaryhmät tarvitsivat kasvatusta ja yleisiä kansalaistaitoja. Valtiovalta pyrkiin jo 1870- ja 1880-luvuilla tukemaan koululaitosta taloudellisten resurssien ohella myös muun muassa asevelvollisuus- ja elinkeinolain kautta. Uudet länsimaiset pedagogiset vaikutteet, väestönkasvu, naisten muuttunut yhteiskunnallinen asema sekä kehittyvä elinkeinorakenne loivat kuitenkin lisäpainetta laajemmalle ja kehittyneemmälle koulujärjestelmälle (Tähtinen 2007, 127.) Valtiovallan tukemasta laajentumispyrkimyksestä huolimatta 1800-luvun lopulla suurin osa lapsista oli koulujärjestelmän ulkopuolella, mikä herätti kysymyksen oppivelvollisuuskoulun tarpeellisuudesta. Kansakoulun oppivelvollisuusprosessi alkoi 1890-luvulla, jolloin siitä tuli erityisesti työväenliikkeen ja nuorsuomalaisten tavoite. Heränneet yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden vaatimukset kytkeytyivät vaatimukseen koulutuksellisesta tasa-arvosta yksilön oikeutena (Tuomaala 2011, 98–99 & 108.) Toisin sanoen kansan kasvatusta ajettiin 1800-luvun lopussa laajalla rintamalla.

Vuosisadan vaihde ei sinänsä ollut suotuisa kasvatuserformeille, mutta helmikuun manifestista lähtenyt venäläisohjelma vaikutti ratkaisevasti kansalaiskasvatuksen tulevaisuuteen. Suomalaisten muuttunut asema emämaan yhteydessä pakotti sivistyneistön arvioimaan kansalaisten ja kasvatuksen suhdetta uudesta näkökulmasta. Manifestin ohella demokraattisten oikeuksien laajentuminen eduskuntauudistuksen myötä teki kansalaiskasvatuksesta ajankohtaisen kysymyksen. Äänioikeus oli myönnetty kansanosalle, joka oli osoittautunut suurlakon aikana arvaamattomaksi. Lisäksi alemmilla kansankerroksilla ei katsottu olevan äänioikeuden vaatimaa tietotaitotasoa (Arola 2003, 8–9.) Tästä johtuen yleinen oppivelvollisuus sekä yhteinen pohjakoulu nousivat kansanopetusliikkeen tärkeiksi päämääriksi. Oppivelvollisuuskysymys huomioitiin myös ajanjakson puolueohjelmissa. Puolueohjelmien kansalaiskasvatuksen tavoitteet vaihtelivat

valtioon samaistumisesta yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden tavoitteluun (Ahonen 2003, 77–81). Näin ollen vähitellen koko poliittinen kenttä alkoi olla uudistusvaatimusten takana. Yhtäläiseen kansalaiskasvatukseen tarpeeseen vastattiin ensimmäisen kerran jo vuonna 1910, kun eduskunta hyväksyi oppivelvollisuuslain oppivelvollisuuskomitean esityksen pohjalta. Uudistus kuitenkin tyrehtyi, kun Nikolai II lopulta jätti vahvistamatta lain (Tuomaala 2011, 100–101.)

Epäonnistuneesta lainsäädäntöyrityksestä huolimatta keskustelu kansalaiskasvatuksesta jatkui, mutta muutoksia piti odottaa aina Suomen itsenäistymiseen saakka. Vasta vuoden 1918 tapahtumat herättivät poliittiset päättäjät todelliseen kansalaiskasvatukseen. Sisällissodan raakuuksista johtuen kansansivistäjät olivat joutuneet pettymään sekä omaan työhönsä että turmeltuneeseen kansakuntaan (ks. esim. Koski 2011, 170; Arola 2003, 107). Sisällissota oli siis osoittanut, että ihannoitu kasvatusta oli täydellisesti epäonnistunut tehtävässään, mikä vahvisti valtiollisesti organisoidun kansalaiskasvatuksen tarvetta. Lisäksi jakautunut Suomen kansa oli yhdistettävä yhdeksi kansakunnaksi, mikä vahvisti tarvetta kasvattaa kansalaisia kokonaisuutena. Sodan päätyttyä nuoriso ei kuitenkaan ollut valkoisten voittajien ensisijainen kohderyhmä, sillä kasvatustarve yhdistettiin esimerkiksi eduskuntakeskusteluissa punavankeihin (Arola 2003, 92–95). Lopulta yhteiskunnallisten olojen stabiloitumisen myötä nuorten kansalaisten sivistäminen annettiin kansakoulun sekä muiden sivistysorganisaatioiden tehtäväksi. Kasvatukselliset periaatteet sidottiin kristillis-siveellisiin ja isänmaallisiin periaatteisiin, joita sekä koululaitoksen että kotien tuli edistää. Kasvatukselliseksi ihanteeksi tuli siveellinen, valistunut ja ahkera mallikansalainen (Koski 2011, 171–173.)

Sisällissodan jälkeistä oppivelvollisuuskoulun lainsäädäntökeskustelua hallitsivat alueellinen eriarvoisuus, koulun ja uskonnon opetuksen välinen suhde ja oppivelvollisuuskoulun rahoitus (ks. esim. Ahonen 2003, 87–93; Arola 2003). Kansalaiskasvatukseen tarvetta itsessään ei enää kiistetty, mutta puolueiden näkemuserot hidastivat asian käsittelyä eduskunnassa. Lopulta vuonna 1920 oppivelvollisuuslaki hyväksyttiin, ja se astui voimaan seuraavana vuonna. Poliittisten päättäjien mielikuvissa yhteinen koulu tulisi eheyttämään kansakunnan (Ahonen 2003, 202–203.) Pauli Arolan (2003, 205) mukaan oppivelvollisuuslaki ja kansakoulun järjestysmuodon perusteet määrittivät lopulta myös kansalaiskasvatuksen puitteet. Kansalaiskasvatukseen määräksi tuli kansakoulun oppimäärä, ja opetus tuli rakentaa kotikasvatuksen pohjalle. Kansalaiskasvatukseen periaatteellinen tasa-arvo syntyi pitkällisen prosessin

lopputuloksena, vaikka käytännössä rinnakkaiskoulu jakoi nuoret 1970-luvun peruskoulu-uudistukseen saakka eriarvoiseen asemaan. Kansalaisuuden ohella myös kansalaiskasvatus on liikkuva käsite, joka ei pysähdy. Sen sijaan se joutuu vastaamaan modernin kansalaisuuden kehittymisen myötä yhä uusiin haasteisiin. Yksi vastaus tähän on ollut peruskoulun yhteiskuntaoppi, jonka perusteella on ollut tarkoituksena kasvattaa Suomeen hyviä ihmisiä ja kunnan kansalaisia.

## **3 YKSI VALTIO, YKSI YHTEINÄINEN KANSAKUNTA**

### **3.1 Jakautuneen kansakunnan haaste**

Suomalaisten nuorten kasvattaminen yksilöiksi, joilla olisi riittävä sivistystaso ja korkea moraalit, oli luonnollinen jatkumo ennen itsenäistymistä aloitetulle kansalaiskasvatusprojektille. Kulttuurikansakunnasta tuli viimeistään itsenäistymisen myötä myös poliittinen kansakunta, kun se sai täydellisen suvereniteetin. Näin ollen yhä laajempi sivistys sekä paremmat kansalaistaidot olivat tarpeen. Toisaalta vuoden 1918 sisällissota oli signaali valkoisille voittajille: osaa kansasta piti yhä edelleen kaitsea (Lod 2008, 123). Yhteisöllisyyden ja yhteistyön kehittämistä tuli tärkeä kasvatustavoite 1900-luvun alussa, sillä juuri itsenäistyneessä valtiossa eli jakautunut kansakunta vailla vakiintunutta identiteettiä tai yhteistä kansallista päämäärää. Eri intressiryhmät ja kansanluokat piti eheyttää, jotta yhteiskuntarauha sekä vakaa kehitys olisivat mahdollisia. Sisäpolitiikan ohella painetta kansan yhtenäistämiseen lisäsi myös Venäjän nouseva mahti, jota epäisänmaallisena pidetty kansanosa ihannoit (Alapuro 1999, 101–102). Nuorista pyrittiin koulujärjestelmän avulla kasvattamaan sekä henkisesti että fyysisesti vahvoja kansalaisia. Tavoitteena oli luoda tila, jossa kansallinen eheytyminen, yhteisen kansakunnan rakentaminen sekä kansallistunnon kehittäminen olisivat mahdollisia (Nivala 2006, 90.) Myös yhteiskuntaopin oppikirjat pyrkivät osaltaan vastaamaan tähän kasvatustavoitteeseen.

### **3.2 Koti, kansa, isänmaa**

Yhteiskuntaa pidetään luonnollisesti segmentoituneena yhteisönä, johon kuuluu lukuisia ristiriitautottuvuuksia. Nämä ulottuvuudet pohjautuvat joko objektiivisiin eroihin (esim. luokka, rotu ja kieli) tai subjektiiviseen tietoisuuteen näistä eroista, jolloin keskeiseksi tulevat kulttuuri, ideologiat ja suuntautumiset. Erot fragmentoivat ihmisjoukkoja, jolloin niistä tulee myös poliittisten voimien perusta (Wiberg 2006, 33.) Kansalaissodan jälkeisessä Suomessa ristiriitautottuvuudet olivat hallitseva ilmiö sisäpolitiikassa, mikä näkyi myös koulujärjestelmän antamassa kansalaiskasvatuksessa. Ei liene liioiteltua väittää, että yhteiskuntaopin antaman kansalaiskasvatuksen tavoitteena oli aina 1950-luvulle saakka näiden erojen häivyttäminen ”yksi valtio, yksi kansa”-ideologian avulla. Tähän vastauksena oli yhteisöllisyyskasvatus, joka pyrki haastamaan suomalaisen yhteiskunnan fragmentoituneen luonteen. Nuoria kasvatettiin sisäistämään arvomaailma,

jossa valtio oli koko kansan yhteinen ja luokkaristiriidan yhteisö. Lisäksi olennaista oli isänmaallisuuden herättäminen, sillä kansakunta joutui määrittelemään itsensä uudelleen itsenäistymisen ja sisällissodan myötä. Tässä projektissa näkyi erityisesti valkoisen Suomen ja aikakauden sivistyneistön käden jälki.

Yhteisö ja siihen sitoutuminen välitettiin nuorille kansalaisille 1900-luvun alun yhteiskuntaopissa luonnollisena ja tavoiteltavana tilana. Yhteisöllisyydestä luotiin varaukselta mielikuvia ihmiselämän itsestään selvänä ihanteena, jonka hyödyllisyyden jokaisen järkevä yksilön tulisi ymmärtää. Tätä voi pitää luonnollisena ilmauksena kansalaiskasvatuksen päämäärät huomioon ottaen, sillä sisällissodan jälkeisessä ilmapiirissä haluttiin myös hillitä mahdollista anarkiaa. Ainoastaan 1930-luvulla Yhteiskuntatiedon alkeet (1937, 96–97) muistutti yhteisöllisyyden olevan myös yksilön oikeuksia rajoittava elämänmuoto, joka velvoitti kansalaisia. Aikakauden kansalaiskasvatuksen ytimenä oli siis nuorten sitouttaminen osaksi yhteisöä, joka itsessään esitettiin hyvän ja ihmisarvoisen elämän perustana.

Jo vanhan ajan kreikkalainen filosofi Aristoteles sanoi, että ihminen on joukoittain yhteiskunnissa elävä olento. Jos jonkun täytyy elää aivan yksin, ilman yhteyttä muiden ihmisten kanssa...hänen toimeentulonsa on hyvin hankalaa. Aikaa myöten se varsinkin meidän kylmässä pohjolassamme kävisi suorastaan mahdottomaksi (Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 8.)

Me tarvitsemme toisia ihmisiä ja rakastamme niitä, joiden kanssa joudumme yhdessä elämään. Yhteiskuntataipumukseen liittykin läheisesti myötätunnon vietti, ja tähän viettiin perustuu *hyvien tapojen eli siveellisyyden* kehittyminen (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 23.)

Kansalaiskasvatuksessa yhteisö näyttäytyi turvallisena ympäristönä, mutta myös välttämättömänä hyvän elämän edellytyksenä. Toisin sanoen yhteisökasvatuksen ydin on palautettavissa klassisen filosofian piiriin, sillä Aristoteleen mukaan (1991, 9) ihminen elää luonnostaan osana kaupunkivaltiota nimenomaan turvallisuuden ja elämänlaadun tähden. Lisäksi yhteisökasvatuksesta on havaittavissa myös vahva luterilaisuuden leima, jota lähimmäisen rakkaus edusti. Kaiken kaikkiaan yhteisöllisyys välitettiin kasvatuksessa sekä konkreettisena pakkona että ihmisen sisäisesti kaipaamana olotilana.

Suomalainen yhteisökasvatus pohjautui Aristoteleen ohella myös toiseen klassisen filosofian edustajaan, sillä Thomas Hobbesin teoria ihmisen ja luonnontilan välisestä suhteesta oli vahvasti läsnä oppikirjoissa 1930-luvulta alkaen. Thomas Hobbesin (1999, 123 & 157–161) mukaan ihmiset elävät keskenään jatkuvassa sotatilassa, mikäli heidän yläpuolellaan ei ole valtaa pitävää auktoriteettia. Näin ollen ihmisyksilöiden on katsottu turvallisuuden nimissä hylkäävän yhteiselämälle vastakkainen luonnontila yhteiskuntasopimuksella, joka siirtää vallan suvereenille. Aikakauden



kansalaiskasvatuksen päämääränä oli saada jakautuneen kansakunnan nuoret ymmärtämään yhteiskuntasopimuksen merkitys, jotta he luopuisivat vapaaehtoisesti vapauden kaipuusta yhteiselämän rajoitteiden hyväksi. Näin ollen olisi myös todennäköistä, että kansakunta pystyisi tavoittelemaan koko kansan kollektiivista hyvää.

Alkeellisimpien luonnonkansojen keskuudessa vallitsee nykyisin, kuten varmaan ns. sivistyskansojenkin ollessa vastaavalla asteella, täydellinen yhdenvertaisuus...Luonnon ihminen ei kuitenkaan suinkaan ole vapaa, vaan päinvastoin täydellinen orja, tapojen ja taikauskoisten katsomustensa orja (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 20.)

Alkukantaisissa oloissa kukin perheensä oli yksinvaltiainen omalla alueellaan. Hänen ei tarvinnut maksaa käydä kouluja, maksaa veroja eikä huolehtia muistakaan meidän ajallemme ominaisista yhteiskunnallisista velvollisuuksista. Mutta, jos kuvittelimme, että hänen elämänsä oli vapaata ja huoletonna, niin erehdymme...Ihmisten yhteen liittyminen teki mahdolliseksi työnjaon ja sen seurauksena erikoistumisen ja kulttuurielämän monipuolisen kehityksen, joka edelleen jatkuu (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 41.)

Kansalaiskasvatuksen pyrkimyksenä oli siis osoittaa rauhanomaisen yhteiselämän mahdollistamat etuudet. Toisin sanoen nuorten arvomaailmaan haluttiin istuttaa lähimmäisen rakkauden ohella kokemukset yhteisöllisen elämän tarjoamasta vapaudesta ja turvallisuudesta. Erityisesti tämä tematiikka painottui 1940- ja 1950-lukujen aikana, mikä on tulkittavissa toisen maailmansodan jälkeisen jälleenrakennuskauden ilmiöksi. Kasvatuksessa ei käytetty hyväksi niinkään sodan luomia traumaattisia uhkakuvia vaan haettiin positiivisessa mielessä talvisodan-henkeä myös rauhanajan yhteistoimintaan. Rajoitteista huolimatta ihminen olisi vapaa yhteisössä, jossa yhteistyö mahdollistaisi sekä yksilöllisen että kansallisen kehityksen. Nähdäkseni tämä oli se arvoperusta, jonka pohjalle pyrittiin rakentamaan koko aikakauden kansalaiskasvatus.

Klassisen yhteisökasvatuksen ohella nuorten sosialisatiossa käytettiin apuna 1920–1950-luvuilla myös kahta yksilöä lähempänä olevaa instituutiota, jotka olivat koti ja perhe sekä valtio eli isänmaa. Etenkin perhettä, yhteiskunnan alkuperäisintä yksikköä, voi pitää aikakauden kasvatuksellisenä kivijalkana. Kasvatuksessa näkyi sivistyneistön 1800-luvulla luoma ydinperheihanne, jolle oli ominaista muun muassa sukupuolten väliset roolijaot, kasvatukseen keskeisyys sekä perhe-elämän privatisoituminen (Hirsjärvi & Laurinen 2004, 59.) Myös perheinstituutioon sisällytettiin hyvän ihmisen ihanteet sekä luterilaisuuden perinne.

”He koettavat kasvattaa heidät hyväksi ihmisiksi. Lasten tulee totella ja kunnioittaa vanhempiaan. Se on Jumalan tahto” (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 8.)

Kansalaiskasvatuksen perhekäsitys oli aikakaudelle tyypillisesti jäykkä, mutta erityisesti 1920-luvulla se oli myös vahvasti myös sukupuolittunut. Kasvatusta leimasi patriarkaalisuus sekä sukupuolten että sukupolvien välillä. Pojista kasvatettiin miehiä, joiden tehtävänä oli huolehtia muiden perheenjäsenien elättämisestä. Miehen velvollisuus

oli olla perheen pää. Naisen paikaksi määriteltiin tupa, kamari ja keittiö. Hänen velvollisuutensa oli huolehtia tarkasta taloudenpidosta, hyvästä järjestyksestä sekä lasten kasvatuksesta (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 8.) Kansalaiskasvatuksessa oli siis vielä näkyvässä snellmanilainen perintö perheen tiukasta roolijaosta kansakunnan palveluksessa. Toisin sanoen lainsäädännöllisesti kansalaisoikeudet oli myönnetty molemmille sukupuolille, mutta käytännön kansalaiskasvatus vielä jakoi sukupuolet erilaisiin rooleihin: naiset yksityiseen, miehet julkiseen piiriin.

Naiskansalaisuus sidottiin vahvasti äitiyteen 1920-luvulla, mutta jo heti seuraavasta vuosikymmenestä alkaen yhteiskuntaopissa pyrittiin murtamaan patriarkaalista perhejärjestystä, kun oppikirjat alkoivat järjestelmällisesti painottaa naisten ja miesten tasa-arvoa (ks. esim. Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 9–10). Patriarkaalisen järjestyksen sijaan kansalaiskasvatuksessa keskityttiin yhä enemmän perheen rooliin yhteiskuntaan sosiaalistavana instituutiona sekä kurinalaisena kasvattajana, johon nuoria perheenjäseniä veloitettiin sitoutumaan. Perheen uudeksi tehtäväksi tuli ikään kuin täydentää koulujärjestelmän antamaa kansalaiskasvatusta. Toisin sanoen perhe valjastettiin kansakunnan palvelukseen, mikä nähdäkseni mursi myös aiempaa perhe-elämän privatisoitumista. Perhettä pyrittiin luonnehtimaan jopa ylevillä sanamuodoilla, joilla tuettiin sen uutta tehtävää.

Kuitenkin on avioliiton ja kodin tehtävä, nousevan polven kasvattaminen, niin pyhä ja kallis, aivan perustava koko kansamme onnelle ja menestykselle, että sekä vanhojen ja nuorten on pyrittävä kodin henkeä luomaan ja säilyttämään (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1947, 30–34).

Kotimme on ensimmäinen maailmamme. Siellä isä ja äiti sekä muut perheen jäsenet pienenä ollessasi opastivat sinua siihen ”kansalaistietojen” tuntemiseen mitä kotona tarvittiin...Vanhemmat ovat velvolliset elättämään lapsensa ja antamaan heille huolellisen kasvatuksen (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 5–7 & 16.)

Koti ja perhe näyttäytyivät siis aikakauden kasvatuksessa välttämättömänä yhteiselämän pohjana, joiden kautta yhteisö sai jatkuvuutta. Perhe veloitettiin toimimaan arvovälittäjänä, jonka tuli edesauttaa nuoren kehittymistä hyvin toimeentulevaksi, vastuuntuntoiseksi sekä itsenäiseksi kansalaiseksi. Näin ollen hyvän elämän voi katsoa perustuneen onnellisen perhe-elämän varaan.

Perheen rinnalla valtio sekä siihen liittyvät instituutiot ja arvot olivat luonnollisesti kolmas kulmakivi nuorten kansalaiskasvatuksessa. Etenkin 1900-luvun ensimmäisten vuosikymmenten aikana se oli tärkeä kasvatuksellinen ulottuvuus, koska Suomen valtio oli

nuori ja epävakaa. On kuitenkin huomioitava, että valtiota yksikkönä kuvattiin neutraalisti ja instituutiolähtöisesti. Esimerkiksi 1930- ja 1950-luvuilla valtio määriteltiin seuraavasti:

Valtion käyttää julkista valtaa omalla alueellaan. Tämä on nykyään maantieteellisesti aivan tarkoin määrätty... Täysivaltainen eli suvereenivaltio on sellainen valtio, joka muihin nähden on täysin riippumaton, niin ettei vieras valtio ole oikeutettu sen toiminnasta missään suhteessa määräämään (Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 55.)

Valtio on ihmisryhdyksunta, joka määrättyllä alueella harjoittaa itsenäistä, omintakeista ja pysyvää valtaa... siinä on kolme tunnusmerkkiä: ihmisryhdyksunta, valtionalue ja valtionvalta (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 42.)

Valtion määrittelyssä ei siis ollut tärkeää nationalististen tunteiden herättäminen vaan valtion valtalegitimiteetin perustelu, joka perustui weberiläiseen valtiokäsitykseen. Siinä valtio on sekä hallitsemiskoneisto että oikeusjärjestystä ylläpitävä pakkoyhteisö, jolla on fyysisen väkivallan käytön legitiimi (ks. esim. Paloheimo & Wiberg 1997, 89.) Oppikirjojen nationalistinen suhde valtioon ilmeni kuitenkin muissa yhteyksissä. Voidaankin sanoa, että Suomen valtion olemassa ololla oikeutettiin monia asioita kuten lainsäädännön kunnioittaminen sekä isänmaan jälleen rakentaminen.

Yksilöiden toiminnan rajoittaminen lainsäädännön avulla annettiin yhteiskuntaopin oppikirjoissa välttämättömänä kehyksenä sekä itsestään selvänä periaatteena, joka mahdollisti turvallisen rinnakkaiselon. Kansalaiset kasvatettiin ehdoitta hyväksymään yhteisön asettamat rajoitteet, koska yksilöiden katsottiin luopuneen täydellisestä vapaudestaan sekä rangaistusvallastaan siirtyessään luonnontilasta yhteisöön. Yhteisön sääntöjä kunnioittavia kansalaisia kasvatettiin pääasiallisesti lainsäädäntöön kirjatulla rangaistuksen uhalla. Kasvatus perustui ajatuksen, että rikos on rikkomus koko yhteiskuntaa vastaan, jolloin ihminen on yhteiskunnan vihollinen. Näin ollen yhteisö on myös oikeutettu rankaisemaan yksilöä (Foucault 2012, 124–125.) Yhteiskunta haluttiin esittää turvallisenä yhteisönä, jossa kaikkia jäseniä kohdellaan tasa-arvoisesti sekä oikeudenmukaisesti. Toisaalta yhteiselämän etujen katsottiin vaativan uhrauksia rangaistusten nimissä, koska sivistyneiden ihmisten kesellä oli aina pahoja ihmisiä häiritsemässä yhteiskuntarauhaa. Erityisesti 1920–1940-luvuilla yhteiskuntaopissa osoitettiin suurta huolta Suomen korkeista rikollisuustilastosta, joihin kansalaiskasvatuksella pyrittiin myös vastaamaan. Lainsäädäntö näyttäytyi turvana, poliisi valvojana ja oikeuslaitos sekä rankaisijana että kasvattajana.

Rangaistus tehtiin sellaiseksi, että rikoksentehtäjä sen kärsittyään saattoi palata takaisin yhteiskuntaan hyödyllisenä ihmisenä. Vankien kohtelu tarkoittaa nykyään heidän parantamisestaan ja kasvattamisestaan (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 129.)

Yhteiskuntaelämä, josta on niin paljon hyötyä on toiselta puolen vaatinut meiltä monenlaisia uhrauksia. Emme saa elää ja olla oman mieleemme mukaan, vaan meidän on alistuttava erilaisiin säännöksiin ja määräyksiin, joiden rikkomisessa meitä uhkaa rangaistus...järki ihmiset käsittävät, että yhteiskunnasta on paljon enemmän hyötyä kuin vahinkoa (Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 96–97.)

Poliisit ovat meidän parhaita ystäviämme, kun he suojelevat meitä kaupungeissa ja ystävällisesti kädellä viittovat, milloin meidän on turvallista kulkea katujen poikki...me koetamme olla tukena toisillemme pyrkiessämme hyväksi ihmisiksi ja kunnon kansalaisiksi (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 91–92.)

Aikakauden kansalaiskasvatuksesta on siis havaittavissa piirteitä foucaultilaisesta kurivallasta, jonka mukaan lainrikkooja voidaan parantaa rangaistuksen avulla. Rangaistuksen kohteena tulisi olla sielu, jota manipuloimalla yksilöstä voisi muokata tottelevan yksilön yhteiskunnan tarpeisiin (Foucault 2012, 176–179.) Oppikirjoissa lainrikkooja pidettiin paheellisina ja sairaina ihmisinä, jotka tuli parantaa (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 56–58 & 66–61.) Kuri ja itsekuri olivat välineet, joiden avulla rehellinen, luotettava ja lainkuuliainen kasvatusihanne olisi saavutettavissa. Tämä ilmaisi koko aikakauden normatiivisen kansalaiskasvatuksen ytimen, joka oli hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Kurikasvatus jatkui aina 1950-luvulle saakka, mutta vähitellen se muuttui instituutiokeskeisemmäksi.

Isänmaallisuuden sekä kansallisen identiteetin vahvistaminen osana nuorten yhteisöllisyyskasvatusta oli luonnollisesti merkittävä elementti. Pasi Saukkosen (2005, 98) mukaan kansallisvaltion rakentamiseen käytettyä nationalistista ideologiaa voi pitää onnistuneena, kun valtio on kulttuurisesti yhtenäinen ja sen jäsenet samastuvat vahvasti sekä valtioon että kansakuntaan. Kansallinen identiteetti itsessään rakentuu yhteisesti koetun tietoisuuden ja yhteenkuuluvuuden varaan, joka käsittää kokemuksen kansan synnystä, kielestä ja kulttuurista. Lisäksi siihen liittyvät olennaisesti kansalaisten geneettinen yhteys, historia ja myytit (Vainio & Savolainen 21, 2006.) Suomessa kansallisen yhtenäisyyden korostaminen on ollut tärkeä itseymmärryksen väline. On siis ymmärrettävää, että myös yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatus rakensi kansallista identiteettiä pääasiallisesti yhteisen historian sekä kansallisen kulttuurin pohjalle. Toisin sanoen yhteisökasvatuksella oli ominaista pääasiallisesti kulttuurinationalismiin kiinnittyvä luonne, vaikka viitteitä valtionalismistakin löytyi. Suomea pidetäänkin valtiona, jossa on vallalla kulttuurikansakunnan ja valtiokansakunnan sekamuoto (Mylly 2002, 61).

Erilaiset sankarikertomukset, kansantarut ja kansalliskirjallisuus olivat näkyvä ja tunteisiin vetoava isänmaallistamisen keino 1900-luvun alun yhteiskuntaopin oppikirjoissa.

Nähdäkseni aikakauden kansalaiskasvatuksessa osattiin käyttää hyväksi tietoisuutta, että suomalaisten suhde menneisyyteen oli tärkeä itseymmärryksen väline (Räsänen 1989, 10). Esimerkiksi 1920-luvulla Suomea kuvattiin seuraavasti:

Suomi on meidän isänmaamme. Se on Luojan lahja Suomen kansalle. Autiona, karuna, äärettömien metsien peittämänä korpena oli tämä tuhansien järvien maa, kun esivanhempamme ottivat sen haltuunsa. Polvi, polvelta on kansamme sitä aineellisesti ja henkisesti viljellyt. Näin on syntynyt suomalainen sivistys (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 5–7.)

Suomalaisen kansakunnan kehitystä luonnehdittiin menestystarinaksi, jota varjostivat sodat sekä karut luonnonolot. Lisäksi kansasta annettiin kuva ahkerana ja nöyränä toimijana, joka olosuhteista huolimatta oli onnistunut taistelemaan tiensä sivistyskansaksi. Kansallisten sankaritarinoiden merkitys kansalaiskasvatukselle on helppo ymmärtää Paavo Löppösen myyttivertauksen kautta. Löppösen (2008, 90) mukaan myytit eivät perustu kertomusten ja todellisuuden suhteeseen vaan toistoon. Kun myytti on sisäistetty, se määrittelee ryhmän identiteetin. Esimerkiksi kansalaiskasvatuksessa käytettiin toistonomaisesti arvolatautuneita käsitteitä kuten koti, isänmaarakkaus, kansallishenki ja vapaus, joiden tarkoituksena oli vahvistaa identiteettiä esimerkiksi Löppösen ja Saukkosen mainitsemilla tavoilla.

Sankarimyytin ylläpitäminen jatkui myös tulevilla vuosikymmenillä. Erityisesti 1940- ja 1950-luvuilla yhteiseen historiaan pohjautuvan identiteettikasvatuksen avuksi otettiin muun muassa Runebergin runot, Aleksis Kiven tuotanto sekä vanhat kansanviisaudet, joissa kansan vaiheiden kuvaaminen sai jopa romantisoituja muotoja. Tulkintani mukaan pyrkimyksenä oli kulttuurin ja sotiin pohjautuvien sankarimyyttien avulla vahvistaa isänmaallisuuden tunnetta nuorison keskuudessa, jotta se kiinnittyisi yhteisöön sekä yhteistyöhön.

Runeberg sanoo: ”Elää itseänsä varten on samaa kuin kuihtua itseksensä; mutta elää ikuisesti kukoistavaa elämää Jumalaa, ihmiskuntaa, luontoa varten, se on kylpemistä ikuisissa nuoruuden lähteissä” (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 25.)

Tätä peltoa kynteli taattoni mun ja kynteli taaton taatto. Se ostettu otsin on helmeilevin, ilon tuskan se tuttua maata. Tätä astun mä nyt, eikä kenenkään mua pois aurani kurjelta saata. Taas kypsempi kynnös jälkeeni jää tuhatmuistojen pyhää maata (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 49.)

Suomi on saanut kestää monta kovaa koettelemusta niin sodan kuin rauhankin aikana ja sen kallis vapaus on monta kertaa ollut suuressa vaarassa. Itsenäisyyden ajatus kehittyi kansamme keskuudessa hiljalleen, iti ja kypsyi vihdoin teoksi, josta seurasi valtiollinen itsenäisyytemme ja riippumattomuutemme kovimman kamppailun suorittivat urheat sotilaamme talvisodan aikana 1939–1940 ja jatkosodan aikana 1941–1944. Sellaisiin voimannäyttöihin pystyy vain terve, vapautta rakastava kansa. Soturien haudat ja ristit kertovat tuleville sukupolville, mihin Suomen mies ja nainen on pystynyt, kun kysymyksessä on ollut kansan vapauden puolustaminen. Vapautemme hinta on ollut kallis ja siksi se velvoittaa kasvavia sukupolvia kunnioittamaan menneiden sukupolvien perintöä ja jatkamaan työtä yhteiseksi hyväksi (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 9–10.)

Nähdäkseni on luonnollista, että nimenomaan sotien varjostamalla aikakaudella käytettiin kulttuurinationalistista kansalaiskasvatusta, sillä sen avulla nuorille pystyttiin todentamaan, että isänmaan eteen eivät mitkään uhraukset olleet liikaa. Onkin syytä muistaa, että kansan kuvaaminen sisältää aina valintoja (Saukkonen 2005, 101). Näin ollen myös tulee ilmeiseksi erilaiset arvoja ja kertomuksia koskevat valinnat, jotka hyväksyvät ja hylkäävät todellisuuden rakentamiseen käytettäviä aineksia. Samalla tulee näkyville myös kansalaiskasvatukseen erottamattomasti liittyvät valtasuhteet, joiden pohjalta nämä valinnat tehdään. Esimerkiksi Runebergin luoma idealistinen kuva Suomen luonnosta sekä jäyhästä, kohtalonuskoisesta kansasta oli vastavallankumouksellista kirjallista tuotantoa, joka ei ihannoanut väkivaltaa (Vainio & Savolainen 2006, 79 & 121–125). Se oli erityisesti valkoisen Suomen ihannoimaa kulttuuria, jonka avulla pystyttiin vahvistamaan rauhanomaisia isänmaallisuuden tunteita jälleenrakennusaikakauden nuorisossa.

Kansallisen kulttuurin sekä sankarimyyttien ohella kasvatuksen isänmaallistamiskeinoihin kuului 1920- ja 1930-luvuilla myös nationalistinen argumentointi suomalaisten etnisestä erityisyydestä. Oppikirjoissa pyrittiin järjestelmällisesti osoittamaan suomalaisten omaleimaisuus sekä yliveraisuus muihin kansakuntiin nähden. Esimerkiksi 1920-luvulla Käytännöllinen yhteiskuntaoppi (1925, 81) käsitteli Suomen autonomista asemaa Venäjän alaisuudessa hyvin itsenäisyshenkisellä otteella. Argumentoinnin sisällöstä oli tulkittavissa viitteitä siitä, että Suomi ei koskaan ollut oikea osa Venäjää virallisesta asemastaan huolimatta. Todellisuudessa Suomi oli autonomian viime metreille saakka riippuvainen Venäjän hallintokoneistosta ja keisarin hyvästä tahdosta, kuten muun muassa helmikuun manifesti osoitti. Vastaava argumentointi jatkui myös seuraavalla vuosikymmenellä.

Ankaralla työllä voidaan karustakin maasta epäsuotuisassa ilmastossa tehdä viljavia peltoja, ja ihminen voi muutenkin ponnistelujensa avulla kohota luonnon herraksi. Täten väestöstä kehitty tarmokas toiminta. Sitä vastoin etelämaiden asukkaat ovat rikkaan luonnon keskellä yleensä jääneet veltoiksi ja leväperäisiksi (Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 18–19.)

Toistonomaiset viittaukset suomalaisten ainutlaatuisuudesta mystisten ulkomaalaisten rinnalla oli erinomainen kollektiivisen itsetunnon nostattaja. Kansallinen identiteettiprojekti on Suomessa toiminut ulospäinsuuntautuneen torjunnan ja hyväksynnän alueella, jossa etenkin Venäjä on edustanut negatiivista toista. Ulospäinsuuntautuneen määrittelyn ohella suomalaisuutta on luonnollisesti määritelty myös sisäisesti (Harle & Moisio 2000, 56 & 96.) Nähdäkseni oppikirjat olivat 1940-luvulta alkaen pakotettuja luopumaan itänaapuriin suuntautuneesta vertailusta, mikä käytännössä kesti Neuvostoliiton

hajoamiseen saakka. Näin ollen kansakunnan sisäisten ominaisuuksien määrittely tuli yhä tärkeämmäksi. Keskeistä oli osoittaa, että Suomen kansakunta oli homogeeninen yhteisö, jossa ainoastaan karjalainen siirtoväestö edusti 1940-luvulle asti sisäistä erityisryhmää eli ”toista” (ks. esim. Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 111). Tämä oli hallitseva kasvatuskäytäntö aina 1990-luvulle saakka, jolloin tunnustettiin ensimmäisen kerran myös suomalaisten heterogeenisuus. Kulttuurinationalismia voidaan siis pitää suomalaista kansalaiskasvatusta dominoivana aatteena.

Kansalaiskasvatuksen isänmaallisesta otteesta sekä sotasankarimyyttien ylläpitämisestä huolimatta, yhteiskuntaopin oppikirjat perustivat yhteisöllisyyskasvatuksen pasifistisille arvoille. Esimerkiksi puolustusvoimien asema sivuutettiin lähinnä esittelemällä neutraalisti olemassa oleva kokoonpano valtion rauhanomaisuutta painottaen (ks. esim. Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 93–95; Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 70–71). Tämä on ymmärrettävissä aikakauden poikkeuksellisen herkän yhteiskunnallisen tilanteen kautta. Sekä sisällissota että toinen maailmansota olivat kansakunnan tuoreessa muistissa sekä osa nuorten yhteiskunnallista kokemusta. Toisaalta esimerkiksi 1920-luvulla ristiriitaa herätti tietoisuus, että itsenäisen Suomen puolustusvoimat perustettiin sisällissodan aikana suojeluskunnan päälle, joka edusti valkoista Suomea (Laitinen & Nokkala 2005, 58). Koska kansan eheyttäminen oli tärkeä päämäärä, pyrittiin oppikirjojen kasvatuksessa välttämään kiistanalaisten rakenteiden käsittelyä. Rauhanomainen isänmaan rakentaminen ja kehittäminen oli punainen lanka kansalaiskasvatuksessa. Isänmaanrakkautta ja kansallishenkeä kuvattiin kalleimmiksi aarteiksi, joiden ansiosta kansalaiset olivat tunnollisia ja täyttivät velvollisuutensa (ks. esim. Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1937, 97; Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 27.)

Aikakauden yhteiskuntaopin oppikirjojen päämääränä oli kasvattaa yhteisöllinen, isänmaallinen ja rauhaa rakastava kansakunta. Tätä tavoitetta vaikeutti verisen sisällissodan tuottama rintamajako, mikä kesti aina 1930-luvun lopulle saakka. Käytännössä se tarkoitti kansalaisten selkeää kansallista kahtiajakoa valkoiset–punaiset eli lahtarit–punikit (Alapuro 1999, 102–103; Lod 2008, 133.) Sisällissodalla oli siis vahva vaikutus yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksen päämääriin. Keskeistä oli kansakunnan yhdistäminen sekä eri yhteiskuntaluokkien välisten ristiriitojen häivyttäminen. Kansakunnan kahtiajakautumista käsiteltiin oppikirjoissa sekä kieltämisen että sopeuttamisen kautta. Pelon, vihan ja epäluulojen lietsomista vältettiin järjestelmällisesti. Toisaalta kasvatuksessa on näkyvissä suuria poikkeamia eri vuosikymmenten välillä, mitkä

voi tulkita Suomen sisäpolitiikasta johtuviksi ilmiöiksi. Esimerkiksi 1920-luvulla reaali maailman lähtökohtana olivat selkeät eturistiriidat porvariston ja työväestön välillä, mutta Yhteiskuntatiedon alkeet (1925, 211–212) kielsi yksiselitteisesti kansakunnan kahtiajaon:

Nykyään usein kuulee väitettävän, että yhteiskuntamme on kahden eri kansaluokan, köyhälistön ja omistavan eli porvarillisen kansankerroksen muodostama, ja että nämä seisovat vastatusten syvän kuilun erottamina toinen toistensa vihollisina... Todellisuudessa yhteiskunta on aivan toisin rakennettu. Köyhien ja rikkaiden välillä on lukemattomia varallisuus asteita, ja ihmiset siirtyvä hyvin yleisesti varallisuusluokasta toiseen

Kasvatuksessa ahkeruus ja sivistys sekä työ ja yritteliäisyys näyttäytyivät tienä onneen. Toisin sanoen myös sivistyskasvatus kietoutui osaksi kansallista eheytysohjelmaksi, joka oli ollut jo Snellmanin tavoite 1800-luvulla (Ahonen 2003, 23). Kansakunnan sisäisten ristiriitojen häivyttäminen toi kansalaiskasvatukseen myös tuulahduksen liberalismia, kun luokkarajat esitettiin keinotekoisina rakenteina, jotka jokainen ahkera kansalainen pystyisi tarvittaessa rikkomaan. Yhteisöllä ei siis ollut kollektiivista vastuuta yksilön menestyksestä, mutta sen tuli tarjota sopivat puitteet muun muassa koulutukselle. Esimerkiksi Käytännöllinen yhteiskuntaopas (1925, 211–213) pyrki 1920-luvulla valistamaan nuoria Suomen nimellisistä varallisuuseroista sekä pääoman vähäisestä merkityksestä. Pyrkimyksenä oli osoittaa, että aktiiviset nuoret voisivat hyötyä nopeasta säätykierrosta, mikäli he itse olisivat valmiita kehittämään itseään. Vuosikymmenen kansalaiskasvatuksessa vaiettiin monista aikakauden yhteiskunnallisista epäkohdista, joista taloudelliset luokkaerot oli vain yksi esimerkki. Nähdäkseen kasvatus mukaili aikakaudelle tyypillisiä kipupisteitä, sillä muun muassa torpparien vapauttaminen oli synnyttänyt valtaisan määrän huonosti tuottavia pientiloja Suomeen.

Heti 1930-luvulta alkaen kansalaiskasvatuksen suhde luokkaeroihin muuttui. Reaali maailmassa kansakuntaa rakennettiin eheytysohjelmasta huolimatta myös vastakkainasetteluun pohjautuen, mikä käytännössä tarkoitti porvariston ja työväestön eriytymistä eri elämänalueilla kuten taloudessa, politiikassa ja urheilussa (Lod 2008, 133). Sen sijaan yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksen päämääränä oli osoittaa, että varallisuuteen perustuvien yhteiskuntaluokkien eriarvoisuus ei kuulunut enää moderniin yhteiskuntaan. Toisin sanoen 1920-luvulla kiellettiin yhteiskuntaluokkien olemassa olo itsessään, mutta seuraavalta vuosikymmeneltä alkaen kiistettiin niiden olemassaolon oikeutus. Kuten sukupuolten välisestä tasa-arvosta, myös eri yhteiskuntaluokkien tasa-arvosta tuli tärkeä kasvatustavoite. Tähän pyrittiin käytännössä tietoisuuden laajentamisella. Esimerkiksi Yhteiskuntatiedon alkeet (1937, 22–23) käsitteli muun muassa



sääty-yhteiskunnan kautta luokkarakenteiden syntymekanismeja sekä niiden ylläpitoon liittyviä rakenteita. Uusi ja keskeinen kasvatusnäkemys oli, että jokaisen ammattiryhmän tulisi olla ylpeä itsestään ja omasta asemastaan osana yhteiskuntaa. Muun muassa köyhää maatalousväestöä kuvattiin seuraavasti:

”Itsenäiset pikkutilalliset ovat yhteiskunnan vahvana runkona ja tukevat isänmaan menestystä”  
(Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 19).

Pientilalliset saivat yksinkertaisen, mutta tärkeän huomionosoituksen toiminnastaan valtion hyväksi. Tämä on tulkittavissa myös agraarisen todellisuuden tukemiseksi, mitä on pidetty tyypillisenä 1900-luvun alun kansalaiskasvatukselle (ks. esim. Nivala 2006, 90). Vähitellen kansalaiskasvatuksessa alkoi painottua yhä enemmän periaate, jonka mukaan jokainen yksilö oli hyödyllinen omalla paikallaan. Näin ollen 1940- ja 1950-lukujen kasvatuksessa luokkaerot alkoivat kiinnittyä yhä enemmän yhteiskunnan rakentamiseen liittyvään työnjakoon. Yhteisöllisyyskasvatus alkoi valmistaa nuoria kansalaisia tulevaan hyvinvointivaltion yhteisvastuuperiaatteeseen, joka valtasi tilan yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksessa 1960-luvulta alkaen.

