

JYU DISSERTATIONS 307

Perttu Männistö

The State of Democracy Education in Finnish Primary School-Education



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 307

Perttu Männistö

The State of Democracy Education in Finnish Primary School-Education

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
marraskuun 7. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, Old Festival Hall S212 on November 7, 2020, at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Pekka Mertala

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8359-8>

ISBN 978-951-39-8359-8 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8359-8

ISSN 2489-9003

For what is the faith of democracy in the role of consultation, of conference, of persuasion, of discussion, in formation of public opinion, which in the long run is self-corrective, except faith in the capacity of the intelligence of the common human to respond with commonsense to the free play of facts and ideas which are secured by effective guarantees of free inquiry, free assembly, and free communication. [...] For the faith is so deeply embedded in the methods which are intrinsic to democracy that when a professed democrat denies the faith, they convict themselves of treachery to their profession. (Dewey, 1940)

ABSTRACT

Männistö, Perttu Matias

The State of Democracy Education in Finnish Primary School-Education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 68 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 307)

ISBN 978-951-39-8359-8 (PDF)

In this thesis, I have studied the state of democracy education in Finnish primary school education. I gathered the data for the thesis in the summer and autumn of 2015. In the summer, I interviewed five people who have been working to develop education in Finland to be more democratic. In the autumn, I spent a month in a primary school gathering data ethnographically by observing, taking pictures and videos, and conducting interviews with pupils and teachers to gain an understanding of everyday life in the school.

After gathering sufficient data to capture the everyday life and workings of the school, I compared the observed ways of doing and acting with democratic ideals in order to analyse how democracy education was understood and actualised in the studied school. Based on the fact that every teacher in Finland qualifies, ideally, via the same kind of teacher education programme, and by analysing the Finnish national core curricula from the years 1985, 1994, 2004 and 2014, I was able to construct arguments that are in one way or another perceivable throughout Finland.

Based on my study, I argue that democracy education in Finland is still strongly tied to traditional, representational understanding of democracy. Representational democracy is based on the idea that there are normatively 'right' competencies that people, who can influence public policy, should have. This understanding is, however, in contradiction with the pronouncements of, for example, the national Report on Democracy Education (Demokratiakasvatusselvitys, FNBE [Finnish National Board of Education], 2011), the current National Core Curriculum for Basic Education (FNBE, 2014), which state that every individual should be educated to have active, democratic agency. Therefore, in this thesis I offer a way to understand democracy education in existential terms, i.e., how education could be organised and carried out in a manner that everyone would become a democratic agent in reality. By democratic agency I mean that people understand themselves and otherness, are able to engage in dialogue and to comprehend contemporary power and politics, as well as being capable of participating directly in the planning and realisation of different actions in their local, national or global communities.

Keywords: agency, democracy education, hermeneutics, participation, phenomenology, pluralism,

TIIVISTELMÄ

Männistö, Perttu Matias

Demokratiakasvatuksen tila suomalaisessa peruskoulukasvatuksessa

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2020, 68 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 307)

ISBN 978-951-39-8359-8 (PDF)

Tutkin tässä väitöskirjassa demokratiakasvatuksen tilaa suomalaisessa peruskoulukasvatuksessa. Tutkimuksen aineiston keräsin vuoden 2015 kesällä ja syksyllä. Kesällä haastattelin viittä lasten ja nuorten parissa työskentelevää ammattilaista, joiden tavoitteena on kehittää nykyistä demokraattisempaa ja oppilaiden osallisuutta edistävää kasvatusta. Syksyllä taas keräsin kuukauden aikana etnografisen aineiston yhdellä alakoululla. Etnografinen aineisto sisältää havaintomateriaalia, valokuvia ja videokuvaa sekä haastatteluita koulun eri toimijoiden kanssa. Etnografisen aineiston avulla muodostin kuvan tutkittujen luokkien ja koulun arjesta.

Aineiston analyysi kohdistui siihen, kuinka demokratiakasvatus toteutui koulussa. Koska jokainen opettaja käy Suomessa läpi, ainakin ideaalitasolla, saman koulutuksen sekä koska tarkastelin yhdessä kahden muun tutkijan kanssa suomalaisia perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita vuosilta 1985, 1994, 2004 ja 2014, pystyin analyysien pohjalta muodostamaan sellaisia väitteitä, joita voi tavalla tai toisella havaita ympäri Suomea.

Tutkimukseni pohjalta väitän, että suomalainen demokratiakasvatus mu-
kailee edelleen pitkälti perinteistä, edustuksellista demokratiäkäsitystä. Edus-
tuksellinen demokratia pohjautuu ideaan, jonka mukaan ihmisillä täytyy olla
normatiivisesti oikeanlaisia ominaisuuksia ja kykyjä, jotta he voivat osallistua jul-
kisista asioista neuvottelemiseen ja päättämiseen. Tämä käsitys taas on selkeässä
ristiriidassa esimerkiksi Demokratiakasvatusselvityksen (Opetushallitus [OPH],
2011) ja nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014) periaattei-
den kanssa. Niiden mukaan kaikista yksilöistä tulisi kasvattaa aktiivisia, demo-
kraattisia toimijoita. Tarjoankin tutkimuksessani tavan käsittää demokratiakas-
vatus nykyisestä poikkeavalla, eksistentiaalisella tavalla. Näin vastaan kysymyk-
seen, miten kasvatusta voisi organisoida ja toteuttaa niin, että kaikista yksilöistä
kasvaisi todellisuudessa demokraattisia toimijoita. Demokraattisella toimijalla
tarkoitin yksilöä, joka ymmärtää itseään ja toiseutta, kykenee dialogiin, on tie-
toinen politiikan ja vallan vaikutuksesta ihmisiin sekä kykenee osallistumaan lo-
kaalilla, kansallisella ja/tai globaalilla tasolla julkisten asioiden suunnitteluun ja
toteutukseen.

Avainsanat: demokratiakasvatus, fenomenologia, hermeneutiikka,
osallistuminen, pluralismi, toimijuus

Author's address Perttu Männistö
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
Perttu.M.Mannisto@jyu.fi
<https://orcid.org/0000-0002-1966-7732>

Supervisors Docent Matti Rautiainen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Dr. Tiina Nikkola
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Prof. Mirja Tarnanen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Reviewers Prof. Katariina Holma
Department of Education
University of Oulu

Prof. Veli-Matti Värri
Department of Education and Culture
University of Tampere

Opponent Prof. Katariina Holma
Department of Education
University of Oulu

ESIPUHE

Itselleni esipuheen tärkein tehtävä on tuoda esiin kiitollisuus siitä, että tässä ollaan sekä kiittää niitä henkilöitä, keiden ansiosta olen tässä. Väitöskirjaprojekti on ollut itselleni varsinainen työmaa, jonka loppua en isoimman osan ajasta kokenyt havaitsemaan. On vaikeaa kuvailla sitä päällä-puuhun-lyötyä oloa, mikä heräsi lukiessani väitöskirjan julkaistavaksi suosittavia esitarkastuslausuntoja professori Katariina Holmalta ja professori Veli-Matti Värriältä. Mutta ei väitöskirjan tekemisen rankkuus tiivisty missään nimessä, ainakaan pelkästään, itse työhön, vaan havaintoon, jota olen toistellut lukuisia kertoja vuosien varrella, eli siihen, että muu elämä ei mene tauolle väitöskirjan ajaksi, enkä minä ole irrallinen osa projektista.

Pääohjaajani Matti Rautiainen totesi jokunen vuosi sitten, että 'luovuus kumpuaa ahdistuksesta', ja kyseinen kommentti herätti itsessäni tuolloin lähinnä ärsytystä, mutta ajan kuluessa olen jopa todennut olevani jossain määrin samaa mieltä. Tutkiessani nykyisen elämäntapamme perustoja, joista suuri osa osoittautui erittäin ongelmallisiksi, koin ajoittain suurtakin ahdistusta. Lisäksi, määriteltessäni nykyisille hegemonisille ajattelu- ja toimintatavoille demokraattisia vaihtoehtoja, jouduin toistuvasti kasvokkain sen tajuamuksen kanssa, että minäkin elän todeksi monia niistä ajattelu- ja toimintatavoista, joita kritisoin. Tämän tajuaminen ja sen myötä omien prosessien läpikäyminen sekä muokkaaminen monella eri tasolla väitöskirjaprojektin rinnalla onkin ollut usein erittäin raskasta. Silti nyt voin sanoa, että ehkäpä haasteellisinta on ollut se, että en ole useinkaan projektin aikana tunnistanut näitä prosesseja. Nyt vasta, kun olen saanut riittävästi etäisyyttä viimeisten vuosien tapahtumiin, pystyn edes jollain tasolla käsittelemään ja käsittelemään, mitä todella tapahtui. Mutta tässä ollaan, tyytyväisenä väitöskirjaan ja myös itseäni. Olenkin todennut, että mitään en vaihtaisi, vaikka voisin, mutta ennakkovaroitusta kaikesta siitä, mitä tuleman pitää olisi ollut kiva saada!

Kiitoksia ansaitsivat lukuisat henkilöt, minkä takia en aio mainita heistä kaikkia tässä, vaan keskityn heihin, jotka ovat olleet aktiivisimmin osana elämäni väitöskirjaprosessin aikana. Vaikka moni ihminen ansaitsisi tulla mainituksi ensimmäisenä, saa tämän kunnian kuitenkin Matti Rautiainen. Matti ei ainoastaan ottanut minua vuosia sitten vastaan avoimin mielin (emme olleet aiemmin olleet tekemisissä Matin kanssa), kun tulin kertomaan, että haluaisin tehdä väitöskirjan, mutta touhuamme Matin kanssa edelleen yhdessä lukuisten asioiden kimpussa. Hän onkin selkeästi vaikutusvaltaisin henkilö väitöskirjaprojektini kannalta, sillä hän on ollut osa sitä, ennen kuin aloitin, projektin aikana sekä sen jälkeen. Seuraavaksi maininnan saavat toiset ohjaajani Mirja Tarnanen ja Tiina Nikkola, keiden apu on aina vienyt työtäni eteenpäin ja keitä arvostan suuresti lahjakkaina tietentekijöinä. Myös Aleksis Fornaciari, kenen ansiosta koko väitöskirja edes pääsi aluille, ansaitsee maininnan. Olin suuressa pulassa tutkimussuunnitelman teon kanssa ja Aleksis oli se henkilö, joka avasi solmun antamalla suoraa palautetta sekä kirjavinkkejä, jotka auttoivat kehittämään suunnitelmaa huomattavasti. Olemme lisäksi vuosien varrella kirjoittaneet Aleksin

kanssa yhdessä kahdeksan artikkelia. Edelleen arvoisat esitarkastajat, eli professorit Holma ja Värri, ansaitsevat erityiskiitoksen rehellisestä, kannustavasta, riipeästä ja asiallisesta esitarkastustoiminnasta ja -palautteesta. Loput henkilöt mainitsen vain listana, sillä sen tarkka erittely, miten kukakin on minua tukenut ja auttanut veisi huomattavan määrän aikaa ja tilaa. Kaikille olen kuitenkin loputtoman kiitollinen siitä, että he ovat olleet osa elämäni sekä osoittaneet tukensa matkan varrella. Nämä henkilöt ovat: Jarkko Kukila, Ville Ruohoranta, Anne Männistö, Paula Oksanen, Tuulileena Nevanoja, Pyry Heikkinen, Minni Matikainen, Ville Rokala, Josephine Moate, Tomi Kiilakoski, Mikko Valtonen, Vili Kaukonen, Joonas Taipale, Jonna Lappalainen, Tuomas Tervasmäki sekä koko perustamamme Melkein kuolleiden jatko-opiskelijoiden vertaistukiryhmän porukka. Haluan kiittää lisäksi Jenny ja Antti Wihurin rahastoa apurahasta, joka mahdollisti täyspäiväsen väitöskirjan parissa työskentelyn kolmen vuoden ajan. Lopuksi haluan kiittää Jyväskylän yliopistoa ja erityisesti Opettajankouluslaitosta kokonaisuudessaan saamastani tuesta väitöskirjan kanssa.

Jyväskylässä 2.10.2020
Perttu Männistö

LIST OF PUBLICATIONS

- Article 1** Männistö, P., Tervasmäki, T. & Fornaciari, A. (2017). Perusopetuksen opetussuunnitelmissa (1985-2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. In A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (eds), *Toiveet ja todellisuus - Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*, 36-55. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Article 2** Männistö, P. (2020). Exploration of The Public Space and Its Activities in a Finnish Primary School. *Citizenship Teaching and Learning* 15 (2), 203-220.
- Article 3** Männistö, P. & Fornaciari, A. (in review). Education and Participatory Democracy in a Finnish Primary School. *Pedagogy, Culture and Society*.

CONTENTS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

LIST OF PUBLICATIONS

CONTENTS

1	INTRODUCTION	13
1.1	Democracy education in Finland.....	15
1.2	Hermeneutics and phenomenology.....	16
1.3	Outline of the thesis and the research questions.....	17
2	ANALYTICAL AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE RESEARCH.....	19
2.1	Hermeneutics, phenomenology, and Western metaphysics.....	19
2.2	Living together in the common world.....	24
2.3	The individual and the social.....	26
2.3.1	Solipsism and self-centredness	27
2.3.2	Hegemony and socialisation	29
3	THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEMOCRACY EDUCATION.....	31
3.1	Democracy and its discontents	32
3.2	The socio-political foundations (rationality) of democracy education.....	34
3.2.1	Plural democracy and parliamentarism.....	35
3.2.2	The role of an authority	36
3.3	A brief history of democracy education in Finland.....	37
4	THE RESEARCH PROCESS	40
4.1	The research plan.....	40
4.2	Data gathering.....	40
4.3	The research articles	42
4.3.1	The first article	42
4.3.2	The second article.....	43
4.3.3	The third article	44
4.4	Research ethics	45
4.5	Reflections on the research process.....	46

5	THE CENTRAL FINDINGS	48
5.1	Critical Social Pedagogical Analysis of the Concept of Participation in the National Core Curricula (1985–2014) of Primary School- Education	48
5.2	An Exploration of the Public Space and Its Activities in a Finnish Primary School	50
5.3	Education and Participatory Democratic Agency in a Finnish Primary School.	51
6	DISCUSSION AND CONCLUSIONS	53
	SUMMARY IN FINNISH	55
	REFERENCES.....	58
	ORIGINAL ARTICLES	

1 INTRODUCTION

To maybe the most well-known democracy education philosopher, John Dewey, democracy was realised as personal moral principles (Dewey, 1940, p. 2). He thought, generally speaking, that the goal of education is to give opportunities for pupils to examine and develop these principles (Dewey, 1923). Gert Biesta (2013) calls Dewey, and others who think that the goal of education is to produce the proper skills needed to act democratically, developmentalists. Biesta argues in his book, in contrast to developmental education theories and theorists, that in *democratic* education the aim is to promote moments where ‘freedom can appear’ (Biesta, 2013, p. 102). In other words, to Dewey, individuals who have gained the right democratic mentality and attributes can contribute to the development of democracy, whereas, to Biesta, democratic education is about living together in plurality, which causes a sense of democratic agency in people to emerge. While I do not necessarily agree that Biesta’s use of the term democratic education fully captures what democracy education is about, I do agree with his following premise:

By making the question of democracy existential rather than developmental I suggest a reading that makes the connection between education and democracy a weak one. One where the idea is not that education develops or, even worse, produces democratic persons, but where there is an ongoing interest in promoting those situations – those forms of human togetherness in which, as Arendt puts, freedom can appear. (Biesta, 2013, p. 102).

Leaning heavily on the thinking of Hannah Arendt and Biesta, in this thesis I will present an existential understanding of democracy education. I have chosen to use the term *democracy* education as, in my view, *democratic* education addresses more the question of how education is realised. I argue, however, that certain kinds of knowledge and ways of thinking and acting are needed in order for democracy to work in contemporary social settings. I consider, therefore, that we need something more than democratic education. Moreover, education *for* democracy involves preparing students for democracy by offering them the ‘right’ competencies. I agree with this idea even less, which I will discuss later in the thesis. Following, I will argue that there are some democratic ways of thinking

and acting, for instance, respecting everyone's equal opportunities to participate in a manner familiar to them, which give democracy meaning and content. However, I do agree with Biesta that this connection between different practices as well as content and democracy is a weak one. Therefore, my understanding concerning the relationship between democracy and education includes ideas from both Biesta and Dewey.

Indeed, I concur with Dewey that there are ways of thinking and acting that are more democratic than others are, however they have to be always open for debate and negotiation, but more so I follow Biesta's thinking and argue that when educating newcomers¹ to become democratic, it should happen through promotion of moments where freedom and equality can appear. Truly, the challenge with democracy lies in the fact it is far from easy to allow freedom to appear, while promoting togetherness based on equality. As I will show during the thesis, this constant balancing between democratic ideals, equality and freedom forms the foundations of democracy education. Indeed, I think that democracy is at its core an on-going process, where through promotion of moments of freedom we constantly strive to educate the students to embed a sense of deeper and wider democratic agency, while always keeping things open for transformation, if seminal knowledge or ways of thinking and acting are offered or constructed.

I argue that democracy and education should form an intertwining bond, which means that in and through education people learn to act *together-in-plurality*² and, while doing so, learn how to live democratically (see Biesta, 2013, ch. 6). This is something that Dewey brought forward – education and lived experience cannot be separated, because education is not something that happens to us on 'another plane of existence'. Hence, in the following pages I do not present an understanding of democracy education where the goal is to transmit or produce skills that are traditionally considered necessary in order to act democratically. Rather, I perceive democracy education as something dynamic and ever-developing, in and through which we learn to live democratically together in plurality equally and free. To be able to live together in this way requires that we learn to perceive others and ourselves as unique individuals, not as interchangeable units (more about this later). This why we cannot produce democratic persons, because if we define what plurality is, we lose sight of the whole idea of plurality and, consequently, democracy.

But only man can express this distinction and distinguish himself, and only he can communicate himself and not merely something – thirst or hunger, affection or hostility or fear. In man otherness, which he shares with everything that is, and distinctness, which he shares with everything alive, become uniqueness, and human plurality is the paradoxical plurality of unique beings. (Arendt 2013, p. 176)

To show how I have reached my conclusions concerning democracy education I will first introduce hermeneutics and phenomenology. I will do this to illustrate

¹ Newcomer is an Arendtian term, which does not describe only newborns.

² Biesta uses hyphens to indicate the strong bond between the different terms. I will later, mainly for the sake of clarity, use the phrase 'together in plurality.'

how I have developed an understanding about the relationship between democracy and education in existential terms, and how this understanding differs from the contemporary hegemonic way of perceiving democracy education. Through hermeneutical analysis of democracy, I argue that democracy is traditionally understood, not existentially, but as a system of political representation. This kind of understanding of democracy underlines that specific kinds of morals and competencies are required if people want to participate in democratic contexts (Biesta, 2006a, 2013; Dewey, 1940; Fromm, 2013b; Männistö, 2020, in review; FNBE, 2014). In this view, democracy can be realised *only* in the 'political arena' where the people with most expertise should participate (see Arendt, 2013, pp. 224–226). 'Ordinary people', however, are expected to participate in the process mainly by voting or acting as watchdogs (Kiilakoski, 2014; Lippman, 1989; Ranciere, 2015; Rosanvallon, 2008). Consequently, this means that the relationship between democracy and education is understood in contemporary Finland mostly in representational terms, as was visible in the data that I gathered and analysed. Therefore, I will not focus in the thesis on specific contents to understand parliamentary processes such as voting. Rather, I will elucidate some core ideas that I think should be taken into consideration if we want to organise primary school education in a manner that it educates individuals who are able to live together with others democratically.

1.1 Democracy education in Finland

Democracy has nowadays only a small part to play in (official) Finnish educational discussions. For example, the national Report on Democracy Education (FNBE, 2011) and the current National Core Curriculum for Primary School Education (FNBE, 2014) both talk about the important role that democracy plays in education. Furthermore, one can find a handful of publications and projects that consider or have considered questions of democracy in the context of education (e.g. Kasa, 2019; Rautiainen, 2019; Tammi, 2017).

As I discuss in more depth in the articles, despite what the official documents state, the everyday reality of Finnish primary school education at large shows no real signs of democracy at work. Indeed, there are many contradicting beliefs about democracy and, accordingly, its relationship to education is easily misunderstood and its realisation is insufficient (see e.g. Männistö & Fornaciari, 2017; Männistö, 2019; Raiker & Rautiainen, 2017; Rautiainen, 2019). Consequently, even though the current national core curriculum, and many other official papers, emphasise that every individual should gain the competence to act democratically, at the same time, democracy is usually presented as a system of governance. Because of this, in the national core curriculum it is argued that student council activities, in which only a handful of people get to participate, are the place to practice democracy in reality (FNBE, 2014, p. 35). Hence, for a good reason, many scholars criticise this narrow understanding of democratic participation and democracy education (e.g. Council of Europe, 2011; Feldman-

Wojtachnia, et al., 2011; Gretschel & Kiilakoski, 2012; Malama, 2017; Männistö, 2019).

Other great indicators of how the relationship between democracy and education in Finland is understood can be perceived when following the public discussions about education. Politicians and others alike tend to discuss Finnish students' PISA [Programme for International Student Assessment] results at great length, and promises are always made to address the issues. At the same time, the results of the nationwide Youth Barometer surveys (Nuorisobarometri)³ (Myllyniemi, 2014, 2017) and the School Health Promotion Study (Kouluterveyskysely⁴, 2019) indicate that a large proportion of Finnish students do not feel that they are an important part of their local school communities or that they get to participate in decision-making on issues that concern them (e.g. educational content), but these issues are often dismissed or relegated to smaller-scale debates. My becoming aware of these issues some years ago was an important motivator for me to begin this research. I grew to realise that Finnish society struggles to recognise various problematic phenomena regarding democracy, which made it clear to me that in Finland we have a shallow understanding of democracy, which again, in my view, reflects that our society is not rooted upon democratic principles (see also Tomperi & Piattoeva, 2005). As democratic agency is not something that automatically emerges in humans, we need education that enables us to live democratically. Recognising and meeting this need forms the premise of this thesis.

1.2 Hermeneutics and phenomenology

Regarding the analysis of the data and the theoretical background of this thesis, my understanding of the phenomena and the methods of inquiry are grounded on phenomenology and philosophical hermeneutics, including post-structuralism⁵ (see e.g., Arendt, 2013; Foucault, 1991; Gadamer, 2008; Heidegger, 1996, 1999; Merleau-Ponty, 1968, 2005; Vattimo, 1997; van Manen, 2016; Värri, 2018). Hermeneutics as ontology of the facticity of today, as Martin Heidegger stated, refers to how cultural objects (e.g. science, politics, ethics, arts, economics, power), which have been moulded throughout history, as well as the world (including space and time) we live in pave the way and demarcate how we perceive it possible to *be* and *act*. (Heidegger, 1996, 1999) Hence, to me, hermeneutics refers most strongly to the analysis of history and culture as metaphysics of living in the present (see Arendt, 2013; Gadamer, 2008; Heidegger, 1999; Nietzsche, 1989; Taylor, 1999). I also examine democracy as lived experience through phenomenological analysis.

³ National survey of 15–29-year-olds (n=~2000)

⁴ National survey concerning the well-being of the students done to 4th- and 5th-graders, n=102 389

⁵ Whether poststructuralism is hermeneutics or not is debatable (see Dreyfus & Rabinow, 1984). I think poststructuralism can be understood as hermeneutics.

It [phenomenology] is a transcendental philosophy, which places in abeyance the assertions arising out of the natural attitude, the better to understand them; but it is also a philosophy for which the world is always 'already there' before reflection begins – as an inalienable presence [...] It tries to give a direct description of our experience as it is, without taking account of its psychological origin and the causal explanations which the scientist, the historian or the sociologist may be able to provide. (Merleau-Ponty, 2005, p. vii)

Contemporary phenomenology has its roots in Edmund Husserl's philosophical phenomenology (see Husserl, 2013; Moran, 2001, pp. 60–90), while hermeneutics is based, for example, on the works of Heidegger (e.g., 1996; 1999), Wilhelm Dilthey (2010) and Friedrich Schleiermacher, who defined hermeneutics as the 'art of understanding' (Schleiermacher, 1994, p. 74). In addition, at least René Descartes⁶, Georg Friedrich Hegel, Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, and Baruch Spinoza need to be mentioned as inspirations for both hermeneutics and phenomenology. Furthermore, the phenomenological thoughts and ideas have been expanded and re-interpreted, especially by existentialists (e.g. Levinas, 2008; Merleau-Ponty, 2005; Sartre, 2003), and the work on hermeneutics has been continued (see Gadamer, 2008; Malpas & Gander, 2014; Vattimo, 1997). Hermeneutics has also provoked new thoughts that have influenced the development of contemporary philosophy, especially concerning the social, political, and humanistic sciences (e.g. Butler, 2011; Derrida, 1967; Foucault, 1991, 2013).

1.3 Outline of the thesis and the research questions

In this thesis I examine how democracy education is realised in contemporary Finnish primary school education. I investigate, for instance, whether educational contents that could be described democratic and ways of thinking and acting are part of everyday activities or left to specific contexts. I have addressed these questions more in-depth in three separate research articles. In this summary I focus more on the examination of the theoretical and philosophical foundations of democracy education to give context to my arguments given in the articles and to offer conclusions concerning the state of democracy education in contemporary Finnish primary school education. The research questions are:

1. How is democracy education understood and realised in contemporary Finnish primary schools according to the studied data?
2. What challenges were found regarding the understanding and realisation of democracy education in Finnish primary schools?
3. How could democracy education be better realised in Finnish primary school education?

⁶ About Descartes' importance towards the creation of phenomenology, see Husserl, 2013

The structure of the thesis is as follows. First, I will discuss phenomenology and hermeneutics through the words of a few key scholars including, but not limited to, Hannah Arendt, Michel Foucault, Erich Fromm, Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty and Friedrich Nietzsche. The aim of this hermeneutical and phenomenological analysis is to open a path to understanding democracy education in existential terms, which I address in further depth in chapter three. Lastly, I describe my research process, discuss the findings of the research articles to connect the ideas concerning democracy education and contemporary Finnish school education, and, finally, present my main conclusions.

2 ANALYTICAL AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE RESEARCH

Although hermeneutics and phenomenology are often hard to distinguish from each other, I will, where needed, demarcate the hermeneutical (study of the socio-cultural history of humanity, i.e. metaphysics) and phenomenological (study of lived experience) points of view from each other for the clarity of the argument. I will also discuss in this chapter how different ways of understanding the relationship between the individual and the social relate to democratic living.

2.1 Hermeneutics, phenomenology, and Western metaphysics

The founding father of philosophical phenomenology, which came before both contemporary hermeneutics and phenomenology, was Husserl. During his life, Husserl was interested in describing how we experience the world and other people from the first-person point of view. The cornerstone of Husserl's phenomenological method was 'phenomenological reduction'. What is at issue is a shift of attention: the researcher assumes the sole aim of describing the experience of the world purely as it unfolds from her or his first-person perspective. Brushing aside one's habitual assumptions and non-grounded cognitions about the world, the phenomenologically-oriented researcher focuses on the pure cogito, lived experience as such. While this realm, according to Husserl, is presupposed by all science, the establishment of phenomenology leads to the development of a science grounded in an absolute foundation. Indeed, in phenomenological reduction one must reduce all assumptions and prejudices given by society (Husserl, 2013, p. 1) in order to describe the experienced, or the *lifeworld* of the individual (Husserl, 2013; Kakkori & Huttunen, 2014, p. 370; also Kallas, Nikkola, & Riih , 2013). However, Heidegger, a pupil of Husserl, was not satisfied with Husserl's interpretation of phenomenology and, in 1927, formulated his own account of phenomenology. Although Heidegger owed a lot to Husserl, Heidegger's understanding of phenomenology differed notably from Husserl's.

Through his analysis of the guiding metaphysical traditions of Western philosophical thought, Heidegger concluded that there has not been a proper focus on the *being* (*to be*) of humans at all – only on *beings* (*a being*). Therefore, he argued that the meaning of being (*to be*) has been taken for granted (Heidegger, 1996, 1999; Kakkori, 2011). Because of this, Heidegger dedicated his career to the critical examination of the most fundamental guiding principles of Western metaphysics rooted, for example, in Ancient Greece, Christianity, Descartes, Hegel and Kant. Throughout his career Heidegger pursued the creation of a new kind of language free of the burden of the metaphysical reasoning embedded in modern, Western thinking, to open being to direct philosophical inquiry. This led to the development of philosophical hermeneutics.

Heidegger stated that there are two main metaphysical presumptions that guide the being of modern Western individuals: (a) Man is a rational animal, whose rationality has its grounds in pure cogito (e.g., Plato's cave reference, see Toadvine & Embler, 2002), rather than in a foundation produced metaphysically; (b) Western metaphysical conception of being has a strong relation to theology, which means that our 'ontological' interpretations of man and truth rest on theological beliefs (see also Fromm, 1950; Kakkori, 2011; Nietzsche, 1989). Nietzsche (1989), to whom Heidegger referred to throughout his intellectual career, criticised Christian beliefs, which he saw as forming the foundation of modern individuals' moral reasoning. Nietzsche thought that dwelling in the world of Christian moral beliefs has separated us from the earthly world, and causes us, for instance, to confuse equality with sameness. This is an important notion when it comes to democratic rationality, as I will discuss later.

Heidegger argued that Greek metaphysics emphasised presence too strongly. For example, Derrida (1967) brought forward that nothing is without its 'counterpart'. To perceive something as beautiful, we have to have an idea about something that is not-beautiful. Thus, the act of perceiving what is present is only one part of the experience, which also requires an awareness of what is absent to fulfil it (also Merleau-Ponty, 2005). Furthermore, emphasising presence gives too much weight to the visual presentation of the object.

Heidegger's notions have an extremely important role when considering democracy education, as only through challenging the traditional metaphysical beliefs and concepts about being a human is it possible to pave a way for a foundation for plural democratic societies (Vattimo, 1997, pp. 1-3). However, Fromm (1994) argued that the dissolution of the core beliefs of Western societies, brought about first by the Enlightenment and then by hermeneutics, has already begun, and that there is currently a need to stabilise new, democratic foundations. Fromm further argued that the challenge we now face is that we have no shared understanding about being and living as a human among others, which has caused the stabilising structures of societies to shake. This can be identified by the often-repeated slogan of the postmodern⁷ times that 'nothing is certain but change' (Bauman, 2013).

⁷ Postmodern does not mean 'after modern' per se, but rather refers to the intensification of many of the core phenomena that modernity brought forward.

Without going any deeper into Heidegger's thinking, which verges on the incomprehensible in its extreme complexity, it is useful to clarify that Heidegger concluded that we are, in some manner, *in* the world. He used the word *Dasein*⁸ (Ger.) – *being-there* instead of 'human' or 'subject' to describe our being-in-the-world. Heidegger's term being-there might be confusing to people not familiar with his thinking, but he had a clear reason to use it. Heidegger concluded that our being is dictated by our distinctive ability to understand and interpret our way of being. Since we can use language to declare, for example, that 'I am a man who lives in Finland and loves to work', Heidegger believed that our understanding of our being *is* our being. Consequently, Heidegger cared little about the conscious subject, whose strata of personal experiences and attributes contribute to their individual way of living, as he thought that being founded on language is what defines us.

[Heidegger] convinced many philosophers to reject the subject/object distinction, but now there seems to be no way to talk about ourselves. The topic we seem to be unable to discuss is called 'the human subject'. (Gendlin, 1997, p. 8)

Prior to all reflection, in conversation and the practices of life, we maintain a 'personalist attitude' that [scientific] naturalism cannot account for. (Merleau-Ponty, 1964, p. 16)

Heidegger believed that our rational modes of acting and thinking are established when we are socialised into tradition through language. Thus, language forms an important part of our being. According to Reg Morrison (1999), there is also a neuroscientific explanation for why education and socialisation have such a strong influence on our actions and thinking: As brains develop deep into adulthood (usually up until around age 25), the underdeveloped brains is susceptible to absorbing and naively believing much of the information it is presented with.

A foundation of common rationality (culture based on symbols) helps people to communicate, share meanings, build a socio-political world together and reflect collectively. However, the downside of a shared cultural world based on symbols, i.e. language, is that it causes us to interpret ourselves and our relationship to others in a mediated manner, through the culture we have grown accustomed to (Biesta, 2006a, 2010, 2013; Dewey, 1927; Gadamer, 2008; Gramsci, 1972; Heidegger, 1996, p. 145; Husserl, 2013; Lingis, 1994). Hence, for example, we do not perceive a 'weirdly shaped thing made out of porcelain', but a coffee mug. In addition, due to cultural differences, others' way of living in the world can strike us as odd, just as a person living in a culture where no coffee is drunk would never think of the same object as a 'coffee mug'.

Heidegger later called hermeneutics the ontology of the facticity of today, as the goal of hermeneutics is to help to understand how humans think and act in the present. Consequently, the boundaries of our ability to interpret who we are and how we can act are limited by the surrounding socio-political culture (Gadamer, 2008). Thus, people use cultural tradition (including education) as a

⁸ Da (there) - Sein (being)

reference point when evaluating what they can do (and cannot do) and achieve in life. 'As long as it is, Dasein always has understood itself and always will understand itself in terms of possibilities' (Heidegger, 1996, pp. 145–146). Therefore, humans' present being is also influenced by their potentials – how they perceive their future, what they want, what they need et cetera: 'only because it is what it becomes (or alternatively, does not become), can it say to itself 'Become what you are', and say this with understanding' (ibid. p. 146). Heidegger used the term 'hermeneutic circle' to describe this process where we interpret and re-interpret our possibilities as we gain new experiences and knowledge. In addition, understanding our being in an ever-developing manner means, as Nietzsche (1989) pointed out, that as we learn different ways to interpret things and ourselves, we forget, expand and/or transform old ways of understanding⁹¹⁰ (see also Biesta, 2006a; Mezirow, 1991; Mälkki & Green, 2014; Vattimo, 1997).

To give an example of how culture defines what we consider possible, we can think of a car. If we get an idea that we want to visit our distant relatives, we can think, 'Hey, I will visit my relatives by car'. The projection towards the future desire (I want to visit distant relatives) is made possible by a cultural object (we have invented cars). Had we lived 200 years ago, visiting relatives over 100 kilometres away would have been near impossible or at least extremely tiring and time-consuming. Thus, without cars and other mechanical inventions to make travelling easier, we would interpret the possibility to visit distant relatives in quite a different manner. Moreover, the invention of mechanical means of travel has also transformed our understanding of time and space. Due to, for instance, the invention of modern aeroplanes we perceive the world to be much smaller than it was previously perceived as we can visit any part of the planet within hours or minutes (See Arendt, 2013, pp. 248–326). These are examples of how we always live in relation to our culture, which gives us the frame to live our lives and understand our being.

Hermeneutics also denies the possibility of believing in the supremacy of Western teleological idealism begun by the Enlightenment (Adorno, 1998; Gadamer, 2008; Heidegger, 1977, 1999; Vattimo, 1997). Therefore, hermeneutical thinking means to the discussion about our way of living that instead of an overarching teleology we have traditions that are particular to specific people who share a culture and live in the same time period (see Heidegger, 1996). This means that there is no one right interpretation of democracy either, but countless ones that can exist side-by-side.

Reflection even on a doctrine will be complete only if it succeeds in linking up with the doctrine's history and the extraneous explanations of it, and in putting back the causes and meaning of the doctrine in an existential structure. There is, as Husserl says, a 'genesis of meaning' (Sinngensis), which alone, in the last resort, teaches us what the doctrine means. (Merleau-Ponty, 2005, pp. xxi-xxii)

⁹ This is the reason why Heidegger dismisses the idea about truth as correspondence and replaces it with truth as 'coming into light' (Gr. *Aletheia*).

¹⁰ As the reader can perceive, my understanding of democratic process is similar to the hermeneutic process described by Heidegger.

Take, for example, the difference in meaning of the Auschwitz to Jewish and non-Jewish people. Different people have their own distinct cultural views and experiences of what it means to live as a human being in the world. Different times in history and distinct societies are different and, contrary to what many teleologists would argue, no single doctrine or narrative should be considered inherently or unquestionably superior.

To introduce how hermeneutics makes it possible to examine democracy in relation to the contemporary socio-political reality, I will introduce Heidegger's term *ratio*¹¹. With this term, Heidegger refers to the 'grounds' or 'foundations' of justification, which, in this sense, serve as the 'source' of reason (Heidegger, 1991, 1999). When we are making sense of the world around us, we refer to *ratio*, which is constructed socio-politically and which, again, has its foundation on tradition, thus allowing us to imbue the world with meaning. Following the thinking of Heidegger, we can conclude that the notion that humans are rational beings does not, in fact, mean that we always make the most intellectual and calculated decisions, as often argued nowadays, but rather that everyone has their own rationality, which guides their lives. Moreover, we share a level of rationality with people of the same society (See e.g. Arendt 2013, pp. 9-10; Foucault, 2013; Heidegger, 1999). All of this means that the world we are born into is already embedded with meanings given to it by previous generations. These meanings, for example, societal values, form our cultural horizon – the given pre-conceptions about the world (Gadamer, 2008, p. 9; Heidegger, 1996, pp. 53-54).

Democratic societies rely on [the majority of] individuals having democratic rationality. This means that individuals are embedded by the belief that no matter what our political differences, we can live and prosper peacefully together in plurality. Moreover, in democracy there exists a belief that individuals can think and act dynamically as well as independently and that people act in respect to each other – not because of their own egoistic needs. Furthermore, in democratic living, people should be able to transform their perspectives and implement fresh modes of acting if new reliable experiences or knowledge support such a transformation (see e.g. Arendt, 2013; Biesta, 2006a; Fromm, 2013a; Matikainen, Männistö & Fornaciari, 2018; Mezirow, 1991; Mälkki & Green, 2014). Indeed, democratic way of living, as Dewey (1940) points out, is based on strong mutual trust between different individuals and solidarity. Consequently, democratic living also means respecting others as equals rather than looking at life through a hierarchical lens (Fromm, 2013a; 2013c).

Nowadays, we live in a thoroughly capitalistic, neoliberal culture in which democracy is understood merely at the level of political representation (see Atkinson, 2017; Rosanvallon, 2011) and where democracy as everyday lived experience is easily deemed too tiring and time-consuming (preconception) to pursue. These difficulties slow down or entirely prevent the embedding of the ideals of plural democracy in society (See e.g. Biesta, 2010; Ford, 2016; Männistö & Fornaciari, 2017; Raiker & Rautiainen, 2017). As Gadamer put it, 'Is not our expectation

¹¹ Arguably, the first to use the term 'ratio' was Gottfried Leibniz, but I refer to Heidegger's understanding of the term (see Heidegger, 1991).

and our readiness to hear the new also necessarily determined by the old that has already taken possession of us?' (Gadamer, 2008, p. 9).

To conclude, Heidegger's ideas about the repercussions that metaphysics has on our being and understanding have influenced many notable philosophers and researchers alike, and allows me to present an idea about democracy education founded in existentialism in comparison to traditional understanding of democracy. According to this idea, the will to build societies that are more democratic requires education, rather than believing that democracy is the natural goal of humankind. Explicitly democratic societies depend on people believing that democracy is worth pursuing, and worth the huge amount of time and effort it takes to transform societies into democratic ones.

2.2 Living together in the common world

I cannot talk about living together in a shared world without addressing the mode of being of everyone (Heidegger 1999, p. 26). The mode of being of everyone, as Heidegger stated, is connected to the creation of modern societies, as it refers to how we think we are supposed to act among other people of the society (Arendt, 2013, p. 28). In this case, the term 'everyone' in reality refers to cultural norms, as we cannot, in fact, know what everyone actually thinks (see also Bauman, 2013). To hold the belief that everyone thinks and acts the same is to ignore, consciously or unconsciously, what Merleau-Ponty coined as 'the personalist attitude' that each individual possesses (Merleau-Ponty, 1964, p. 16). Indeed, in contemporary societies we have a tendency to think we know how everyone is like, because we are socialised into our own distinct culture, and the goal of socialisation is to get the members of the same society to think and behave like one unified family (Arendt, 2013, p. 39; Foucault, 1991; Fromm, 2013b; Gramsci, 1972).

Arendt (2013) makes a separation between *political action* and *social behaviour*. According to Arendt, social behaviour refers to thinking and acting in accordance with the expectations of cultural norms, while political action refers to the individual's own, distinctive way of living in the world. Arendt argued that in today's society we have a hard time separating these two from each other, as 'In the modern world, the two realms (social and political) indeed constantly flow into each other like waves in the never-resting stream of the life process itself' (Arendt, 2013, p. 33). This is what it means to confuse sameness with equality. Equality means being different but equal, which is distinct from sameness, which is based on the belief that everyone should be treated the same and should have the same, for example, moral standards, beliefs, and convictions. Hence, to treat everyone equally, means treating others as unique beings with their personal attributes, needs, beliefs and values, not treating everyone *the same*. Marilyn Brewer (1991, p. 477) argues that people's subjectivity consists of both social (sameness) and political (distinction), thus the need to belong and the need to be distinguished as a unique person are both important for our being (ibid. pp. 477, 480).

Today in the West, due to globalised societies, same-for-everyone education, and social and mass media, we can perceive a proliferation of herd behaviour around the planet (Bauman, 2013; Biesta, 2010; Hakala, 2018). Indeed, as Arendt argued, in the modern world socio-normative behaviour has also invaded our personal, distinctive selves and, through this, crippled our ability to act politically. Truly, the dark side of behaviour lies in our becoming interchangeable and homogenised units, meanwhile losing our sense of uniqueness (Biesta, 2006a, p. 56).

It is the same conformism, the assumption that men behave and do not act with respect to each other, that lies at the root of the modern science of economics, whose birth coincided with the rise of society and which, together with its chief technical tool, statistics, became the social science par excellence. (Arendt, 2013, pp. 40–41)

Socio-normative behaviour can also be called the being of the masses. It is about conformity, being like ‘everyone else’ — losing our individuality in order to ensure that communities work like well-oiled, single-minded apparatuses (Foucault, 1991; Fromm, 2013b). Conformity is not about choice, but rather it is embedded into us in and through socialisation as we are taught how the individuals of a specific community living under a shared culture are supposed to think and behave (Biesta, 2006a; Fromm, 2013a, pp. 59–60; Lingis, 1994).¹²

To Aristotle and Plato, the social sphere was something common to all animals (Arendt, 2013, p. 24) since it is defined by the needs of organic life, which require us to constantly reproduce biological processes in the name of survival.¹³ The political sphere, on the other hand, was to the Greeks unique to humans and tightly connected to public space, which allows the appearance of pluralism, because we can act differently from others only if there are other unique beings who we can be distinguished from. As political public spaces mean places where everyone acts among their peers, i.e. are free and equal, it does not refer to any place where people come together (ibid. pp. 30–31). Arendt, following the thinking of Plato and Aristotle, does not use the word public space in the same way as we use it nowadays when discussing, for example, public libraries or schools. Arendt argues that to the Ancient Greeks the political public realm stood in contrast to the social realm because it closes out everything that is only necessary and useful (Arendt, 2013, pp. 12–13; Dewey, 1927, p. 14). Arendt also refers to the term private, which points to our personal lifestyles and actions, which constitute a ‘personal life’ (and from which our public political actions emerge¹⁴). Furthermore, Arendt argued that in the contemporary world social sphere has occupied the vast share of both our political and private lives (see also Foucault, 2012; Fromm, 2013b; Rousseau, 2002). Indeed, nowadays we tend to be like others even when

¹² ‘Every Finnish person needs a lot of personal space and is shy.’

¹³ I.e. we need to eat to stay alive or give birth to children to keep the human species existing.

¹⁴ Being distinguished as a unique person by others is the deciding moment when private becomes political.

we are hiding in the shelter of our houses, as we, for example, decorate our homes socio-normatively.

The clear difference between the social and the political still existed in Ancient Greece, where the home (oikos) was the place for the reproduction of organic life and the city (polis) was the space where free and equal citizens acted among other equals (see also Machiavelli, 1995). Some of these actions were aimed at others in order for individuals to have their ideas implemented and spread in the community. However, today, society – the one big family formed around the sole purpose of the survival of its people – follows individuals wherever they go and tries to define how people should think as well as what kinds of activities people can carry out and what contents these activities should have. There is no longer, as Arendt argued, a clear distinction between social and political activities: ‘Society is the form in which the fact of mutual dependence for the sake of life and nothing else assumes public significance and where the activities connected with sheer survival are permitted to appear in public.’ (Arendt, 2013, p. 46)

I have described in this chapter the social will of society, which has invaded public spaces during modernity. Therefore, in a world where our shared spaces reflect the socio-normative being of ‘everyone’, we are losing political public spaces. This is leading to the diminishing of our uniqueness, in other words, of our personal differences. Should we lose all the political public space in the world, we are at risk of not being able to act together in plurality anymore (Arendt, 2013; Biesta, 2006a; Fromm, 2013c; Gramsci, 1972; Männistö, 2018, 2020). Indeed, if we forget that every individual is a unique person with their distinct needs, wants and attributes, and merely treat everyone the same, we educate individuals who do not understand otherness and who are not able to live together in plurality with other unique beings (Biesta, 2013, p. 118). This would lead everyone to work for identical goals – only towards what is deemed necessary and useful in society.

2.3 The individual and the social

Some people define the contemporary times as ‘hyper-individualistic’ (Huang, Huang, & Syu, 2010; Lake, 2017; see also Bauman, 2013). No matter what specific word is used, there seems to be a certain level of agreement that in today’s world we build narratives based mostly on individual experiences. In addition, educational policies have a high concern towards (highly skilled) individuals (see Brunila, Onnismaa & Pasanen, 2015; FNBE, 2014). However, this rhetoric about individualism is not without its critics and different perspectives. Different scholars (e.g., Arendt, 2013; Atkinson, 2017; Bauman, 2013; Biesta, 2010; Foucault, 1991; Fromm, 2013b; Giroux, 1997; Gramsci, 1972; Saari, 2016; Värri, 2018) argue that our times are rather governed than individualistic. We think we are living our lives autonomously when, in reality, we are governed from birth. For democracy education this raises a challenge: The contemporary views about ‘individualism’ need to be challenged so that we learn to respect plurality over conformity and

developmentalism (Biesta, 2006a, 2013). Dewey (1927) argued that it is inaccurate even to have a philosophical current called ‘individualism’, as no individual can act in or interpret the world without being influenced by the respective socio-political context. Rather, Dewey stated that focussing on the individual merely blinds us from the question of how that individual came to possess such and such views about the world and themselves (also e.g., Lacan, 1997; Värri, 2018).

2.3.1 Solipsism and self-centredness

To start the discussion about the relationship between the individual and the social, I refer to Heidegger’s critique of Descartes statement, ‘Cogito, ergo sum’¹⁵ (Lat.), where he asks: ‘How can thinking exist before being (ibid. p. 89)?’ To Descartes, the ability to question if we exist, in other words thinking, proved that we exist. This means that individuals can themselves ‘realise’ that they exist by questioning the reality we live in. Thus, in Descartes’ and later Kant’s view, mind is a priori (existing before all else), and everything outside of the individual, mind gives its form and content. This mind-oriented philosophical view about being, solipsism (see Heidegger, 1996; Husserl, 2013; Moran, 2001), can lead to extreme relativism, because if the mind, not the world, is a priori to everything, there is no real objective reality outside of the mind, only representations (see Sass & Parnas, 2003). In other words, reality becomes something that the mind constructs and then ‘projects’ for us to perceive. This leads to the destruction of a common world, as we cannot share a world that exists only within the other person’s mind. These views are reflected in our current times, in which personal thoughts and beliefs are taken as truths about the world. However, for example, climate change is happening, even if people choose to believe otherwise.

By undoing the common world and replacing it with representations of the mind, Descartes and his contemporaries constructed a way for us to perceive the world in a highly disenchanted and narcissistic way:

And this recognition of one’s own centrality can, in turn be experienced...as a despairing recognition of the ultimate meaninglessness and absurdity of the human world, a succumbing to what Nietzsche called ‘the great blood-sucker, the spider scepticism.’ (Sass, 1992, p. 31)

The notion of mind’s primacy over everything has produced a contemporary self-centredness, in which there is a strong belief in the free will and autonomous decision-making of every individual. This line of argument has created a picture about the human as a being whose rationality has its foundation in the pure cogito, as I mentioned before (Arendt, 2013, p. 42; Dean, 2010; Heidegger, 1996, pp. 49–50). The prevalent will to believe in the self-determining, autonomous individual denies the possibility that we have irrational (e.g. biological) feelings, thoughts, beliefs and ways of acting (see Lacan, 1997), which, in turn, cause us to conflate the happenings within us with the objective reality. Furthermore, self-

¹⁵ I think, therefore I am.

centred views about being may cause us to think that we know how others are experiencing the world by referring to our own feelings and interpretations. Consequently, we might end up using our own interpretations of others' intentions as facts, rather than engaging in dialogue with others and the reality (see Sartre, 2003).

Zygmunt Bauman (2013) clarifies in his book that the belief in a rational, autonomous subject is a socio-political product of modernity. Before Descartes' and his contemporaries, there was less of a belief that individuals are capable of rational and autonomous decision-making. Rather, people's lives were more clearly dictated and governed by their social status and Christian views about the immortal soul, the original sin, and destiny (Arendt, 1929; Foucault, 1991; Fromm, 1994). Therefore, the focus on the mind of the individual that many scholars shared during the Enlightenment has had a major impact concerning how we interpret our being nowadays. Before the scholars of Enlightenment, being a human was interpreted somewhat differently (see e.g., Foucault, 1984; Fromm, 1994; Horkheimer & Adorno, 2002).

In education, emphasising solipsistic views about being may lead to extreme interpretations of social constructivism, according to which the individual is allowed, or even encouraged, to construct the whole world in the manner they want. In these kind of social constructivist educational ideals, the teacher's role is to act only as a facilitator of this building process (see Biesta, 2013, ch. 3, 2017). Arguably, social constructivist educational theories rest on a belief about fully autonomous learners who are able to construct the social reality completely independently of their socio-political surroundings. However, also social constructivist theories focusing almost solely on the learner have their rational foundation, which means that, in reality, individuals use as the foundation of their 'autonomous' rationality the current social structures, but this is not recognised (Biesta, 2013).

It is not hard to see the relation between the contemporary dominant belief that individual attributes have the most influence on the success of a person both in school as well as more broadly in life and the line of thinking that can be traced back to Enlightenment. Indeed, the continuing extensive interest in our inner worlds, nowadays studied by psychology, has had an immense impact in Western societies. For instance, many people are inclined to think that people who are doing poorly deserve their situation, justified by the idea that the less fortunate are individually weaker than their better-doing counterparts, even though research has clearly proven that often this is not the whole picture (see Bauman, 2013; Cruikshank, 1999; Miller & Rose, 2013; Petersen & Millei, 2016; Ristikari et al., 2018). In other words, the clear correlation between one's social surroundings as well as the social support one receives and societal success is easily discarded if we believe we are completely autonomous beings whose personal attributes matter the most when it comes to having success in life.

2.3.2 Hegemony and socialisation

Hegemony rests upon the idea that the organisation of society consists of ideologies, ideals and ideas distributed by the groups in power. These groups include the elite, the politicians, different kinds of lobbyists and other social agents who are able to spread their thoughts and beliefs through libraries, clubs, hobbies, state education, mass media and so on (Gramsci, 2005). Post-structural analysis (see ch. 4.2) can reveal many specific discourses and modes of conduct that construct and spread hegemonic tendencies.