Näin ollen saattaa tulla mieleen ajatus, ettei näin demokraattisessa yhteiskunnassa mitään yhteiskuntaluokkia pääse muodostumaankaan. Kuitenkin ihmisten erilainen varallisuus, sivistystaso ja ammatti ovat vielä sellaisia tekijöitä, jotka ryhmittelevät ihmisiä eri luokkiin...Ihmisten omat kyvyt määräävät suurimmaksi osaksi mihin yhteiskuntaluokkaan hän kuuluu (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 75.)

Työnjako sekä luokkaerot alkoivat näyttäytyä kansalaiskasvatuksessa luonnollisena, hyväksyttävänä sekä ennen kaikkea tarpeellisena yhteiskunnan rakenteena (ks. esim. Nuorten Yhteiskuntaopas 1947, 62–64 & 75). Vaikka yhteisöllisyyskasvatuksen ensisijainen tavoite 1920–1950-luvuilla oli yhteishengen luominen sekä yhteistyön vahvistaminen, nähdäkseni sen päämäärät palvelivat myös yhteiskunnan taloudellisia intressejä, mikä olikin tärkeää sodan jälkeisessä Suomessa. Viimeistään sota oli osoittanut jakautuneelle kansakunnalle, että kaikkia tarvittiin omalla paikallaan. Myös yhteistyö eri kansanluokkien välillä alkoi saada romantisoituja muotoja, kun koko kansakunnan yhteistyötä peräänkuulutettiin:

Pellolla on suuri kivi. Me uurastamme ja uurastamme erilaisine vipuinemme, mutta kun ei nouse niin ei nouse. Huudamme hyvälle ystävällemme ja naapurillemme. Hän tulee kaikkine poikineen. Ja katsopa! Nousee kuin nouseekin tuo valtava lohkare. Me kun näet hyvinä ystävinä vedämme samaan suuntaan! (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 39.)

Työnjako on ihmisten yhteistoimintaa ja sitä saamme kiittää siitä, että meillä on monipuolisempaa ruokaa ja parempia vaatteita, kuin mitä pystyisimme itse luonnosta hankkimaan, ja valmistamaan, että voimme opiskella ja nauttia musiikista ym. taiteista, että voimme valita itsellemme sopivan ammatin... (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 179.)

Kasvatuksen sanoma oli selkeä: yhteiset voimanponnistukset ja peräänantamattomuus olivat kansankunnan kivijalka. Ne haluttiin sisällyttää osaksi nuorten arvomaailmaa oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon, vapauden ja turvallisuuden ohella. Suomi oli jälleen rakennettava sodan jälkeen, ja nuoren sukupolven tuli ottaa siitä vastuu. Erilaiset yksilöt, yhteiskuntaluokat ja elinkeinot annettiin yhtenäisenä ketjuna, jossa yksi heikko lenkki merkitsi koko ketjun katkeamista. Enää vastakkain ei ollut punaiset ja valkoiset vaan kasvatuksen ytimenä oli yhtenäinen sinivalkoinen Suomi.

### **3.3 Sivistys – tie yhteiseen onneen ja menestykseen**

Yhteisöllisyyden vahvistamisen ohella yhteiskuntaopin antaman kansalaiskasvatuksen toinen keskeinen päämäärä oli kohottaa erityisesti alempien kansanluokkien sivistystasoa. Suomessa ymmärrettiin jo varhain, että maa ei pienen kokonsa vuoksi pystyisi kilpailemaan muiden valtioiden kanssa ilman laajaa, koko kansan käsittävää sivistyspohjaa. Esimerkiksi jo vuoden 1918 hallituksen antama oppivelvollisuutta koskenut esitys sisälsi huomautuksen, että Suomi ei voi kuulua sivistyskansojen joukkoon ellei pohjasivistys tule yleiseksi (Lod 2008, 138–139). Laaja sivistyspohja sekä koulutettu kansa olivat sekä kilpailuvaltti että keino hyödyttää koko ihmiskuntaa. Samalla kansakoulun tehtävänä oli kasvattaa lapsista lujia ja siveellisiä ihmisiä, jotka olisivat kaikin puolin kehittyneitä kansalaisia (Syväoja 2004, 258). Nämä tavoitteet annettiin myös kansakoulun jatkoluokkien yhteiskuntaopin oppikirjoille. Aikakauden oppikirjat itse määrittivät sivistyksen muun muassa seuraavasti:

Suomen kansa ei voi ulkonaisessa mahtavuudessaan kilpailla suurempien kansojen kanssa. Mutta sivistyskansana se voi hyödyntää ihmiskuntaa. Jotta enemmän sivistys ja siveellinen kunto leviää kansamme kaikkiin kerroksiin, sitä varmemmalla pohjalla on Suomen tulevaisuus (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 52.)

...Suomen kansa on tällä alalla vähitellen kohoamassa alkukantaisista oloistaan sivistyskansojen joukkoon. Kotitalouden kehittyminen kaikilta puolin on omansa taloudellisten tulosten ohella edistämään myös kansan henkistä menestymistä, tukemaan kotielämää, joka meidän päivinämme on pyrkinyt heikontumaan, ja vaikuttamaan edullisesti lasten kasvattamiseen kunnan kansalaisiksi (Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 50–51.)

Sivistys esitettiin siis nuorille täytettävänä velvollisuutena sekä arvona, joka toisi sekä kansallista että henkilökohtaista menestystä. Sivistyksen tavoittelu vastasi sen klassista humanistista ihannetta, jossa se yksilötasolla tarkoittaa jokaisen henkilökohtaista prosessia, mutta yhteiskunnan tasolla katsotaan vievän ihmiskuntaa kohti edistystä. Sivistys itsessään on siis määriteltävissä inhimillisyyden toteutumaksi (Kuurme 2004, 47–48.) Nähdäkseni

suomalainen kansalaiskasvatus tähtäsi yksilön kokonaisvaltaiseen sivistämiseen, jonka kohteena oli sekä sielu että ruumis.

Työväestön ja pientilallisten kiinnittäminen porvarilliseen Suomeen, ja sitä kautta valtiokansalaisuuteen, oli keskeinen tavoite kansalaissodan jälkeisessä Suomessa. Tätä päämäärää toteutettiin muun muassa oppivelvollisuuskoulun kautta (Tuomaala 2011, 99). Kansakunnan sivistystason kohottaminen oli tärkeä itseisarvo myös kansakoulun jatkuuokkien yhteiskuntaopin oppikirjoissa. Lisäksi se oli vastaus olemassa olevan luokkatodellisuuden haasteeseen sekä yhteisöllisyyden vaatimuksiin.

Saamansa sivistyksen avulla kohoavat nämä nuoret ylempään yhteiskunnalliseen asemaan...Näin yhteiskunta uusiutuu. Kansan syvät rivit nousevat tuoden yhteiskunnan palvelukseen vereksiä voimia, uusia aatteita. Mutta sitä myöten tasoittuvat erovaisuudesta eri kansankerrosten kesken (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 212–213.)

Kansamme yhteinen vaara ei ole yksistään erilaisissa omistussuhteissa; se piilee sivistysvastakohtien suuressa erovaisuudessa, yleiskansallisen ja yhteiskunnallisen pohjasivistyksen sekä näistä johtuvan ahdasmielisyyden ja ymmärtämisen puutteesta (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 122.)

Aikakauden oppikirjojen kasvatustavoitteena oli ohjata nuoria kohti keskiluokkaista ihannetta, joka oli valistunut, tiedollisesti pätevä ja hyväkäyttöksinen yksilö. Sivistyksestä oli tarkoitus tehdä koko kansakunnan yhteinen arvo. Toisin sanoen tavoite, joka suomalaisella sivistyneistöllä oli ollut jo yli 100 vuoden ajan, sai vihdoinkin täyttymyksen oppivelvollisuuskoulun myötä. Sivistyksen itseisarvon ohella siihen liittyi myös varsin käytännönläheisiä päämääriä. Tarkoituksena oli muun muassa vahvistaa tuoreen ja kiistanalaisen oppivelvollisuuden asemaa osana nuorten arvomaailmaa, ja sitä kautta kannustaa heitä myös erilaisiin jatkokoulutuksiin. Toisin sanoen pyrkimyksenä oli elinikäisen oppimisen tukeminen aikakauden kontekstissa.

Erityisesti 1920-luvulla tuore oppivelvollisuus vaikutti kansalaiskasvatuksen sisältöön. Esimerkiksi Yhteiskuntatiedon alkeet (1925, 16–39) esitteli kymmenien sivujen verran erilaisia jatkokoulutusvaihtoehtoja, niiden sijainteja sekä ammatteja, joihin nämä koulut nuoria valmistivat. Jo 1920-luvulla yhteiskuntaoppi täytti osin ne vaatimukset, jotka Alfred Salmelan johtama jatko-opetuksen suunnitelmaa valmistelema komitea antoi vuonna 1954: ”kansalaiskoulun tulisi kasvattaa persoonaa, hänet tulisi johtaa ammattiin sekä hänet tulisi kasvattaa yleisten kansalaisvelvollisuuksien käyttäjäksi” (Karttunen 1966, 62). Tämä on ymmärrettävissä nimenomaan sivistyskasvatukseen sisäänrakennetun eheytyspyrkimyksen kautta, sillä erityisesti 1920-luvulla yhteiskuntaopissa sivistystä pidettiin luokkaeroja rikkovana elementtinä, joka mahdollisti kansankerroksien siirtymisen luokasta toiseen

(Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 213). Sivistyksen ja koulutuksen mahdollistamaa yhteiskunnan uudistamista verrattiinkin elävään elimistöön, jonka suonissa eri kansankerrosten veri virtailee uudistaen ja kehittäen sitä. Sivistys oli yhteiskuntaruumiin perusta, jonka avulla nuori pystyi täyttämään kunniallisesti yhteiskunnallisen velvollisuutensa. Sivistys oli myös arvo, jonka avulla pystyttiin velvoittamaan nuoria opiskelemaan isänmaan historiaa ja yhteiskunnan rakenteita. Toisin sanoen sen avulla pystyttiin tukemaan kansalaiskasvatuksen valtionationalistisia päämääriä.

Jokaisen kansalaisen tulee tuntea ainakin pääpiirteet kansan eleyistä vaiheista, isänmaansa sivistys- ja yhteiskuntarakenteesta. Se meille perin tärkeä tieto. Sillä muutoin me kuljemme niin kuin sokea omassa kodissamme ymmärtämättä asemaamme, tuntematta tehtäviämme ja osaamatta oikein arvotella aikamme rientoja (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 5.)

Vuosikymmenen kansalaiskasvatus vastasi erittäin hyvin jatko-opinnoille asetettua tavoitetta, jonka mukaan koulun tuli kehittää vastuuntunnetta ja antaa tietoa yhteiskunnan toimivuudesta (Jauhiainen 2011, 113). Ylevistä sivistyspäämääristä huolimatta pitää kuitenkin muistaa, että 1920-luvulla yhteiskuntaopin kansalaiskasvatus oli sukupuolittunutta, sillä se sisälsi epätasa-arvoa ylläpitäviä rakenteita. Käytännöllisen yhteiskuntaopin (1925, 20) mukaan naisten ja miesten erilaiset tarpeet tuli huomioida koulukasvatuksessa, joten esimerkiksi käsityön opetusta tuli kehittää molempien sukupuolien erilaisia tarpeita silmällä pitäen. Tämä vastasi yleisesti koulujärjestelmään hyväksytyä periaatetta, jonka mukaan jatko-opetuksen erottaminen sukupuolen mukaan oli väistämätön ja luonnollinen toimenpide (Jauhiainen 2011, 115). Tästä huolimatta se on tulkittavissa perheen tavoin sukupuolten eriarvoisuutta ylläpitäväksi rakenteeksi, joka tuki eriarvoista kansalaisuutta. Vastaavia erotteluja ei kuitenkaan esiintynyt enää myöhempien vuosikymmenien aikana, joten tulkintani mukaan sukupuolten välisestä tasa-arvosta tuli tärkeä arvo yhteiskuntaopissa jo 1930-luvulta alkaen.

Oppivelvollisuuskoulun merkityksen korostaminen yhteiskuntaopissa väheni huomattavasti 1930-luvulta alkaen. Esimerkiksi 1930-luvulla Yhteiskuntatiedon alkeet (1937) keskittyi ainoastaan enää koululaitoksen historian ja hallinnon esittelyyn. Kasvatuksessa alkoi painottua muut ulottuvuudet, jonka voi tulkita merkiksi oppivelvollisuuskoulun asteittaisesta vakiintumisesta osana suomalaista yhteiskuntaa. Tulevilla vuosikymmenillä painottui yhä enemmän pakollisen oppivelvollisuuskoulun jälkeinen sivistyksen tavoittelu sekä erityisesti 1950-luvulla kansakoulun jälkeinen työmaailma. Toisin sanoen yhteiskuntaopin kansalaiskasvatus alkoi vastata enemmän niihin päämääriin, mitä varten se oli alun perin luotukin.

”Palkinnot sekä koulussa että yhteiskunnassa annetaan kyvykkyyden mukaan” (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 96).

”Kukin omalle alalleen...Oikea mies oikealla paikalla... Ammattia valitsevalle jos kenelle kuuluu viisaan Sokrateen lause: ”Tunne itsesi!” (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 154–156.)

Niin meidän on tää meidän maa. Mutta tämän maan omistaminen myös velvoittaa meitä. Me jokainen olemme vastuussa yhteisestä menestyksestämme ja omasta yksityisestä onnestamme. Sen tähden meitä kasvatetaan, koetetaan saada kehittymään kunnan kansalaisia ja hyviä ihmisiä, joilla olisi mahdollisimman pystyvät työaseet elämää varten (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 27.)

Työ annettiin siis nuorille keskeiseksi elämän sisällöksi. Toisaalta oppikirjojen kansalaiskasvatuksessa näkyi yhteiskunnan rakentamiseen ja kehittämiseen liittyvät vaatimukset, mutta samalla sillä tavoiteltiin myös yhteiskuntarauhaa. Tämä vastasi jo edellisellä vuosisadalla määriteltyjä ihanteita, joiden mukaan ahkera yksilö pystyi paremmin välttämään synnillisiä houkutuksia. Samasta syystä aloitettiin alun perin myös yleinen kansansivistystoiminta, jonka tavoitteena oli aktiivinen ja yhteiskunnallinen toimija, joka täytti oman paikkansa, oli siveellinen ja isänmaallinen yksilö (Koski 2011, 163.) Tämä arvomaailma näkyi vahvasti myös 1900-luvun alun yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksessa. Näin ollen keskeinen tavoite oli kasvattaa yksilöitä, joilla olisi halu kehittyä oppivelvollisuuskoulun jälkeen.

Laajempaa pohjaa ja henkistä kehitystä saadakseen menevät monet maaseudun nuoret kansakoulun päätettyään *kansanopistoon*, jonka kurssi kestää tavallisesti kuusi kuukautta. Se ei valmista mihinkään erikoisella uralle, vaan vaikuttaa luentoineen, toveriharrastuksineen yms. yleisesti kasvattavasti (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 96.)

Opintokerho työskentelee siten, että valitaan opiskeltavaksi jokin hyödyllinen oppiaine...tällainen keskustelu opettaa antamaan arvoa toistenkin mielipiteille ja avartaa näkemystä. Opintokerho on myös hyvä harjoituskenttä yhteiskunnalliseen järjestötoimintaan tottumiseen (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 87–88.)

Nuoria kansalaisia kehoitettiin paneutumaan muun muassa erilaisten työväen- ja kansanopistojen opetustarjontaan, joiden katsottiin tarjoavan nuorille ja aikuisille sekä sivistystä että virkistystä. Erityisesti tämä motivointi-ilmio oli osa 1940- ja 1950-lukujen kasvatusta. Sivistysjärjestöjen tarjoama opetus katsottiin sopivaksi itsekasvatukseksi nuorille, sillä isänmaa ja menneiden sukupolvien tekemä työ velvoittivat kansalaisia työskentelemään jopa aiempaa voimakkaammin yhteisen menestyksen eteen. Samalla nuoria opastettiin myös hyvin käytännönläheisesti käyttämään museoita, kirjastoja sekä muita palveluja (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 96–97; Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 86–90 & 93–96.) Ei liene liioiteltua väittää, että tämä perustui tavoitteeseen pitää nuoret erossa turmiollisten elämäntapojen piiristä. Ihannekansalainen olisi sivistynyt yksilö, joka alati kehitti itseään. Hänen tuli harrastaa sekä olla valveutunut kansalainen.

Hyvän kansalaisen kasvatusta osana yhteiskuntaoppia sisälsi oppineisuuden lisäksi muitakin ihanteita, sillä esimerkiksi siveelliset ja raittiit elämäntavat haluttiin istuttaa osaksi suomalaista kulttuuria. Raittiuskasvatuksella itsessään oli jo ennalta pitkät perinteet, sillä suomalaisen kansanterveyden vitsauksena sekä sivistyksen uhkana oli pidetty aina 1800-luvulta saakka liiallista alkoholin käyttöä. Alkoholin katsottiin lisäävän muun muassa rahvaan epäsiiveellistä käytöstä ja poliittista radikalisoitumista, mitä vastaan 1900-luvun alussa haluttiin taistella. Stereotyyppisenä ongelmaryhmänä pidettiin nimenomaan työväestöön kuuluvia miehiä (Apo 2001, 202–203.) Raittiusliikkeellä oli vuosisadan vaihteessa tärkeä rooli yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittäjänä. Sen pyrkimyksenä oli rahvaan kansalaiskasvatus, jossa keskeistä oli moraalin ja tapojen kehittäminen sekä velvollisuudentunteen herättäminen. Päämääränä oli yksilö, joka ottaisi vastuuta Suomen kehittämisestä aikakauden sivistyneistön johdolla (Sulkunen & Alapuro 1987, 142–144.) Vastaavaa terveellisiin elämäntapoihin pohjautuvaa kansalaiskasvatusta käytettiin myös 1900-luvun alun yhteiskuntaopin oppikirjoissa. Koska kasvatusihanteena oli henkisesti ja fyysisesti terve yksilö, pyrittiin nuorille kasvattamaan korkea moraalitavoite, jotta he pystyisivät vastustamaan paheellisia elämäntapoja. Kasvatuksen keskeinen tavoite oli osoittaa selkeä yhteys elämäntapojen, sivistyksen ja menestyksen välillä.

Vuosisadan alun yhteiskuntaopin raittiuskasvatus-projektissa keskeistä oli kasvattaa työväestöön kuuluvista lapsista keskiluokkaista ihannetta vastaavia yksilöitä. Raittius yhdistettiin kunnan kansalaisen ihanteeseen, jonka tuli myös olla isänmaallinen, perhekeskeinen sekä siveellinen. 1920-luvulla voimassa ollut kielto laki vaikutti luonnollisesti kasvatuskäytänteisiin, sillä Käytännöllisessä yhteiskuntaoppaassa (1925, 42–46) annettu raittiuskasvatus perustui nimenomaan voimassa olevaan kielto lakiin sekä erityisesti rangaistusuhkaan. Oppikirja sisälsi pitkän lainsäädännöllisen esittelyn kielto laista sekä lain rikkomisesta seuraavista rangaistuksista. Alkoholilain sisältöä käsiteltiin muun muassa salakuljetuksen, viranomaishallinnon sekä rautatielainsäädännön kautta.

Jos joku luvottomasti myy, välittää tai kaupaksi tarjoaa alkoholipitoista ainetta tai muulla tavoin käyttää sitä rahan tai tavaran vastikkeena, joutuu syytteeseen, ja on alkoholipitoisten aineiden lahjoitus, lääkkeitä lukuun ottamatta, pidettävä myynnin veroisena...Myöskin leväperäisyydestä tai ilmeisestä huolimattomuudesta velvollisuuksiensa täyttämiseksi joutuu se, jolle kielto lain valvominen on uskottu vastuuseen (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 44–45.)

Väkijuomien käyttö määriteltiin yksiselitteisesti epäsiiveelliseksi ja turmiolliseksi toiminnaksi, jota julkisen ja yksityisen sektorin toimijoiden täytyy ehkäistä. Alkoholikielteisyys oli luonnollisesti ehdoton lainsäädäntöönkin perustuen, mutta

kasvatuksessa itsessään oli aikakaudelle tyypillinen holhoava ote. Nuoria kasvatettiin erityisellä sanktiopelolla.

Raittiuskasvatus pysyi keskeisenä osana oppikirjoja myös 1930–1950-luvuilla, mikä onkin ymmärrettävää, sillä alkoholin käyttöä säänneltiin ankarasti myös kieltolain jälkeisten vuosikymmenten aikana. Sen sijaan kasvatuskäytänteet muuttuivat 1930-luvulta alkaen, kun rangaistusuhka korvautui yksilöllisten ja yhteisöön liittyvien ongelmien käsittelyllä (ks. esim. Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 51–53.) Toisaalta alkoholin katsottiin heikentävän yksilötasolla ruumiillisia ja henkisiä kykyjä, mutta lisäksi sen katsottiin aiheuttavan erilaisia taloudellisia ja sivistyksellisiä epäkohtia yhteiskunnassa sekä laskevan kansanterveyttä.

Varsinkin väkeviä juomia nautittaessa elimistön myrkytys heikentää nauttijan sekä ruumiillisia että henkisiä kykyjä...juoppouden vastustaminen kysyykin suuria ponnistuksia. Erittäin tärkeää olisi, että nuori polvi oppisi tätä turmiollista pahetta välttämään (Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 51–53.)

Tähän pikkumaiseen riitaisuuteen tulevat lisäksi myös kansallemme ominainen karkea kirosanojen käyttö ja runsaasti ilmenevä törkeä rikollisuus, jotka molemmat todistavat kansamme raakasieluisuutta. Asiaa pahentaa usein vielä runsas alkoholin käyttö. Ennen rauhallinen ihminen saattaa silloin muuttua pelottavaksi hirviöksi (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 121.)

Kaikkea sitä kurjuutta, mitä väkijuomat aiheuttavat yksityisille ihmisille, perheille ja koko yhteiskunnalle, on pyritty vähentämään tekemällä raittiustyötä...Pienestä pitäen iskeytynyt ja lujittunut raittiussvakaumus, hyvät harrastukset ja korkealla asetettu elämän päämäärä ovat parhaat suojakeinot alkoholimyrkkyä vastaan (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 105–106.)

Nähdäkseni raittiuskasvatus jopa demonisoi alkoholiin liittyviä ilmiöitä, mitä vahvistettiin muun muassa mielikuvilla lisääntyvästä rikollisuudesta. Sanavalinnat myrkytys, juoppous ja turmiollisuus olivat omiaan korostamaan nuorille alkoholin käytön kielteisiä puolia. Alkoholikasvatuksen ytimenä oli osoittaa, että suomalaiset olivat ahkera, nöyrä sekä vahva kansakunta, jonka Akilleen kantapää oli alkoholi. Toisaalta kasvatuksessa näkyi vielä 1950-luvulla 1800-luvulta peräisin oleva raittiusaate, joka yhdisti yhteiskuntarauhan ja siveellisen kansakunnan. Satu Apon (2001, 215) mukaan 1930–1950-lukujen viinakontrollista on havaittavissa yhteys yleisempiin yhteiskunnallisiin vallankäyttömerkityksiin, mikä jakoi kansalaiset kahteen kategoriaan: alkoholia oikein käyttävään sivistyneistöön ja väärin käyttävään rahvaaseen. Ajattelua kutsuttiin nimellä linturismi. Se perustui ajatukseen, että riittävä sivistysmäärä ja varallisuus antoivat takeet, että alkoholia ei nautittu liioitellusti. Toisin sanoen kansalaisia haluttiin kasvattaa sivistyneistön ihanteiden mukaisesti kohti raitista keskiluokkaista ihannetta, mutta kasvatus itsessään oli vallanväline. Raittiuskasvatuksesta on helposti havaittavissa sama alempien

kansanluokkien kontrollointi, joka varjosti koko kansakoulun jatkuoluokkien tarjoamaa kansalaiskasvatusta.

Yhteiskuntaopin oppikirjat hakivat 1930-luvulta alkaen ihanteita kasvatukseen myös urheilijoista, joiden elämäntapa katsottiin sopivaksi nuorelle sukupolvelle. Urheilu annettiin toimintana, joka pelastaisi nuoret huonoilta elämäntavoilta. Tämä on ymmärrettävissä historiallisen kontekstin pohjalta, sillä urheilun oli maailmansotien välissä merkki kansalliselle eliitille suomalaisten sivistyneisyydestä (Kokkonen 2008, 109). Esimerkiksi Yhteiskuntatiedon alkeet (1937, 53–55) haki raittiuskasvatukseen pontta urheilua arvostaneesta Antiikin Kreikasta sekä suomalaisten omasta olympialaismenestyksestä:

Niiden huippuna ovat uudelleen henkiin herätetyt olympialaiset kisa... niihin on Suomi suurella menestyksellä ottanut osaa, saavuttaen suhteellisesti paljon palkintoja. Siten meidän kaukainen maamme on ennätysiksi saavuttaneiden urheilijain nimien yhteydessä tullut laajalti tunnetuksi.

Ihmiselämän arvokkaimpana päämääränä pidetään hengen ja ruumiin voimien kehittämistä rinnakkain mahdollisimman täydelliseen kukoistukseen ja niiden monipuolista viljelemistä. Tähän urheiluharrastukset erittäin hyvin soveltuvat. Lisäksi ne ovat omiaan kohottamaan ruumiillista kuntoa myös siten, että urheilijat moniin nautintoihin nähden noudattavat pidättyväistä elintapaa, joka vaikuttaa terveellisesti ympäristöönkin.

Nähdäkseni urheilun painottamisen tavoitteena oli nuorten elintapojen manipulointi, mutta sitä voidaan pitää myös kansakunnan elinvoimaa vahvistavana elementtinä sekä yhteenkuuluvuutta tuottavana tekijänä. Jouko Kokkosen (2008, 11–13) mukaan missään muussa maassa urheilu ei ole merkinnyt kansallistunteelle yhtä paljon kuin Suomessa. Etenkin valkoisen Suomen näkökulmasta urheiluun liittyvä kansalaiskasvatus oli tulkittavissa maanpuolustuksesta sekä yhteisöllisyydestä kumpuavaksi tarpeeksi (Kokkonen 2008, 186–188). Tämä näkyi myös yhteiskuntaopin oppikirjojen tarjoamassa kansalaiskasvatuksessa sekä sen asettamissa ihanteissa. Samalla tavalla kun yhteisöllisyyskasvatuksessa haettiin voimaa sankarimyyteistä, niitä käytettiin myös sivistyskasvatuksessa ohjaamaan nuorten elämäntapoja. Urheiluihanteisiin perustuva kasvatus jatkui myös 1940- ja 1950-luvuilla, mutta savuttomat ja raittiit urheilusankarit saivat rinnalleen rohkeat sotasankarit. Sankarit, joita esimerkiksi 1940-kuvattiin seuraavasti:

Kolmikymmenvuotisen sodan sankarin tunnusmerkki oli pujoparta ja tulipunainen nenä. Nykyaikaisen sankarin tuntee raittiista, terveellisistä ja puhtaista elämäntavoistansa sekä miehekkäästä toiminnasta yhteiskunnassa (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 104).

Alkoholin vaaroja korostettiin lisäksi kertomuksella 32-vuotiaasta Aleksanteri Suuresta, joka tuhoutui alkoholisoituneen sotaväkensä vuoksi (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 101–



104). Sotasankareihin perustavat vertaukset olivatkin tehokas ja tunteita herättävä tapa vaikuttaa sodan jälkeiseen nuorisoon. Sen avulla pystyttiin todentamaan, että itsenäinen Suomi ei olisi selvinnyt ilman tervettä ja fyysisesti hyväkuntoista kansakuntaa. Nähdäkseni tämä kasvatustapa oli perintöä sodan aikaisesta Suomesta, jossa nimenomaan urheilijat olivat olleet esimerkkinä parhaasta sotilasaineesta ja siten osaltaan tukeneet aikakauden nationalistista ideologiaa (Kokkonen 2008, 222–225.)

Korkean moraalien ja vahvan fyysisen kunnan ohella hyvät käytöstavat olivat tärkeä osa yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatusta. Jo 1920-luvulla kiinnitettiin huomiota erilaisiin arjen käytännötilanteisiin ja niistä selviytymiseen. Oppikirjoissa välitettiin nuorisolle toimintaohjeita esimerkiksi maantiellä, rautatiellä ja postissa käyttäytymiseen (ks. esim. Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 108–123; Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 59–61.)

Junien kulut näkee aikatauluista, joka on asemahuoneen eli odotussalin seinällä. Matkalla on tarpeen Suomen matkailijayhdistyksen julkaisema aikataulu-kirjanen ”Turisti”, josta saa tietää junien ja myös useiden laivojen kulut. Turistin voi ostaa kirjakaupasta tai rautatieasemalta. Se maksaa 5 markkaa...

...Postilähetys (vakuutettu tai kirjattu kirje, postiosoitus tai paketti) annetaan vastaanottajalle, kun hän tulee sen postista hakemaan. Mutta jos hän itse ei tule postitoimistoon, voi hän antaa jollekulle henkilölle postilähetysten perimistä varten. Tämä valtakirja voi olla tällainen...(Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 111 & 121.)

Toisin sanoen vielä 1900-luvun alussa rahvaan katsottiin tarvitsevan opastusta lähes kaikissa arkipäivän kanssakäymistilanteissa. Kasvatus oli tarkkaa ja yksityiskohtaista. Nähdäkseni tapakasvatuksen päämääränä oli tehdä kansalaisten välisestä kanssakäymisestä joustavaa, mutta samalla nuoria opastettiin, jotta he välttyisivät kiusallisilta tilanteilta. 1950-luvulla yhteiskuntaopissa otettiin askel pidemmälle tapakasvatuksessa, kun nuoria alettiin kasvattaa myös yleisiin käytöstapoihin. Yhteiskuntatietoa nuorille (1955, 98–103) opasti toimimaan muun muassa seuraavasti:

Teititeltäessä on käytettävä kielellisesti oikeita puhuttelutapoja. On väärin kysyä tädiltä itseltään: kuinka täti on voinut, vaan pitää kysyä: täti, kuin olette voinut...Naisille ei pidä tarjota ensimmäiseksi päällystakkia, sillä hänen järjestyksensä on päällyskengät, hattu ja päällystakki

Kasvatuksessa alettiin kiinnittää huomiota yhä pienempiin eleisiin, jolla on nähdäkseni yhteys Michel Foucaultin (2012, 301–302) esittelemiin kurinpito-tekniikkoihin, joiden tarkoituksena on saattaa väestön keskuudessa olevat pienetkin poikkeamat järjestykseen. Toisaalta yhteiskuntaopissa toteutui myös Hannu Syväoian (2004, 250) esittämä näkemys, jonka mukaan ihannekansalainen konkretisoitui sodan jälkeisessä Suomessa nimenomaan

sosiaalisissa taidoissa. Käytöstapojen sekä hyvän kotikasvatuksen katsottiin olevan tie onnelliseen elämään sekä avain menetykseen.

### **3.4 Varjovallan aikakausi**

Demokratiasta tuli viimeistään toisen maailmansodan jälkeen poliittinen ihanne sekä suomalaisessa valtiojärjestyksessä että kansalaiskasvatuksessa (Tomperi & Piattoeva 2005, 247–248). Ei kuitenkaan ole liioiteltua väittää, että yhteiskuntaopin yhteisökasvatuksen ja sivistyskasvatuksen perimmäinen tavoite oli kasvattaa päteviä ja kunnollisia kansalaisia demokratian palvelukseen jo ennen maailmansotaa. Oppikirjojen välittämä arvomaailma sai konkreettisen ilmentymän poliittisen kansalaisen toimijuudessa. Tämä onkin ymmärrettävää, sillä historiallisesti tarkasteltuna nimenomaan poliittisten oikeuksien laajeneminen oli ollut yksi tärkeimmistä kannustimista aloittaa kansalaiskasvatus. Suomalaista demokratiakasvatusta leimaa läpi yhteiskuntaopin historian sen problemaattinen luonne, mikä johtuu muun muassa todellisuuden ja ihanteiden välisestä ristiriidasta. Kaiken kaikkiaan demokratiakasvatus oli muuhun kansalaiskasvatukseen nähden instituuttikeskeisempää sekä vähemmän arvolatautunutta. Nähdäkseni kansanvaltaisten mielikuvien vahvistus oli kuitenkin tärkeä asia 1900-luvun alussa, koska uusi hallintomuoto piti vakiinnuttaa kansalaisten mieliin sekä sisäisistä että ulkopoliittisista paineista johtuen. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena oli saada nuoret kansalaiset sisäistämään, että valta kuului nimenomaan kansalle eikä pienelle eliitille. On kuitenkin huomioitava, että aikakauden oppikirjat käsittelivät demokratiaa pääasiallisesti valtakunnantasolla tapahtuvana toimintana, sillä kunta ja sen tuottamat palvelut painottuivat vasta tulevilla vuosikymmenillä lähidemokratia-aatteen sekä hyvinvointivaltion kehityksen myötä.

Aikakauden kasvatuksellinen päämäärä oli valmistaa sopivalla arvomaailmalla, mutta samalla riittävällä tietomäärällä varustettuja kansalaisia suomalaisen yhteiskunnan palvelukseen, mistä johtuen välitetty tieto demokratiasta oli rajattua ja sitä voisi kuvata jopa yksipuoliseksi. Kasvatuksessa oli näkyvässä vahva paternalistinen ote. Paternalismin ydinajatus on, että ihmisiä tulee pakottaa ja ohjata kohti omaa parastaan, jota he eivät aina itse tunnista. Hallittujen tulee olla tottelevaisia ja kuuliaisia kansalaisia (ks. esim. Pekonen 2005, 107 & 190; Häyry & Takala 2010, 65–66.) Tämä asetelma loi jännitettä

yhteiskuntaopin oppikirjojen demokratiakasvatukseen. Samalla se ilmaisi myös järjestelmään kuuluneen eliitin ja ei-eliitin vastakkain asettelua.

”...Suomi on täysivaltainen tasavalta. Valtiovalta Suomessa kuuluu kansalle, jota edustaa valtiopäiville kokoontunut eduskunta” (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 82).

Hallitusmuotomme mukaan on valtiomme kansanvaltainen *tasavalta*. Tämä tarkoittaa sitä, että kansa itse pitää korkeinta valtaa käsissään. Valtiossamme on siis sama periaate, mikä kerhoissamme vallitsee ja minkä kunnissa havaitsimme vallitsevan. Valtiossa on periaate vain täydellisesti toteutettu (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 81.)

Demokratian määritelmä itsessään esitettiin siis yksinkertaisesti ja perustuslakia mukaillen. Kansanvalta annettiin ainoana oikeana hallintomuotona sivistyskansoille, joka oli siis arvo itsessään. Hallintojärjestelmän syntymää, siihen liittyvää edustuksellisuutta tai mahdollisia demokratiaan liittyviä ongelmia ei analysoitu. Näin ollen annettu demokratiakasvatus jätti paljon tulkinnan varaa, vaikka se pyrki olemaan informatiivista.

Viimein tuli sen vuoro väistyä kansanvaltaisen ajan vaatimuksia vastaavamman eduskuntalaitoksen tieltä. Kansan suuri enemmistö vaati osallisuutta lakiemme laatimiseen, isänmaan edistyksen suuntaamiseen...Suomen valtiopäiville kokoontunut eduskunta edustaa Suomen kansaa. Sen päätökset ovat Suomen kansan päätöksiä...Edustajan pitää toimia omantuntonsa ja parhaan ymmärryksensä mukaan. Hänen ainoana ohjesääntönään ovat Suomen perustuslait (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 89–94.)

Kansalaisten täytyy sen vuoksi luovuttaa valtansa tähän tehtävään valtuuttamilleen henkilöille, jotka heitä edustavat, muodostaen parlamentin eli eduskunnan. Valtiopäiville kokoonnuttuaan tämä tekee päätöksiään kansan puolesta (Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 58.)

”Valtiovalta Suomessa kuuluu kansalle, jota edustaa valtiopäiville kokoontunut eduskunta” (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 43).

Demokratiakasvatus perustui puhtaasti lakeihin ja ihanteisiin – ei käytännön todellisuuteen. Vallan todellista sijaintia tai vastuusuhteita ei osoitettu 1920–1950-lukujen oppikirjoissa vaan ne jätettiin vieraiksi ja kaukaisiksi elementeiksi. Tämä on ymmärrettävissä Suomen ainutlaatuisen historian kautta. Jo autonomian aikana Suomessa stabiloituivat auktoriteettiasenteet erilaisista sisä- ja ulkopoliittisista tapahtumista johtuen, mikä jatkui myös itsenäistymisen jälkeen. Yksilövallan, alamaisuuden ja lainkunnioituksen perinteet eivät vapautuneet vaan esimerkiksi sisällissota oli omiaan vahvistamaan entisestään auktoriteettimallia. Suomeen ei siis muodostunut pehmeää parlamentaarista-demokraattista mallia vaan syntyi luja hallitusvaltaideologia (Nousiainen 1998, 23–24.) Tämä yhteiskunnassa vahvasti vallalla ollut käytäntö vaikutti luonnollisesti myös oppikirjojen kansalaiskasvatukseen sisältöön. Kasvatus oli osin jopa pakotettu sitomaan kansalaisten vallankäytön ainoastaan valtakunnallisiin ja kunnallisiin vaaleihin, joissa kansa luovutti vallan poliitikoille.

Vaalit ja puoluejärjestelmä olivat siis keskeinen osa yhteiskuntaopin demokratiakasvatusta. Erityisesti 1920-luvulla valtakunnallisten vaalien toimintaperiaatteisiin sekä äänestämiseen toimintona keskityttiin huomattavan paljon. Käytännöllisessä yhteiskuntaoppaassa (1925) esiteltiin muun muassa Suomen vaalipiirit, määriteltiin suhteellinen vaalitapa sekä esiteltiin äänestyskäytännöt.

Vaalipäivänä jokainen valitsija, jonka nimi on siihen merkitty, saa vaalilautakunnalta vaalilipun. Sitten hän menee vaalihuoneeseen erotettuun paikkaan ja tekee *punaliitukynällä* merkin (lyhyen viivan) siihen ehdokaslistaan, jossa mainittuja ehdokkaita hän tahtoo valita. Tämän jälkeen hän vie vaalilipun suljettuna vaalilautakunnalle *leimattavaksi* ja panee sen vaalihuoneeseen olevaan metalliarkkuun, vaaliurnaun (Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 93.)

Tulkintani mukaan 1920-luvulla annettuun käytännönläheiseen opastukseen vaikutti vahvasti, että yleinen äänioikeus oli ollut voimassa vasta alle 20 vuotta. Toisin sanoen siitä näkyi demokratian ja poliittisen kansalaisuuden vakiintumattomuus. Kasvatuksen premissi oli kansalaisten poliittinen tietämättömyys. Toisaalta yksityiskohtaisen informaation tavoitteena oli antaa nuorille kansalaisille riittävät tiedot ja taidot valtaoikeuteen liittyvistä ulottuvuuksista, jotta he välttyisivät Ilmari Kiannon (1909) Punainen Viiva-teoksessa kuvaamilta tilanteita. Toisaalta keskeistä oli varmistaa, että nuoret myös todella käyttäisivät heille myönnettyä äänioikeutta, sillä edustuksellisen demokratian tukijalka on vapaat vaalit, joissa kansalaiset antavat legitimitetin vallankäyttäjille (Sipponen 2000, 57). Nähdäkseni ei ole kuitenkaan liioiteltua väittää, että kansalaiskasvatuksen piilotavoitteena oli myös vahvistaa rauhanomaisia ja väkivallattomia vaikutuskeinoja nuorten mielissä.

Vaalijärjestelmän sekä poliittisen kansalaisuuden vakiintuminen näkyi jo seuraavien vuosikymmenien aikana, sillä erityisesti 1940- ja 1950-luvuilla vaalit saivat huomattavasti vähemmän huomiota yhteiskuntaopin oppikirjoissa. Käytännössä ne välittivät tietoa ainoastaan vaalien peruseriaateista sekä määrittelivät äänioikeutetut kansalaiset (ks. esim. Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 83; Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 61–65.) On kuitenkin syytä muistaa, että toiminnallinen kansalaisuus ei kehity lakitekstien tai poliittisten keskustelujen avulla. Sen sijaan toiminnallinen eli aktiivinen kansalaisuus kehittyi kasvatuksella, jossa informaation ohella huomioidaan myös arvot ja pyritään tukemaan toimintaan itsessään (Nivala 2006, 84.) Tämä ulottuvuus ei nähdäkseni täytynyt vielä 1920–1950-luvuilla yhteiskuntaopissa. Toiminnollisuuden sijaan demokratiakasvatuksessa keskityttiin erilaisten instituutioiden rakenteeseen ja poliittiseen terminologiaan. Kaiken kaikkiaan aikakauden demokratiakasvatus poikkesi huomattavan paljon muusta kansalaiskasvatuksesta. Pääasiallisesti oppikirjat pyrkivät kasvattamaan kansalaisista

isänmaallisia, sivistyneitä ja aktiivisia yksilöitä, jotka toimisivat yhteistyössä koko Suomen hyväksi, mutta tämä ei kuitenkaan näkynyt demokratiakasvatuksessa. Siinä sen sijaan oli läsnä eräänlainen kansalaisten alamaisuus sekä eliitin ja tavallisen kansan välinen ristiriita. Nähdäkseni itsenäisessä kansalaiskasvatuksessa ei osattu vielä käyttää demokratian kaikkia ulottuvuuksia, sillä kansanvalta ei rajoitu ainoastaan vaaleihin. Vaalien ohella valta ulottuu kaikkeen inhimilliseen toimintaan, jonka tarkoitus on vaikuttaa päätöksentekojen päätöksiin (Wiberg 2006, 105). Lisäksi vallan katsotaan tarvitsevan toimiakseen vastavaltaa eli oppositiota, jotta erilaisilta väärinkäytöksiltä voitaisiin välttyä (Sipponen 2000, 32–33). Nämä ulottuvuudet olivat täysin poissa kasvatuksessa, sillä ohimennen mainittu referendum näyttäytyi ainoana vaalijärjestelmän ulkopuolisena valtapaiikka (ks. esim. Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 58).

Vaalien ohella puoluejärjestelmä on myös erottamaton osa edustuksellista demokratiaa. Puolue itsessään on määriteltävissä ryhmäksi yksilöitä, joilla on yhteisiä tavoitteita sekä jaettu ymmärrys yhteiskunnan todellisuudesta. Sen ensi sijainen tarkoitus on saavuttaa hallitusvalta vaalien kautta (Wiberg 2006, 44 & 49.) Vaikka vaalien merkitys painottui demokratiakasvatuksessa, puolueiden merkitys yhteiskunnan rattaina ei ollut yksiselitteinen. Esimerkiksi 1920-luvulla Käytännöllinen yhteiskuntaopas (1925) keskittyi paljon valtakunnallisten vaalien esittelyyn, mutta se ei ottanut lainkaan kantaa suomalaiseen puoluejakoon. Suhteellisen vaalitavan esittelyn yhteydessä puolueiden olemassa olo nousi luonnollisesti esille, mutta ne nimettiin kirjaimilla A, I, O ja E, jotka eivät viitanneet yhteenkään olemassa olevaan ryhmittymään. Kasvatuksessa haluttiin välttää kaikki puoluepoliittiset kannanotot, mikä nähdäkseni johtui epävakasta poliittisesta tilanteesta. Pyrkimys oli siis välttää konflikteihin kannustavia kannanottoja, vaikka puolueiden väliset konfliktit kuuluvatkin erottamattomasti politiikkaan. Toisaalta neutraali suhtautuminen on ymmärrettävää, koska luokkajako on ollut Suomessa keskeinen yhteiskuntaan vaikuttava faktori (Mickelsson 2007, 27 & 91.)

Oppikirjojen suhde puoluejärjestelmään muuttui kuitenkin nopeasti, sillä jo 1930-luvulla niiden olemassa oloa käsiteltiin huomattavasti vapaammin. Kasvatuksessa alkoi näkyä yhä enemmän valtiolliseen valtaan liittyvä puoluekeskeisyys, jonka voi katsoa olevan tyypillistä suomalaiselle poliittiselle järjestelmälle. Suomalainen valtiopäiväjärjestys edellyttää, että ihmiset ovat jakautuneet puolueisiin. Myöskään konflikteja ei enää vältetty edellisen vuosikymmenen tapaan vaan ihmisten erilaiset mielipiteet esitettiin luonnollisena osana demokraattista järjestelmää, mitä voi pitää keskeisenä muutoksena kasvatuksessa.

Erilaisuudesta tuli hyväksyttävämpää. Puolueet esitettiin erilaisten näkemysten yhteenliittyminä, mutta varsinaisiin puolueohjelmiin ei kuitenkaan vielä paneuduttu. Ainoat poliittisesti latautuneet kirjoitukset koskivat kommunistien ja porvarillisten puolueiden välisiä suhteita sekä tuotantovälineiden omistussuhteita.

Kun ihmiset elävät erilaisissa oloissa ja heillä on erilaiset elämäkokemukset, on luonnollista, että heillä usein on samoista asioista eri mielipiteitä. Tämän nojalla kansalaiset jakautuvat eri ryhmiin...Meillä valtiopäiväjärjestyksessä edellytetään, että kansalaiset ovat eri puolueisiin jakautuneita (Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 62.)

Samansuuntainen taloudellinen ohjelma on myös ns. *kommunisteilla*, mutta varsinaisen kansavaltaisen järjestelmän asemasta he kannattavat työväenluokan välillistä edustusta neuvostojärjestelmän muodossa ja valtiiovallan ottamista yksinomaan tämän kansanluokan haltuun vallankumouksen eli revolutsioonin avulla, käyttäen diktatuuria eli rajoittamatonta valtaa (Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 63–64.)

Näkemyks edusti 1930-luvulle tyypillistä jakoa valkoiset–punaiset. Samalla se edusti myös eräänlaista kommunismin pelkoa ja torjuntaa, kun siihen aatteena liitettiin termit vallankumous ja rajoittamaton valta. Vastaavanlainen neutraali suhtautuminen puolueisiin jatkui vielä 1940-luvulla, jolloin puolueet sivuutettiin ainoastaan maininnalla oikeistosta, keskustasta ja vasemmistosta (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 84–85). Vasta 1950-luvulla puolueita alettiin esitellä vähitellen myös puolueohjelmien sekä yhteenkuuluvuuden pohjalta. Tämän kehityskulun voi katsoa noudattaneen suomalaisen valtiojärjestelmän kehitystä, sillä vasta maailmansotien jälkeen puolueet valtiollistuivat. Samalla alkoi myös painottua niiden rooli poliittisina subjekteina (Nousiainen 1998, 47.)

Maalaisliitto: Liiton tarkoituksena on herättää Suomen maaseutuväestössä yhteiskunnallisten ja valtiollisten asiain harrastusta isänmaan ja kansan silmällä pitäen, kasvattaa sen yhteiskunnallista vastuuntuntoa sekä yhdistää tämä väestö maan ja maaseudun tehokasta ajamista varten poliittiseksi maalaispuolueeksi... (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 79.)

Suomen Kansan Demokraattinen Liitto: Liiton tarkoituksen on olla yhdyssiteenä kansanvaltaisten periaatteiden pohjalla toimivien yhdistysten kesken, selvittää ja syventää kansanvaltaisia käsityksiä Suomen kansan keskuudessa sekä järjestää näiden yhdistysten keskeistä yhteistyötä kansan taloudellisen hyvinvoinnin, valtiollisen vapauden ja sivistyselämän kohottamiseksi (Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 80.)

Oppikirjoissa ei luonnollisesti otettu kantaa puolueohjelmien sisältöihin, mutta nähdäkseni niiden liittäminen osaksi yhteiskuntaopin opetusmateriaalia on tulkittavissa asteittain tapahtuvaksi poliittiseksi vapautumiseksi. Kaiken kaikkiaan aikakauden puolueisiin ja valtaan liittyvä kasvatus oli äärimmäisen neutraalia. Kasvatus, jonka tarkoituksena oli kehittää aktiivisia kansalaisia yhteiskunnan palvelukseen, riisui sen lähes täysin politiikasta ja erityisesti siihen kuuluneista jännitteistä.

Demokratiaan liittyvät olennaisena myös kansalaisten perusoikeudet ja velvollisuudet. Myös niiden osalta yhteiskuntaopin kansalaiskasvatus noudatti samaa pidättyväistä linjaa

1920–1950-luvuilla. Käytännössä oikeudet ja velvollisuudet esitettiin oppikirjoissa luetteloina, joissa yksinkertaisesti todettiin kansalaisten olevan muun muassa yhdenvertaisia lain edessä. Ainoaksi velvollisuudeksi määriteltiin lakien noudattaminen sekä kuuliaisuus hallitusta kohtaan (ks. esim. Yhteiskuntatiedon alkeet 1937, 56–58.) Oppikirjat eivät avanneet perustuslakiin kuuluvia oikeuksien ja velvollisuuksien sisältöä, vaikka esimerkiksi Paloheimon ja Wibergin (1997, 149) mukaan nimenomaan vapausoikeuksia ja poliittisia kansalaisoikeuksia voidaan pitää demokratian ehdottomina edellytyksiä. Aikakauden yhteiskuntaopissa kansalaisten omat oikeudet jätettiin heille vieraiksi, sillä esimerkiksi hengen, kunnian ja henkilökohtaisen vapauden sisällön ei voi olettaa pelkkänä sanajonona avautuvan lukijalle. Ainoastaan 1920-luvulla oikeuksia pyrittiin avaamaan muutamilla lauseilla. Esimerkiksi kokoontumisvapaus määriteltiin seuraavasti:

Kokoontumisvapaus turvaa Suomen kansalaisille oikeuden kokoontua keskustelemaan ja neuvottelemaan yleisistä asioista, tarvitsematta hankkia siihen viranomaisten lupaa (Käytännöllinen yhteiskuntaopas, 1925, 83).

Nähdäkseni Suomen poliittisesta tilanteesta sekä yhteisöllisyyden pyrkimyksistä johtuen yksilölliset oikeudet eivät näyttäneet tärkeinä yhteisön vaatimusten rinnalla. Olennaisempaa oli kasvattaa kuuliaisia ja tottelevaisia nuoria, jotka nöyränä toimisivat kansakunnan eteen. Tätä voi pitää varsin mielenkiintoisena asetelmana, joka synnyttää mielikuvia eliittikansalaisuudesta, joka sulki ulkopuolelle kansakoulun jatkoloukkien nuoret. Toisin sanoen kansalaiskasvatus ei vielä täyttänyt siihen liittyviä vaatimuksia ja ihanteita poliittisen toimijuuden osalta vaan muistutti lähinnä demokratian varhaisiin muotoihin liittyntä jaottelua oikeisiin kansalaisiin ja ”ei-kansalaisiin”.

Voidaan väittää, että aikakauden kansakoulun jatkoloukkien demokratiakasvatuksen keskeisin päämäärä oli ainoastaan välittää tietoa Suomen valtiollisten instituutioiden rakenteesta sekä pintapuolisesti niiden eri toiminnoista ja tehtävistä. Pääfokus oli luonnollisesti eduskunnassa, mutta myös valtioneuvoston rooli osana suomalaista hallintojärjestelmää sai tilansa (ks. esim. Käytännöllinen yhteiskuntaopas 1925, 83–90; Yhteiskuntatietoa nuorille 1955, 43–51.) Keskeistä oli siis istuttaa erilaiset instituutiot osaksi nuorten maailmankuvaa, jotta ne pystyivät vakiinnuttamaan oman paikkansa osana suomalaista yhteiskuntajärjestelmää. Yhteiskunnan rakenteet esitettiin virkamiesmäisen täsmällisesti, mutta esimerkiksi parlamentarismien ihanne ohitettiin kokonaan tai lyhyellä maininnalla:

Jo, vaan lähettää sen valiokuntaan, voi hallitus katsota tämän itselleen epäluottamuslauseeksi ja pyytää eroa presidentiltä. Tämä tällainen on parlamentaarista hallitusjärjestelmää (Nuorten yhteiskuntaopas 1947, 87.)

Nähdäkseni yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksen osalta on tehtävä kaksi varsin huomion arvoista tulkintaa. Ensinnäkin oppikirjojen kansalaiskasvatuksessa ihannoidaan aktiivista kansalaisuutta, mutta toimijuuteen ei anneta riittäviä välineitä. Lisäksi oppikirjojen kasvatuksesta on havaittavissa eräänlainen staattisuus. Tulkintaani tukee Tuukka Tomperin ja Nelli Piattoevan (2005, 267) tekemät havainnot, joiden mukaan yhteiskuntaopin oppikirjoissa demokraattiset rakenteet tarjotaan annettuina ja pysyvinä.<sup>10</sup> Kaiken kaikkiaan 1920–1950-lukujen kansalaiskasvatuksessa on silmiinpistävää oppikirjojen kritiikitön suhde demokratiaan. Sen voi tulkita olevan jopa demokratian ominaisuuksien vastaista, sillä se vaatii järjestelmänä jatkuvaa uudelleenrakentamista toiminnan ja vuoropuhelun kautta (Tomperi & Piattoeva 2005, 247). Nähdäkseni kritiikkittömyyden takana on se vaikea ja monimutkainen prosessi, mikä Suomen piti käydä siirtyessään säätyvaltiopäivistä demokraattiseen hallintomuotoon. Toisaalta se on ymmärrettävissä myös yleisemmän suomalaisen poliittisen kulttuurin kautta, jossa hallinnon turvallisuutta on aina arvostettu ”rauhaa rikkovan” politiikan sijaan (Pekonen 2005, 194). Demokratian pakonomaisesta juurruttamisesta johtuen kriittisiä näkemyksiä ei siis esiintynyt. Kasvatus pyrittiin pitämään mahdollisimman neutraalina, jotta kansalaiset taipuisivat isänmaansa eteen ja käyttäisivät järkevästi sille suotua valtaoikeutta. Aikakauden kasvatuksessa näkyi lähes koko 1900-luvun jatkunut trendi: oppikirjoissa politiikasta puhutaan epäpoliittisesti häivyttäen erilaiset valtakamppailut (Tomperi & Piattoeva 2005, 267).

Kaiken kaikkiaan aikakauden kansalaiskasvatusta pohtiessa on syytä muistaa, että poliittisessa järjestelmässä kansalaisella pitäisi olla kaksinainen rooli. Kansalaisen tulisi olla vallankäytön kohde, mutta myös poliittis-valtiollinen toimija (Nousiainen 1998, 319). 1920–1950-lukujen kansalaiskasvatuksessa painottui nimenomaan kansalaisen rooli vallan kohteena. Kasvatusta voi syystä kuvata hyvin patriarkaaliseksi sekä traditioita noudattavaksi. Yhteisön tuli tulla ennen yksilöä ja ihmisen tuli hyväksyä roolinsa hierarkkisessa yhteisössä. Isänmaallisuus, turvallisuus, vapaus ja demokratia olivat tärkeitä arvoja, jotka sivistynyt, korkeamoraalinen ja fyysisesti terve kansalainen automaattisesti omaksuisi osaksi maailmankuvaansa. Tulevat vuosikymmenet muuttivat kuitenkin kansalaiskasvatuksen päämääriä radikaalisti. Uudet ja kovemmat arvot valtasivat tilaa

---

<sup>10</sup> Tomperin ja Piattoevan tutkimus on tehty moderneista oppikirjoista, mutta niiden tulokset on ulotettavissa aina 1920-luvulle saakka



yhteisöllisyydeltä ja sivistykseltä. Myös demokratiakasvatus muutti vähitellen muotoaan, kun lähi- ja yritysdemokratia alkoivat muodostua tärkeäksi osaksi kansalaiskasvatusta.

## 4 KANSALAISKASVATUKSEN RAKENNEMUUTOS

### 4.1 Nousukauden uudet tuulet

Itsenäistyneen Suomen ensimmäisinä vuosikymmeninä yhteisöllisyys, sivistys ja demokratia olivat ne arvot, jotka määrittivät kansakoulun jatkuokkien yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatuksen sisällön. Oppikirjat toteuttivat kansallista eheytysojektia vahvistamalla kansallista identiteettiä ja murtamalla ennakoennakkoluuloja eri yhteiskuntaluokkien välillä. Aikakauden kansalaisihanne oli sivistynyt ja oikeudenmukainen yksilö, joka toimi rauhanomaisesti yhteiskunnallisen kehityksen eteen. Suomessa alkoi 1960-luvulla rakenteellinen, poliittinen ja kulttuurinen murroskausi, joka kesti aina 1980-luvulle saakka. Aikakaudelle oli tyypillistä muuttuva elinkeinorakenne ja palkkatyöllistyminen, mutta myös erilaisten sosiaaliturvaetuksien sekä hyvinvointipalvelujen kehittäminen. Samalla ihmisten elinympäristö sekä elämäntapa kokivat vallankumouksellisen muutoksen (Jokinen & Saaristo 2006, 87.) Toisin sanoen Suomesta rakentui hyvinvointivaltio, jossa riittävä elintaso, ihmisarvoinen elämälaatu, turvallisuus ja luottamus olivat tärkeitä arvoja (Sipponen 2000, 308–309). Tämä vaikutti myös kansalaiskasvatuksen tavoitteisiin, kun kansallisen eheytysojektin sijaan kasvatuksen päämäärät asettuivat universaaliin yhteisvastuuseen ja yksilön hyvinvointiin. Arvot, jotka olivat olleet aiemmin lähes marginaalinen osa kansalaiskasvatusta, saivat täysin uuden roolin. Kansalaiskasvatuksessa siirryttiin yhteisöllisyydestä yhteisvastuuseen, jota voi kutsua kansalaiskasvatuksen rakennemuutokseksi. Esimerkiksi Mika Ojakangas (2001, 123) on huomauttanut, että demokraattisen yhteiskunnan toimivuus perustuu yhteisvastuuseen, joten sen tulee olla myös keskeinen arvo kansalaiskasvatuksessa.

Suomalainen talouselämä muuttui hyvinvointivaltion kehityksen myötä. Perheiden kulutusmahdollisuudet laajenivat, mikä mullisti perinteiset elämäntavat. Vanhat agraariseen yhteiskuntaan kuuluneet tavat vapautuivat ja suomalainen yhteiskunta alkoi liberalisoitua. Alkoi kulttuurinen vapautuminen, jota myös talouden kehitys tuki (Kalela 2005a, 221.) Olennainen muutos oli myös valtion roolin vahvistaminen osana talouspolitiikkaa, mikä mahdollisti paremman elintason ja sosiaalipoliittisten muutosten hallinnan. Aikakaudelle oli ominaista kiristynvä verotus, jolla katettiin kasvavat hyvinvointivaltion kustannukset. Lisäksi Suomi liittyi lukuisiin kansainvälisiin kauppapoliittisiin sopimuksiin. Tavoitteena oli vapauttaa ulkomaankauppaa, jotta Suomi hyötyisi mahdollisimman paljon kansainvälisestä työnjaosta sekä laajoista markkinoista (Hautala 2003, 27.) Rakennemuutos sekä talouden kasvava yhteiskunnallinen merkitys

vaikuttivat myös kansalaiskasvatukseen, sillä sivistysarvot joutuivat vähitellen väistymään taloudellisten arvojen tieltä.

Suomen poliittista elämää 1960–1980-luvuilla kuvataan yleensä kylmän sodan ja hyvinvointivaltion kehityksen perspektiivistä, mutta on syytä muistaa, että aikakauteen liittyy myös monia yhteiskuntaa demokratisoivia muutoksia. Nähdäkseni keskeisin muutos kansalaiskasvatuksen kannalta oli siirtyminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä kaikille yhteiseen peruskouluun 1970-luvun aikana. Tätä muutosta on kuvattu muun muassa tasa-arvon ja demokratian politiikan ytimeksi (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 37). Lisäksi 1960-luvulla suomalainen puoluekenttä valtiollistui, kun puolueet kytkettiin vähitellen valtiolliseen mekanismiin, ja niiden aseman politiikan toimijana vahvistui. Samalla puolueet alkoivat kehittyä kohti yleispuolue-tendenssiä (Nousiainen 1998, 47; Mickelsson 2007, 137–138 & 186–187.) Kolmas keskeinen muutos oli erilaisten yhteiskunnallisten liikkeiden kehitys sekä kasvava valta. Toisaalla ammattiyhdistysliike vahvisti asemiaan, mutta samanaikaisesti Suomeen syntyi myös joukko uusia, jopa radikalisoituneita, kansanliikkeitä (ks. esim. Konttinen 1998). Yhdessä nämä yhteiskunnalliset muutokset modernisoivat traditionaalista kansalaiskasvatusta. Tulkintani mukaan yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatuksessa oli 1920–1950-luvuilla kulttuurinationalistinen ote, joka alkoi murtua 1960-luvulla.

#### **4.2 Yhteisvastuulliset elintasotalkoot**

Nähdäkseni aikakauden yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatuksen ensisijainen päämäärä oli vaikuttaa nuorten käsityksiin sosiaalisista arvoista. Sosiaaliset arvot ovat ihanteita, joille hyvä yhteiskunta ja hyvinvointi perustuvat. Samalla ne ovat arvoja, jotka annetaan yksilölle tavoittelemisen arvoisina (Allardt 1976, 28.) Yksilön hyvinvoinnista sekä siihen läheisesti liittyvästä elintason käsitteestä muodostui 1960-luvulta alkaen keskeisiä kasvatusihanteita. Aiemmin vallalla ollut yhteisöllisyyden kokemus joutui väistymään uusien arvojen tieltä, kun oppikirjojen kansalaiskasvatus alkoi perustua yhä enemmän pohjoismaisen hyvinvointivaltion ihanteisiin sekä luterilaiseen sosiaalietiikkaan. Toisin sanoen Kauko Sipposen (2000, 308–311) määrittelemät hyvinvointivaltion peruspilarit turvallisuus, luottamus, tasa-arvo sekä ihmisarvoinen elintaso yhdistyivät kansalaiskasvatuksessa ihmisen moraaliseen vastuuseen huolehtia lähimmäisten tarpeista.

Samalla kansalaiskasvatuksessa ikään kuin lunastettiin edellisten vuosikymmenten aikana annettu lupaus tulevasta kansallisesta hyvinvoinnista.

Aikakauden oppikirjoissa suhtauduttiin kriittisesti erilaisten elintasomittareiden relevanttiuteen, mutta siitä huolimatta niitä käytettiin todisteena korkeasta kotimaisesta elintasosta sekä kansallisesta vauraudesta. Nähdäkseni niiden kasvatuksellisena tavoitteena oli luoda jatkuvuuden tunnetta sekä vahvistaa uskoa yhteiskunnan myönteiseen kehitykseen, jotta nuoret pysyttiin valjastamaan mahdollisimman tehokkaasti valtion palvelukseen.

Maailman yli 3 000 milj. asukkaasta 1 000 milj. syö  $\frac{3}{4}$  osaa maapallon elintarvikkeista. Suomalaiset kuuluvat tähän ryhmään...2 000 milj. näkee nälkää...Tilanne on heidän kohdaltaan vielä sama kuin se oli Suomessa pari vuosisataa sitten (Yhteiskuntaoppi 1968, 117.)

Suomi kuuluu maailman 15 rikkaimman maan joukkoon. Meillä on korkea elintaso, käytimmepä mitä tahansa mittareita. Suomalainen tekee nykyään työtä vähemmän kuin aiemmin, mutta kuluttaa enemmän kuin aikaisemmin asunnon, ruuan ja vaatetuksen lisäksi useimmat ihmiset voivat ostaa erilaisia ylellisyystavaroita. Rahaa riittää matkustamiseen ja huvituksiin (Yhteiskunta ja me 9 1989, 41.)

Kun on lähinnä tavaroiden kulutuksella mitattu ihmisten elintaso on saavuttanut tietyn korkeuden, hänen huomionsa alkaa kiinnittyä niihin tekijöihin, joista on alettu käyttää yhteistä nimitystä elämisen taso, elämän laatu (Yhteiskunta ja me 9, 1989, 41.)

Oleennaista oli todentaa nuorille, että Suomi oli menestynyt valtio, jossa asui tyytyväinen kansakunta. Ensimmäisen kerran korostui materiaalien arvojen sekä erilaisten palveluiden merkitys osana inhimillistä ja tavoiteltavaa elämää, mitä on syytä pitää merkittävänä muutoksena. Aineellisiin ja persoonattomiin resursseihin yhdistyi myös sosiaaliset ja itsensä toteuttamiseen liittyvät tarpeet, joita Erik Allardt (1976, 32–33) on nimittänyt elämänlaaduksi. Sekä elämänlaadusta että elintasosta tuli hyväksyttäviä ja inhimillisiä tavoitteita. Nähdäkseni muutos on ymmärrettävissä Kianderin ja Lönnqvistin (2002, 115) tutkimuksen pohjalta, jonka mukaan hyvinvointivaltioajatteluun liittyy olennaisesti positiivisen vapauden käsitys. Toisin sanoen ihmisellä tulee olla määrätyt materiaaliset perusresurssit, jotta hän voi olla vapaa ja osallistua yhteiskunnan toimintaan. Materialismin ja yksilöllisyyden esiinmarssista huolimatta kansalaiskasvatuksen painopiste pysyi kuitenkin yhä edelleen perustarpeiden tyydytyksessä sekä aineettomissa arvoissa.

Aikakauden hyvinvointivaltioon ja yhteisvastuuseen sidottua kansalaiskasvatusta on mahdollista tulkita neljän kirjoittamattoman sopimuksen kautta, joihin pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden katsotaan perustuvan. Nämä sopimukset ovat solidaarisuus-, normaalityösuhde-, sukupolvi- ja sukupuolisopimus. Solidaarisuussopimuksessa keskeistä on hyvinvointivaltion tarjoama taloudellinen ja sosiaalinen turvallisuus. Se perustuu

oletukseen, että julkinen valta vakuuttaa universaalisti kansalaiset riskien varalta. Toisaalta keskeistä on myös normaalityösuhtesopimukseen perustuva ajattelu, jonka mukaan hyvinvointivaltio edellyttää kaikkien työkäisten ja -kuntoisten käyttävän ensisijaisena perustoimeentulona omaa työtä. Samalla työ on myös väline, jolla aikuisväestö ottaa kollektiivisesti vastuuta lasten ja vanhusten hoidosta. Tätä kutsutaan sukupolvisopimukseksi. Sukupuolisopimus sen sijaan tarkoittaa naisten tasa-arvoista mahdollisuutta osallistua työelämään. Kansalaiset pitävät näitä sopimuksia legitiimeinä ja oikeudenmukaisina, mutta samalla nämä sopimukset määrittelevät myös heidän odotuksensa suhteessa hyvinvointivaltioon (Kiander & Lönnqvist 2002, 38–40; Kiander, Pekkarinen, Vartia & Ylä-Anttila 2005, 86–87.) Nämä kirjoittamattomat sopimukset olivat tärkeä osa aikakauden yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksesta. Ne edustivat rakennemuutoksen kourissa olevan valtion arvomaailmaa, joka istutettiin nuoriin oppikirjojen välityksellä.

Yhteiskuntaopin oppikirjojen välittämä arvomaailma perustui alusta saakka yhteistyön ja kansalaisten sisäisen yrittäjäyden merkitykseen, mutta niiden asema osana kansalaiskasvatusta vahvistui 1960-luvulta alkaen, kun palkkatyö ja täystyöllisyys annettiin tärkeinä ihanteina. Tämä on tulkittavissa hyvinvointivaltiokehitykseen liittyvän normaalityösuhtesopimuksen kautta, jonka mukaan kaikkien työkäisten ja -kuntoisten tulisi ensisijaisesti saada toimeentulo työn välityksellä. Toisaalta kasvatuksessa näkyi vahvasti myös kollektiivista vastuuta painottavan sukupolvisopimuksen<sup>11</sup> merkitys (Kiander & Lönnqvist 2002, 38.) Näin ollen on luonnollista, että nuoresta sukupolvesta haluttiin kasvattaa sitoutunutta työvoimaa hyvinvointivaltion palvelukseen. Työ annettiin nuorille luonnollisena osana yhteiskuntaa, mutta myös välineenä, jonka avulla yksilöstä tuli tärkeä yhteiskunnan ratas sekä kansallinen vastuunkantaja. Yksilöstä piti kasvattaa yhteisölle hyödyllinen.

Sen (työvoima) merkitystä on viime aikoina ruvettu entisestään korostamaan taloudellisen kasvun ehkä tärkeimpänä tekijänä. Taloudelliselta kannalta on siis tärkeää, että maassa on riittävästi hyvinkoulutettua työvoimaa ja että kaikki maassa oleva työvoima on mahdollisimman tehokkaassa käytössä (täystyöllisyys) (Yhteiskuntaoppi 1968, 126.)

On ilman muuta selvää, että sairaiden, työttömien tai muiden tilapäisesti tuottavasta työstä poissaolevien auttaminen niin, että he voivat palata työhön, on koko maan kannalta edullista. Mutta katsotaan myös, että köyhyys voi lamauttaa ihmisen yritteliäisyyden ja että hänen

---

<sup>11</sup> Tunnetaan myös Esping-Andersenin (1990, 37) dekommodifikaatio-periaatteena, jonka mukaan osa väestöstä elää ja tyydyttää tarpeeseen markkinoiden ulkopuolella sosiaalipolitiikan ja erilaisten hyvinvointijärjestelmien kautta

auttamisensa pahimmasta pulasta uuden, taloudellisesti turvatumman elämän alkuun lisää hänen vireyttänsä ja aktiivisuuttaan (Yhteiskuntaoppi 1968, 184.)

Työ on tärkeää toimeentulon kannalta...Työ antaa sisältöä elämään, ja siinä pääsee kosketuksiin toisten ihmisten kanssa...Ilman ihmisten työpanosta ei olisi tavaroita ja palveluja. Työ on hyvinvoinnin perusta (Yhteiskunta ja me 9 1989, 23.)

Työ sai siis oppikirjoissa funktion sekä elämän sisältönä että tuottavuuden takaajana. Lisäksi sillä osoitettiin olevan keskeinen merkitys yksilön ja yhteisön turvallisuuden lähteenä. Tästä huolimatta työn merkitys kansalaiskasvatuksessa on kuitenkin ensi sijaisesti palautettavissa nimenomaan hyvinvointivaltion, elintason ja elämänlaadun kehittämiseen. Työ annettiin välineenä, jolla kansallinen ja yksilöllinen hyvinvointi olisi saavutettavissa. Tulkintani mukaan aikakauden oppikirjoissa tiivistyi edellisten vuosikymmenien kasvatustavoite, jonka mukaan kaikkien yhteiskuntaluokkien tuli toimia yhdessä kansakunnan yhteisen menestyksen eteen. Toisin sanoen yhteisöllisyyden ihanne sai täyttymyksen yhteisvastuullisessa hyvinvointivaltio-projektissa.

Oppikirjat keskittyivät huomattavan paljon myös työturvallisuuteen sekä työsuhteisiin liittyvään lainsäädäntöön, mitä voi pitää merkinä työn kokonaisvaltaisesta merkityksestä osana kansalaiskasvatusta. Nuorille välitettiin esimerkiksi tietoa erilaisista yhteiskunnan häiriötiloista, lakoista, lomajärjestelmistä sekä työsopimuksista (Yhteiskuntaoppi 1968, 193–200; Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 64–74.) Nähdäkseni kasvatuksen informatiivisella otteella tavoiteltiin laajempaa ymmärrystä sekä yhteiskunnan toimivuudesta että yksilön oikeuksista. Uutta kasvatusideologiaa voi pitää suuren rakennemuutoksen tuloksena, koska nuorten tuli ymmärtää työelämää ja yhteiskuntaa uudesta perspektiivistä. Maatalousvaltainen todellisuus murtui teollisuuden ja palvelualojen alta, johon tulevaisuuden vaikuttajat tuli sopeuttaa. Esimerkiksi 1970-luvulla Peruskoulun yhteiskuntatiedossa (1976, 69) muistutettiin:

Työnhaku oli ennen, maatalousvaltaisen yhteiskunnan aikana, toisenlaista kuin nykyisin. Kovin monenlaista työtä ei ennen ollut tarjolla, tytöille ei juuri ollut muuta kuin piian paikkoja, jos ei emännäksi päässyt

Työn roolin korostuminen osana yhteiskuntaopin kansalaiskasvatusta muutti luonnollisesti myös koulutuksen ja yleissivistyksen asemaa. Tosin aina 1960-luvulle asti kasvatuksessa painotettiin koulujärjestelmän, sivistyksen ja demokratian vahvaa yhteyttä, mutta vähitellen koulumaailma alistettiin yhä enemmän työelämän alaisuuteen. Peruskoulun myötä oppikirjat keskittyivät yhä enemmän muun muassa erilaisten elinkeinojen esittelyyn (ks. esim. Yhteiskuntaoppi 1968, 92–93; Yhteiskunta ja me 9 1989, 72–81.) Ammatillinen kasvatusta sekä työelämässä menestyminen tulivat keskeisiksi kasvatuspäämääriksi.

Olennaista oli nimenomaan työn irrottaminen maatalousvaltaisesta todellisuudesta, sillä rakennemuutoksen myötä alkutuotannossa työskentelevien määrä supistui huomattavasti teollisuuden ja palvelualojen hyväksi (Jokinen & Saaristo 2006, 87–88). Nähdäkseen yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksen tavoitteena oli nimenomaan ohjata nuoria tulevaisuuden aloille teollisuuteen ja erilaisten palveluelinkeinojen piiriin.

Tulevaisuuden työntekijä ei ole hikinen, likaisessa suojaovussa ponnisteleva uurastaja. Päinvastoin: useimmissa tapauksissa hän on solmio kaulassa mittareita valvova tai muuta kevyttä työtä tekevä teollisuuden toimihenkilö, joka on saanut pitemmän ja erikoistuneemman koulutuksen (Yhteiskuntaoppi 1968, 122.)

Kun yhteiskunta sitten kehittyessään muuttui yhä monimutkaisemmaksi, kun muut elinkeinot alkoivat voittaa alaa maanviljelyltä, kun elämäntapa kaupungistui, kansainväliset kosketukset ihmisten välillä lisääntyivät ja eri aloilla alettiin tarvita yhä enemmän teknistä tietoutta...Paitsi jokapäiväisen leipätyön kannalta on koulutus nykyajan ihmiselle tärkeä siksi, että hän pystyisi käyttämään niitä oikeuksia, joita demokraattinen yhteiskunta hänelle tarjoaa (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 35.)

Rakennemuutoksella oli siis mullistava vaikutus kansalaiskasvatuksen sisältöön, sillä uudet elinkeinot vaativat kansalaisilta sekä monipuolisempia valmiuksia että uudenlaista yhteiskunnallista liikkuvuutta (Ahonen 2003, 113). Koska koulujärjestelmään liittyvät odotukset muuttuivat, kansalaiskasvatuksessa alettiin painottaa sivistyksen sijaan monipuolisempaa ja syvempää tietotaitoa (ks. esim. Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 36; Yhteiskunta ja me 9 1989, 20.) Teknologian kehitys, joustavuus sekä sopeutuminen olivat uusi kasvatusarvoja, jotka ymmärrettiin pakolliseksi osaksi yhteiskunnan kehitystä. Kun nuoret irrotettiin agraarisesta ympäristöstä moderniin maailmaan, heillä osoitettiin olevan tasa-arvoisempi mahdollisuus menestyä elämässä.

**Koulutusyhteiskunta.** Viime vuosikymmenet ovat olleet Suomessa suuren sosiaalipoliittisen heräämisen aikaa. Nyt olemme samanlaisen kynnyksen kohdalla kulttuuripoliitikassa. Olemme siirtymässä uudenaikaiseen koulutusyhteiskuntaan (Yhteiskuntaoppi 1968, 92.)

Koulutuksella pyritään lisäämään tasa-arvoa. Tämä toteutuu peruskoulujärjestelmässä, koska yhteiskunta takaa kaikille saman pohjakoulutuksen. Tavoitteena on, että kaikilla olisi mahdollisuus saada jokin ammatti ja siten riittävä toimeentulo ja että kaikilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet osallistua yhteisten asioiden hoitamiseen ja niistä päättämiseen (Yhteiskunta ja me 9 1989, 20.)

Yhteinen peruskoulujärjestelmä ilmaisi uutta yhteiskunnallista tasa-arvoa, joka oli myös yksi keskeisimmistä aikakauden kasvatustrendeistä. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena oli osoittaa nuorille luonnollinen oikeus tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin, jotta he voisivat tavoitella yksilöllistä menestystä. Monet tutkijat (ks. esim. Ahonen 2003, 114; Kiander ym. 2005, 81) ovat kiinnittäneet huomiota tasa-arvoon suomalaisen hyvinvointivaltioideologian perustana, joka sai ilmauksensa muun muassa ilmaisessa peruskoulutuksessa sekä tasaisen tulonjaon tukemisessa. Samalla se oli arvo, joka oli ollut läsnä koulutuspoliittisissa

keskusteluissa aina 1800-luvulta saakka (Ahonen 2003, 114). Toisin sanoen tasa-arvo osana yhteiskuntaopin kansalaiskasvatusta oli luonnollinen jatkumo, sillä kasvatuksessa pyrittiin esittämään kaikki lapset ja aikuiset yhdenvertaisina riippumatta heidän lähtöasemastaan tai syntymäpaikastaan. Samalla yhteistä peruskoulujärjestelmää voi pitää instituutiona, joka alkoi järjestelmällisesti murtaa yhteiskunnan rakenteissa sitkeästi elänyttä eliittikansalaisuuden perinnettä. Se oli tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen kansalaisuuden lähde.

Voidaan väittää, että hyvinvointivaltio ihanteineen muutti agraariseen yhteisöön kuuluneen välittämisen sosiaalipolitiikaksi, millä oli mittavat vaikutukset myös yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatukseen. Yksilöiden tasa-arvosta oli tullut keskeinen kasvatusarvo, mutta moderni yhteiskunta toi mukanaan uudet ongelmat. Sirkka Ahosen (2003, 111) mukaan nimenomaan agraarisen yhteiskuntaan kuuluneen turvaverkon ja normiston katoaminen toi uusia sosiaalisia ongelmia. Ihannoitu elintaso ei tuonut ainoastaan turvaa vaan myös uudenlaista vastuuta. Yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksessa näkyi 1960–1980-luvuilla selkeä muutos, kun oppikirjat velvoittivat sekä valtion että yksilöt ottamaan yhdessä sosiaalista vastuuta ympäristöstä, lähimmäisistä ja jopa koko yhteiskunnasta. Kasvatuksessa käytettiin nähdäkseni kahta erilaista taktiikkaa. Toisaalta olennaista oli nimenomaan valtion harjoittaman sosiaalipolitiikan tuntemus, mutta kasvatuksessa alkoi painottua myös sosiaalisen omatunnon herättäminen nuorisossa.

Ihmisillä, jotka irtaantuvat alkuperäisestä sosiaalisesta ympäristöstään, maaseutuyhteiskunnasta, saattaa olla vaikeuksia sopeutumisessa uuteen ympäristöön, uusiin tapoihin ja yhteisöön, jonka normit ovat heille vieraita (Yhteiskuntaoppi 1968, 124.)

Suomalaisten nykyinen korkea elintaso on saavutettu rajujen yhteiskunnallisten muutosten seurauksena. Kaikki eivät ole näistä muutoksista hyötyneet, on myös tappion kärsineitä. Niitä ovat mm. ilman omaa syytään työttömät, samoin ns. rappioalkoholistit, jotka usein ovat monien suurten muutosten nujertamia, juurettomia ihmisiä (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 83.)

Jokainen meistä voi joutua vaikeuksiin, joille ei itse mahda mitään ja joista selviämiseen voi tarvita yhteiskunnan apua. Yhteiskunta pyrkiikin turvaamaan kansalaisensa elämään kuuluvilta riskeiltä; jokainen meistä on yhteiskunnan harjoittaman sosiaalipolitiikan piirissä (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 76.)

Kansalaiskasvatuksessa alkoi painottua tasa-arvon ohella myös valtion sisäinen solidaarisuus, inhimillisuus sekä erilaisten riskien torjunta. Toisin sanoen kasvatuksessa sitouduttiin yhä vahvemmin suomalaisen hyvinvointivaltion ihanteisiin, joiden avulla pyrittiin takaamaan kaikille kansalaisille kohtuullinen toimeentulo, tasa-arvoiset elämänehdot sekä täystyöllisyys. Ideologian taustalla vaikutti periaate, jonka mukaan sosiaaliset ongelmat ovat yhteiskunnallisesti tuotettuja, jolloin myös vastuu niistä on



yhteinen (Jokinen & Saaristo 2006, 115–116.) Nähdäkseni nämä olivat kokonaisuutena elementtejä, joiden avulla yksilön katsottiin voivan toimia täysipainoisesti kansalaisena modernissa yhteiskunnassa. Toisin sanoen sosiaalipolitiikkaan liittyvän kansalaiskasvatuksen pyrkimyksenä oli täyttää hyvinvointivaltion solidaarisuussopimus. Sen avulla yhteiskuntaan pystyttiin tuomaan ennustettavuutta ja turvallisuutta, mutta samalla se myös hillitsi yhteiskunnallisia ongelmia sekä ehkäisi kansalaisten lähtötasoeroja (Kiander & Lönnqvist 2002, 38).

Sosiaalipolitiikan voi katsoa olleen väline, jonka avulla nuoriin kasvatettiin sosiaalista omatuntoa. On kuitenkin syytä huomioida, että yhteisvastuullinen kasvatusta oli aina 1960-luvulle saakka ristiriitojen sävyttämää. Toisaalta yhteisvastuu ja sosiaalipolitiikka esitettiin tärkeinä yhteiskunnallisina arvoina, mutta samalla ne pyrittiin pitämään ainoastaan palkkatyötä täydentävinä toimenpiteinä. Päämääränä oli siis yhä edelleen kasvattaa yksilöitä, jotka ottavat ensisijaisesti vastuuta itsestään. Näin ollen oppikirjojen kansalaiskasvatusta oli ikään kuin vastaus solidaarisuussopimuksen ja hyvinvointivaltion aikalaiskritiikkiin, jossa sosiaalipolitiikkaa pidettiin yksilöä holhoavana ja passivoivana toimenpiteenä (ks. esim. Kiander & Lönnqvist 2002, 38).

Yhteiskunnallisessa elämässä esiintyy aina monia sellaisia puutteita ja epäkohtia, joita yksityinen kansalainen ei voi korjata., vaan joiden poistamiseen vaaditaan yhteiskunnan toimenpiteitä, sosiaalista toimintaa...Kansalaisten tottuessa turvautumaan yhteiskunnan apuun, he eivät enää viitsi itse koettaakaan auttaa itseään...Toisaalta esitetään yhä yleisemmin sosiaaliselle toiminnalle myönteisiä näkökohtia (Yhteiskuntaoppi 1968, 183.)

”Tiedon tason nousu on saanut ihmiset vaatimaan enemmän, mutta ehkä myös hyväksymään paremmin avun antamisen” (Yhteiskunta ja me 9 1989, 45).

Oman tulkintani mukaan sosiaalipoliittinen järjestelmä vakiintui kuitenkin luontevaksi osaksi yhteiskuntaopin kansalaiskasvatusta 1970- ja 1980-lukujen aikana, kun erilaisia valtion tarjoamia sosiaalipoliittisia tukimuotoja alettiin käsitellä oppikirjoissa yhä monipuolisemmin ja kattavammin. Samalla hyvinvointivaltioon liittyvä kasvatusta itsessään alkoi kehittyä yhä teoreettisemmaksi sekä instituutiokeskeisemmäksi. Nähdäkseni kaikki tämä johti lopulta siihen, että monet perinteiset arvot menettivät merkityksensä osana kansalaiskasvatusta.

Aikakauden yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatuksesta on siis löydettävissä laajempi kansallinen arvomaailman muutos, joka mursi perinteisen arvokasvatusta. Nähdäkseni merkittävin muutos tapahtui nimenomaan perhe-elämän osalta, jonka uuteen rooliin hyvinvointivaltion kehitys oli sekä syy että seuraus. Yhteisöllisyyden aikakauden kansalaiskasvatuksessa perhe oli keskeinen perusyksikkö, jonka varaan koko yhteiskuntaa

pyrittiin rakentamaan. Perhe-elämään liittyvä kasvatusta noudatti traditionaalisen ja maatalousvaltaisen yhteisön normeja aina 1960-luvulla saakka:

Perhe – yhteiskunnan perustekijä...sillä on keskeinen rooli yhteiskuntakelpoisten yksilöiden kehittäjänä. Juuri perheen piirissä ihminen saa ensimmäiset kokemuksensa elämästä yhteisön jäsenenä...perhe on yhteiskunnan luonnollinen ja perustavaa laatua oleva ydinosa, ja sillä on oikeus yhteiskunnan ja valtion suojaan (Yhteiskuntaoppi 1968, 9.)

”...Nuorisorikollisuuden syitä tutkittaessa on havaittu, että erittäin suuri merkitys on kodilla” (Yhteiskuntaoppi 1968, 83).

Naimisissa olevien naisten suurimpia pulmia on, pitäisikö heidän ryhtyä ansiotyöhön kodin ulkopuolella...Perheen äidille itselleen ansiotyössä oleminen merkitsee tavallisesti sitä, että hän joutuu suorittamaan kaksi työpäivää. Toisen työpaikallaan kodin ulkopuolella, toisen taas kotona...Lapselle äidin työssäolo ei aina ole hyväksi (Yhteiskuntaoppi 1968, 13–14.)

Kasvatuksen perhekäsitys oli traditionaalinen. Koska onnellinen ydinperhe esitettiin tavoiteltava ihanteena, naisista kasvatettiin yhä edelleen ensisijaisesti äitejä eikä työntekijöitä valtionpalvelukseen. Toisin sanoen kansalaiskasvatusta oli hyvinvointivaltion kehityksestä huolimatta vahvasti sukupuolittunutta, sillä äidin ensi sijaiseksi vastuunpaikaksi osoitettiin yksityinen piiri eli koti. Perinteistä perhe-elämän ihannetta vahvistettiin muun muassa yhdistämällä äidin hoivan puuttuminen nuorisorikollisuuteen (ks. esim. Yhteiskuntaoppi 1968, 83).