Hegemony can in general be understood to include a complex set of beliefs about how to arrange the socio-political world and how to live properly. According to the hegemonic discourses, the 'proper' way to live one's life is called 'common sense' (Gramsci 1972). Gramsci argued that common sense refers to ideas about the organisation of the socio-political world that we perceive to be so obvious that they are not to be questioned at all. Nowadays, such structures of organisation of the socio-political world include, for example, the belief that economics should be the driving force in society, that the right way to provide education is through public state schools, and that parliamentary representation is the best form of societal governance. In addition, for instance, ideas about gender roles can be recognised to rest heavily upon hegemonic beliefs (Butler, 1991). The leading hegemonic ideology in the West is neoliberalism capitalism, including neoconservatism (see Atkinson, 2017), which is rooted upon the belief that individuals are calculative and care mostly about their egoistic needs, aiming in every situation for the maximisation of their profits. Neoliberal capitalism as a way of living allows inequality to be tolerated by emphasising that we should compete against each other to ensure that the 'best' ideas are developed and spread so that the flourishing of society is ensured, rather than creating a society, in which we emphasise solidarity, sympathy and collaboration (see Dean, 2010; Rose & Miller, 2008). Naturally, inequality can only exist if we have a collective belief that certain individuals with certain attributes are clearly more *useful* and *necessary* for society than others (see Mouffe, 2005, 2013).

Today, our contemporary hegemonic views about being human are heavily bio-psychologically oriented. This has brought about an immense rise in psychological, neurophysiological, and biological research aimed at giving people specific tools to understand themselves and, especially, to live healthier, 'fuller' and more stable lives. Consequently, the field of behavioural neuroscience has also broken into the field of education. (Biesta, 2010; Brunila et al., 2015; Petersen & Millei, 2016; Saari, 2016.) This has caused societies and educational systems to become heavily interested in genetic and psychological attributes of the individual. As argued, this can cause people working in the field of education to ignore the immense influence of social surroundings and power on individuals. Consequently, especially children from challenging backgrounds can be easily misdiagnosed as problem students if the influence of their background on their actions is not properly understood (see e.g., Petersen & Millei, 2016). Following, the recently published longitudinal cohort study (n = 57152) of Finnish children born

in 1997 showed that socio-economic background is the most predictive factor of success in school and society in general (Ristikari et al., 2018). Moreover, all of this overlooks the fact that every true innovation in human history has been the result of the collective actions of people acting in plurality. No significant contribution to humanity has ever been attributable purely to just one person.¹⁶ Furthermore, how we today define success in the first place is framed in a hegemonic way and is connected to the neoliberal capitalism. Consequently, success in life is measured in the currency of material wealth and the amount of power and social status one has gained (e.g. Bauman, 2013; Fromm, 1994).

Hegemony is always about power, which means that there is no neutral or power-free socialisation or education. Consequently, (state) education has a strong and visible connection to power and society. However, the relationship between education and society can be viewed as reciprocal – one influences the other. Educators should therefore be sensitive to questions of power and its influence over state education and understand that different stakeholders, such as the state, (transnational) companies and their lobbyists as well as parents each expect different results from education. Finally, because different societal agents want their ideology to form the contemporary hegemony, conflicts lie at the heart of societal life (Biesta, 2006a, 2006b, 2010; Brookfield, 2005; Giroux, 1997; Gramsci, 2004; Lanas & Kiilakoski, 2013; Simola, 2015; Tervasmäki & Tomperi, 2018).

¹⁶ For instance, even Albert Einstein, often referred to as the greatest mind that ever lived, would have not made his breakthroughs without the contributions of others before him (see Bryson, 2003).

3 THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEMOCRACY EDUCATION

Men who have lived in herds develop attachment to the horde to which they have become used; children who have perforce lived in dependence grow into habits of dependence and subjection. The inferiority complex is socially acquired, and the 'instinct' of display and mastery is but its other face. (Dewey 1927, p. 10)

The ability to create and share symbols, which have a joint meaning for different individuals, made it possible for *Homo sapiens* to establish small communities and, later, pre-modern societies (Harari, 2014, see also Aristotle, 1999). The ability to communicate through symbols has made it possible for us to show to others our uniqueness, in other words individuality (our needs, wants, wishes, and fears), as honestly, openly, and accurately as possible. Consequently, the possibility to share our uniqueness with and to others opens a path towards plural, free and equal democracies (e.g., Arendt, 2013; Fromm, 2013a; Vattimo, 1997). However, if we want to *emerge*¹⁷ and develop in people democratic ways of thinking and acting, we need democracy education (Biesta, 2006a, 2013; Raiker & Rautiainen, 2017). Without being able to engage in an open-minded dialogue and collective actions with others, living together peacefully in a shared world, while respecting the equality and the freedom of everyone involved, becomes impossible (Arendt, 2013; Biesta, 2006a, 2013, Burbules, 1993; Fromm, 2013a; Mouffe, 2013).

As democracy in the contemporary world is often linked with state-governed parliamentary institutions (see e.g., Biesta, 2010; Fromm, 2013b; Rosanvalon, 2011; Setälä, 2003), I should elaborate that when I talk about democracy, I always refer, unless mentioned otherwise, to 'democratic living' or 'democratic way of life' (see e.g. Barber, 2004; Biesta, 2006a, 2013; Mouffe, 2013; Männistö, in review). In democratic living, *everyone's* equality and freedom are respected. Existential equality and freedom stand in contrast to normative ways of thinking and behaving, which are emphasised today, by allowing plurality to flourish (see Arendt, 2013; Barber, 2004; Biesta, 2013, ch. 6). Equality as an existential principle

¹⁷ Biesta (2013) argues that something needs to emerge (i.e. come to exist) before it can be developed.

means that we perceive everyone as equal, no matter who they are or how they act. Freedom again means that people are free to realise their way of thinking and acting in a manner most suitable to them. As Arendt (2013, pp. 176–177) puts it, our unique, political actions show others who we are, not what we are.

3.1 Democracy and its discontents

While democracy is formed around the ideal that everyone should be able to live a peaceful, equal, and free life, there is, nevertheless, no way of ultimately defining what democratic living exactly means. Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (1985) pointed out that democracy needs to be treated as an empty signifier¹⁸, whose contents are, and should be, constantly under debate. Should the empty signifier be filled, it would lead to the establishment of totalitarianism. This would mean that anyone who does not fulfil the requirements of ‘democracy’ are excluded or, in the worst-case scenario, destroyed (see Adorno, 1998; Arendt, 1973; Bauman, 1993). Laclau and Mouffe suggested that freedom and equality of all should be at the core of the democratic ideals¹⁹, but that these terms should be treated as open to different interpretations.

Laclau and Mouffe’s articulation of democratic principles is intended as an argument against neoliberal democracy theories. The authors argued, and I agree, that ideals that connect neoliberal tendencies and democracy are bound to be exclusive. Benjamin Barber (2004, p. 119) again argues that neoliberalism takes as its goal to eliminate, repress or tolerate conflicts, whereas in plural democracy conflicts are understood as an inherent part of living together in plurality, or as Arendt (2013, p. 59) puts it: ‘The end of the common world has come when it is seen only under one aspect and is permitted to present itself in only one perspective’. In a plural democracy, there is no need to dismiss or dodge conflicts, because it is understood that behind every point of view there is a distinct individual with their personal way of interpreting the (symbolic) reality (Barber, 2004, p. 119). Therefore, life in plural societies is based upon the understanding that human togetherness is never realised as full consensus (see e.g., Biesta, 2013, ch. 6; Mouffe, 2005; Nikkola, Rähkä, & Rautiainen, 2013). Thus, if we try to remove conflicts from the common world, we also prevent human plurality. Tolerating conflicts is also only sub-optimal, as this will lead to the growth of social tensions (see Kurki & Tomperi, 2011; Mouffe, 2013).

In her later writings, especially Mouffe continues to strike heavily against neoliberal democracy theories. Most often these theories are based upon the ideal of ‘rational decision-making’, where the idea is that ‘the best’ argument wins. However, as Mouffe (e.g., 1999) argues, there is never a best argument for everyone, in other words, full consensus. If an argument is chosen above others, this

¹⁸ See also Laclau, 1996.

¹⁹ Whether freedom and equality are the most central values is also open for debate!

means the exclusion of other viable ways to perceive and approach the phenomenon at hand. Usually, the options excluded are those presented by people in weaker positions, who hold non-normative opinions, for instance, minorities of the society.²⁰ In other words, reaching full consensus is always a matter of power. Therefore, Mouffe argues that the so-called 'best' arguments are in reality the ones that have the hegemonic position in society. It follows from this that the ideal of best argument *wins* cannot be a democratic principle, as democracy is based on the equality of all. Nonetheless, the ideal of best argument wins has been adopted largely in (post)modern Western societies (see Mouffe, 2005). However, importantly, this does not mean that arguing has no place in a democratic society. Arguing has its part to play in democracy education as a means of learning about otherness by opening up possibilities to present and assess different sources of insight and conflicting viewpoints as well as to reach compromises (see Kurki & Tomperi, 2011).

Today, at the societal level, the tendency to believe in the supremacy of the strongest argument is clearly perceivable in political decision-making, where economic arguments are constantly given primacy (Blyth, 2013). Thus, Mouffe (e.g. 1999, 2013) suggests that instead of 'best argument wins', *agonistic pluralism* should be implemented, with the openness and dynamicity of democracy accepted as the guiding principles. This means that people must learn to value others' ideas and viewpoints as inherently different not worse (Mouffe, 1999, 2013; Ranciere, 2015). Mouffe (1999, p. 755) formulates her idea in the following manner: 'I must respect others right to disagree with me'. Therefore, democratic living means constant compromises, which are often only momentary and will be later re-negotiated. I propose that what Mouffe suggests is ideal for democracy education, as having to make compromises and live in relation to others' different, sometimes conflicting opinions and ways of living provides a fertile environment in which to learn to live together in plurality (see e.g. Biesta, 2013; Dewey, 1927; Kurki & Tomperi, 2011).

We should not, however, be too quick to conclude that the open-endedness of democratic living should mean that anything goes. Mouffe (2000) calls this constant balancing between the ideals of freedom and equality and normativity the 'democratic paradox'. For example, Fromm (2013a) argued that modern Western societies are devoid of (moral) principles, and that if we have no principles we move towards barbarianism and decay, not democracy (see also Nietzsche 1989²¹). Indeed, the 'anything goes' mentality has placed pressure on democratic principles, especially under the guise of 'freedom of speech'²² (see Barendt, 2005). The contemporary argument about freedom of speech leans heavily on extreme relativism, where *every* opinion, no matter how exclusive or violent it is, is deemed equal. The problem is that the supporters of these views close out

²⁰ On different forms of tyranny of the masses, see e.g., Arendt, 2013; Aristotle, 1999; Rosanvallon, 2011.

²¹ Nietzsche's nihilism is usually wrongly understood. By nihilism, Nietzsche meant that the moral principles of modernity need to be re-evaluated and earthly human life (i.e. the body and its needs) should be given its rightful respect.

²² Again, the influence of solipsism can be perceived here.

the fact that exclusive worldviews always negate someone else's freedom and equality and, thus, they cannot be democratic. For this reason, Karl Popper (2012) argued that democratic societies must challenge intolerance. This means, that to succeed in creating democratic societies, we should be open for diverse perspectives, but at the same time be able to reason with them in a manner that everyone's freedom and equality is respected.

3.2 The socio-political foundations (rationality) of democracy education

Equality and freedom lie at the heart of democracy education, since people can only learn to understand their own and others' individuality when they are given opportunities to act politically (Biesta, 2013, p. 108, also Arendt, 2013; Barber, 2004; Männistö, 2020). Indeed, traditional education, which emphasises only or mostly the transmission of specific types of knowledge, skills, and modes of acting²³, does not prepare people to live in plural democracies (e.g. Biesta, 2006a; Giroux, 1997; Männistö, 2020). To learn to live democracy true, we need to emphasise education where open-ended, dynamic, and dialogic interactions with others are integral to all (or at least most) of the actions undertaken.

At the core of democracy education there lies a faith that humans are inherently relational beings who have the will and the need to act responsibly towards others (see Arendt, 2013; Levinas, 2008). This means that the goal of education is not only to teach, for instance, self-control and self-government (proper behaviour), but also to demonstrate to people how to live and prosper together responsibly and peacefully in a shared world (Biesta, 2006a; Buber, 1970; Levinas, 2008). As Biesta (2006a) puts it, the goal of democracy education is to help individuals to find their *home* in the world among others. It is easy to comprehend that we cannot be at home in the world if we are constantly afraid of making mistakes or distrustful or fearful of others. Arguably, this also changes the way we ought to understand education, and here I think Barber captures the core aspects of democracy education well:

Dependent, yet under democracy self-determining; insufficient and ignorant, yet under democracy teachable; selfish, yet under democracy cooperative; stubborn and solipsistic, yet under democracy creative and capable of genuine self-transformation. (Barber, 2004, p. 119)

As already mentioned, there is an immense challenge in trying to establish core ideals of democracy education while reminding ourselves that democracy should never be defined exhaustively. This means that the core ideals of democracy need to be loose enough to be transformed if real-life needs require it and to allow room for plurality, while giving some guidelines on how to realise democratic

²³ Predefined modes of action = behaviour

living so that it is not without any content or meaning (see e.g. Biesta, 2006a, 2013; Fromm, 2013b; Mouffe, 2005).

I argue that in democracy education we should, from the outset, stress the ideal that individuals are guided towards self-reliance, as democratic societies are based on freedom, not on control (Biesta, 2013, ch. 6; Fromm, 2013a; Männistö, 2018). Following, the new Finnish National Core Curriculum (2014) has created heated debate on this issue, with many voices arguing that children should not be 'left alone' in their education. While I consider this argument to be essentially valid, it is nevertheless based on an exaggeration concerning what the current national curriculum states regarding independence. I do agree, however, that we should not demand too much of students and that educating people to be independent should be perceived as an ideal towards which we should aim, not taken word for word in every possible situation.

Freedom requires individual and collective responsibility and solidarity to ensure that freedom is not abused. This means, for example, that individuals should have the ability to evaluate their actions and the actions of others in relation to how well they enhance the well-being, freedom, and equality of everyone. Moreover, people need to be taught how to engage in dialogue. The ability to be (self-)critical requires that we engage in dialogue with others, as through dialogue we can gain better (self-)understanding and learn what kind of consequences people's actions have toward others (Brookfield, 1995 ; Buber, 1970; Burbules, 1993; Levinas, 2008). By the term dialogue, I mean the ability to open a common dialogic space, where different individuals can share their perspectives with others without the fear of intolerance (see e.g., Buber, 1970; Burbules, 1993). This opens, as mentioned earlier, a path for us to engage in action together in plurality and hence build more equal and free communities. As implicated by Kant in his Critique of Pure Reason, a solitary mind cannot understand or criticise itself or others from different perspectives (also Sartre, 2003). Therefore, we need dialogue to bring forth plural viewpoints and diverse experiences in order to reflect upon our (collective) actions. In addition, as Arendt (2013, p. 184) notes, through speech we insert ourselves as unique beings among others.

3.2.1 Plural democracy and parliamentarism

In the contemporary system of governance, parliamentarism, most people are not given chances to participate directly, which was also visible in the data that I gathered (Männistö, 2020). Instead, in the contemporary society, the vast majority of people are given the role of an observer because parliamentarism is based on representation, which means that most citizens act only as instruments for democratic legitimatisation²⁴ (see Rosanvallon, 2011, also Ranciere, 2015). This can be clearly observed in Finland, and arguably also in other Western countries, where decisions made by governments are deemed to be automatically democratic, and criticising or contesting these decisions is often argued by those in

²⁴ Democratic legitimacy in parliamentarism requires that enough people vote, hence the regular debate about voting turnout after each election.

power to be an undemocratic act (see e.g., Rapeli, 2010; Rosanvallon, 2008). Also, the decision-makers often have an elitist background, as for example in the United Kingdom the majority politicians come from private elite schools (Social Mobility Commission, 2019).

In plural democracies, everyone should be allowed to have a chance to participate in different socio-political contexts directly and according to their own unique attributes, perspectives, and ways of acting. Participation means the possibility to influence one's socio-political surroundings, which in the context of schools would mean, for instance, the possibility to influence the contents of education, educational methods, and the school's shared socio-political and physical spaces. Furthermore, it means the possibility to engage in negotiation about power, politics and society with the teacher and other students. Indeed, democratic living cannot be achieved if democracy education only, or mostly, teaches about parliamentary institutions and how they work, when most people never get to participate in these kinds of environments.

3.2.2 The role of an authority

The role of the teacher, counsellor, instructor, mentor, or any authoritative figure in the context of democracy education is a complex one. Teachers act as the providers of new information and perspectives and have the authority position in an educational context that is provided to them by society (Brookfield, 1995, 2005). Clearly, as Fromm (2013) argues, an authoritative society is not something we should strive for if we want our society to be built upon democratic principles. However, we have to be able to deal with the question of asymmetry in the context of education, since education is always, to some degree, about power. Consequently, Fromm (2013, pp. 18–19) offers a democratic way to approach the question of authority by stating that there are two different kinds of authority figures: rational and irrational.

A rational authority figure is someone whose position is based on competence and who works towards enabling their pupils to manage themselves without constant guidance. This kind of authority figure is respected because they are acknowledged as seeking the best for the people they have authority over. These kinds of authority figures strive to explain and rationalise their decisions, are prepared to transform their ways of acting if the needs of the community require it and try to keep everything as transparent as possible. In other words, they strive not to control others, nor do they love power, or do they think that their human limits are something to be ashamed of. Rather, they want the best for themselves and others and are always prepared to engage in dialogue with others to ensure that everyone is treated as fairly as possible and given space to be heard and seen, as they recognise that there is strength in plurality and in giving everyone the chance to participate in the planning and actualisation of different activities. Furthermore, rational authority figures value and respect others and the different competencies and knowledge that others can contribute (see Fromm, 2013, also Männistö & Fornaciari, 2017).

An irrational authority figure, on the other hand, does not aim to negotiate or explain their decisions. They expect blind, irrational obedience merely because of their authoritative position. They expect others to follow their lead without scrutiny or criticism, because challenging them would reveal that also they can err, which would, in turn, challenge their self-confidence. The term irrationality in this case refers to the non-transparent and non-negotiable position of the authority figure. This kind of authority figure keeps all the power within their grasp, because they are unsure of themselves and afraid of losing their social position²⁵ (Fromm 2013, 18–19, see also Fromm 1994). The problem with irrational authority in relation to democratic educational principles lies in the fact that this kind of teacher does not make space for the ability to handle different situations autonomously without constant guidance to emerge in students (see Männistö, 2020; forthcoming, also Mäensivu, 2019).

3.3 A brief history of democracy education in Finland

Formal education in Finland was established in the 1860s by Uno Cygnaeus, whose ideas held a strong position until the start of the Finnish civil war in 1917. Although Cygnaeus' educational ideas can be considered radical for his time, they had nothing to do with democracy (see Ojakangas, 1998; Rautiainen, 2017). After the civil war, the winning political right-wing decided to transform Finnish state education to more thoroughly reflect their ideals. The official reason given for their decision was to prevent another civil war from occurring. As a result, civic education was abolished and teachers who openly had left-leaning political ideologies were banned from Finnish schools (Rantala, 2010). The resulting right-wing hegemony maintained an established position until the Second World War (see e.g., Rautiainen, Männistö, & Fornaciari, 2020).

After the Second World War, during the 1960s, 70s and 80s, school democracy peaked in Finland. First, a same-for-all comprehensive school system was established in the 1960s, followed by major democratic school reform in the 70s. The central-leftist party, with the help of the then President Urho Kekkonen, succeeded in bringing the changes in, despite the resistance of right-wing politicians. However, in 1984, the democratic school experiment ended abruptly, because of the furious opposition from the majority of teachers and right-wing politicians. The main argument against the reform was simple – children should not be given so much power (Kärenlampi, 1999).

Even though it can be argued that the democratic school experiment worked relatively well, Finnish society was not ready for such a thorough school transformation. This was evident in the heated debate during and after the democratic school experiment, which accused it of being too politically controversial (Kärenlampi, 1999.) Until the experiment, school education in Finland was

²⁵ The theory can refer to anyone in position of authority, from bureaucrats to teachers to parents.

widely perceived to be neutral due to the hegemonic position of the right-winged ideology, and thus the transformation toward solidarity and democracy was in comparison perceived too radical and leftist. Indeed, one can hear the same kinds of arguments nowadays, even though there is no such a thing as neutral 'anything' when it comes to human life. Following, Laclau (2014) argues that it takes a great amount of power to make something seem neutral. Consequently, due to the hegemonic position that neoliberalism has in the society, the neoliberal tendencies that operate within the school system are deemed neutral (see e.g. Atkinson, 2017; Simola, 2015). The need to assess everything, entrepreneurship education, coding, and psychologically directed learning theories are all examples of these so-called neutral tendencies (e.g. Brunila et al., 2015; Petersen & Millei, 2016; Saari, 2016).

The first CivEd (Civic Education) study conducted in 1999 brought the need for democracy education into public discussion in Finland. The findings concerning Finnish students' competencies and preparedness for democratic participation were clear: They did not interest young people (Suutarinen, 2002). Put simply, young people (aged 14–15) were familiar with political institutions and knew well how they worked but were not interested in participating themselves. Furthermore, Päivi Harinen's (2000) study showed that young Finnish people did not think that society could be changed through the collective efforts of people acting in plurality. Rather, they perceived the society as static and ready-made. After the studies, the following government set improvement of civic skills and democratic participation of young people as one of its primary goals. Projects aimed at deepening young Finnish people's interest and skills regarding democratic participation were subsequently put in motion (see Nivala & Ryyänen, 2013). However, not much has changed, and the International Civic and Citizenship Education Study [ICCS] of 2007 and 2016 showed results similar to those of 1999.

In 2013, the Finnish government set up a team of researchers to investigate how democracy and human rights are being realised in Finnish teacher education. In 2014, a study was conducted and its findings presented (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen, & Virta, 2014). The researchers argued that although teacher educators thought democratic principles and human rights as forming the (rational) foundation of Finnish teacher education, no explicit methods or ways of doing and acting connected to them were perceivable. The researchers thus concluded that the ideals of democracy and human rights guide the work of Finnish teacher educators in theory, but not in reality. The findings are not surprising, as they reflect the findings of the 2005 study conducted by Eija Syrjäläinen, Veli-Matti Värri and Ari Eronen (2006), which showed that teacher students have only a shallow understanding of civic skills and ideals. Furthermore, the teacher students did not perceive these skills or attributes as important for educators (Syrjäläinen et al., 2006). Indeed, if teacher students do not have an understanding of democracy and its main principles, or even consider it important to have such knowledge, it is easy to deduce that also the educators of

these students do not have a democratic orientation towards education (see also Rautiainen et al., 2020).

Since the study carried out in 2014, little has followed other than lively debates and more reports. A national programme aimed at (emerging and) developing Finnish teacher educators' competencies regarding democracy and human rights was conducted from the beginning of 2016 to spring 2017 (see Männistö, Rautiainen, & Vanhanen-Nuutinen, 2017), and another similar programme was concluded in autumn 2019 (see Kasa, 2019). However, these projects have influenced only a handful of educators, while the majority of teacher educators and their understanding of democracy and human rights education have been left untouched. Furthermore, Johanna Sitomaniemi-San (2015) argued that Finnish teacher education is still heavily psycho-individually oriented, even though it argues to be research-oriented. Jarmo Kinos, Antti Saari, Jyri Lindén and Värri (2015) again studied the course contents of different teacher education departments throughout Finland and stated that psychology and didactics dominate at the cost of history, philosophy, educational sciences, and sociology (also Simola, 2015). Finally, even though the current National Core Curriculum (FNBE, 2014) implemented in 2016 has been argued to be more democratic than the ones before, the matter is not as simple as it seems (see Männistö, Tervasmäki, & Fornaciari, 2017).

The challenges in fostering democratic principles in Finnish education are more clearly perceivable nowadays, as people have not been enthusiastic about democratic participation, apart from voting, in recent decades (see Rapeli, 2010). Truly, while the young people of today are as well informed about political institutions as their counterparts were 20 years earlier, they also share their previous counterparts' low interest towards active democratic participation in the society. Young people readily leave politics to state institutions and think that 'ordinary' people should only care about their personal lives. Furthermore, many young Finnish people have an insufficient understanding of how politics and power influence individuals. (Mehtonen, Niilo-Rämä, & Nissinen, 2017; Myllyniemi, 2014, 2018.) The recent climate protests in Finland and around the world, combined with the fact that internet offers ways to share information more rapidly than ever, do, however, show some changes in young people's political activity. Although, it remains to be seen how deep and long-lasting these changes are.

4 THE RESEARCH PROCESS

4.1 The research plan

The idea for the thesis emerged during my sociology studies, in which I felt strongly drawn to the idea of combining educational and democratic phenomena through studying classrooms as democratic communities. After extensive reflection, I decided to meet with Matti Rautiainen of the Department of Teacher Education, Jyväskylä, who was working in this area. Matti proposed that I observe the everyday life in the classroom in order to understand the realities in which the students live, and that, by doing so, it would be easier to understand the complexity of the dynamics of the classroom and to analyse them in relation to democratic aspects and ideals. I left the meeting inspired, with John Dewey's 'Democracy and Education', lent by Matti, in hand. After numerous drafts, the research idea was crystallised and the research plan finalised.

4.2 Data gathering

After completing the research plan, I started planning the data gathering. I began by interviewing people connected to democracy education to get a better overall picture of the current situation. The interview selection process was targeted at experts in the field and resulted in five interviews: The city's educational coordinator (with a special interest in democracy education), two youth workers, the Chair of the local Children's Parliament, and a high school teacher who had studied education from a societal perspective extensively. My intention in interviewing different experts in the field was that doing so would direct me towards specific research topics, thus enabling me to choose the themes to focus on

during the ethnographic data gathering. In addition, as previous studies and surveys had revealed contradictions between alleged and actual everyday school realities regarding the role of democracy, I felt that gaining an expert overview of the situation would give me insight about the current situation at very beginning of the research process.

I considered, following Matti's suggestion, that ethnographic data-gathering process might serve to reveal to me the contradictions regarding the studied phenomena (see Atkinson & Hammersley, 2007; Lappalainen et al., 2007). In autumn 2015, I started gathering ethnographic data from two classes (4th and 5th grade, ages 10 to 12) in a school in the region of Central Finland. The chosen school was a typical Finnish 1st to 9th grade (ages 6 to 16) comprehensive school. The selection process followed no specific methodology, as the chosen school's principal was the only one who responded to my contact requests, which I had sent to a considerable number of schools. The school principal informed the teachers about my research and invited me to the school to visit the teachers interested in participating. After visiting the school, two primary school teachers agreed to participate in the study.

The data gathering phase was intensive and lasted a month, including 13 days of classroom observation. In addition, I interviewed the primary school teachers, the school principal, the social studies teacher who coordinated student council activities, two student council representatives, and 15 students from the two classes. I planned the data gathering from the outset to be quite open and wrote down almost any observation that was connected to democracy education, from the freedom of the students to educational methods to the organisation of physical and socio-political spaces in the school. During the interviews with the adults I focussed on themes explicitly connected to democracy such as student participation, decision-making, socio-political and societal phenomena, and on the contemporary Finnish school culture, such as whether schools are teacher- or student-driven, etc.

With the students, the discussions were quite open. I started each interview by asking what the student(s) would like to discuss about at school during classes. As the discussions developed, I introduced questions related to the educational culture of the school and in each interview, I also asked something explicit about democracy or society. Most of the student interviews were group interviews.

4.3 The research articles

4.3.1 The first article

The first published research article (in Finnish) was for a book by Auli Toom, Matti Rautiainen,²⁶ and Juhani Tähtinen (2017) on the theme of the participation of students in education. The article, co-authored with Alekski Fornaciari and Tuomas Tervasmäki, aimed to analyse the values connected to the themes of participation and democracy of the Finnish national core curricula in comparison to the critical social pedagogical²⁷ participation ideals (Nivala & Ryynänen, 2013). As I was the primary author and main contributor to the article, and as the article's content is strongly connected to democracy, I decided to include it in the thesis.

The studied data for the article consist of the Finnish national core curricula from the years 1985, 1994, 2004 and 2014. Our aim in the article was to focus on more contemporary curricula, as the earlier papers could be described to rather be reports or directives than official curricula.

The analytical orientation used in the first article was post-structural governance theory (see e.g., Cruikshank, 1999; Dean, 2010; Foucault, 1991; Rose & Miller, 2013). In post-structural analysis, the goal is to understand how different (power) discourses shape our actions. As national curricula aim, through their discourses, to homogenise school education in Finland, the use of post-structural analysis seemed a fitting approach. Studying different, hegemonic discourses and modes of conduct, which have been moulded throughout history, aimed at shaping actions of the students, help to understand how the foundations of shared, cultural rationality embedded to us in contemporary public, state education are formed. These rationalities orientate and direct our understanding of being a human thus influencing our everyday thinking and actions. The everyday thinking and actions again can be studied more in-depth phenomenologically, as I have done in the articles two and three. Indeed, I argue that in this kind of analysis post-structuralism reveals its hermeneutic core.

It is the function of the social character (governed mentality) to shape the energies of the members of society in such a way that their behaviour is not a matter of conscious decision as to whether or not to follow the social pattern, but one of wanting to act as they have to act and at the same time finding gratification in acting according to the requirements of the culture. (Fromm, 2013b, p. 77)

Post-structural analysis allowed us to de-construct and re-construct the emphasised values of the society emphasised in the curricula in a manner that made it

²⁶ As an ethical note, although my supervisor, Matti Rautiainen, was one of the book's editors, he had no involvement with the article I provided for the book; the evaluator and editor of our article was Auli Toom. Auli kindly offered a signed prove of this.

²⁷ Kriittinen sosiaalipedagogiikka

possible to understand what kind of picture the curricula paint about the expected agency of students. Following, especially in the later curricula (2004, 2014), the rhetoric has notably softened, and the power discourses are more inviting than enforcing in tone. Indeed, the contemporary power courses can be described to be extremely appealing, inviting individuals to internalise them (Saari, 2016). The argument is, just as Fromm articulates, that if you follow the modes of conduct described in the curricula, you are promised rewards in the society. This way of perceiving and governing ourselves is what Kaisu Mälkki and Larry Green (2014, p. 10) call 'a third-person, social scientist'-orientation (also Kegan, 1982).

The analysis was directed (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1281) by the used theory, which was implemented from critical social pedagogy (Nivala & Ryyänen, 2013). In Elina Nivala and Sanna Ryyänen's critical social pedagogical formulation, the participation of everyone is emphasised. Hence, in our analysis, we were interested in how the curricula spoke about participation and belonging in the school-community as well as society and compared these with critical social pedagogical understanding of participation.

4.3.2 The second article

As the main idea of the thesis developed towards being a study of the macro, meso and micro levels of primary school education, with national curricula representing the macro level, I needed to develop a plan for examining the meso and micro levels. Here, for both levels, Arendt's *The Human Condition* (2013)²⁸ was instrumental. Her ideas provided me with the tools to study the organisation of the school's public space together with its promoted activities, and this is what I took as my point of departure in the second article.

Moran (2001, p. 287) calls Arendt's analysis of the *vita activa*, 'phenomenology of the public space'. Arendt can be arguably called a phenomenologist of the public space, as she was especially interested in how humans interact with and towards each other in the shared world. In the second article, phenomenology is used to capture the lived, everyday realities of the informants acting in public through Arendt's ideas, where she divided humans' living in the world into three fundamental categories. Following, I used Arendt's categories to study, which activities, labour or action, were the most promoted in the public space of the school.

With the term *vita activa*, I propose to designate three fundamental human activities: labour, work, and action. They are fundamental because each corresponds to one of the basic conditions under which life on earth has been given to man.

Labour is the activity which corresponds to the biological process of the human body, whose spontaneous growth, metabolism, and eventual decay are bound to the vital necessities produced and fed into the life process by labour. The human condition of labour is

²⁸ For my analysis, I used the Finnish translation of the book (Arendt, 2017, Tampere: Vastapaino.)

life itself. Work is the activity which corresponds to the unnaturalness of human existence, which is not embedded in, and whose mortality is not compensated by, the species' ever-recurring life cycle. Work provides an 'artificial' world of things, distinctly different from all natural surroundings. Within its borders, each individual life is housed, while this world itself is meant to outlast and transcend them all. The human condition of work is worldliness. Action, the only activity that goes on directly between men without the intermediary of things or matter, corresponds to the human condition of plurality, to the fact that men, not Man, live on the earth and inhabit the world. While all aspects of the human condition are somehow related to politics, plurality is specifically the condition – not only the *conditio sine qua non*, but the *conditio per quam* – of all political life. (Arendt, 2013, p. 7)

In the article, I focus on Arendt's terms action and labour as to Arendt work meant activities where humans build artificial things that are meant to outlast individual lives in order to allow the humans to inhabit the world together. While I can appreciate that schools also include some aspects of work, doing research means making tough decisions. Therefore, I perceived it fitting, for the sake of clarity and time, to focus on merely on labour and action. Furthermore, labour (social) and action (political) define our public being in a different manner than work, which is connected to the subjugation of nature.

The analysis in the article was phenomenologically oriented. The first step was to give a vivid and lively description of the school's public space and the activities promoted within it. This was done to construct a picture of how the public space of the school was organised socio-politically, spatially, and temporally. After the phenomenological description of the everyday life in the public space of the school, I analysed this living through Arendt's terms action and labour to understand, what kind of public modes of action were promoted in the school. In political public space acting together in plurality is promoted (Biesta, 2013, ch. 6). Again, social public space is organised, so that people can labour (alone) most effortlessly and effectively. If the possibility to act politically is minimal, or virtually non-existent, people start to perceive themselves as mere parts of the mass, rather than as unique beings with their own respectable, equal and free modes of thinking and acting (Fromm, 2013a, b, c; Heidegger, 1977), which strips from us our sense of agency and responsibility towards others (Barber, 2004; Bauman, 2013; Biesta, 2006a, 2010, 2013).

4.3.3 The third article

Analysing the everyday agency of the students phenomenologically forms the core idea of the third article. This article resonates too strongly with Arendtian line of thinking, particularly concerning agency. To Arendt, agency meant the ability and possibility to act according to one's uniqueness, and, as Biesta argues, this idea is central to grasping democratic agency. As I established at the beginning of the thesis, Biesta's articulation of democratic education as promoting moments where freedom (and equality) can appear reflects an Arendtian understanding of togetherness.

To Arendt (2013) agency meant, more specifically, that a person can act in public in a manner that allows them to show *who* they are. In addition, I use the term *participatory* agency in the article to emphasise direct, first-person participation (regards to third-person, social scientific orientation, mentioned before). Indeed, in a democratic society everyone should have the possibility to participate directly, equally, and freely (Barber, 2014; Biesta, 2013; Männistö, 2020; 2020b). Therefore, agency in democracy means acting together in plurality, not a specific kind of participation defined from the outside, as is usually the case in contemporary societies, especially with children (Cruikshank, 1999; Gretschel & Kiilakoski, 2012, 2014; Puuronen & Saari, 2017; Wall, 2012). Furthermore, as I argue more clearly in the theoretical framework of the third article, democratic agency has aspects distinct to it. These include, for example, the ability to understand oneself and otherness as well as the ability to connect both individual and communal perspectives and goals. People should also have some level of understanding of how culture, politics, and power influence people in society (see e.g. Biesta, 2013; Giroux, 1997; Männistö, in review).

The research was structured as follows. First, I constructed from the data a picture of the students as agents. Both adults' and children's views about students' agency were included. I then compared the picture constructed of students' agency with the ideals of participatory democratic agency to determine whether the studied school had engendered a sense of democracy in the students. This was of key interest since, as I argue in the article, the emergence of democratic agency can happen only through education. Democracy education makes it possible to transform (as argued by Barber earlier) many of the human attributes that influence our lives, which stem from the fact that we are beings with bio-psychosocial instincts (see e.g., Morrison, 1999).

The third article uses more strongly a Heideggerian understanding of phenomenology, as we argue in the article. This means that the analysis focuses more strongly on culture and societal phenomena, including language. Indeed, in the third article we do not use any pre-given categories, like in the second article, to analyse the agency of the students. Rather, we constructed a theory about everyday democratic agency in dialogue with Biesta's thoughts and analysed whether the elements we argue that are pivotal for democratic agency were part of the agency of the students.

4.4 Research ethics

The gathered data does not involve any sensitive observations or questions. In the data, I have aimed at anonymising each individual as well as possible by using pseudonyms. However, it is not possible to guarantee absolute anonymity, as specific ways of speaking and acting can reveal the individuals under study. I also requested permission from the students' parents and from each adult interviewed to use the gathered data. In addition, I was aware that when interviewing and studying children the researcher must be extra careful with respect to how

data is obtained and that the data must be handled with due care and consideration. Hence, I took the necessary precautions to ensure this. Indeed, during the interviews I noticed that it was easy to be misunderstood when asking about abstract phenomena of which the students might have only little knowledge and understanding.

The data for the study was gathered prior to the newest guidelines from the Finnish National Board on Research Integrity (TENK). Thus, I have abided by slightly less strict modes of conduct than are nowadays demanded. Nevertheless, I have not disclosed the data to any third parties and I have handled the data carefully and stored it only on my working computer.

During the analysis I have followed respected theories and aimed at respecting every researched individual. I have followed scientific procedures and done everything methodologically soundly. Every article, and this summary, have also gone through a peer-review process.

4.5 Reflections on the research process

The observational period of this study could, on reflection, have been a slightly longer. However, I consider that the methods of inquiry and analysis could be done properly with the data that I gathered. In addition, as the gathered data was multi-faceted, including pictures, video, interviews, and observations, it gives a vivid, convincing, and lively picture about the everyday life of the school. However, I think that in the future, better planning of the data-gathering period should be ensured.

The researcher is always a part of the research process. The decisions I have made concerning the books and articles I have read, the methods I have used, and my personal background cannot be separated from the process. Hence, we must always remind ourselves as researchers, that we are part of the socio-political world we are studying and that there is no fully objective way to perceive different phenomena. It is not that 'I am here' and the 'object is there', but that we are part of the same reality. Indeed, the object of study, in this case the other human subject, perceives me as I perceive them. Equally, the researcher's presence is felt and noticed by the people being studied.

Reliability and validity cannot be addressed in qualitative research the same way as in quantitative research. There is no possibility to go back to the time when I gathered the data and study the same people. Every person is an individual, thus the dynamics of the classrooms will be different every time a study is conducted. However, as I have used respected and scientifically valid methods (see e.g., Atkinson & Hammersley, 2007; Foucault, 1991; Moran, 2001), I can safely argue that I have fulfilled the goals for scientific reliability and validity of human research. More so, one should remember that the scientific pieces included in the thesis present only my interpretation of the studied phenomena. Truly, I think that doing human sciences is about offering some insights, my

voice, to the on-going discussion about being and acting as a human and organisation of the socio-political world.

Finally, I feel the need to remind that even though the study is critical at heart, I address my criticism towards the socio-political structures of the society, which direct individuals' actions, not towards the people. This is something, I think every researcher, beginner as well as advanced should remember, so no individual is being hurt mentally or physically when studying them.

5 THE CENTRAL FINDINGS

The thesis includes three articles. In the articles, I studied, sometimes with the help of other researchers, the current state of democracy education in Finland. I achieved this by studying the field of primary school education on three different levels. The first level (macro) was studied by analysing the national curricula, secondly, I studied the educational culture (meso level) in one Finnish school and, thirdly, I studied the everyday agency of the students (micro level) in comparison to democratic ideals.

5.1 Critical Social Pedagogical Analysis of the Concept of Participation in the National Core Curricula (1985–2014) of Primary School-Education²⁹

In the first article (Männistö, Tervasmäki, & Fornaciari, 2017) we studied four national curricula (FNBE, 1985, 1994, 2004 and 2014) from different periods. As the goal of the National Core Curriculum for Primary School Education is to homogenise formal education in Finland, studying the curricula was justified when aiming to understand the current state of democracy education in Finland. We chose to study not only the current core curriculum, but also the core curricula from recent decades to understand how the discourses of today have been formulated throughout the years. As I argued before, contemporary understanding of different phenomena are constructed hermeneutically, meaning that they do not come out of nowhere, but are constructed upon historical consciousness. Hence, analysing also few of the earlier curricula, helped us to paint the picture concerning how today's understanding of democracy education came to be in a historical continuum. The analytical tool used in the article was post-structural discourse analysis.

²⁹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsitksen sosiaalipedagoginen tarkastelu.

In Finland, every school is expected to follow the current national core curriculum. However, each municipality, and its schools, are allowed to make their own interpretations concerning how the curriculum should be realised. For example, different schools are able to emphasise different parts of the curriculum as long as the overall requirements are met. In addition, the curriculum includes, for example, the values respected in Finnish society, and directs how to assess students and on what basis (see FNBE, 2014).

We analysed the parts of the curricula where values and views concerning how to participate in the society were mentioned. During the analysis, the goal was to understand what kind of participation the national curricula emphasise and have emphasised with respect to societal participation. As schools are supposed to follow the guidelines of the curricula, studying the curricula provided an outline of what is happening in schools throughout Finland regarding democracy education. We compared the findings of the analysis with the ideals of critical social pedagogy. In critical social pedagogy, participation means that individuals have opportunities to connect personally with the surrounding culture and to influence it. Moreover, critical social pedagogical views emphasise that everyone has responsibilities toward others, that individuals should learn to think and act critically, engage in reciprocal relationships, and challenge questionable decisions (see Nivala & Rynänen, 2013).

More in-depth analysis and discussion are presented in the article, but I will highlight here some key points we made. As, for instance, Hannu Simola (2015, 34–35) has argued, there are always contradictions between formal guidelines and the everyday realities of the school. Furthermore, in Finland, just as in many other Western countries, many well-meaning projects and processes have been implemented that have aimed to strengthen the democratic participation of young people, yet these projects tend to fail for the same reason when it comes to transforming the everyday realities of the school (see Biesta, 2013; Cruikshank, 1999; Nivala & Rynänen, 2013). This reason is developmentalism. As previously argued, in developmentalism the idea is that only when the 'right' attitude and competencies are developed in children, will they be given opportunities to participate democratically (or they will participate autonomously). The problem lies in the fact that this ideal strongly contradicts with the ideals of democracy, as I have elaborated. Democracy is about the freedom and equality of all; this means, necessarily, that there are no 'right' or 'required' attitudes, competencies, or ways to participate and influence different matters. Rather, at the heart of democratic participation lies plurality – diverse ways to be, think and act in the world. In contrast, developmentalist ideas exclude the majority of people by not allowing them to participate because of their 'wrong' (i.e., non-hegemonic) ways of participation. Indeed, you are allowed to participate more freely in society only after you have achieved a certain acceptable level of competence. This developmental attitude shone through at every level of Finnish school education, from macro to meso to micro, according to the studied data.

5.2 An Exploration of the Public Space and Its Activities in a Finnish Primary School

Whereas the first paper more clearly relates to hermeneutics, highlighting societal level of thinking that has been constructed throughout history, the following two research articles are phenomenologically oriented. This means that the goal was to understand, how the informants acted as part of their everyday realities. In the second article, I use Arendt's phenomenological concepts to examine and analyse the organisation of the school's public space with respect to the activities that it promotes in order to understand how they direct the thinking and actions of the people involved. Hence, I first describe the everyday realities of the school's public space, then, using Arendt's concepts, I illustrate the way of living that the students grow accustomed to when acting among other people in the public space in the manner promoted in the school.

I was foremost interested in whether the organisation of the public space of the school and the activities it promotes educated the young students to live together in plurality or whether socio-normative ways of living were emphasised.

Yet this precisely is the case of labouring, an activity in which man is neither together with the world nor with other people, but alone with his body, facing the naked necessity to keep himself alive. To be sure, he too lives in the presence of and together with others, but this togetherness has none of the distinctive marks of true plurality. (Arendt, 2013, p. 212)

Through my analysis of the public space of the school, I argue that the way of living that the school mostly prepared the students for was labour. This meant, for instance, that students did most of their tasks alone. It also meant that most of the activities had clear goals and outlines planned by the teachers, which the students could not influence. Furthermore, I argue that the tasks done in the school were not done for their own sake, but for the sake of evaluating students' (labouring) abilities. Moreover, as the tasks realised in the school were planned beforehand by the teachers, this made it impossible for the students to bring forth anything unique to them, in other words, to exercise their freedom. Indeed, the group tasks were done in a manner in which each task was cut into smaller, qualitatively identical parts, so that the students would learn the abilities needed for a labouring way of living. Truly, within the public space of the school, almost no freedom in the Arendtian understanding of the term could be observed. Finally, the same-for-everyone behavioural rules of the school were intended to homogenise students' behaviour.

In conclusion, I argue that the public space of the studied school mostly promoted socio-normative modes of acting and thinking. This meant that the great majority of activities done together with others were pre-planned school tasks, not ones allowing the uniqueness of the students to be perceived. Moreover, democratic modes of action, as I elaborate more thoroughly in the last article, were emphasised only in special contexts, such as student council representation.

5.3 Education and Participatory Democratic Agency in a Finnish Primary School.

According to the 2016 International Civic and Citizenship Education Study of the IEA [International Association for the Evaluation of Educational Achievement], it seems that not only in Finland, but also in many other Western societies, young people know quite well how parliamentary institutions work and respect democratic values, but are not interested in directly participating democratically (see Mehtäläinen, Niilo-Rämä, & Nissinen, 2017, also Myllyniemi, 2017). Consequently, in Finland most young people believe that individuals themselves have the most influence over how their personal future will turn out and, therefore, politics and societal matters should be left in the hands of the state and state governed institutions. My interpretation of the phenomenon is that young people perceive social structures to be static and non-negotiable, so they have learned to care only about their own personal attributes and skills, which they feel they have power over. This means that young people are not taught how power and social structures work and govern their lives, or how to influence them (Myllyniemi, 2013, 2017, 2019; Männistö, in review). As already mentioned, social structures do not have a life of their own, but rather work through the efforts of various individuals. This means that they can also be changed by the efforts of people acting together.

According to the studied data, both the teachers and the students think that people should be concerned only with their own personal affairs. Furthermore, the teachers told they are not personally interested in social or societal phenomena and do not consider them to be of particular educational importance, nor would they really know how to teach about them. This had a clear impact on the students, as they knew virtually nothing about how society or democracy work or how power influences people's lives. Moreover, the students thought that education and its content should be left entirely to the teachers, who are the experts, and that (most) students are not competent enough to offer reliable information due to their age and position as students (developmental perspective).

The analysis of the students' agency revealed that most students exhibited no traces of democratic modes of action. The students thought that they should care only about their own personal matters and leave public issues in the hands of the teachers and the student council. Consequently, the relatively few students who are elected to the student council have many more opportunities to emerge and develop the competencies needed to influence contemporary society than the rest of their classmates do. Moreover, the majority of student council representatives were students who already had the competencies needed to participate and use power. Furthermore, the council's leading student representatives were chosen by the teachers so that, in the words of the students, 'things would be taken care of properly'. During the analysis, it became evident that the school did not aim to systematically level the differences in competencies between the

students concerning their ability to participate democratically, but rather amplified them by giving most of the responsibilities and opportunities to exercise power to the already better-doing students.

6 DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In the research articles of this thesis I have aimed to elaborate how the role of democracy is understood in contemporary primary school education in Finland – what affects what is taught to children in schools about democracy and democratic agency and how. In addition, I have discussed in the theoretical part how democracy education could be understood in existential terms and how this existential way of understanding democracy education compares to the traditional line of thinking.

Democratic living is ever-developing and never fully completed. Hence, the principles of democratic living contradict with many of the ideals being emphasised in contemporary Western societies. In the current system, everyone is assessed individually against normative measuring poles and no collective or dynamic goals in education can really be perceived (Männistö, 2020; also Nikkola, Rautiainen, & Räihä, 2013). The problem with normative, individual-oriented education is that it produces a belief about a ‘normal individual’ (Biesta, 2006a, 2010). As everyone is assessed against the same measuring pole, the ones who meet the requirements are deemed normal, and the ones who do not are perceived as needing special support or written off as (future) dropouts.

In my proposed existential understanding of democracy education, the goal is to allow the will and competence to live together in plurality to emerge and develop in people by offering individual opportunities to exercise freedom and to act equally with others. Indeed, democracy education means education that is both democratic, in other words, promotes the freedom and equality of all, and includes content that helps people to understand the globalised world of today and to participate democratically.

According to the findings of this thesis, democracy education in Finland is suffering from the same kinds of deficiencies as Biesta has recognised throughout Europe (e.g., Biesta, 2006b, 2010). As elucidated in the articles, the teachers perceived their students as incapable of free participation and decision making because of their age. The teachers were unconscious to the question of how will the students ever be able to emerge (Biesta, 2013) and develop the mentality and competencies needed to act democratically if they are not given chances to live

democratically in their everyday contexts. Why do we need education in the first place if growing as a human is only about waiting for the 'right' capabilities to develop? I argue that this paradox lies at the heart of contemporary Western education and it needs to be challenged if we wish to see true transformation in our societies.

Democratic living does not mean radical relativism, as the requirement to treat everyone as free and equal does not allow just any kind of conceivable worldview to take hold. The possibility for extreme relativism is also negated by the fact that the common world, which we inhabit together, sets boundaries on our actions. Hence, in democracy education, the common world is addressed as the space which we all share together in plurality, and it is the place for every activity we take upon. Indeed, democratic living is required if we wish for people to be able to live among each other, not only in peace, but also as themselves without fear of being punished, persecuted, or excluded from the common world. As we do not live in this world alone, we cannot think or act merely in a solipsistic, self-centred, or normative manner, as our desires, needs, wants, wishes, and fears are all tied together with other people and the planet.

Biesta (2013) wants to give teaching back to education, and he is not alone with his desires. Other scholars, too, have criticised learner-oriented, social constructivist learning theories, which put the role of the learner on a pedestal at the cost of teaching (see e.g. Miettinen, 2000; Philips, 2000; Edward-Groves, Grootenboer, & Wilkinson, 2018). Even though education is at its core an individual process – no one can learn for you – constructivist learning theories tend to flirt too heavily with solipsism. If education would be merely about constructing the world as we each see fit, there would be no limits or conditions to our actions – anything goes for the individual, no matter what the consequences are for others.

Democracy is far from a perfect way of living. Making decisions democratically takes considerable amount of time, as including diverse perspectives requires dialogue and negotiation, especially when large numbers of people are involved. Again, when a decision is finally reached, we must after a period of time critically and collectively evaluate how we succeeded and, if necessary, make changes. No matter how hard we try, we will never be able to make perfect compromises, so we must learn to juggle between different needs and wants and how they are emphasised in order to ensure that everyone is treated fairly. This means that forgiveness, trust, empathy, and allowing our limitations to be perceived are pivotal for democracy (education).