Yhteiskuntaopin oppikirjoissa perheen ja valtion välinen suhde muuttui vasta 1970-luvulla, kun hyvinvointivaltion kehitys pakotti määrittelemään uudelleen niiden välisen suhteen. Oppikirjojen murrosaikakausi on yhtenevä suomalaisen hyvinvointivaltion palveluiden laajentamisen aikakauden kanssa (Helne 2003, 53–54). Perhe-elämä säilytti arvostetun asemansa uuden sukupolven kasvattajana sekä lasten ensimmäisenä yhteisönä, mutta kasvatuksen uusi perspektiivi oli valtion kanssa jaettu vastuu (ks. esim. Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 77–78 & 84–89; Yhteiskunta ja me 9 1989, 10–11 & 14–17). Käytännössä tämä tarkoitti, että nuoria kasvatettiin ydinperhe-ideologian mukaisesti, mutta erilaiset sosiaalipoliittiset tukitoimenpiteet nostivat erityisesti lasten ja vanhusten aseman julkiseksi. Nähdäkseni kansalaiskasvatusta sitoutui näin ollen hyvinvointivaltion aikalaiskehitykseen, mutta samalla todensi sosiaalipoliittista trendiä: perhe ei ollut enää yksityinen. Se oli yksikkönä valjastettu yhä enemmän yhteiskunnan palvelukseen, mistä johtuen valtiolla oli myös oikeus puuttua sen sisäisiin asioihin. Perhe-elämään liittyi ”kehdosta hautaan”-ajattelu, joka takasi tehokkaammin yhteiskunnan jatkuvuuden. Nähdäkseni kansalaiskasvatuksella toteutettiin tätä prosessia. Samalla perhe-elämän murros oppikirjoissa täytti hyvinvointivaltion solidaarisuussopimuksen ohella vihdoin myös sukupuolisopimuksen, joka mahdollisti sekä miehille että naisille tasa-arvoisen

mahdollisuuden osallistua työelämän kautta hyvinvointivaltion kehittämiseen (Kiander & Lönnqvist 2002, 39–40.) Näin ollen toteutui myös tasa-arvoisempi kansalaisuus eri sukupuolten välillä.

Suomi modernisoitui ennennäkemätöntä vauhtia, joten kaiken kaikkiaan 1960–1980-lukujen rakennemuutosta sekä hyvinvointivaltion kehitystä voidaan pitää mittavana tapahtumasarjana suomalaisen yhteiskunnan kannalta. Näin ollen on myös ymmärrettävää, että kansalaiskasvatus ei ollut enää entisensä. Tulkintani mukaan kansalaisuuteen liittyvä arvomaailma politisoitui. Aiemmin kasvatuksessa oli ihannoitu pehmeitä arvoja kuten yhteisöllisyyttä ja isänmaallisuutta, mutta 1960-luvulta alkaen uudet kasvatusarvot löytyivät lähinnä hyvinvointivaltion sekä sen puitteissa määritellyn sosiaalipolitiikan piiristä. Kansalaiskasvatus ei tukeutunut niinkään kansalaisten oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Sen sijaan keskeistä oli ymmärtää niitä rakenteita, joiden varaan yhteinen hyvinvointi perustui. Näin ollen on myös ymmärrettävää, että nimenomaan työ ja sosiaalipolitiikka olivat keskeisiä kasvatusarvoja. Samalla tulee myös ymmärrettäväksi, miksi talous korvasi sivistyksen ihanteen, joka oli ollut kansalaiskasvatuksen keskeisimpiä ulottuvuuksia aina 1800-luvulta saakka.

### **4.3 Kohti kovempia arvoja**

Panu Poutvaaran (2002, 165) mukaan suomalaisen peruskoulun oppimäärässä taloustieteelle on annettu kaksi tehtävää. Toisaalta nuoria on kasvatettu henkilökohtaiseen taloudenpitoon liittyviin kansalaishyveisiin kuten säästäväisyyteen ja taloudellisuuteen. Toisaalta keskeistä on ollut opettaa erilaisia kansantalouteen liittyviä ilmiöitä, joiden avulla on tavoiteltu ymmärrystä yhteiskunnan toimivuudesta. Nämä päämäärät ovat olleet merkittävä osa nuorten kansalaiskasvatusta 1960-luvulta lähtien. Aiemmin vallalla olleet idealistiset sivistysarvot sulautuivat osaksi yleistä hyvinvointiajattelua, ja vähitellen talouteen ja tuotantoon liittyvät arvot korvasivat ne osana yhteiskuntaopin oppikirjoja. Nähdäkseni talouskasvatuksen päämääränä oli vastata jälkiteollisen yhteiskuntakehityksen haasteisiin, mutta samalla se tuki myös hyvinvointivaltion kehitystä. Oppikirjojen keskeinen päämäärä oli välittää tietoa sekä yksityisen taloudenpidon perusteista että julkiseen talouteen liittyvistä ilmiöistä, joiden avulla pyrittiin kasvattamaan modernilla arvomaailmalla varustettuja kansalaisia valtio palvelukseen.

Sodan jälkeisessä maailmassa perheiden kulutusmahdollisuudet alkoivat vähitellen kasvaa taloudellisen kehityksen myötä (Esping-Andersen 2000, 97). Yhteiskuntaopin oppikirjojen talouskasvatuksen päämääränä oli kasvattaa kriittisiä ja valistuneita kuluttajia, vaikka samanaikaisesti oppikirjoissa ihannoitiin myös elämänlaatua sekä perustarpeiden tyydytykseen perustuvaa hyvinvointia. Kansalaiskasvatuksessa keskeisiä arvoja olivat taloudellisuus, suunnitelmallisuus sekä säästäväisyys, joihin koko perheen yhteisten kuluspäätösten toivottiin perustuvan. Samalla kasvatuksessa pyrittiin samankaltaiseen materialismin vastustamiseen kuin yhteisvastuukasvatuksessa. Taloudelliset arvot siis korostuivat kasvatuksessa, mutta niiden rinnalla ihannoitiin elämänlaatua materialismin sijaan.

Ihmisten tarpeet ovat kuitenkin niin monet, ettei kaikkia voida tyydyttää. Lisäksi syntyy jatkuvasti uusia tarpeita, eikä niiden määrällä ole loppua. Sen sijaan tarpeiden tyydyttämismenetelmiä on rajoitetusti. Näin ollen joudumme jatkuvasti valitsemaan minkä tarpeen panemme ykköstilalle (Yhteiskuntaoppi 1968, 104.)

Viikkorahansa ja pikku ansiotulonsa vaikkapa purukumiin ja tupakkaan tuhlaava ei hevillä pääse omin rahoin esimerkiksi polkupyörän omistajaksi. Laske, kuinka paljon tupakkamies uhraa rahaa, jos hän polttaa rasiillisen savukkeita päivässä. Laske edelleen, miten paljon tämä summa kasvaisi vuodessa korkoa, jos se olisi talletettu pankkiin ja korko olisi 5 % (Yhteiskuntaoppi 1968, 175.)

Nykyisessä tavararunsaudessa on paljon nopeasti menevää kertatavaraa, muotirojua, tuskin kestäväksi tarkoitettuaakaan, paljon ilmeisen tarpeetonakin. On kuitenkin muistettava, etteivät kaikki nykyajan elintasomaidenkaan ihmiset suinkaan vielä elä yltäkyläisyydessä tavararunsaudessa (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 118.)

Nähdäkseni oppikirjojen kasvatuspäämäärien taustalta on havaittavissa kaksi aikakaudelle tyypillistä haastetta, joihin pyrittiin vastaamaan kulutuskriittisellä kasvatuseränteellä. Ensimmäinen niistä oli 1960- ja 1970-luvuilla Suomessa havaitut kulutukseen liittyvät ongelmat, mikä käytännössä tarkoitti kuluttajien kyvyttömyyttä tehdä järkeviä ostopäätöksiä kasvaneesta tarjonnasta johtuen. Toisaalta kulutuskriittisellä kasvatuksella voi katsoa olleen myös kansantaloudellisia päämääriä, sillä korkean elintason maissa on aina vaarana liiallinen kasvu sekä matala säästämishalu (Hautala 2003, 202 & 213–214.)

Talouskasvatuksessa sekä päämäärät että välineet olivat rationaalisia eikä kansalaisia kasvatettu pelkästään markkinoiden uhreiksi. Sen sijaan oppikirjat pyrkivät valistamaan nuoria kulutukseen ja markkinoihin liittyvistä ongelmista sekä epäkohdista. Esimerkiksi osamaksuja kuvattiin kielteisesti, ja niihin liitettiin harkitsemattomat ostopäätökset sekä ylimääräiset kustannukset. Lisäksi 1970-luvulta lähtien oppikirjat sisälsivät myös erillistä kuluttajavalistusta, mikä tarkoitti käytännössä tietoa kuluttajan oikeuksista, kuluttajasuojalaista sekä siihen liittyvistä toimenpiteistä (ks. esim. Yhteiskuntaoppi 1968, 106; Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 145.) Toisaalta kansalaisille annettiin

mahdollisuus olla kuluttajina tyytymättömiä, mutta nähdäkseni heitä pyrittiin myös suojelemaan kasvavilta talouden voimilta, joiden edessä tietämätön yksilö näyttäytyi voimattomana. Näin ollen talouskasvatuksen voi katsoa vastanneen myös yleisempiä kuluttajapolitiikan päämääriä, joita ovat muun muassa kansalaisten aseman vahvistaminen markkinoilla sekä mahdollisuus tehdä tietoisia kulutuspäätöksiä (Hautala 2003, 213).

Kansalaiskasvatuksen kulutuskriittisyys ja valveutuneen kuluttajan tavoittelu näkyivät oppikirjoissa myös negatiivisten mielikuvien vahvistamisena suhteessa suggestiiviseen mainontaan. 1960-luvulla painotettiin nimenomaan naisten ja mainonnan välistä suhdetta, koska naisia pidettiin ryhmänä, joka olisi todennäköinen markkinoiden ja muotivirtausten uhri (Yhteiskuntaoppi 1968, 105 & 135–137). Tästä huolimatta heidän vastuulle annettiin kotitalouksien yleinen taloudenpito, joten talouskasvatuksen voi tulkita vahvistaneen aikakaudelle tyypillisiä sukupuolittuneita rakenteita. Sen sijaan myöhempien vuosikymmenien aikana kasvatusta ei tehnyt eroa eri sukupuolten välille, mutta eri sukupolvien katsottiin kohtaavan markkinat eri lähtökohdista (ks. esim. Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 142–144; Yhteiskunta ja me 9 1989, 83–84). Markkinavalistus alkoi suuntautua yhä enemmän nuorisoa koskeviin trendeihin.

Houkuttelevat ilmoitukset saavat meidät tuntemaan, ettei elämä ole elämisen arvoista ilman niissä mainostettuja tavaroita: autoa, huulipunaa, televisiota, tupakkaa tai vaatteita. Ne uskottelevat, että meidän omistamamme tavara on malliltaan vanhentunut ja monessa suhteessa juuri markkinoille tullutta huonompi (Yhteiskuntakuntaoppi 1968, 136–137.)

Kuluttajat elävät siis keskellä värikästä ja alati liikkeessä olevaa kaupallista markkinointia, jonka vaikutus myös nuoriin voi olla erittäin ohjaavaa. Vaarana ovat tarpeettomat kulutustottumukset ja todellisuudentajun hämärtyminen rahan käytössä...Kilpailevien tuotteiden vertailu (hinta, laatu, materiaali, huolto, myynissäoloaika jne.) on valinnan lähtökohta eikä ostopäätöksiä pidä tehdä hätiköiden (Yhteiskunta ja me 9 1989, 84.)

Kaiken kaikkiaan yksityiseen taloudenpitoon liittyvällä kasvatuksella pyrittiin vaikuttamaan pieniin kulutuspäätöksiin. Erilaisien esimerkkien avulla oppikirjat osoittivat pienien tekojen merkityksen pitkällä tähtäimellä. Toisaalta aikakauden kansalaiskasvatusta huomioi jo varhain talouteen ja tehokkuuteen liittyviä ongelmia sekä yksilötasolla että laajemmassa yhteiskunnallisessa perspektiivissä. Työhön liittyvä yksitoikkoisuus, ympäristöongelmat sekä kasvavat tuloerot olivat uusia uhkakuvia, jotka vaaransivat kansalaisten hyvinvointia (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 116–121; Yhteiskunta ja me 1989, 43.)

Ihminen on joutunut yhä enemmän koneista riippuvaksi, ei vain työssään vaan muussakin elämässään. Kuvitellaanpa vaikka tilannetta sähkökatkon aikana. Miten avuttomia olemme nykyaikaisessa kodissa ilman sähköä! (Yhteiskunta ja me 9 1989, 43.)

Vaikka maamme taloudellinen kasvu on ollut jatkuvaa ja olemme suurin piirtein saavuttaneet läntisten naapurimaiden elintason, ongelmiakin on. Nuoria huolestuttaa työttömyyden kasvu, asumispulmat ja saastumisvaara, vanhempia ikäluokkia taas kansainväliset selkkaukset ja ydinsotauhkieneen ja elintason lasku (Yhteiskunta ja me 9 1989, 60.)

Toisin sanoen myös taloudellisten arvojen keskellä huomioitiin yksilön hyvinvointiin sekä elämänlaatuun liittyvät ulottuvuudet. Talous ei siis itsessään saanut olla yhteiskunnan päämäärä. Tosin on syytä muistaa, että oppikirjojen talouskasvatuksen inhimillinen ja pehmeä puoli ei ollut mittava. Se lähinnä muistutti ongelmien olemassa olosta eikä puuttunut niiden ratkaisuun.

Maailmansotien jälkeen Suomen taloudessa painottui kasvava julkisen sektorin rooli, kun sen keskeisiksi tehtäviksi muodostuivat talouden vakaan kehityksen ylläpitämien, tuotanto- ja kulutus päätösten ohjaaminen sekä tasaisen hyvinvoinnin takaaminen (Hautala 2003, 274–275.) Näin ollen on myös ymmärrettävää, että yhteiskuntaopin talouskasvatuksessa painottui yksityisen taloudenpidon ohella myös laaja julkisen talouden tuntemus. Tätä muutosta voi pitää merkittävänä, sillä aktiiviseen kansalaisuuteen kuuluu nimenomaan kyky eritellä kriittisesti esimerkiksi julkisuudessa esitettyjä talouteen liittyviä ilmiöitä. Toisin sanoen taloudellisten ilmiöiden ymmärtämisestä on pidetty tärkeänä asiana koko kansalaisyhteiskunnan toimivuuden kannalta (Poutvaara 2002, 164.) Meneillään ollut rakennemuutos sekä hyvinvointivaltion kehitys pakottivat yhteiskuntaopin varustamaan nuoret yhä laajemmalla taloudellisella tuntemuksella. Olennaista kasvatuksessa oli, että nuoret ymmärtäisivät ainakin teoreettisella tasolla valtion ja kunnan talouteen liittyviä ilmiöitä.

Valtiota, kuntaa ja myös seurakuntaa kutsutaan usein nimellä ”julkinen valta” ja niiden taloutta julkiseksi taloudeksi. Edellä on käsitelty niitä monia tehtäviä, joita valtio ja kunnat hoitavat, ja niitä palveluksia, joita ne jäsenilleen tarjoavat...Totunnaisten tehtäviensä ohella valtio ja kunnat pyrkivät tarjoamaan kansalaisille monia uusia palveluksia, parempia sivistysmahdollisuuksia ja enemmän taloudellista turvallisuutta ja hyvinvointia (Yhteiskuntaoppi 1968, 46.)

Valtion ja kuntien taloudenhoitoa nimitetään julkiseksi taloudeksi. Sille on ominaista kansalaisten maksamien varojen käyttö kansalaisten tarpeisiin. Aikaisemmin katsottiin valtion velvollisuudeksi vain puolustaa kansalaisia vihollisen hyökkäystä vastaan, antaa oikeusturvaa ja ylläpitää järjestystä...nykyisin julkisen talouden tarjoamat palvelut ja tehtävät ovat varsin monipuoliset...(Yhteiskunta ja me 9 1989, 113.)

Talouskasvatuksessa painottui ennen kaikkea taloudellisen terminologian hallinta. Muun muassa suhdannevaihtelut, inflaatio, devalvaatio ja bruttokansantuote olivat keskeisiä käsitteitä oppikirjoissa (ks. esim. Yhteiskuntaoppi 1968, 112–113 & 164–168; Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 110–111 & 164–169). Taloustieteen katsotaankin tarjoavan käsitteiden avulla rakennuspuut, joiden avulla nuori voi ymmärtää, analysoida sekä tulkita

taloudellisia ilmiöitä. Lisäksi talouden käsitteitä on verrattu tiekarttaan, jonka avulla nuori voi suunnistaa yhteiskunnassa (Poutvaara 2002, 165). Nähdäkseni jokainen vuosikymmen toi mukanaan yhä monimutkaisempia käsitteitä. Toisin sanoen nuorilta vaadittiin jokaisella vuosikymmenellä yhä kattavampaa ja laajempaa talouden tuntemusta. Keskeisin julkisen talouden käsite oli luonnollisesti verotus, jossa yhdistyi kansalaiskasvatuksen perspektiivistä talouden kehitys sekä tärkeänä pidetty hyvinvointivaltioprojekti. Talouskasvatuksessa oli tärkeää nimenomaan osoittaa nuorille verotukseen liittyvien ilmiöiden ja lainlaisuuksien merkitys suhteessa hyvinvointivaltiokehitykseen (ks. esim. Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 135 & 150–155). Toisin sanoen talouskasvatus ja hyvinvointivaltioon liittyvä yhteisvastuun kasvatus palvelivat toisiaan.

Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta on kehityssuunta kuitenkin pidettävä myönteisenä; tyydyttävähän julkiset palvelut valtaosaltaan ihmisten perustarpeita paremmin kuin talouselämän tarjoamat tavarat ja palvelut yleensä (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 150.)

Koska valtio ja kunta saavat valtaosan tuloistaan verottamalla, jokainen uusi palvelu lisää tarvetta nostaa verotusta tai erilaisia maksuja. Silti ne katsotaan yhteiskunnan edun mukaisiksi, koska ne lisäävät yhteiskunnan oikeudenmukaisuutta (Yhteiskunta ja me 9 1989, 113.)

Kansalaiskasvatuksessa verotuksen osoitettiin kaikkia hyödyttäväksi sekä välttämättömäksi järjestelmäksi, joka tukisi myös oikeudenmukaisuutta ja turvallisuutta kansalaisten keskuudessa. Ne olivat arvoja, joiden avulla taloudellinen toiminta sekä hyvinvointivaltion rakentaminen pystyttiin oikeuttamaan kiistattomasti.

Yksityisen taloudenpidon sekä julkisen talouden ohella suomalaisten tuotantorakenteen sekä teollisuuden lainalaisuuksien ymmärtäminen oli keskeinen osa aikakauden talouskansalaiskasvatusta. Nähdäkseni myös tämä on tulkittavissa Suomessa tapahtuneen ennätyksellisen nopean rakennemuutoksen kautta. Vielä 1950-luvulla 1,7 miljoonan suomalaisen elinkeino oli riippuvainen maataloudesta, mutta 1970-luvun puolivälissä luku oli laskenut jo 318 000 (Mylly 2005, 167). Näin ollen palkkatyöllistyminen sekä yhteiskunnan demokratisoituminen pakottivat yhteiskuntaopin oppikirjat tarkastelemaan taloudellista toimintaa sekä siihen liittyvää arvomaailmaa täysin uudesta sekä aiempaa laajemmasta perspektiivistä. Nimenomaan muuttuvan elinkeinorakenteen hahmottaminen oli ensi sijaisen tärkeää, koska se antoi nuorille välineet ymmärtää sekä taloutta että hyvinvointivaltion kehitystä.

Teollistuminen merkitsee jatkuvaa muutosta koko yhteiskunnassa – myös tavallisen kansalaisen jokapäiväisessä elämässä... Talouselämän alalla teollistumisella ymmärretään ennen muuta maatalouden suhteellisen merkityksen vähenemistä ja muiden elinkeinojen – teollisuuden sekä palveluelinkeinojen, kuten kaupan ja liikenteen, aseman nousua. Teollistumisen aiheuttama elintason nousu on ollut niin suuri, että meillä on nyt mahdollisuus

saada itsellemme kaksi- kolme kertaa enemmän vaatteita, ruokaa, matkoja, huveja jne...Taloudellisen toiminnan tavoitteena onkin ihmisten tarpeiden. niin aineellisten kuin henkistenkin – tyydyttäminen (Yhteiskuntaoppi 1968, 103.)

Taloukasvu ja tuotannon kehitys annettiin siis tavoiteltavina arvoina 1960-luvun kansalaiskasvatuksessa. Vaikka kulutukseen itsessään suhtauduttiin kriittisesti, oli keskeistä osoittaa nuorille elinkeinorakennemuutoksen hyödyllisyys. Näin ollen tulee myös todennetuksi, että taloudelliset arvot tulivat hyväksytyksi yhteiskuntaopissa, vaikka niitä ei nähty täysin ongelmattomina. Nähdäkseni nimenomaan 1960-lukua voidaan pitää taloukasvatuksen murroskautena. Toisaalta ennakoitiin jo tulevaa talouden tehokkuuden vaatimusta, mutta samalla painotettiin vielä muun muassa omavaraisuutta sodan uhkakuvien vuoksi.

Sen sijaan 1970-luvulta alkaen taloukasvatuksessa painottuivat täysin uudet ulottuvuudet, kun hyvinvointivaltionprojektin ohella myös kehittyvä työ- ja talouympäristö vaati kansalaiskasvatuksen osalta muutosta. Erityisesti tehokkuuden vaatimuksesta tuli tärkeä arvo, johon liittyen myös rationalisointi, teknologia, automaatio sekä erikoistuminen tulivat keskeiseksi osaksi nuorille välitettävää arvomaailmaa (ks. esim. Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 112–115; Yhteiskunta ja me 9 1989, 69–70). Yhteiskunnallinen ammatillistuminen sekä kansallinen ja kansainvälinen työnjako muuttivat kansalaiskasvatuksen asetelmaa. Yhteisvastuu sai rinnalleen keskinäisriippuvuuden, joka pakotti kohti suurempaa muutosta. Nähdäkseni viimeistään tässä vaiheessa kasvatuksessa pyrittiin rikkomaan agraarisen yhteiskunnan asettamat kahleet, jotka sitoivat nuoria ennen kaikkea paikallisuuteen.

**Erikoistuminen ja koneistuminen.** Jo ennen teollistumisen aikaa alkoi erikoistuminen. Esim. yksi käsityöläinen valmisti nyt vain jotakin tiettyä tavaraa, räätäli vaatteita, suutari kenkiä. Yhdelle alalle keskittyminen johti siihen, että nopeus kasvoi ja työn laatu parani (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 112.)

*Automaation vallankumous...* Automaatio parantaa tuotteiden laatua, vähentää valmistuskustannuksia, säästää raaka-ainetta ja energiaa ja parantaa työturvallisuutta. Ilman automaatio jäämme kansainvälisestä kehityksestä jälkeen...teollisuutemme menestyminen on maallemme elintärkeää, ja siksi teollisuuden on pystyttävä tarjoamaan markkinoille hyväntasoisia ja hinnaltaan kilpailukykyisiä tuotteita. (Yhteiskunta ja me 9 1989, 69–70 & 77–78.)

Teknologian kehitys sekä tehokkuuden vaatimus olivat siis uusia elementtejä oppikirjoissa, jotka kertovat isosta kansallisesta murroksesta. Kansalaiskasvatuksessa alettiin ihannoida arvoja, jotka mahdollistivat mahdollisimman suuren taloukasvun. Käytännössä tämä tarkoitti, että taloukasvussa ihannoitiin kilpailuun liittyviä arvoja, jotka tukivat myös samalla hyvinvointivaltioprojektia. Tämä on tulkittavissa myös Sixten Korkmanin (2013) esittämän näkemyksen mukaan. Korkmanin mukaan Suomessa ymmärrettiin jo varhain,



että pitkällä aikavälillä nimenomaan teknologian kehitys ja innovaatiot ovat määrääviä talouskasvulle (Korkman 2013, 124–125). Näin ollen on ymmärrettävää, että teknologian kehitystä painotettiin osana yhteiskuntaopin kansalaiskasvatusta. Samalla tulee myös ymmärrettäväksi, että 1980-luvulta alkaen kansainvälisesti käytetystä bruttokansantuotteesta tuli keskeinen käsite talouskasvatuksessa, vaikka siihen asti oppikirjat olivat suhtautuneet erilaisiin elintasomittareihin kriittisesti (ks. esim. Yhteiskunta ja me 9 1989, 41).

Aikakauden talouskasvatuksella oli myös tärkeä merkitys poliittisesta perspektiivistä, sillä yhteiskuntaopin oppikirjoissa ensimmäiset askeleet kohti kansainvälistä Suomea otettiin nimenomaan taloudellisen kasvatuksen välityksellä. Se oli siis teema, jonka läpi yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksessa suunnattiin katse Suomen ulkopuolelle vailla erilaisia uhkakuvia. Talous myös mahdollisti integraation, johon suomalaiset tuli valmistaa. Tosin on syytä huomioida, että vielä kylmän sodan aikana esimerkiksi ulkomaankauppaan liittyvää talouskasvatusta hallitsi tasapainottelu idän ja lännen välillä. Käytännössä tämä tarkoitti, että esimerkiksi tuonnin ja viennin välistä suhdetta sekä erilaisia kauppasopimuksia käsiteltiin mahdollisimman neutraalilla ja tiedottavalla otteella (ks. esim. Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 160–163; Yhteiskunta ja me 9 1989, 95–98.)

Suomi on liittynyt EFTA:an ulkojäsenenä. Suomi ja EFTA muodostavat keskenään uuden vapaakauppa-alueen, EFTA:n (EFTA-Finland Association). Suomi poisti tullit EFTA-maiden kanssa vuoteen 1967 mennessä...Suomi on myös sitoutunut myöntämään Neuvostoliitolle samat edut kuin EFTA-maille. Tullien nyt poistuttua Suomen 4,5 miljoonan kuluttajan markkinat ovat laajentuneet 100 miljoonan kuluttajan markkinoiksi (Yhteiskuntaoppi 1968, 163.)

Suomi ei ole EY:N jäsen, mutta Suomella on vapaakauppasopimus sen kanssa vuodelta 1973. Kaikilla muillakin yhteisöön kuulumattomilla Länsi-Euroopan mailla on vastaavanlainen sopimus...Markkinatalousmaana Suomi ei voi käytännössä olla SEV:n jäsen. Suomella on kuitenkin yhteistyösopimus SEV:in kanssa. Lisäksi Suomella on kahdenkeskisiä sopimuksia Neuvostoliiton ja pienten SEV-maiden kanssa (Yhteiskunta ja me 9 1989, 96 & 98.)

Kasvatuksessa korostui siis kansainvälisen yhteistyön merkitys, mutta samalla siinä painotettiin ehdotonta tasapuolisuutta. Nähdäkseen yhteiskuntaopin talouskasvatuksen pyrkimyksenä oli välttää kaikkia poliittisiksi tulkittavia kannanottoja viimeiseen saakka. Keskeistä oli tarjota nuorille välineet, joilla lukea kansainvälistyvää talouselämää sekä ulkomaankauppaan liittyviä ilmiöitä. Tähän muutokseen pakotti kansainvälistyvä talous, sillä integraation myötä myös Suomi alkoi vähitellen avautua Eurooppaan. 1960-luvun talouskasvatuksessa näkyi integraation sekä kansainvälisen kaupan kasvava merkitys, mutta samalla sitä hallitsi eräänlainen epävarmuus tulevaisuudesta. Monipuolistuvan ulkomaankaupan hyötyjä perusteltiin muun muassa kasvavilla markkinoilla ja

tuotevalikoimilla, mutta myös puhtaalla välttämättömyydellä (Yhteiskuntaoppi 1968, 156–164.)

Sen sijaan 1970- ja 1980-luvuilla yhteiskuntaopin oppikirjoissa (ks. esim. Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 156–159; Yhteiskunta ja me 9 1989, 91–94) myös ulkomaankauppa annettiin tuotannon, tehokkuuden ja erikoistumisen kautta, mikä nähdäkseni kertoo kasvatuksen kansainvälistyneestä luonteesta. Ulkomaankauppa esitettiin välttämättömyytenä, joka takaisi paremman kansallisen kilpailukyvyn, mutta myös kuluttajaystävällisen hintatason. Taaksepäin katsottuna kasvatusta vastasi aikakauden talouden kehitystä, sillä suomalaisten elintason nousun on katsottu perustuvan nimenomaan kehittyvään ulkomaankauppaan. Samalla teollisuutta on pidetty merkittävänä hyvinvoinnin lähteenä, jonka avulla on pystytty hankkimaan monipuolisemmin tuotteita, raaka-aineita sekä polttoaineita (Hautala 2003, 215.) Näin ollen ei ole sattumaa, että 1970–1980-luvuilla oppikirjat esittivät Suomen muun muassa luonnonoloista johtuen tuontiriippuvaisena valtiona, jolle ulkomaankauppa oli tärkeä, pakollinen ja mittaamaton arvo (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 115 & 156; Yhteiskunta ja me 9 1989, 91–94.)

**Puulla appelsiineja.** Ulkomaankaupan välttämättömyys johtuu jo luonnonolosta. Suomen kaltaisessa kylmässä maassa ei ole mahdollista tuottaa esim. monia sellaisia ravintoaineita, joita täällä kuitenkin mielellään käytetään (appelsiinit, kahvi, riisi jne.) Meiltä puuttuu myös monia taloudelliselle toiminnalle välttämättömiä poltto- ja raaka-aineita (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 156.)

Korkean elintason säilyttämiseksi Suomen on käytävä ulkomaankauppaa myös tulevaisuudessa ainakin yhtä paljon kuin nyt. Kilpailu vientimarkkinoilla on kovaa, minkä vuoksi on löydettävä jatkuvasti uusia vientituotteita ja ostajia. Tuotantokustannukset ovat Suomessa korkea. Tämän vuoksi Suomi ei voi kilpailla ns. halpatuotteilla. Menestys vientimarkkinoilla voi perustua vain pitkälle jalostettuihin laatu tuotteisiin (Yhteiskunta ja me 9 1989, 93.)

Ulkomaankaupasta saadut hyödyt oli tunnistettu, joten voi pitää luonnollisena, että vapaakaupan kehitystä tuettiin myös yhteiskuntaopin oppikirjoissa. Protektionismin aikakausi oli ohi. Samalla talouskasvatuksesta on tunnistettavissa rationaalisuus, jota voi pitää aikakauden kansalaiskasvatuksen ytimenä. Talous, kehitys ja kovat arvot syrjäyttivät sivistyksen. Suomalaiset eivät eläneet enää yhteisöllisyyden aikakauden lintukodossa vaan nuoret tuli kasvattaa kansainvälistyvään maailmaan. Vähitellen 1980-luvulla oppikirjojen kansalaiskasvatuksessa huomioitiin, että talouden kautta myös kansainväliset suhteet tulivat keskeisemmäksi yksilön elämässä. Muun muassa osaava myynti, johon kuului muun muassa kauppakumppanien tapakulttuurin ja historian tuntemus, annettiin olennaisena osana kansainvälistä kauppaa. Yhteiskunta ja me 9 (1989, 92) opasti nuoria muun muassa seuraavasti:

Suomalainen syyllistyy liian usein isäntämaan olojen arvosteluun. Esimerkiksi italialaisille on turha antaa neuvoja mafiaongelmassa...Moni kauppa on kaatunut rohkaisuryyppyihin. Kyllä suomalaisten juomatapoja ihmetellään maailmalla...Japanissa ja muissakin Kaukoidän maissa hillitty käytön on kaiken a ja o. Jos suuttuu, menettää kasvonsa ja samalla usein asiakkaan (Yhteiskunta ja Me 9 1989, 94.)

Toisin sanoen talouskasvatus konkretisoi ensimmäisen kerran nuorille globalisaation sekä kansainvälisten suhteiden merkityksen tavallisten kansalaisten näkökulmasta. Olennaista oli, että kansainvälisyys ei näyttäytynyt enää uhkana vaan mahdollisuutena ja jopa pakkona. Tämä avautuminen sai lopullisen muotonsa kuitenkin vasta 1990-luvulta alkaen, kun esimerkiksi Suomen Euroopan unionin jäsenyys sekä globalisoitua maailmaa loivat painetta kansalaiskasvatuksen modernisoimiselle.

Panu Poutvaaran (2002, 164) mukaan suomalaisessa peruskoulussa on painottunut nimenomaan henkilökohtainen taloudenpito osana kasvatusta. Oman tutkimukseni mukaan yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatuksessa on korostunut yksityisen taloudenpidon ohella myös kansantalouteen liittyvät ilmiöt sekä kansainvälinen talous. Talouskasvatus on kuitenkin ollut teoreettisempaa, ja keskeistä siinä on ollut nimenomaan erilaisten käsitteiden välittäminen, ei suoranainen arvomaailmaan vaikuttaminen. Nähdäkseni 1960–1980-lukuja voidaan kuvata nimenomaan tiedon aikakaudeksi. On kuitenkin syytä muistaa Elina Nivalan (2006) tekemät huomiot kansalaiskasvatuksen arvoperustasta. Hänen mukaansa yhteiskuntaopin oppikirjat pyrkivät usein objektiivisuuteen eli asioita käsitellään mahdollisimman yleisellä tasolla. Tästä huolimatta kaikkeen opetusmateriaaliin on sisäänrakennettu deterministinen ja mekaaninen kuva maailmasta (Nivala 2006, 94–95.) Toisin sanoen neutraalina pidetty kasvatusmateriaali ei todellisuudessa ole sitä, vaan kaikki opetusmateriaali on pohjimmiltaan arvolatautunutta.

#### **4.4 Institutionaalistuva demokratiakasvatus**

Siirtyminen säätyvaltiopäivistä itsenäisen Suomen demokraattiseen hallintomuotoon ei ollut yksinkertainen prosessi, mikä näkyi myös yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatuksessa 1920–1950-luvuilla. Oppikirjoissa demokratia annettiin kyseenalaistamattomana arvona, mutta kansanvalta sidottiin kasvatuksessa lähinnä äänioikeuteen. Monien tutkijoiden (ks. esim. Kalela 2005b, 250) mukaan suomalainen yhteiskunta demokratisoitui 1960-luvulta alkaen, mutta nähdäkseni oppikirjoissa noudatettiin osin vielä vanhoja kasvatustraditioita. Aiempien vuosikymmenien tavoin oppikirjat antoivat 1960–1980-luvuilla demokratian kyseenalaistamattomana arvona sekä

ainoana oikeana länsimaalaisena hallintomuotona. Oppikirjojen antama kansalaiskasvatus ei täyttänyt siis demokratian vaatimuksia. Demokratiaan kuuluu olennaisesti kriittisyys arvona, mikä vaatisi kyseenalaistamaan myös koko demokraattisen järjestelmän (Löfström 2002, 122.) Tulkintaani tukee myös Tuukka Tomperin ja Nelli Piattoevan (2005, 267) tutkimus, jonka mukaan suomalaiset oppikirjat epäpolitisivat politiikan. Toisin sanoen esimerkiksi demokratia ja siihen liittyvät rakenteet tarjotaan annettuina ja staattisina ilmiöinä. Nähdäkseni staattisuus hallitsi kansalaiskasvatusta erityisesti 1960-luvulla. Esimerkiksi demokratian määrittely diktatuurin vastakohtaksi oli omiaan korostamaan kansanvaltaisen hallintomuodon kiistattomia etuja tulevaisuuden vaikuttajille. Vanhoja kasvatustraditioita noudattivat myös vaatimukset kansalaisten valveutuneesta mielestä sekä laajasta yleissivistyksestä (Yhteiskuntaoppi 1968, 20–21.)

Tutkimukseni mukaan 1970- ja 1980-lukuja voi pitää demokratiakasvatuksen murrosvuosikymmeninä, sillä oppikirjojen kansalaiskasvatukseen alettiin vähitellen sisällyttää monipuolisempia ulottuvuuksia. Toisin sanoen oppikirjojen demokratiakasvatus vastasi osin David Beethamin ja Kevin Boylen (1995, 30–31) määrittelemiä toimivan demokratian regiiminormeja. Keskeiseksi elementeiksi nousivat vapaat ja rehelliset vaalit, vastuunalainen hallitus, demokraattinen kansalaisyhteiskunta sekä vapaus- ja poliittiset kansalaisoikeudet. Kasvatuksesta löytyi vähitellen vastaavuutta myös David Heldin (1995) muotoilemaan määritelmään demokratian ja yksión autonomian välisestä suhteesta. Siinä keskeistä on nimenomaan yksilöiden vapaus ja tasa-arvo, mitkä mahdollistavat kansalaisille muun muassa mahdollisuuden osallistua deliberatiiviseen päätöksentekoon (ks. esim. Held 1995, 145–146, 153–156 & 206.) Nähdäkseni koko kansalaisuuden kehitystä voidaan Heldin teorian pohjalta pitää taisteluna erilaisten ryhmien autonomian puolesta, joten sen ulottamista yhteiskuntaopin demokratiakasvatukseen voidaan pitää äärettömän tärkeänä kehitysaskelena. Pitkä muutosprosessi alkoi siis 1970-luvulla, kun edustuksellisen demokratian hallintomuoto yhdistettiin muun muassa väkivallattomuuteen ja avoimiin keskusteluihin. Lisäksi kasvatuksessa korostui eriävien mielipiteiden rakentava merkitys sekä vähemmistön suoja enemmistön mielivaltaa vastaan (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 8–9 & 79; Yhteiskunta ja me 9 1989, 124–125.) Nähdäkseni kansalaiskasvatuksessa oli näkyvissä uudenlainen avoimuus, mutta samalla myös aikakaudelle tyypillinen yhteistyön vaatimus.

Alkaneesta muutosprosessista huolimatta yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksessa näkyi vielä ristiriitaisuutta esimerkiksi edustuksellisen demokratian ihanteiden, presidentti-

instituution liittyvän vallan sekä kansalaisten aseman välillä. Modernisoitumisesta huolimatta oppikirjoissa vahvistettiin yhä edelleen mielikuvaa, että demokraattinen kansakunta tarvitsee vahvan johtajan keulakuvakseen.

Valtionpäämiestä pidetään lähes kaikkialla kansakunnan yhtenäisyyden vertauskuvana. Niin myös Suomessa, jossa presidentistä on käytetty mm. nimitystä ”maan isä”. Presidentti ei ole kuitenkaan pelkkä kansakunnan yhtenäisyyden vertauskuva, vaan hänellä on myös paljon valtaa.

Presidentti Urho Kekkonen puuttui kerran uudenvuoden puheessaan liikenneonnettomuuksiin, joissa kuoli tuohon aikaan noin tuhat ihmistä vuodessa. Presidentin puheen jälkeen alettiin tehdä tositoin työtä onnettomuuksien vähentämiseksi. Muutamassa vuodessa liikenneuhrien määrä väheni noin kuuteen sataan (Yhteiskunta ja me 9 1989, 169–170)

Presidentti-instituutioon yhdistettiin siis huomattavaa arvovaltaa sekä toimijuutta, mitä vahvistettiin keskittymällä tarkasti erilaisiin presidentille kuuluviin valtaoikeuksiin (ks. esim. Yhteiskuntaoppi 1968, 34–35; Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 22–23.) Nähdäkseni tämä kasvatuksellinen ilmiö sekä presidentin henkilöityminen on tulkittavissa kahden eri perspektiivin kautta. Toisaalta presidentti-instituutioon liitetty paino-arvo on tulkittavissa historiallisesta näkökulmasta, sillä Suomessa presidentti on ollut arvostettu henkilö Suomen itsenäistymisestä saakka. Presidentti-instituutiolla korvattiin aiempi autonomien hallitsija eivätkä vanhat käsitykset presidentin asemasta tai tehtävistä muuttuneet helposti (Nousiainen 1998, 217). Toisaalta monien tutkijoiden (ks. esim. Myllymäki 2010, 10; Jyränki 2006, 68) mukaan erityisesti 1960- ja 1970-lukuja on jopa liian vaatimattomasti kutsuttu puolipresidentaalisiksi vuosikymmeniksi, koska presidentinvaltaiset piirteet olivat hallitsevia ja presidentti-instituutio nousi jopa eduskunnan yläpuolelle.

Yhteiskuntaopin oppikirjat käsittelevät kattavasti myös eduskunnan ja hallituksen roolia osana suomalaista demokratiaa, mutta aikakauden kasvatustrendin mukaisesti yhä teoreettisemmasta näkökulmasta. Nähdäkseni kasvatuksella ei tavoiteltu niinkään puhdasta arvomaailmaan vaikuttamista vaan vahvan tietopohjan kehittämistä nuorille. Näin ollen esimerkiksi eduskuntaa käsiteltiin pääasiallisesti rakenteen ja tehtävien kautta. Erityisesti eduskunnan toiminnollisuus ja sen asema lakien säätäjänä nousi keskeiseksi kasvatusteemoiksi (ks. esim. Yhteiskuntaoppi 1968, 23–29; Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 16–18.) Vaikka nuoria kasvatettiin ymmärtämään demokratiaan liittyviä rakenteita nimenomaan teoreettisella tasolla, lainsäädännön painottaminen vahvisti mielikuvaa eduskunnasta kansan yläpuolella olevana auktoriteettina. Tämä ilmiö näkyi kansalaiskasvatuksessa aina aikakauden lopulle saakka, vaikka esimerkiksi 1960- ja 1980-

luvuilla vallanjako ja parlamentarismi kuuluivat jo osaksi yhteiskuntaopin oppikirjojen sisältöä.

Ranskalainen valistusfilosofi Montesquieu (1689–1755) oli sitä mieltä, että valtiovaltaa ei pitänyt keskittää yksiin käsiin, mikäli haluttiin varmistaa valtiollisen vapauden ja yksilön turvallisuuden säilyminen. Hänen mukaansa tuli lainsäädäntövalta uskoa kansanedustuslaitokselle, toimeenpanovalta hallitsijalle ja tuomivalta riippumattomille oikeusistuimille (Yhteiskuntaoppi 1968, 23.)

”Valtioneuvoston jäseniksi, joiden tulee nauttia eduskunnan luottamusta, kutsuu presidentti rehellisiä ja taitaviksi tunnettuja Suomen kansalaisia” (Yhteiskuntaoppi 1968, 30.)

Eduskunta valvoo hallituksen toimintaa **parlamentarism**in periaatteiden mukaisesti. Hallituksen on erottava, jos eduskunta on tyytymätön sen toimintaan (Yhteiskunta ja me 9 1989, 164.)

Nähdäkseni päämääränä oli osoittaa, että suomalainen hallinto ei toiminut mielivaltaisesti vaan parlamentaaristen periaatteiden mukaisesti, vaikkakin parlamentarismi-käsitteen käyttöä voidaan pitää väljänä. Kasvatuksessa osoitettiin kuitenkin hallituksen poliittinen vastuu eduskunnalle, jota Jaakko Nousiainen (1998, 233) on kutsunut parlamentarism

konkreettiseksi ilmaisuksi. Keskeistä oli osoittaa nuorille kansalaisille poliittisen järjestelmän sisäinen valvonta sekä vallanjako, minkä tarkoituksena oli herättää luottamusta valtiohallintoa kohtaan. Toisin sanoen demokratiaan kuuluva vastuunalaisen hallituksen ihanne tuli keskeiseksi, kun pyrittiin todentamaan hallituksen poliittinen ja oikeudellinen vastuunalaisuus. Kaikesta huolimatta kansalaisten omat valtiollisen tason valtaoikeudet eivät avautuneet vaan kasvatus jätti suurta tulkinnan varaa vallan todellisesta sijainnista. Nähdäkseni aikakauden kansalaiskasvatuksessa oli yhä edelleen viitteitä alamainen–hallitsija-suhteesta, mikä on tulkittavissa eräänlaiseksi 1920–1950-luvulta peräisin olevaksi elitism

in jatkumoksi. On kuitenkin syytä huomioda, että vähitellen demokraattiset valtaoikeudet löysivät uusia kasvatusreittejä oppikirjoissa.

Lähidemokratia sekä paikallinen vaikuttaminen esiintyivät yhteiskuntaopin oppikirjoissa jo 1920–1950-luvuilla, mutta vasta 1960-luvulta lähtien ne saivat todellista merkitystä kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Tätä on syytä pitää yhtenä aikakauden keskeisimmistä muutoksista. Se kertoo sekä kansalaiskasvatuksen kehityksestä että uusien valtapaiikkojen näyttämisestä, mutta ennen kaikkea se vahvisti ajatusta kansakunnan autonomiasta, mikä sai ilmauksensa paikallistason vaikuttamisessa. Suomalaiseen demokratiaan kuuluu olennaisesti hajautettu valta eli vakiintuneet ja laajat itsehallintorakenteet. Näin ollen valtio ei sotkeudu yhdyskuntien toimintaan vaan se jää omien jäsenten hoitoon, mistä johtuen Suomessa on pitänyt kiinnittää erityistä huomiota kunnallishallintoon kansalaisten poliittis–valtiollisessa kasvatuksessa (Nousiainen 1998, 291–292.) Tämä näkyi myös

aikakauden yhteiskuntaopin oppikirjoissa, joissa käsiteltiin esimerkiksi erilaisia kunnallisia hallintoelimiä sekä niiden tehtäviä kattavasti. Lisäksi niissä valaistiin kunnallista päätöksentekoa esimerkiksi koulun perustamisesta, minkä avulla pystyttiin osoittamaan nuorille mallia käytännön työstä (ks. esim. Yhteiskuntaoppi 1968, 38–41; Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 26–28 & 98–99.)

On tärkeää, että kaikkia ihmisiä koskevat asioita ovat päättämässä henkilöt, jotka on demokraattisesti valittu edustamaan eri kansalaisryhmiä...maassamme onkin viime vuosina pyritty ns. lähidemokratian laajentamiseen ja sitä kautta tavallisen kansalaisten vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen. Myös kunnat pyrkivät nykyisin tähän astista enemmän ja aikaisemmin tiedottamaan niiden asukkaita koskevista uudista suunnitelmista (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 98–99.)

Kunnan ja lähidemokratian kasvava merkitys voidaan nähdäkseni yhdistää myös hyvinvointivaltion kehitykseen. Yhä monipuolisemmat palvelut pakottivat ymmärtämään paremmin myös kunnallishallinnon rakennetta ja toimintaa, jotta nuoret olisivat tietoisia lähiympäristöstä sekä todellisista vaikuttamispaikoista. Kaiken kaikkiaan on syytä huomioida, että lähidemokratian merkitys osana yhteiskuntaopin oppikirjoja vahvistui vuosikymmen vuosikymmeneltä, mikä puolestaan laajensi demokratian olemusta osana kansalaiskasvatusta.

Lähidemokratian ohella myös vaalien merkitys demokratian kivijalkana painottui aiempaa enemmän, vaikka oppikirjat keskittyivätkin pääasiallisesti valtakunnallisiin vaaleihin. Oppikirjat esittelivät käytännönläheisesti kansalaisten äänioikeuteen, vaalikelpoisuuteen sekä itse äänestämismenettelyyn liittyviä käytänteitä. Ensimmäisen kerran 1920-luvun jälkeen myös suhteellinen vaalitapa avattiin laajasti erilaisten esimerkkien kautta (ks. esim. Yhteiskuntaoppi 1968, 60–61; Yhteiskunta ja me 9 1989, 152–153). Nähdäkseni tämä on tulkittavissa kansalaisuuteen olennaisesti liittyvän aktiivisuuden tukemisena – ainakin teoreettisella tasolla. Toisaalta on syytä huomioida, että 1960-luvulla yhteiskuntaopissa esiintyi ainutkertainen poikkeama suhteessa ihannoituun vaalijärjestelmään, kun Yhteiskuntaoppi (1968, 63) pyrki kyseenalaistamaan ja herättämään kysymyksiä myös vaalijärjestelmään liittyvistä ongelmista.

Vaaleissa tarjoutuu äänioikeutetuille kansalaisille tärkein tilaisuus vaikuttaa siihen, miten yleisiä asioita hoidetaan ja miten julkista valtaa käytetään seuraava vaalikautena. On kuitenkin arvosteltu sitä, että kansalaisilla ei ole suuriakaan mahdollisuuksia vaikuttaa vaaleissa valittujen edustajien varsinaiseen päätöksentekoon (Yhteiskuntaoppi 1968, 59.)

**Presidentin valitseminen...**Tällainen mahdollisuus on antanut aiheita vaalijärjestelmän arvosteluun. Vaalihan ei loppujen lopulta ole riippuvainen äänestäjien tahdosta, ja ratkaisu jää yksinomaan valitsijamiesten käsiin (Yhteiskuntaoppi 1968, 62–63.)

Kyseessä oli siis yksittäinen huomio, mutta nähdäkseni sitä ei voi ohittaa. Ensimmäisen kerran yhteiskuntaopin demokratiakasvatuksen historiassa kyseenalaistettiin itse järjestelmän toimivuus. Nuorille osoitettiin, että annettu ihanne eli suomalainen demokratiajärjestelmä oli puutteellinen, mikä antoi periaatteellisen luvan kriittisyyteen.

Erilaisten poliittisten yhteenliittymien esiinmarssi eli käytännössä kansalaisyhteiskunnan vahvistaminen osana toimivaa demokratiaa oli tyypillistä aikakauden yhteiskuntaopin kansalaiskasvatukselle. Ei liene liioiteltua sanoa, että yksi keskeisimmistä aikakauden kansalaiskasvatusteemoista oli erilaisuuden ja yksilöllisyyden hyväksyminen, tasa-arvo sekä yhteisvastuun perinne, mikä näkyi vahvasti myös demokratiakasvatuksessa. Kehitystä voi pitää tärkeänä, sillä itsenäiset ja vapaat kansalaisjärjestöt ovat yksi demokratian tunnusmerkeistä. Tosin niiden pääasiallinen funktio ei ole suoranainen valtiolliseen toimintaan osallistuminen vaan kapeammalla sektorilla harjoitettu painostus esimerkiksi puolueita kohtaan (Sipponen 2000, 247; Nousiainen 1998, 90). Muutos oli merkittävä kahdesta näkökulmasta. Toisaalta nuorille osoitettiin uusia valtapajkoja, mutta samalla oppikirjat osoittivat hyväksyntää pluralismia kohtaan. Erityisesti 1960- ja 1980-luvuilla kehitys kulminoitui Suomen valtiollistuneeseen puoluejärjestelmään, mutta 1970-luvulla keskeistä oli puolueiden ohella myös muut poliittiset yhteenliittymät (ks. esim. Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 32–33; Yhteiskunta ja me 9 1989, 140–143). Olennaista oli antaa nuorille aktiivisuus tavoiteltavana kansalaishyveenä, jolle yksilön tuli löytää erilaisia toimintareittejä. Nähdäkseni tätä tuettiin oppikirjoissa muun muassa esittelemällä erilaisia puolueohjelmia. Esimerkiksi 1980-luvulla Yhteiskunta ja me 9 (1989, 144–147) määritteli Suomen Keskustan ja Suomen Sosiaalidemokraattisen Puolueen ideologisia ytimiä muun muassa seuraavasti:

Keskusta-ateen juuret ovat talonpoikaisyhteiskunnassa. keskeisiä aatteellisia arvoja ovat henkilökohtainen vapaus, kansanvaltaisuus, yksityinen omistusoikeus, sosiaalinen yhteisvastuu sekä luonnon ja ihmisen yhteistoiminta.

Sosiaalidemokratia rakentaa sosialistista yhteiskuntaa, jossa vallitsee elintapojen moninaisuus, jossa demokratia on yhteisöjen toimintaperiaatteena, voimavarat yhteisvastuullisessa käytössä ja ihmiset itsenäisiä niin työssä kuin vapaa-aikanakin

Kansalaiskasvatuksessa puoluetta käsiteltiin nimenomaan sen perusolemuksen pohjalta. Keskeistä oli osoittaa nuorille, että puolueen muodostivat ryhmä ihmisiä, joilla on yhteisiä tavoitteita, jaettu arvomaailma sekä tavoite päästä valtaan (Wiberg 2006, 44). Sen sijaan 1970-luvulla yhteiskuntaopissa keskityttiin puolueita enemmän erilaisten painostusryhmien merkitykseen. Vaikka kasvatuksen ydin olikin erilainen, niin arvoperusta oli sama: aktiivinen yksilö, joka on ilman taustatukea voimaton yhteiskunnassa. Painostusryhmillä



katsottiin olevan mahdollisuus vaikuttaa moninaisilla keinoilla esimerkiksi virkamiesten valintaan (ks. esim. Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 31 & 60–64.)

Se vaikutusvalta, jonka työmarkkinajärjestöt ovat saavuttaneet yhteiskunnan suunnittelussa ja päätöksenteossa, näkyy monella tavoin. Voimakkaat työmarkkinajärjestöt eivät enää sovi keskenään vain palkoista ja muista työehdoista, vaan esittää painavasti kantansa myös tärkeistä taloudellisista ja sosiaalisista kysymyksistä... (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 61.)

Ammattiyhdistysliike haluaa yritysdemokratian avulla lisätä työntekijöiden osallistumisoikeutta ja vaikutusvaltaa sekä rajoittaa työnantajien valtaa. Työntekijöiden on päästävä valitsemaan yrityksen johto, jonka päätösvallassa heidän toimeentulonsa ja kohtalonsa riippuu (Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 75.)

Painostusryhmien merkitystä kansalaisten vallan välikappaleena voi kuvata nimenomaan 1970-luvun ilmiöksi. Pyrkimys oli sekä syventää ja monipuolistaa demokratian opetusta, sillä tutkimukseni mukaan nimenomaan 1970-luku oli edustuksellisen demokratian läpimurtovuosikymmen yhteiskuntaopin oppikirjoissa. Keskeistä oli osoittaa nuorille, että kaikilla oli tasa-arvoiset mahdollisuudet vaikuttaa ympäristön kehitykseen. Toisin sanoen pyrkimyksenä oli murtaa pitkään vallalla ollut eliittikansalaisuuden perinne myös koulumaailmassa, mikä tapahtui samaan aikaan peruskoulu-uudistuksen kanssa.

Erilaisten perusoikeuksien ja -velvollisuuksien sivuttaminen oli tyypillistä 1920–1950-lukujen oppikirjoille, mikä jatkui myös 1960–1980-luvuilla. Vaikka erilaisia oikeuksia ja velvollisuuksia voidaan pitää perustavanlaatuisena elementtinä kansalaisuudelle, annettiin ne oppikirjoissa ikään kuin arkipäiväisenä itsestäänselvyytenä. Nähdäkseni 1960-luvulla Yhteiskuntaoppi (1968, 22) tiivistä erinomaisesti asetelman:

”...Samoin on laita muidenkin perusoikeuksien suhteen. Ne ovat niin totunnainen osa jokapäiväistä elämäämme, ettemme tavallisesti tule kiinnittäneeksi niihin paljoakaan huomiota.”

Vaikka yleisesti ottaen oppikirjat antoivat kansalaisoikeudet itsestään selvinä asioina, on kuitenkin syytä kiinnittää huomioita yhteen merkittävään muutokseen. Tämä oli sananvapauden nostaminen keskeiseksi osaksi demokraattista järjestelmää, mikä muokkasi osaltaan perinteisiä demokratia- ja hallintokäsityksiä. Tätä voidaan pitää tärkeänä kehitysaskelena, sillä länsimaissa median asema osana toimivaa demokratiaa on keskeinen arvo. Näin ollen oppikirjat vastasivat demokratian julkisuuden vaatimukseen. Joukkotiedotusvälineiden on katsottu toteuttavan sananvapautta, mikä on mahdollistanut myös kriittisyyden hallintoa kohtaan. Se on ollut foorumi, joka on muun muassa ylläpitänyt julkista keskustelua ja välittänyt tietoa poliitikkojen ja kansalaisten välillä (Pitkänen 2009a, 80–81.)

Demokratialle on ominaista oikeus vapaaseen arvosteluun. ”Sellainen maa on hyvä elää, jossa saa sanoa, että hallitus on huono”, kuuluu paljon käytetty sanonta. Sananvapauden turvin toimiva sanomalehdistö onkin arvostelu-oikeuden ahkerimpana käyttäjänä ja eräänlaisena yhteiskunnan omanatuntona oleellinen osa demokratiaa (Yhteiskuntaoppi 1968, 70.)

Nähdäkseni olennaista on huomioida, että kansalaisille annettiin periaatteellinen lupa kritisoida olemassa olevaa hallintoa, vaikka käytännössä sananvapaus sidottiin vielä 1960–1980-luvuilla oppikirjoissa vapaaseen lehdistöön. Erityisesti 1960- ja 1980-luvuilla vapaata lehdistöä pidettiin hallinnon arvostelu-oikeuden ahkerimpana käyttäjänä, joka valvoi poliittisia päättäjiä ja viranomaisia sekä puuttui yhteiskunnallisiin epäkohtiin. Oppikirjat kuvailivat vapaata lehdistöä muun muassa yhteiskunnan omatunnoksi ja vallan vahtikoiraksi (Yhteiskuntaoppi 1968, 70; Yhteiskunta ja me 9 1989, 131.) Toisaalta ne jättivät nuoret osin vastaanottajan rooliin. Vasta 1980-luvulla sananvapauteen liitettiin kansalaisten mahdollisuus oman tiedon tuottamiseen, kun ensimmäisen kerran mainittiin esimerkiksi yleisönosastokirjoitukset, joilla kansalaiset voisivat ottaa osaa julkiseen keskusteluun (Yhteiskunta ja me 9 1989, 125). Kansalaisten katsottiin siis hyötyvän sananvapaudesta ensisijaisesti vapaan lehdistön tuottaman tiedon sekä valvontamekanismi kautta. Kuten Ari Heinonen (1996, 225) asian kiteyttää: ”Kansalainen ei juuri voi toteuttaa sananvapauttaan ilman tiedotusvälineitä, ja käytännössä asia kulminoituu työtään tekevässä toimittajassa”.

Yhteiskuntaopin oppikirjojen voi katsoa ihannoineen sananvapautta sekä lehdistöä osana demokratian toimivuutta, mutta se ei jättänyt nuoria täysin medianarvoille. Nähdäkseni oppikirjojen kohdalla ei voida käyttää termiä mediakasvatus, mutta nuorille annettiin yksinkertaisia medianlukuvälineitä. Yhteiskuntaopin oppikirjat kasvattivat nuoria esimerkiksi kriittisyyteen kyseenalaistamalla vapaan lehdistön puolueettomuuden. Lisäksi vallan vahtikoirille annettiin myös portinvartijan viitta, mikä tarkoitti käytännössä valtaa valita välitettävät uutiset (ks. esim. Peruskoulun yhteiskuntatieto 1976, 30; Yhteiskunta ja me 9 1989, 131–132.)

”Neljäs valtiomahti” saattaa siis vaikuttaa mielipiteenmuodostukseen kiinnittämällä johonkin asiaan poikkeuksellisesti suurta huomiota. Mutta se voi myös vaikuttaa mielipiteenmuodostukseen vaikenemalla johdonmukaisesti jostakin asiasta (ks. esim. Yhteiskuntaoppi 1968, 70–74).

**Vertaile tietoja!** Kun joukkotiedotuksen vaikutus on suuri ja kun mitä moninaisimmat ryhmittymät pyrkivät jatkuvasti vaikuttamaan kansalaisten mielipiteisiin, olisi itse kunkin pyrittävä vertailemaan eri tiedotusvälineistä saamia tietoja. Vain sillä tavoin on mahdollista muodostaa asioista oma mielipide ja välttyä ”valmiiden” mielipiteiden omaksumiselta (Peruskoulun Yhteiskuntatieto 1976, 30.)

Tulkintani mukaan nuoria kansalaisia haluttiin kasvattaa kriittisen tiedon omaksumisen periaatteiden mukaisesti. Toisin sanoen kasvatuksessa painotettiin kriittisyyttä sekä median

kasvavaa yhteiskunnallista vaikutusvaltaa. Tätä voidaan pitää tärkeänä kasvatuksellisena uudistuksena, koska media pystyy vaikuttamaan kansalaisten mielipiteisiin muun muassa rajaamalla uutisaiheita sekä vaikuttamalla yksilöiden media-aikaan. Median vaikutusvalta perustuukin siihen, että se pystyy määrittelemään politiikan julkisen agendan (Pitkänen 2009b, 81.) Näin ollen on luonnollista, että nuoret kasvatettiin ymmärtämään tätä sananvapauden mekaniikkaa. Kansalaiskasvatus pyrki kasvattamaan itsenäisiä sekä mediataitavia nuoria, jotka eivät olisi joukkotiedotusvälineiden johdateltavissa. Päämääränä oli tukea nuorten itsenäistä päättelykykyä. Kasvatuksen voi katsoa kuitenkin olleen vielä melko traditionaalista sekä muutosvastaista, koska joukkotiedotusvälineissä painotettiin nimenomaan lehdistön merkitystä. Esimerkiksi televisioon liitettiin lukuisia ongelmia kuten lasten mielikuvituksen latistaminen. Tosin 1980-luvulla ennakoitiin jo vähitellen tulevaa teknologista vallankumousta (Yhteiskunta ja me 9 1989, 134–139.)

On ennustettu, että tulevaisuudessa lehdet lähetetään kotiin televisioruudun kautta. Kokemukset tekstitelevisiosta osoittavat kuitenkin, ettei televisiolehdessä ole paperille painetun lehden kilpailijaksi (Yhteiskunta ja me 9 1989, 137.)

Kaiken kaikkiaan aikakauden demokratiakasvatus mullisti traditionaaliset kasvatuskäytännöt. Vaikka kasvatuksessa oli vielä viitteitä eliittikansalaisuudesta, annettiin nuorille vähitellen enemmän ja enemmän välineitä tasa-arvoisen ja yksilöllisen kansalaisuuden toteuttamiseen. Toisaalta kansalaiskasvatus osin institutionaalistui, mutta tästä huolimatta nuorille pystyttiin osoittamaan uusia valtapajakoja erityisesti kansalaisyhteiskunnassa. Tätä kehityskulkua voidaan pitää syystä tärkeänä edistysaskeleena kohti universaalia kansalaisuutta.

## 5 LAAJENTUVAN KANSALAISUUDEN AIKAKAUSI

### 5.1 Avautuva yhteiskunta

Yhteiskuntaoppia itsenäisyyden ensimmäisillä vuosikymmenillä hallinnut yhteisöllisyyskasvatus joutui väistymään 1960–1980-luvuilla oppikirjoista, kun kansallisesta yhteistyöstä, hyvinvoinnista sekä nousevasta elintasosta ja elämänlaadusta tuli kansalaiskasvatuksen uusia päämääriä. Perinteinen yhteisöllisyyskasvatus palasi kuitenkin yhteiskuntaopin oppikirjoihin 1990-luvulla, mutta uudessa modernisoituneessa muodossa. Nähdäkseen aikakauden yhteiskuntaopin oppikirjat ikään kuin fuusioivat yhteisöllisyyden ja yhteisvastuun ihanteet osaksi uutta kasvatusideologiaa. Se korosti sekä suomalaisten omaa erityisyyttä, mutta myös kansakunnan kansainvälistyvää luonnetta. Lisäksi kasvatuksessa painottui yksilön vastuu itsestään sekä ylikansallinen yhteisvastuu. Vähitellen jäykät kasvatusrakenteet murtuivat ja kansakunnan moninaisuus tunnustettiin myös osana yhteiskuntaopin oppikirjoja. Kaiken kaikkiaan yhteiskuntaopissa palattiin pehmeisiin ja joustaviin arvoihin yhteisöllisyyden, monikulttuurisuuden ja kansainvälistymisen myötä. Kansalaiskasvatus ei pyrkinyt esittämään suomalaisuutta enää yhtenä vakiona vaan siihen kuului moninaisuus sekä erilaiset kerrostumat.

Talous nousi tärkeäksi, ellei jopa tärkeimmäksi, kansalaiskasvatuksen arvoksi 1960–1980-luvuilla. Kansalaisia kasvatettiin vastustamaan erityisesti kulutuskeskeistä elämäntapaa. Olennaista oli myös välittää tietoa julkisen talouden sekä ulkomaankaupan rakenteista sekä niiden vaikutuksesta talouselämään. Pyrkimyksenä oli kasvattaa tiedostavia ja valistuneita kansalaisia, jotka ymmärtäisivät taloudessa toimivia suhteita ainakin terminologian tasolla. Laajentamalla kansalaiskasvatusta myös talouden sektorille, oppikirjat vahvistivat kansalaisten asemaa muuttuvissa elinympäristössä. Suomalainen talouselämä muuttui kuitenkin radikaalisti 1990- ja 2000-luvuilla, mikä luonnollisesti vaikutti yhteiskuntaopin oppikirjoissa annettuun kasvatukseen. Suomessa oli eletty vahvan talouskasvun aikaa, jonka 1990-luvun alun suuri lama päätti. Talouskriisiä on pidetty yhtenä suurimmista haasteista itsenäisen Suomen historiassa, sillä se aiheutti muun muassa konkurssiaallon sekä kasvatti ennennäkemättömästi työttömyyttä (Hautala 2003, 249). Toisaalta Suomen talouselämää muutti ratkaisevasti myös Suomen liittyminen Euroopan unioniin sekä vuonna 1999 voimaantullut talous- ja rahaliitto EMU:n jäsenyys.

Suomessa elettiin 1960–1980-luvuilla poliittisesti vaihderikasta aikaa, mikä näkyi myös oppikirjojen demokratiakasvatuksessa. Aikakauden kansalaiskasvatukselle oli ominaista

kansalaisyhteiskunnan vahvistaminen sekä uusien valtapaiikkojen osoittaminen, mutta samalla se muuttui myös instituutiokeskeisemmäksi sekä teoreettisemmaksi. Oppikirjat keskittyivät esimerkiksi huomattavan paljon valtion hallinnon rakenteisiin edustuksellisen demokratian syvimmän olemuksen kustannuksella. Suomen liittyminen Euroopan unioniin sekä osittaiset valtiosääntöuudistukset ja vuoden 2000 perustuslakiuudistus muutti kotimaan poliittista kenttää ratkaisevasti. 1990- ja 2000-luvuille oli tyypillistä toisaalta vahvistuva kansanvalta, mutta samanaikaisesti Euroopan unionin jäsenyys pakotti kansalaiset sopeutumaan ylikansalliseen hallintaan (Nousiainen 1998, 392). Periaatteessa demokratiakasvatus oli pakotettu muutokseen perustuslakiuudistuksen ja unionin jäsenyyden vuoksi, jotta se palvelisi modernin demokratian päämääriä. Nähdäkseni uudet kasvatusideologiat alkoivatkin vallata vähitellen tilaa myös demokratiakasvatuksessa. Suomalainen kansalaisyhteiskasvatus oli taas kerran suurten muutoksen edessä.

## **5.2 Suomi – suvaitsevaisuuden mallimaa?**

Suomalaisten erityislaatuisuuden korostaminen pysyi osana yhteiskuntaopin kansalaisyhteiskasvatusta aina 2000-luvulla saakka. Muun muassa tutkija Rauni Räsänen (2005, 94) on huomauttanut, että suomalaisessa koulujärjestelmässä kansallisen kulttuurin korostaminen on hyvin voimakasta ja kansallinen identiteetti on ollut hallitseva piirre kasvatuksessa. Etenkin 1990-luvulla suomalaisten erityisyyden painottaminen muistutti paikoin jopa 1940- ja 1950-luvuilla vallinnutta kansallistunteeseen vetoamisen perinnettä. Kansallistunnetta pyrittiin vahvistamaan monipuolisilla keinoin kuten esimerkiksi tärkeän urheilusaavutuksen avulla.

Toukokuussa 1995 oli tavallistakin hienompaa olla suomalainen. Suomi voitti silloin Ruotsin jääkiekon MM-kisojen loppuottelussa Tukholmassa. Maailmanmestaruutta juhliittiin Suomen historian suurimmassa joukkokokouksessa Helsingin keskustassa. Paikalla oli yli 100 000 henkeä (Horisontti 1996, 7.)

Lähihistoriassa saavutettu urheilumenestys oli omiaan osoittamaan sekä paremmuutta muihin kansakuntiin nähden että kohottamaan perinteistä ”me-henkeä”, kuten jo yhteisöllisyyden aikakaudella oli huomattu. Tätä kasvatusperinnettä on helppo ymmärtää Vilho Harlen ja Sami Moision (2000, 96) tekemän tutkimuksen pohjalla, jonka mukaan suomalaisuus ei ole itsestäänselvyys vaan tahdonvarainen sekä kehotukseen pohjautuva asia. Toisin sanoen kansallinen identiteetti perustuu yksilön omaan kehotukseen olla suomalainen, mutta myös kieltoon, joka erottelee ja torjuu ei-suomalaiset. Lisäksi Sakari Suutarinen (2000b, 114) on kiinnittänyt huomiota, että oppikirjoissa on elänyt vahvasti

käsitys Suomesta syrjäisenä ja erikoisena kansakuntana. Nähdäkseni tässä tapahtui olennainen muutos siirryttäessä uudelle vuosituhannele, sillä keskeiseksi tuli kasvattaa nuoret ymmärtämään omaa erityisyyttä, mutta myös sisäistä monikulttuurisuutta. Suomen liittyminen Euroopan unioniin sekä globalisoituva maailma pakottivat myös kansalaiskasvatukseen mukautumaan uuteen maailmanjärjestykseen. 2000-luvulla haettiin uutta erityisyyden tunnetta, kun Suomen muun muassa muistutettiin Islannin ohella olevan maailman pohjoisin valtio sekä maantieteellisesti syrjässä muusta Euroopasta (Kaleidoskooppi 2006, 10). Kasvatuksessa näkyi Suomen asema Euroopan periferiassa, mikä vahvisti erityisyyden tunnetta Suomen kansasta poikkeavana ja ainutlaatuisena yhteisönä, mutta samalla se myös lisäsi tietoisuutta suomalaisten riippuvaisuudesta kansainvälisestä yhteisöstä.

Yhteiskuntaopin oppikirjat kasvattivat suomalaisia nuoria perinteisesti homogeenisenä yhteisönä. Tällä voi katsoa olleen pitkät perinteet, sillä Suomi kansakuntana syntyi vahvan kulttuurinationalismin edesauttamana. Lisäksi kansakunnan synty vaati vähemmistökulttuurien sulauttamista valtaväestöön, mitä sovellettiin nimenomaan saamelaiseen väestöön sekä romaaneihin (Puuronen 2011, 68–69.) Havaintojeni perusteella tämä vaikutti yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaiskasvatukseen läpi historian. Olennaista oli nimenomaan sisäisen yhtenäisyyden korostaminen ja jopa pakottaminen. Nationalistinen kasvatus huipentui sodan jälkeisessä maailmassa, mutta eli vahvana aina 1990-luvulle saakka. Yhteiskuntaopin oppikirjat eivät juurikaan käsitelleet Suomessa asuvien vähemmistöjen asemaa lukuun ottamatta muutamia mainintoja suomenruotsalaisista. Suomalaiset vähemmistökansat tulivat osaksi kansalaiskasvatusta ensimmäisen kerran vasta 1990-luvulla, kun myös saamelaiset ja romanit tunnustettiin vähemmistöiksi (Horisontti 1996, 41 & 151–152).

Saamelaiset ovat Suomen alkuperäiskansa. Heitä on yli 6000 henkeä. Saamelaisilla on oma historia, kieli, kulttuuri, elinkeinot ja elämäntapa...Niinpä juurin kielen ja samalla oman kulttuurin ylläpitämisestä on tullut keskeinen tekijä taistelussa saamelaisen identiteetin säilyttämiseksi ja vahvistamiseksi (Horisontti 1996, 152.)

Ennakkoluuloihin pyrittiin vaikuttamaan tietopohjaisella kasvatuksella. Olennaista oli todentaa Suomen kansakunnan sisäistä heterogeenisyyttä, jolla tavoiteltiin nähdäkseni myös laajempaa kansainvälistä suvaitsevaisuutta. Toisaalta kasvatuksen muutoksessa on näkyvissä myös laajempi yhteiskunnallinen trendi, sillä eri kulttuuriryhmien asemista alettiin keskustella Suomessa ensimmäisen kerran nimenomaan 1990-luvulla maahanmuuton lisääntyessä (Puuronen 2011, 255). Uudet maahanmuuttajaryhmät nostivat

esiin kysymyksen monikulttuurisuudesta, jolloin kansalaiskasvatuksessa tuli huomioida paremmin myös alkuperäiskansan sekä vanhojen vähemmistöryhmien merkitykset. Tätä kasvatuksellista murrosta voi pitää historiallisesti tärkeänä, sillä perinteisesti suomalaiset ovat pitäneet itseään rodullisesti puhtaana kansakuntana, mikä näkyi myös yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksessa läpi sen historian. On myös syytä huomioida, että suomalaisuuteen on aina kuulunut olennaisena osana erilaisten kansallisten vähemmistöjen ulossulkeminen (Harle & Moisio 2000, 99–100.)

Varsinainen suvaitsevaisuuskasvatus alkoi yhteiskuntaopissa vasta 2000-luvulla, kun suomalaisten vähemmistökansojen historiaan sekä ongelmiin keskityttiin aiempaan tarkemmin (Kaleidoskooppi 2006, 20–23). Kasvatuksen tavoitteena oli, että nuoret oppisivat ymmärtämään ympäröivää monikulttuurisuutta sekä hyväksymään erilaisuutta. Tätä voidaan pitää tärkeänä kasvatustavoitteena, sillä Suomessa katsotaan asuvan viisi erilaista vähemmistöryhmää, joista useimmat jakautuvat vielä erilaisiin alaryhmiin (Puuronen 2011, 261). Näin ollen kansakunnan homogeenista kasvatusta voi pitää jopa harhaanjohtavana. Monikulttuurisuuteen kasvatuksella pyrittiinkin vaikuttamaan vahvasti juurtuneisiin asenteisiin ja ennakkoluuloihin myöntämällä kansalliset sekä historialliset tosiasiat sekä antamalla tietoa eri väestöryhmien kulttuurista.

Jotkut suomenkieliset saattavat kutsua ruotsinkielisiä ”bättre folkiksi” eli paremmaksi väeksi. Tämän taustalla on aika, jolloin koulujen ja yliopistojen opetuskieli oli pelkästään ruotsi ja ruotsin puhumista pidettiin sivistyneempänä kuin suomen puhumista (Kaleidoskooppi 2006, 20.)

Romanit joutuivat 1930–40-luvuilla natsien vainon kohteeksi, ja edelleen valtaväestön vanhat ennakkoluulot heitä kohtaan elävät sitkeästi. Romanian asema on vähitellen parantunut, mutta silti he ovat edelleen yksi syrjityimmistä vähemmistöryhmistä Euroopan unionin alueella (Kaleidoskooppi 2006, 23.)

Monet vähemmistöihin kuuluvat tuntevat olevansa ensisijaisesti suomalaisia, mutta samalla he vaalivat omia kansallisia perinteitään. Näin erilaiset tavat rikastuttavat suomalaisia monimuotoisena kansakuntana (Kaleidoskooppi 2006, 18.)

Yhteiskuntaopin oppikirjoilla oli luonnollisesti rajatut mahdollisuudet vaikuttaa nuorten asenteisiin, mutta nähdäkseni ne kuitenkin pyrkivät tukemaan suvaitsevaisuutta omalta osaltaan. Keskeistä oli osoittaa nuorille, että erilaiset vähemmistöt olivat kansallinen voimavara. Eri rotujen ja etnisten ryhmien eroja ei pyritty neutralisoimaan vaan erilaisuudesta tehtiin positiivinen asia.

Suomessa havahduttiin 1990-luvulla, että kansallinen menestys vaatisi avoimuutta Eurooppaan sekä muuhun maailmaan maan sisäisen monikulttuurisuuden ohella (Kettunen 2008, 43). Suomalaisten kansainvälistäminen tulikin ajankohtaiseksi viimeistään Euroopan

unionin jäsenyyden myötä, kun integraation sekä globalisaation tuottamat välttämättömyydet pakottivat myös koulumaailman ottamaan vastuuta monikulttuurisuudesta sekä avoimien kansalaisten kasvatuksesta. Yhteiskuntaopin kansalaiskasvatus ei kuitenkaan ollut ongelmatonta monikulttuurisuuden osalta, sillä etenkin 1990-luvulla siinä näkyi ennakkoluulojen ja suvaitsevaisuuden välinen jännite. Erityisesti jännite on havaittavissa suhteessa maahanmuuttoon. Esimerkiksi pakolaisuutta käsiteltiin asianmukaisesti kiintiöiden sekä sopeuttamisohjelman kautta, mutta samanaikaisesti kasvatuksessa painottui sen merkitys väliaikaisratkaisuna. Suomea kuvailtiin avoimeksi valtioksi, mutta samanaikaisesti muistutettiin Suomen ja Euroopan unionin kiristyvistä pakolaispolitiikasta (Horisontti 1996, 190–191.)

”Tavoitteena on yhteinen pakolaispolitiikka, jonka tarkoituksena on rajoittaa ulkomaalaisten pääsy unionin alueelle” (Horisontti 1996, 191).

Suomea voidaan pitää suvaitsevaisuuden mallimaalina, mikäli tarkastellaan maassa asuvien vähemmistöjen aseman järjestämistä...Suvaitsemattomuus ilmenee usein rasmina, joka perustuu ihmisten keinotekoiseen jaottelemiseen eri rotuihin ja sellaiseen uskomukseen, että toiset rodut ovat toisia ylempänä erityisesti henkiseltä suorituskyvyltään. Tällä perusteella saatetaan joltakin ihmisryhmältä kieltää tasa-arvoiset ihmisoikeudet, kuten juutalaisilta Saksassa 1930-luvulla (Horisontti 1996, 41.)

Nähdäkseni 1990-luvun kansalaiskasvatuksesta voi tehdä kaksi tulkintaa. Toisaalta kansalaiskasvatuksessa oli näkyvässä selkeä kahtia jako meidän ja muiden välillä, jossa ”me” edusti Euroopan unionia ja ”ulkomaalaiset” muuta maailmaa. Eurosentrisellä kansalaiskasvatuksella pyrittiin vahvistamaan suomalaisten länsieurooppalaista identiteettiä sekä roolia Euroopan unionin jäsenmaana. Tämä onkin ymmärrettävää, sillä Suomen liittymistä Euroopan unioniin on pidetty kansallisen identiteettipolitiikan huipentumana, koska Suomi pääsi haluamansa viiteryhmän jäseneksi (Harle & Moisio 2000, 178.) Toisaalta on myös syytä huomioida suomalaisen rasmin kieltäminen, sillä Suomen ja natsi-Saksan vertaamisella pyrittiin nimenomaan todentamaan kuvaa suomalaisten suvaitsevaisuudesta sekä oikeudentajusta. Kuitenkin on tiedossa, että rasminvastaisen kansakunnan kasvattaminen vaatii nimenomaan hierarkkisen rotujärjestelmän tunnustamista sekä sen rakenteiden tuntemista (Puuronen 2011, 271).

Sen sijaan 2000-luvulla yhteiskuntaopissa näkyi jo uudenlainen avoimuus, mikä ulottui kasvatuksessa myös kansainvälisen Suomen kohtaamiin ongelmiin. Merkittävä muutos aiempiin vuosikymmeniin nähden oli nimenomaan Suomen sisäisten ongelmien eli maahanmuuttajakielteisyyden myöntäminen.

Ennako- ja epäluulot saattavat elää suomalaisten keskuudessa maahanmuuttajia kohtaan. Suomalaiset eivät aina muista, että myös he itse ovat muuttaneet sankoin joukoin ulkomaille ja



olleet maahanmuuttajia vieraassa maassa. Vuonna 2005 tehdyn tutkimuksen mukaan 60 prosenttia suomalaisista suhtautui kielteisesti maahanmuuttajiin (Kaleidoskooppi 2006, 26.)

Yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksella alettiin nähdäkseni todella tavoitella tulevaisuutta monikulttuurisena kansakuntana. Vaikka maahanmuuttoa käsiteltiin paljon myös terminologian kautta, keskeistä oli puhdas asennekasvatus. Nuorille välitettiin tietoa erilaisten maahanmuuttajaryhmien kohtaamista ongelmista. Esimerkkeinä käytettiin muun muassa tutuista elämänpiireistä eroamista, juurettomuutta sekä uuden maan tuottamaa epävarmuutta. Lisäksi pakolaisuutta kuvattiin traumaattiseksi ilmiöksi, johon liitettiin esimerkiksi menneisyydessä kohdatut vainot tai kidutus (Kaleidoskooppi 2006, 24–27.) Nähdäkseni yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksen suunnittelussa havahduttiin todellisuuteen, että pelkkä normatiivinen kasvatus ei riitä vaan keskeistä olisi antaa tietoisempaa asennekasvatusta. On kuitenkin syytä huomioida, että koulujen opetussuunnitelmat sisälsivät jo 1970-luvulla vaatimuksen kansainvälisyyskasvatuksesta (Räsänen 2005, 93). Tästä huolimatta se tuli todelliseksi osaksi yhteiskuntaopin kansalaiskasvatusta vasta 2000-luvulla.

Suomalainen kansalaiskasvatus on siis ollut mielenkiintoinen yhdistelmä modernia nationalismia sekä globaalin maailmanjärjestyksen tuomia mausteita. Toisaalta pyrkimyksenä on ollut integroida nuoret osaksi globaalia maailmanjärjестystä, mutta samanaikaisesti kasvatuksella on pyritty myös herättämään tunteita suomalaisuudesta ainutlaatuisena ilmiönä. Erityisesti 1990-luvulla kasvatusajattelua hallitsi vielä eurosentrisuus, mutta uuden vuosituhannen myötä nuorista alettiin kasvattaa vähitellen myös maailmankansalaisia. Toisin sanoen muutosprosessi kesti pitkään, mutta lopullinen murros tapahtui varsin nopeasti. Suomalaista kansalaiskasvatusta pohdittaessa ei kuitenkaan voi sivuuttaa sen erityislaatuista suhdetta naapurimaa Venäjään, mikä nähdäkseni on yksi suurimmista vaikuttimista kansalaiskasvatuksen sisältöön. Tulkintani mukaan Suomen ja Venäjän erityislaatuinen suhde on vaikuttanut oppikirjojen kansainvälisyyskasvatukseen läpi yhteiskuntaopin historian, mutta 1990-luvulla kasvatuksessa tapahtui selkeä muutos, kun Suomen ja Venäjän välisiä suhteita käsiteltiin myös avoimien uhkakuvien kautta. Kasvatuksessa oli näkyvissä eräänlainen ”vihollinen tulee idästä” -ajattelu. Tulkintaani tukee myös Vilho Harlen ja Sami Moision (2000, 252) tutkimus, jonka mukaan Suomen turvallisuuspoliittisissa ratkaisuissa Venäjä-uhka on ollut annettu totuus.

Suomen kannalta ovat kysymysmerkkejä lähialueidemme kehitysnäkymät. Kuolan niemimaa on Venäjän sukellusveneiden ja ilmavoimien tukikohta ja siten myös muiden maiden

sotilaallisten vastatoimien huomion kohteena...Epävarmuus Venäjän sisäisessä kehityksessä on heijastunut myös Suomen suuntaan. Suomessa on pantu huolestuneina merkille se, että entisen Neuvostoliiton mahtavaa asearsenaalia on siirretty pois Keski-Euroopasta Suomen rajan läheisyyteen Karjalaan ja Murmansiin (Horisontti 1996, 199.)

Tullit valvovat rajaliikennettä molempiin suuntiin, ja matkustajilla pitää olla viisumit. Suomi pitää jopa viisumivapauden myöntämistä virolaisille vaikeana, koska Viron rajavalvonta Venäjän suuntaan ei ole täysin kunnossa (Horisontti 1996, 188–189.)

Kaiken kaikkiaan yhteiskuntaopin kansalaiskasvatus sisälsi paljon ristiriitaisia todellisuuksia uhkakuvien ja turvallisuuden tunteen rakentamisen välimaastossa. Toisaalla maalattiin uhkakuvia, mutta samalla myös muistutettiin Suomen ja Venäjän välisistä rauhanomaista ulkosuhteista sekä rajojen ja oikeuksien kunnioittamisesta. Suomella ei katsottu olevan turvallisuusvajetta EU:n jäsenmaana eikä sotilaallisesti liittoutumattomana valtiona (Horisontti 1996, 192–193 & 199.) Nähdäkseni 1990-luvun kansainvälisyyskasvatusta voi verrata januskasvoihin, joista toinen katsoi pahaan menneisyyteen ja toinen rauhanomaiseen tulevaisuuteen.

Kaiken kaikkiaan 1990-luvun kansalaiskasvatuksessa keskityttiin paljon erilaisiin kylmän sodan jälkeisiin globaaleihin uhkakuviin, joita maalattiin rodullisten, etnisten, kulttuuristen ja uskonnollisten ristiriitojen pohjalta. Lisäksi terrorismin, huumekaupan ja taloudellisten ongelmien katsottiin tekevän maailmasta arvaamattoman (Horisontti 1996, 197–198.) Globalisoituvaa maailmaa teki uhista todellisia, sillä valtioista oli tullut entistä enemmän keskinäisriippuvaisia. Kaiken kaikkiaan 1990-luvun kasvatuksesta välittyi huoli Suomen asemasta globalisoituvassa maailmassa, mikä tulkintani mukaan johtui kansallisvaltioiden muuttuvan aseman aiheuttamasta epävarmuudesta. Esimerkiksi tutkija John Baylisin mukaan (2011, 233–234) Westfalenin rauhasta lähtien kansallisvaltiot olivat olleet keskeisimpiä kansainvälisiä toimijoita, joiden päämääränä oli oman suvereniteetin ja turvallisuuden vaaliminen. Kylmän sodan päättyminen kuitenkin mullisti kansainväliset suhteet, mistä johtuen esimerkiksi konfliktit eivät enää rajoittuneet valtioiden välille vaan niistä tuli ylikansallisia. Nähdäkseni juuri tämä aiheutti epävarmuutta, mikä näkyi myös kansalaiskasvatuksessa. Vastaus uuteen maailmanpoliittiseen tilanteeseen oli neo-liberalismi, joka painotti nimenomaan valtioiden välistä yhteistyötä sekä ylikansallisten organisaatioiden merkitystä globaalin rauhan rakentamisessa (Baylis 2011, 236–237). 2000-luvulle tultaessa neo-liberalistinen ajattelu oli vakiinnuttanut paikkansa yhteiskuntaopin oppikirjoissa, joten ylikansalliset ongelmat eivät näyttäneet enää hallitsemattomina ja ratkaisemattomina konflikteina. Käytännössä tämä tarkoitti, että nuoret kasvatettiin ymmärtämään, että myös globaaleina pidettyjä ongelmia voisi ratkaista yhteistyöllä (Kaleidoskooppi 2006, 122–127.)