SUMMARY IN FINNISH

Tässä väitöskirjassa olen tutkinut demokratiakasvatuksen tilaa suomalaisessa peruskoulukasvatuksessa. Väitöskirjan keskeiset empiiriset tutkimukset ja väitteet löytyvät kolmesta erillisestä artikkelista, mutta lyhyen katsauksen niiden sisällöstä ja keskeisimmistä väitteistä esitän myös tässä yhteenveto-osiossa. Päähuomio kiinnittyy kuitenkin demokratiakasvatuksen teoreettiseen ja filosofiseen tarkasteluun. Tälle ratkaisulle esitän kaksi perustetta. Ensiksikin, demokratiakasvatuksen teoreettis-filosofisen tarkastelun myötä artikkeleiden keskeiset väitteet tulevat paremmin ymmärrettäväksi. Toiseksi, demokratiakasvatusta ilmiönä on tarkasteltu sekä Suomessa että maailmalla yllättävän vähän. Väitteeni onkin, että jos demokratiakasvatusta ei pyritä millään tavoin määrittelemään, vetoamalla demokratian dynaamiseen luonteeseen ja yksilön vapauteen, päädymme dilemmaan, jossa demokratia tarkoittaa samanaikaisesti kaikkea ja ei-mitään. Suomessa onkin elänyt kasvatuksen puolella jo varsin pitkään implisiittinen oletus, että Suomessa toteutettaisiin kasvatusta, minkä läpileikkaavana piirteenä on demokratia. Siitä huolimatta, että tutkijat toisensa jälkeen ovat sekä empiirisesti, filosofisesti, teoreettisesti että poliittisesti todenneet, että tämä ei pidä paikkaansa, väite on tuntunut säilyttävän asemansa. Niinpä lisään oman ääneni tähän joukkoon, vahvistaen sen läpitukenvuutta empiirisesti ja teoreettis-filosofisesti. Tarkoitan tällä sitä, että tutkimustulokseni tukevat sitä käsitystä, että Suomessa ei todellisuudessa toteuteta kovinkaan ansiokkaasti demokratiakasvatusta.

Väitteeni sen suhteen, että Suomessa ei toteuteta demokratiakasvatusta, perustuu kolmeen osatutkimukseen, joiden varaan väitöskirjani ydinteetit rakentuvat. Ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoimme yhdessä kahden muun tutkijan (Aleksi Fornaciari ja Tuomas Tervasmäki) kanssa neljää eri perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuosilta 1985, 1994, 2004 ja 2014 siitä näkökulmasta, miten niissä puhutaan kasvattamisesta yhteiskunnalliseen osallisuuteen. Tämän jälkeen vertasimme näitä näkemyksiä kriittisen sosiaalipedagogiikan malliin, jossa korostetaan jokaisen mahdollisuutta omaehtoiseen osallistumiseen, kokemusta siitä, että on osa yhteisöä, ja mahdollisuutta toimia kriittisesti osana yhteisöä. Toisessa osatutkimuksessa tutkin kahden peruskoululuokan julkista toimintakulttuuria Hannah Arendtin fenomenologisten käsitteiden avulla. Tavoitteena oli tarkastella, millaiseen julkiseen toimijuuteen tutkittu koulu kasvatti oppilaita. Arendtin käsitteistössä *työ* tarkoittaa eristäytynyttä, työorientoitunutta toimijuutta, kun taas hänen käsitteensä *toiminta* tarkoitti hänelle jotain, missä toimimme yhdessä toisten kanssa, yhteisön arkitodellisuudesta kumpuavien tarpeiden ja halujen pohjalta ainutlaatuisina yksilöinä. Viimeisessä artikkelissa analysoimme Fornaciarin kanssa oppilaiden yksilöllistä toimijuutta ja vertasimme sitä osallistuvan demokraattisen toimijuuden ideaaliin.

Yhteenveto-osion alussa määritellen, millaisen position otan suhteessa demokratiaan, kasvatukseen sekä näiden väliseen suhteeseen. Viittaan yhteenvetodon alussa John Deweyhin, jolle demokratian toteutumisen vaatimuksena olivat tietynlaiset ominaisuudet ja taidot, minkä vuoksi kasvatuksen tehtävänä oli hä-

nen mielestään kehittää näitä piirteitä yksilöissä. Yksi tämän päivän tunnetuimmista demokratiakasvatusfilosofeista, Gert Biesta, kuitenkin kritisoi Deweytä ja muita hänen tavallaan ajattelevia developmentalismista. Developmentalistiselle kasvatustajattelu on keskeistä, että olisi olemassa spesifejä, demokratialle ominaisia ajattelu- ja toimintatapoja, joita kehittämällä yksilöistä tulee demokraattisia. Biestan keskeinen kritiikki kohdistuu toisin sanoen ajatukseen siitä, että demokraattinen yksilö voitaisiin 'tuottaa' tukemalla näitä piirteitä. Ajatus on hänen mielestään ongelmallinen siitä syystä, että demokraattisen elämäntavan keskiössä on ihmisten moninaisuus, minkä vuoksi vaikuttaa kyseenalaiselta, että joku voisi sanoa tarkasti, miten kenenkin tulee demokraattista toimijuuttaan toteuttaa. Väitänkin, että developmentaalinen ajattelu lipsuu herkästi vallankäytöksi, kun yksilöille kerrotaan, että vasta kun toimit näin ja näin, saat osallistua yhteisistä asioista päättämiseen.

Oma lähtökohtani demokratiakasvatukseen linkittyy vahvasti Biestaan. Biesta keskittyy kuitenkin kirjoituksissaan määrittelemään *demokraattisen* kasvatuksen reunaehtoja, pyrkimättä määrittelemään demokratiakasvatusta ja sen sisältöjä. Itse taas koen ongelmalliseksi, jos demokratiaa ei yritetä määritellä mitenkään. Vaikka olen samaa mieltä siitä, että kasvatuksen tehtävänä on antaa kasvavien toimia vapaasti yhdessä, ajattelen kuitenkin, että jos emme määrittele demokraattisia tavoitteita mitenkään, on vaarana, että demokratia jää sisällöllisesti ontoksi. Tällöin fasistikin voi väittää olevansa demokraattinen ja tästä voimmekin havaita näyttöjä nyky-yhteiskunnassa. Toisin sanoen, vaikka vapauden toimia tulee määrittää demokraattista toimijuutta ja yhteiskuntia, niin millainen tahansa toimijuus ei voi olla tavoiteltavaa, jos haluamme pyrkiä nimenomaan kohti demokratiaa. Ajattelenkin osin deweyläisittäin niin, että joitain perustavia demokraattisia ajatuksia ja toimintatapoja täytyy määritellä, vaikka vain löyhästi, ettei demokratiaa voi sekoittaa mihin tahansa elämäntapaan. Haasteeksi muodostuu siis kysymys, miten määritellä demokratia niin, että tiedämme puhuvalle demokratiasta, mutta kuitenkin niin, ettemme sulkisi ketään lähtökohtaisesti ulkopuolelle? Tämä vapauden, tasa-arvon ja normien keskinäinen sekä alati muuttuva suhde muodostaa mielestäni demokratiakasvatuksen keskeisen ja läpileikkaavan piirteen, joka on samanaikaisesti sekä haaste että mahdollisuus.

Pyrkiessäni tavoittamaan demokratiakasvatuksen keskeisiä piirteitä tässä tutkimuksessa, olen ottanut avuksi filosofisen hermeneutiikan ja fenomenologian. Filosofisen hermeneutiikan avulla olen pyrkinyt tekemään ymmärrettäväksi sen, että nykydemokratia on muotoutunut tietynlaiseksi historiallisten kehityskulkujen myötä. En ole kuitenkaan tarkastellut demokratian historiallista kehitystä sen tarkemmin, vaan tavoitteeni on ollut esitellä, miten ymmärrys ihmisenä olemisesta ja toimimisesta kumuloituu hermeneuttisesti. Tämän käsitteilyn avulla olen halunnut auttaa lukijaa ymmärtämään, että nykyinen ymmärryksemme demokratiasta on sidottu tiettyihin käsityksiin, joiden väitän hankaloittavan ja paikoitellen jopa estävän demokratian toteutumisesta käsittelemälläni eksistentiaalisella tasolla. Toisin sanoen ajattelen, että monet demokratialle tyypilliset perusajatukset eivät toteudu kunnolla ja oikeudenmukaisesti nyky-yhteis-

kunnissa ja näille haasteille on olemassa historiallisia selityksiä, joita voidaan tutkimalla selvittää. Näistä kehityskuluista ongelmallisimpia on edustuksellisuuden ylikorostuminen. Tätä aihetta käsittelen seuraavaksi.

Kiinnostukseni demokratiakasvatusta kohtaan nousi alun perin havainnosta, että parlamentarismien, eli edustuksellisen demokratian, ajatellaan olevan demokraattisten yhteiskuntien kulmakivi. Käsittelemättä sen syvemmin parlamentaarisen demokratian syntyä ja kehitystä, voidaan todeta, että jos kasvatuksen piirissä demokratian ajatellaan toteutuvan pelkästään edustuksellisesti, se tarkoittaa, että oppilaskunnat ja erityisesti niiden hallitustoiminta riittävät demokratiakasvatuksen toteutumisen suhteen. Tällöin kuitenkin huomattava enemmistö nuorista ei koskaan pääse 'demokratiakasvatuksen' piiriin. Tämä lähtökohta muodosti itselleni halun tarkastella demokratiakasvatuksen toteutumista Suomessa, mutta myös ilmiön yleistä luonnetta tarkemmin.

Miten sitten demokratiakasvatusta voidaan toteuttaa eksistentiaalisesti, niin että ideaalisesti kaikissa oppilaissa voisi syntyä kyky ajatella ja toimia demokraattisesti? Ajattelen, Arendtia ja Biestaa mukaillen, että meidän tulee pyrkiä vaalimaan vapautta ja tasa-arvoa kaiken demokraattisen kasvatusajattelun keskiössä. Vapaus ja tasa-arvo ovat toimivia perusarvoja demokraattisten yhteiskuntien kannalta siksi, että vapaus on inhimillisesti ehkäpä kaikista tärkein tuntemistamme olemista määrittävistä arvoista, kun taas tasa-arvo rajoittaa vapauden rajatonta toteutumista. Kukaan ei voi demokraattisessa yhteiskunnassa olla vapaa 'toisten kustannuksella'. Tällöin vaikkapa sellaisen sananvapauden vastustaminen, missä toisia halvennetaan, uhkaillaan ja ulossuljetaan on demokratian nimissä perusteltua.

Demokratian tarkan sisällön pitää olla jatkuvasti neuvottelunvaraista. Demokratian haastavana piirteenä onkin se, että demokratia on alati kehkeytyvä ja kehittyvä prosessi ja asiantila, joiden suuntaa ei voida etukäteen tietää tai määrittellä. Ajattelenkin, että demokratiakasvatusta on keskeisesti sitä, että kasvatusta ja käytettävät kasvatustilat elävät ja kehittyvät jatkuvasti muuttuvien yksilöiden ja kasvatustilanteiden kanssa. Juuri tämä dynaamisuus, jota määrittää kaikkien yksilöiden vapaus ja tasa-arvo, erottaa demokraattisen elämäntavan uusliberalismista, jossa tavoitteena on kultivoida kaikista yksilöistä yritteliäitä ja voittoa maksivoivia, 'oikeanlaisia kuluttajakansalaisia'.

Olen myös lyhyesti määritellyt joitain demokraattisille kasvatustavoille ominaisia piirteitä. Näistä olen maininnut muun muassa dialogisuuden, sillä jotta yksilöt kykenisivät ymmärtämään itseään ja toisia, heidän täytyy kyetä jonkintasoiseen dialogiin. Jos yksilöt eivät kykene dialogiin, yhteiselo määrittävät liian vahvasti jokaisen omat tulkinnat ihmisenä olemisesta ja toimimisesta sekä yhteisestä maailmasta. Nämä tulkinnat taas saattavat usein olla huomattavankin vääriä ja heijastaa esimerkiksi yksilön pelkoja tai yhteiskunnasta kritiikittä omaksettuja käsityksiä. Toiseksi olen maininnut läpinäkyvyyden, joka korostuu erityisesti kasvatustieteiden toiminnassa. Varsinkin peruskoulukasvatusta tarkasteltaessa ei voida välttyä valtaansa liittyvältä epätasapainolta, mikä kumpuaa siitä, että kasvatustilanteissa toimivat aikuinen opettaja ja lapsioppilaat. Tämän

vuoksi kasvattajan tulee pyrkiä jatkuvasti perustelemaan toimintaansa ja sen tarkoituksiperiä. Demokratiakasvattajan ei tulekaan pelätä joutuvansa kritisoidavaksi, vaan nimenomaisesti oman toiminnan ja sen tarkoituksiperien läpinäkyväksi tekeminen on osoitus kasvatettaville kasvattajan lujasta moraalisesta selkärangasta. Läpinäkyvyys myös tekee toiminnan muuttamisen, tarpeen niin vaatiessa, mahdolliseksi. Demokratiakasvattajan tuleekin mielestäni olla jatkuvasti valmis perustellulle muutokselle. Lisäksi väitämme viimeisessä väitöskirja-artikkelissani, että demokratiakasvatuksen pitäisi auttaa ymmärtämään ajassamme eläviä ilmiöitä ja paikantamaan omaa suhdetta niihin, tarjoten esimerkiksi tietoja ja taitoja, jotka tukevat yksilöitä käymään asiapohjaisia väittelyitä sekä tarkastelemaan yhteiskunnassa vaikuttavaa valtaa ja politiikkaa.

Demokraattinen toimijuus on tärkeää sen vuoksi, että elämme maailmassa, jonka jaamme lukuisten toisten ihmisten ja muiden olentojen kanssa. Uusliberaali maailmankuva ylikorostaakin ihmisen oikeutta toimia muista välittämättä jaetussa maailmassa. Jos kasvatustulevaisuudessa heijastaa enemmän demokraattisia kuin uusliberaaleja piirteitä voisi yhdessä tekemisen ja toimimisen merkitys korostua uudella tavalla. Tämän ansiosta ihmiset löytäisivät takaisin yhteyden toisten olevaisten kanssa ja maailma voisi kaartaa etäämmälle taloudellisen varallisuuden tavoittelun palvonnasta. Demokraattisessa yhteiskunnassa kaikilla on oikeus olla ja toimia sellaisina kuin he toisten ihmisarvoa kunnioittaen ovat sekä tulla tunnustetuksi arvokkaina yksilöinä. Demokraattiset ajattelu- ja toimintamallit perustuvatkin väitteeni perusteella luottamukselle, empatialle, anteeksiantamiselle sekä sille, että myönnämme olevamme puutteellisia ja keskeneräisiä olentoja.

REFERENCES

- Adorno, T. (1998). Education After Auschwitz. In T. Adorno (ed.) *Critical Models: Interventions and Catchwords*. New York City, NY: Columbia University Press, 191–204.
- Arendt, H. (1929). *Love and St. Augustine*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Arendt, H. (1973). *The Origins of Totalitarianism*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Arendt, H. (1958/2013). *The Human Condition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Atkinson, J. (2017). Countering The Neos: Dewey and a Democratic Ethos in Teacher Education. *Democracy and Education* 25 (2), 2–11.
- Babich, B. (2014). Nietzsche and the ubiquity of hermeneutics. In J. Malpas & H. Gander (eds.), *The Routledge Companion to Hermeneutics*. London, UK: Routledge, 109-121.
- Barber, B. (2004). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid Modernity*. New York, NY: John Wiley and Sons Co.
- Barendt, E. (2005). *Freedom of Speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, G. (2006a). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London, UK: Routledge.
- Biesta, G. (2006b). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On The Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal* 5 (3-4), 169–180.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London, UK: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *Beautiful Risk of Education*. London, UK: Routledge.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London, UK: Routledge.
- Biesta, G. (2019). *Obstinate Education: Reconnecting School and Society*. Leiden: Brill
- Blyth, M. (2013). *Austerity: The History of a Dangerous Idea*. Oxford: Oxford University Press.
- Brewer, M. (1991). The Social Self. On Being Same and Different at the Same Time. *Personality and Social Psychology Bulletin* 17 (5), 475–482.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. London, UK: Open Press.
- Brunila, K., Onnismaa, J., & Pasanen, H. (2015). *Koko elämä töihin: Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino.
- Bryson, B. (2003). *A Short History of Nearly Everything*. New York, NY: Broadway Books.
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. New York, NY: Scribner's.

- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Butler, J. (2011). *Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London, UK: Routledge.
- Cooper, J. & Hutchinson, D. (eds.) (1997) *Plato: Complete Works*. London: Hackett Publishing.
- Council of Europe (2011). *Child and Youth Participation in Finland – A Council of Europe Policy Review*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cruikshank, B. (1999). *The Will to Empower: Democratic Citizens and Other Subjects*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Publications.
- Delhey, J., & Newton, K. (2005). Predicting Cross-National Levels of Social Trust: Global Pattern or Nordic Exceptionalism? *European Sociological Review* 21 (4), 311–327.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. London, UK: Macmillan.
- Dewey, J. (1927). *Public and Its Problems*. Athens, OH: Shallow Press.
- Dewey, J. (1940). *Creative Democracy: The Task Before Us*. New York, NY: GP Putnam's Sons.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Minuit.
- Dilthey, W. (2010). *Wilhelm Dilthey: Selected Works, Volume III: The Formation of the Historical World in the Human Sciences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1984). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., & Wilkinson, J. (eds.). (2018). *Education in an Era of Schooling*. Singapore: Springer.
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2013). *The Confessing Society: Foucault, Confession and Practices of Lifelong Learning*. London, UK: Routledge.
- Feldmann-Wojtachnia E., Gretschel A., Helmisaari V., Kiilakoski T., Matthies, A.-L., Meinhold-Henschel S., Roth R. and Tasanko P. (2010). *Youth Participation in Finland and Germany. Status Analysis and Data Based Recommendations*. Finnish Youth Research Network, Bertelsmann Stiftung und Forschungsgruppe Jugend and Europa am CAP, Ludwig-Maximilians-Universität München. Retrieved from: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Youth%20participation%20in%20Finland%20and%20in%20Germany>
- Finnish National Board of Education (FNBE). (2011). *Demokratiakasvatusselvitys [Report on Democracy Education]*. Raportit ja selvitykset 2011:27. Helsinki: Opetushallitus (in Finnish).
- Finnish National Board of Education (FNBE), (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [National Core Curriculum for Primary School Education]*. Helsinki: Opetushallitus (in Finnish).

- Ford, D. (2016). *Communist Study: Education for the Commons*. New York, NY: Lexington Books
- Foucault, M. (1984). What Is Enlightenment? In P. Rabinow (ed.), *The Foucault Reader*. New York, NY: Pantheon Books, 32–50.
- Foucault, M. (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2012). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York City, NY: Vintage.
- Foucault, M. (2013). *Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed (revised)*. New York, NY: Continuum.
- Fromm, E. (1950) *Psychoanalysis and Religion*. New Haven, CO: Yale University Press.
- Fromm, E. (1994). *Escape from Freedom*. Basingstroke: Palgrave & Macmillan.
- Fromm, E. (2013a). *Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics*. London, UK: Routledge.
- Fromm, E. (2013b). *Sane Society*. London, UK: Routledge.
- Fromm, E. (2013c). *To Have or to Be?* London, UK: A&C Black
- Gadamer, H. G. (2008). *Philosophical Hermeneutics*. Oakland, CA: University of California Press.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. and Vesikansa, S. 2015. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä [Children and Young People as Subjects in the School-system]. In A. Gretschel & T. Kiilakoski (eds.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* [Lesson on Democracy. The Municipality of Children and Young People in the Beginning of 2010]. Helsinki: Nuoristutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 95–148.
- Gendlin, E.T. (1997). *Experiencing and the Creation of Meaning: A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and The Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gramsci, A. (1972). *The Modern Prince and Other Writings*. New York, NY: International Publishers.
- Gramsci, A. (2005). The Intellectuals. In P. Hier (ed.), *Contemporary Sociological Thought – Themes and Theories*. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc, 49–58.
- Gretschel, A., & Kiilakoski, T. (2012). *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* [Lesson on Democracy. The Municipality of Children and Young People in the Beginning of 2010]. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Gretschel, A., & Kiilakoski, T. (2014). *Challenging Structured Participation Opportunities. Perspectives on Youth: European Youth Partnership Series Under the Topic '2020–What Do YOU See?'* Retrieved from: <https://pjp-eu.c->

oe.int/documents/1017981/7110731/Kiilakoski-Gretschel.pdf/32f2bbd6-5eef-480f-9ba8-d5e27d2efb57

- Hakala, J. (2018). *Tylsyyden ylistys* [Praise of Boredom]. Helsinki: Alma talent.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Harari, Y. (2014). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. New York, NY: Random House.
- Harinen, P. (2000). *Valmiiseen tulleet: tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta* [The Ones Who Came into a Ready-made World: Research on Youth, Nationality and Citizenship]. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology*. New York City, NY: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1991). *The Principle of Reason*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1996). *Being and Time: A Translation of Sein und Zeit*. Albany, NY: SUNY press.
- Heidegger, M. (1999). *Ontology: The Hermeneutics of Facticity*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1959/2004). *Gelassenheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heinämaa, S. (1999). Merleau-Ponty's modification of phenomenology: Cognition, passion and philosophy. *Syntheses* 118 (1), 49–68.
- Horkheimer, M. (1993). Reason Against Itself: Some Remarks on Enlightenment. *Theory, Culture & Society* 10 (2), 79–88.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (2002). *Dialectic of Enlightenment*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Huang, J. J., Huang, M. Y., & Syu, F. K. (2010). Liberated Anomie in Generation Next: Hyperindividualism, Extreme Consumerism, and Social Isolationism. *Fooyin Journal of Health Sciences* 2 (2), 41–47.
- Husserl, E. (1929/2013). *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Kallas, K., Nikkola, T., & Rähkä, P. (2013). Elämismailma opettajankoulutuksen lähtökohtana [Lifeworld as a Starting Point for Teacher Education]. In T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähkä (eds.), *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa* [Another Way to Go to School. The Relationship Between Experience, Language, and Knowledge in Learning]. Tampere: Vastapaino, 19–58
- Kakkori, L., & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus [Phenomenology, Hermeneutics and Phenomenographical Research]. In A. Saari, OJ. Jokisaari & VM. Värri (eds.), *Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä* [Education in Our Times: Philosophy of Education as Criticism for Our Current Times]. Tampere: Tampereen yliopisto, 367–395.
- Kakkori, L. (2009). *Martin Heideggerin olemisen kysyminen* [The Question of Being of Martin Heidegger]. Tampere: Tampere University Press.

- Kasa, T. (2019). *Ihmisoikeudet, demokratia, arvot ja dialogi kasvatuksessa – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämishankkeen (2018–2019) loppuraportti*. [Human Rights, Democracy, Values, and Dialogue in Education – The Final Report of Democracy and Human Rights Education in Teacher Education (2018–2019)] Retrieved from: https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hy_hankkeen_1_oppuraportti.pdf
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keyt, D. (1999). *Aristotle: Politics, Books V and VI*. Oxford: Oxford University Press.
- Kiilakoski, T. (2014). Monenkirjavaa vaikuttamista: nuorten useista kansalaisuuksista [Multicolored Influencing: On the Many Citizenries of Young People]. In S. Myllyniemi (ed.) *Vaikuttava osa - Nuorisobarometri 2013* [The Impactful Part – Youth Barometre 2013], 103-106. Retrieved from: https://tietoanuorista.fi/wpcontent/uploads/2014/02/Nuorisobarometri_2013_lowres1.pdf.
- Kiusaamisesta vapaa koulu. (2019). *Kiusaamisesta vapaa koulu* [Bully Free School]. Retrieved from: <http://www.kivakoulu.fi/>
- Kurki, L., & Tomperi, T. (2011). *Väittely opetusmenetelmänä. Kriittisen ajattelun, argumentaation ja retoriikan taidot käytännössä* [Debating as Didactics. Critical Thinking, Argumentation, and Rhetorics in Practice]. Tampere: Niin & näin.
- Kärenlampi, P. (1999). *Taistelu kouludemokratiasta – Kouludemokratian aalto Suomessa* [Fight for School Democracy – The Wave of School Democracy in Finland]. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lacan, J. (1997). *The Seminar of Jacques Lacan: The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis (Vol. Book XI)*. New York City, NY: WW Norton & Company.
- Laclau, E. (2014). *The Rhetorical Foundations of Society*. London: Verso Books.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and State Socialism: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso books.
- Lake, R. W. (2017). Big Data, Urban Governance, and the Ontological Politics of Hyperindividualism. *Big Data & Society*. <https://doi.org/10.1177/2053951716682537>
- Lambeir, B. (2005). Education as Liberation: The Politics and Techniques of Lifelong Learning. *Educational Philosophy and Theory* 37 (3), 349–355.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T. (2007). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* [Ethnography as Methodology. Researching Education as the Starting Point]. Tampere: Vastapaino.
- Levinas, E. (2008). *Outside the Subject*. London: Bloomsbury Publishing.
- Lingis, A. (1994). *The community of Those Who Have Nothing in Common*. Indiana, BL: Indiana University Press.

- Lippmann, W. (1922/1989). *Public Opinion*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Machiavelli, N. (2008). *The Prince*. Massachusetts, IN: Hackett Publishing.
- Malik, K. (2014). *The Quest For a Moral Compass: A Global History of Ethics*. London: Atlantic Books Ltd.
- Malpas, J., & Gander, H. H. (eds.). (2014). *The Routledge Companion to Hermeneutics*. London, UK: Routledge.
- Malama, M. (2017). Ihmisoikeuskasvatus: Tärkeä osa kaikkea kasvatusta ja koulutusta [Human Rights Education: An Important Part of Education]. In P. Männistö, L. Vanhanen-Nuutinen & M. Rautiainen (eds.), *Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä* [On the Source of Good – Democracy and Human Rights Education as a Part of Teaching Profession]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 14–35.
- Margalit, A. (2002). *The Ethics of Memory*. Harvard: Harvard University Press.
- Matikainen, M., Männistö, P., & Fornaciari, A. (2018). Fostering Transformational Teacher Agency in Finnish Teacher Education. *International Journal of Social Pedagogy* 7 (1), 1–15.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet - Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset* [The Societal Knowledge, Participation, and Attitudes of Young People – The Main Findings of the International ICCS 2016]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible: Followed by Working Notes*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miettinen, R. (2000). Konstruktivistinen oppimisen näkemys ja esineellinen toiminta [Constructivist View about Learning and Instrumental Acting]. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 276–292.
- Moran, D. (2001). *Introduction to Phenomenology*. London, UK: Routledge.
- Morrison, R. 1999. *The Spirit in the Gene: Humanity's Proud Illusion and the Laws of Nature*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research* 66 (3), 745–758.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. London: Verso books.
- Mouffe, C. (2005). *The Return of the Political*. London: Verso Books.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the World Politically*. London: Verso Books.
- Myllyniemi, S. (2014). *Vaikuttava osa - Nuorisobarometri 2013* [The Impactful Part – Youth Barometre 2013]. Retrieved from: https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2014/02/Nuorisobarometri_2013_lowres1.pdf

- Myllyniemi, S. (2017). *Katse tulevaisuudessa – Nuorisobarometri 2016* [Eyes Towards Future – The Youth Barometre 2016]. Retrieved from: https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf
- Mäensivu, M. (2019). *Hierarkia ja demokratia opiskelutilanteiden jäsentäjänä. Tapaustutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja toimintaa ohjaavista kehyksistä* [Hierarchy and democracy as structuring study situations. Case study on frames shaping primary school student teachers' experiences and activity in a university context]. Jyväskylän yliopisto. Retrieved from, <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63519>
- Mälkki, K., & Green, L. (2014). Navigational Aids: The Phenomenology of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education* 12 (1), 5–24.
- Männistö, P., & Fornaciari, A. (2017). Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet [The Starting Point and Basics of Democracy Education]. In Männistö, P., Rautiainen, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. (eds.), *Hyoän lähteillä: demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä* [On the Source of Good – Democracy and Human Rights Education as a Part of Teaching Profession]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 36–55.
- Männistö P., & Fornaciari A., & Tervasmäki T. (2017). Perusopetuksen opetussuunnitelmien (1985–2014) osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu [Critical Social Pedagogical Analysis of the Concept of Participation in the National Core Curricula (1985–2014) of Primary School Education]. In A. Toom, M. Rautiainen, J. Tähtinen (eds.), *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* [Hopes and Reality – Education Building Participation and Learning]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 89–118.
- Männistö, P. (2018). Matemaattis-loogisen rationaliteetin varjossa – Kriittinen ajattelu ja autonomia kasvatuksessa valistuksesta nykypäivään [In the Shade of Mathematic-Logical Rationality – Critical Thinking and Autonomy in Education from Enlightenment to Today]. *Kasvatus & Aika* 12 (1), 44–59.
- Männistö, P. (2019). The Country of Unused Opportunities – Democratic Competencies and the Comprehensive School. In M. Rautiainen (ed.), *Towards a Better Democracy – Council Of Europe's Competences for Democratic Culture in Education and Teaching*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 30–41.
- Männistö, P. (2020). An Exploration of the Public Space in a Finnish Primary School. *Citizenship Teaching and Learning* 15 (2), 203–220.
- Männistö, P. (in review). Education and Participatory Democracy in a Finnish Primary School. *Pedagogy, Culture and Society*.
- Nietzsche, F. W. (1920). *The Antichrist*. New York City, NY: AA Knopf
- Nietzsche, F. W. (1989). *On the Genealogy of Morals*. London: Vintage.
- Nietzsche, F. W. (2018). *Beyond Good and Evil*. New York City, NY: Boni & Liveright Incorporated.

- Nikkola, T., Rautiainen, M., & Räihä, P. (2013). *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa* [Another Way to Go to School. The Relationship Between Experience, Language, and Knowledge in Learning]. Tampere: Vastapaino.
- Nivala, E., & Ryyänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia [Towards the Social Pedagogical Ideal of Participation]. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja vuosikirja 14*, 9-41.
- OECD (2007). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris: OECD Publishing.
- Petersen, E. B. & Millei, Z. (eds.) (2016). *Interrupting the Psy-disciplines in Education*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Phillips, D. C. (ed.) (2000). *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues. Ninety-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Popper, K. (2012). *The Open Society and Its Enemies*. London: Routledge.
- Puuronen, V., & Saari, K. (2017). Nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen, oikeistopopulismi ja nativismi [Young people's Societal Participation, Right-Wing Populism, and Nativism]. In V. Puuronen & K. Saari (eds.) *Nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen ja oikeistopopulismi* [Young people's Societal Participation and Right-Wing Populism]. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 7-22.
- Pyykkönen, M. 2014. *Ylistetty yrittäjyys* [Appraised Entrepreneurship]. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Raiker, A., & Rautiainen, R. (eds.) (2017). *Educating for Democracy in Englanda Finland: Principles and Culture*. London, UK: Routledge.
- Rancière, J. (2015). *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Rantala, J. (2010). *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio* [The Political Orientation of Finnish Teacher]. Helsinki: Työväen tutkimuksen ja perinteen historia.
- Rapeli, L. (2010). *Tietääkö kansa? Kansalaisten politiikkatietämys teoreettisessa ja empiirisessä tarkastelussa* [Do the Citizens Know? Citizens Knowledge about Politics in Theoretical and Empirical Examination]. Turku: Turun yliopisto.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. (2014). *Demokratia ja ihmisoikeudet opettajankoulutuksessa* [Democracy and Human Rights in Teacher Education]. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18. Retrieved from: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75251/tr18.pdf>
- Rautiainen, M. (ed.) (2019). *Towards a better democracy – Council of Europe's Competences for Democratic Culture in Education and Teaching*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., ... & Salo, J. (2018). *Suomi lasten kasvuympäristönä*:

- Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä* [Finland as a Growing Environment: Longitudal Study of 18 years of the Ones Born in 1997]. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Rosanvallan, P. (2008). *Counter-democracy: Politics in an Age of Distrust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosanvallan, P. (2011). *Democratic legitimacy: Impartiality, Reflexivity, Proximity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rose, N., & Miller, P. (2013). *Governing the Present: Administering Economic, Social, and Personal Life*. Hoboken, IL: John Wiley & Sons.
- Rousseau, J.-J. (2002). *The Social Contract: And, the First and Second Discourses*. New Haven, CO: Yale University Press.
- Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta [Life-long Learning and Individualizing Power]. *Aikuiskasvatus* 36 (1), 4–13.
- Sartre, J.-P. (2003). *Being and Nothingness*. London, UK: Routledge.
- Sass, L.A. (1992). *Madness and Modernism: Insanity in the Light of Modern Art, Literature, and Thought*. New York City, NY: Basic Books.
- Sass, L., & Parnas, J. (2003). Schizophrenia, Consciousness and the Self. *Schizophrenic Bulletin* 29 (3), 427–444.
- Schleiermacher, F. (1998). *Hermeneutics and Criticism and Other Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, C. (1932/2008). *The Concept of the Political: Expanded Edition*. Illinois, CH: University of Chicago Press.
- Setälä, M. L. (2003). *Demokratian arvo: teorit, käytännöt ja mahdollisuudet* [The Value of Democracy: Theories, Practices, and Possibilities]. Helsinki: Gaudeamus.
- Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit* [The Paradoxes of Education Miracle]. Tampere: Vastapaino.
- Social Mobility Commission. (2019.) *Elitist Britain 2019 – The Educational Backgrounds of Britain's Leading People*.
- Suutarinen, S. (2002). Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. *Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa* [The Societal Thinking and Acting of Young People in International Comparison]. In V. Brunell & K. Törmäkangas (eds.), *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat* [The Builders of Society of the Future]. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V.-M. (2006). *Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa* [As Told by the Teacher Students. Teacher Students' Attitude Towards Society and Understanding of Their Chances to Influence Their Education in University]. *Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle-tutkimuksen loppuraportti* [Citizen Influencing as a Challenge for Teacher Education].

- Tammi, T. (2017). *Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa* [The Political Process and the Contamination of Democracy Experiments in Schools]. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Taylor, C. (1999). *Human Agency and Language*. Cambridge: Cambridge university press.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa [The Decisions Concerning Values and Direction of Educational Policy in One-Hundred-Year-Old Finland]. *niin ja näin* 2 (2018), 164–200.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). *Kouluterveyskysely 2019* [The School Health Survey 2019]. Retrieved from: https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2
- Toadvine, T., & Embree, L. (Eds.). (2002). *Merleau-Ponty's Reading of Husserl*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen [Growing Democratic Roots]. In Kiilakoski, Tomi, Tomperi Tuukka & Vuorikoski, Marjo (eds.), *Kenen kasvatust?* [Whose Education?], 247–286.
- Tutkijaliitto. (2018). *Masennus – aikakaussairaudet ja yhdentekevä positiivisuus* [Depression – The Diseases of Current Times and Indifferent Positivity]. Retrieved from: <https://tutkijaliitto.wordpress.com/2018/05/31/masennus-aikakaussairaudet-ja-yhdentekeva-positiivisuus/>
- Van Manen, M. (2016), *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: Routledge
- Vattimo, G. (1997). Hermeneutics and Democracy. *Philosophy & Social Criticism* 1 (4), 1–7.
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* [Education in the Time of Ecocrisis]. Tampere: Vastapaino.
- Zahavi, D. (2014). *Self and Other: Exploring subjectivity, Empathy, and Shame*. Oxford: OUP Oxford.



ORIGINAL PAPERS

I

PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA (1985-2014) RAKENTUVAN OSALLISUUSKÄSITYKSEN SOSIAALIPEDAGOGINEN TARKASTELU

by

Männistö, P., Tervasmäki, T. & Fornaciari, A. 2017

In A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (eds), *Toiveet ja todellisuus - Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*, 36-55.

Reproduced with kind permission by Suomen kasvatustieteellinen seura.



Perttu Männistö,
Aleksi Fornaciari &
Tuomas Tervasmäki

3. Perusopetuksen opetus- suunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaali- pedagoginen tarkastelu

Johdanto

Osallisuuden käsite korostuu nykyään useissa julkishallinnon asiakirjoissa, joissa se lähes poikkeuksetta esitetään olennaiseksi yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tavoitteeksi (Cruikshank 1999; Dean 2010; Giddens 2013; OECD 2001; Rose & Miller 2008). Myös kasvatuksessa osallisuutta on alettu korostaa merkittävässä määrin, sillä sen nähdään tukevan lasten ja nuorten parempaa kiinnittymistä toimintaan ja sen tavoitteisiin (Biesta 2006b; Nilvala & Ryynänen 2013; Petersen & Millei 2016). Suomessa osallisuuden käsitteen ilmaantuminen julkiseen keskusteluun ajoittuu 1970-luvun lopulle¹, jolloin kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia pyrittiin edistämään poliittisilla projekteilla,

1 EU:n osallisuuspuheen muutoksista ks. Biesta 2006b.

lakiuudistuksilla sekä kehittämishankkeilla (ks. Nivala & Ryyänen 2013; Salmikangas 1998). Osallisuus on kuitenkin käsitteenä varsin monitulkintainen, minkä vuoksi keskitymme tarkastelemaan osallisuutta tarkemmin kasvatuksen ja koulun viitekehyksessä opetussuunnitelmatekstien kautta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on lainsäädännön ohella merkittävin ohjausasiakirja, jonka kautta perusopetuksen toimintaa ja suomalaista koulukasvatusta määritellään. Paikallisen, kunta- ja koulukohtaisen opetuksen tulee perustua opetussuunnitelmassa määritelyihin perusopetuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin, toimintaa ohjaaviin arvoihin sekä opetus- ja kasvatussisältöihin. (Nyyssölä 2013, 32; POPS 2014, 7.) Tässä empiirisessä artikkelissa tutkimme, millainen käsitys osallisuudesta muodostuu valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) kautta. Osallisuuden käsitteeseen liitettävien merkitysten tarkastelu osana opetussuunnitelmatekstiä on erittäin ajankohtaista, sillä osallisuuspuhe on rantautunut voimakkaasti osaksi myös virallisia asiakirjoja (ks. POPS 2004; 2014). Myös laaja tiedon ja vallan rakentumista tarkasteleva jälkistrukturalistinen tutkimuskenttä (esim. Foucault 1991) osoittaa, ettei osallisuutta tulisi pitää itsestäänselvyytinä. Osallisuus nähdäänkin usein enemmän toiminnan päämääränä kuin kaikkea toimintaa koskettavana. Ilmiötä ei ole tästä huolimatta Suomessa kriittisesti juurikaan tarkasteltu.

Tutkimuksemme aineistona ovat neljä perusopetuksen opetussuunnitelmaa vuosilta 1985, 1994, 2004 ja 2014. Opetussuunnitelman perusteet eivät synny tyhjiössä, muusta yhteiskunnasta erillään, vaan niiden muodostuminen voidaan käsittää laajana sosiaalisena prosessina, johon vaikuttavat koulutuksen ideologiset, kulttuuriset, sosiaaliset, historialliset ja globaalit kontekstit (Ball 2012). Opetussuunnitelmissa voidaankin nähdä kiteytyvän kunkin ajanjakson vallitseva kasvatuskäsitys, jonka tarkoituksena on välittää arvokkaaksi kokemaamme kulttuuritraditiota seuraaville sukupolville, mahdollistaa uuden kulttuurin luominen ja vastata tulevaisuuden haasteisiin (Rinne 1984; Heikkinen, Kiilakoski & Huttunen 2014).

Kouluinstituution pitkä historia ja edelliset opetussuunnitelmat vaikuttavat myös uusien opetussuunnitelmien muotoutumiseen. Aiempien opetussuunnitelmien arvot ja ideaalit viitoittavat tietä uudelle opetussuunnitelmatyölle, ja siten viimeisintä opetussuunnitelmaa tulisi ajatella pikemminkin päivitettyinä versiona kuin kokonaan uutena dokumenttina. (Simola 1995; Iversen 2014.) Lähihistoriaan suuntautuvalla katseella pyrimmekin piirtämään kuvaa siitä, miten osallisuutta on määritelty vuosien 1985–2014 opetussuunnitelmissa ja millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja näiden määritelmien välillä on. Lisäksi vertaamme opetussuunnitelmadiskurssien pohjalta määrittyvää osallisuutta kriittisen sosiaalipedagogiikan osallisuuskäsitykseen, jossa osallisuuden käsite edellyttää muun muassa omakohtaista ympäristöön sitoutumista, halua vaikuttaa ja kantaa vastuuta sekä korostaa kriittisyyteen, autenttiseen vuorovaikutukseen ja kyseenalaistamiseen kykenevien kansalaisten kasvun tukemista (Nivala & Rynänen 2013). Edellä kuvaillun pohjalta olemme määritelleet tutkimuskysymyksiksemme:

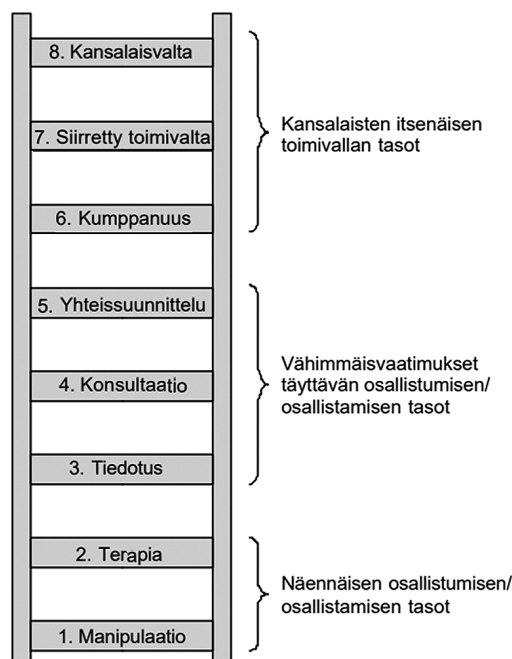
1. Miten osallisuutta on määritelty lähihistorian opetussuunnitelmadiskursseissa?
2. Miten sosiaalipedagoginen osallisuuskäsitys toteutuu perusopetuksen opetussuunnitelmissa?

Artikkelin kulku on seuraava. Aluksi kuvaamme, miten osallisuutta on teoretisoitu tutkimuskirjallisuudessa. Sen jälkeen kuvailemme vuosien 1985, 1994, 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien osallisuussisältöjä kahdessa eri kategoriassa, jotka ovat ”Kulttuurinen osallisuus” ja ”Yhteiskunta ja osallisuus.” Näiden vaiheiden jälkeen analysoimme kategorioiden sisältöjä sosiaalipedagogiikan käsitteistöä käyttäen ja peilaamme analyysin tuloksia osallisuuden käsitteen erilaisiin tulkintoihin sekä sen yhteiskuntapoliittisiin juonteisiin. Lopuksi pohdimme miten nykyistä osallisuusnäkemystä voisi mahdollisesti kehittää entistä sosiaalipedagogisempaan suuntaan. Tutkimuksemme tavoitteena on luoda uusia mahdollisuuksia tarkastella osallisuuden käsitettä entistä laaja-alaisemmin ja kriittisemmin.

Osallisuuden monet kasvot

Osallisuus on ihmisen sosiaaliseen perusolemukseen liittyvää elämistä yhteydessä ja suhteessa muihin ihmisiin (Arendt 2017; Biesta 2013; Gretschel 2002; Kiilakoski 2007; Kivijärvi & Herranen 2010; Nivala 2008). Osallisuus toteutuu tai jää toteutumatta suhteessa moniin erilaisiin yhteisöihin: perheeseen, päiväkotiryhmään, koululuokkaan, kaveriporukkaan, kuntaan, yhteiskuntaan ja niin edelleen (Kiilakoski & Gretschel & Nivala 2015, 8). Osallisuuden tutkimus tarkoittaa siten yksilöiden aseman ja roolin tarkastelua yhteisöissä niin yhteisöön osallistumisen, osallistamisen kuin kuulumisenkin näkökulmista. Osallisuuteen linkittyikin voimakkaasti toimijuuden, jäsenyyden, kansalaisuuden, vaikuttamisen, ja valtaantumisen käsitteet (ks. Cruikshank 1999). Suomen kielen käsite osallisuus kuvaakin erittäin monipuolisesti ilmiöön liittyviä kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikuttamisen ulottuvuuksia. Jotta edellä mainitut seikat voisivat toteutua, vaatii se todellisia osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä yksilön omaa osaaamista ja halua näiden mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Osallisuus edellyttää lisäksi vastuunkantamista ja sitoutumista yhteiseen toimintaan. Osallisuuden käsitteeseen sisältyy ihanne yhteisöstä, jonka jäsenet kokevat kuuluvansa yhteisöön sen arvokkaina jäseninä ja jotka voivat ja haluavat toimia yhteisön sisällä ja yhteisön kautta ympäröivässä maailmassa. (Kiilakoski 2007, 13–15.) Täten osallisuudesta muotoutuu myös eettinen ideaali (esim. Bellamy & Warleigh 1998; Mouffe 2005; 2013).

Osallisuuden suhdeluonteesta johtuen käsitteen määrittelyä on antoisaa lähestyä juuri ryhmään, ympäristöön tai yhteiskuntaan kuulumisen näkökulmasta. Useimmat osallistumisen ja osallisuuden määritelmät juurtuvatkin sosiaalitieteilijä Sherry Arnsteinin vuonna 1969 julkaiseman 8-luokkaisen osallistumisasteikon (kuvio 1) sovelluksiin.



Kuvio 1: Arnsteinin 8-luokkainen osallistumisasteikko

Yhteiskunnan tasolla osallisuus liitetään usein edustukselliseen demokratiaan ja kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksiin. Osallisuutta voi tutkailla yhteiskunnan lisäksi muissakin yhteisöissä, jotka voivat olla yhtä lailla pieniä ja konkreettisia paikallisia lähiyhteisöjä kuin abstraktimpiakin yhteisöjä. Laajimmillaan yhteisöt voivat globaalien sosiaalisten yhteisöjen avulla kattaa koko ihmiskunnan. (ks. Mouffe 2013; Nivala & Ryyänen 2013; Rosanvallon 2013.) Usein ajatellaan, että osallisuus pienyhteisöissä luo edellytykset laajemmille osallisuuden muodoille (Nivala & Ryyänen 2013, 28). Keskeistä on kuitenkin se, minkälainen mahdollisuus yksilöllä on osallistua yhteisön toimintaan ja sen päätöksentekoprosesseihin ja miten tämä asema on syntynyt ja kuinka se koetaan (ks. myös Hooks 2010).

Nykypuheessa osallisuus typistyy usein lähinnä käsittämään yksilön vastuuta osallistua (ks. esim. Cruikshank 1999; Petersen & Millei 2016; Saari 2016; Värri 2002). Tällöin ajatuksessa koros-

tuu näkemys, joka alleviivaa kaikkien periaatteellisia ja yhtäläisiä mahdollisuuksia osallistua. Kriittisesti asiaa tarkasteltaessa huomataan kuitenkin, että osallisuuteen liittyy monia sitä mahdollistavia ja rajaavia tekijöitä, jotka vaikuttavat osallistumisen tasa-arvoon ja käsitykseen osallistumisesta. Toisin sanoen kaikkien yhtäläisiä mahdollisuuksia aktiiviseen osallisuuteen ei tulisi pitää itseisarvona. (ks. Kupari & Siisiäinen 2012; Petersen & Millei 2016; Watson 2016.)

Monet Suomessa toteutetut osallisuusprojektit ovat pyrkineet erityisesti lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseen, koska useat tutkimukset ovat luoneet kuvaa passiivisista ja yhteiskunnallisesti epäkiinnostuneista nuorista (Gretschel 2002, 52; Suutarinen 2002; Vuorela & Veräväinen 2000, 42, vrt. Puuronen ja Saari 2017). Tällaisia projekteja ovat olleet erityisesti 2000-luvulla Opetushallituksen koordinoima Nuorten osallisuushanke (2003–2007) sekä Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämishjelma (2007–2011). Molemmissa hankkeissa korostettiin lasten ja nuorten osallistumismahdollisuuksia ja mielipiteiden kuulemistä (ks. esim. Gretschel & Kiilakoski 2015; Nivala & Ryyänen 2013; Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 10–11). Kuva suomalaisnuorten osallistumattomuudesta näyttää kuitenkin tarkemmin tarkasteltaessa olevan monilta osin riittämätön ja perustuvan enemmän virallisten instituutioiden kyvyttömyyteen tunnistaa ja tukea nuorten omaehtoista osallisuutta (Gretschel & Kiilakoski 2014; Saari & Puronen 2017; Wall 2012). Virallisten instituutioiden näkemys osallisuudesta onkin usein sen kaltainen, että toiminnan tavoitteena on saavuttaa jokin ennalta määrätty päämäärä, ”oikeanlainen osallisuus”. Tällainen katsanto edustaa instrumentaalista suhtautumista osallisuuteen, kun osallistujia valmistellaan todellista osallisuutta varten (Biesta 2006a, 123; Saari 2016, myös Giddens 2013). Tällöin osallisuus nähdään ratkaisukeinona erinäisiä ongelmia, kuten syrjäytymistä ja yhteiskunnallista epäaktiivisuutta vastaan, joiden nähdään kumpuavan ei-osallistumisesta (Cruikshank 1999; Dean 2010; Rose & Miller 2008; Saari 2016).

Sosiaalipedagoginen osallisuustulkinta

Artikkelimme analyysiosiossa nojautumme Nivalan & Ryytäsen (2013, 23) sosiaalipedagogiseen tulkintaan osallisuudesta. Olemme valinneet sosiaalipedagogisen tulokulman analyysin välineeksi, sillä kyseisessä ajattelussa osallisuus nähdään itseisarvoisena mahdollisuutena antaa kaikille toimintaan osallistuville oma ääni. Näkemyksessä ei pyritä instrumentaaliin päämääriin vaan korostetaan ihmisten yhteistyön keskiössä olevia tekijöitä kuten vuorovaikutusta, yhteistä vastuunkantoa ja luottamusta – yhteisen maailman rakentamiseen osallistumista (esim. Nivala & Ryytänen 2013, myös esim. Arendt 2017; Biesta 2006a; 2015; Männistö & Fornaciari 2017). Kyseisessä katsannossa osallisuuden käsitteen hahmottamista auttavatkin termin vastakäsitteet kuten vieraantuminen, syrjäytyminen, välinpitämättömyys ja passiivisuus. Näiden kautta osallisuus hahmotuu vastakohtiksi eli innostumiseksi, kiinnostukseksi itseä ja muita kohtaan sekä vastavuoroiseksi elämiseksi yhteydessä ympäristöönsä ja yhteiskuntaan. Sosiaalipedagoginen osallisuusymmärrys korostaa erityisesti kahta näkökulmaa: osallisuuden suhdeluonnetta ja sen olennaista yhteyttä kasvuun ja kasvatukseen. Osallisuus ei siis ”tapahtu” kenellekään yksin eikä minkään tahon valmiiksi tarjoilemana; se ei myöskään toteudu automaattisesti, ilman huomion kiinnittämistä osallisuuden edellytysten tarkoitukselliseen tukemiseen myös koulukasvatuksessa. (Biesta 2006a; 2013; Nivala & Ryytänen 2013, 26-29; Wall 2012.) Nivala & Ryytänen (2013) korostavat, että sosiaalipedagoginen tulkinta pyrkii tarkastelemaan osallisuutta kokonaisuutena, jota heidän mukaansa useat muut osallisuusjäsenyykset tarkastelevat suppeammin. Sosiaalipedagogisen osallisuus-käsityksen mukaan ihminen on osallinen yhteisössä, kun hänellä on esteetön mahdollisuus olla osa yhteisöä (kuuluu johonkin), hän toimii osana yhteisöä (osallistuu) ja kokee myös olevansa osa yhteisöä (emotionaalinen/yksityinen ulottuvuus; tuntee kuuluvansa). Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan kaikkia kolmea. Näin osallisuus on yhteisön jäsenenä olemista ja toimimista sekä olemisen ja toimimisen synnyttämää moniulotteista kokemusta yhteisöön kuulumisesta. (Arendt 2017; Biesta 2006; 2013; Nivala & Ryytänen 2013.)