Ydinvoimaonnettomuus on Suomen vakavimmin otettuja uhkakuvia, sillä sen vaikutukset olisivat laajat...Jos sattuisi vakava ydinonnettomuus, normaali radio- ja televisio toiminta keskeytyisi ja ihmisille annettaisiin tietoa onnettomuudesta. Riskialueiden asukkaat, jotka olisivat vaarassa altistua säteilylle, evakuoitaisiin...Luonnonvoimien suhteen Suomi on melko turvallinen maa...(Kaleidoskooppi 2006, 122–123.)

Olellaista kasvatuksessa oli herättää tunne riskien hallinnasta sekä Suomen sisäisesti että globaalilla tasolla. Suomesta haluttiin välittää nuorille kuva turallisena valtiona, joten kasvatusta ei lietsonut pelon ilmapiiriä. Yhteistyö annettiin keskeisenä kasvatuservona.

Nähdäkseni globalisoituminen toi mukanaan yhteiskuntaopin kansalaiskasvatukseen täysin uudenlaisia yhteistyön ulottuvuuksia. Kansainvälisen yhteistyön merkitys ei siis rajoittunut ainoastaan valtioiden ja ylikansallisten organisaatioiden väliseksi toiminnaksi vaan se ulotettiin myös osaksi tavallisten ihmisten arkea. Keskeistä oli herättää nuorissa suvaitsevaisuuden ohella myös kansallisvaltioiden rajat rikkova solidaarisuuden tunne, jota tavoiteltiin tiedon välityksellä. Lisäksi tavoitteena oli oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon pohjautuvan arvomaailman vahvistaminen. Tämä näkyi jo 1990-luvun kasvatustieteissä, mutta erityisesti sen merkitys yhteiskuntaopin oppikirjoissa kasvoi uuden vuosikymmenen myötä.

Yli miljardilla ihmisellä ei ole mahdollisuutta tyydyttää päivittäisiä perustarpeitaan...Suomi pyrkii yhdessä muiden teollisuusmaiden kanssa kaventamaan kehitysyhteistyön avulla elintasokuilua ja kehitysmaiden ja teollisuusmaiden välillä (Horisontti 1996, 40.)

Maapallon väestöstä 1,2 miljardia ihmistä elää äärimmäisessä köyhyydessä alle yhdellä dollarilla päivässä. Kehitysmaiden köyhyys on vakavimmillaan silloin, kun ihmisillä ei ole riittävästi ruokaa...Yhteiskunnalla ei kuitenkaan ole varaa päästää ihmisiä syrjäytymään...Syrjäytynyt ihminen on kykenemätön toimimaan yhteiskunnassa, eikä häntä liioin kiinnosta vaikuttaminen. Aktiiviset kansalaiset ovat etu koko yhteiskunnalle (Kaleidoskooppi 2006, 38–39.)

Moderni yhteisöllisyyskasvatusta pyrki laajentamaan nuorten vastuuntuntoa köyhien ja syrjäytyneiden auttamisesta myös Suomen rajojen ulkopuolelle. Keskeistä oppikirjoissa oli välittää tietoa syrjäytymiseen ja köyhyyteen liittyvistä ilmiöistä sekä syistä (Horisontti 1996, 40–41; Kaleidoskooppi 2006, 38–39 & 220–221). Toisin sanoen vähitellen kasvatuksessa havahduttiin siihen, että perinteinen vastuunkantaminen ei ollut enää riittävä. Nähdäkseni aikakauden kansalaiskasvatuksessa on vahvasti näkyvissä pyrkimys vastustaa hyvinvointivaltion jälkiekspansiivisuutta, mihin kuuluu sosiaalisen humanismin heikentyminen ja vastaavasti omavastuun voimistuminen (Kajanoja 2003, 188–189). Sen sijaan oppikirjojen kansalaiskasvatusta tavoitteli jopa aiempaa kattavampaa yhteisvastuullista tukemista.

Aikakauden yhteisökasvatusta voi pitää mielenkiintoisen kombinaationa modernia ja traditionaalista kasvatusta, sillä vahvan kansainvälisen otteen ohella perinteitä kunnioittava

perhe-elämäkeskeisyys palasi osaksi yhteiskuntaopin kansalaiskasvatusta 1990-luvulla. Keskeistä oppikirjoissa oli nimenomaan perhe-elämään ja perheen perustamiseen liittyvät käytännölliset ulottuvuudet sekä perheen rooli yhteiskuntaan sosiaalistajana (Horisontti 1996, 11–23; Kaleidoskooppi 2006, 29–35.) Perheen roolin korostuminen 1990-luvulta alkaen onkin ymmärrettävissä Kimmo Jokisen ja Kimmo Saariston (2006, 202–203) näkemysten perusteella, jonka mukaan perinteistä perheydellä rakennetaan työmarkkinoiden uusliberalistisen joustavoittamisen vastapainoksi. Toisin sanoen markkinavetoinen yhteiskunta tarvitsee vastapainon, jonka perhe tarjoaa. Näin ollen on myös ymmärrettävää, että juuri laman jälkeisessä Suomessa perinteinen perheen rooli palasi keskeiseksi kasvatusarvoksi. Traditionaalisessa kasvatuksessa tapahtui kuitenkin huomionarvoisia muutoksia suhteessa aiemmin vallalla olleeseen ydinperhe-ideologiaan.

Yleisin perhemuoto Suomessa on ydinperhe, joka koostuu vanhemmista ja heidän lapsistaan. Tavallisesti perheellä tarkoitetaan vanhempien ja lasten muodostamaa yhteisöä...Perhe voi koostua myös lapsettomista avio- tai avopuolisoista. Uusperheessä voi toisella tai kummallakin vanhemmalla olla lapsia edellisestä avioliitosta (Horisontti 1996, 11–12.)

Perhe on edelleen yhteiskunnan perusyksikkö...Perhe saattaa muodostua äidistä ja lapsista, isästä ja lapsista, vanhemman uudesta kumppanista ja lapsista tai samaa sukupuolta olevasta parista ja heidän lapsistaan...Nykytutkimuksen mukaan mikään perhemalli ei sinänsä ole uhka lapsen kehitykselle. Jokaisessa perheessä voi olla vahvuuksia ja heikkouksia. Tärkeintä perheessä on turvalliset ja pysyvät ihmissuhteet: aikuiset ovat läsnä lasten elämässä ja tukevat lapsen ja nuoren kehitystä (Kaleidoskooppi 2006, 28–31.)

Käytännössä kasvatuksen voi katsoa liberalisoituneen 2000-luvulla, kun perheiden erilaisuus ja tasa-arvo tunnustettiin. Erityisesti samaa sukupuolta olevien tunnustaminen perheeksi on huomion arvoinen muutos, sillä aina 2000-luvulle asti suomalainen kansalaiskasvatus oli vahvasti heteronormatiivinen. Tulkintaani tukee myös Jukka Lehtosen (2005, 69 & 72) tekemä tutkimus, jonka mukaan suomalainen koulujärjestelmä on tukenut nimenomaan heteronormatiivisuutta asettamalla sen oletusarvoksi erilaisten kasvatuskäytänteiden yhteydessä. Yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksella tavoiteltiin siis täysin uudenlaista ja perinteitä rikkovaa suvaitsevaisuutta.

### **5.3 Hyvä, paha talous**

Tutkija Sirkka Ahosen (2000, 24) mukaan läntisissä demokratioissa on eriäviä mielipiteitä kansalaisten taloudellisesta vallankäytöstä sekä sen tarvittavasta määrästä, mutta Pohjoismaissa kansalaisyhteiskunnalla on perinteisesti ollut myös taloudellista valtaa. Koska kansalaisilla on rajoitettu mahdollisuus vaikuttaa taloudelliseen elämään, on nähdäkseni luonnollista, että talouskasvatukseen kiinnitettiin yhä enemmän huomiota myös

yhteiskuntaopissa. Aikakauden yhteiskuntaopin oppikirjojen kasvatus noudatti osin 1960–1980-luvuilta tuttua kaavaa, mutta muun muassa erilaiset kansalliset ja kansainväliset sopimukset uudelleen määrittivät kasvatusarvoja. Kotitalouksien talouteen liittyvät ilmiöt monipuolistuivat ja syvenivät, ja samalla keskeiseksi tuli nimenomaan niihin liittyvän terminologian hallinta (ks. esim. Horisontti 1996, 92–96; Kaleidoskooppi 2006, 152–156.) Toisin sanoen talouskasvatus perustui osin yhä edelleen tiekartta-teoriaan (Poutvaara 2000). Viimeistään 1990-luvun lama oli opettanut, että koko kansakunnan tulisi ymmärtää kattavammin erilaisia taloudellisia ilmiöitä, johon teoreettinen kasvatus pyrki vastaamaan. Tulkintani mukaan laman vaikutus näkyi kuitenkin laajemmin aikakauden oppikirjojen välittämässä arvomaailmassa, sillä siitä on havaittavissa eräänlainen kestävä kotitalouden ihanne, joka haki tasapainoa kuluttamisen ja elämänlaadun välillä.

Elintason ohella on nykyään yhä enemmän ryhdytty puhumaan elämisen laadusta... Tavallisten ihmisten käsitykset elintasosta ja elämisen laadusta saattavat poiketa hyvinkin paljon toisistaan. Kyse on jokaisen henkilökohtaista arvostuksista (Horisontti 1996, 37.)

Alle 25-vuotiaista nuorista kolmasosa kuluttaa rahaa enemmän kuin ansaitsee. Monen nuoren kohdalla tämä merkitsee velkakierrettä. Laskut on kuitenkin maksettava viimeistään merkittynä eräpäivänä...Maksuhäiriömerkinnät säilyvät pankkien tiedoissa vähintään kaksi vuotta. Ne voivat vaikeuttaa esimerkiksi vuokra-asunnon saantia (Kaleidoskooppi 2006, 143.)

**KAIKKEA EI VOI OSTAA.** Voimme ostaa sängyn – emme unta, kosmetiikkaa – emme kauneutta, talon – emme kotia, lääkkeitä – emme terveyttä, yllisyyttä – emme kulttuuria, huveja – emme onnea, ruokaa – emme ruokahalua (Kaleidoskooppi 2006, 143).

Taloukasvatuksen tavoitteena oli siis todentaa nuorille, että maailmassa oli myös rahalla mittaamattomia arvoja. Sirkka Ahosen (2000, 20) mukaan peruskoulun yhteiskuntaopin oppikirjoja on hallinnut nimenomaan taloudellisen kasvun ajattelu. Oma tutkimukseni tukee osin Ahosen päätelmiä, mutta nähdäkseni kasvatus muuttui uuden vuosituhannen myötä. Vähitellen yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksessa painottuivat myös muut ulottuvuudet taloudellisen tehokkuuden ja kasvun ohella. Samalla nuorille annettiin yhä suurempi valta vaikuttaa erilaisiin taloudellisiin ilmiöihin.

Moderni kuluttajakasvatus perustuu ajatukseen kansalaisten mikrovallasta, jota tukee valistunut ja kriittinen informaation käsittely. Käytännössä tämä tarkoittaa, että nuoret kasvatetaan ymmärtämään kulutus päätöksien suhde omaan elämään sekä kansantalouteen. Tavoitteena on siis kasvattaa tietoinen kuluttajavallan käyttäjä (Ahonen 2000, 24.) Toisaalta on syytä muistaa, että 1990- ja 2000-luvuille oli lamasta huolimatta tyypillistä kulutuskeskeisen elämäntavan kasvu, jossa kaikki elämiseen tarvittava oli ostettava (Kalela 2005b, 249). Näiden pohjalta on nähdäkseni helppo ymmärtää miksi yhteiskuntaopin oppikirjat pyrkivät kasvattamaan nuorista aiempien vuosikymmenien tavoin tietoisia ja

kriittisiä kuluttajia. Käytännössä nimenomaan perheen rooli kuluttajana pysyi keskeisenä osana oppikirjoja, kuten myös kulutuskäyttäytymiseen liittyvät käytännönläheiset kasvatustimet (ks. esim. Horisontti 1996, 48–52 ja Kaleidoskooppi 2006, 140–147). Esimerkiksi 2000-luvulla perheiden kulutuskäyttäytymistä lähestyttiin seuraavasti:

Ostopäätöksiä tehdessä kuluttajan pitäisi teoriassa toimia ankaran järkipäisesti. Hänen tulisi tietää, millaisia tavaroita hän tarvitsee. Hänen pitäisi pystyä vertaamaan toisiinsa eri valmistajien tuotteiden hintoja ja laadullisia ominaisuuksia...Valistunut kuluttaja tietää, että ”tyhmydestä sakotetaan”. Hän ei osta ”sikkaa säilissä”, vaan ottaa ennen ostopäätöksen tekoa selvää tuotteen ominaisuuksista.

Seuraamalla omia tuloja ja menoja voi estää elämisen yli varojen. Esimerkiksi kännykän varomattomalla käytöllä voi helposti ajautua suuriin velkoihin. Puhelujen hintoja on hyvä vertailla ja sopia ystävä- ja perhepiirissä edullisimman liittymän valinnasta (Kaleidoskooppi 2006, 141.)

Nähdäkseni kuluttajakasvatusta on mahdollisuus tulkita myös Anthony Giddensin (1995, 108) teorian pohjalta, jossa nyky-yhteiskunta nähdään pakollisten valintojen maailmana. Toisin sanoen lähes jokainen arkipäivän tilanne on muuttunut valintojen sävyttämäksi, mistä johtuen yhä tehokkaammat toimintavälineet tulevat yksilöille tarpeellisemmaksi. Näin ollen on ymmärrettävää, että yhteiskuntaopin oppikirjojen talouskasvatuksella pyritään antamaan nuorille mahdollisimman kattavasti tietoa talouden toimivuudesta sekä kriittisestä päätöksenteosta. Tätä valistuneen ja harkitsevan kuluttajan ihannetta tuettiin myös mainonnanlukutaidolla.

Kriittisen kuluttajan ihanteen sekä loputtomien valintojen kautta tulee ymmärrettäväksi, miksi suggestiivisen mainonnan vastainen kasvatustyö oli aina 2000-luvulle asti keskeinen osa yhteiskuntaopin oppikirjoja. Tulkintani mukaan oppikirjat pyrkivät asennekasvatuksella vaikuttamaan erityisesti nuorten ja brändien väliseen suhteeseen. Toisin sanoen kasvatuksessa pyrittiin tuottamaan kuluttajia, jotka ymmärtäisivät yritysten taloudelliset houkuttimet ja pystyisivät sen avulla vastustamaan paremmin tunnepitoisten mainosten luomia turhia tarpeita. Toisin sanoen brändien katsottiin houkuttelevan tarpeettomiin ja ylihinnoiteltuihin ostopäätöksiin (ks. Horisontti 1996 49–50; Kaleidoskooppi 2006, 145–147.)

Ostamme muita vaihtoehtoja kalliimmat farkut, koska niitä markkinoidaan vetoavalla mainoskampanjalla, jossa esiintyy kaiken lisäksi nuorten suosima rock-laulaja. Vähän nuorempana halusimme välttämättä ostaa Pohjois-Amerikan jääkiekkoliigan NHL:n lippiksen, vaikka se oli melko kallis eikä tällaisella päähineelle varsinaisesti ollut tarvetta (Horisontti 1996, 49–50.)

Merkkituote eli brändi mielletään arvostetuksi tuotteeksi, josta kuluttajat ovat valmiita maksamaan enemmän kuin muista vastaavista tuotteista. Merkkituotteeseen liittyy positiivinen mielikuva laadusta ja elämäntavasta. Brändi synnytetään usein kalliilla mainoskampanjalla, jossa esiintyy tunnettuja näyttelijöitä ja urheilijoita (Kaleidoskooppi 2006, 147.)

Nähdäkseni mainonnanvastainen lukutaito ja järkiperäinen kulutus tulevat vielä ymmärrettävämmäksi, jos niitä tarkkailee Reijo Kupiaisen ja Juha Suorannan (2005) tutkimusten pohjalta, jonka mukaan nykyihminen elää elämys- ja unelmayhteiskunnassa. Toisin sanoen globaalit kulutusmarkkinat vaikuttavat yhä enemmän nuorten arvoihin perinteisten kasvattajien rinnalla. Ne synnyttävät epätodellisia mielikuvia siitä miten asiat voisivat olla. Brändit ovat myös ilmiöitä, jotka murtavat perinteistä hyvinvointiajattelua ja aiheuttavat yhteiskunnallista eriarvoisuutta (Kupiainen & Suoranta 2005, 292 & 301–302.) Tästä perspektiivistä taloudelliset voimat näyttävät jopa hallitsemattomilta. Tähän pyrittiin kuitenkin vastaamaan erillisen ja aiempaa laajemman kuluttajavalistuksen kautta, jotta nuorille syntyisi mielikuva myös omista taloudellisista oikeuksista (Horisontti 1996, 51–52; Kaleidoskooppi 2006, 144–145). Kaiken kaikkiaan koko aikakauden talouskasvatusta on tulkittava nimenomaan kasvavan taloudellisen vallan kautta. Toisaalta se tarkoitti talouden kasvavaa valtaa suhteessa kansallisvaltioon, mutta nähdäkseni myös kuluttajan kasvavaa valtaa suhteessa talouteen itseensä.

Kuluttajavallan kannalta keskeisin muutos tapahtui 2000-luvulla. Perinteinen kansallisvaltiokeskeinen kasvatus oli muutoksen edessä, johon myös talouskasvatuksen tuli vastata. Kun vielä 1990-luvun yhteiskuntaopin talouskasvatusta voi luonnehtia yksilö- ja valtiokeskeiseksi, niin 2000-luvulta alkaen talouskasvatukseen tuli täysin uudenlainen kollektiivisen ja ylikansallisen vastuun periaate. Havaintojeni perusteella väitän, että muutos kertoo myös laajemmasta kasvatuksen arvomaailmanmuutoksesta, johon kehittyvä globalisaatio pakotti. Olennaista oli osoittaa, että suomalaiset nuoret eivät olleet talouspäätöksillä vastuussa vain itsestään. Ongelmat annettiin yhteisinä. Kulutuskasvatukseen liitettiin siis täysin uudenlainen arvomaailma, kun nuorison taloudellisiin asenteisiin ja arvomaailmaan pyrittiin istuttamaan vähitellen myös ekologisia ja eettisiä arvoja. Käytännössä tämä tapahtui valistamalla esimerkiksi erilaisista ympäristön uhkakuvista sekä luomalla mielikuvia epäinhimillisistä työolosuhteista halpatuotantomaissa (Kaleidoskooppi 2006, 148–151.)

Suuryhtiöt ovat siirtäneet esimerkiksi vaatteiden ja kenkien valmistusta maihin, joissa työvoima on halpaa eikä lainsäädäntö suojele työntekijöitä. Näiden maiden hikipajoissa käytetään usein lapsityövoimaa, työturvallisuus on heikko ja työläisten etuja ajavat ammattiyhdistykset ovat kiellettyjä (Kaleidoskooppi 2006, 148–150.)

Taloudellinen kasvu ei johda automaattisesti kaikkien hyvinvoinnin lisääntymiseen...Vaikka talouskasvu on luonut vaurautta, se on aiheuttanut myös ongelmia...Tutkijat ovat huolestuneita maapallon luonnon varojen riittävydestä ja ympäristön pilaantumisesta (Kaleidoskooppi 2006, 188.)

Kuluttaja päättää, minkälaisia tuotteita hän haluaa käyttää. Samalla hän vaikuttaa siihen, millaisille yrityksille hän rahansa antaa. Valistunut kuluttaja tuntuu oikeutensa, vastuunsa ja velvollisuutena (Kaleidoskooppi 2006, 144.)

Taloukasvatuksessa alkoi näkyä, että pelkkä kasvu ei ole riittävä ihanne ja päämäärä. Sen sijaan nuorten haluttiin sisällyttävän arvomaailmaansa myös tunteet kansainvälisestä solidaarisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Nähdäkseni tämä kertoo myös aikakaudelle tyypillisestä kuluttajavalta-ajattelusta, jonka avulla nuoriin haluttiin istuttaa moraaliin perustuva vastuuntunto. Vaikka oppikirjassa ei suoranaisesti mainita sanaa ihmisoikeus, voidaan sen olettaa olevan taustalla vaikuttava piiloarvo. Toisaalta aikakauden taloukasvatuksesta on havaittavissa Eila Louhimaan (2005, 224–225) näkemykset ympäristökasvatuksessa käytetystä ongelmien psykologisoimisesta. Käytännössä se tarkoittaa, että ongelmat itsessään emotionaalistetaan ja vastuu niistä yksilöllistetään. Samalla luodaan mielikuvia ongelmanratkaisutapojen rauhanomaisuudesta sekä konsensushakuisuudesta, mitä voidaan jopa pitää harhaanjohtavana.

Oppikirjojen taloukasvatuksen suhde julkiseen sektoriin muuttui aiempiin vuosikymmeneihin verrattuna. Julkinen talous säilyi luonnollisesti osana yhteiskuntaopin oppikirjoja, mutta sen rooli kansalaiskasvatuksen kannalta supistui huomattavasti. Periaatteessa oppikirjat antoivat julkisen sektorin palvelut ja tulonsiirrot merkittävinä hyvinvointivaltion elementteinä, mutta niiden aiheuttamat kustannukset, tehottomuus sekä todetut väärinkäytökset kyseenalaistettiin. Samalla julkisen talouden tehokkuus ja taloudellisuus annettiin oppikirjoissa uusina kasvatusarvoina (ks. esim. Horisontti 1996, 164–165; Kaleidoskooppi 2006, 46–47 & 214–216). Nähdäkseni kasvatuksesta on havaittavissa laman jälkeinen hyvinvointivaltion uudelleen arviointi, koska järjestelmää tarkasteltiin kriittisellä otteella. Voidaankin väittää, että yhteiskuntaopin oppikirjoissa globaalin yhteisvastuun rinnalle nousi ajatuksia kasvavasta kansallista yksilön omavastuusta. Tätä voidaan pitää mielenkiintoisena ilmiönä, koska esimerkiksi Kimmo Jokisen ja Kimmo Saariston (2006, 134) mukaan hyvinvointivaltio menettää asteittain legitimitetin, mikäli se joutuu epäilyksen alle ja individualismi valtaa tilaa kollektiiviselta vastuulta.

Oppikirjojen tavoitteena ei siis enää ollut kasvattaa kansalaisia, jotka sitoutuisivat kyseenalaistamattomasti hyvinvointivaltion aiheuttamiin kustannuksiin. Sen sijaan yhteiskuntaopin oppikirjoissa vuorottelivat vahvaa julkista taloutta puolustavat ja vastustavat argumentit. Lisäksi muun muassa suomalainen verotusjärjestelmä



käsitteellistettiin ja myös siihen liitettiin aiemmista vuosikymmenistä poiketen kriittisiä arvioita (Horisontti 1996, 166–168; Kaleidoskooppi 2006, 210–213.)

Suomessa on korkea verotus, sillä suomalainen yhteiskunta pitää kattavasti huolta jäsenistään. Verojen alentamisesta huolimatta kansalaiset haluavat säilyttää hyvinvointipalvelut. Verojen alentamista on vaatinut elinkeinoelämä. Työnteko ei ole kannattavaa, ...Korkea verotus voi johtaa siihen, että yritykset siirtävät tuotantoaan pois Suomesta (Kaleidoskooppi 2006, 213.)

Käytännössä hyvinvointivaltio ja sen rahoittaminen eivät olleet enää oppikirjoissa keskeisimpiä kansantaloudellisia arvoja vaan kilpailu ja kauppa nousivat niiden rinnalle, mikä on tulkittavissa uusliberalistisen talousajattelun ilmentymäksi. Nähdäkseni yhteiskuntaopin kansalaiskasvatus ei vielä 1990- ja 2000-luvuilla täysin sitoutunut uusliberalistiseen ideologiaan, mutta siitä oli jo paljon vaikutteita. On kuitenkin syytä huomioida, että hyvinvointivaltiota ja vapaata markkinataloutta pidetään usein vastakkaisina ideologioina. Niitä erottaa muun muassa erilainen valtion rooli talouselämässä sekä erilaiset kansalaisiin liitetyt odotukset (Ahonen 2000, 21.) Havaintojeni perusteella väitän, että laajentuvan kansalaisuuden aikakautta voi pitää eräänlaisena murroskohtana, jossa kaksi erilaista ideologiaa kamppailivat tulevasta vallasta.

Nähdäkseni suuresta kansallisesta talouskasvatuksen murroksesta kertoo myös yrittäjyyskasvatuksen suurempi merkitys osana yhteiskuntaopin oppikirjoja. Tosin joidenkin tutkijoiden (ks. esim. Ahonen 2000, 23) mukaan yrittäjäkasvatusta on käytetty oppikirjoissa pääasiallisesti retorisenä pelastusrenkaana lamavuosien jälkeisessä maailmassa, kun elinkeinorakenne ja palkkatyön merkitys muuttuivat. Toisaalta on syytä muistaa, että uusliberalistisessa ajattelussa yksityisyrittäjyys on keskeinen avaintekijä, jonka katsotaan vaikuttavan positiivisesti myös köyhyyteen kansallisella ja globaalilla tasolla (Harvey 2008, 82). Erilaisten talousideologioiden välinen kamppailu siis ulottui oppikirjoissa laajemmalle. Toisaalta työn keskeinen rooli osana suomalaista hyvinvointivaltiota ja yhteisvastuuta säilyi, mutta yrittäjyydestä ja yrittäjähenkisyydestä tuli sen rinnalle tasa-arvoinen kasvatusarvo. Toisin sanoen aiempia vuosikymmeninä painotettu työn ja työntekijöiden merkitys hyvinvoinnin takaajana väheni, kun 1990-luvulta alkaen vastuunkantajan viitta laskettiin myös yrittäjien ja yritysten päälle. Näin ollen kansalaiskasvatuksesta on myös löydettävissä valtion heikentyvä rooli, joka korvautui kasvavalla talouden merkityksellä.

Yrityskasvatus itsessään oli pragmaattista. Oppikirjat sisälsivät informaatiota muun muassa yhtiömuodoista, yrityksen perustamisesta, kilpailutilanteesta ja markkinoista sekä

kotimaisesta tuotantorakenteesta (Horisontti 1996, 62–80; Kaleidoskooppi 2006, 158–175). Voidaan siis syystä todeta, että erilaisia yrittäjyyteen liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä käsiteltiin varsin kattavasti. Kaiken kaikkiaan yhteiskuntaopin oppikirjoista on myös löydettävissä yrittäjyyteen kannustava ote, mikä painottui erityisesti 2000-luvulla.

Suomessa on vähemmän yrityksiä kuin muissa Euroopan maissa keskimäärin. Yrittäjiä tarvitaan lisää, koska yrittäjä työllistää itsensä lisäksi usein myös muita henkilöjä...Yhteiskunta rohkaisee yrittäjyyteen tarjoamalla maksuttomia neuvontapalveluja...Nykyisin Suomessa on elinkeinovapaus, eli kuka tahansa itseään ja omaisuuttaan hallitseva saa harjoittaa elinkeinotoimintaa ilman viranomaisten myöntämää lupaa (Kaleidoskooppi 2006, 166–167 & 172.)

Yhteiskuntaopin yrittäjäkäsvatusta pohdittaessa on syytä huomioida Mikko Saastamoisen (2006) artikkeli, jossa hän käsittelee kansalaisuuden, yrittäjyyden ja uusliberalismin välistä suhdetta Tom Bakerin ja Jonathan Simonin (2002) tutkimustuloksien pohjalta. Olennaista on ymmärtää, että 1990-luvulla alkaneeseen hyvinvointivaltion kriisiin vastattiin uudella yrittäjyyden kulttuurilla, joka vaikutti samalla myös yhteiskunnalliseen riskien hallintaan. Käytännössä tämä tarkoitti, että valtioiden sääntelyä purettiin, ja yksilöitä kannustettiin ottamaan enemmän vastuuta itsestään. Tämä kaikki perustuu ajatukseen, että itsestään vastuuta ottava yksilö toimii myös muuten aktiivisesti (Saastamoinen 2006, 61 & 70.) Perinteisesti tämä periaate on yhdistetty liberalistisiin valtioihin, mutta nähdäkseni sillä on vahvat yhtymäkohdat myös pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden kanssa. Havaintojeni perusteella väitän, että aktiivisen talouskansalaisen ja yrittäjyyden ihanteet johtivat myös erilaisten kansantaloudellisten ilmiöiden, rakenteiden ja käsitteiden merkityksen kasvuun osana yhteiskuntaopin oppikirjoja. 1990-luvulta alkaen oppikirjat sisälsivät yhä monipuolisempia ja vaikeatajuisempia rakenteita, jotka ikään kuin korvasivat aiemmat julkisen talouden arvot. Etenkin erilaiset kansantalouden kiertokulkuun liittyvät toiminnot ja häiriötilat tulivat tärkeäksi osaksi kansalaiskasvatusta (ks. esim. Horisontti 1996, 102–108; Kaleidoskooppi 2006, 188–197.) Käytännössä tämä tarkoitti, että nuorilta vaadittiin yhä laajempaa taloudellista tietotaitoa sekä ymmärrystä erilaisten kansantaloudellisten ilmiöiden toimivuudesta sekä kausaliteetista.

Uusi talouskasvatus, jonka taustalla vaikuttivat muun muassa Suomen liittyminen Euroopan unioniin sekä globalisoituva maailmantalous, toi mukanaan myös täysin uudenlaisen arvomaailman. Keskeistä oli istuttaa nuorten mieliin käsitykset kansainvälisestä kilpailukyvyistä sekä integraatiosta, mutta myös globaalin talouden toimivuudesta. Nähdäkseni tätä voidaan pitää ensisijaisen tärkeänä edistysaskeleena, koska perinteisillä kansallisvaltioiden toimijoilla on yhä vähemmän valtaa suhteessa

maailmantalouteen, jota hallitsevat ylikansalliset säännöt ja organisaatiot (Woods 2011, 248). Globalisoituva maailmantalous ja Suomen kasvava ulkomaankauppa vaativat myös osaltaan kattavampaa taloudellisen terminologian hallintaa, joten oppikirjat alkoivat välittää yhä monimutkaisempia kansainväliseen talouteen liittyviä termejä kuten erilaisia taseita ja kauppasopimuksia (ks. esim. Horisontti 1996, 84–85; Kaleidoskooppi 2006, 204–205). Kansalaiset kasvatettiin ymmärtämään, että kansantaloudessa ja ulkomaankaupassa vallitsi monimutkaiset lait, joiden hahmottamista Suomen liittyminen Euroopan unioniin sekä talous- ja rahaliittoon vaikeuttivat entisestään. Rajan veto kotimaisen ja kansainvälisen talouden välillä ei enää ollut yksiselitteinen.

Erityisesti 1990-luvulla Suomen liittyminen Euroopan unioniin annettiin oppikirjoissa toivottavana muutoksena, sillä sen katsottiin muun muassa parantavan työvoiman, palveluiden, tavarain ja rahan vapaata liikkumista. Suomen luopuminen protektionismista annettiin suotuisana muutoksena, sillä länsieurooppalaisten vapaakauppajärjestelyjen katsottiin hyödyttävän koko kansakuntaa. Näin ollen edes suvereniteetin kutistumista ei pidetty merkittävänä ongelmana (Horisontti 1996, 86–90.) Nähdäkseen nimenomaan 1990-luvulla kansalaiskasvatuksessa oli vahva uusliberalistinen kaiku. Horisontti sitoutui vapaudenkauppaa tukeviin periaatteisiin, joita ovat muun muassa erilaiset valtion hakemat rakenteelliset ja institutionaaliset uudistukset, joiden katsotaan parantavan kilpailuasemaa suhteessa muihin valtioihin (Harvey 2008, 82–83.) Nuoret kansalaiset kasvatettiin hyväksymään Euroopan talous- ja rahaliitto lähes varauksettomasti. Esimerkiksi markan arvoa ei käsitelty edes symbolisella tasolla, mutta sen sijaan euro osoitettiin kuluttajaystävälliseksi valuutaksi.

Länsieurooppalaisilla vapaakauppajärjestelyillä on ollut tärkeä merkitys suomalaisen yhteiskunnan hyvinvoinnille. Vapaakauppa on turvannut suomalaisille vientituotteille markkinat Euroopassa, ja sieltä ansaituilla vientituloilla myös kotimainen elintaso on noussut (Horisontti 1996, 91.)

Suomi on sitoutunut olemaan mukana tässä eurooppalaisessa rahaliittosuunnitelmassa liittyessään EU:hun vuoden 1995 alussa. Yhteinen raha merkitsee suurta mullista eurooppalaisten elämään...Etuna olisi se, että maiden rajoille ei enää tarvitsisi vaihtaa valuuttaa ja samaa valuuttaa voisi käyttää ostosten tekoon niin Suomessa, Saksassa kuin Belgiassakin (Horisontti 1996, 108.)

Tutkimukseni mukaan nimenomaan 1990-luvulla Euroopan unioniin liittyvien myönteisten mielikuvien vahvistaminen nuorten kansalaisten mielessä oli tärkeää. Kehittyvän talousintegraation katsottiin parantavan ulkomaankauppaa esimerkiksi jäsenmaiden tullittoman kaupankäynnin sekä unionin kehittyvien sisämarkkinoiden avulla, joten suomalainen talouskasvatus suuntasi katseen länteen (Horisontti 1996, 83–90 & 189.)

Samalla on syytä huomioida, että aiempina vuosikymmeninä suomalaista kansalaiskasvatusta hallinnut ehdoton tasapuolisuus itään ja länteen murtui. Nähdäkseni syy tähän muutokseen on löydettävissä reaalipolitiikasta eli käytännössä siihen vaikuttivat Suomen liittyminen Euroopan unioniin sekä Neuvostoliiton romahtaminen. Kuten 1990-luvulla Horisontti (1996, 91) totesi:

”Neuvostoliiton hajottua vuonna 1991 olivat viimeiset poliittiset esteet Suomen EU-jäsenyyden tietä kuitenkin poistuneet, ja keväällä 1992 Suomi päätti hakea EU:n jäsenyyttä”

Oleennaista on huomioida miten nopeasti yhteiskuntaopin oppikirjojen antama kansalaiskasvatusta lopulta vastasi globalisaation haasteeseen kylmän sodan päättymisen jälkeen – tosin oppikirjojen voi katsoa olleen tähän osin myös pakotettuja. Globalisoituva talousmaailma teki taloudellisista riskeistä ja kriiseistä maailmanlaajuisia, joten muun muassa kansainvälisestä yhteistyöstä muodostui yhä merkittävämpi arvo (Woods 2011, 257–258). Tämä näkyi myös kansalaiskasvatuksessa. Tosin 1990-luvulle saakka oppikirjat käsittelivät kansainvälisyyttä varovaisesti ja ennakkoluuloisesti, mutta lopullinen muutos tapahtui nopeasti vuosituhannen vaihtumisen myötä. 2000-luku toi talouskasvatukseen uudenlaista uusliberalistista ajattelua. Toisin sanoen havaintojeni perusteella väitän, että oppikirjoissa Suomen kuherruskuukausi Euroopan unionin ja vapaakaupan kanssa oli ohitse vuosituhannen vaihtumisen myötä. Euroopan unionia käsiteltiin asianmukaisella tavalla, mutta kasvatuksessa oli myös kriittinen ote. EU:ta ei annettu enää ainoastaan hyödyllisenä järjestelmänä vaan kasvatuksessa tuotiin esille muun muassa kiristynyt kilpailu sekä Suomen asema nettomaksajana (Kaleidoskooppi 2006, 100 & 218.) Toisin sanoen myös unionin talouspolitiikkaan liittyvä kansalaiskasvatus sisälsi vahvoja ristiriitautottuvuuksia kansainvälisyyttä tukevien ja vastustavien argumenttien välimaastosta.

Yhteinen raha vähentää tarvetta vaihtaa valuuttaa pankissa, jolloin yritysten ja yksityisten ihmisten pankkikulut pienenevät. Euro helpottaa muutenkin kuluttajien arkea. Hintojen vertailu on helppoa niin euroalueen liikemiehille, turisteille kuin verkkokaupan asiakkaille...Vahvalla eurolla on kuitenkin haittapuolensa, sillä euroissa hinnoitellut tuotteet muuttuvat ulkomaalaisille kalliiksi. Suomalaisten yritysten on pystyttävä myymään tuotteitaan vähintään yhä halvalla kuin niiden kilpailijat muissa maissa (Kaleidoskooppi 2006, 198.)

Myös idänkaupan merkitys palasi vuosikymmenen jälkeen takaisin oppikirjoihin, kun Venäjä esiteltiin tärkeänä kauppakumppanina. Erityisen tärkeänä pidettiin Suomen maantuntemusta, jonka katsottiin antavan yrityksille etulyöntiaseman Venäjän markkinoilla (Kaleidoskooppi 2006, 203). Toisin sanoen uhkaavasta itänaapurista oli tullut voimavara rasitteen sijaan. Havaintojeni perusteella väitänkin, että tämä oli merkki siitä, että 1990-luvun eurosentrisyys korvautui globalisaation ja tasa-arvon ihanteilla. Globalisaation ja

kansainvälisen kaupan ihannetta tuettiin myös arvottamalla teknologia ja tekniikka aiempaa korkeammalle, sillä kansainvälisen kilpailukyvyn katsottiin pohjautuvan nimenomaan liike-elämän ja hallinnon tehokkuuteen sekä teknologiaosaamiseen (Horisontti 1996, 81–83; Kaleidoskooppi 2006, 202–207.) Nämä olivat myös taloudellisia arvoja, jotka globalisaatio toi mukaan (Woods 2011, 256). Tavoitteena oli siis vahvistaa nuorten uskoa suomalaiseen kilpailukykyyn maailmanmarkkinoilla, mitä voidaan pitää tärkeänä elementtinä aikakauden taloudellisten haasteiden perspektiivistä. Tutkimukseni perusteella väitän, että aktiivisen kansalaisuuden ihanne toteutui paremmin talous- kuin demokratiakasvatuksessa. Käytännössä nuorille annettiin paremmat välineet toimia muuttaakseen yhteiskunnallisia ja jopa globaaleja epäkohtia, kun sen sijaan demokratiakasvatuksessa heidät jätettiin enemmän sivustakatsojan rooliin.

Vaikka Suomen menestyminen maailmankaupassa annettiin tärkeänä arvona, ei kasvatuksessa kuitenkaan unohdettu eettisyyden ja ekologisuuden arvoja, jotka edustivat myös niitä valtapainoja, joita talouselämä nuorille antoi. Käytännössä tämä valta kulminoitui valinnanmahdollisuuteen.

Bruttokansantuote ei myöskään kerro, kuinka paljon luonnonvarat kuluvat ja ympäristö turmeltuu. Jos tehdas tuottaa miljardin markan edestä selluloosaa, mutta tuhoaa samalla kokonaisen järven, niin bruttokansantuote vaan kohenee (1990-luku)

Tutkijat ovat huolestuneita maapallon luonnonvarojen riittävydestä ja ympäristön pilaantumisesta. Tehtaiden ja liikenteen ilmaan laskemat hiilidioksidi- ja typpipäästöt ovat aiheuttaneet niin sanotun kasvihuone, joka osaltaan muuttaa maapallon ilmastoa (Kaleidoskooppi 2006, 188.)

Talous oli se oppikirjojen kansalaiskasvatuksen teema, josta kirjoitettiin kaikista eniten myös kriittisellä sävyllä. Nuorille ei siis annettu pelkkiä ”totuuksia” vaan tuettiin vapaampaa mielipiteen muodostamista. Esimerkiksi globalisoituvan talouden katsottiin mahdollistavan suomalaisille yrityksille maailmanlaajuisen toiminta-areenan sekä mahdollisuuden menestyä, mutta samalla kilpailun kiristymisen katsottiin johtavan ikäviin lieveilmiöihin. Lisäksi 2000-luvulla muistutettiin niin sanotusta Kiina-ilmiöstä (Kaleidoskooppi 2006, 205–207.) Kiina-ilmiö annettiin kielteisenä ilmiönä, sillä sen katsottiin eettisten ja ekologisten ongelmien ohella johtavan myös kotimaan työttömyyteen. Se tuomittiin osana perusteetonta voiton tavoittelua, johon osakkeenomistajien katsottiin syyllistyvän. Maailmassa oli tiedostettu, että esimerkiksi monikansalliset yritykset käyttivät hyväkseen kehitysmaiden huonoa ihmisoikeustilannetta (Pohjolainen 2000, 247). Sama tietoisuus jaettiin nuorille myös oppikirjojen välityksellä, jonka avulla pyrittiin herättämään oikeudentuntoa ja inhimillisyyttä. Tavoitteena oli saada

nuoret ymmärtämään, että talous ei saisi olla itseisarvo esimerkiksi ihmisoikeuksien kustannuksella. Tulkintani mukaan suomalainen talouskasvatus olikin 1990- ja 2000-luvuilla mielenkiintoinen yhdistelmä pohjoismaista hyvinvointivaltiota sekä uusliberalistista ideologista sekoitusta, jossa pehmeät ja kovat arvot taistelivat tilasta.

## **5.4 Kohti uutta demokratiaa**

Suomessa tapahtui historiallisia muutoksia politiikan kentällä 1990- ja 2000-lukujen aikana, joista mainittavimmat ovat perustuslakiuudistus (2000) sekä Suomen liittyminen Euroopan unioniin (1995). Nähdäkseni muuttuva poliittinen ympäristö pakotti myös yhteiskuntaopin oppikirjoissa annetun kansalaiskasvatuksen muutokseen. Aikakausi toi mukanaan demokraattisempia toimintamalleja, uusia valtapaiikkoja sekä vahvemman parlamentaarisen kulttuurin. Vähitellen oppikirjat alkoivat tukea paremmin myös aktiivisen kansalaisuuden ihannetta, mutta havaintojeni perusteella väitän, että se ei vielääkään täysin toteutunut. Lisäksi argumentoin, että 1920-luvulta 2000-luvulle aktiiviseen kansalaisuuteen tähtäävä demokratiakasvatus syveni asteittain ja historiallisesti katsottuna muutos oli nopea, mutta prosessi itsessään on vielä keskeneräinen. On kuitenkin syytä huomioida, että esimerkiksi hallituksen Kansainvaikuttamisen politiikkaohjelman vaikutukset eivät vielä ulotu oman tutkimukseni ajanjaksolle. Näin ollen varsinaiset aktiivista kansalaisuutta tukevat toimenpiteet eivät vielä näy omissa tutkimustuloksissani. Tästä huolimatta aktiivinen kansalaisuus näyttäytyi ensimmäisen kerran arvona yhteiskuntaopin oppikirjoissa jo 1990-luvulla.

Kansalainen ja kansalaisuus voi tarkoittaa muutakin kuin tietyn valtion jäsenyyttä. Kansalainen on ihminen, jolla on oikeus yhteiskunnalliseen toimintaan ja myös halua ja kykyä käyttää tätä oikeutta... Yhteistyöhön osallistuminen ja sen sääntöjen hallitseminen on välttämätöntä etenkin aikuisiässä, jotta ihminen kykenee vaikuttamaan häntä koskeviin ratkaisuihin ja laajemmin koko yhteiskuntaa koskeviin päätöksiin (Horisontti 1996, 9 & 126–127.)

Pelkkä yhteiskunnallinen tieto on merkityksetöntä, ellei sitä osaa käyttää. Aktiivinen kansalainen osaa soveltaa yhteiskunnallista tietoa ja pyrkii vaikuttamaan asioihin. Täysi-ikäiset kansalaiset voivat osallistua itseään koskeviin päätöksiin muun muassa käyttämällä äänioikeuttaan vaaleissa...Omien päämääriensä ajamiseen kansalaiset saavat perustaa yhdistyksiä ja puolueita. Aktiiviset kansalaiset käyttävät oikeuttaan vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen (Kaleidoskooppi 2006, 5–6 & 14.)

Aktiivisuus annettiin tavoiteltavana ihanteena, mutta nähdäkseni oppikirjojen kasvatusta ei voi suoranaisesti kuvata aktivoivaksi. Sen sijaan se oli yhä edelleen erilaisiin instituutioihin ja järjestelmiin perustuvaa tiedonvälitystä. Nähtäväksi jää, onnistuvatko oppikirjat tulevaisuudessa tukemaan tehokkaammin aktiivisen kansalaisuuden ihannetta. Monet

tutkijat (ks. esim. Nivala 2006, 84) ovat muistuttaneet, että aktiivisuuden tukeminen ei toteudu pelkästään informaation siirtämisellä, vaikka sitä voidaan pitää tärkeänä osana kansalaisuuden toteuttamista. Sen sijaan taidot ja asenteet kehittyvät myös toimintakykyä tukemalla. Tämä on haaste, johon tulevaisuuden yhteiskunta oppikirjojen tulee vastata.

Yhteiskuntaopin kansalaiskasvatus ei siis 1990- ja 2000-luvuilla ollut suoranaisesti aktivoivaa, mikä näkyi osaltaan oppikirjojen demokratian määrittelyssä. Keskeistä oli osoittaa nuorille demokraattisen järjestelmän turvallisuus sekä ylivertaisuus muihin hallintojärjestelmiin nähden. Tätä vahvistettiin muun muassa osoittamalla demokratiaan kuuluvat yhteiset pelisäännöt yksilöä mielivallalta suojaavaksi rakenteeksi (ks. esim. Horisontti 1996, 126–129 & 171; Kaleidoskooppi 2006, 81.) Oppikirjojen ja demokratian välistä suhdetta voi luonnehtia traditionaaliseksi, sillä siitä käytännössä puuttui yhä edelleen kriittinen ote. Vaikka muutokset poliittisessa kulttuurissa pakottivat luonnollisesti tekemään muutoksia myös kansalaiskasvatuksen sisältöön, esimerkiksi vallan kolmijaon sekä perustuslakien roolin korostaminen osana demokratian määrittelyä noudattivat vanhoja ihanteita.

Demokraattisessa yhteiskunnassa jäsenet päättävät asioistaan joko itse tai valitsemiensa edustajien välityksellä...Demokratiaa voidaan toteuttaa periaatteessa lähes kaikilla elämän alueilla...**Perustuslait – valtion tukipilari.** Kuinka hyvin demokratia toimii, riippuu paljon siitä, minkälaiset säädökset ovat sen perustana. Nämä valtion perustoimintoja säätelevät lait ovat edustuksellinen demokratia, vallan jako ja parlamentarismi eli eduskunnan oikeus valvoa hallituksen toimintaa (Horisontti 1996, 127 & 129.)

Uusista laeista päättävät olisivat eri ihmisiä kuin ne, jotka panisivat lait toimeen ja valvoisivat niiden noudattamista. Kolmas ryhmä olisivat ne, jotka rankaisivat lainrikkoojia. Tätä Montesquieu kutsui **vallan kolmijaoksi**. Kun valta jaettaisiin usealle henkilölle, väärinkäytöksiä ei tapahtuisi niin helposti. Vallanjako on kaikkien demokraattisesti eli kansanvaltaisesti hallittujen valtioiden perusta (Kaleidoskooppi 2006, 80.)

Aikakauden demokratiakasvatusta voi kuvata ongelmalliseksi. Toisaalta nuorille annettiin kasvatusta, joka ihanoi demokratiaa ja sen arvomaailmaa, mutta samalla se oli ikään kuin vajavaista toiminnan tukemisen sekä arvojen siirtämisen osalta. Nähdäkseni samankaltainen todellisuuden ja ihanteiden välinen problematiikka on löydettävissä kautta yhteiskuntaopin oppiainehistorian. Tulkintaani tukee myös Arja Virran (2000) tutkimus, jonka mukaan yhteiskuntaopin oppikirjat kuvaavat demokratiaa jopa lakonisen yksipuolisesti kansanvallaksi. Samalla demokratia annetaan kiistattomana arvolähtökohtana, johon liitetään ainoastaan niukka terminologinen määrittely (Virta 2000, 61–62.) On myös varsin huomionarvoista, että vuoden 2000 perustuslakiuudistuksen jälkeen demokratian määrittely oli jopa aiempaa niukempi.

Yhteiskuntaopin kansalaiskasvatus oli etenkin 1960–1980-luvuilla erittäin instituutiokeskeistä. Arja Virta (2006, 67) onkin muistuttanut, että erilaisten valtiollisten instituutioiden toiminta sekä niiden välinen vallanjako on ollut perinteisesti yhteiskuntaopin oppikirjojen ydinsisältöä, jota on käsitelty yksityiskohtaisella otteella. Instituutioihin keskittyvä kasvatus oli tyypillistä myös laajentuvan kansalaisuuden aikakaudelle, mutta vähitellen tapahtui myös muutoksia. Esimerkiksi 1960–1980-luvuilla demokratiakasvatusta hallitsi vahva presidentti-instituution ihannoiminen, mikä kyseenalaisti jopa parlamentarismien arvoa. Vielä 1990-luvulla presidentin valtaoikeuksia esiteltiin laajasti, mutta samalla itse instituutiota kritisoitiin muun muassa oikeudellisen ja parlamentaarisen vastuunalaisuuden puutteesta (Horisontti 1996, 141–144.) Nähdäkseni kriittinen ote on tulkittavissa vahvemman edustuksellisuuden kaipuiksi, koska vanhat rakenteet näyttäytyvät ongelmallisina modernin kansalaisuuden kannalta.

Sodat ja niistä seuranneet vaaran vuodet olivat omiaan vahvistamaan presidentin valtaa. Sitten kylmän sodan aikana kansallinen turvallisuus ajoi kaiken muun ohi, ja presidentti Kekkonen Moskovan luottomiehenä osasi käyttää näitä ulkopoliittisia syitä myös sisäpoliittisen mahtinsa pönkittämiseen...Silloin Neuvostoliitto oli jo sisäisesti lahoamassa, ja uusi presidentti saattoi maan turvallisuutta vaarantamatta kehittää valtiosääntömme parlamentaarisia piirteitä eli supistaa presidentin valtaoikeuksia eduskunnan ja hallituksen hyväksi (Horisontti 1996, 142.)

Havaintojeni perusteella argumentoin, että Horisontissa (1996) esitetty kannanotto oli kasvatuksellisesti rohkea kahdesta eri syystä. Ensimmäinen presidentin valtaoikeuksien kyseenalaistaminen toi esille politiikan henkilöitymisen ongelman, mutta ennen kaikkea oppikirja problematisoi Suomen suvereniteetin. Ensimmäisen kerran nuorille annettiin avoimmin tietoa Suomen poliittisesta haasteista, minkä nähdäkseni mahdollisti kylmän sodan päättyminen ja Suomen integroituminen Euroopan unionin kautta länsivaltoihin. Vasta 1990-luvulla oppikirjoissa pystyttiin käsittelemään Neuvostoliiton vaikutusta Suomen sisäpolitiikkaan aiemmin vallalla olleen vaikenemisen kulttuuri sijasta. Tätä voidaan pitää keskeisenä ilmiönä, sillä esimerkiksi Vilho Harle (2000, 56–57) on muistuttanut, että suomalaisuus identiteettinä on rakentunut nimenomaan suhteessa Venäjään. Toisin sanoen kulttuurikansalaisuutta on rakennettu vastakkainasettelun pohjalta. Nähdäkseni 1990-luvun yhteiskuntaopista tulee kuitenkin ilmi, että oppikirjoissa poliittista kansalaisuutta on osin rakennettu myös Neuvostoliiton ehdoilla. Suomen poliittisen järjestelmän painopisteet muuttuivat vuoden 2000 perustuslakiuudistuksen myötä, mikä kavensi muun muassa presidentin valtaoikeuksia. Uudistus teki presidentistä lähinnä symbolisen arvojohtajan, mikä musersi aiemman puolipresidentaalisuuden perinteen (Jyränki 2000, 119–120.)



Jotkut poliitikot ja yhteiskunnalliset vaikuttajat ovat ehdottaneet presidentin valtaoikeuksien kaventamista entisestään. Heidän mielestään riittäisi, että presidentti olisi hyvän Suomi-kuvan esittelijä maailmalla vailla poliittista valtaa. Näin hänen tehtävänsä voisi verrata vaikkapa Ruotsin kuninkaan asemaan. Toinen vaihtoehto on presidentin asemaa vastustavien mielestä olisi lakkauttaa presidentin virka kokonaan ja kasvattaa näin pääministerin valtaa (Kaleidoskooppi 2006, 97.)

Perustuslakiuudistuksella oli luonnollisesti välitön vaikutus yhteiskuntaopin oppikirjojen sisältöön, sillä kansalaiskasvatus ei voi sivuuttaa lainsäädännöllisiä muutoksia. Näin ollen on ymmärrettävää, että 2000-luvulla presidentin asemaa käsiteltiin ainoastaan pinnallisesti toimivallan kautta (Kaleidoskooppi 2006, 94–97). Olennaista oli, että presidentistä ei enää annettu kuvaa vahvana ja itsenäisenä vallankäyttäjä vaan koko instituution olemassa olo joutui kyseenalaistetuksi. Nähdäkseni muutoksen taustalta voi havaita perustuslakiuudistuksen ohella myös muita ulottuvuuksia. Ensimmäisen kerran yhteiskuntaopin oppiainehistoriassa jokin rakenne kyseenalaistettiin, mitä voi pitää huomionarvoisena Tomperin ja Piattoevan (2003) artikkelin pohjalta, jossa he muistuttivat demokratiakasvatuksen staattisuudesta. Toisin sanoen tilanteeseen, jossa yhteiskuntaopin oppikirjat mahdollisti kritiikin ja kyseenalaistamisen, tarvittiin perustuslakiuudistuksen kaltainen muutos. Tämä osoittaa miten syvällä juurtuneet kasvatuserinteet Suomessa on.

Hallitus ja eduskunta olivat luonnollisesti yhä edelleen tärkeä osa oppikirjojen demokratiakasvatusta. Pääasiallisesti oppikirjoissa käsiteltiin hallituksen muodostamista ja tehtäviä, eduskunnan lainsäädäntöprosessia sekä parlamentaarisen vastuunalaisuuden periaatetta (Horisontti 1996, 138–139 & 145–148; Kaleidoskooppi 2006, 80–93.) Toisin sanoen demokratiakasvatus oli aiempien vuosikymmenien tavoin instituutioihin keskittynyttä tiedottamista. Tätä voidaan pitää ongelmallisena perinteenä aktiivisen kansalaisuuden kannalta. Esimerkiksi Sakari Suutarisen (2006, 117–118) mukaan suomalainen yhteiskuntakasvatus ei painota arvoja ja toimintaa vaan nimenomaan tietoa, mikä ei kasvatustoimintana vastaa modernin kansalaisuuden tarpeisiin. Käytännössä yhteiskuntaopin oppikirjoissa oli yhä edelleen suuri ihanteiden ja todellisuuden välinen ristiriita. Tutkimukseni mukaan ristiriitaa voi pitää oppikirjojen tasolla myös laajempaan ilmiönä. Samalla kun oppikirjat pyrkivät todentamaan nuorille kansan kasvavaa valtaa ja aiempaa tehokkaampaa parlamentarismia, alettiin myös korostaa pääministerin roolia osana toimivaa poliittista järjestelmää. Muun muassa eduskuntavaaleja luonnehdittiin pääministerivaaleiksi ja pääministeriin yhdistettiin käsitteet valtionpäämies ja keulakuva (ks. esim. Kaleidoskooppi 2006, 92.) Presidentti-instituutioon liittynyt arvovalta korvattiin pääministerin arvovallalla, mikä käytännössä viesti nuorille, että demokraattinen kansa tarvitsee aina vahvan johtajan.

Nähdäkseni suurin kasvatuksellinen haaste aikakauden oppikirjoille oli Suomen liittyminen Euroopan unioniin, sillä nuorten tuli ymmärtää kansallisen päätöksentekojärjestelmän ohella myös unioniin liittyviä rakenteita ja niiden toimivuutta. Euroopan unionille on tyypillistä monitasoinen hallinta, mikä jakaa päätösvallan jäsenmaan ja Euroopan unionin kesken. Toisin sanoen unionin päätöksenteolla on monimutkaiset vaikutukset myös jäsenvaltioiden politiikkaan (Rosamond 2010, 115–116.) Näin ollen kasvatuksellinen haaste tulee ilmeiseksi: toisaalta nuorista tuli kasvattaa aktiivisia kansalaisia kansallisvaltion puitteissa, mutta samanaikaisesti oppikirjojen tuli valmistaa nuoria myös Euroopan unionin kansalaisuuteen.

Suomen eduskunta elää muutosvaihetta., sillä Suomea sitovia päätöksiä tehdään nyt myös Brysselissä. Tämä merkitsee eduskunnan lainsäädäntövallan supistumista...Myös suomalaiset pääsevät osallistumaan uusien EU-lakien säätämiseen EU:n päätöksentekosääntöjen mukaisella tavalla. Itse asiassa pienellä jäsenmaalla on EU:ssa verraten suuri vaikutusvalta, sillä äänestyksissä sillä on käytössään enemmän ääni kuin esimerkiksi sen väkiluku suhteutettuna koko EU:n väestöön edellyttäisi (Horisontti 1996, 140 & 153.)

EU on luonteeltaan poikkeuksellinen kansainvälinen järjestö...EU:lla on sitä vastoin toimintavalta säätää omia jäsenmaita sitovia lakeja, joiden noudattamista sen oma tuomioistuin valvoo. Aiheellisesti onkin kysytty, onko EU pikemmin liittovaltio kuin tavanomainen itsenäisten valtioiden muodostama järjestö Vastaus kysymykseen löytynee jostain näiden ääripäiden väliltä (Horisontti 1996, 157.)

Vuonna 2004 Euroopan unionin kasvoi kymmenellä uudella jäsenellä yhteensä 25 valtion liitoksi. EU ei ole enää pelkästään taloudellinen järjestö vaan sen jäsenmaat toimivat monissa asioissa yhden suuren valtion tavoin. Tällä kehityksellä on kannattajansa ja vastustajansa (Kaleidoskooppi 2006, 99.)

Kasvatuksen voi katsoa olleen 1990- ja 2000-luvuilla eräänlaisessa muutosprosessissa, sillä Suomen unionin jäsenyys oli vielä melko tuore. Käytännössä pyrkimyksenä oli sitouttaa nuoret osaksi ylikansallista järjestelmää, mistä johtuen esimerkiksi Euroopan unionin sisäistä päätöksentekojärjestelmää käsiteltiin kattavasti. Keskeistä oli varmistaa, että nuoret oppisivat tunnistamaan erilaiset EU:n toimielimet, niiden tehtävät sekä erilaiset unionin sisäiseen lainsäädäntöön liittyvät ilmiöt. Samalla järjestelmästä pyrittiin luomaan positiivisia mielikuvia nuorten mieliin (ks. esim. Horisontti 1996, 153–157; Kaleidoskooppi 2006, 99–103). Myös Suutarinen (2000b, 109–110) on omissa tutkimuksissaan tullut samankaltaisiin johtopäätöksiin oppikirjojen ja Euroopan unionin välisestä suhteesta. Nähdäkseni EU:n päätösvaltaa käsiteltiin kattavasti, mutta samalla nuorten omat vaikuttamisen paikat jäivät vieraisiksi. Monitasohallinta onkin äärimmäisen haastavaa nimenomaan kansalaisten näkökulmasta. Esimerkiksi monet unionin tasolla tehdyt päätökset tuntuvat kaukaisilta ja vaikeasti hallittavilta, sillä niillä ei ole suoraa yhteyttä kansalaisiin (Benz 2006, 107–108.) Kasvatus oli kuitenkin demokratiakasvatukselle tyypillisesti kritiikitöntä. Toisin sanoen Euroopan unioni annettiin

lähes ongelmattomana rakenteena, joka ennemmin tuki kuin uhkasi Suomen sisäistä kehitystä.

Nähdäkseni oppikirjat pyrkivät vahvistamaan ylikansallisen päätöksenteon vastapainoksi lähidemokratiaa, sillä ne antoivat kunnan nuorille ensisijaisena valtapäikkana. Tulkintani mukaan kunnallisen itsehallinnon tuntemus annettiin yhtä tärkeänä kuin Euroopan unionin päätöksentekojärjestelmän hallinta. Oppikirjoissa käytiin läpi erilaiset kuntien itsehallintoon liittyvät tehtävät, joten kasvatusta voi osin pitää instituutiokeskeisenä (Horisontti 1996, 158–163; Kaleidoskooppi 2006, 76–79.) Tämä ei kuitenkaan ole koko totuus. Havaintojeni perusteella totean, että laajentuvan kansalaisuuden aikakaudella lähidemokratia oli se demokratian muoto, joka kannusti nuoria muita enemmän käytännön toimintaan.

Kuntalaiset itse voivat perustaa kaupunginosayhdistyksiä ja kylätoimikuntia. Ne ovat epävirallisia elimiä, mutta voivat painostaa kunnan päättäjiä ryhtymään hyödyllisiin hankkeisiin. Tällainen lähidemokratia on havaittu monen seudun kehittämiseksi eduksi. Sen avulla ihmiset saavat nimenomaan heitä koskevat asiat esille (Horisontti 1996, 163.)

Kotikunnan palvelujen kehittäminen riippuu kuntalaisista itsestään. Tärkeimmät arkielämää koskevat päätökset, kuten esimerkiksi koulu- ja terveystalvelujen järjestäminen, tehdään Suomessa paikallisesti. Tätä kutsutaan lähidemokratiaksi (Kaleidoskooppi 2006, 76.)

Jo 1970-luvulta alkaen ympäristöongelmat olivat toimineet esimerkkinä aktiivisesta kansalaisyhteiskunnasta, sillä se oli synnyttänyt uusia toiminnollisuuden muotoja. Käytännössä tämä tarkoitti, että yksilöt ja ryhmät pysyivät myös itse politisoimaan ongelmia eikä ainoastaan ottaa vastaan valmiita agendoja. He pystyivät järjestymään, kampanjoimaan ja esiintymään julkisuudessa täysin uudella tavalla (Haila ym. 2009, 160–162.) Nähdäkseni kasvatusta lähidemokratiaan perustui samankaltaiselle ideologialle: uusi toiminnollisuus, jossa yksilö pystyi olemaan toimija eikä ainoastaan vastaanottaja. Tosin kasvatukseen olisi pitänyt painottaa vahvemmin toimijuutta sekä vaikuttamisreittejä, jotta kansalaisuudesta olisi tullut aktivoivaa. Tästä huolimatta väitän, että lähidemokratian kautta nuoria pyrittiin aktivoimaan.

Vapaa lehdistö säilytti oppikirjoissa asemansa sananvapauden soihtuna sekä demokratian olennaisena rakennusaineena myös laajentuvan kansalaisuuden aikakaudella. Suomalaisen lehdistön katsottiin mahdollistavan aidon vuorovaikutuksen, ja mielikuvia sen ylivertauisuudesta vahvistettiin muun muassa vertaamalla Suomen lehdistöä Italian ja Venäjän mediaan (Horisontti 1996, 116–118; Kaleidoskooppi 2006, 69–72.) Olennaista oli osoittaa lehdistön kasvava merkitys tiedonvälittäjänä, jotta kansalaiset pystyisivät muodostamaan vapaasti omat mielipiteensä. Toisin sanoen demokratiakasvatuksessa

nojauduttiin politiikan journalismin ihanteeseen, jonka mukaan tiedotusvälineillä on tehtävä muun muassa tasapuolisen tiedon välittäjänä sekä informatiivisen kansalaiskeskustelun järjestäjänä (Pitkänen 2009b, 79). Samalla oppikirjojen kansalaiskasvatuksella tuettiin ensimmäisen kerran myös demokratiaan olennaisesti kuuluvaa deliberatiivisuutta. Edustuksellisessa demokratiassa kilpailevat loputtomasti ja avoimesti erilaiset mielipiteet ja ideologiat, joiden päämääränä on ote vallasta. Näin ollen deliberaatio, eli julkinen keskustelu, ja kansalaisten mahdollisuus päättää edustajiensa kohtalosta ovat erottamaton osa järjestelmää (Urbinati 2006, 16–18). Nuorista ei siis enää kasvatettu passiivisia tiedon omaksujia vaan heitä kannustettiin vähitellen myös aktiiviseen keskusteluun (ks. esim. Horisontti 1996, 116 & 127–128.) Tosin nähdäkseni käytännössä pelkkä kannustaminen ei ole riittävää aktivointia vaan poliittista keskustelua tulisi myös harjoitella käytännössä.

Yksityiset kansalaiset, järjestöt ja puolueet käyttävät kaikki hyväksi lehdistöä tiedonvälitykseen ja mielipiteiden ilmaisemiseen. Lehdistö tekee mahdolliseksi yhteiskunnallisen keskustelun ja vuorovaikutuksen: ihmisillä on oikeus ilmaista ajatuksiaan julkisuudessa ja vaikuttaa siten yleiseen mielipiteeseen (Horisontti 1996, 116.)

Julkinen keskustelu tulisi perustua ennen kaikkea hallinnollisen ja taloudellisen vallan antamiin virikkeisiin. Kansalaisyhteiskunta koostuu aktiivisista ja osallistuvista ihmisistä sekä heidän järjestöistään ja eturyhmistään, joiden erilaisista ja usein ristiriitaisista mielipiteistä ja intresseistä löytyy lopulta kompromissi päättäjien ratkaisun pohjaksi (Horisontti 1996, 128.)

Nykyaikainen yhteiskunta vaatii meitä ottamaan kantaa ja muodostamaan mielipiteen erilaisista asioista...Oman perustellun mielipiteen muodostamiseksi tarvitaan oppikirjan tietojen lisäksi ajankohtaisten asioiden seuraamista tiedotusvälineistä. Jokaisen on muodostettava oma kantansa yhteiskunnallisiin kysymyksiin hankkimansa tiedon perusteella. Silloin ei tarvitse luottaa huhu puheisiin ja toisten näkemyksiin (Kaleidoskooppi 2006, 6.)

Voidaan siis väittää, että kansalaiskasvatus pyrki vähitellen tukemaan nuorten aktiivisuutta ja sananvapautta, vaikka varsinaisesta deliberaation läpimurrosta ei voikaan vielä puhua. Muutosta voi kuitenkin pitää tärkeänä, sillä se osoittaa, että koulujärjestelmään aiemmin kuulunut vaikenemisen kulttuuri oli vihdoinkin havaittu. Esimerkiksi Sakari Suutarinen (2006, 65) on huomauttanut, että sukupolvien aikana Suomeen juurtunut olematon keskustelukulttuuri on luonteeltaan sellainen, että sitä ei aina enää edes tunnisteta. Suutarinen jatkaa, että Suomessa jopa pelätään keskustelukulttuuria. Toisin sanoen Suutarisen havaintojen kautta tulee ymmärrettäväksi, miksi keskustelua ei aiemmin painotettu oppikirjojen tasolla. Tosin on syytä huomioida, että oppikirjojen kansalaiskasvatus ei edelleenkään valmistanut nuoria varsinaiseen medianlukutaitoon. Medianlukutaitoa kuvataan valmiudeksi käyttää ja tulkita erilaisia medioita sekä niiden sisältöjä (Suoninen 2004, 25). Näin ollen sitä voidaan pitää modernissa maailmassa olennaisena osana demokratian ja sananvapauden täysipainoista toteutumista.

Samalla haluan kiinnittää huomiota, että aikakauden kansalaiskasvatuksessa vapaan lehdistön asema suhteessa muihin medioihin pysyi ylivertaisena. Tämä on erittäin huomionarvoinen asia, koska sähköiset viestimet saavuttivat jo 1970-luvulla lähes kaikki suomalaiset. Lisäksi 1990-luvun puolivälissä suomalaiset tiedotusvälineet siirtyivät vähitellen myös Internetiin, mikä mullisti lopullisesti tiedonvälityksen. Internetin onkin katsottu määrittelevän uudella tavalla politiikan julkista agendaa, kun perinteisen journalismin tilalle tulee nousemaan yhä vahvemmin kansalaisjournalismi (Pitkänen 2009a, 110–111; Pitkänen 2009b, 93.) Toisin sanoen aikakauden kansalaiskasvatus oli kyvytön reagoimaan reaali maailmassa tapahtuneeseen tärkeään muutokseen. 1990-luvulla sähköistä mediaa ei yhdistetty lainkaan demokraattiseen tiedonvälitykseen, ja jopa 2000-luvulla radio- ja televisio rinnastettiin viihteellisyyteen (Horisontti 118–119; Kaleidoskooppi 2006, 72–74). Sähköinen viestintä ei siis esiintynyt oppikirjoissa demokratiaa vahvistavana mahdollisuutena, mitä voi pitää yllättävänä asiana. Esimerkiksi tutkija Annikka Suoninen (2004, 65) muistutti jo 2000-luvun alussa, että painetun sanomalehden merkitys tiedonvälittäjä tulisi heikentymään, koska erilaiset sähköiset viestimet kykenivät toimimaan ajassa ja välittämään tietoa reaaliajassa.

Vaikka aktiivisen kansalaisuuden ihanne vahvistui oppikirjoissa, perinteiseen vaalivaikuttamiseen liittyvä kasvatus noudatti aiempien vuosikymmenien traditioita. Oppikirjat keskittyivät yhä edelleen lakonisesti vaalijärjestelmän ja ehdokasasettelun esittelemiseen (Horisontti 1996, 131–136; Kaleidoskooppi 2006, 56–62). Tutkimukseni mukaan vaalijärjestelmän osalta kasvatuksesta ei ole havaittavissa aktiivisuuden kannustavia piirteitä, vaikka niiden käytännön merkitys ei ole vähentynyt vuosikymmenten aikana. Vaalit eivät sinänsä määrittele edustuksellisen demokratian sisältöä, mutta ne turvaavat kansalaisten asemaa ja luovat aina uusia mahdollisuuksia valtion poliittiselle suunnalle. Moninaisten mielipiteiden ja ajatusten luomaa eripuraisuutta voi pitää jopa stabiloivana osatekijänä, mikä on myös koko poliittisen prosessin moottori (Urbinati 2006, 31–32.) Tästä huolimatta edes uudet europarlamenttivaalit eivät muuttaneet yhteiskuntaoppikirjojen suhdetta vaalijärjestelmään, vaikka europarlamenttivaalien äänestysprosentti onkin tutkitusti ollut koko unionin alueella alhainen – Suomi mukaan luettuna. Tutkijoiden mukaan Euroopan unionin kansalaiset eivät ole pitäneet äänestämistä tärkeänä, koska esimerkiksi parlamentin kaukaisuus sekä tiedon puute unionin hallintojärjestelmästä tekevät prosessista vieraan (Warleigh-Lack & Drachenberg 2010, 210). Yhteiskuntaopin oppikirjat tosin tukivat instituutioihin liittyvää informaation

välitystä, mutta itse europarlamenttivaalit käsiteltiin samalla teknillisyydellä kuin muut valtakunnalliset vaalit. Kansalaisia ei siis kannustettu vaikuttamaan Euroopan unionin asioihin, vaikka unioni oli lähes kaikissa muissa yhteyksissä noussut tärkeäksi osaksi suomalaisten elämää. Nähdäkseni ainoa uusi ilmiö koko vaalijärjestelmään liittyen oli ensimmäisen kerran oppikirjoihin 2000-luvulla noussut vaalikampanjointi.

Ehdokkaan valmistautuminen vaaleihin alkaa kuukausia ennen vaaleja. Vaaliohjelmassaan ehdokas kertoo, millaisia asioita hän ja hänen puolueensa lupaavat edistää. Hyvä ohjelma ei kuitenkaan aina riitä. Vaaleissa menestymisen edellytys on myös onnistunut vaalikampanja. Vaalikampanjassa ehdokasta auttaa tausta ryhmä, joka huolehtii ehdokkaan näkyvyydestä vaalien alla. Ehdokkaan olisi hyvä esiintyä mahdollisimman paljon julkisuudessa (Kaleidoskooppi 2006, 57–58.)

Kasvatuksesta on havaittavissa piirteitä politiikan henkilöitymisestä. Toisin sanoen henkilökohtaisesta kampanjoinnista on muodostunut oleellinen osa politiikan tekemistä. Yksilöt olivat nousseet puolueiden rinnalle. Muutos oli merkittävä 1960–1980-luvuilla hallinneeseen yleispuolue-tendenssiin verrattuna, mikä näkyi laajemminkin yhteiskuntaopin oppikirjojen sisällössä.

Puolueiden merkitys osana yhteiskuntaopin oppikirjoja väheni entisestään 1990- ja 2000-lukujen aikana, vaikka puolueet määriteltiin yhä edelleen välttämättömäksi osaksi toimivaa demokratiaa (Horisontti 1996, 113–114; Kaleidoskooppi 2006, 64–67.) Oppikirjat painottivat nimenomaan puolueiden merkitystä yhteenliittymänä, ja niiden ideologisten päämäärien käsittely oli marginaalista. Esimerkiksi 1990-luvulla Horisontti (1996) ei enää sisältänyt puolueohjelmia. Nähdäkseni puolueiden sijaan kansalaiskasvatuksessa painotettiin erilaisten kansalaisjärjestöjen merkitystä osana demokratiaa. Keskeistä oli osoittaa kansalaisten vaihtoehtoiset vaikuttamisen paikat (ks. esim. Horisontti 1996, 110–112; Kaleidoskooppi 2006, 50–53 & 55.) Tätä voidaankin pitää keskeisenä kehityskulkuna, sillä vaikka vaalit ovat tärkeä yhdistäjä kansalaisten ja hallinnon välillä, on edustuksellinen demokratia enemmän. Mikäli kansalaiset osallistuisivat poliittiseen toimintaan vain vaalien kautta, muistuttaisi hallinto Nadia Urbinatin (2006, 14–15) mukaan enemmän oligarkiaa kuin demokratiaa. Näin ollen on ymmärrettävää, että kansalaistoiminta näyttäytyi sekä keskeisenä perusoikeutena että valtamekanismina.

Suomi on järjestöjen luvattu maa. Järjestöt on tapana jakaa aatteellisiin järjestöihin sekä etujärjestöihin...osa järjestöistä on perustettu vain yhdessäoloa ja yhteistoimintaa varten, osan tarkoitus on ajaa yhteisön tärkeäksi kokemaan asiaa joukkovoimalla eteenpäin. Jos haluaa vaikuttaa, melkein joka asiaa varten on järjestö (Horisontti 1996, 111.)

Kansalaistoiminta kuuluu kaikkien perusoikeuksiin. Jokaisella kansalaisella on perustuslain mukaan kokoontumis-, järjestäytymis- ja ilmaisuvapaus. Kansalaiset saavat arvotella poliitikkoja, tehdä heille ehdotuksia ja valvoa heidän työskentelyään. Tämän vuoksi kansalaisjärjestöjä on kutsuttu ”vallan vahtikoiksi” (Kaleidoskooppi 2006, 51.)

On myös tärkeää huomioida, että nimenomaan kansalaisjärjestöjen avulla nuorille pystyttiin todentamaan vaikuttamismahdollisuuksia myös globaalilla tasolla, sillä oppikirjoissa painotettiin niiden tehokkuutta kansainvälisillä areenoilla (Horisontti 2006, 111; Kaleidoskooppi 2006, 53.) Toisaalta järjestöaktiivisuuteen kannustavassa kasvatuksessa on näkyvissä myös liberalistisen yhteiskuntateorian ajatus, että erilaisten sekundaariryhmien olemassa olo on kansanvallan säilyttämisen edellytys. Erilaisia järjestöjä ja yhdistyksiä pidetään merkittävänä, koska ne antavat kansalaisille esimerkiksi mahdollisuuden vaikuttaa ja kiinnittävät heidät yhteiskuntaan (Nousiainen 1998, 331.)

Kaiken kaikkiaan aikakauden yhteiskuntaopin oppikirjoista on havaittavissa ristiriitainen aktiivisen kansalaisuuden ihanne. Toisaalta oppikirjat pyrkivät vahvistamaan aktiivisen kansalaisen ihannetta. Tavoitteena oli yksilö, joka vaikuttaisi aktiivisesti sekä lähiympäristössä että globaalilla tasolla. Samanaikaisesti kasvatus valtiotasolla tapahtuvaan vaikuttamiseen oli vähäistä ja traditionaalisesti instituutioihin keskittyvää. Nähdäkseni demokratiakasvatus kehittyi ja laajeni, mutta ei edelleenkään täysin tukenut aktiivisen kansalaisuuden ihannetta, sillä siitä puuttui käytännön demokratialle ominaisia piirteitä. Tutkimukseni on yhtenevä Tomperin ja Piattoevan (2005) esittelemien päätelmien kanssa, joiden mukaan yhteiskuntaopin oppikirjoista puuttuu täysin muun muassa politiikan kaupallistuminen, talouseliitin valta sekä valtakamppailut. Toisin sanoen voi todeta, että yhteiskuntaopin oppikirjoissa demokratia annetaan konsensushakuisena toimintana, jossa kaikilla hyvä ja yhteinen päämäärä. On siis ymmärrettävää miksi totuuden kanssa ristiriidassa oleva kansalaiskasvatus voi olla hämmentävää nuorille, mitä voidaan pitää käytännön demokratian vastaisena kasvatuksena.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni perusteella on havaittavissa, että Suomessa on 1920–2000-luvuilla koettu varsin monimuotoinen kansalaiskasvatuksen kehitys, jossa jokainen aikakausi on sisältänyt oman tematiikan sekä sisäisen arvomaailman. Toisaalta yhteiskuntaopin oppikirjojen antama kansalaiskasvatus tulee nähdä erilaisten kerrostumien muodostelmana, jossa uudet rakenteet ovat muodostuneet vanhojen päälle. Näin ollen argumentoin havaintojeni perusteella, että yhteiskuntaopin arvomaailmasta on havaittavissa staattisuutta, mutta pääasiallisesti arvot ovat kehittyneet ja muuttuneet vuosikymmenten aikana. Esimerkiksi yhteisöllisyydestä rakentui Suomen modernisoitumisen myötä yhteisvastuullisuuden ihanne, josta kehittyi myöhemmin kansainvälinen yhteisöllisyys, jota voidaan pitää myös maailmankansalaisuuden esiasteena. Lisäksi argumentoin, että oppikirjojen kansalaiskasvatuksella ei ole johdonmukaista syy–seuraussuhdetta historiallisen kontekstin kanssa. Sen sijaan liike on molemmin suuntainen. Toisin sanoen on lukuisia yhteiskunnallisia tapahtumia, jotka ovat muuttaneet kasvatusideologioita, mutta monista ilmiöistä on havaittavissa, että kansalaiskasvatus on ollut aikaansa edellä. Näin ollen oppikirjojen antamalla kansalaiskasvatuksella on myös pyritty murtamaan ennakkoluuloja sekä vanhoja käytänteitä, kuten esimerkiksi sukupuolten välisen tasa-arvon tarkastelu osoittaa.

Yhteisöllisen kansakunnan tuottaminen oli luonnollinen kasvatuspäämäärä sotien jälkeisessä Suomessa, ja sitä tuettiin tietoisilla kasvatusvalinnoilla. Päämääränä oli vahvistaa nuorten luottamusta sekä valtioon että toisiin kansalaisiin. Tätä kasvatusprojektiä toteutettiin muun muassa luomalla mielikuvia yhteisön tarjoamasta turvallisuudesta, vapaudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Pyrkimyksenä oli sitouttaa nuoret osaksi yhteisöä, jotta kansakunnan rauhanomainen rakentaminen olisi mahdollista. Etenkin turvallisuus ja vapaus olivat arvoja, joita vahvistettiin toistonomaisesti oppikirjoissa eri yhteyksissä. Samalla oppikirjat pyrkivät vahvistamaan yhteisön keskeisimpiä kivijalkoja, jotka olivat perhe, valtio ja isänmaa. Ne annettiin välttämättöminä ja toisiaan täydentävinä instituutioina, joita jokaisen yksilön tuli kunnioittaa. Isänmaallisuuden herättämistä voikin pitää tärkeänä toimintona, sillä Suomen kansakunta joutui määrittelemään itsensä uudelleen itsenäistymisen ja sisällissodan myötä. Lisäksi isänmaallisuuteen ja yhteisöllisyyteen liitettiin myös altruismin ihanne. Mikään ponnistus ei olisi liikaa, mikäli koti, isänmaa tai yhteisö sitä vaatisivat. Tätä tavoiteltiin kasvattamalla oikeamielisiä ja velvollisuudentuntoisia kansalaisia.



Tutkimukseni tukee aiemmin esittelemiäni Leena Kosken (2011, 171–173) näkemyksiä, joiden mukaan 1900-luvun alun koulukasvatuksen periaatteet sidottiin kristillis-siveellisiin ja isänmaallisiin periaatteisiin. Toisin sanoen aikakauden ihanne oli mallikansalainen, joka olisi siveellinen, valistunut ja ahkera. Nämä periaatteet ulottuivat myös yhteiskuntaoppiin, joten yhteisöllisyyden aikakauden kansalaiskasvatuksesta on löydettävissä yhteneviä piirteitä luterilaisten ihanteiden kanssa. Voidaankin väittää, että kirkon vaikutusvalta koulujärjestelmän antamaan kansalaiskasvatukseen kesti paljon virallista valtaa kauemmin. Nuoria esimerkiksi kasvatettiin sisäistämään arvomaailma, jossa valtio oli koko kansan yhteinen ja luokkaristiriidaton yhteisö. Tätä periaatetta vahvistettiin korostamalla uskonnollisesti lähimmäisen rakkautta. Käytännössä tämä tarkoitti myös luokkaerojen häivyttämistä, jolla tavoiteltiin sisäisen yhteiskuntarauhan vakiinnuttamista nuoreen valtioon. Toisaalta aikakauden kansalaiskasvatuksesta on havaittavissa kirkolle tyypillinen ankaruus, ehdottomuus sekä kurinalaisuus, joiden avulla tuotettiin kuuliaisista kansalaisista yhteiskunnan palvelukseen. Toisin sanoen myös Suomessa uskonnollista kasvatusta voi pitää Derek Heaterin (1990, 77–80) teorian mukaisesti mallina kansalaiskasvatukselle – ainakin yhteisöllisyyden aikakaudella.

Suomalaiset nuoret jaettiin rinnakkaiskoulujärjestelmän kautta kahteen luokkaan aina 1970-luvulle saakka, mikä luonnollisesti vaikutti aikakauden sivistyskasvatukseen. Havaintojeni perusteella väitän, että valistuneen kansalaisen kasvatuksessa oli vielä yhteisöllisyyden aikakaudella paljon snellmanilaisia piirteitä, kun esimerkiksi sivistys näyttäytyi oppikirjoissa yksilöt vapauttavana elementtinä sekä kansalaisvelvollisuutena. Kasvatuksen premissini oli, että kaikkien yksilöiden tuli palvella valtiota omalta paikaltaan. Käytännössä tämä snellmanilaista perintöä oleva arvo vahvasti olemassa olevaa luokkatodellisuutta, vaikka sen ensi sijainen tarkoitus olikin tukea yhteiskuntarauhaa. Sivistyskasvatuksen ydin oli siis yksilö, jonka tuli olla siveellinen ja tiedollisesti valistunut. Lisäksi on huomionarvoista, että viimeaikainen trendiarvo 'elinikäinen oppiminen', oli osa yhteiskuntaopin oppikirjojen arvokasvatusta jo 1900-luvun alussa. Oletuksena oli, että ihmisen tulisi kehittää itseään läpi elämänsä. Sivistyskasvatus ei kuitenkaan sitoutunut ainoastaan nuorten tiedolliseen kehittämiseen. Sivistyneeseen yksilöön liitettiin erottamattomasti myös terveelliset elämäntavat sekä urheilullinen mieli, joita vahvistettiin nuorten miellissä muun muassa demonisoimalla erilaiset päihteet. Samalla urheilumenestys ja sotahistoria annettiin keskeisinä kansallisina itseymmärryksen välineinä. Voidaankin väittää, että 1920–1950-luvuilla yhteiskuntaopin oppikirjojen tavoitteena oli kasvattaa

sivistynyt ja yhteisöön sitoutunut kansalainen. Vasta nämä ehdot täytettyään, yksilö pystyisi toimimaan täysipainoisesti demokratian asettamien vaatimusten mukaisesti.

Yhteiskuntaopin oppikirjojen antamaa demokratiakasvatusta 1920–1950-luvuilla voi luonnehtia demokratian esikouluksi. Aikakauden demokratiakasvatuksessa tiivistyi teorian tasolla koko kansalaiskasvatuksen ideaali: yhteisöllinen ja sivistynyt kansalainen, joka käyttäisi hänelle suotuja oikeuksia valtion ja koko kansan parhaaksi. Aikakauden kasvatuksesta on kuitenkin havaittavissa vahva elitistinen ote, joka käytännössä kasvatti nuoria passiiviseen alamaisuuteen. Toisin sanoen päämäärä oli enemmänkin hyvien hallittavien kuin hallitsijoiden kasvatusta, minkä voi katsoa olevan ristiriidassa jopa aikakauden perustuslain kanssa. Periaatteessa oppikirjat valmistivat tiedollisesti päteviä nuoria, joille oikeudet ja velvollisuudet annettiin universaaleina arvoina. Keskeistä kasvatuksessa oli nimenomaan terminologiaan ja instituutioiden sisäiseen toimintaan liittyvä tiedonsiirto. Käytännössä kansalaisuuden kannalta tärkeät valtopaikat sidottiin ainoastaan vaaleihin, jolloin todellinen valta ikään kuin myönnettiin pienen eliittiryhmän haltuun. Yhteisöllisyyden aikakauden oppikirjat eivät siis käytännössä tukeneet laisinkaan aktiivisen kansalaisen ihannetta vaan nuorista kasvatettiin valistuneita ja kuuliaisiamalamaisia. Muutosprosessi tästä asetelmasta kansalaisten todelliseen aktivoimiseen kesti käytännössä koko yhteiskuntaopin historian, ja havaintojeni perusteella väitän, että prosessi on yhä kesken.

Yhteisöllisyyden aikakauden kansalaiskasvatukselle oli tyypillistä turvallisuushakuisuus, mikä pakotti moniin ideologisiin ratkaisuihin. On kuitenkin syytä huomioda, että valinnoilla on aina pitkät varjot. Esimerkiksi aikakaudella tyypillinen nationalismi sekä valtion sisäisen homogeenisyyden painottaminen vaikuttivat kansalaiskasvatuksessa vielä 1990-luvullakin. Kaiken kaikkiaan aikakauden kansalaiskasvatuksesta on löydettävissä nimenomaan vahva kulttuurinationalistinen ote, jonka avulla nuorille pyrittiin osoittamaan suomalaisten erityislaatuisuus. Olennaista oli nimenomaan todentaa suomalaisen kansakunnan ylivertaisuutta muihin kansakuntiin nähden, ja tähän prosessiin haettiin ihanteita ja kiinnekohtia muun muassa historiasta ja kansankulttuurista. Tavoitteena oli toisaalta vakiinnuttaa suomalaisten asema kansakuntana kansakuntien joukossa sekä kasvattaa kansakunta, joka pystyisi yhteistuumiin vastaamaan jälleenrakennuskauden haasteisiin. Kaiken kaikkiaan 1920–1950-lukujen kansalaiskasvatusta voi kuvata sanoilla staattinen ja pysähtynyt.