Aineisto ja analyysi

Aineistona tässä tutkimuksessa toimivat valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (POPS) vuosilta 1985, 1994, 2004 ja 2014. Tarkastelu sisältää kaikki julkaistut opetussuunnitelmat kyseiseltä ajanjaksolta. Keskitymme tutkimaan opetussuunnitelman perusteiden yleistä arvopohjaa ja perusopetuksen tavoitteita, jotka määritellään heti opetussuunnitelmien alussa (POPS 1985, 9–13; POPS 1994, 8–14; POPS 2004, 14–19; POPS 2014, 14–19, 25–29, 35–36). Kahdesta viimeisimmästä opetussuunnitelmasta tarkastelemme myös koulutyötä eheyttäviä laajoja oppimiskokonaisuuksia, joita vanhemmissa opetussuunnitelmissa ei vielä ole (POPS 2004, 36–41 & POPS 2014; 20–24). Näin rajattu aineisto muodostaa keskeisen osan opetussuunnitelmaa, sillä perusopetuksen käytäntöjen tulisi rakentua näiden arvojen ja tavoitteiden varaan.

Aineiston analyysitapana käytämme sisällönanalyysiä, sillä se soveltuu dokumenttianalyysiin hyvin, koska sen avulla voidaan tiivistää ja analysoida laajoista tekstimassoista tutkimuskysymyksen kannalta olennaista tietoa (Schreier 2014, 171). Sisällönanalyysi tekee myös mahdolliseksi dokumenttien objektiivisen ja systemaattisen tarkastelun. Sisällönanalyysille tyypillisesti olemmekin ensin pilkkoneet aineiston, jonka jälkeen se on koottu uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2004.) Näin uudelleenrakentamalla POPSien osallisuuskäsityksistä loogisen jatkumon, olemme pystyneet vertailemaan asiakirjojen sisältöjä keskenään ja toteuttamaan analyysin. Yksinkertaisimmillaan tavoitteemme on etsiä ja tutkia millaisia osallisuuden merkityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1985–2014) pitävät sisällään. Tarkempana tavoitteenamme on vertailla eri vuosien opetussuunnitelmien sisältöjä keskenään ja luoda kokonaisuus, jonka perusteella voimme tarkastella opetussuunnitelmissa muotoutuneita näkemyksiä osallisuudesta suhteessa sosiaalipedagogiseen osallisuuskäsitykseen.

Tutkimus etenee niin, että ensiksi pohdimme osallisuuden käsitteen sisältöjä. Tämän tarkastelun pohjalta muodostimme kaksi laa-

jempaa teemaa, jotka ovat kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallisuus. Toiseksi kootulla jatkumolla pyrimme esittelemään lukijalle, millaista osallisuudesta käytetty puhe on ollut, millaisia poliittisia ja ideologisia merkityksiä siihen voi nähdä kietoutuneen sekä millaista osallisuus on nykyään ja miten käsityksemme ilmiöstä on muuttunut. Näin olemme luoneet kuvaa vuosikymmenten saatossa kehittyneestä näkemyksestä osallisuudesta sekä opetussuunnitelmien muutoksista. Edellä mainitut tekijät yhdessä muodostavat kokonaisuuden, jonka mielenkiintoisinta antia tutkimuksen kannalta on opetussuunnitelmien ja osallisuuden käsitteen vuorovaikutus historiallisessa jatkumossa suhteessa nykyhetkeen ja tulevaan. Artikkelin lopussa pohdimme muodostetun jatkumon perusteella, miten osallisuutta voisi jatkossa tarkastella ja laajentaa sekä keskustelemme siitä, minkälaisista elementeistä tulevaisuuden osallisuus voisi rakentua. Näihin tekijöihin näemme liittyvän vahvasti sen, millaisia arvoja osallistumisessa ja sen tavoitteissa korostetaan. Osallisuuden käsitteen tarkempi tarkastelu mahdollistaa siihen liittyvien mahdollistavien ja rajaavien tekijöiden näkyväksi tekemisen.

Kulttuurinen osallisuus valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa 1985–2014

Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuu suomalaisen kansallisvaltion vahvasti nojaava kulttuuri ja sen varaan rakentuva kansallinen identiteetti, joka nähdään keskeisenä kasvatuksellisenä ideaalina. Tärkein kulttuurinen tehtävä on kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen kannalta tärkeiden valmiuksien kehittäminen. Näiden valmiuksien pohjalta pyritään kansallisen identiteetin vaalimiseen ja vahvistamiseen. Koulukasvatuksella pyritään ohjaamaan oppilaita tietoisuuteen siitä, että he ovat yksilöinä osa kansakuntaa, jonka jäsenenä heitä yhdistää yhteinen kulttuuriperinne ja itsenäinen isänmaa elinympäristönä. (POPS 1985, 12.) Opetussuunnitelman mukaan kulttuurinen osallisuus rakentuu kulttuuripiirimme yleispätevien ja yleisesti hyväk-

syttyjen arvojen varaan. Opetussuunnitelmassa kuvatun kulttuuri-piirin muodostavat valmiiksi määritellyt selkeät arvot ja arvostukset, eikä niissä käytetyn retoriikan perusteella ole juuri neuvotteluvaraa. Yksilöille jää ainoastaan mahdollisuudeksi sisäistää nämä näkemykset tai jäädä ulkopuolelle: ”Koulutuksen tehtävänä on välittää uudelle sukupolvelle niitä arvoja, joita Suomessa pidetään yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavina” (POPS 1985, 12). Yleisesti vuoden 1985 POPSin kulttuurikäsitteessä korostuukin suomalaiskansallinen, ”meidän” kulttuuri. Todettakoon kuitenkin, että vaikka kulttuurinen identiteetti kiinnitetään vahvasti kansallisiin arvoihin, sen ei nähdä olevan ristiriidassa kansainvälisen yhteistyön ja globaalien katsannon kanssa. Päinvastoin ”terveen ja tasapainoisen itsetunnon” nähdään rakentuvan kansallisen identiteetin varaan, joka on edellytys kansainväliselle yhteistyölle ja maailmanlaajuiselle yhteisvastuulle (POPS1985, 13).

Yhdeksän vuotta myöhemmässä vuoden 1994 POPSissa kulttuurinen osallisuus on jo paljon monitulkintaisempi käsite ja ihmisen sanotaan olevan sivistynyt, kun hän on ”omaksunut kohtuullisen osan yhteisönsä kulttuuriperinnöstä ja kykenee hallitsemaan elämänsä.” Uutena piirteenä on ajatus yhteisestä pohjoismaalaisesta kulttuurista ja elinympäristöstä. Näiden lisäksi vuoden 1994 POPSissa todetaan, että henkinen toiminta myös kasvattaa ja *uudistaa* yhteisön sivistysperintöä (POPS 1994, 11). Tässä vaiheessa ei siis puhuta enää yksimielisistä ja yhteisistä kulttuurisista totuuksista, vaan hyväksytään myös asioiden muuttuminen ja kehittyminen. Osallisuuden määrittelyyn syntyy näin hieman lisää kerroksia verrattuna aiempaan opetussuunnitelmaan. Vuoden 1994 POPSissa tuodaan esille myös kansainvälisten muutosten ja tapahtumien vaikutus suomalaiseen kulttuuriin (POPS 1994, 13–14).

Laajentuva kulttuurin käsite saa jatkoa vuoden 2004 POPSissa, kun opetuksen perustaksi katsotaan ”suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa” (POPS 2004, 14). Edellisen opetussuunnitelman laatimiseen jälkeen Suomi on liittynyt Euroopan unioniin, mikä tuodaan näin ilmi eksplisiittisesti. Selkeästi pyrkimyksenä on kasvattaa laajempaan kansainväliseen osallisuu-

teen. Asia ei silti ole muuttunut siltä osin, että edelleen oma, suomalainen kulttuuri toimii opetuksen pohjana. Tässä POPSissa myös osallisuuden kenttää pyritään laajentamaan ja kulttuuriin osallistuminen nähdään *rakennusprosessina*, mikä muotoutuu historiallisessa jatkumossa, ennemmin kuin staattisena ilmiönä. Tarve myös ympäristön kriittiselle tarkastelulle mainitaan tässä POPSissa ensimmäistä kertaa: ”Myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja” (POPS 2004, 14). Toisin sanoen, kulttuuri ei tule enää täysin annettuna, sillä on historialliset juuret ja se elää myös vuorovaikutuksessa muiden kulttuurien kanssa. Näistä huolimatta kulttuurin vuorovaikutussuhteet on annettu etukäteen ja spontaaneille huomioille ei juuri ole jätetty tilaa, vaikka maininta uuden luomisesta onkin nostettu esiin: ”Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista” (POPS 2004, 14).

Viimeisimpään vuoden 2014 POPSiin tultaessa kulttuurinen osallisuus saa laaja-alaisia merkityksiä sekä sisältää puhetapaa, joka pyrkii vielä vahvemmin irtautumaan monoliittisesta yhtenäiskulttuurin ideasta. Erilaisten kulttuurien ymmärtäminen ja monikulttuurisuuden arvostaminen nähdäänkin lähtökohtana sivistyneen ihmisen toiminnalle. Vuoden 1994 POPSista alkanut kehitys kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ja siten kulttuurisen osallisuuskäsityksen laajenemisesta onkin voimakkaimmillaan uusimmassa opetussuunnitelmassa. POPSin arvoperustan yhdeksi neljästä painopisteestä on tästä syystä nostettu *Kulttuurinen moninaisuus rikkautena*, jossa todetaan perusopetuksen rakentuvan ”moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle” (POPS 2014, 16). Näin ollen eri kulttuurit ja niiden vuorovaikutus nähdään itseisarvoisina ja kulttuuri jatkuvasti uudelleen eri aikakausina rakentuvana prosessina, jota korostaa esimerkiksi POPSin (2014, 16) kohta: ”Se [kulttuuri] on muodostunut ja *muotoutuu*”. Kaiken kaikkiaan kulttuurisen osallisuuden näkökulmasta POPS 2014 tuntuu korostavan yleisinhimillistä, kansallisvaltioiden rajat ylittävää perspek-

Taulukko 1. Kulttuurisen osallisuuden saamat sisällöt ja merkitykset perusopetuksen opetussuunnitelmissa

POPS	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014
Kulttuurinen osallisuus	Kansalliskeskeinen, normittava. Yhteisiin arvoihin sitoutuminen nähdään osallisuuden ehtona.	Vähemmän normittava kuin edeltäjänsä. Pohjoismaalainen kulttuuri uutena elementtinä. Kulttuurin uudistaminen mainitaan.	Kohti prosessi-ajattelua. Yleiseurooppalainen kulttuuri ja globaalit kehityskulut osana kulttuurista osallisuutta Kulttuuri historiallisesti muotoutuneen jatkumon tulos. Kriittisyys eksplikoitetaan entistä selkeämmin.	Kulttuurinen moninaisuus näytetty rikkauteena. Kulttuurin kehittyminen nähdään dynaamisena ja se muotoutuu sosiaalisesti monien eri toimijoiden toimesta. Sitoutuminen kansainväliseen toimijuuteen muodostaa uuden maailmankansalaisuuden ideaalin.

tiivä kulttuurisen osallisuuden kysymyksiin. Kulttuurisen osallisuuden laaja-alaisuus näkyy myös opetussuunnitelmassa muodostetussa maailmankansalaisen ideaalissa (Saari, Tervasmäki & Värri, tulossa). Nämä havainnot on koottu taulukkoon 1.

Yhteiskunta ja osallisuus

Yhteiskunnallisen osallisuuden hahmotelmissa jo vuoden 1985 opetussuunnitelmassa yksilökeskeinen lähestyminen nousee varsin näkyvästi esille, sillä ihminen nähdään *yhteiskunnasta huolimatta ainutkertaisena yksilönä*. Yksilön luonnollisena tehtävänä nähdään yhteisesti jaettujen arvojen jakaminen ja niiden todeksi eläminen. Näin ollen yksilöiden osallistuminen yhteiskunnassa on tärkeää, jotta vaalittujen arvojen säilyminen voidaan taata: "Kansallinen yhtenäisyys ja yhteistyö edellyttävät yhteisiä arvoja ja normeja. Nuoren kasvu aikuiseksi edellyttää sellaisten arvojen, normien ja elämänmallien löytämistä, jotka ovat relevantteja tämän

hetken tilanteen kannalta” (POPS 1985, 10). Myös työelämään liittyvät tiedot, taidot ja sisällöt ovat jo vahvasti mukana. Erinäiset oikeudenmukaisuuden ja rauhan vaateet näkyvät POPSissa ainoastaan kansainvälisyyskasvatuksen kontekstissa. Tasa-arvo esiintyy puolestaan sekä kansainvälisyys- että sukupuolikontekstissa. Osallistumiseen kannustaminen näyttäytyy koulun näkökulmasta monelta osin velvollisuudelta: ”Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuuden turvaaminen.” (POPS 1985, 11.)

Vuoden 1994 POPSissa katsotaan, että oppivelvollisuuskoulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään niitä arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnan säilymistä ja kehittymistä. Yksilön ja yhteisön suhdetta käsitellään aiempaa useammasta näkökulmasta ja niihin linkittyviä arvosidonnaisuuksia tuodaan julki: ”Muuttuvassa maailmassa tarvitaan avaraa, eri näkökulmista lähtevää asioiden punnitsemista. Koulun arvoperustan selkeyttäminen ja jäsentäminen edellyttävät eettistä pohdintaa ja arvokeskustelua.” (POPS 1994, 9.) Työelämä korostuu entistä voimakkaammin yhteiskunnallisen osallisuuden muotona. Yksilön suhdetta yhteisöönsä ja eri maailman osiin kuten luontoon, uskontoon ja kulttuuriin, eritellään eksplisiittisesti. Vastuunkantaminen ja kriittinen kansalaisuus nousevat nekin vuoden 1994 POPSissa pinnalle: ”Peruskoulun toiminnan tavoitteena on kehittää oppilaisissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä”. (POPS1994, 14.) Ensimmäistä kertaa myös oppilaiden konkreettinen osallisuuden *harjoittelu* mainitaan.

Vuoden 2004 POPSissa perusopetuksen tehtäväksi katsotaan toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää kansalaisten sivistystasoa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa: ”Sen [perusopetuksen] tehtävänä on toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää kansalaisten sivistystasoa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa” (POPS 2004, 14). Myös tyttöjen ja poikien yhtäläinen oikeus yhteiskun-

nalliseen ja työelämään osallistumiseen eksplikoidaan. Toisaalta demokraattisen yhteiskunnan kehittäminen tuodaan heti opetuksen tehtävässä julki ja sosialisointi rinnalle on nostettu selkeämmin yhteiskuntaa uudistava ja kriittinen asenne: ”Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle [...] Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti.” (POPS 2004, 14.) Oppilaan roolia on kasvatettu ja toimintakulttuurin kehittämisestä pitäisi antaa vastuuta myös oppilaille. Yhtä lailla yhteistyö kotien ja muun yhteiskunnan välillä nostetaan koulun tehtäväksi. Yksilö ja yhteisöllisyys pyrkivät tekstin tasolla elämään harmoniassa, sillä: ”Tavoitteena on luoda kasvuympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä.” (POPS 2004, 38.) Toisin sanoen yhteiskunnan kehityskulkujen vaikutusta yksilöihin ja yhteisöihin ei tuoda voimakkaasti esille, vaan ennemmin yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuuksia laajennetaan. Työelämätaitojen rinnalle nousee yrittäjyys.

Uusin POPS (2014) korostaa vahvasti yksilön itseisarvoa sekä jokaisen oikeutta kasvaa yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi. Osallisuus käsitteenä puretaan useassa eri kohdassa, myös omalla otsikkonaan. Oppilaille tulisi tarjota *kokemuksia* siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan. Yhteisöjen ja yksilön vuorovaikutus korostuu arvoperustassa ja yksilöiden suhdetta yhteisöön ja yhteiskuntaan nostetaan useasti esiin erilaisissa konteksteissa. ”Hän [oppilas] oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista.” (POPS 2014, 17.) Vaikuttamismahdollisuudet koulun arkeen ja opetussisältöihin eksplikoidaan myös: oppilaskunnan hallitusta korostetaan käytännön vaikuttamisen paikkana (POPS 2014, 35). Yksilön, yhteisön ja yhteiskunnallisten ilmiöiden kokonaisuus on hahmoteltu laaja-alaisissa oppimiskokonaisuuksissa (POPS 2014, 20–24) useista eri näkökulmista, joiden sisältämät näkemykset yksilön ja yhteiskunnan suhteesta herättävät kysymyksen nii-

den yhteismitallisuudesta. Osallisuuden näkökulmasta uusin POPS näyttääkin korostavan laajalti osallistumisen mahdollisuuksien tassa-arvoa, sillä oppilaista valtaosan osallisuutta pyritään tukemaan yhtäläisesti. Uusimmassa POPSissa on siirrytty myös isolta osin abstraktimpaan kieleen kuin aikaisemmissa POPSeissa kuten seuraava lainaus osoittaa:

Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla. Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käytäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta. (POPS 2014, 24.)

Yhteiskunnallisen osallisuuden ulottuvuudet on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Yhteiskunnallisen osallisuuden saamat sisällöt ja merkitykset perusopetuksen opetussuunnitelmissa

POPS	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014
Yhteiskunnallinen osallisuus	Sosialisaatio keskeinen piirre. Yksilö toimii arvojen ja normien välittäjänä ja todeksiäläjänä. Työelämä mainitaan.	Monia nykyisiä osallisuuden keskeisiä piirteitä kuten keskusjohtoisuuden väheneminen, verkostoituminen. Työelämän lisääntynyt painotus yhteiskunnallisen osallisuuden paikkana.	Yksilön lisäntynyt korostus. Yhteisölle ja yhteiskunnalle annetaan omat toisistaan erilliset paikkansa. Yrittäjyys ja aktiivisuuden vaade näkyvinä elementteinä.	Käytetty puhe monelta osin yksilölähtöistä. Yhteisöllisyydessä korostetaan atomistista tulokulmaa eli sitä, että yhteisöllisyys koostuu yksilöiden yhteenliittymistä. Pyrkimyksenä nähdä yhteiskunta lähinnä mahdollistavana ja kaikille hyvänä. Aktiivisuus kaikkea osallisuutta voimakkaasti läpileikkaava piirre. Osallisuus oppilaiden näkökulmasta edelleen monilta osin harjoittelua.

Olemme edellä eritelleet ja avanneet osallisuutta, sen ilmene-
mismuotoja, kiinnekohtia ja vuorovaikutussuhteita ja -paikkoja.
Seuraavaksi analysoimme luotua jatkumoa suhteessa sosiaalipeda-
gogiseen käsitykseen. Analyysissä emme tee selkeää eroa kulttuu-
risen ja yhteiskunnallisen osallisuuden välille vaan tarkastelemme
niitä rinnakkain toisiaan täydentävinä tai rajaavina.

POPSien osallisuuspuhe sosiaalipedagogisen mallin valossa

Kulttuurisen osallisuuden näkökulmasta Suomessa virallinen kas-
vatus on perinteisesti, kuten tässä tutkimuksessa tarkastellut vuo-
den 1985 ja 1994 POPSit hyvin osoittavat, perustunut eheyttävän
ja yhtenäisen kulttuuri-identiteetin luomiselle (ks. Stenius 2010).
2000-luvulle tultaessa taas puhe entistä laaja-alaisemmasta kult-
tuuri-identiteetistä on noussut vahvasti keskusteluun. Maailman
”pienentyminen” sosiaalisen median ja teknologian ansiosta ja
(työperäiseen) maahanmuuttoon sekä maastamuuttoon liittyvät
kehityskulut ovat muokanneet maailmaa pysyvästi, ja uusimmassa
opetussuunnitelmassa tämä huomioidaan seuraavalla tavalla:

Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökoh-
taisesti myönteisenä voimavarana. Samalla heitä ohjataan tunnis-
tamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yh-
teiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä poh-
timaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena
hyväksyä. (POPS 2014, 21.)

Tutkimuksemme pohjalta yksi opetussuunnitelmien puhettavan sel-
keimmistä muutoksista on kollektiivisen ja kansallis-yhteisöllisen
puhetavan korvautuminen yksilöpsykologisemmalla ja globaalilla
kasvatusajattelulla. Tämä näkyy hyvin selkeästi juuri osallisuuteen
liittyvissä sisällöissä, eikä esimerkiksi riippuvaisuutta toisista mai-
nita uusissa POPSeissa ollenkaan. Yksilöpsykologinen käänne tu-
lee ehkäpä näkyvimmin esiin (itse)aktiivisuuden vaatessa, joka on
yksi selkeimmistä osallisuuteen liittyvän keskustelun muutoksista

2000-luvulle tultaessa. Aikaisempien POPSien (1985 & 1994) normatiivinen puhetapa on saanut tehdä tilaa uusimman POPSin käsityksille osallisuudesta, jotka perustuvat monilta osin ajatukselle itseohjautuvista toimijoista. 2000-luvun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet onkin laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija (POPS 2014, 17). Tätä alleviivaavat esimerkiksi lauseet ”Perusopetus luo osaamispe- rustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi” (POPS 2014, 24) ja ”Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa” sekä ”Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautu- vammmin” (POPS 2014, 17). Tässä on nähtävissä kehityskulku, jossa yhteiskunnallisten rakenteiden sijaan korostetaan vapaita, aktiivi- sia ja autonomisia yksilöitä. Ilmiöön liittyy normatiivinen oletus: yksilöiden ei tule jättää itseään ulkopuolisten tahojen holhotta- vaksi, vaan ottaa vastuu omasta elämästään. (Esim. Foucault 2008, 215–239; Saari 2016, 5.) Tässä valistuksen ajalta periytyvässä toi- mijuuskäsityksessä lähdetään oletuksesta, että yksilöistä tulee kas- vattaa omaan päättelykykyynsä luottavia ja tiettyjä taitoja omaa- via kansalaisia. Toisin sanoen demokraattinen, aktiivinen toimijuus pyritään istuttamaan oppilaisiin harjoittelun kautta, ennen kuin heidät voi päästää tositoimiin oikeaan yhteiskuntaan (Biesta 2013, 101-102; Nivala & Ryyänen 2013, 14.)

Käsitykset aktiivisesta toimijuudesta sisältävät lähes poikkeuk- setta ulkoapäin tulevia käsityksiä oikeanlaisesta toimijuudesta (esim. Biesta 2006a, 127-140; Foucault 1991; Saari 2016.) Näin ollen näyttää, että vaikka kielellisesti vanhojen ja uusien POPSi- en välillä on yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta nähtävissä selkeää eroa, on uusissa POPSeissa silti huomattavan normatiivisia käsityksiä oikeasta osallisuudesta. Nämä käsitykset on vain, käs- kevän sävyn sijaan, verhottu yksilön mahdollisuuksia ja vapautta korostavan puheen taakse (ks. Saari 2016, 4). Harnin (2015) mu- kaan aktiivista toimijuutta ja yksilön potentiaalia korostetaan erityisesti yrittäjyyskasvatuksessa, jonka kautta monia kriittisen (sosiaali)pedagogiikan peräänkuuluttamia sisältöjä on tuotu mu-

kaan kasvatusta ja opetussuunnitelmadiskursseihin. Yrittäjyyskasvatusta kuitenkin yhdistetään useimmiten uusliberaalin hallinnan teoriaan (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015; Dean 2010; Pyykkönen 2014), jossa korostuvat monet sosiaalipedagogiselle osallisuuskäsitykselle ristiriitaiset oletukset, kuten riippumattomuus muista, vastuu omasta menestymisestä, jatkuva itsensä kehittäminen työelämän ja yhteiskunnan ehdoilla sekä innovointi ja kilpailullisuus (esim. Biesta 2006b; OECD 2007; POPS 2014, 20; Saari 2016). Vaikka emme tässä tutkimuksessa ole tarkastelleet yrittäjyyskasvatuksen luonnetta sen tarkemmin, näitä edellä mainittuja toimijuuden piirteitä on havaittu ilmenevän virallisissa ylikansallisissa ja kansallisissa ohjausasiakirjoissa ”oikeanlaisina”, ohjaavina osallistumistaitoina ja -tietoina, joita yksilöiden tulee kehittää itsensä, jotta voidaan varmistaa suotuisa yhteiskunnallinen kehitys (esim. Fejes & Dalhstedt 2013; Saari 2016; Värrö 2002). Myös vuoden 2014 opetussuunnitelmasta on analysoitu löytyvän uusliberaalin ideologian piirteitä erityisesti elinikäisen oppimisen ja inhimillisen pääoman käsitteiden yhteydessä (Tervasmäki 2016, 74-84). Tätä kautta haluamme tuoda esiin kasvatusta redusoivaa ja yksilöä välineellistävää varjopuolta, joka saattaa piillä autonomisen ja aktiivisen osallistumisen ideaalin taustalla. Uusliberaalia aktivointia onkin kritisoitu merkittävässä määrin yhteisöllisyyteen, yhteistyöhön, keskinäiseen luottamukseen ja keskeneräisyyteen nojaavissa näkökulmissa (esim. Bauman 2002; Biesta 2015; Nivala & Ryyänen 2013).