Yhteisvastuullisuuden ajanjaksoa voidaan pitää murrosaikakautena, sillä erityisesti 1960- ja 1970-luvuilla monet perinteiset arvot joutuivat väistymään, kun oppikirjojen kansalaiskasvatuksen ideologinen perusta muuttui täysin. Näin ollen aikakautta voi kuvata myös kansalaiskasvatuksen rakennemuutoksen aikakaudeksi, sillä monet jäykät ja traditionaaliset arvot murtuivat vähitellen liberaalimman ideologian tieltä. Murroskausi ajoittuu peruskoulu-uudistuksen kanssa samaan ajanjaksoon. Peruskoulu-uudistuksen tarkoituksena oli parantaa yhteiskunnallista tasa-arvoa, mikä nähdäkseni vaikutti myös oppikirjojen kansalaiskasvatuksen sisältöön. Yhteiskuntaopin oppikirjat alkoivat esimerkiksi toteuttaa samaa tasa-arvon ihannetta, mitä peruskoululla tavoiteltiin. Kasvatukselle oli leimallista instituutio- ja informaatiokeskeinen lähestymistapa yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja rakenteisiin. Lisäksi se perustui yhä enemmän tiedonvälitykseen tunneperustaisten näkökulmien sijaan. Nähdäkseni tiedonvälityksellä pyrittiin antamaan nuorille vapaampi mahdollisuus muodostaa oma, itsenäinen arvomaailma. Pitää kuitenkin muistaa, että kasvatusta on aina arvolatautunut. Toisin sanoen välitettyyn tietoon päädytään aina jostakin ideologisesta syystä, mutta informaatiopainotteisen kasvatuksen avulla se on näkymättömämpää toimintaa.

Yhteisvastuullisuuden aikana kansalaiskasvatus perustui hyvinvointivaltion kehitykseen, sosiaalisiin arvoihin sekä kansalliseen yhteisvastuuseen. Ne olivat uusia arvoja ja päämääriä, kun jälleenrakennusaikakauden nuoria alettiin irrottaa vanhasta maatalousvaltaisesta todellisuudesta modernimpaan yhteiskuntajärjestykseen. Muun muassa perheen rooli muuttui, ja myös snellmanilainen sivistysihanne vaihtui vähitellen materiaalisempiin arvoihin. Ihmisille annettiin perusoikeus tavoitella parempaa elintasoja ja elämänlaatua, ja niiden kautta yksilöllisempää elämäntapaa. Toisaalta keskeistä oli istuttaa nuorten mieliin hyvinvointivaltion peruseriaatteen eli solidaarisuus-, normaalityösuhde-, sukupolvi- ja sukupuolisopimus, joiden avulla tavoiteltiin kollektiivista toimintaa yhteiskunnan hyväksi. Käytännössä tämä tarkoitti, että arvomaailmaan liitettiin tasa-arvon ohella inhimillisyys, solidaarisuus sekä ahkeruus. Kuten voimme huomata, tavoitteet olivat samankaltaisia kuin yhteisöllisyyden aikakaudella, mutta välineet olivat erilaiset. Erityisen huomionarvoista on, että työ arvona sai yhä suuremman merkityksen kasvatuksessa. Nähdäkseni siinä oli läsnä kolikon kaksi puolta: yksilöllisyys ja kollektiivinen vastuu.

Yhteisvastuullisuuden aikakaudella pehmeät arvot saivat vastapainokseen talouskasvatuksen, joka edusti uutta arvomaailmaa: rahan valtaa. Havaintojeni perusteella totean, että aiemmin yhteisöön liitetyt turvallisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvot

liitettiin 1970-luvulta alkaen taloudelliseen toimintaan. Toimiva talous annettiin sekä yksilö- että valtiotasolla ihmisen parhaaksi turvaksi. Sotien jälkeinen kehitys mahdollisti kansalaisille uudet kulutusmahdollisuudet, mutta samalla hyvinvointivaltio pakotti ymmärtämään myös kansantaloudellisia ilmiöitä aiempaa paremmin. Näin ollen kansalaiskasvatuksella tuli vastata yhteiskunnallisen kehityksen vaatimuksiin. Yksilötasolla talouskasvatus tuki rationaalista ja harkitsevaa kulutusta. Nuorille annettiin tietoa erilaisista yksityiseen taloudenpitoon liittyvistä ilmiöistä, kuten esimerkiksi mainonnan ja kulutuksen välisestä suhteesta. Aikakaudelle tyypillisesti tiedon välityksellä ja terminologian hallinnalla oli keskeinen asema oppikirjojen talouskasvatuksessa, sillä jokainen vuosikymmen toi mukanaan yhä enemmän ja yhä monimutkaisempia taloudellisia rakenteita oppikirjoihin.

Kansatalouteen liittyvän talouskasvatuksen tavoitteena oli nähdäkseni tukea suomalaista rakennemuutosta sekä elintason nousua. Erityisesti painotettiin suomalaisen työn ja teollisuuden merkitystä osana yhteiskunnallista kehitystä. Havaintojeni perusteella väitän, että aikakauden talouskasvatuksen päämääränä oli mukauttaa nuoret kovemman arvomaailman vaatimuksiin. Keskeisimmät kasvatusarvot olivat työn ohella tehokkuus, teknologia ja kilpailu, joita korostettiin sekä julkisen talouden että kansainvälisen kaupan yhteydessä. Ne korvasivat vanhat sivistykselliset arvot, joilla oli tavoiteltu lähinnä siveellisyyttä ja terveellisiä elämäntapoja. Tämä muutos kertoo laajemmasta yhteiskunnallisesta arvomaailman muutoksesta, sillä rakennemuutos toi mukanaan uuden yhteiskunnan ja uudet vaatimukset. Talouskasvatus toi mukanaan myös ripauksen kansainvälisyyttä, sillä maailmantalouden kautta nuoria alettiin vähitellen valmistamaan avoimempaan Suomeen. Ensimmäisen kerran yhteiskuntaopin historiassa Suomen ulkopuolinen maailma ei näyttäytynyt ainoastaan uhkana vaan myös mahdollisuutena. Tosin yleisesti kasvatus noudatti vielä nationalistisia ihanteita, mutta muutosprosessi oli alkanut.

Yhteisöllisyyden aikakaudella myös demokratiakasvatus kehittyi tietopainotteisemmaksi sekä monipuolisemmaksi, vaikkakin 1960-luku noudatti vielä traditionalisempaa kasvatusideologiaa. Sen sijaan 1970-luvulta alkaen sekä kasvatusideologiat että -käytänteet muuttuivat, kun demokratiaan alettiin liittää yhä enemmän uusia ulottuvuuksia. Uusia elementtejä olivat muun muassa lähidemokratia, sananvapaus ja uudet poliittiset yhteenliittymät, joilla tavoiteltiin toimivampaa kansalaisyhteiskuntaa. On kuitenkin syytä huomioida, että aikakauden demokratiakasvatus oli hyvin instituutiokeskeistä, sillä

käytännössä kasvatustavoitteita tuettiin antamalla laaja tietopohja sekä ilmiöihin liittyvän terminologian tuntemusta. Olennaisempaa oli, että nuoret oppivat tuntemaan Suomen poliittisen järjestelmän kuin toimimaan aktiivisesti sen puitteissa. Periaatteessa yhteisvastuullisuuden aikakaudella nuorille osoitettiin aiempaa enemmän vaikuttamispaikkoja, mutta käytännössä heille ei annettu välineitä toimia niissä. Havaintojeni perusteella esitän, että yhteiskuntaopin oppikirjoista on löydettävissä vielä samankaltaista staattisuutta kuin yhteisöllisyyden aikakaudella, mutta vähitellen esille tulivat enemmän myös uudenlainen pluralistisen yhteiskunnan ihanne sekä joukkovoiman mahdollistamat muutokset. Erilaisuus ja yksilöllisyys eivät olleet enää oppikirjoissa yhteiskuntarauhaa horjuttavia lieveilmiöitä vaan aitoja mahdollisuuksia luoda toimivampi yhteiskunta.

Havaintojeni perusteella väitän, että 1800-luvulta alkunsa saanut nationalistinen kansalaiskasvatus jatkui Suomessa 1990-luvulle saakka, vaikka se saikin matkan varrella uusia muotoja. Laajentuvan kansalaisuuden aikakaudella oppikirjojen antama kansalaiskasvatus modernisoitui nopeasti. Jo 1990-luvulla ennakoitiin jo tulevaa muutosta, mutta varsinainen uuden arvomaailman läpimurto tapahtui vuosituhannen vaihtumisen myötä. Aikakauden kasvatuksesta on havaittavissa mielenkiintoinen jännite, sillä toisaalta oppikirjoissa painotettiin nationalistisia arvoja, mutta vähitellen myös globalisaatio ja maailmakansalaisuus löysivät oman tilansa. Toisin sanoen pitkään vallalla ollut kasvatus sisäiseen homogeenisyyteen murtui, ja monikulttuurisuudesta sekä kansakunnan sisäisestä monimuotoisuudesta tuli tärkeitä kasvatusarvoja. Samalla kansalaiskasvatuksesta katosi vaikenemisen kulttuuri, joka oli käytännössä häivyttänyt kasvatuksesta erilaisuuden näennäisen tasa-arvon taakse. Käytännössä modernia suvaitsevaisuustyötä toteutettiin muun muassa murtamalla ennakkoluuloja sekä panostamalla rasminvastaiseen työhön. Keskeisiä arvoja olivat solidaarisuus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Tutkimukseni perusteella kuitenkin argumentoin, että suomalaista monikulttuurisuuskasvatusta tulisi kehittää entisestään. Esimerkiksi kansallisten vähemmistöjen ongelmista tulisi keskustella avoimemmin oppikirjoissa. Tämä on näkyvissä esimerkiksi naisten ja etnisten ryhmien kohdalla.

Suomi koki ennen näkemättömiä taloudellisia muutoksia 1990-luvun laman sekä Euroopan integraation myötä. Muuttunut taloustilanne vaikutti syvästi kansalaiskasvatuksen sisältöön, mutta myös modernisoituvan maailman uudet ihanteet muuttivat kasvatusarvoja. Kulutuskasvatuksesta on löydettävissä kolmen E:n ihanne: ekonomisuus, ekologisuus ja

eettisyys, joita täydennettiin vielä yrittäjämönteisellä kasvatuksella. Toisin sanoen talouskasvatuksella tavoiteltiin yhä edelleen kriittisen kuluttajan ihannetta, mutta järkipäisyyden ohella siihen liitettiin uudenlaista vastuuta yksilöllisesti sekä globaalilla tasolla. Aikakauden oppikirjat tukivat siis talouskasvatuksella samanlaista kansainvälisen solidaarisuuden ja oikeudenmukaisuuden ihannetta kuin kasvatus yleensäkin. Lisäksi 'homo economicus' sai kasvatuksessa täysin uutta valtaa, kun demokratian ohella myös taloudellisesta vallasta tuli tärkeä yhteiskunnallinen elementti. Tosin pitää muistaa, että laman jälkeisessä talouskasvatuksessa korostui myös monipuolisempien taloudellisten rakenteiden hallinta, mikä näkyi erityisesti kansantalouden ja maailmantalouden tasolla.

Nähdäkseni on varsin huomionarvoista, että julkisen talouden merkitys väheni oppikirjoissa kotimaisen talouden haasteista huolimatta. Suomen liittyminen erilaisiin kansainvälisiin järjestöihin ja sopimuksiin muutti talouskasvatuksen painopistettä kohti kansainvälisempää otetta. Nuoria kasvatettiin arvostamaan taloudellista integraatiota ja vapaakauppaa vahvistamalla positiivisia mielikuvia muun muassa yhdenmäästä Euroopasta. Talouskasvatukseen yhdistyi uusliberalismin ohella myös erilaisia pehmeitä arvoja, joita edustivat muun muassa jo aiemmin mainitut globaali eettisyys ja ekologisuus. Nuorille annettiin laaja vastuu itsestä sekä ympäristöstä. Vaikka talouskasvatus oli yhä melko teoreettista, on oppikirjoista havaittavissa pohjoismaisen hyvinvointivaltion ja uusliberalismin välinen valtakamppailu, jonka voittaja jäi vielä 2000-luvulla selvittämättä. Tulevaisuus tulee osoittamaan, mihin suuntaan taloudellista kasvatusideologiaa tullaan kehittämään. Saako talous yliotteen inhimillisyydestä vai palataanko takaisin pehmeämpien arvojen ääreen. Niin sanottua väliarviointia tehtäessä voi todeta, että yhteiskuntaopin oppikirjat eivät ihannoineet vapaamatkustajia vaan keskeisenä ihanteena annetaan aktiivinen ja yritteliäs talouskansalainen, joka rationaalisia talouspäätöksiä tehdessään huomioida myös inhimilliset näkökohdat.

Suomessa tapahtuneet poliittiset muutokset kehittivät luonnollisesti demokratiakasvatuksen sisältöä laajentuvan kansalaisuuden aikakaudella. Tästä huolimatta argumentoin, että aktiivisen kansalaisen kasvatus oli ainoastaan kaunis, mutta toteutumaton ajatus. Perustelen väitteeni sillä, että todelliset vaikuttamiskeinot ja toiminnollisuuden tukeminen jäivät heikoksi, vaikka uusia valtapajkoja sekä demokraattisempaa kasvatusta pyrittiin toteuttamaan. Kasvatuksen pääpaino oli yhä edelleen instituutioiden toimintaan keskittyneessä tiedonvälityksessä, mikä ulotettiin myös uusiin aihepiireihin kuten kansainvälisiin järjestöihin. Tulevaisuuden kasvatuksessa tulisi nähdäkseni kehittää vielä

enemmän aktiivisuutta tukevia toimenpiteitä. Yhteiskuntaopin oppikirjojen demokratiakasvatusta voi kuvata kaiken kaikkiaan problemaattiseksi. Ensinnäkin demokratia annettiin lähes kritiikittömästi ainoana oikeana hallintomuotona läpi historian, vaikka nimenomaan kritiikin mahdollisuus on keskeisimmistä demokratiaan liittyvistä ominaisuuksista. Lisäksi nuorille osoitettiin teoreettisia vaikuttamispaikkoja, mutta ei suoranaisia toimintareittejä tai -tapoja. Näin ollen voidaan väittää, että demokratia jää nuorille irralliseksi arvoksi ja poliittinen passivoituminen tulee ymmärrettävämmäksi. Tulevaisuudessa tulisi keskittyä nimenomaan toiminnollisuuden tukemiseen oppikirjojen tasolla, mutta myös yleisemmin kansalaiskasvatusta suunniteltaessa. Tietopohjan ohella esimerkiksi opettajia tulisi perehdyttää aiempaa paremmin aktiivisen kansalaisuuden ihanteisiin, jotta kansalaiskasvatus ja oppikirjoissa esiintyvän arvomaailman välitys täyttäisivät niille asetetut vaatimukset.

Havaintoni osoittavat, että monet meille itsestään selvät arvot ovat loppujen lopuksi tuotettu kansalaiskasvatuksen kautta. Tietoinen, toistuva ja tavoitteellinen kasvatustyö vakiinnuttaa arvot osin huomaamatta luonnolliseksi osaksi yhteiskunnan arvopohjaa. On kuitenkin syytä muistaa, että monet kasvatukseen vaikuttavat tekijät ovat piilossa vastaanottajilta. Toisin sanoen kasvatuksellisia valintoja tulee aina tarkastella valtasuhteiden näkökulmasta. Ei siis ihme, että kansainkasvatuksesta käydään päättämätöntä taistelua erilaisten instituutioiden ja järjestöjen välillä tänäkin päivänä. Erilaiset tahot pyrkivät vaikuttamaan siihen miten nuoria kasvatetaan ja millaisia tietoja heille yhteiskunnasta välitetään. Yhtä tärkeää on huomioida myös ne arvot ja tiedot, jotka tietoisesti jätetään oppikirjojen ulkopuolelle. Lisäksi kasvatuksen taustalle jää paljon piileviä rakenteita, jotka niin ikään vaikuttavat kasvatusideologioihin, vaikka niitä ei julkilaisuta. Tällaisia asioita ovat olleet yhteiskuntaopin historiassa muun muassa naisten asema, yhteiskunnalliset luokkaristiriidat sekä Suomen ja Neuvostoliiton välinen jännitteinen suhde.

Koulujärjestelmän välittämää kansalaiskasvatusta pohdittaessa on syytä muistaa, että valinnoilla on pitkät varjot. Esimerkiksi monet 1800-luvulla tehdyt arvovalinnat vaikuttivat suomalaiseen koulujärjestelmään aina 1970-luvulle saakka. Lisäksi 1900-luvun alulle tyypillinen nationalistinen yhteisökasvatus väistyi oppikirjoista vasta 2000-luvulla. Uskon tutkimukseni havainnollistaneen kuinka tärkeää on pohtia, mikä on se arvomaailma, mitä myös tulevien polvien halutaan arvostavan. Haluan myös kiinnittää huomiota varsin mielenkiintoiseen havaintoon eli hyvän ihmisen ideaaliin. Vaikka ihannekansalaisen

kasvattaminen olikin kaikista korostuneinta yhteisöllisyyden aikakaudella, niin nähdäkseni se on ollut oppikirjoissa läsnä kaikilla tutkimukseni vuosikymmeniltä. Toisin sanoen nuorille pyritään välittämään määrättyt ihanteet, joita heidän oletetaan noudattavan kuuliaisesti. Kaikki muu näyttäytyy ei-toivottavana ja jopa kiellettynä toimintana, joka rikkoisi homogeenisen yhteisön arvomaailmaa vastaan. Tulevaisuuden kansalaiskasvatuksessa tulisi tukea yksilöllisyyttä ja valintojen mahdollisuuksia huomattavasti aiempaa tehokkaammin.

Yhteiskuntaopin oppikirjojen historian tutkiminen on ollut antoisa prosessi, jonka avulla olen oppinut paljon Suomen historiasta, mutta myös omasta kansalaisuuden kokemuksestani sekä koulujärjestelmän vaikutuksesta yksilölliseen identiteettiin. Tulevaisuudessa olisi erittäin mielenkiintoista havainnoida yhteiskuntaopin oppituntien käytäntöjä, joita ei juurikaan ole tutkittu. Olisi tärkeää oppia ymmärtämään aiempaa paremmin kansalaiskasvatuksen toteutumista oppitunneilla, jotta esimerkiksi opettajankoulutusta voitaisiin kehittää aiempaa paremmaksi ja aktiivisuutta tukevaksi. Aktiivisen kansalaisuuden ihanteen ei voi katsoa toteutuvan ainoastaan teoreettisesti oppikirjoja lukemalla, joten olisi tärkeää selvittää kuinka oppitunneilla annettava kasvatustukisi sitä. Lisäksi olisi mielenkiintoista laajentaa tutkimusta myös muihin oppiaineisiin ja ikäluokkiin. Esimerkiksi jo päiväkotiyksiköissä lapsille välitetään määrättyä arvomaailmaa, jotta hyvän kansalaisen ideaali tulisi ajan mittaan täyttymään. Emme myöskään voi unohtaa Internetin aikakaudella sen kasvattavaa vaikutusta, koska nuorilla on yhä enemmän ja yhä monipuolisempaa aineistoa saatavilla. Toisin sanoen kansalaiskasvatuksessa on vielä paljon tutkittavaa tulevaisuudessa.

Palataanpa vielä lopuksi hallituksen Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaan, jossa huomioitiin muun muassa suomalaisten nuorten vähäinen kiinnostus vaikuttamiseen sekä yleensäkin politiikkaa kohtaan. Havaintojeni perusteella argumentoin, että aktiivista kansalaisuutta tukevalle oppisisällölle ja kasvatuskäytänteille on tilaus suomalaisessa koulumaailmassa. Koska tutkimukseni premissinä oli, että kansalaiseksi ei synnytä vaan kansalaiseksi kasvetaan ja kasvatetaan, ei voi tehdä kuin yhden johtopäätöksen. Nähdäkseni on selvää, että yhteiskunnallisten oppiaineiden roolia tulee kasvattaa osana peruskoulun opetussuunnitelmaa, koska oppiaineella on historiallisesti merkittävä rooli nuorten yhteiskunnallisena kasvattajana. Jos yhteiskuntaopin oppikirjojen sisältöä pohditaan kulttuurikansalaisuuden ja poliittisen kansalaisuuden näkökulmasta, voidaan väittää, että kulttuurikansalaisen kasvatuksessa onnistutaan. Sen sijaan poliittisen



kansalaisuuden vaatimukset eivät täysin täyty, joten aktiivista kansalaisuutta tulisi tukea aiempaa paremmin yhteiskuntaopin oppikirjojen tasolla.

# LÄHTEET

## AINEISTOLÄHTEET

- Hainari, O.A. ja Pesonen, E.J: Käytännöllinen yhteiskuntaopas. WSOY, Porvoo 1925.
- Halavaara, Sari, Lehtonen, Juha-Pekka ja West, Pirjo: Kaleidoskooppi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, 2006.
- Harmaja, Leo: Yhteiskuntatiedon alkeet. Otava, Helsinki 1937.
- Huuskonen, Arne, Kaljunen, Aatto ja Lehtomaa, Heikki: Nuorten yhteiskuntaopas. WSOY 1947.
- Hänninen, Kauko, Metsäkallas, Pirkko ja Suuronen, Leo: Yhteiskunta ja me 9. Tampereen Kirjapaino Oy, Tampere 1989.
- Koiranen, Tauno ja Oksanen, Niko: Yhteiskuntatietoa nuorille. Otava, Helsinki 1955.
- Lehtonen, Kai.R. ja Huttunen, Veikko: Yhteiskuntaoppi. WSOY, Porvoo 1968.
- Lehtonen, Kai.R ja Huttunen Veikko: Peruskoulun yhteiskuntatieto. WSOY, Porvoo 1976.
- Rinta-Aho, Harri, Tiainen, Sakari ja Waronen, Eero: Horisontti. Yhteiskuntaopas. Otava, Helsinki 1996.

## TUTKIMUSKIRJALLISUUS

- Ahonen, Sirkka: Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.): Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 2000.
- Ahonen, Sirkka: Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Vastapaino, Tampere 2003.
- Alapuro, Risto ja Stenius, Henrik: Kansanliikkeet loivat kansakunnan. Teoksessa Alapuro, Risto, Liikanen, Ilkka, Smeds, Kerstin ja Stenius, Henrik (toim.): Kansa liikkeessä. Kirjayhtymä Oy, Helsinki 1987.
- Alapuro, Risto: Kertomus suomalaisista idän ja lännen välissä. Teoksessa Kolbe, Laura ja Löytynen, Markku (toim.): Suomi. Maa, kansa ja kulttuurit. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 1999.
- Allardt, Erik: Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. WSOY, Helsinki 1976.
- Anderson, Benedict: Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua. Vastapaino, Tampere 2007.
- Anttonen, Saira: Valta, moraalit ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen: sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoihin uudelleenopetusohjelmiin. Tampereen Yliopisto, Tampere 1998.
- Apo, Satu: Viinan voima. Näkökulmia suomalaisten alkoholiajatteluun ja -kulttuuriin. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2001.

- Aristoteles: Poliitikka. Gaudeamus, Helsinki 1991.
- Arola, Pauli: Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskuntakeskusteluissa 1917–1924. Yliopistopaino, Helsinki 2003.
- Baker, Tom ja Simon, Jonathan: Embracing Risk. Teoksessa Baker, Tom ja Simon, Jonathan (toim.): Embracing Risk. The Changing Culture of Insurance and Responsibility. The University of Chicago Press, Chicago 2002.
- Baylis, John: International and Global Security. Teoksessa Baylis, John, Smith, Steve ja Owens, Patricia (toim.): The Globalization of World Politics. An introduction to International Relation. Oxford University Press, Oxford 2011.
- Bayly, C.A: The Birth of the Modern World. 1780–1914. Blackwell Publishing, Malden 2009.
- Beetham, David ja Boyle, Kevin: Introducing Democracy. 80 Questions and Answers. Polity, Cambridge 1995.
- Benz, Arthur: Policy-making and accountability in EU multilevel governance. Teoksessa Benz, Arthur ja Papadopoulos, Yannis (toim.): Governance and Democracy. Comparing national, European and international experiences. Routledge, Lontoo 2006.
- Brubaker, Rogers: Citizenship and nationhood in France and Germany. Harvard University Press, Cambridge 1992.
- Castles, Stephen ja Davidson, Alastair: Citizenship and Migration: Globalization and the Politics of Belonging. Routledge, New York 2000.
- Esping-Andersen, Gøsta: The Three Worlds of Welfare Capitalism. Polity, Cambridge 1990.
- Esping-Andersen, Gøsta: Social Foundations of Postindustrial Economies. Oxford University Press, Oxfors 2000.
- Faulks, Keith: Citizenship. Routledge, Lontoo 2000.
- Foucault, Michel: Tarkkailla ja rangaista. Hansaprint, Vantaa 2012.
- Giddens, Anthony: Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, Ulrich, Giddens, Anthony ja Lash, Scott (toim.) Nykyajan jäljillä. Vastapaino, Tampere 1995.
- Haila, Yrjö, Helle, Taina, Jokinen, Ari, Leino, Helena, Tynkkynen, Niina ja Åkerman, Maria: Ympäristöpolitiikka: Miten ympäristön muuttumista voi hallita. Teoksessa Karppi, Ilari ja Sinervo, Lotta-Maria (toim.): Governance – Uuden hallintatavan jäsentyminen. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere 2009.
- Harle, Vilho ja Moision, Sami: Missä on Suomi? Kansallisen identiteettipolitiikan historia ja geopolitiikka. Vastapaino, Tampere 2000.
- Harvey, David. Uusliberalismin lyhyt historia. Vastapaino, Tampere 2008.
- Hautala, Heikki: Suomen talouselämän rakenne ja kehitys. WSOY, Helsinki 2003.
- Heater, Derek: Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education. Longman, Lontoo 1990.

- Heater, Derek: What is citizenship? Polity Press, Cambridge 1999.
- Heater, Derek: A History of Education for Citizenship. Routledge, Lontoo 2004.
- Heinonen, Ari: Journalistit sananvapauden portinvartijoina. Teoksessa Kaarle Nordenstreng (toim.): Sananvapaus. WSOY, Juva 1996.
- Held, David: Democracy and the Global Order. From the Modern State to Cosmopolitan Governance. Polity Press, Cambridge 1995.
- Helne, Tuula: Sosiaalipolitiikan perusteet. Teoksessa: Helne, Tuula, Julkunen, Raija, Kajanoja, Jouko, Laitinen–Kuikka, Sin, Silvasti Tiina ja Simpura, Jussi (toim.) Sosiaalinen politiikka. WSOY, Helsinki 2003.
- Heywood, Andrew: Political ideologies. An Introduction. Palgrave Macmillan, New York 2003.
- Hirsjärvi, Sirkka, Huttunen, Jouko, Jouko, Kari, Kuusinen, Jorma ja Vaherva, Tapio: Kasvatustieteen käsitteistö. Otava, Helsinki 1983.
- Hirsjärvi, Sirkka ja Laurinen, Leena. Lempeästi, mutta lujasti. Suomalaisia sanontoja ja arkiuskomuksia kasvatuksesta. WSOY, Helsinki 2004.
- Hobbes, Thomas: Leviathan. Vastapaino, Tampere 1999.
- Hobsbawn, E. J: The Age of Revolution 1789–1848. Cardinal, Lontoo 1988.
- Hobsbawn, Erik: Nationalismi. Vastapaino, Tampere 1994.
- Häyry, Matti ja Takala, Tuija: Paternalismi ja pakottaminen. Teoksessa Räikkä, Juha (toim.): Yhteiskuntafilosofia. Unipress, Kuopio 2010.
- Isin, Engin F ja Wood, Patricia K: Citizenship and Identity. SAGE, Lontoo 1999.
- Jalava, Marja: Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.): Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2011.
- Jauhiainen, Annukka: Työläis- ja maalaisnuorison pidentyvä koulutie. Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.): Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2011.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi ja Suoninen, Eero: Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi ja Suoninen, Eero (toim.): Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino, Tampere 1993.
- Jokinen, Kimmo ja Saaristo, Kimmo: Suomalainen yhteiskunta. WSOY, Helsinki 2006.
- Jussila, Osmo: Suomen suuriruhtinaskunta 1809–1917. WSOY, Helsinki 2004.
- Jussila, Osmo: Suomi suuriruhtinaskuntana 1809–1917. Teoksessa Jussila, Osmo, Hentilä, Seppo ja Nevakivi, Jukka (toim.): Suomen poliittinen historia 1809–2006. WSOY oppimateriaalit Oy, Helsinki 2006.

- Jyränki, Antero: Uusi perustuslakimme. Iura nova, Turku 2000.
- Jyränki, Antero: Kansanedustuslaitos ja valtiosääntö 1906–2005. Teoksessa Jyränki, Antero ja Nousiainen, Jaakko (toim.): Eduskunnan muuttuva asema. Edita, Helsinki 2006.
- Kajanoja, Jouko: Sosiaalipolitiikka ja talousteoria. Teoksessa Helne, Tuula, Julkunen, Raija, Kajanoja, Jouko, Laitinen–Kuikka, Sin, Silvasti Tiina ja Simpura, Jussi (toim.): Sosiaalinen politiikka. WSOY, Helsinki 2003.
- Kalela, Jorma: Hyvinvointivaltion rakentaminen. Teoksessa Pernaa, Ville ja Niemi, Mari. K (toim.): Suomalaisen Yhteiskunnan Poliittinen historia. Edita, Helsinki 2005a.
- Kalela, Jorma: Perinteisen Poliittikan loppu. Teoksessa Pernaa, Ville ja Niemi, Mari. K (toim.): Suomalaisen Yhteiskunnan Poliittinen historia. Edita, Helsinki 2005b.
- Karttunen, Toivo, J.: Iltajatko-opetuksesta kansalaiskouluun. Teoksessa Henttonen, Antti, Järvi, Lauri, Nurmi, Veli ja Valtasaari, Antero (toim.): Kansakoulu 1866–1966. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki 1966.
- Kettunen, Pauli: Globalisaatio ja kansallinen me: kansallisen aatteen historiallinen kritiikki. Vastapaino, Tampere 2008.
- Kettunen, Pauli, Jalava, Marja, Simola, Hannu ja Varjo, Janne: Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa Kettunen Pauli ja Simola, Hannu (toim.): Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2012.
- Kiander, Jaakko ja Lönnqvist, Henrik: Hyvinvointivaltio ja talouskasvu. WSOY, Helsinki 2002.
- Kiander, Jaakko, Pekkarinen, Jukka, Vartia, Pentti ja Ylä-Anttila, Pekka: Suomi Maailmantaloudessa. Uuden ajan talouspolitiikka. Edita, Helsinki 2005.
- Klinge, Matti: Keisarin Suomi. Painotalo Miktör, Helsinki 1997.
- Kokkonen, Jouko: Kansankunta kilpasilla. Urheilu nationalismiin kanavana ja lähteenä Suomessa 1900–1952. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2008.
- Konttinen, Esa: Uusien liikkeiden tuleminen subjektiviteetin puolustaminen kulttuuri-ilmastossa. Teoksessa Immonen, Kaj ja Siisiäinen, Martti (toim.): Uudet ja vanhat liikkeet. Vastapaino, Tampere 1998.
- Korkman, Sixten: Talous ja utopia. Docendo, Jyväskylä 2013.
- Koski, Leena: Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi. Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.): Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2011.
- Kupiainen, Reijo ja Suoranta, Juha: Kaikki mikä kimaltaa...Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka ja Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino, Tampere 2005.

- Kurki, Leena ja Nivalan Elina: Johdanto. Teoksessa Kurki, Leena ja Nivala, Elina (toim.): Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere 2006.
- Kuurme, Tiiu: Koulun sivistystehtävä ja oppilaan koulutodellisuus. Oulu University Press, Oulu 2004.
- Kuusela, Pekka: Kansalaisuus, modernisaatio ja globaali aika. Teoksessa Saastamoinen, Mikko ja Kuusela, Pekka (toim.): Kansalaisuuden ääriviivoja. Hallinta ja muodonmuutokset myöhäismodernilla ajalla. Yliopistopaino, Helsinki 2006.
- Kuusela Pekka ja Saastamoinen, Mikko: Kansalaisuuden ulottuvuudet. Teoksessa Saastamoinen Mikko ja Kuusela, Pekka (toim.): Kansalaisuuden ääriviivoja. Hallinta ja muodonmuutokset myöhäismodernilla ajalla. Yliopistopaino, Helsinki 2006.
- Laitinen, Kari ja Nokkala, Arto: Suomalainen asevelvollisuus – historiaa, haasteita ja tulevaisuutta. Puolustusministeriö, Helsinki 2005.
- Lehtonen, Jukka: Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka ja Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatusta mahdollisuus. Vastapaino, Tampere 2005.
- Liikanen, Ilkka: Fennomania poliittisena liikkeenä. Teoksessa Immonen, Kaj ja Siisiäinen, Martti (toim.): Uudet ja vanhat liikkeet. Vastapaino, Tampere 1998.
- Liikanen, Ilkka: Kansallinen yhtenäisyys ja kansanvalta – suomalainen nationalismi. Teoksessa Pakkasvirta, Jussi ja Saukkonen, Pasi (toim.): Nationalismit. WSOY, Helsinki 2005.
- Lod, Erkki: Suomalaisen ihmisen kehityksestä 1800-luvulta nykypäivään. Edico, Helsinki 2008.
- Loima, Jyrki: Myytit, uskomukset ja kansa. Johdanto moderniin nationalismiin Suomessa 1809–1918. Yliopistopaino, Helsinki 2006.
- Louhimaa, Eila: Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka ja Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatusta mahdollisuus. Vastapaino, Tampere 2005.
- Löfström, Jan: Yhteiskuntatieto ja yhteiskunnallinen kasvatusta. Periaatekysymyksiä ja suuntaviivoja. Teoksessa Löfström, Jan (toim.): Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatusta uudella vuosituhannella. PS-kustannus, Jyväskylä 2002.
- Löppönen, Paavo: Myyttien ja kertomusten valta. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka ja Sihvola, Juha (toim.): Tarkemmin ajatellen. Kansakunnan henkinen tila. Yliopistopaino, Helsinki 2008.
- Marshall, T.H: Citizenship and Social Class. Pluto, Lontoo 1992.
- Mickelsson, Rauli: Suomen puolueet. Historia, muutos ja nykypäivä. Vastapaino, Tampere 2007.

- Mylly, Juhani: Kansallinen projekti. Historiankirjoitus ja politiikka autonomisessa Suomessa. Kirja-Aurora, Turku 2002.
- Mylly, Juhani: Asutus politiikasta suureen muuttoon – pientila-Suomen kuihtuminen. Teoksessa Perna, Ville ja Niemi, Mari, K. (toim.): Suomalaisten yhteiskunnan poliittinen historia. Edita, Helsinki 2005.
- Myllymäki, Arvo: Suomen pääministeri – presidentin varjosta hallitusvallan käyttäjäksi. Talentum, Helsinki 2010.
- Nieminen, Hannu: Kansa seiso! loitompana. Kansallisen julkisuuden rakentuminen 1809–1917. Vastapaino, Tampere 2006.
- Niiniluoto, Ilkka: Arvojen muutos ja moraalikasvatus. Teoksessa Hillilä, Merja ja Rähä, Pekka (toim.): Samalta viivalta 2: Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008. PS-kustannus, Jyväskylä 2008.
- Nivala, Elina: Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa Kurki, Leena ja Nivala, Elina (toim.): Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere 2006.
- Nousiainen, Jaakko: Suomen poliittinen järjestelmä. WSOY, Helsinki 1998.
- Ojakangas, Mika: Pietas: kasvatuksen mahdollisuus. Summa, Helsinki 2001.
- Ojanen, Eero: Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa Jantunen, Timo ja Ojanen, Eero (toim.): Arvot kasvatuksessa. Tammi, Helsinki 2011.
- Paloheimo, Heikki ja Wiberg, Matti: Poliittikan perusteet. WSOY, Porvoo 1997.
- Pekonen, Kyösti: Suomalaisen hallitsemiskäsitteistön historiaa. Yliopistopaino, Helsinki 2005.
- Peltonen, Markku: Uuden ajan vuosisadat. Teoksessa: Zetterberg, Seppo (toim.): Euroopan historia. WSOY, Porvoo 1993.
- Pitkänen, Ville: Mullistaako internet politiikan journalismin? Teoksessa Niemi, Mari, K, Perna, Ville ja Pitkänen, Ville (toim.): Poliittikan journalismin tila Suomessa. Kirja-Aurora, Turku 2009a.
- Pitkänen, Ville: Poliittikan journalismin yhteiskunnallinen tehtävä. Teoksessa Perna, Ville, Niemi, Mari.K ja Pitkänen, Ville (toim.): Poliittikan journalismin tila Suomessa. Kirja-Aurora, Turku 2009b.
- Pohjolainen, Anna-Elina: Ihmisoikeudet odottavat toteutumistaan. Teoksessa Kantola, Anu, Auvinen, Juha, Härkönen, Riikka, Lahti, Vesa-Matti, Pohjolainen, Anna-Elina ja Sipola, Simo (toim.): Maailmantila ja Suomi. Gaudeamus, Helsinki 2000.
- Poutvaara, Panu: Mitä opettaa koulun taloustiedosta. Kansantaloustieteilijän näkökulma. Teoksessa Löfström, Jan (toim.): Kohti tulee menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosikymmenellä. PS-kustannus, Jyväskylä 2002.
- Pulkinen, Lea ja Launonen, Leevi: Koulun arvoperusta. Teoksessa Launonen, Leevi ja Pulkinen, Lea (toim.): Koulu kasvuyhteisönä. PS-Kustannus, Jyväskylä 2004.

- Pulkkinen, Tuija: Kansalaisyhteiskunta ja valtio. Teoksessa Alapuro, Risto, Liikanen, Ilkka, Smeds, Kerstin ja Stenius, Henrik (toim.): Kansa liikkeessä. Kirjayhtymä Oy, Helsinki 1987.
- Puolimatka, Tapio: Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Suunta-kirjat, Ryttylä 2010.
- Puuronen, Vesa: Rasistinen Suomi. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki 2011.
- Rosamond, Ben: New Theories of European Integration. Teoksessa Cini, Michelle ja Pérez-Solórzano Borragán, Nieves. Oxford University Press, Oxford 2010.
- Räsänen, Matti: Kansa kuvastimessa. Etnisyys ja identiteetti. Suomalainen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 1989.
- Räsänen, Rauni: Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka ja Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino, Tampere 2005.
- Saastamoinen, Mikko: Riskitodellisuus ja aktiivisen kansalaisuuden ihanne. Teoksessa Saastamoinen, Mikko ja Kuusela, Pekka (toim.): Kansalaisuuden ääriviivoja. Hallinta ja muodonmuutokset myöhäismodernilla ajalla. Yliopistopaino, Helsinki 2006.
- Saukkonen Pasi: Kansallinen identiteetti. Teoksessa Pakkasvirta, Jussi ja Saukkonen, Pasi (toim.): Nationalismit. WSOY, Helsinki 2005.
- Sipponen, Kauko: Kansalainen – isäntä vai renki? WSOY, Helsinki 2000.
- Stenius, Henrik: Kansalaisuus. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Kurunmäki, Jussi, Palonen, Kari, Pulkkinen, Tuija ja Stenius, Henrik (toim.): Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Vastapaino, Tampere 2003.
- Sulkunen, Irma ja Alapuro, Risto: Raittiusliike ja työväen järjestäytyminen. Teoksessa Alapuro, Risto, Liikanen, Ilkka, Smeds, Kerstin ja Stenius, Henrik (toim.): Kansa liikkeessä. Kirjayhtymä Oy, Helsinki 1987.
- Suoninen Annikka: Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Jyväskylän Yliopisto, Jyväskylä 2004.
- Suoninen, Annikka, Kupari, Pekka ja Törmäkangas, Kari: Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: kansainvälisen ICCS 2009-tutkimuksen ensituloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 2010.
- Suutarinen, Sakari: Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.): Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 2000a.
- Suutarinen, Sakari: Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa Suutarinen Sakari (toim.): Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 2000b.
- Suutarinen, Sakari: Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.): Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. PS-kustannus, Jyväskylä 2006.



Syvöja, Hannu: Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977. PS-kustannus, Jyväskylä 2004.

Tomperi, Tuukka ja Piattoeva Nelli: Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka ja Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino, Tampere 2005.

Tomperi, Tuukka, Vuorikoski, Marjo ja Kiilakoski, Tomi: Kenen kasvatus? Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka ja Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino, Tampere 2005.

Tuomaala, Saara: Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.): Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2011.

Tuomi, Jouko ja Sarajärvi, Anneli: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki 2009.

Tähtinen, Juhani: Modernia koulutusyhteiskuntaa kohti – suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitysuhteita autonomian ajalta. Teoksessa Tähtinen, Juhani ja Skinnari, Simo (toim.): Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku 2007.

Tähtinen, Juhani: Moraali ja terveystieteellinen kasvatustieteellinen seura, Turku 2007.

Vainio, Matti ja Savolainen, Pentti: Suomi herää. Mistä on suomalaisuus tehty? Minerva, Helsinki 2006.

Warleigh-Lack, Alex ja Drachenberg, Ralf: Policy Making in the European Union. Teoksessa Cini, Michelle ja Pérez-Solórzano Borrágán, Nieves. Oxford University Press, Oxford 2010.

Virta, Arja: Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen sisältönä. Teoksessa Suutarinen Sakari (toim.): Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 2000.

Virta, Arja: Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Teoksessa Löfström, Jan (toim.): Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella. PS-kustannus, Jyväskylä 2002.

Virta, Arja: Kansalaisen osallistumiskanavat yhteiskuntaopin kirjojen kuvaamina. Teoksessa Rantala, Jukka ja Salminen, Jari (toim.): Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki 2006.

Wiberg, Matti: Poliitiikka Suomessa. WSOY, Helsinki 2006.

Woods, Ngaire: International Political Economy in an Age of Globalization. Teoksessa: Baylis, John, Smith, Steve ja Owens, Patricia (toim.) The Globalization of World Politics. An introduction to International Relation. Oxford University Press, Oxford 2011.

## **INTERNET-LÄHTEET**

Opetus ja kulttuuriministeriön kotisivut, [www.minedu.fi](http://www.minedu.fi),  
([www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN\\_tuntijako.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html)), luettu 21.2.2014.

Urbinati, Nadia: Representative democracy: principles and genealogy. University of Chicago Press, Chicago 2006, luettu 20.3.2014

Valtioneuvon kotisivut. ([http://valtioneuvosto.fi/tietoarkisto/politiikkaohjelmat\\_2003-2007/kansalaisvaikuttaminen/fi.jsp](http://valtioneuvosto.fi/tietoarkisto/politiikkaohjelmat_2003-2007/kansalaisvaikuttaminen/fi.jsp)), luettu 12.2.2014

Wikman, Tom: På spaning efter den goda läroboken: om pedagogiska texters lärande potential. Åbo Akademi University Press, Turku 2004. luettu 31.1.2014