Dialogisuus on yksi selkeimmistä kahden uusimman POPSin (2004, 2014) esille nostamasta ulottuvuudesta, joka osuu lähimäiksi sosiaalipedagogista osallisuuden käsitteistöä. Vuoden 2014 POPSissa todetaan esimerkiksi, että: ”Oppiva yhteisö kehittyy dialogin avulla. Yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä” (POPS 2014, 27). Tässä huomioidaan, ettei osallisuus voi toteutua ”itsestään” vaan se on aina vuorovaikutuksellinen prosessi (Burbules 1993). Dialogisuus tulee nähdä toiminnan suhteuttamisena kulloiseenkin tilanteeseen ja mukanaolijoiden kokemuksiin sen sijaan, että ”viralliset ammattilaiset” muotoilisivat toimintaperiaatteet toisaalla (Nivala & Ryyänen 2013,

33). Sosiaalipedagogisessa ajattelussa muistutetaan, että dialogi on vastavuoroinen suhde, jossa kaikille osallistujille tulee luoda mahdollisimman tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua asioiden määrittelyyn. Dialogin ei näin ollen tulisi typistyä koululuokassa esimerkiksi siihen, että ainoastaan opettajalla on oikeus tehdä uusia keskustelunavauksia. Sosiaalipedagogisessa osallisuusajattelussa keskeisinä toimintatapoina nähdäänkin dialogisuuteen läheisesti liittyvät heikomman asemaan asettuminen ja kriittisyys – myös vallitsevia oloja kohtaan. Heikomman asemaan asettumista ja kriittisyyttä ei sellaisenaan kuitenkaan POPSeissa tuoda esiin. Onkin huomattavaa, että erilaisten sosiaalisten ja rakenteellisten tekijöiden vaikutusta oppilaiden osallisuus- ja oppimisvalmiuksiin ei eksplikoida kunnolla yhdessäkään analysoiduista POPSeista. Asia kuitataan uusimmassakin POPSissa toteamalla, että kaikkia oppilaita pitää tukea kasvussa täysivaltaisiksi ja itsevarmoiksi yhteiskunnan jäseniksi (POPS 2014, 19). Sosiaalipedagogiset osallisuuspainotukset ohjaisivat kuitenkin lisäksi huomioimaan myös rakenteelliset tekijät ja erityisesti yhteiskunnan heikoimmassa asemassa elävät, joiden mahdollisuudet täysipainoiseen yhteis- ja yhteiskuntaelämään on esimerkiksi rakenteellisesti tai muuten syrjään sysäämällä estetty (Nivala & Ryyänen 2013, 31). Tähän kannustaisivat myös uusimman Nuorisobarometrin (Myllyniemi 2017) tulokset, joiden mukaan yhä harvempi nuori ymmärtää erilaisten yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutusta yksilöiden toimintamahdollisuuksiin.

Osallisuutta ja sen toteutumista tutkittaessa on tärkeää eritellä myös, millä tavoin ja missä konteksteissa osallisuutta tuetaan. Aiemmat opetussuunnitelmat, korostivat suoraan ”yhteisesti” hyväksytyjä osallistumismuotoja, kun taas uusimmassa POPSissa (2014, 24) todetaan, että ”Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta” (myös OPH 2011, 8). Toisaalta taas todetaan, että oppilaskunnan hallituksella on tärkeä merkitys oppilaiden osallisuuden taitojen kannalta, sillä toiminnassa on mahdollisuus harjoitella osallistumista käytännössä (POPS 2014, 35). Nämä kaksi lausuntoa ovatkin jännitteisiä toisiinsa nähden, sillä vaikka kaikilla on periaatteessa mahdollisuus päästä vaikutta-

maan oppilaskunnan hallituksessa, todellisuudessa vain harvat ja valitut pääsevät olemaan osallisia kyseisessä toimintakehyksessä (ks. Feldman-Wojtachnia ym. 2010). Oppilaskuntiin valikoituukin usein tietyn tyyppinen opiskelija-aines kulloinkin valintaprosessissa käytettävästä menetelmästä riippuen (ks. esim. Malama 2017, 28; Gellin ym. 2015). Nivala & Ryyänen (2013, 31) korostavat osallisuuden, sekä yhteisöjen että yhteiskunnan tasolla, edellyttävän nimenomaisesti yksilön mahdollisuuksia kokea kuuluvansa johonkin ja olla arkisessa elämässään tarpeellinen ja arvostettu jäsen. Kuvaavasti useat suomalaisnuoret eivät koe mielekkäiksi monia virallisesti tunnustettuja (edustuksellisia) osallistumisen väyliä (Myllyniemi 2014, 27–28). Myös nuorisotutkijat Gretschel ja Kiilakoski (2014) ovat havainneet, etteivät suomalaiskoulut ja muut viralliset instituutiot tunnista riittävästi nuorten uudenlaisia, arkielämän osallistumisen tapoja ja muotoja (myös Puuronen & Saari 2017).

Tässä tutkimuksessa olemme keskittyneet analysoimaan joitain keskeisiä elementtejä erityisesti osallisuuden käsitteen yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta. Opetussuunnitelmiin perusteiden kautta on havainnollistunut, kuinka osallisuuspuhe Suomessakin on noudatellut isoilta osin kansainvälistä, poliittisen osallisuusdiskurssin linjaa, jossa vastuuta osallisuudesta ja osallistumisesta on siirretty enenevässä määrin yhteiskunnalta yksilöiden harteille (ks. esim. Bauman 2002; Biesta 2006b; Cruikshank 1999; Dean 2010; Giddens 2013; Nivala & Ryyänen 2013; OECD 2011; Petersen & Millei 2016; Pyykkönen 2014). Tämän seurauksena viimeisen 30 vuoden aikana on siirrytty normittavasta ja kansalliseskeisestä puheesta kohti mukaan kutsuvaa ja maailmankansalaisuutta korostavaa osallisuuspuhetta. Nykyinen tavoiteyksilö onkin monikulttuurisuutta kunnioittava, yritteliäs, vastuunsa kantava sekä dialogiin uskova toimija, joka aktiivisesti osallistumalla kehittää jatkuvasti itseään ja yhteiskuntaa (esim. POPS 2014, 19).

Osallisuuden yhteiskunnalliset umpikujat

Tarkasteltaessa osallisuutta virallisten dokumenttien valossa ilmiön poliittiset piirteet tulevat poikkeuksetta esille (esim. Cruikshank 1999; Dean 2010). Kasvatus yhteiskunnallisessa kontekstissa onkin yksi olennaisimpia hallinnan elementtejä (Petersen & Millei 2016). Hallinnalle ominaista on se, että se ei ole itsessään hyvää tai huonoa, se on vain modernien yhteiskuntien piirre. Tutkimalla näitä hallintaan liittyviä piirteitä on kuitenkin mahdollista eritellä, millaiseen toimijuuteen ja osallistumiseen yksilöitä pyritään yhteiskunnassa ohjaamaan (ks. Foucault 1991). Näin ollen tässäkin tutkimuksessa nousi esiin tiettyjä, korostettuja osallisuuden piirteitä, joita vapaissa demokraattisissa valtioissa esiintyy. Tällaista omaehtoisen osallistumisen ja normatiivisten määrittelyiden jännitteistä ilmiötä kutsutaan poliittisessa tutkimuksessa liberaalin demokratian paradoksiksi (ks. Esim. Mouffe 2000). Tässä paradoksissa on keskeisesti kyse siitä, että demokratiaan liitetään tiettyjä normatiivisia käsityksiä hyvästä ja tasa-arvoisesta yhteiskunnasta sekä kaikkien yksilöiden vapaus. Kysymykseksi nousee, miten samanaikaisesti voidaan kasvattaa moderneja, hyvinä pidettyihin käytänteisiin sitoutuvia, demokraattisen valtion jäseniä sekä itsenäisiä ja kriittisiä, ”vapaita” yksilöitä. (Ks. esim. Biesta 2006a; Cruikshank 1999; Mouffe 2000; Rosanvallon 2013.) Tämä ongelma linkittyykin vahvasti nykyisiin demokraattiseen parlamentarismiin uskoviin yhteiskuntiin, joissa elää ajatus siitä, etteivät kaikki saa samanlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa yhtä laajasti ja suoraan (ks. Mill 1987 [1859]; Nivala & Ryynänen 2013, 11–12; Setälä 2003, 22–26), mutta toisaalta kaikkien kansalaisten aktiivinen osallistuminen nähdään, niin Suomen kuin EU:n tasolla, elinvoimaisen ja demokraattisen yhteiskunnan elinehtona (Bellamy & Warleigh 1998; Euroopan Komissio 2012; 2017; OECD 2001; OPH 2011).

Koulun ja kasvatuksen näkökulmasta toinen osallisuuskeskusteluun liittyvä haaste on John Wallin (2012) korostama seikka, ettei vielä tänäkään päivänä ole olemassa osallistuvan, demokraattisen kansalaisen teoriaa, joka huomioisi lähtökohtaisesti lapset ja nuoret. Wall esittää, että lasten autenttiset mahdollisuudet osallistua

vapaasti sivuutetaan poikkeuksetta tavalla tai toisella vetoamalla heidän alhaisempaan kehitystasoonsa suhteessa aikuiseen (ks. myös Biesta 2013, kpl 6; Lehtovaara 2005). Tämä näkyy vuoden 1994 opetussuunnitelmasta lähtien eksplisiittisesti siinä, kun opetussuunnitelmissa todetaan kouluosallistumisen olevan harjoittelua varsinaista, ”oikeaa” osallistumista ja vaikuttamista varten. Lisäksi uusimmassa POPSissa mainitaan, että erilaisten osallistumistapojen suhteen pitää huomioida oppilaan kehitystaso (POPS 2014, 10, ks. Lehtovaara 2005). Puhuttaessa autenttisesta osallisuudesta ei kuitenkaan tulisi määrittää erinäisiä ”kehitystasoja”, vaan osallisuus tulisi nähdä, kuten olemme korostaneet, ytimessään vuorovaikutuksessa elämisenä ja kokemuksena siitä, että yksilö on yhteisön arvostettu ja täysivaltainen jäsen. Keneltäkään ei tulisi riistää mahdollisuutta olla täysivaltainen osallinen vedoten hänen kehitystasoonsa. Nivala ja Ryyänen (2013) pohtivatkin, että virallinen osallisuuspuhe edustaa edelleen monilta osin ylhäältäpäin annettua osallisuuskäsitystä, jolloin ruohonjuuritasolta kumpuava, orgaaninen toiminta saatetaan nähdä ongelmalliseksi erityisesti silloin, jos omaehtoisen osallistumisen tapojen koetaan kyseenalaiseksi tai horjuttavan vallitsevaa järjestystä (Nivala & Ryyänen 2013, 15, myös Nikkola, Rautiainen & Riihinen 2013).

Kohti avarampaa osallisuuskäsitystä

Koulun näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, että osallisuuden kehittäminen voi olla hyvinkin pienistä asioista kiinni. Monissa tilanteissa esimerkiksi oppilaiden mahdollisuus luoda luokan säännöt omista näkökulmistaan tai opettajan pienet osallistavat, yhteisöllisyyttä parantavat toimet, saattavat riittää luomaan aivan uudenlaisia osallisuuden kokemuksia oppilaille (ks. esim. Lanas & Kiihlakoski 2013). Edelleen koulujen ymmärrys osallistumisesta pohjautuu kuitenkin usein enemmän edustuksellisuuteen ja elitistiseen näkemykseen demokratiasta kuin pluralismiin ja kriittisyyteen tai vahvemmin lasten itsensä määrittelemiin osallisuuden ja osallistumisen muotoihin ja tapoihin (ks. esim. Fornaciari & Män-

nistö 2016; 2017; Raiker & Rautiainen 2017). Opetushallituksen teettämän Demokratiakasvatusselvityksen mukaan suurimmassa osassa kouluja useimmat oppilaat eivät pääsekään vaikuttamaan usein edes sellaisiin asioihin, joihin heidän POPSin ja lain mukaan olisi oikeus vaikuttaa (OPH 2011, 37–41). Tämä saattaa johtua osittain siitä, että osallisuudessa painottuvat tietynlainen taitotieto tai muut mitattavat kompetenssit, jolloin paremmin pärjäävät oppilaat ovat lähtökohtaisesti etulyöntiasemassa (ks. OPH 2011, 32–33; Elo 2012). Nuorisobarometrien (ks. esim. Myllyniemi 2014; 2015) sekä Puurosen ja Saaren (2017) tutkimuksen mukaan nuorten erilaiset aktiivisuuden muodot ovatkin kohtuullisen moninaisia, mutta kuten todettua, viralliset tahot saattavat herkemmin noteerata tietynlaiset osallistumisen ja vaikuttamisen tavat oikeanlaisina ja varteenotettavina (myös Gretschel & Kiilakoski 2014; Wall 2012). Varsinkin yhteiskunnallinen osallistumisaktiivisuus näyttääkin kasautuvan niille, jotka saavat jo lähtökohtaisesti parhaat mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa (esim. Kiilakoski 2012; Kupari & Siisiäinen 2012; Myllyniemi 2014; 2015). Tämän lisäksi arjen osallisuudessa näkyy eriytymistä kouluissa, ja noin joka kolmas nuori kokee yksinäisyyttä usein tai joskus (Myllyniemi 2016, 83). Laajan sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen ohuus koulussa näkyy ehkä myös siinä, että yli 40 prosenttia oppilaista kokee tai on kokenut syrjintää koulussa ja että syrjimisen ja syrjäytymisen muotoja on useita (Myllyniemi 2015, 41). Juuri tämänkaltaisiin haasteisiin sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen parempi juurtuminen kouluihin voisikin mielestämme vastata.

Sosiaalipedagogiseen osallisuuskäsitykseen tukeutuen pohdimme, että nykykoulu ja -opetus tarvitsevat empatiaa ja joustavuutta sekä lisää neuvottelevia, syrjimättömyyteen ja tasa-arvoon tähtääviä toimintatapoja (ks. myös Husu & Toom 2010, 131–147). Joiltain osin tämä tarkoittaisi myös taistelua vallitsevia käsityksiä ja kehityskulkuja vastaan (ks. Biesta 2013; 2015; Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen, & Lappalainen 2010; Nivala & Ryyänen 2013). Vaikka uusimmassa opetussuunnitelmassa on monia tai ainakin joitain edellä mainittuja osallisuuden kokemuksen mahdollistavia sisältöjä, kysymys on lopulta siitä, miten opettajat tulkitse-

vat niitä paikallisella tasolla ja millaista osallisuutta tuotetaan koulun tosiasiallisissa käytänteissä. Kirjoitetun opetussuunnitelman ja opetuksen todellisuuden onkin sanottu aina olevan jossain määrin ristiriidassa (ks. esim. Simola 2015, 34–35) eikä tältä ajatukselta voi välttyä sosiaalipedagogisia päämääriä tarkasteltaessa. Toisaalta osallisuuden kehittäminen koulussa on monissa kansallisissa projekteissa kohdistunut formaaleihin osallisuuden tapoihin ja paikkoihin sekä korostanut yksilön omaa aktiivisuutta ja vastuuta osallistua. Uskomme kuitenkin, että kouluissa oppilaiden osallisuutta tuetaan parhaiten lisäämällä osallistumisen mahdollisuuksia jokapäiväisissä koulun käytänteissä, kuten mahdollisuudessa vaikuttaa opetettavan aineksen sisältöihin, opetustapoihin tai vaikkapa luokan sisustukseen. Myös erilaisia ja erisyyksiä, lapsille luontevia tapoja osallistua tulisi tukea, eikä aina jättää omaehtoista osallisuutta lasten ja nuorten itsensä harteille. Sen sijaan formaalit, ylhäältä alas tarjotut osallisuuden muodot voivat pahimmillaan jakaa nuoria entistä vahvemmin aktiivisesti osallistuviin ja syrjään jääviin (Harinen & Herranen 2007). Jotta oppilaiden autenttista osallisuutta ja sitä kautta myös yhteistyötaitoja ja yhteisöllisyyttä voitaisiin tulevaisuudessa kehittää, tulee kouluissa pystyä kysymään kriittisiä osallisuuteen liittyviä kysymyksiä kuten: Miksi juuri oppilaskunta edustaa osallisuuden harjoittelua käytännössä? Kuka määrittelee osallisuuden? Millaista on aito ja vapaa osallisuus? Ketä varten osallisuus on? Mitä voin opettajana tehdä edistääkseni tasa-arvoisen osallisuuden toteutumista? Näillä kysymyksillä koulu yhteisöt voisivat lähteä kehittämään omaa toimintakulttuuriaan oppilaita mukaan ottavampaan suuntaan ja siten kehittää mahdollisuuksia aidoille kuulluksi tulemisen paikoille ja kokemuksille sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon toteutumiselle. Eritelty kysymykset ovatkin mielestämme tärkeitä myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella, sillä sosiaalipedagogisten ajatusten juurtuminen myös virallisiin asiakirjoihin on vielä puutteellista. Näin ollen, vaikka perusteet nykyistä laajemmille ja avarakatseisimmille osallistumiskanaville ovat opetussuunnitelmatasolla olemassa, pohdituttaa tutkimuksemme perusteella erityisesti se, miten osallisuuden suhdeluonne ymmärretään, sillä itseaktiivisuuden vaade ko-

rosta nimenomaisesti yksilön itsenäistä vastuuta osallistua aktiivisesti. Toisaalta uusimmassa POPSissa eritelty osallistumiseen liittyvät kompetenssit laittavat pohtimaan kaikille tasa-arvoisen osallistumisen ja osallisuuden muodostumisen mahdollisuuksia.

Aineisto

- POPS. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS. 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Lähteet

- Arendt, H. 2017. *Vita activa*. Tampere: Vastapaino.
- Arnstein, S. 1969. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), 215–224. Saatavissa <http://lithgow-schmidt.dk/she>.
- Ball, S. J. 2012. *Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Bellamy, R., & Warleigh, A. (1998). From an ethics of integration to an ethics of participation: Citizenship and the future of the European Union. *Millennium*, 27(3), 447–468.
- hooks, b. 2010. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York: Routledge.
- Biesta, G. 2006a. *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Lontoo: Routledge.
- Biesta, G. 2006b. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169–180.
- Biesta, G. J. 2013. *Beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Biesta, G. J. 2015. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Brunila, K., Onnismaa, J., & Pasanen, H. (toim.) 2015. *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Cruikshank, B. 1999. *The will to empower: Democratic citizens and other subjects*. New York: Cornell University Press.
- Dean, M. 2010. *Governmentality: Power and rule in modern society*. Lontoo: Sage publications.
- Elo, K. 2012. *Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisten peruskou-*

- lun 8.-luokkalaisten yhteiskunnallinen asennoituminen ja sen yhteys oppilaiden kotitaustaan. Teoksessa P Kupari & M. Siisiäinen (toim.) Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee: Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Euroopan komissio. 2012. The citizen's effect 25 features about the Europe for Citizens programme. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Euroopan komissio. 2017. Europe for Citizens. https://eacea.ec.europa.eu/europe-for-citizens_en. (Luettu: 28.4.2017.)
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2013). The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning. London: Routledge
- Feldman-Wojtachnia, G. A., Helmisaari, V., Kiilakoski, T., Matthies, A. L., Meinhold-Henschel, S., Roth, R., & Tasanko, P (2010). Youth participation in Finland and in Germany. Status analysis and data based recommendations. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Fornaciari, A., & Männistö, P 2016. Koulun käsityksiä osallistumisen organisuudesta: Elitistinen demokratia kouluissa. Kasvatus 47 (2), 170-175.
- Fornaciari, A., & Männistö, P tulossa 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajaidentiteettiä - traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? Kasvatus.
- Foucault, M. 1991. The Foucault effect: Studies in governmentality. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. 2008. The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978–1979. New York: Palgrave Macmillan.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P, Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. and Vesikansa, S. 2015. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuoristutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 95–148.
- Giddens, A. 2013. The third way: The renewal of social democracy. New York: John Wiley & Sons.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto, Studies in Sport, Physical Education and Health, 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1>.
- Gretschel, A. & Kiilakoski, T. 2014. Challenging structured participation opportunities. Perspectives on Youth: European Youth Partnership Series under the topic "2020–what do YOU see.
- Gretschel, A., & Kiilakoski, T. (toim.) 2015. Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118.
- Harinen, P & Herranen, J. 2007. Kerro, kerro kuvastin: ken on kaikkein osallisin? <http://www.kommentti.fi/kolumnit/kerro-kerro-kuvastin-ken-kaikkein-osallisin>. (Luettu 17.7.2017)

- Harni, E. 2015.. Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 102–119.
- Heikkinen, H. L. T, Kiilakoski, T. & Huttunen, R. 2014. Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 45 (1), 20–33.
- Hooks, Bell. 2010. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York: Routledge.
- Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa: Kallionie-mi, A., Toom, A., Ubani, M., & Linnansaari, H (toim.). *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30-vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan julkaisuja* 52. 131-147.
- Iversen, L. L. 2014. Presenting the iterative curriculum discourse analysis (ICDA) approach. *British Journal of Religious Education*, 36 (1), 53–71.
- Kiilakoski, T. 2007. Kasvu moneen suuntaan–kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja, 76, 393-409.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. *Opetushallitus. Muistiot*, 6.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2015. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 9–33.
- Kivijärvi, A., & Herranen, J. 2010. Monikulttuuriset nuoret ja osallisuuden ohuus. *Nuorisotutkimus* 3, 57-66.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M., & Lappalainen, S. 2010. *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino: Tampere.
- Kupari, P., & Siisiäinen, M. 2012. Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. *Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lanas, M., & Kiilakoski, T. 2013. Growing pains: Teacher becoming a transformative agent. *Pedagogy, Culture & Society*, 21 (3), 343–360.
- Lehtovaara, M. 2005. Oliko Piaget syyllinen. *Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki*. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino, 166-196.
- Malama, M. 2017. *Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus kasvatus- ja opetustyössä*. Teoksessa Männistö, P, Rautiainen, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.). *Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos*.
- Mill, J. 1987 [1859]. *On liberty*. Harmondsworth: Penguin.
- Miller, P & Rose, N. 2008. *Governing the present: Administering economic, social and personal life*. London: Polity.
- Mouffe, C. 2000. *The democratic paradox*. Lontoo: Verso books.
- Mouffe, C. 2005. *The return of the political*. Lontoo: Verso books.
- Mouffe, C. 2013. *Agonistics: Thinking the world politically*. Lontoo: Verso Books

- Myllyniemi, S. 2014. Vaikuttava osa - Nuorisobarometri 2013.
- Myllyniemi, S. 2015. Ihmisarvoinen nuoruus - Nuorisobarometri 2014.
- Myllyniemi, S. 2016. Arjen jäljillä – Nuorisobarometri 2015.
- Myllyniemi, S. 2017. Katse tulevaisuudessa – Nuorisobarometri 2016.
- Männistö, P & Fornaciari, A. 2017. Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet. Teoksessa P Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hyvän lähteillä – demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylän: Jyväskylän yliopistopaino, 36-55.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., & Räihä, P. 2013. Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino
- Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehitys. Akateeminen väitöskirja, Kuopion yliopisto.
- Nivala, E., & Rynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja (14), 9-41.
- Nyysölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Raportit ja selvitykset 2013:12. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD. 2001. Citizens as partners: OECD handbook on information, consultation and public participation in policy-making. Pariisi: OECD publishing.
- OECD 2007. Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning. Paris: OECD Publishing.
- Opetushallitus. 2011. Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27
- Petersen, E. B. & Millei, Z. (toim.) 2016. Interrupting the Psy-disciplines in Education. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Puuronen, V. & Saari, K. 2017 (toim.). Nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen ja oikeistopopulismi. Nuoristutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 192.
- Pyykkönen, M. 2014. Ylistetty yrittäjyys. Jyväskylän yliopisto: SoPhi
- Raiker, A. & Rautiainen, M. (toim.) 2017. Educating for democracy in England and Finland: Principles and culture. London: Routledge.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohdian teoreettis-historiallinen tarkastelu. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 44. Turku: Turun yliopisto.
- Rosanvallon, P. 2013. Demokraattinen oikeutus - Puolueettomuus, refleksivisyys, läheisyys. Tampere: Vastapaino.
- Rose, N. & Miller, P. 2008. Governing the present: Administering economic, social and personal life. Cambridge: Polity.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. Aikuiskasvatus 2016 (1), 4-13.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. Painossa. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Artikkelikäsikirjoitus opetussuunnitelmatutkimusta käsittelevään kirjaan. TamPub
- Salmikangas, A. K. 1998. Osallisuus suomalaisessa yhteiskunnassa: kokemuksia osallisuushankkeista. Sisäasiainministeriö.

- Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) Sage handbook of qualitative analysis. London: Sage publications, 170–183.
- Setälä, M. 2003. Demokratian arvo – teorit, käytännöt ja mahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Stenius, H. 2010. Nordic associational life in a European and an inter-Nordic perspective. Teoksessa R. Alapuro & H. Stenius (toim.), Nordic associational life in a European perspective. Baden-Baden: Nomos, 29–86.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Teoksessa Brunell, Viking–Kari Törmäkangas (toim.), Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Tervasmäki, T. 2016. Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201610114326>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Vuorela, T. & Veräväinen, K. 2000. Uutta osallisuutta pienin askelin. Osallisuushankkeen I vaiheen arviointi. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, HAUS Hallinnon kehittämiskeskus.
- Värri, V. M. 2002. Kasvatus ja ”ajan henki”- tulkintoja psykokaapitalismin arrottomuudesta. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 92–104.
- Wall, J. 2012. Can democracy represent children? Toward a politics of difference. *Childhood*, 19(1), 86–100.
- Watson, K. 2016. Silences’ in the ‘inclusive’ early childhood classroom: Sustaining a ‘taboo. Teoksessa E. Petersen & Z. Millei (toim.) *Interrupting the Psy-Disciplines in Education* (s. 13–31). Lontoo: Palgrave Macmillan.



II

EXPLORATION OF THE PUBLIC SPACE AND ITS ACTIVITIES IN A FINNISH PRIMARY SCHOOL

by

Männistö, P. 2020

Citizenship Teaching and Learning 15 (2), 203–220

Reproduced with kind permission by Intellect.

Request a copy from the author.



III

EDUCATION AND PARTICIPATORY DEMOCRACY IN A FINNISH PRIMARY SCHOOL

by

Männistö, P. & Fornaciari, A.

In review.

Request a copy from the author.